



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCES CULTURAIS
ÁREA INTERDISCIPLINAR DA CAPES

ALINE FOLLY FARIA MONTEIRO

Artes Integradas:

A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1 . Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2 . Nome completo do autor

Aline Folly Faria Monteiro

3 . Título do trabalho

Artes Integradas: a Arte na construção do conhecimento

4 . Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Corrêa de Camargo, Usuário Externo**, em 07/06/2022, às 18:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALINE FOLLY FARIA, Discente**, em 10/06/2022, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2962311** e o código CRC **30527007**.

ALINE FOLLY FARIA MONTEIRO

Artes Integradas :

A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

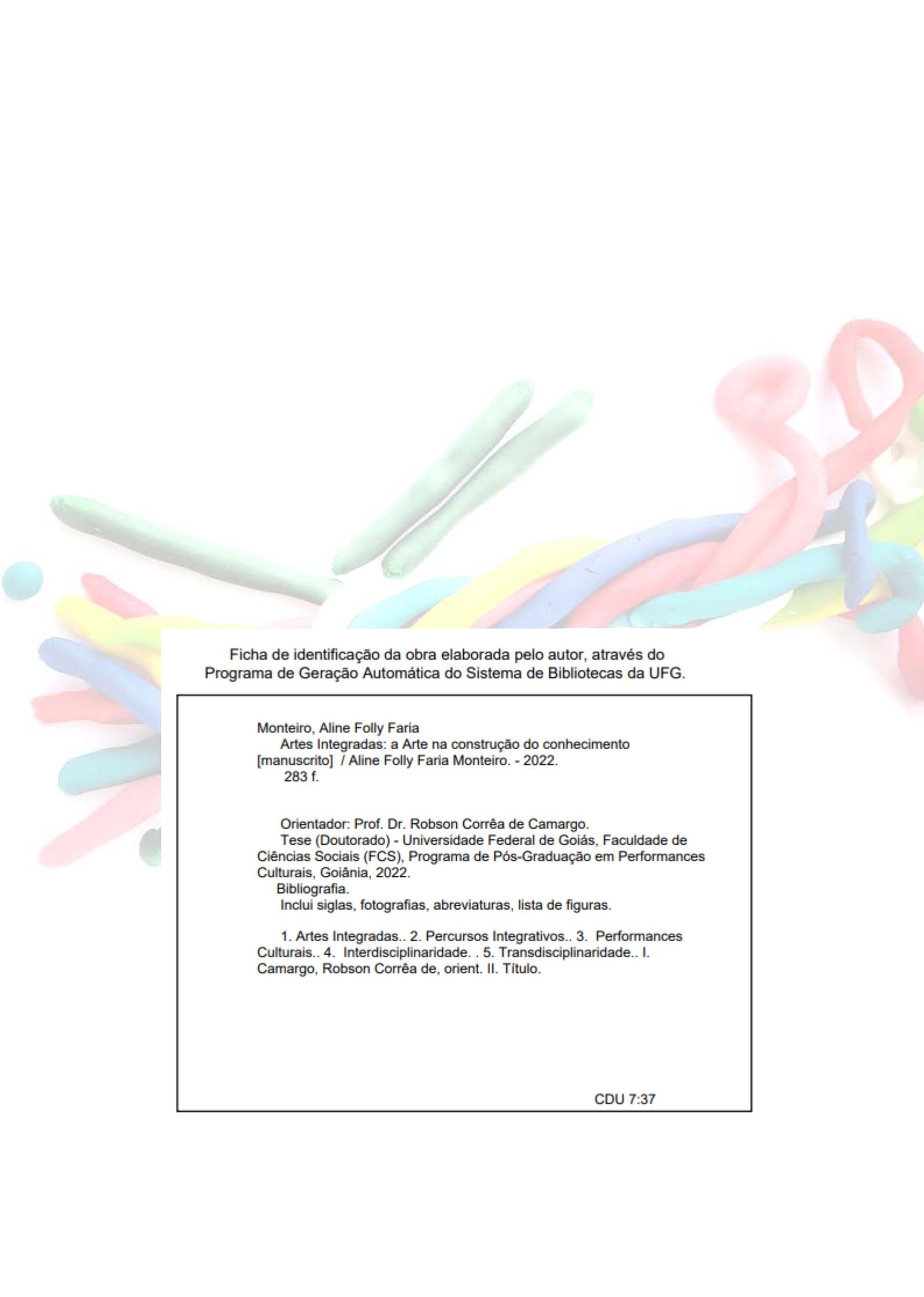
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Performances Culturais.

Área de Concentração: Performances Culturais

Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas das Performances.

Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo

GOIÂNIA
2022



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Monteiro, Aline Folly Faria
Artes Integradas: a Arte na construção do conhecimento
[manuscrito] / Aline Folly Faria Monteiro. - 2022.
283 f.

Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2022.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Artes Integradas.. 2. Percursos Integrativos.. 3. Performances Culturais.. 4. Interdisciplinaridade. . 5. Transdisciplinaridade.. I. Camargo, Robson Corrêa de, orient. II. Título.

CDU 7:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 06 da sessão de Defesa de Tese de Aline Folly Faria Monteiro que confere o título de Doutora em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos seis dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas, através de webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Artes Integradas: a Arte na construção do conhecimento”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Robson Corrêa de Camargo (UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Rosa Iavelberg (USP), membro titular externo; Professora Doutora Gilka Martins de Castro Campos (UFG), membro titular externo, Professora Doutora Thaís Lobosque Aquino (UFG), membro titular externo; Professora Doutora Luz Marina de Alcantara (SEDUC - Ciranda da Arte), membro titular externo, cujas participações ocorreram através de videoconferência. Durante a argüição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Robson Corrêa de Camargo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Iavelberg, Usuário Externo**, em 10/06/2022, às 12:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilka Martins De Castro Campos, Professor do Magistério Superior**, em 10/06/2022, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUZ MARINA DE ALCANTARA, Usuário Externo**, em 12/06/2022, às 19:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thaís Lobosque Aquino, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2022, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Corrêa de Camargo, Usuário Externo**, em 08/07/2022, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2971523** e o código CRC **CD2FA60C**.

AGRADECIMENTOS

Agradecer! Se cheguei até aqui é porque tive pessoas que me ampararam e me sustentaram. Primeiramente, a Deus a quem minha vida pertence, que me direcionou e sustentou com sua graça e misericórdia em todo esse tempo. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da UFG por ter tido o cuidado e a sensibilidade sobre o meu caso, devido a tantos problemas de saúde em minha família nesse período. Muito obrigada!

Ao meu querido orientador prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, que se dispôs a me orientar no meio da minha trajetória e que foi tão preciso, sensível e instigador durante minha caminhada, tanto nos processos de estudo quanto de escrita, regados com pitadas poéticas e estéticas, e pela abertura a diálogos tão produtivos. Minha gratidão, carinho e admiração.

Ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, às diretoras Luz Marina e Rebeca, à secretária Marlene e Ieda, aos queridos colegas cirandeiros, obrigada. Obrigada pelo apoio e caminhada durante o processo. Este é o lugar onde me constituo educadora e pesquisadora todos os dias, que, na luta diária por manter a Arte dentro das escolas, se abre espaços para novas propostas e trabalhos inovadores no processo da arte-educação, dos quais pude participar e realizar. Respeito profundo por este lugar.

À Superintendência, em nome da Telma Rodrigues, minha coordenadora da equipe de currículo do DC-GOEM e essa equipe tão parceira e competente, aprendemos juntos sobre integrar os conhecimentos! Gratidão pelas parcerias, trocas e oportunidade nos trabalhos. Vocês são incríveis!

Ao meu esposo e amigo Marco Aurélio, que me faz emocionar ao perceber que desde 2017 você tem se desdobrado, com paciência, em me apoiar, ajudar e sustentar, seja financeiramente ou emocionalmente. Meu porto seguro, meu consolo e meu riso, minha força e ânimo. Sem você não teria conseguido. De verdade! Como amo você e como você é imprescindível na minha vida.

Ao Eric e Alicya, meus enteados, que tiveram paciência com minha ausência e torceram por mim.

Às minhas famílias Folly Faria e Monteiro, pelo amor, carinho e apoio na minha caminhada. Foi lutando contra a morte que nos unimos ainda mais. Minhas irmãs Ludmylla e Cindy, pelo amor e amizade de vocês. Amo vocês!

Aos amigos que torceram e torcem por mim, pela amizade que sustenta e fortalece. Em especial à Miriã (*in memoriam*), amiga querida, que tanto me deu força no começo para que eu tivesse coragem de tentar o doutorado. Obrigada!

À querida aluna Márcia Cristina de Souza Chamoun que se dispôs a ceder a aula e fotos para que eu pudesse apresentar aqui na pesquisa. Muito obrigada!!

Agradeço por eu e meus pais estarmos vivos, mesmo avistando a sombra da morte, depois de uma pandemia dessas, é um privilégio.

Obrigada!





Dedico este trabalho aos meus pais José Alves e Iara Folly, que muito se empenharam para garantir minha formação. Ao meu esposo Marco Aurélio Monteiro, que não mediu esforços em me apoiar e ajudar nesta trajetória. Aos professores arte-educadores, de qualquer parte de nosso país, que amam o que fazem e querem valorizar a arte dentro da escola.

ARTES INTEGRADAS: A Arte na construção do conhecimento

RESUMO

Esta pesquisa pretende estudar modelos teóricos que trabalham e pesquisam as artes integradas. O trabalho pretende ressaltar aspectos históricos, conceituais-filosóficos, pedagógicos e metodológicos fundantes que estruturam a integração artística, além de buscar relações com o contexto educacional brasileiro na atualidade, investigando a adequação à nossa realidade.

A partir da revisão bibliográfica de autores como o filósofo John Dewey, que é considerado o precursor do pensamento integrador (1859-1952), com *Art as Experience* ([1934] 2010) e *Experience and Education* ([1938] 1976); Elliot Eisner (1933-2014), *The arts and the creation of mind* (2002) e *O que a educação pode aprender com as artes sobre a prática da educação?* ([2002a] (2008) e Howard Gardner (1943 -) com o trabalho *Multiple Intelligences* ([1983] 2011). Autores norte-americanos que pesquisam e praticam as artes integradas também foram trazidos para dialogar e apresentar possibilidades teóricas-práticas concretas, como Bresler (1995; 2007), Burnaford et al (2001; 2007); Aprill (2010), Marshal (2014; 2015), Deasy (2003), dentre outros.

Um aprofundamento da questão exige que se analise as proposições a partir da compreensão de conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e integração diferenciando do conceito de artes integradas. Destacamos assim os estudos sobre a interdisciplinaridade e integração a partir dos trabalhos de Ivani Fazenda (1941-), Hilton Japiassu (1934-2015) e Julie T. Klein (1944 -), entre outros autores. Sobre a mudança de paradigma, tão necessária, é destacada no estudo do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e os vários níveis de realidade, a partir dos trabalhos do filósofo Edgar Morin (1921-) *'A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento'* (2004), do trabalho de Basarab Nicolescu (1942-) em seu *'O manifesto da transdisciplinaridade'* (1999) e Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre (s/d) com a obra *'Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação'* (2004), entre outros autores, como forma de esclarecer a prática integrativa e entendimento da relação entre pensamento e ação.

Este trabalho traz também reflexões a partir do estabelecido recentemente pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que introduz as artes integradas de forma simples e descontextualizada e sem apontar qualquer embasamento teórico que pode estabelecer sua prática, dando margem a interpretações imprecisas, o que não colabora para seu desenvolvimento no marco educacional. Ana Mae Barbosa (1936 -), entre outros autores, será importante para contextualizar a arte no Brasil e processos integrativos que ocorreram, mas que logo se dissiparam. Autores das Performances Culturais como Schechner (2006; 2011), Robson Camargo (2006) entre outros, apresentam um aporte teórico interdisciplinar, ressaltando pontos importantes na prática das artes integradas. Finalmente, este trabalho apresenta ainda a escassez de pesquisas sobre a temática e alguns aspectos que podem estruturar a integração artística, delineando uma forma de prática e planejamento integrativos como proposta para as artes integradas dentro das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Artes Integradas; Percursos Integrativos; Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.

INTEGRATED ARTS: Art in the construction of knowledge

ABSTRACT

This research intends to study theoretical models that work and research the integrated arts. The work intends to emphasize historical, conceptual-philosophical, pedagogical and methodological aspects that structure the artistic integration, in addition to seeking relationships with the Brazilian educational context today, investigating the adequacy to our reality.

From the literature review of authors such as the philosopher John Dewey, who is considered the precursor of integrative thinking (1859-1952), with *Art as Experience* ([1934] 2010) and *Experience and Education* ([1938] 1976); Elliot Eisner (1933-2014), *The arts and the creation of mind* (2002) and *What can education learn from the arts about the practice of education?* ([2002a] (2008) and Howard Gardner (1943 -) with the work *Multiple Intelligences* ([1983] 2011). North American authors who research and practice the integrated arts were also brought in to dialogue and present concrete theoretical-practical possibilities, such as Bresler (1995; 2007), Burnaford et al (2001; 2007); Aprill (2010), Marshal (2014; 2015), Deasy (2003), among others.

A deepening of the question requires that the propositions be analyzed from the understanding of concepts such as interdisciplinarity, transdisciplinarity and integration, differentiating from the concept of integrated arts. Thus, we highlight the studies on interdisciplinarity and integration based on the works of Ivani Fazenda (1941-), Hilton Japiassu (1934-2015) and Julie T. Klein (1944 -), among other authors. The paradigm shift, which is so necessary, is highlighted in the study of complex thinking, transdisciplinarity and the various levels of reality, based on the works of the philosopher Edgar Morin (1921-) *The well-made head: rethinking reform, reforming the thought* (2004), from the work of Basarab Nicolescu (1942-) in his *The manifesto of transdisciplinarity* (1999) and Maria Cândida Moraes and Saturnino de La Torre (undated) with the work *Sentipensar: fundamentos e estratégias to re-enchant education* (2004), among other authors, as a way of clarifying integrative practice and understanding the relationship between thought and action.

This work also brings reflections from what was recently established by the document of the National Common Curricular Base (BNCC), which introduces the integrated arts in a simple and decontextualized way and without pointing out any theoretical basis that can establish its practice, giving rise to imprecise interpretations, the that does not contribute to their development in the educational framework. Ana Mae Barbosa (1936 -), among other authors, will be important to contextualize art in Brazil and the integrative processes that occurred, but that soon dissipated. Authors of Cultural Performances such as Schechner (2006; 2011), Robson Camargo (2006) among others, present an interdisciplinary theoretical contribution, highlighting important points in the practice of integrated arts. Finally, this work also presents the scarcity of research on the subject and some aspects that can structure artistic integration, outlining a form of integrative practice and planning as a proposal for the integrated arts within Brazilian schools.

Keywords: Integrated Arts; Integrative Pathways; Cultural Performances; Interdisciplinarity and Transdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – COMPARATIVO DE ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DAS MOSTRAS ARTÍSTICAS COLETIVAS E INDIVIDUAIS.....	192
Figura 2 – ATIVIDADE DE BRAINSTORMING ALUNA 1	204
Figura 3 – ATIVIDADE DE BRAINSTORMING ALUNA 2	204
Figura 4 – ATIVIDADE DE BRAINSTORMING ALUNA 3	205
Figura 5 – ATIVIDADE DE BRAINSTORMING ALUNA 4	205
Figura 6 – DESAFIO INTERDISCIPLINAR 1	206
Figura 7 – PROPOSTA DE AULA DA ALUNA 2	209
Figura 8 – PROPOSTA DE AULA DAS ALUNAS 1 E 5	209
Figura 9 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2	2622
Figura 10 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2	262
Figura 11 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2	2633
Figura 12 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2	263
Figura 13 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2.	2644
Figura 14 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2	264
Figura 15 – MENINOS BRINCANDO, DE CÂNDIDO PORTINARI, 1937.....	2655
Figura 16 – GANGORRA E AMARELINHA, DE PORTINARI, 1955	265

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

AIS - Association for Integrative Studies

AATE - American Alliance for Theatre and Education

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPE - Chicago Arts Partnerships in Education

CIRET - Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares

CLA - Centro Livre de Arte

DC-GOEF - Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Fundamental

DC-GOEM - Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio

EETI - Escolas Estaduais de Tempo Integral

EMAC - Escola de Música e Artes Cênicas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAG - Museu de Arte de Goiânia

MENC - The National Association for Music Education

NAEA - National Art Education Association

NAEP - National Assessment of Educational Progress

NCLB - No Child Left Behind Act

NDEO - National Dance Education Organization

NEA - National Education Association

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organizações das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RTT - Race to the Top

STEM - Science, Technology, Engineering and Mathematics

STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

NEM TODOS OS CAMINHOS LEVAM À INTEGRAÇÃO	12
1 ARTES INTEGRADAS: CONCEITOS E PERCURSOS.....	32
1.1 ARTES INTEGRADAS: CONTEXTO HISTÓRICO	34
1.2 ARTES INTEGRADAS: ESTRUTURA CONCEITUAL E FILOSÓFICA.....	53
1.3 ARTES INTEGRADAS: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS	93
1.4 ARTES INTEGRADAS: PESQUISAS E PRÁTICAS NO EXTERIOR.....	111
1.4.1 Os centros de formação: concepções e práticas	111
1.4.2 Autores norte-americanos: pesquisa e prática.....	117
2 O QUE SÃO OS CONCEITOS-PARADIGMAS?	123
2.1 O QUE É INTEGRAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	124
2.1.1 Distinção entre Interdisciplinaridade e Artes Integradas.....	141
2.2 INTEGRAÇÃO: HÁBITO OU PROPOSTA?	143
3 INTEGRAÇÃO E ARTES INTEGRADAS: VISLUMBRES INTEGRATIVOS EM ALGUNS CONTEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS	148
3.1 ANÍSIO TEIXEIRA EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS.....	148
3.2 AS ESCOLINHAS DE ARTE	155
3.3 ENSINO VOCACIONAL – SP	162
3.4 CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE	174
3.5 ARTES INTEGRADAS: PESQUISAS RECENTES.....	177
3.6 ARTES INTEGRADAS: PRÁTICAS EM ALGUMAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS	184
3.6.1 Práticas em São Paulo: Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) ...	185
3.6.2 Práticas em Santo André (SP): Escola Municipal de Iniciação Artística Aron Feldman (EMIA)	186
3.6.3 Práticas no Rio de Janeiro: o Instituto TEAR.....	186
3.6.4 Práticas em Goiás: Centro Livre de Arte (CLA).....	188

3.6.5 Práticas em Goiás: Mvsika! Centro de Estudos	189
3.7. ARTES INTEGRADAS: PRÁTICAS EM CONTEXTO ESCOLAR – PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA UMA PRÁTICA INTEGRATIVA EM GOIÂNIA.....	190
3.7.1 Práticas de integração vivenciada em Goiânia: escolas de tempo integral ..	190
3.7.2 O coro cênico: descoberta importante	196
3.7.3 Curso 1 – As artes integradas na sala de aula – queremos a complexidade?	200200
3.7.4 Curso 2 – Artes Integradas: a Arte na construção do conhecimento – o processo nas artes integradas.....	2022
4 ARTES INTEGRADAS: entre a BNCC e a escola	212
4.1 ARTES INTEGRADAS: ESCLARECENDO QUESTÕES IMPORTANTES .	213
4.1.1 Formação de Professores	218
4.1.2 Educação integral e a hierarquização dos conhecimentos.....	225
4.1.3 O Componente Arte e as Artes Integradas na BNCC.....	228
4.1.4 Artes Integradas – Ampliação do Conceito.....	234
4.1.5 Artes Integradas como forma de resistência da Arte estar na escola	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONTRIBUIÇÕES PARA NOSSO CONTEXTO	244
REFERÊNCIAS	270

NEM TODOS OS CAMINHOS LEVAM À INTEGRAÇÃO

*"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."*
(Antonio Machado Ruiz)

Paulo Freire (1921–1997), este fundamental educador brasileiro, tinha duas metáforas poderosas para discutir as questões do ensino – o ensino problematizador e o ensino bancário. O ensino bancário – sempre é bom lembrar – é aquele em que o professor é mero depositário de um conhecimento, em que o saber é uma “doação” daquele que sabe para aqueles que não o sabem. Muito já se discutiu sobre essa questão na educação e como devemos problematizar e produzir conhecimentos, professores e alunos, e não apenas depositá-los ou recebê-los.

Entretanto, há um outro mal, tão prejudicial quanto, que precisa ser apontado. A educação como monocultura. Nossas universidades estão se transformando, de modo que, cada vez mais e rapidamente, seus cursos se transformam em campos monoculturais de saber. A noção de universalidade, de totalidade, de acesso a uma educação humanista foi suprimida em muitos cursos em que o estudante se torna especialista em algo, conhece a parte sem conhecer o todo ou elementos deste todo. As faculdades e escolas hoje formam especialistas em sua área, as disciplinas são lugares de fala e poder individual, sem comunicação com o conhecimento em seu conjunto, com a troca e a procura de novas formas de viver e de saber. Isso é ainda mais preocupante no conhecimento da arte, principalmente porque a arte passou o século XX rompendo barreiras e pulando cercas.

Faculdades de Teatro ensinam apenas teatro; as de Música, música; Artes Visuais, idem, e assim por diante. Não temos o conhecimento percebido numa totalidade sendo analisado, questionado, nem cursos interdisciplinares, e, desse modo, não se pratica a integração. A integração e a interdisciplinaridade não fazem parte de nossos hábitos acadêmicos. Esse seria, hoje, um dos principais obstáculos na questão do desenvolvimento da integração. Além de compreender que existem diferentes possibilidades e níveis de integração, a saber: 1. entre diferentes áreas e disciplinas; 2. A integração entre as várias formas de artes; e 3. as artes como ponto central no processo de integração e desenvolvimento do conhecimento com os outros conteúdos “não artísticos”.

Para o contexto deste trabalho, destaco que temos urgência em examinar duas configurações de artes integradas, a primeira, as escolas específicas de arte, que acredito ser herança das Escolinhas de Arte, que surgiram em 1948, como veremos mais à frente. Estas, trabalham a integração artística entre as áreas artísticas com os professores de cada área, sendo

vivenciada por um grupo específico de pessoas, ou seja, aqueles que querem estar nesse local participando das aulas; e a segunda é uma configuração emergente e urgente de estudos. A integração artística no ensino básico, onde, nem sempre se tem o professor de cada área artística e envolve o currículo e um número maior de pessoas. Estas muitas vezes estão “obrigadas” a estarem lá, muitas vezes, com aulas insossas, desinteressantes, procurando construir sua formação.

Esta última configuração será o foco desta pesquisa, um grande desafio em uma sociedade e cultura fragmentada e sem prática integrativa, onde buscarei apresentar, para essa prática, que a arte pode se tornar o eixo condutor em todo o processo pedagógico e metodológico, podendo trazer um novo fôlego dentro das escolas, com mais criatividade, interesse, protagonismo e experiências reais de transformação.

Sobre os níveis de integração, é entender que a integração prima pela coerência entre pensamento e ação, assim, a forma de pensar integrado precisa estar conectada em coerência com a forma de agir, também em conexão. O que, na maioria das vezes não acontece, quando o pensamento fica preso na ‘caixinha’ disciplinar, enquanto, a ação vai tentar realizar alguma prática integrada. Aqui é onde acontecem os equívocos, dificuldades e desarranjos. Não sabemos o que é integração, não a vivenciamos. Não há uma cultura de integração de conhecimento ou do conhecimento pela integração. Professores de todas as áreas, em sua maioria, não têm experiência com a integração em sua formação, na produção de conhecimentos, e são logicamente os menos capacitados a desenvolver uma integração junto a seus alunos. Somos analfabetos na integração como foco na produção de conhecimento.

E essa foi a minha formação. Iniciei meus estudos na música ainda pequena, aos 8 anos, em 1987, no antigo Instituto de Artes da UFG, em Goiânia. Fiz o conservatório e queria muito “tocar piano”. Interessante como as palavras definem, pois para aprofundar meus conhecimentos iniciais em arte entrei em um “conservatório”. A arte não deveria ser lugar de conservar nada, deveria ser uma porta aberta a descoberta do novo. Nossa sociedade transformou-se tanto nos últimos cinquenta anos que qualquer forma de conservação é danosa. Uma coisa é o conhecer e outra o conservar.

De toda forma, no antigo Instituto de Artes da UFG consegui uma excelente professora, a querida professora Dra. Gilka Martins de Castro Campos, que me preparou na prática do instrumento para adentrar no curso “técnico” do conservatório, uma espécie de “segundo grau” do Instituto de Artes. Tratava-se de um curso preparatório em música/instrumento para cursar a graduação na Faculdade de Música, hoje, Escola de Música e Artes Cênicas – EMAC/UFG. Não é estranho também que se entenda a arte apenas como uma

atividade técnica? Principalmente se vemos artistas assim denominando a sua arte. Arte não é só técnica. Esta é uma ínfima parte de sua produção. Estudei durante minha adolescência o instrumento/piano, buscando adquirir a “técnica para tocar bem”. Minha trajetória foi a do mergulhar progressivo em minha especialidade, nos moldes em que fui educada.

Para estudar, chegava mais cedo no “conservatório” ou ficava um tempo depois da aula para poder “treinar”. TREINAR, essa é uma palavra que fez parte da minha vida por anos. Treinei muita música, muitos trechos de músicas, quase desisti por ser tão cansativa e exigente a minha maratona. Entretanto, minha paixão pela música sempre falava mais alto, e, na época do segundo grau na escola, tinha certeza, cada vez maior, de que era o que eu queria produzir na minha vida – música. Imaginava-me uma instrumentista e tocando em concertos, os treinamentos obtidos. Minha vida é assim uma descrição da longa trajetória de um estudante de música.

Em 1996, fiz o vestibular para o Bacharelado em Música, instrumento – Piano, iniciando minha graduação em 1997. Sonhava em ser pianista. Este sonho, infelizmente, acabou no primeiro concurso de piano que fiz. Os fatos já se apresentavam de modo que aparentemente tudo já se encaminhara para um determinado aluno, ele seria considerado o melhor antecipadamente, aluno de determinada professora (que tinha as preferências naquele contexto). Como se vê, um Conservatório conserva muitas coisas e estraga outras.

Por volta de 1999, a querida professora Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães, de teoria musical, na época, estava saindo de licença maternidade e precisava de monitores para continuar o curso técnico. Um curso preparatório de teoria musical para o vestibular, com algumas turmas compostas por adolescentes. Eu e mais duas colegas fomos as selecionadas e assumimos as salas do curso “técnico”. As aulas aconteciam no prédio da Faculdade, então, tínhamos aula do nosso curso de graduação pela manhã e ficávamos duas vezes por semana, à tarde, para ministrar as aulas de Teoria Musical para o curso técnico “preparatório”.

Ao entrar na sala e perceber a energia de várias pessoas juntas – ao contrário de estar só eu e o piano – e, ao compreender a dinâmica do que era uma sala de aula, ali me percebi professora, sorvendo este espírito do aprender coletivo. Surgiu, desse modo, um outro desejo, queria agora ser professora e, pasmem, de teoria! Minha visão de mundo e de educação se expandira. Já não era interessante ficar oito horas dentro de uma sala “treinando”, sozinha. Sei que, a partir daquela experiência, uma semente importante foi plantada, a qual brotaria com força alguns anos mais tarde.

Infelizmente, o curso técnico não durou muito, ele foi extinto na faculdade um ano e meio depois e, alguns anos mais tarde, surgiram as Oficinas de Música. Diversos cursos de música, em várias modalidades, que a EMAC oferece para a comunidade ainda hoje. Quando as Oficinas de Música surgiram, eu já ministrava aulas em escolas e realizava meu mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu Mestrado em Música da EMAC – UFG.

O final do curso de graduação em piano foi no ano 2000, mas preferi “bombar” na disciplina instrumento – piano e ficar na faculdade por mais um ano estudando com professores de lá. Aulas particulares de piano sempre foram muito caras, e eu não tinha condições de pagar. À vista disso, preferi permanecer estudando com bons professores pela faculdade, dedicando-me melhor ao instrumento, às técnicas, nas diferentes peças musicais (Bach, Beethoven e Villa Lobos) e a realizar meu “concerto final” (*Concerto em Ré m* de Bach). Eu ficava estudando piano na faculdade no período da tarde. Não tinha piano em casa e conseguiria comprá-lo apenas no final do terceiro ano de faculdade.

Depois das aulas do curso técnico, eu não tive mais nenhum contato com a sala de aula, nesse período procurei me dedicar ao instrumento, sim, sim, mais treinos, uma vida de jogadora. Após meu concerto final e minha formatura em 2001, vinte anos atrás, pensei em procurar escolas de música para dar aula de piano ou ministrar aulas particulares. Nesse mesmo tempo surgiu um concurso no município de Goiânia para professor de arte, mas onde poderia exercer a educação musical também. Foi o primeiro que absorveria professores de arte na rede municipal goianiense no país de Villa-Lobos (1887-1959). Fiz as provas e passei, mas não pude assumir por causa de minha formação – não possuía a licenciatura e sim o bacharelado, até então eu desconhecia a força desse detalhe e desta divisão na mente das pessoas.

Assim, retornei para faculdade e iniciei, em 2002, o curso de Licenciatura em Educação Musical Escolar, formando-me em 2005. Em 2004 conheci um curso de pós-graduação *Lato Sensu*, também na EMAC, que me chamou a atenção. Me matriculei e, durante a semana, fazia o curso de licenciatura em Educação Musical Escolar e, aos finais de semana, a pós-graduação. O tema do *Lato Sensu* era o *Ensino da música e de artes integradas: fundamentos estéticos e metodológicos*. As artes integradas começavam a mover meus moinhos.

Esse curso de pós-graduação, pelas questões nele desenvolvidas, foi um divisor de águas para mim, minha carreira e minha visão de mundo. Ele fez um rebuliço com minha percepção das coisas, embora, paradoxalmente, reconheço que não houvesse, sob os olhos de hoje, de fato, um trabalho integrado real, desenvolvido durante esse curso. Não havia um conceito plenamente desenvolvido e praticado sobre as artes integradas. Eram os primeiros

passos, as artes integradas estavam muito mais ligadas a um determinado entendimento de interdisciplinaridade, serviam mais para interligar as diferentes manifestações artísticas em um processo artístico-pedagógico.

Seja como for, tivemos experiências com uma integração pontual entre diferentes formas de arte: a música e as artes visuais, e ainda processos de criação e produção de espetáculo, com o intuito de tentar realizar alguma integração. Como era algo ainda muito novo na minha experiência, foi complicado “digerir” tudo o que acontecia e o que era proposto a fazer e a pensar. Percebo, hoje, que estávamos ainda muito presos às “caixinhas” de nossas áreas artísticas e de formação; éramos, em sua maioria, estudantes da licenciatura de educação musical, embora houvesse um colega que estudava física e era amante da música e de seu ensino. Tivemos que superar toda a nossa formação até ali e tentar ir além, na percepção de como havíamos aprendido e ensinávamos até aquele momento, isso foi bem confrontador.

Lembro que, ao final do curso, ficamos bem confusos, porque tudo ainda estava muito abstrato para nós, a relação entre teoria e prática não estava sedimentada; ou seja, quando houve uma prática de integração entre artes visuais e música, a música teve maior espaço na atividade. As técnicas de artes visuais que aprendemos ficaram em si mesmas, em forma rudimentar, pois nossa habilidade para realizá-las era limitada e as atividades criaram links densos entre as duas áreas, o que poderia ser caracterizado apenas como uma atividade que envolvia duas áreas artísticas e não uma integração. Isso se tornou um desafio para todos.

Os estudos sobre determinado aporte teórico, como os textos de Edgar Morin (2004) e de Ivani Fazenda (2001), marcaram o início de minha reflexão sobre essa questão de forma intensa: eles me fizeram mudar e tentar outras coisas, mesmo pessoais, como mudar os caminhos de ir para faculdade e o de voltar para casa ou, ainda, o de tentar novas visões da relação entre as artes, novos olhares – e não apenas trocar o ‘ou/ou’ por ‘e/e’, entre outras questões.

E foi aí que tudo começou a fazer sentido. Desde que vi e ouvi pela primeira vez o tema integração e interdisciplinaridade na pós-graduação *Lato Sensu* referida, eu me interessei então pelos caminhos que se apresentavam, percebendo uma dinâmica diferente, que exige muito mais dos indivíduos envolvidos a partir das questões colocadas. Mais que a perspectiva tradicional, e esse não seria um caminho fácil. Percebi, por meio desse estudo inicial, a necessidade de uma transformação na forma de pensar, de sentir, agir e ver o mundo; que a criatividade integradora não era um ato de conserva, nem de técnica, mas uma mola propulsora que nos confrontava em todas as relações e direções. Isso realmente me encantou.

Diante disso, procurei focar meus estudos e trabalhos finais daquela época nessa temática, dedicando-me, ao mesmo tempo, aos dois cursos: o de graduação em Licenciatura em Educação Musical Escolar que completava, e o da pós-graduação de Ensino da Música e de Artes Integradas, resolvendo investigar a pouco estudada e praticada questão da interdisciplinaridade e a da integração, respectivamente. Ao ver a importância do tema sobre integração, decidi aprofundar os estudos sobre as artes integradas no mestrado *strictu sensu* em Música da EMAC – UFG, em 2007.

Do Lato ao Stricto Sensu. Agora minha dissertação, *Artes Integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia*¹ (2009), foi orientada pela querida professora Dr^a Denise Álvares Campos, com coorientação da professora Dr^a Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães. Pesquisei as artes integradas observando as práticas em três escolas de Goiânia, duas públicas e uma particular, onde busquei examiná-las, conceituá-las e encontrar uma forma de analisar e entender o que é e o que não é a integração praticada.

Relacionei as práticas encontradas com os subsídios para a interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (1941-), apresentados em seu livro *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, de 2001, a fim de entender os níveis possíveis de integração, tanto em conceito como nas práticas das escolas. Para entender os níveis de integração busquei utilizar a nomenclatura existente para conceituar a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Dessa forma, constatei que, em cada contexto escolar, existiam diferentes níveis de integração entre as práticas artísticas. Em uma escola, encontrei uma prática pluridisciplinar em que as linguagens não se relacionavam entre elas, mas tratavam um mesmo objeto em suas diferentes “caixas”, não ocorrendo nenhuma relação mais intensa entre as artes e a prática dos professores, que se apresentavam assim fragmentadas. Em outra, com maior dinâmica integrativa, havia uma prática interdisciplinar inicial, onde se percebia o diálogo entre as linguagens, embora de forma tímida, mas não acontecia um extrapolar ou adensar das conexões. Os professores tentavam atuar em conjunto nas aulas e, às vezes, a prática funcionava, outras vezes se tornava fragmentada ou apenas sobreposta. Entretanto, e isso é importante, sempre se procurava realizar uma forma de integração, reavaliando-se o processo, tentando encontrar uma forma de atuação conjunta e em que se priorizavam planejamentos em conjunto e se refletiam sobre as práticas realizadas nas aulas. Como se pode ver, são tortuosos e lentos os rios que levam ao mar da integração.

¹ https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2716/1/Dissertacao_Mestrado_Aline_Faria.pdf

Siiiiim! Na última escola foram encontradas práticas mais efetivas, do meu ponto de vista, por conter mais subsídios para interdisciplinaridade e relações estabelecidas, ocorrendo um maior grau de integração, em que foi possível perceber durante as aulas os **pontos de contato**² entre as áreas envolvidas, e as conexões que os estudantes estabeleciam. Havia uma busca pela produção de atos criativos integrados e pelo desenvolvimento da imaginação dos estudantes, inclusive, a realização de performances era proposta aos alunos, que realizavam ações na construção de seu conhecimento. Nessa escola, felizmente, minhas análises concluíram que as práticas eram realmente integrativas e que se desenvolviam num nível interdisciplinar, aproximando-se da transdisciplinaridade, o nível mais elevado de integração. Os diálogos e conexões estabelecidos na última escola claramente proporcionaram aos alunos maior consciência das relações entre as áreas e outros conhecimentos, além da apresentação de uma maior “criatividade” nas ações e percepções das crianças, como por exemplo, quando os alunos chegaram da aula de artes visuais (aula anterior) para a aula de música (aula seguinte) conseguiram realizar as conexões da altura do som (grave, médio e agudo) com os planos baixo, médio e alto que Da Vinci utilizara para compor suas obras. Assim, ao explorarem o espaço sonoro proposto pela professora de música, os alunos exploraram com muito mais desenvoltura, produzindo uma sequência de sons mais complexa.

Portanto, para a pesquisa no mestrado, concluí que as artes integradas são uma metodologia e um princípio que exige o entendimento dos conceitos interdisciplinar, transdisciplinar, de pensamento complexo e de integração. Estes produzem uma mudança do olhar diante do conhecimento e, principalmente, carregam um desejo coletivo e prático de interligar, para que se tenha uma postura aberta para a troca e ao ato de se “aventurar” nas novas conexões.

A compreensão resultante foi de que é necessária uma mudança nas formas de pensar e atuar no mundo atual, e de evidenciar que as ações humanas necessitam urgentemente perpassar pela integração dos conhecimentos. Formam-se assim sujeitos preparados para ser e atuar no século XXI. O pensar envolve o olhar, a percepção sobre o mundo, a imaginação, a memória, o sentir e o fazer. A percepção precisa ser transformada para perceber o mundo interligado, em conexão, nas suas multidimensionalidades. O mundo não existe em caixinhas, o universo e a realidade se movem polimorficamente, em muitas formas.

A ação educacional integradora solicita uma atuação colaborativa, envolvendo trocas e parcerias, um dar e um receber, o compartilhar, a compreensão dinâmica que se constrói do outro

² O que liga um conhecimento a outro, substratos (MORIN, 2004) que, por meio da percepção da complexidade, ligam os conhecimentos, ampliando ou eliminando suas fronteiras disciplinares.

e de si mesmo, o conhecer do outro e de si, o pensar a partir do que está sendo elaborado, o entender da tentativa e do erro, além disso, o processo de resiliência e de imaginação constantes são essenciais nessa atuação.

Em um processo interdisciplinar é necessário olhar o fenômeno sob múltiplas perspectivas, o que vai alterar a forma como habitualmente conhecemos, conceituamos, aprendemos e ensinamos, sendo um procedimento que imprime a invenção, a descoberta, a pesquisa, a produção científica, porém concebido num ato de vontade, num desejo planejado e construído. Nessa perspectiva, o ato pedagógico exige que a formação dos professores seja construída não mais em paradigmas formais e sem a vivência ativa do professor, mas numa ação em que o dever se soma ao como fazer. Solicita um processo de formação, do aluno e do professor, que apresente a ambiguidade e a multiplicidade como procedimentos, procurando colocar a rotina do professor em movimento, amparando-se na prática escolar que se constrói em ato.

E é nesse movimento, como professora e pesquisadora, que sigo... ou tento.

Após o mestrado, busquei continuar as investigações e as práticas, e tentei realizar no meu trabalho algum tipo de integração tanto entre conhecimentos como nas relações com colegas de outras áreas. Não foi fácil. Percebi nessa trajetória, que é um assunto pouco reconhecido, muitas vezes menosprezado, pouco aceito, pouco entendido e que encontra muita dificuldade para que se realize.

Em 2009, logo após meu mestrado, comecei a trabalhar no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte³ e tive a experiência de vivenciar uma reorientação curricular no Estado de Goiás. Durante esse processo, estavam sendo garantidas, na rede estadual, e pela primeira vez, as especificidades de cada área artística. Implantava-se a necessidade de se ter um professor especialista, de cada área artística e desenvolvia-se a Arte como área não apenas de atividades, mas em que se realiza conhecimento.

Diante disso, a proposta da integração era olhada muitas vezes como algo anormal, que não traria benefício nenhum à formação dos estudantes, e que apenas poderia atrapalhar o

³ O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/SEDUC/GO tem como finalidade promover a formação continuada de professores de arte para atuarem no contexto artístico/pedagógico contemporâneo, de forma a compreenderem e interagirem criticamente com as diversas manifestações da imagem, do som, do movimento da representação cênica. Para tanto promove discussões, troca de experiências, fundamentação teórica e prática para a sala de aula, buscando valorizar a formação de atitudes que interfiram positivamente no contexto da rede pública estadual de ensino. Suas principais ações formativas ocorrem por meio de cursos, oficinas, seminários, reorientação curricular, grupos de estudos, grupos de produção artística e outras atividades envolvendo questões pedagógicas e operacionais na área de arte. (<http://cirandadaarte.com.br>).

processo de luta que se desenvolvia contra a prática da polivalência. A Lei 5692/1971, principal lei de ensino no período da ditadura militar, ao mesmo tempo que estabeleceu pela primeira vez a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar brasileiro, definiu que professores de arte poderiam ser formados em cursos, com duração de dois anos, para atuar no ensino de várias formas de arte: Artes Plásticas, Teatro, Dança, Música, Desenho. Desse modo, um professor ministrava aulas de conteúdos diversos ajuntados com limitada experiência ou formação, desenvolvendo práticas aleatórias de áreas artísticas, promovendo uma superposição qualquer de atividades que apresentavam um ensino superficial. Nesse panorama o integrar, como se vê, era um atraso e um limite. Integração é muito mais que isto.

Tive que me silenciar, embora, sempre que via uma oportunidade, eu fazia comentários e tentava propagandar essa nova forma de trabalho que não era uma polivalência. Estava pesquisando e defendendo algo que não se adequava ao contexto da época, quando a defesa central era o estabelecimento e desenvolvimento das especificidades de cada área artística, pois a integração, como veremos, se desenvolveria de forma completamente diferente, distinta daquela polivalência estimulada pelo governo civil-militar.

Compreendo o entendimento limitado das práticas integrativas naquela época. A questão maior que se apresentava, durante os anos de trabalho que se seguiram após meu mestrado, foi a preocupação do Ciranda da Arte em manter a garantia das especificidades de cada área artística dentro da escola, com o professor específico e especialista de área, evitando-se, lutando-se contra a polivalência, que era a prática de anos anteriores. Além disso, por causa da formação fortemente especializada dos professores em sua especialidade, tive muitas dificuldades de encontrar entendimento, parcerias e disposição para o desenvolvimento de um trabalho integrado entre as formas artísticas e as outras disciplinas da escola.

As artes integradas foram vistas, algumas vezes, como uma ameaça para a especificidade das manifestações artísticas, em que não se conseguia perceber a riqueza dos pontos de contato que poderiam ser desenvolvidos entre as áreas artísticas, sempre desenvolvidas a partir de especialistas em cada uma das suas expressões, de forma integrada. Aos poucos o ensino de cada área se estabeleceu, não sem dificuldades, e o próprio movimento do mundo globalizado e das artes foi trazendo a necessidade da interligação entre as formas de conhecimento pela arte. Das críticas iniciais à integração, paulatinamente se inicia uma valorização do processo integrativo, ainda mais agora que as artes integradas se encontram determinadas na Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, embora, mais uma vez, ainda de forma limitada.

Tive algumas experiências com a integração artística nas escolas de tempo integral em Goiás, assessorando escolas dos municípios de Goiânia, Anápolis, Inhumas e Palmeira de Goiás, no período entre 2010 e 2015, onde tínhamos uma equipe que assessorava os trabalhos em algumas escolas, chegando a termos um total de 17 escolas com mais de 80 professores. Procuramos nesse trabalho desenvolver a integração artística, promovendo os diálogos nas escolas e entre os professores. Foi um trabalho produtivo e rico, mas que acabou porque o governo estadual de então achou que estávamos trazendo muita autonomia e criticidade para o meio escolar. Sobre essa e outras experiências detalharei mais à frente, no Capítulo 4.

Nesse período participei das contribuições à BNCC em Goiás, um período em que os professores se sentiam, de alguma forma, contemplados e as áreas artísticas também. Já em 2017 estava em meu primeiro ano do doutorado⁴ e, em meus estudos – apesar de sentir o desejo de participar de um processo integrado e pesquisar sobre ele –, resolvi mudar o foco e investigar a formação de professores e suas performances, o que caminhava em concordância com minha atuação no Ciranda da Arte.

Confesso que tive medo de continuar minha pesquisa do mestrado para entrar no programa do doutorado, talvez, por ser um tema tão rechaçado e pouco explorado, extremamente pedagógico, mal compreendido, e que talvez não tivesse muito a ver com as Performances Culturais. Dessa forma, optei pela formação de professores, mas é importante ressaltar que as artes integradas nunca deixaram de estar presentes em meu horizonte, seja no envolvimento com a formação de professores, buscando diálogos e novas práticas, seja, ainda, em minhas buscas por conexões nos estudos e pesquisas e, agora, como performance.

Entretanto, em 2018, surgiu uma mudança na orientação e a possibilidade de mudança do projeto. Meu novo e atual orientador me perguntou: o que você faz? Bem, respondi: “estou regente de um coro cênico de adolescentes atualmente”. Então ele me disse: “é isso que você vai falar, suas práticas, pode ser?” E eu disse: ok! Foi então que, nesse mesmo período, algo se destacou e mudou mais uma vez o rumo do caminho. As artes integradas surgem de forma intempestiva e sumária na BNCC!

Tinha sido convocada para ir a um evento do dia D da BNCC. Ao chegar lá, tive a imensa surpresa de ver que as artes integradas estavam no documento o que suscitou um grande alvoroço! Perguntava-se, o que elas estavam fazendo ali? Por que as colocaram em uma Base Curricular? “Era um absurdo”, dizia-se, o que queriam dizer aquelas tais de “artes integradas”? E foi como se todo o esforço do Ciranda da Arte e dos meus colegas em garantir a especificidade

⁴ Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais – Área Interdisciplinar – FCS/UFG.

das manifestações artísticas estivesse indo embora pelo ralo, ajuntadas pelas tais “artes integradas”. Pois elas estão colocadas no documento de forma dúbia e sintética, dando possibilidade ao retorno da polivalência ou de outros equívocos superados. Não se desenvolve nada sobre a integração no documento citado, conceitos, abordagens, algo que os explicasse. Nada, apenas orientações genéricas que possibilitam qualquer leitura.

Tudo fervilhava em minha cabeça! Vários questionamentos foram realizados pelos professores das mesas naquele dia, com muita rejeição, mas ninguém conseguia responder com solidez. Então, eu me vi na obrigação de levantar e defender a perspectiva das artes integradas, tentando construir algumas das possíveis respostas para aquelas questões, diferentes daquelas experiências passadas e vividas. Os professores da mesa e os demais ouvintes apaziguaram os ânimos e aceitaram minhas considerações.

Fui orientada, pelas professoras daquela mesa a pontuar, no Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Fundamental (DC-GOEF), que estava em processo de escrita na época, a definição do que eram as artes integradas e qual seria a melhor forma de realizá-las também. À vista disso, procurei o coordenador do documento, levantando o problema, e ele me pediu para escrever sobre as artes integradas. Mais que depressa, escrevi sobre o conceito, com base na minha pesquisa de mestrado, e como deveriam ser realizadas e quem seriam estes professores.

Assim foi colocado no documento que o Estado de Goiás adotaria as artes integradas não como unidade temática, mas como abordagem metodológica e que, para tal, se precisariam de, pelo menos, dois professores de áreas artísticas diferentes para trabalhar a integração. Foi, a partir daquele equívoco inicial, nas tentativas de explicitar um documento oficial mal elaborado, que entendi que deveria aprofundar a questão das artes integradas; principalmente porque elas são citadas como unidade temática da Arte, equiparando-se a uma área artística, dando margem para ser confundida como uma prática artística específica e polivalente.

Como a pesquisa no coro cênico não tinha dado certo, por algumas questões que apresentarei no Capítulo 4, tive a ideia de dar um curso no Ciranda da Arte, de formação de professores, com o tema: “As artes integradas na sala de aula”. Comecei com dez professores-alunos e, na primeira aula, duas alunas que eram pedagogas me perguntaram: “Esse curso vai me habilitar para dar aula de arte?” Eu disse: “não”. Ele vai te habilitar a trabalhar sua percepção de mundo, a realizar trabalhos integrados com seus colegas professores, mas em sua área. Elas disseram: “Então, esse curso não serve pra gente, não adianta de nada pra nós”. E não apareceram mais.

Outros professores viram que seriam necessárias leituras novas e a participação em processos que necessitavam de suas contribuições e criatividade. As artes integradas são um tecer em conjunto, mas, como usual, alguns queriam receitas prontas de como desenvolver atividades e, infelizmente, perdi mais alguns professores. No final do semestre, restaram apenas dois professores interessados no curso e um professor que apareceu depois de muitas faltas. No fim do semestre, devido à ausência de uma experiência sólida sobre a qual pudéssemos refletir academicamente, conversei novamente com meu orientador. Então, decidimos que seria melhor evitarmos uma análise de uma prática ainda incipiente, e fazermos uma revisão bibliográfica do assunto, um estado da arte, de modo que reformulei mais uma vez o projeto e comecei, finalmente, a construir minha tese. No decorrer da escrita, o trabalho tornou-se um estudo de modelos teóricos sobre as artes integradas e as relações com as performances culturais e a educação. Esse caminho se mostrou produtivo.

Falar e desenvolver as artes integradas é discorrer sobre um tema atual que exige de quem o põe em prática grande desenvoltura, habilidade, competência, empatia, criatividade, resiliência, reciprocidade, abertura ao outro, gosto pelo inusitado, pela aventura e descoberta de novas situações, imaginação e, o principal, desejo para que aconteça em sua efetividade; pois não há a possibilidade da atuação integrada com indivíduos isolados e fragmentados. Porque, antes de tudo, para integrar é necessária a mudança de pensamento, do olhar diante do mundo, fundamentalmente da integração que se apresenta em ação e que, por meio de encontros, se produzam reflexões, olhares modificados, sujeitos que se conectam, diálogos sobre o velho e o novo. Enfim, é preciso caminhar por caminhos ainda não caminhados com criatividade e novas relações. Isto exige tempo e resiliência, emocional, acadêmica e social.

E essa talvez seja a parte mais difícil de trabalhar com a integração artística, porque há a necessidade de que os sujeitos envolvidos desenvolvam a competência para o integrar. Essa competência está carregada de habilidades e de práticas importantes para seu desenvolvimento, como: o estar aberto às parcerias, à vontade e ao desejo do outro, à comunicação, ao reconhecer-se como sujeito histórico e cultural, analítico-crítico, participativo, colaborativo, aberto ao novo, a assumir riscos, ao assumir erros e ser responsável com os conhecimentos adquiridos, a um ser criativo que consiga se entrelaçar e se conectar, que se misture e que permita surgir de uma outra coisa que não estava ali antes.

Outra questão de fundamental importância para a discussão da integração no ensino é a relação espaço/tempo escolar para que não vire “letra morta”. É inserido, em documento oficial, uma prática integrativa que necessita de planejamento e diálogos entre os professores, demandando um preparo diferenciado e intenso. Além de materiais, solicita um lugar adequado

e tempo de maturação para a instalação do processo e sua avaliação. E o que se vislumbra na realidade atual das escolas é que na maioria os espaços são precários e limitados para a realização das aulas; e, mais importante, a disciplina de Arte perdeu espaço nos currículos escolares nesse processo, o que antes eram duas aulas na semana, virou apenas uma.

Como o professor vai integrar dentro desse contexto? Há dificuldades materiais e de compreensão em todos os níveis. Qual das manifestações artísticas a escola irá desenvolver? A grande realidade é que os arte-educadores estão perdendo espaço de trabalho, ou tendo que correr atrás de disciplinas eletivas⁵ fora da matriz curricular para poder dar sua aula. A rede estadual de ensino em Goiás decidiu diminuir as aulas de arte das matrizes curriculares das escolas, privilegiando mais o ensino de português e matemática, por acharem equivocadamente que essas áreas são as mais importantes na formação do indivíduo, e porque precisam ser trabalhadas com maior intensidade por conta do IDEB. A educação assim só vê o mundo formado por números e letras, numa perspectiva funcionalista, em que habilita o aluno a ler, escrever e contar. No entanto, o mundo exige outros conhecimentos. O ler e o escrever necessita de quem tem a habilidade o entendimento da prática e da forma em seus múltiplos variantes.

Qual a perspectiva e a melhor forma para que aconteça uma integração real nessa realidade? O que o governo, por meio do documento da BNCC, quer propor com a interdisciplinaridade e a integração apresentadas? Como melhorar as oportunidades de ensino e conhecimento vendo um ensino mais abrangente e completo frente a um mundo que exige resiliência, entendimento de fenômenos múltiplos, em que o conhecimento seja mais que trocar dinheiro nas feiras ou aprender a ler placas comerciais?

A partir dessas questões, destaco o problema desta pesquisa. Há mais de dez anos, em 2009, eu estava finalizando minha investigação sobre o tema integração e artes integradas em três escolas em Goiânia. Os estudos sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade já estavam aprofundados, mas se vivenciava pouco, certamente pela pouca compreensão desses conceitos e oportunidade de desenvolvimento de uma prática coerente. O cenário na educação era limitado, com muitos problemas e dificuldades dentro da escola, professores que não tinham apoio, com espaço precário, pouco tempo de aula, nenhum momento separado para planejamento e, principalmente, o não reconhecimento da Arte e de cada uma de suas especificidades como áreas de conhecimento. E agora, depois de dez anos, pode-se perceber que houve pouca melhora nessas questões e, principalmente, avanço de pesquisas sobre as artes integradas, que não ocorreram nesse período. É possível verificar esta falta inclusive no

⁵ Aulas que são ofertadas na matriz curricular em que é permitido ao aluno o poder da escolha, assim, ele fará aquela disciplina que lhe agrada.

documento da BNCC, que apresenta a integração artística de forma descontextualizada e inadequada.

Dessa maneira, o problema central desta pesquisa tornou-se primeiramente: 1) um melhor entendimento do fato de as artes integradas não serem pesquisadas e praticadas de forma concreta e, até por vezes, rejeitadas em nossa realidade no contexto escolar; 2) a falta de entendimento aprofundado do que é integração; 3) a maior compreensão da consequente mudança de paradigmas do mundo atual (interdisciplinar, transdisciplinar e do pensamento complexo) que promovem a ampliação do olhar e uma nova produção de conhecimento, afetando como se aprende e como se ensina na interação com o mundo, que é múltiplo e multidimensional; compreender as discussões mais recentes que surgem a partir da prática integrativa no país e fora dele.

Para a presente pesquisa, investigo assim as artes integradas, agora buscando revisar e atualizar as questões apresentadas no problema supracitado, suscitando discussões e novas pesquisas sobre a temática, a fim de expor e analisar modelos teóricos que possam gerar e fortalecer conceituações e aspectos teórico-práticos sobre as artes integradas para a educação em nosso contexto.

Pude constatar que, já existiram práticas integrativas acontecendo em nosso país e que essas são assumidas, muitas vezes, como trabalhos interdisciplinares e não como artes integradas, sem que se percebam os conceitos e/ou teorias que as embasaram. O que se nota é que o referencial teórico encontrado em nossa língua é limitado e não possibilita a análise adequada das práticas no nível teórico-pedagógico-metodológico das artes integradas, nem para melhor compreensão do que está envolvido no processo ou, até mesmo, uma definição mais detalhada de seu conceito.

Além disso, investigo se há a possibilidade de desenvolver uma estrutura ou parâmetros de como pode e/ou deve acontecer o processo integrativo na escola, em nosso contexto. Ou seja, hoje, tudo está muito livre e solto, deixando que o professor e a escola decidam seus conceitos, práticas e processos de acordo com sua capacidade de entendimento do que venha ser a integração, o que pode gerar uma prática limitada, assim como falta entendimento real do que verdadeiramente se está falando.

Nesse ponto, é importante lembrar que a grande dificuldade para se trabalhar com a integração são as concepções, a disposição, a abertura e as posturas diante do conhecimento. E aqui no Brasil, não temos muita vivência interdisciplinar e integrada no contexto escolar, embora elas existam historicamente e sejam bem pontuais.

Diante dessa problemática urge que a integração seja investigada, ou devido ao recente documento oficial da BNCC ou das necessidades globalizantes do contexto atual. Sabe-se que as artes integradas têm sido utilizadas nos currículos de outros países na tentativa de poder mudar o contexto educacional, com o intuito de proporcionar educandos mais criativos, dinâmicos, com conhecimento abrangente e mais preparados para enfrentar a realidade contemporânea.

Norteei minha investigação com as seguintes questões:

- 1) Como surgiu o pensamento integrador utilizando-se da Arte como entremeio ou tecedor deste processo?
- 2) Quais os principais autores e teorias que embasam esta abordagem?
- 3) Por que as artes integradas na educação e no currículo em nosso contexto?
- 4) Quais conceitos (aporte teórico), parâmetros e estruturas devem existir para que aconteçam dentro de nossa realidade escolar?
- 5) Quais contribuições as artes integradas podem oferecer para a educação atual?
- 6) E, ainda, como deveriam acontecer os processos para que se relacionem as experiências geradas com as competências destacadas pela BNCC, expandindo o ensino aprendizagem de forma integral, para além do ensino convencional?

Diante desses pressupostos, esta pesquisa tem a seguinte estrutura:

Capítulo 1, ARTES INTEGRADAS: CONCEITOS E PERCURSOS. Este capítulo se concentra nas artes integradas e divide-se em quatro tópicos: o primeiro, “Artes Integradas: contexto histórico”, trata sobre como foi construído e difundido o pensamento integrador. Nosso aporte teórico se apoia em autores como John Dewey, com suas obras *Arte como Experiência* ([1934] 2010) e *Experiência e Educação* ([1938] 1976).

Arte como Experiência é o estudo que muitos pesquisadores nos Estados Unidos consideram que teria originado a concepção de integração artística, a ideia de integrar os conhecimentos pela prática artística, principalmente, no contexto do ensino. Além disso, a valorização da aprendizagem nesta abordagem envolve o ambiente, os sentidos e as interações em processo, como forma de proporcionar a experiência, real, aquela que possui começo, meio e fim, a experiência significativa, aquela que dá continuidade a outras experiências. Esse pensamento inovador, que influenciou muito a educação em nosso país, não via o mundo fragmentado e defendia a necessidade de um ensino que se interligasse, de modo que propõe diversas formas de interação com o mundo, enfatizando os sentidos que são as “portas”, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo e o conhecimento.

Dewey foi realmente muito importante na mudança de paradigmas educacionais no século XX. Mais recentemente Bresler (2007) e Burnaford *et al.* (2007) confirmam a importância de Dewey e nos apresentam pontos importantes e atuais no processo histórico, como a preocupação em criar currículos que integrem conhecimentos, numa escola democrática, pública, em que todos deveriam ter o direito de estudar. Isso sem esquecer a importância das ideias de Dewey na formação da educação brasileira, principalmente através da figura de Anísio Teixeira.

Com Richard Deasy (2003), investigo os aspectos iniciais das artes integradas a partir do relatório importante que ele produziu, documento realizado pelo *Arts Education Partnership National Forum* (2002), que é um grupo nacional de organizações em artes, educação, negócios, filantrópicas e governamentais que se preocupa a promover a arte como papel essencial na aprendizagem e no desenvolvimento de estudantes, além da busca pela melhoria das escolas nos Estados Unidos.

Este fórum nacional organizado por esse grupo é considerado importante porque se propôs a discutir as artes integradas no currículo. Aconteceu no *Perpich Center for Arts Education*, em Minneapolis, reunindo teóricos, pesquisadores e profissionais de integração artística, a fim de questionar e buscar respostas sobre a temática e examinar as práticas que estavam acontecendo em várias instituições de ensino fundamental e médio no país. Os participantes se esforçaram em comparar e contrastar as estruturas existentes na integração artística, debatendo sobre como articular e enraizar seus princípios na prática da integração artística. Assim, foi gerado um documento que objetiva apresentar as discussões que aconteceram no fórum, cada realidade apresentada, buscando encontrar um conceito comum, os aspectos teórico-filosóficos, metodologias e possíveis resultados, debatendo sobre como articular e aprofundar princípios comuns na prática da integração artística.

Alguns dos participantes deste fórum: *Clap, Sing and READ! Promoting Reading Through Music; Community/ Schools Partnership for the Arts; Connecticut Commission on the Arts' H.O.T. Schools and Artsgenesis Partnership; Hofstra University Middle School Summer Program in the Literary, Visual, and Performing Arts With Integration of Math, Science, and Technology; Iowa Alliance for Arts Education Arts Integration Initiative; The Kennedy Center and Schools: Changing Education Through the Arts Program; Maui Arts & Cultural Center/ Department of Education, Maui District; Nelson County School District, Bardstown, Kentucky - Artist in Residence Initiative; New Jersey Artists-In-Education Consortium; "pARTners," a program of the Cultural Council of Jackson Hole; Saint Paul Arts & Education Coalition;*

SmART Schools; e por ultimo, *Young Audiences of Oregon & SW Washington's Arts for Learning*.

As contribuições de Julie Duncan (2011) se deram a partir de sua revisão de literatura apresentada em seu trabalho *Arts Integration for a Multiliterate Society*, onde expõe um contexto histórico sobre o início do pensamento da integração artística, que considere importante apresentar na presente pesquisa. A autora apresenta alguns fatos e documentos em meados de 1939, que apresento mais à frente, que são interessantes para o entendimento do pensamento integrador que perpassa durante o século XX até o presente século.

Assim, para seguir de forma cronológica o estudo sobre o pensamento integrador, destaco, a partir de Filardi (2018), a presença do STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) que é uma abordagem que se tornou popular nos EUA em meados dos anos 2000, trazendo consigo características de uma época marcada pela inovação e revolução tecnológica. Primeiro, se configurou a integração da seguinte forma: Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática; e o segundo, que inclui a arte, Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática. Filardi (2018) apresenta uma análise e contexto histórico sobre o tema que traz contribuições para a presente pesquisa.

Outro tópico deste capítulo será: “Artes Integradas: estrutura conceitual e filosófica”, que desenvolve as contribuições de três autores considerados estruturadores da integração artística, são eles: John Dewey (1859-1952); Elliot Eisner (1933-2014) ([2002a] 2008, 2002b, 2003), um defensor das artes no contexto escolar, também destaca que a consciência é construída conforme o sujeito interage com o mundo por meio de suas experiências. Ainda para esta pesquisa este autor é importante porque, a partir do processo de constituição do conhecimento por meio dos modos de representação, que são a inscrição, edição e comunicação, reflito e construo durante o trabalho um processo metodológico para as artes integradas; e Howard Gardner (1943-), um neurocientista, que traz uma ampliação dos domínios e formas de como o ser humano aprende e se relaciona com o conhecimento, não sendo apenas o linguístico e o matemático, mas apresenta a possibilidade de outras dimensões de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento, além dos autores mencionados, outros autores serão trabalhados no decorrer da pesquisa.

No tópico “Artes Integradas: aspectos pedagógicos e metodológicos”, trato dos aspectos que mostram as artes integradas como prática, como uma maneira de pensar sobre aprendizagem e ensino. E as apresento também como forma de resistência da arte estar em outros lugares na escola.

No quarto tópico, “Artes Integradas: Pesquisas e práticas no exterior”, apresento algumas pesquisas e práticas em artes integradas fora do Brasil. Existem muitos trabalhos sobre o tema, por isso, selecionei alguns para apresentar em minha pesquisa. Procurei destacar autores que possuem alguma ligação com instituições que estão envolvidas com o ensino de arte e artes integradas como a *Chicago Arts Partnerships in Education* (CAPE), por exemplo. Autores que contemplam um arcabouço teórico e tratam de estudo, pesquisas e trabalhos com as artes integradas, como Bresler (1995, 2007) que apresenta um breve contexto histórico e identificou quatro estilos de integração, cada um com seu próprio conjunto de objetivos, conteúdos, pedagogias e funções dentro da escola: integração subserviente, integração igualitária, integração afetiva e integração social; Burnaford, Aprill e Weiss (2001) que apresentam um material bastante interessante considerado referência sobre as artes integradas; Burnaford *et al.* (2007) também apresenta informações e contexto histórico importante sobre a temática; Aprill (2010) é importante porque apresenta sobre a falsa dicotomia entre o ensino específico de arte e as artes integradas, ressaltando que elas não são oposições ou substituição de uma ou outra, mas sim, se complementam na abordagem pedagógica; Marshall (2014, 2015) apresenta a arte como forma de pesquisa de mundo e que as artes integradas são essa forma de aplicar uma investigação sobre os sujeitos e o mundo de forma transdisciplinar; entre outros.

No capítulo 2, O QUE SÃO OS CONCEITOS-PARADIGMAS?, apresento o tópico “O que é integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade?”, ampliando a visão sobre os conceitos desses paradigmas, contrastando as artes integradas com o caminho da interdisciplinaridade e o pensamento complexo. Dessa forma, tomo como embasamento o pensamento do antropólogo e filósofo francês Edgar Morin (1921-), com suas obras *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2004), no original *La tête bien-faite: Repenser la réforme, réformer la pensée* (1999), *Educação e complexidade* (2007), *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana* (2003). Outros pensadores serão o físico romeno Basarab Nicolescu (1942 -), um dos maiores defensores da transdisciplinaridade e das necessárias relações educacionais entre as ciências e as humanidades, onde destaco sua obra *O manifesto da transdisciplinaridade* (1999).

Em seguida iremos acompanhar mais detidamente os argumentos desenvolvidos em *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação* (2004) de Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre. Saturnino de La Torre (1932 -) é professor emérito da Universidade de Barcelona e Maria Cândida Moraes (s/d) é Mestre em Ciências pelo Instituto de Pesquisas Espaciais, INPE/CNPq. Professora da Pós-Graduação em Educação na UCB/DF. Coordenadora adjunta da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes, da Universidade de

Barcelona. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da PUC/SP, de 1997 a 2008.

Ainda no terreno da interdisciplinaridade e da integração, para finalizar apresento Fazenda (2001, 2013, 2014), pesquisadora brasileira que aprofundou estudos e pesquisas sobre a integração e a prática interdisciplinar; Japiassu (1976), autor que apresenta um estudo sobre a interdisciplinaridade levantando questões importantes sobre a integração e a relação entre ação e pensamento e Klein (2010b), autora americana considerada a pioneira na educação interdisciplinar, traz contribuições importantes para a presente pesquisa. Por meio deles, procuro estabelecer um contexto histórico sobre o tema, definições e sínteses sobre o que são a integração, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, de modo a esclarecer as diferenças entre interdisciplinaridade e artes integradas.

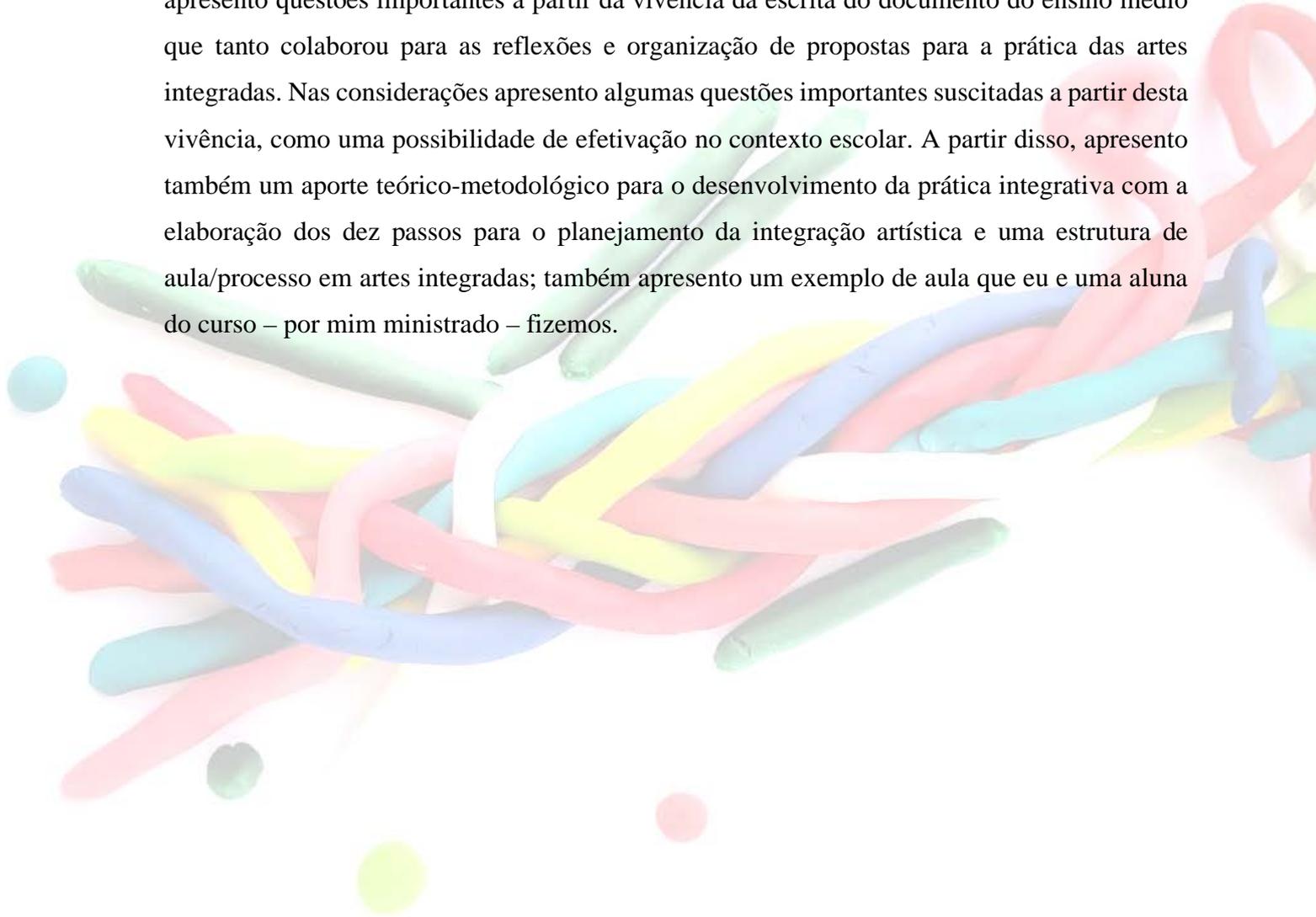
No tópico “Integração: hábito ou proposta?”, levanto uma questão importante que interfere na prática integrativa: o entendimento da integração como hábito e não apenas como proposta esporádica no contexto escolar, interferindo diretamente em como lidamos com a produção do conhecimento e nossa prática pedagógica, além disso, apresento também outras pesquisas que tratam das artes integradas.

No capítulo 3, INTEGRAÇÃO E ARTES INTEGRADAS: VISLUMBRES INTEGRATIVOS EM ALGUNS CONTEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS, pretendo apresentar sinteticamente um contexto histórico sobre a integração e vislumbres de práticas integrativas realizadas em nosso contexto, a partir das contribuições de Anísio Teixeira, da Escolinha de Arte, da Escola Vocacional – SP e de Paulo Freire. No tópico “Artes Integradas: Pesquisas Recentes” destaco algumas pesquisas que consideram a integração artística em seu contexto e como elas expõem as artes integradas, ou a ideia delas. No tópico “Artes Integradas: práticas em algumas escolas especializadas” apresento práticas integrativas em São Paulo, Rio de Janeiro e em Goiás, discorrendo um pequeno relato sobre cada instituição. E no tópico “Artes Integradas: práticas em contexto escolar – percepções e construções teóricas para uma prática integrativa em Goiânia” apresento algumas vivências realizadas no contexto do ensino básico, algumas ocorreram dentro de algumas escolas na rede estadual de Goiás e outras com propostas de formação continuada de professores da rede.

No Capítulo 4, ARTES INTEGRADAS: ENTRE A BNCC E A ESCOLA, apresento a discussão entre a BNCC e a escola, em que busco discorrer de forma crítica sobre o documento, a formação de professores, a escola e o professor interdisciplinar. Outro ponto importante que apresento é sobre a hierarquização dos saberes, uma prática comum que, a meu ver, impossibilita que a integração aconteça adequadamente. Apresento também um tópico

“Artes Integradas – Ampliação do Conceito” o qual apresento uma ampliação do conceito de integração artística a partir dos estudos realizados durante a pesquisa. E, por último, apresento um tópico sobre as “Artes Integradas como forma de resistência da Arte estar na escola” discorrendo sobre as vantagens e possibilidades que esta abordagem pode colaborar para a valorização do ensino de arte dentro da escola.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS - CONTRIBUIÇÕES PARA NOSSO CONTEXTO apresento questões importantes a partir da vivência da escrita do documento do ensino médio que tanto colaborou para as reflexões e organização de propostas para a prática das artes integradas. Nas considerações apresento algumas questões importantes suscitadas a partir desta vivência, como uma possibilidade de efetivação no contexto escolar. A partir disso, apresento também um aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da prática integrativa com a elaboração dos dez passos para o planejamento da integração artística e uma estrutura de aula/processo em artes integradas; também apresento um exemplo de aula que eu e uma aluna do curso – por mim ministrado – fizemos.



1 ARTES INTEGRADAS: CONCEITOS E PERCURSOS

As artes integradas infelizmente ainda são um elemento novo na prática educacional brasileira. Para quem as conhece, elas podem ser uma possibilidade de inovação, melhoria e desenvolvimento cognitivo da criança no processo de ensino aprendizagem dentro das escolas. Entretanto, em um recente documento central para o ensino, a BNCC, as artes integradas são ainda apresentadas sinteticamente, sem conceitos e metodologias claras, e ainda com aspectos que podem levar a equívocos graves.

As artes integradas estão sendo apresentadas de forma que não se discutem conceitos, estruturas, metodologias, fundamentais para o seu pleno desenvolvimento, muito menos apresentando-se ou sugerindo-se possíveis processos de avaliação. Artes integradas, por exemplo, não podem permitir uma possibilidade de aplicação por apenas um profissional como responsável pelo conhecimento artístico “integrado”. A arte e a educação como um todo apresentam uma discussão acumulada sobre essa questão, desde a década de 1970, quando se introduziu, em pleno governo civil-militar, a questão do professor único e polivalente, responsável pela introdução de múltiplas formas artísticas, sendo largamente rechaçada como proposta pedagógica.

Na BNCC de hoje, as artes integradas são apresentadas brevemente e como unidade temática. Vemos aqui nosso primeiro desafio. As unidades temáticas são definidas assim no documento:

um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BRASIL, 2017, p. 29).

Essa definição não poderia ser mais geral e imprecisa. Os conteúdos são considerados objetos de conhecimentos, portanto, diversos. Eles devem ser arranjos de forma “adequada”, como esclarece o documento: “aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 28). Por consequência, conteúdo, processos e conceitos estão dentro da mesma ideia, isto é, são objetos de conhecimento que então se relacionam a um número variável de habilidades. Como se vê, essa definição poderia ser aplicada a qualquer coisa.

A definição que o documento apresenta para artes integradas é ainda mais genérica, vejamos: “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas,

inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 197).

Em síntese, para complicar mais que explicar, artes integradas são o que integram. Assim, tudo que integra são artes integradas. Integra-se ainda as “linguagens”. O documento infelizmente avança nesse exercício de tautologia. Apresenta-se a integração de qualquer jeito, como panaceia, um remédio para todos os males, mas que não os cura, dando margem para o desenvolvimento de processos sem critérios e sem entendimento sobre a profundidade das relações. E, ainda, se considerarmos a realidade precária da maioria das escolas públicas, mesmo os limites das não públicas, a integração não poderá acontecer a contento de modo a proporcionar o desenvolvimento de uma melhor experiência cognitiva. Ao contrário, trará confusão e processos desastrosos para o ensino de arte, pela superficialidade dos pensamentos e ações a partir desse conceito.

Esse documento, como está estabelecido, promoverá todo um retrocesso no âmbito da educação em geral, visando apenas uma educação homogeneizadora em todo nosso país, trazendo uma formação educacional imposta, ferindo a autonomia das instituições formadoras e a diversidade de nosso país. No capítulo quatro, outras questões sobre esse documento serão abordadas em mais detalhe.

Outro ponto que se deve levantar é o entendimento, limitado, de visão de arte apenas como linguagem. Biologia não é linguagem, história não é linguagem, matemática não é linguagem e, fundamentalmente, português não é linguagem. Revela-se, nesse entendimento, uma visão instrumentalizada. A percepção da arte como linguagem reduz a arte a um procedimento técnico e operacional que diferenciaria suas diferentes práticas apenas por seu diverso “idioma” específico. Mais uma vez, a arte percebida apenas como atividade técnica.

Defendo aqui que, para que a integração aconteça, se amplie a visão de mundo nas relações estabelecidas entre os conhecimentos em toda sua potencialidade. Arte não é comunicação nem apenas prática. João-Francisco Duarte Júnior (1991, p. 50), inspirado em Susanne Langer, descreve que a arte pode ser definida como aquilo que “exprime sentidos a nível de sentimentos em suas formas mesmas”. Estamos então frente a um nível diverso de conhecimento, que pode ser desenvolvido tanto pela observação como pela sua prática: a elaboração de sentimentos em forma, a forma-sentimento, como sublinha Robson Camargo.⁶

⁶ Conversa com o orientador em 17 de agosto de 2021.

Vejamos detalhadamente as colocações de João-Francisco Duarte Júnior que ajuda o desenvolvimento de nossas questões, principalmente a questão de a forma ser parte do significado arte, o que terá consequência em qualquer ato de integração com a arte:

Se na linguagem o significado está "fora" das palavras, na arte ele está engastado, aderido à sua forma. A arte significa somente aquilo que existe em suas formas perceptivas, e que não pode ser expresso de nenhuma outra maneira. Por isso ela não nos transmite conceitos, que poderiam ser comunicados através de sinônimos, mas exprime sentidos a nível de sentimentos em suas formas mesmas(...). Ela não é uma (forma de) linguagem, pois não simboliza e expressa de maneira idêntica à da nossa linguagem discursiva e conceitual. (...) a arte exprime de maneira "presentacional" (para usarmos um neologismo), isto é, apresenta-nos um sentido num todo inteiro, numa forma total. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 50).

Assim, na arte há um dado de presença, mas não necessariamente de significado. Vale apenas destacar que, para João-Francisco Duarte Júnior, arte não é uma forma de linguagem, pois é distinta do fenômeno discursivo e conceitual e se desenvolve em forma total. Portanto, na arte, se mudamos algum elemento, muda-se todo o significado e sentido. A partir dessa ideia de ampliar o conceito de arte, aquilo que são chamadas de linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), em seu senso comum, trataremos aqui no presente trabalho como manifestações artísticas, formas de arte ou áreas artísticas, por possibilitar a ampliação no trato e nos discursos.

A partir dessas questões, meu intuito é apresentar aqui primeiramente um breve percurso histórico sobre como, ao longo do século XX, foi sendo construído e estruturado o pensamento integrador, e como esse se constituiu no âmbito educacional. Mostrarei também algumas diferenças de conceitos de artes integradas, embora tenham a mesma essência: a arte como eixo norteador e a busca pela integração dos conhecimentos. E propor um conceito que seja possível para uma prática coerente em nosso contexto educacional, destacando que, na verdade, a integração é uma prática rica, uma potência para o contexto educacional brasileiro, e que certamente pode aprofundar e ampliar os conhecimentos, possibilitando a transformação dos sujeitos.

1.1 ARTES INTEGRADAS: CONTEXTO HISTÓRICO

O pensamento integrador não é novo no processo educativo e tem suas principais raízes nos ideais da educação progressista no início do século XX. Os educadores progressistas pretendiam um currículo centrado no estudante e na aprendizagem sistêmica, em que o

conhecimento se relaciona com e se amplia à vida real, promovendo, a partir daí, a necessidade e a ideia da integração entre disciplinas curriculares.

John Dewey (1859-1952), principal expoente dessa corrente, defendia uma formação que se centrasse no estudante, que valorizasse a integração entre teoria e prática, pensamento e ação, tendo como forma de condução do desenvolvimento do ensino as situações problemas e, através delas, uma aprendizagem que se desenvolvesse pela experiência. Essa deveria ser a base pela qual a educação deveria acontecer, em oposição ao currículo formal e estático e a transmissão do conhecimento como algo que partisse daquele que sabe para o que não sabe. Esses dois caminhos, a construção do conhecimento pela experiência e o de simples transmissão de conteúdos, determinam práticas educacionais distintas.

Tratarei neste item um breve histórico de como se desenvolveu o pensamento integrador, principalmente para o contexto escolar, como foi sua expansão até alcançar as artes integradas na atualidade. Os pontos apresentados, como o ensino por situações problemas e os demais, são importantes no que diz respeito às artes integradas, pois essas questões constituem seu movimento pedagógico.

Para este trabalho, as obras de Dewey, *Arte como Experiência* ([1934] 2010), *Educação e Experiência* ([1938] 1976), principalmente a primeira obra, traz fundamentação teórica para a integração artística, conforme Bresler (1995). E, segundo Russell e Zembylas (2007), foi por causa destes pontos apresentados por Dewey em *Arte como Experiência: a aprendizagem holística, a experiência estética, a interação homem e mundo e a centralidade no estudante*; que muitos educadores em arte se sentiram estimulados e começaram a realizar inter-relações entre diferentes áreas.

Para o entendimento da trajetória do pensamento integrador, é importante citar alguns acontecimentos ocorridos no século XX que estimularam e mostraram a necessidade de integrar conhecimentos. Queiroz (2010, p. 59) ressalta alguns desses acontecimentos que também fortalecem o movimento da democratização do ensino, ampliando a educação para apresentar um caráter universal. Segundo a autora,

O século XX é fervoroso em acontecimentos que provocam mudanças em todas as áreas. Dentre os acontecimentos temos: a primeira guerra mundial (1914-1918), a revolução Russa (1917), a crise gerada pela Bolsa de Nova Iorque (1929), o fascismo (1922), o nazismo (1933), a segunda guerra mundial (1939-1945), a ruptura dos blocos comunistas (segunda metade do século XX), a revolução de maio em Paris (1968), dentre outros.

Todo esse movimento proporcionou uma mudança na forma de pensar e de lidar com o conhecimento, trazendo reflexões de como o conhecimento estava sendo difundido dentro das

escolas. Em seu livro *Educação e Experiência* ([1938] 1976), Dewey apresenta algumas considerações acerca da educação tradicional, das práticas pedagógicas e da relação do homem com o mundo. O autor destaca que o erro da educação tradicional é o fato de ela não considerar as capacidades, os propósitos e as diferenças individuais dos estudantes. Ele ressalta ainda que,

Esta falta de adaptação mútua tornava acidental o processo de ensinar e aprender. Aqueles para quem as condições oferecidas convinham, aprendiam. Os outros se arranjavam como podiam. A responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo. Não é bastante que certos materiais e certos métodos se tenham revelado bons e eficientes com outros indivíduos em outras ocasiões. Deve haver uma razão para se acreditar que eles sejam capazes de produzir experiência que tenha qualidade educativa com determinado indivíduo em determinado tempo (DEWEY, [1938] 1976, p. 39).

O pensamento de Dewey promoveu um despertar para a integração no contexto escolar, o que até então estava nas instâncias da ciência e das empresas no seguimento de pesquisas tecnológicas. Russell e Zembylas em seu *Arts Integration in the Curriculum: a review of research and implications for teaching and learning* (Integração das Artes no Currículo: uma revisão das pesquisas e implicações para o ensino e o aprendizado, 2007) analisam alguns caminhos do processo de integrar no século XX. Vejamos como os autores descrevem essa trajetória:

As raízes históricas da integração artística na educação ocidental remontam aos ideais da educação progressista no início do século XX (Beane, 1997; Bresler, 1995; Dewey, 1934; Parsons, 2004). A ênfase de Dewey (1934) na experiência estética e a importância da aprendizagem holística encorajaram os educadores de arte a começar a explorar as inter-relações com outras matérias (Bresler, 2003). Efland (1990) apontou que, na década de 1960, houve um movimento para conceber as artes integradas a partir de uma perspectiva centrada a partir da própria disciplina artes. Entretanto, a integração artística ganhou atenção na década de 1970, período em que os modos artísticos de conhecer e vivenciar adquiriram um status mais legítimo. Como resultado, novas pedagogias focadas no valor das explorações e experiências dos alunos e uma fusão entre artes e outras disciplinas foram promovidas. As décadas de 1980 e 1990 testemunharam um renascimento das discussões sobre o trabalho integrativo na educação (Eisner, 1985). Durante esse tempo, a teoria de múltiplas inteligências de Gardner (1983) forneceu evidências baseadas em pesquisa para a reivindicação de que a inteligência humana é multifacetada, multimodal e trouxe a voz da psicologia do desenvolvimento para o discurso sobre a integração das artes.⁷ (RUSSELL; ZEMBYLAS, 2007, p. 289 *apud* BRESLER, 2007, p. 287-302, tradução nossa).

⁷ “The historical roots of arts integration in western education can be traced to the ideals of progressive education at the beginning of the twentieth century (Beane, 1997; Bresler, 1995; Dewey, 1934; Parsons, 2004). Dewey’s (1934) emphasis on aesthetic experience and the importance of holistic learning encouraged arts educators to begin exploring interrelations with other subject areas (Bresler, 2003). Efland (1990) pointed out that in the 1960s there

Dentro desse panorama, o trabalho de Burnaford *et al.* (2007) apresenta que, no início do século XX, surgiu um movimento que procurou quebrar as fronteiras entre as áreas de conhecimento. De acordo com os autores, um relatório de 1918 intitulado *Cardinal Principles of Secondary Education* (Princípios Norteadores da Educação Secundária) realizado pelo *The National Education Association's Commission on the Reorganization of Secondary Education* (CRSE), foi publicado como um boletim pelo U.S. Bureau of Education. Nele, recomendava sete princípios em um currículo que se baseasse em temas como saúde, comando dos processos fundamentais, vocação, dentre outros, e defendia que todas as disciplinas deveriam contribuir a aquisição dos objetivos gerais. Diante disso, surgem propostas e discussões sobre o “currículo integrado”, “currículo correlacionado”, “currículo fundido” e “currículo de projeto”, apontados como os melhores para a formação dos estudantes naquele momento.

Segundo ainda Burnaford *et al.* (2007), apesar de existirem muitas propostas interessantes, o processo ainda se mostrava conflituoso por falta de uma melhor estruturação das disciplinas e dos processos metodológicos e de como os correlacionar com o currículo. Vemos que essa dificuldade é semelhante à dos dias atuais, existem os mesmos conflitos conceituais, metodológicos e organizacional das disciplinas, decorrente do ensino e das práticas tradicionais, as dificuldades surgem durante o processo de integração não se sabendo efetivamente como relacionar ou quais metodologias utilizar. Tanto que Dewey, em 1931, em discurso realizado na Universidade de Harvard, declarava que havia uma confusão sobre a forma como se organizava o currículo, se por matérias ou por projeto. Para ele, era preciso uma reorganização das disciplinas em outras bases:

Dewey propôs que as matérias (*subjects*) fossem reorganizados para que a “interdependência do conhecimento e a relação entre conhecimento e propósito humano ficassem claras” (Kliebard, 2004, p. 149). Precisava haver um estudo da “inter-relação entre as diferentes disciplinas” em ordem para determinar como elas poderiam trabalhar juntas para “aumentar a curiosidade intelectual e a compreensão, ao mesmo tempo em que se revelaria o mundo

was a move to conceive arts from a discipline-centered perspective, but arts integration gained attention in the 1970s, a period during which the arts and artistic ways of knowing and experiencing acquired a more legitimate status. As a result, new pedagogies focused on the value of students' explorations and experiences and a fusion between arts and other subject matter areas was promoted. The 1980s and 1990s witnessed a revival of the discussions about integrative work in education (see Eisner, 1985). During this time, Gardner's (1983) multiple intelligences theory provided research-based evidence for the claim that human intelligence is multi-faceted, multi-modal and brought the voice of developmental psychology to the discourse on arts integration” (RUSSELL; ZEMBYLAS, 2007, p. 289 *apud* BRESLER, 2007, 287–302).

como uma fonte perene de encantamento estético” (p 150) (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 2, tradução nossa).⁸

Dito de outra forma, sim, sentia-se necessária uma clareza maior em como se relacionariam os conhecimentos entre si tendo o propósito humano como horizonte. A interdependência entre os conhecimentos, tendo como horizonte esse propósito, revelaria o mundo em forma de encantamento (*delight*) estético. Isto é muito mais profundo e clarificador sobre a integração do que nos apresenta resumidamente a BNCC para o ensino integrado.

Com o mesmo pensamento de Dewey, o *National Council of Teachers of English* (NCTE) publicara um relatório histórico, em 1936, intitulado a *Correlated Curriculum* (WEEKS, 1936). Este tratado, conforme Burnaford *et al.* (2007), descreve uma educação que combinava aprendizagem específica de disciplinas com opções interdisciplinares e integradas, fornecendo exemplos de “correlações” entre o ensino de inglês e outras áreas de estudo nas salas de aula. Essa orientação serviu de base para as teorias de muitos estudiosos no final do século e é coerente com muitas práticas atuais de integração artística.

Nesse longo tempo as artes integradas foram se estruturando. Segundo Bresler (1995) e Burnaford *et al.* (2007), a noção de integração foi intensificada nas décadas de 1960 e 1970, tempo de lutas pelos direitos humanos e pela igualdade racial nos Estados Unidos, quando se consolida a preocupação com a realização dos estudantes e de suas experiências. A integração artística foi ganhando atenção no período por causa também das parcerias artísticas que se tornaram comuns, a fim de promover o engajamento das organizações comunitárias, escolas públicas, principalmente, nas grandes áreas urbanas. O objetivo estava em realizar um currículo que tivesse significado para os estudantes, trazendo uma significativa melhora no aprendizado e no ambiente das escolas públicas. Houve um remanejamento das disciplinas e conteúdos tradicionais, ao mesmo tempo que as artes e as formas artísticas assumiram um lugar visível.

Neste mesmo período, a arte se amplia em seus conceitos e formas, encontrando relações ainda não estabelecidas como as intervenções, instalações e performances. Os artistas se amparam no âmbito político e social expressando e apresentando a marginalidade social e cultural, dando voz às minorias, negros, mulheres, homossexuais, entre outros. Destaco aqui as performances que vão além da relação simples entre diferentes áreas de conhecimento, elas

⁸ “Dewey proposed that subjects be reorganized so that “the interdependence of knowledge and the relationship between knowledge and human purpose would be made clear” (Kliebard, 2004, p. 149). There needed to be a study of “the interrelation of subjects with one another” in order to determine how they might work together to “increase both intellectual curiosity and understanding, while disclosing the world about us as a perennial source of esthetic delight” (p. 150)” (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 2).

extrapolam, diluem os elementos desses conhecimentos e apresentam o comportamento humano.

Com as Performances Culturais, os estudos culturais e do comportamento humano alcançam o contexto da arte, emana ação humana e significados que envolvem a estética e poética do movimento homem-mundo e suas relações, traz novos olhares para o sentido da existência humana e a apresentação da arte. Valoriza-se a cultura popular, como os rituais, os festejos, a manifestação da realidade do mundo, muitas vezes mostrando a dor e indignação diante dessa realidade (o realismo), a busca pela relação entre o ser humano e o ambiente (Land Art) e a vida cotidiana, que se apresenta como um teatro.

Estudos antropológicos, principalmente na escola de Chicago⁹, foram importantes para se estudar o comportamento humano, as relações entre o coletivo e o individual, que trouxeram luz às questões que necessitaram de estudos envolvendo não apenas dois conhecimentos, mas um estudo interdisciplinar para o entendimento da parte e do todo. Por exemplo, como Goffman ([1959] 1993) enfatiza, por meio de estudos antropológicos que o mundo é um palco, que o homem sempre está em cena, seja por interesse ou sobrevivência. O comportamento humano dentro da cultura como objeto de estudo das Performances Culturais, por exemplo, trouxe à luz que as relações humanas dentro do contexto cultural estão carregadas de elementos complexos e de gestão das impressões e que precisam ser estudadas e aprendidas.

Camargo (2012, p.3) apresenta que, “as Performances Culturais são formas simbólicas e concretas que perpassam distintas manifestações revelando aquilo não evidenciado pelos números, mas atingidos plenamente pela experiência, pela vivência, pela relação humana”. Em outro momento do texto o autor cita que,

Performances culturais são assim um conceito metodológico que se estabelece no movimento das contradições das culturas e tem como objetivo analisar fenômenos concretos em suas distintas manifestações, identificar os elementos de mudanças ou adaptação nestas tradições contraditórias (CAMARGO, 2012, p. 19).

Diante disso, os estudos culturais ressaltam o estudo das culturas, sendo promotoras de conhecimentos essenciais para o ser humano, estes estudos também promoveram um olhar dilatado sobre as questões ainda não percebidas e trabalhadas nas diferentes instâncias, como

⁹ Nome dado a um grupo de professores e pesquisadores da Universidade de Chicago nos Estados Unidos no início do século XX, que traz uma série de contribuições à sociologia, psicologia social e ciências da comunicação. Nos estudos sociais e antropológicos refere-se à uma importante tentativa de estudo da sociedade e dos centros urbanos da época. Dewey fez parte do corpo docente e, fundou uma Escola Experimental associada ao departamento de Pedagogia da instituição, onde desenvolveu sua abordagem pragmatista.

na arte e na educação, pelas questões concretas sobre o comportamento humano e a cultura que nele habita e dele provem. A educação se insere nesse meio, conforme Schechner (2006; [1985] 2011a), que na década de 60 utiliza do termo *performing* de forma que amplia seu significado, referindo-se a vários tipos de eventos cênicos. Este autor utiliza o teatro para a criação de experiências cênicas em que se enfatiza a relação entre ator e público. Ele apresenta que a educação é performance, que a pedagogia é um ato de performar, de trazer uma prática construída em treinamento, técnica e atuar no contexto da transmissão do conhecimento.

Estes elementos e acontecimentos chegam nas escolas promovendo uma perspectiva de trazer um novo clima para o contexto escolar, mostrando que o conhecimento não está em isolamento que, aprender e ensinar sobre o mundo e sobre nós mesmos, necessita promover conexões profundas no processo educativo. É nesse clima inovador e de experimentação que surgiram novos objetivos educacionais, novos conteúdos e novas pedagogias, corroborando a fusão entre as artes e as disciplinas acadêmicas. Com essa força, surgiram defensores da arte no currículo que pregavam o desenvolvimento imaginativo como central na educação como um todo. A ideia central era de que a matéria-prima para todos os tipos de raciocínio era fornecida pela imaginação, que seria potencializada por meio da educação pela arte, em que uma imagem estética potencializava a imaginação cultivada. Esses autores, ao defenderem a arte como o caminho, a ponte, para o conhecimento em relação com as outras áreas acadêmicas, fortalecem a arte-educação, ao mesmo tempo que trazem um espírito de inovação e um impulso para muitas pesquisas.

Dessa forma, observamos que, desde o início do século XX, ocorreu a preocupação em se realizar pesquisas e organizar os currículos de forma integrada para que tentassem promover um contato maior com o mundo em suas múltiplas perspectivas. Isso envolveu noções estruturais, conceituais e filosóficas dos movimentos curriculares nas escolas. Dessa maneira, autores como Dewey e Kilpatrick procuraram mostrar, por meio de perspectivas interdisciplinares, como a investigação e o conhecimento poderiam alcançar e atravessar as fronteiras disciplinares, os interesses dos estudantes e de sua compreensão do mundo. Dewey defendia que era responsabilidade do professor implementar uma progressão curricular que centrasse no estudante, que se realizasse conexões entre as disciplinas e que relacionasse com o crescimento deste estudante a longo prazo.

Conforme Burnaford *et al.* (2007), o termo geral integração curricular foi intensificado na década de 1960, quando o governo Kennedy (1961-1963) nos EUA fez muito para apoiar as artes e a cultura. Em 1965 seria aprovado pelo Congresso Norte Americano o *National Endowment for the Arts* (NEA), criando uma agência nacional para as artes, independentemente

do governo, fundada especificamente para apoiar financeiramente a educação e a produção artística de excelência no país, o que incluiu museus e bibliotecas.

Como vemos, a integração apresenta um sentido mais definido com propostas que visam à integração da arte com todas as disciplinas. Vários teóricos do currículo e filósofos educacionais têm se posicionado a favor do currículo integrado, mostrando que o currículo integrado em artes será o futuro da educação nos Estados Unidos. Segundo Burnaford *et al.* (2007) e Bresler (1995), autores como James Beane, Cassandra Whyte, Harry Broudy e Elliot Eisner, Hayes Jacobs e Robin Fogarty – para citar alguns – produziram trabalhos que mostram como o currículo integrado e as artes integradas seriam um caminho para alcançar o sucesso acadêmico em todos os níveis, perpassando pelo cognitivo e pelo sensível, ampliando a criatividade tão necessária aos estudantes.

Burnaford *et al.* (2007), aprofundando uma questão levantada por Beane, explica:

Imagine por um momento que nos confrontemos com algum problema ou situação desafiadora em nossas vidas. Como abordamos a situação? Nós paramos e nos perguntamos qual parte da situação é das artes, ou da música, ou da matemática, ou da história? Acho que não. Em vez disso, assumimos o problema ou a situação e usamos qualquer conhecimento que seja apropriado ou pertinente sem considerarmos as especificidades da área de cada disciplina envolvida (BEANE, 1997, p. 7 *apud* BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 2, tradução nossa).¹⁰

Nesse raciocínio não deveríamos ter medo da integração, ao revés, a integração do currículo deveria se tornar a atenção primeira das escolas e o desenvolvimento da imaginação deveria ser um ponto central para os propósitos da educação. A imaginação é o aspecto central de qualquer conhecimento. Para as soluções dos problemas, devem ser estimuladas as resoluções pelo pensamento hipotético-dedutivo, em que a matéria-prima, para o raciocínio de todos os tipos de problemas, é fornecida pela imaginação. O desenvolvimento da imaginação tem ainda uma relação com a questão da tradição cultural, é nela que o homem constrói de geração em geração, por meio da imaginação, suas verdades, suas experiências, avaliações e posicionamentos. Assim se torna um dos objetivos de as escolas desenvolverem o intelecto e o poder de avaliação do sujeito por meio da utilização do patrimônio cultural, elaborados, a todo momento, através de suas tradições e carregados pela imaginação.

É nesse contexto que as artes integradas surgem. Os professores e artistas terão um papel importante no processo, porque as artes se fazem necessárias em toda a escola, por isso

¹⁰ “Imagine for the moment that we are confronted with some problem or puzzling situation in our lives. How do we approach the situation? Do we stop and ask ourselves which part of the situation is language arts, or music, or mathematics, or history, or art? I don’t think so. Instead, we take on the problem or situation using whatever knowledge is appropriate or pertinent without regard for subject area lines” (BEANE, 1997, p. 7).

esses profissionais não devem nada temer. Julie Duncan (2011) descreve que a literatura não é precisa quanto ao real início da integração artística como uma abordagem para o desempenho acadêmico, mas a autora apresenta um relato que defende seu uso. Está presente no livro *The Integrated School Art Program* publicado em 1939, que procura a efetividade de uma integração já nos primeiros anos escolares, estimulados pelos professores/as:

Obviamente, uma unidade efetiva do ensino é mais ampla que uma única disciplina escolar, enquanto a integração, na qual os professores progressistas tanto acreditam, solicita um currículo enriquecido, composto por disciplinas cuidadosamente equilibradas uma contra a outra. Na típica escola primária de hoje em dia, isso pode ser realizado de maneira mais eficaz através do estabelecimento de contatos diretos entre as disciplinas escolares, que nesse nível geralmente são ministradas por um único professor em sala de aula (WINSLOW, 1939, p. 32 apud DUNCAN, 2011, p. 16, tradução nossa, grifo nosso).¹¹

O trecho apresenta que a integração acontece quando há a unidade entre os conhecimentos, quando as fronteiras entre eles estão flutuantes. O exemplo dado da escola primária nos dá a dimensão dessa unidade, embora a autora destaque que seria mais eficaz se realmente fosse estabelecido o contato entre os conhecimentos com entendimento e organização de um currículo bem estruturado. Ainda neste livro, é mencionado que a arte deveria ter seu lugar fundamental entre as disciplinas e presença obrigatória no currículo. Influência deweyana, a partir do livro *Arte como Experiência*, que contribuiu para o estabelecimento da arte como disciplina fundamental, bem como da integração dos conhecimentos no currículo escolar. Com o aprofundamento de seus estudos e pesquisas, Dewey cria modelos educacionais progressistas que enfatizavam os princípios democráticos, argumentando que o envolvimento nas artes deveria desempenhar um papel importante na educação cotidiana e estabelecer uma base para o desenvolvimento e implementação subsequentes do aprofundamento do ensino artístico.

Ao seguir o caminho da história, no trabalho de Burnaford *et al* é apresentado que, em 1992, associações envolvidas com o ensino de arte nos EUA se reuniram a fim de mostrar posição quanto à arte e à integração artística, servindo de orientação para outras instituições. Declarava-se que aos estudantes deveriam ser garantidas aulas sequenciais e abrangentes em cada área artística, ou seja, aulas de música, de artes visuais, de teatro e de dança, além de que cursos integrados ministrados de maneira coerente seriam bem-vindos.

¹¹ “Obviously, an effective unit of teaching must be broader than a single school subject, while integration, in which progressive teachers so strongly believe, calls for an enriched curriculum made up of subjects that have been carefully balanced one against the other. In the typical elementary school of the present day, this can be realized most effectively through establishing direct contacts between the school subjects which at this level are generally taught by a single classroom teacher” (WINSLOW, 1939, p. 32 apud DUNCAN, 2011, p. 16).

Assim, Burnaford *et al.* citam, em seu trabalho, que:

Em 1992, um Consórcio de Associações Nacionais de Educação Artística publicou uma Declaração Conjunta sobre Integração das Artes com Outras Disciplinas e com Cada Uma que serviu como uma declaração de posição para a Aliança Americana para Teatro e Educação (AATE), a Associação Nacional de Educadores de Música. (MENC), a National Art Education Association (NAEA) e a National Dance Association (NDA). Enquanto afirma-se que todos os alunos deveriam receber instrução sequencial e abrangente em todas as disciplinas artísticas específicas e que esses programas devem ser ensinados por professores qualificados em arte, música, teatro e dança, esta declaração de posição também observou que cursos “integrados” são válidos e úteis quando bem concebidos e bem ensinados” (1992). O documento oferecia advertências sobre programas integrados que possuíssem pouca coordenação ou síntese e afirmava que tais programas não deveriam substituir programas (das áreas da arte) de alta qualidade (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 5, tradução nossa).¹²

Por esse documento o ensino de arte foi garantido em suas especificidades, deixando claro a importância de se terem professores preparados para seu ensino. Podemos perceber também uma orientação sobre o ensino integrado, onde este é valorizado quando realizado como uma prática bem ajustada e coerente, mas quando não os são, o documento trata com advertências os programas que o pratica. Ao trazer para nosso contexto, também podemos constatar que não há uma visão única quanto à garantia da disciplina Arte como área de conhecimento e seu lugar como disciplina fundamental na escola, ao contrário, em algumas realidades, é notório que as artes se apresentam diluídas como ferramentas e metodologias a serviço de outras disciplinas.

Isso me fez questionar: em que medida as relações entre as disciplinas devem acontecer em nosso contexto? Qual o nível aceitável de integração para uma prática integrativa em contexto escolar, visto que não temos muito costume de realizá-la? Qual deveria ser o nosso nível aceitável e qual o nível da advertência? Por causa da falta de prática, penso que deveriam existir alguns parâmetros¹³, pelo menos para orientar o que é integração e o que não é, mas por

¹² “In 1992, a Consortium of National Arts Education Associations published a Joint Statement on Integration of the Arts with Other Disciplines and with Each Other that served as a position statement for the American Alliance for Theatre and Education (AATE), the National Association for Music Educators (MENC), the National Art Education Association (NAEA), and the National Dance Association (NDA). While affirming that all students should be provided with sequential and comprehensive instruction in all specific art disciplines and that these programs should be taught by qualified art, music, theatre, and dance teachers, this position statement also noted that “integrated” courses may be “valid and useful when well designed and well taught” (1992). The document offered cautions regarding integrated programs that have little coordination or synthesis and affirmed that such programs cannot substitute for discrete programs of high quality” (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 5).

¹³ Acredito ser necessário ter parâmetros para mensurar o processo de integração, mas, por ser um assunto e prática ainda novo, é importante considerar que para que parâmetros existam é também necessário que aconteçam práticas para serem discutidas posteriormente, para que assim, sendo avaliadas, comparadas e investigadas, encontrem-se parâmetros consistentes para uma verdadeira integração em nosso contexto brasileiro.

causa da mesma falta de prática, estipular um nível mais alto de integração, pode gerar conflitos e uma incompetência generalizada desanimadora. Assim, é certo de que ocorrerão em nosso meio diferentes níveis de aprofundamentos de práticas integrativas, mas ao mesmo tempo, é preciso ter orientações para que não ocorram práticas superficiais. Até porque, a postura integrativa varia de pessoa para pessoa e de relação para relação; portanto, estabelecer um nível alto seria injusto e de uma rigidez que não condiz com o processo integrativo, que precisa ser leve, solto e com diferentes possibilidades. A quem caberia realizar o acompanhamento dessas ações?

Já no governo Clinton (1993-2001), as artes se consolidaram como um elemento essencial na educação integral dos estudantes nos Estados Unidos. Em seguida, a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (NCLB - *No Child Left Behind Act*), de 2001, estimulou o ensino da educação artística nas escolas, ao incluir as artes como uma das disciplinas acadêmicas essenciais. Isso foi muito importante, pois estariam garantidos fundos federais para pesquisas, apoiando programas que envolvessem as artes, seu fortalecimento, responsabilidade e realização. A autora ainda cita que as artes estavam sendo vistas pelo menos de duas formas: o financiamento da NEA apoiava a arte tradicional com ênfase maior nas artes plásticas, enquanto os programas de reforma educacional se apoiavam no aspecto cotidiano e prático das artes.

Diante disso, debates entre conservadores e liberais sobre o financiamento de programas ocorreram. Enquanto os conservadores fiscais queriam eliminar o financiamento, os liberais procuravam manter ou aumentar o apoio às artes. Sobre o programa citado, Nenhuma Criança Deixada para Trás (NCLB), embora tenha estabelecido as artes como uma das disciplinas acadêmicas essenciais, o financiamento restritivo dirigiu a maior parte dele para a leitura, a escrita e a matemática. Muito semelhante à realidade brasileira, não é mesmo? Talvez aqui possamos encontrar pistas de onde vem a inspiração para a valorização prioritária do português e da matemática no ensino básico na educação do Brasil. Apesar da questão irônica, é sabido que organizações multilaterais como ONU, UNESCO, entre outros, possuem orientações e diretrizes para a educação mundial, incluindo a América Latina, influenciando o que se deve ensinar.

De qualquer forma, a valorização do conhecimento artístico se expandiu dentro da escola, angariando um movimento de pesquisa acadêmica e profissional com trabalhos significativos. Com essa consciência e com os estudos e pesquisas realizados, tanto por educadores como por pesquisadores acadêmicos, foi possível implementar diferentes formas de currículos que envolvessem a arte, principalmente a necessária integração artística.

Nessa época surgiram muitas instituições que atuam até os dias atuais. Elas trabalham como centro de formação profissional e técnico em artes e integração artísticas para professores, propondo e apoiando projetos de artes integradas nas escolas públicas. Destaco, para citar algumas, a Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE), o Kennedy Center, o New Jersey's Arts Integration, o Education Closet, entre outros.

Nessa construção, e ao mesmo tempo, acontecia a percepção de mundo interligado e a multidimensionalidade humana e social. Dewey ([1934] 2010), em seus escritos sobre a arte como experiência, defendia a questão da integração no mundo, e que os materiais e conhecimentos se interconectam, mas que, para se ter a fluência nas relações com o meio e o mundo, o homem necessitaria aprender e se perceber múltiplo. Juntamente com este olhar, a percepção de um mundo sistêmico tomou força, mundo em que o caos faz parte e é necessário para que alguma ordem se estabeleça.

Termos como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade começaram a fazer parte dos discursos científicos e educacionais como forma de questionar e desafiar a disciplinaridade comum e a fragmentação do ensino. Estudos importantes sobre a temática se desenvolveram, instigando novos olhares sobre a relação do conhecimento com o mundo, e que começa a ter um lugar importante na centralidade de estudos, pesquisas, ações e educação.

Em Burnaford *et al.* (2007) ainda se apresenta que, em 2001, a American Alliance for Theatre and Education (AATE), The National Association for Music Education (MENC), National Art Education Association (NAEA) e a National Dance Education Organization (NDEO) foram incluídos pelo Consórcio de Associações Nacionais de Educação Artística, que realizou a seguinte publicação: *To Move Forward* (Caminhando para Frente), uma afirmação de compromisso contínuo com a educação artística. Nessa declaração, destacou-se o equilíbrio das necessidades de padrões de educação artística com respeito ao professor generalista e o especialista em artes:

1 – Quanto ao professor generalista:

A – Embora muitos professores do ensino fundamental sirvam como fonte geral de ensino em suas escolas, não se deve confiar que eles desempenhem o papel de um especialista em artes de maneira eficaz.

B – Quando os professores generalistas estão cumprindo essa função, sua preparação deve envolver a compreensão de todos os quatro campos da arte. Seu treinamento também deve incluir instruções sobre como trabalhar de forma eficaz com especialistas em artes quando essas oportunidades surgirem.

2 – Preparação para Professor Especialista em Artes.

A – Um professor especialista nos quatro campos é melhor atendido por uma preparação que envolve o trabalho com o corpo docente em sua disciplina de

artes, bem como com professores familiarizados com as metodologias de ensino. Associações profissionais, padrões e integração artística.

B – Reconhecer que a expansão é necessária na preparação de professores, especialmente em dança e teatro, para que os padrões da NSAE sejam atendidos. Os professores especialistas em artes devem trabalhar para se tornarem mais proficientes em comunicar sua arte aos seus colegas professores. Além disso, os professores especialistas em artes devem aprender a trabalhar com outros especialistas em currículo (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 6, tradução nossa).¹⁴

É importante destacar que há uma consciência sobre a formação de cada profissional, reconhecendo-se que o generalista tem seu lugar de parceiro com o professor especialista. Para o generalista, apesar deste trecho direcionar o estudo das quatro áreas artísticas, o que, em muitos contextos educacionais é um ‘mal’ necessário, defendo aqui que para melhor aprofundamento, envolvimento e aulas artísticas contextualizadas, em sua complexidade, é necessário que se aprofunde no conhecimento de elementos de uma especialidade artística para que se possa realizar uma prática efetiva. Desta forma, alcançando uma consistência que possibilita propor atividades integradas de forma coerente, entre conhecimentos das formas artísticas e o melhor modo de se integrar com outras disciplinas.

E quanto aos professores especialistas, o destaque é a comunicação de sua proficiência aos colegas, abrindo espaços para diálogos e parcerias, entendendo as diferentes complexidades envolvidas a serem potencializadas. Dessa maneira, foge-se do risco de ocorrer um ensino superficial e ineficiente – prática que ainda é usual em nosso país –, que chamamos de polivalência em arte, em que um mesmo professor com pouca ou nenhuma formação e entendimento propõe um ensino de uma ou todas as áreas artísticas.

Seguindo nosso percurso histórico, o trabalho de Burnaford *et al.* (2007) destaca um relatório que foi publicado, em 2002, com o título: *Teaching Partnerships: A Report of a National Forum on Partnerships Improving Teaching of the Arts (Arts Education Partnership, 2002)* – (Parcerias de Ensino: Relatório do Fórum Nacional de Parcerias para Melhorar o Ensino das Artes – Parceria de Educação Artística, 2002). O texto examinava o caráter das parcerias

¹⁴ “1. The Generalist Teacher

A While many elementary school teachers serve as a general source of instruction in their schools, they should not be relied upon to serve the role of an arts specialist effectively. B Where generalist teachers are serving this role, their preparation needs to involve an understanding of all four of the arts fields. Their training should also include instruction on how to effectively work with arts specialists when those opportunities arise.

2 Specialist Arts Teacher Preparation.

A Specialists teacher in the four fields are best served by a preparation that involves work with faculty in their arts discipline as well as faculty familiar with teaching methodologies. Professional Associations, Standards, and Arts Integration B Recognize that expansion is necessary in teacher preparation, especially in dance and theatre, if the standards of NSAE are to be met. Arts specialist teachers must work to become more proficient at communicating their art to their fellow faculty. Additionally, the arts specialist teachers must learn to work with other curriculum specialists” (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 6).

desenvolvidas nas escolas públicas, em organizações artísticas e universidades, embora nem todas refletissem processos integrativos envolvendo arte. O fato de estas parcerias acontecerem, e de forma crescente, contribuiu para o aumento da discussão da educação artística, envolvendo três profissionais importantes: o professor de sala de aula, o especialista em artes e os chamados artistas em ensino (artistas da comunidade convidados para trabalhos pedagógicos na escola).

No mesmo ano, o Consórcio (*Consortium of National Arts Education Associations*) publicou um documento intitulado *Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the Arts* (Conexões Autênticas: Trabalho Interdisciplinar em Artes), em que seu objetivo era auxiliar e apoiar os educadores no trabalho interdisciplinar, esclarecendo como as artes poderiam ser ensinadas com integridade através de modelos de conteúdo de integração artística. Esse documento aponta que um foco interdisciplinar promove aprendizagem ao oferecer aos estudantes oportunidades para resolver problemas e fazer conexões significativas nas artes e nas outras disciplinas.

Esse documento defende a interdisciplinaridade e a integração, mencionando termos como conexões significativas, instrução paralela, instrução interdisciplinar e a infusão, considerada essa a prática mais sofisticada e rara das três, pois se alcança uma profundidade e criticidade nas relações entre conhecimento e os sujeitos. Consta também que o currículo interdisciplinar incentiva os sujeitos na geração de novas ideias e na sintetização de novos relacionamentos entre essas ideias.

O documento ainda cita e defende exemplos de alta qualidade nas relações entre artes e outras disciplinas, o aprendizado verticalizado e a participação de artistas da comunidade nas práticas pedagógicas e planejamentos, como forma de potencializar o aprofundamento do conhecimento artístico e da visão de mundo. Esse documento possui uma definição sobre educação interdisciplinar que estuda as definições utilizadas sobre integração artística hoje: “a educação interdisciplinar capacita os alunos a identificar e aplicar conexões autênticas entre duas ou mais disciplinas e/ou entendam conceitos essenciais que transcendam disciplinas individuais” (CONSORTIUM OF NATIONAL ARTS EDUCATION ASSOCIATIONS, 2002, p. 3, tradução nossa).¹⁵

Um detalhe importante que o documento citado ressalta é a recomendação feita aos professores de utilizarem com equilíbrio as abordagens tanto da aprendizagem disciplinar como da interdisciplinar durante as aulas e no trabalho com outros professores da escola. Uma

¹⁵ “Interdisciplinary education enables students to identify and apply authentic connections between two or more disciplines and/or to understand essential concepts that transcend individual disciplines” (CONSORTIUM OF NATIONAL ARTS EDUCATION ASSOCIATIONS, 2002, p. 3).

aprendizagem interdisciplinar deve ser introduzida de forma coerente e transformadora. Sabendo que se privilegia a educação disciplinar, primeiramente se faz necessário a flexibilização e a efetiva integração das ações; depois, no currículo, que perpassem por entre o disciplinar e o interdisciplinar em nossas escolas introduzindo-a paulatinamente, ou criando algumas experiências em situações especiais, que possam orientar o caminho interdisciplinar nessa direção.

Quero falar ainda de outro ponto importante que o documento destaca: os artistas e a escola. As artes integradas solicitam diferentes abordagens, universos e contextos para que elas aconteçam. Ora, isso quer dizer que há a necessidade de novos/outros espaços, novos/outros modos, lugares, profissionais. A educação não deve e não acontece apenas dentro do prédio escolar. Necessita-se então, dentro da escola, de outros profissionais diferentes do professor e/ou outra forma de professor, que possa levar novas experiências para os estudantes, que possibilitem trabalhar intensamente o pensamento diverso, errante, fundamental para o desenvolvimento do conhecimento em sua plenitude.

O artista é um profissional que trabalha na produção artística, desenvolvendo conceitos, materiais e pesquisas de maneira estética, não se envolvendo necessariamente com a tradição usual dos aspectos pedagógicos e da didática desenvolvidos por profissionais da educação. Estar na escola indica a necessidade do preparo desse profissional tanto para trabalhar nesta escola quanto para um trabalho integrado e diverso. O ensino precisa desse profissional como também de engenheiros, matemáticos, químicos, biólogos, que devem ser integrados ao ambiente de ensino.

É importante integrar esse profissional no ambiente pedagógico, bem como para os planejamentos e trabalhos integrados. Este profissional nos USA é muitas vezes chamado pelo termo "artista didático", termo cunhado por June Dunbar, do Lincoln Center Institute, para evitar o uso do termo "profissional de recursos", tendo raízes no início da década de 1970. Embora os artistas participantes também trabalhem em escolas com modelos de não integração, eles podem ser grandes parceiros em salas de aula, onde podem planejar com professores para integrar pelo menos uma forma de arte e uma área de conteúdo distinta da arte.

As artes integradas, dentro do currículo, podem proporcionar ricas oportunidades para diferentes profissionais. Contribuindo, definindo, aperfeiçoando, ampliando o trabalho com estudantes e professores nas escolas, amplificando-se o processo cognitivo. O movimento de integração artística permitiu que especialistas em áreas como leitura, matemática, ciências e estudos sociais discutissem, experimentassem, planejassem e ensinassem com especialistas em artes nas escolas. A integração artística encorajou os professores em sala de aula a explorar

como e em que medida as artes poderiam desempenhar um papel diferenciado e até norteador nas salas de aula no contexto norte-americano.

Outro documento importante é o *Creating Quality Integrated and Interdisciplinary Arts, Programs Report of the Arts Education Partnership, National Forum* (Criando Artes Integradas e Interdisciplinares de Qualidade, Relatório de Programas da Parceria de Educação Artística, Fórum Nacional), que foi produzido por Richard Deasy (2003), realizado a partir do Fórum Nacional sobre integração artística, ocorrido em setembro de 2002. Esse documento se apresenta em forma de um relatório sobre os programas de parcerias de educação artística. Nesse fórum, ocorrido no *Perpich Center for Arts Education*, em Minneápolis, a parceria em Educação Artística reuniu teóricos, pesquisadores e profissionais de integração artística. Reuniram-se treze parcerias com o intuito de investigar o tema das artes integradas, como estavam acontecendo e suas perspectivas teóricas, estruturais e filosóficas.

Esse encontro proporcionou uma oportunidade para se examinar formas de integração artística que estavam sendo implementadas em várias instituições de ensino fundamental e médio, em todo o país, nos EUA. Os participantes se debruçaram em comparar e contrastar estruturas existentes para a integração artística, através de suas próprias experiências e entendimentos. Eles debateram como articular e enraizar seus princípios na prática da integração artística, além de levantar questões relativas à qualidade do programa, ao desenvolvimento profissional, à avaliação e a sua sustentabilidade. Vejamos que, reunir e estudar sobre o tema das artes integradas será um dos trabalhos mais importantes para a integração coerente em nosso país, porque investigar metodologias, conceitos e formas de se fazer ainda é um sonho para nossa realidade brasileira.

O documento de Deasy (2003) também cita o relatório já mencionado, o *Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the Arts* (Conexões Autênticas: Trabalho Interdisciplinar nas Artes). O documento produzido pelo fórum desempenhou um papel importante na articulação das complexidades da integração artística. Richard Deasy (2003) se refere à integração artística como um esforço para construir um conjunto de relações entre a aprendizagem nas artes e a aprendizagem nas outras disciplinas do currículo. No contexto do fórum, ele observou que o termo integração significa coisas diferentes para pessoas diferentes, e em diferentes situações e contextos quando há uma busca por conexões autênticas. A interdisciplinaridade é o termo usado no Marco de Consenso para a Avaliação das Artes da National Assessment of Educational Progress (NAEP).

Deasy (2003) destaca que ocorreu nesse fórum um esforço importante para esclarecer os termos apresentados no documento *Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the*

Arts (Conexões Autênticas: Trabalho Interdisciplinar nas Artes) criado pelo Consórcio das Associações Nacionais de Educação Artística (*Consortium of National Arts Education Associations*) (AATE MENC NAEA NDEO) de 2002. Lembrando que esse documento representava as quatro organizações profissionais de ensino de artes e que desenvolveu as normas nacionais e participou no desenvolvimento do Quadro de Consenso para a Avaliação das Artes da NAEP, estabelecendo uma comissão para fornecer orientação sobre como relacionar as artes entre si e com outras disciplinas escolares.

Deasy (2003) destaca quais foram os objetivos do documento interdisciplinar criado pelo consórcio supracitado:

- 1) esclarecer o que promove o aprendizado;
- 2) abordar a necessidade de conexões significativas entre os sujeitos;
- 3) examinar o que gera novas percepções;
- 4) sintetizar novas relações entre as ideias.

Portanto, o relatório *Creating Quality Integrated and Interdisciplinary Arts, Programs Report of the Arts Education Partnership, National Forum*, realizado pelo autor, é considerado de muita importância no esclarecimento e entendimento dos processos de construção teórica e conceitual da integração artística. A educação interdisciplinar é definida no documento como uma educação que permite aos alunos identificarem e aplicarem conexões autênticas entre duas ou mais disciplinas e/ou compreender conceitos essenciais que transcendam disciplinas individuais.

Em síntese, é possível perceber que os educadores que implementaram as artes integradas refletiram sobre as necessidades e os objetivos de seus estudantes. Além disso, refletiram sobre seus próprios objetivos educacionais, profissionais e seu compromisso com a integração artística. Muitos estudos e pesquisas surgiram nesse contexto como forma de averiguar e organizar os conceitos e práticas, buscando maneiras de orientar professores e escolas para uma prática coerente. Pesquisadores encontraram muitas formas de práticas de integração, expressando níveis, propósitos e conhecimentos variados de implementação.

O trabalho de Burnaford *et al.* (2007, p. 7) sugere que as múltiplas formas de integração poderiam ser avaliadas em duas perspectivas:

A primeira, mostra como o aprendizado por meio das artes afetam os processos neurológicos. Pesquisas mostraram que o aprendizado criativo nas artes está associado ao lado direito do cérebro, existindo uma “conversa interna” que evidencia o aprendizado das artes para outras disciplinas.

A segunda perspectiva se mostra em relação aos conceitos e ideias curriculares que são compartilhados entre os conhecimentos, principalmente entre artes e outras áreas. Considera-se que as artes integradas que acontecem de forma autêntica abordam questões e soluções de problemas que estão presentes no mundo e, também, no currículo. Uma questão importante é que os professores começaram a analisar processos em vez de conteúdos na forma como realizavam as artes integradas. Um bom exemplo é: “Como os processos de leitura se comparam aos processos de leitura em artes?” (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 7).

A perspectiva da integração artística se apresenta sobre questões de colaboração e parcerias, necessitando que mais pessoas estejam envolvidas nos processos educativos, não só alunos e professores, mas também colegas professores de diferentes áreas, artistas, pais, administradores e comunidade. Percebeu-se que para a realização da integração é necessário que os professores regulares de salas, os chamados regentes, planejem as aulas com professores de artes, sendo que, se caso não tiver esse professor, o professor regente deverá buscar conhecimento e treinamento em determinada área artística.

Outras possibilidades são os planejamentos interdisciplinares para o desenvolvimento de projetos com temáticas artísticas, acontecendo em forma de oficinas, eventos e outros. Diante dessas questões, pode-se constatar que a implementação eficaz e bem-sucedida da integração artística dentro do currículo, apresenta um pré-requisito importante: a integração artística por meio da relação entre dois profissionais (no mínimo), sendo um de sala (regente) e outro profissional de alguma área artística, realizando planejamentos em conjunto, em contraponto e somando à ideia brasileira, de que a integração artística é aquela que acontece somente entre os professores das áreas artísticas como artes visuais, dança, música e teatro.

Por volta de 2000, com o avanço tecnológico houve a preocupação de líderes americanos de que os estudantes não estariam tão interessados em acompanhar as demandas dos setores de inovação e tecnologia, e que isso poderia interferir na economia do país em breve. Assim, com o intuito de incentivar os estudantes nos estudos e preparar mão de obra para a realidade econômica do país, foi proposto o STEM, uma abordagem integrada que inicialmente tratava de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Entretanto, apenas no governo Obama, em 2009, foram anunciadas medidas para que fosse implementado ao currículo.

Filardi (2018) descreve que se trata de um acrônimo em inglês usado para designar a integração entre as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) e, mais recentemente, com Artes agregada (STEAM). Se tornou rapidamente popular nos EUA por trazer consigo características de uma época marcada pela revolução tecnológica e pela busca por inovação nos modelos educacionais. Como mencionei antes, esta prática não veio para

contribuir somente com a educação trazendo também inovação tecnológica. Está voltada à profunda necessidade de aprimorar a mão de obra nos EUA, cada vez mais carente nas áreas de ciências, engenharias e tecnologias, devido ao desinteresse nessas áreas, resultante de um sistema educacional defasado e que gradualmente levou a uma redução no rendimento dos alunos em exames internacionais.

No olhar dos líderes americanos, essa problemática internacional de competitividade produtiva atuou como um incentivo para uma série de mudanças educacionais no país. Foram propostas reformas curriculares, e surgiram organizações não governamentais e consultorias especializadas no tema, programas educacionais estatais e privados, além de presença massiva dos termos STEM/STEAM Education na mídia.

Filardi (2018) cita que houve um crescente interesse no conceito de STEAM, mas que ainda é um desafio para os professores devido à questão da integração e, em muitos casos, limita-se à compreensão de ser uma simples integração das artes nas ciências. E aqui se levanta novamente a problemática que impede a prática integrativa, a formação tradicional que limita ações e percepções dos professores.

Em um artigo da Learn It By Art® (2018), Susan Riley é citada. Ela define o que é o STEAM: uma abordagem ao ensino e à aprendizagem na qual os princípios de educação STEM são ensinados através das artes. Na concepção da Learn It By Art® (2018), o STEAM é uma ferramenta de aprendizado que pode servir como uma rampa para o STEM, sendo que no processo a integração das artes propõe um ambiente de aprendizado criativo e prático, que envolve alunos com conteúdo em vários níveis, desenvolvendo melhor as habilidades de resolução de problemas.

É um processo que não prioriza todas as áreas de conhecimento, mas sim a educação STEM, voltada para os aspectos tecnológicos, representada pela Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática e que, para desenvolver a sensibilidade, a estética e o design incluíram a Arte para o processo. Dessa forma, podemos compreender que o STEM e STEAM são diferentes das artes integradas, pois tratam de objetivos mais específicos visando à produção de mão de obra em Ciência e Tecnologia para concorrer com o mercado de trabalho internacional. Já a integração artística é mais abrangente e democrática, prioriza o conhecimento aprofundado e integrado, a equidade entre conhecimentos e a educação integral dos estudantes.

É possível perceber até aqui que ocorreu um movimento no contexto educacional para acompanhar o movimento do mundo, que, tanto em aspectos paradigmáticos, científicos, tecnológicos, conceituais, políticos e sociais, exigiu-se novas posturas, demandadas diante do conhecimento, em como se aprende e como se ensina. A perspectiva de que há uma demanda

de mão de obra, sendo necessário preparo de indivíduos “atenados” com os avanços do mundo, fizeram com que educadores percebessem que a formação deveria ser integrada, mas que também alcançasse o indivíduo em sua totalidade, inclusive no âmbito do sensível.

Dessa forma, por meio desse percurso histórico, foi possível ter uma noção de como surgiu o pensamento integrador e como as artes integradas se constituíram como prática importante na formação integral dos sujeitos dentro da escola. O que foi constatado também durante esse percurso é que o problema do ensino e da formação tradicional comprometem as práticas de integração dos conhecimentos, promove dificuldades e desestímulos na estruturação das práticas, necessitando, então, que haja uma reforma do pensamento (MORIN, 2004) que proporcione o olhar e a prática em conexão. Outro ponto de destaque é que vimos no decorrer do percurso que aconteceram várias pesquisas, estudos, reuniões e documentos aqui apresentados, que servem para nos incitar a realizar ações que promovam estudos e pesquisas sobre a integração artística que agora estará presente em nosso contexto.

Além disso, destaco que, no desenvolver da história apresentada em vários documentos e por último com o STEM, sem as artes no contexto escolar questões importantes para a formação humana não estavam presentes na prática pedagógica, como as emoções, o senso de colaboração, a questão estética, a empatia, os sentimentos e o olhar amplo da existência humana. Este é também um dos motivos pelos quais as artes integradas devem estar presentes no contexto educacional brasileiro, porque elas trabalham habilidades e ampliam a capacidade da percepção humana e de mundo dos sujeitos envolvidos.

1.2 ARTES INTEGRADAS: ESTRUTURA CONCEITUAL E FILOSÓFICA

Ao continuar com o percurso sobre as artes integradas, tratarei neste subcapítulo a respeito dos elementos conceituais e filosóficos que as embasam. Uma questão importante é apresentar que as artes integradas não surgiram de meras deduções e sem fundamentação teórica. Isso não traria práticas tão fortalecidas e transformadoras como muitos estudiosos e praticantes da abordagem apresentam. Serão apresentados elementos intrínsecos que tornam a integração artística real, eficiente e transformadora no processo educativo. Ao longo deste texto apresento os pensamentos e aspectos teóricos de três autores, com o intuito de constituir uma construção teórico-filosófica robusta, que é considerada estruturante para a existência das artes integradas, sendo fundamentada nos estudos de Dewey ([1938] 1976, [1934] 2010), Eisner ([2002a] 2008, 2002b, 2003) e Gardner ([1983] 2011).

Dewey ([1934] 2010) destaca que a educação ideal é aquela que acompanha as mudanças do tempo presente, compreendendo que o conhecimento é amplo e não estático, ou seja, não se constitui em um estudo pronto e acabado sobre o passado. O conhecimento se movimenta na relação do homem com o meio, e dessa relação – se de fato for em contexto, ou seja, que possui relação com a vida e a realidade do indivíduo, efetiva e simbólica – surge a experiência que traz uma concretude na aprendizagem do homem. Para as artes integradas, a experiência é algo essencial para a efetivação do processo integrativo, pois com ela o estudante faz as conexões necessárias para a construção de suas sínteses, colocando a si mesmo em contexto e em questionamento. Sobre as sínteses, quero colocar em destaque para este trabalho que elas serão tratadas aqui como o resultado das interações estabelecidas entre os conhecimentos, os sujeitos envolvidos, os materiais, em processo criativo e bem como performance, indicando a completude da experiência vivida da prática pedagógica.

Elliot Eisner (1933-2014), que é também um autor basilar no pensamento das artes integradas, apresenta-se como um defensor das artes no contexto escolar. O que realmente importa para este autor é a formação do indivíduo através de seu contato com o mundo de forma sensível e sensorial, o que, segundo o autor, fortalece o aspecto cognitivo que se dilata numa transformação de cérebro em mente. Ele destaca que a consciência é construída conforme o sujeito interage com o mundo por meio de suas experiências.

Howard Gardner (1943-), com a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, [1983] 2011; SMOLE, 1999), traz uma ampliação dos domínios e formas de como o ser humano aprende e se relaciona com o conhecimento, não sendo apenas o linguístico e o matemático, mas expandindo para outras dimensões, como as inteligências musicais, espaciais, intrapessoais, interpessoais e corporais/cinestésicas e outras. Para a estrutura das artes integradas, essa teoria apresenta que, por meio das diferentes dimensões de ensino e aprendizagem, os estudantes poderão vislumbrar e manipular o conhecimento em diferentes perspectivas, experimentações e diferentes formas de contato com o mundo. O que gera um alcance e participação maior do alunado, oportuniza, por exemplo, aquele que não aprende pela dimensão musical, mas que pode aprender pela dimensão espacial. Nesse sentido, é possível alcançar mais estudantes em seu aprendizado e realizar uma construção formativa sobre os pontos fortes dos estudantes, por meio das inteligências mais dominantes, promovendo uma aprendizagem significativa.

Destaque também para Basarab Nicolescu (1999) e Edgar Morin (2004), que tratam do pensamento complexo, da importância da percepção múltipla e da multidimensionalidade e multirreferencialidade, existindo vários níveis de realidade que mostram que o mundo é

constituído por várias dimensões e referências, e que precisamos compreendê-lo dessa forma para melhor aprender, interagir e conhecê-lo. Outro ponto importante que Nicolescu (1999) trata é a zona de não resistência, essa é uma questão muito séria, porque o estar aberto e sem resistência para a integração permite que haja profundidade nas relações por conta do desejo. O desejo de abertura e de compartilhar, o desejo de participar, isso também é algo que não estamos muito acostumados no contexto educacional brasileiro: dividir ideias, compartilhar, abrir mão, somar. Eis um grande desafio.

Vamos começar tratando sobre a experiência. Para isso, cito Ramaldes e Camargo (2017) que abordam a experiência a partir de Aristóteles (384–322 a.C.), que, para o filósofo grego, se apresenta na relação constante entre vida, pensamento e memória. Os autores citam que a experiência não é apenas uma ação que acontece em um determinado tempo, mas sua qualidade está em um *continuum* da vivência humana (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p.15).

Ainda, os autores citam que a experiência é construída num processo que se dá na

[...] integração constante com as múltiplas memórias de experiências anteriores, é o passado e o presente, o conhecimento a intuição e o subjetivo em ação, interagindo no caminho das experiências futuras, produzindo então uma experiência “única”, significativa, que será memória para outras experiências (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 16).

Como podemos ver, os autores apresentam elementos importantes na construção da experiência significativa, são aspectos que pouco são enfatizados em uma prática tradicional. Considerar a relação entre passado e presente no momento da interação com o mundo mostra a importância de se valorizar o que o indivíduo traz consigo, suas memórias, a intuição e seu subjetivo; além disso, sua relação única entre passado e presente torna a construção de seu conhecimento transformadora e significativa. Dessa maneira, considerar que a experiência tem um importante papel na formação dos indivíduos é situá-la e considerá-la agente na construção do seu próprio conhecimento. Esse se transforma a cada nova experiência, assim como nos apresenta Dewey ([1938] 1976, p. 45): “as experiências tomam algo das experiências passadas e modificam de algum modo as experiências subsequentes”.

É possível perceber dois movimentos inerentes no vivenciar da experiência. O primeiro deles, se concretiza na relação homem e mundo: a experiência se dá pela interação do homem com o meio, ou seja, há uma relação que acontece e se constrói no coletivo, ou seja, na cultura (DEWEY, [1934] 2010). Desse coletivo, muitos significados interagem, concordam, discordam, sendo possível criar até mesmo um imaginário coletivo, o qual pode gerar experiências coletivas.

Há uma sinergia entre o individual e o coletivo, entre o micro e o macro, que interpenetram na constituição do ser situado, que se percebe como agente de uma cultura, que se fortalece em sua atuação no mundo. Segundo Cunha (1998, p.36), “a experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado”. Dessa forma, o segundo movimento, que é a base (suporte) para que o primeiro movimento aconteça, se dá pela percepção do indivíduo como sujeito de uma cultura, de suas memórias, valores e significados, gerados por experiências passadas que interpenetram em novas experiências.

Eis aí quando a experiência se torna consciente, quando nela se estabelece uma relação dos significados provenientes de experiências passadas com a atual, isso faz com que seja objeto da percepção do homem e significativa para ele. Existe, então, uma relação interna, momento em que o sujeito revê suas concepções, constrói outras e num *continuum*, movimento interno e externo, a experiência se constitui. Conforme Dewey ([1934] 2010, p. 469),

Isso porque, embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores. A imaginação é a única via pela qual esses significados podem chegar à interação atual; ou melhor, como acabamos de ver o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação. A interação do ser vivo com o ambiente é encontrada na vida vegetal e animal, mas a experiência vivenciada só é humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente apenas na imaginação.

Um pressuposto importante: a experiência em Dewey não é algo passivo. O autor ressalta que ela, a experiência real, se encontra numa relação íntima com a educação. Ela acontece pela interação do sujeito com o meio, é experiência com começo, meio e fim, mas que se conecta às experiências futuras, não acaba em si, não é apenas uma apreciação ou sensação. Ao contrário, ela é ativa, alerta e desencadeia diálogos externos, entre pares e o mundo, e diálogos internos consigo mesmo, em que o homem se dirige às suas concepções e conceitos. A experiência real se apresenta significativa. Segundo Dewey ([1934] 2010, p. 83-84),

A experiência, na medida que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a

experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética.

Dewey apresenta aqui a experiência como algo que cria movimentos. São eles rítmicos e evolutivos de vitalidade, de interação completa entre o eu e o mundo, movimentos da existência humana que vão além da mera experiência fechada em si mesma. Essa experiência proporciona a percepção prazerosa e retira a rigidez que impede a beleza, a reflexão, a intuição, o intelectual, a imaginação e o sensível do conhecimento vivenciado acontecer. A partir disso, cito Ramaldes e Camargo (2017) que ressaltam algo importante que faz parte da experiência: a interação. Além de ser a forma como o indivíduo se relaciona com o meio, é a partir dela que ocorrem atividades psíquicas, um ir e vir interno e externo, que retira a rigidez e fechamento da experiência e provoca reflexão (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 59).

Os autores continuam e citam Viola Spolin (1906–1994), “existe um movimento e envolvimento orgânico na experiência, em todos os níveis como o intelectual, físico e intuitivo” (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 61). Por meio do exposto, afirmo que a experiência pressupõe aprendizagem quando vivenciada em seu começo, meio e fim, podendo se tornar aprendizagem e conhecimento. À vista disso, quero tratar dessas questões no ato do ensino e aprendizagem e para dentro da escola. É interessante destacar que, em sua obra *Experiência e Educação*, Dewey ([1938] 1976) constata que tanto a escola tradicional quanto a escola pragmática possuem experiências, mas que as qualidades de ambas são diferentes. Segundo ele, existem dois aspectos:

A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao *efeito* de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (DEWEY, [1938] 1976, p. 16-17).

Uma grande questão da educação é a mobilização do estudante quanto à sua disposição no desenvolvimento e construção de seu conhecimento, ser um processo real, agradável e ativo, conectando as próximas experiências. Tanto o papel quanto a promoção da experiência são de extrema importância no âmbito educacional e deveriam ser uma preocupação do educador

durante a prática pedagógica. Mas é importante destacar algumas perguntas: por quais processos pedagógicos e metodológicos se conseguem propor experiências reais? Aquelas em movimentos internos e externos, que geram significados, além de mobilizar os estudantes na própria construção do conhecimento, se tornando sujeitos da experiência? Qual a aprendizagem ou o saber da experiência?

José Larrosa Bondía (2002) em seu texto intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, apresenta de outra forma os movimentos externos e internos provocados pela experiência. O autor (2002, p.25) cita,

O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa neste parágrafo, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofrendor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade.

A experiência para esse autor, se apresenta passiva, que se apresenta ao sujeito como uma apreciação, que se apresenta em passividade, ao contrário da experiência em Dewey que é ativa, que envolve interação com o mundo e provoca uma expressão que é ação – performance. Mas destaco o que Bondía (2002) apresenta como a definição da experiência, porque tem um ponto de verdade, ela é aquela que toca e afeta o ser humano, ela mobiliza os sujeitos, estabelecendo relações entre as experiências passadas e presentes. Estes sujeitos envolvidos passam a ser sujeitos da experiência, que aprendem que dar sentido às coisas, a si mesmo e ao mundo, é também aprendizado. No decorrer do texto mostrarei a importância do vivenciar a experiência como forma de saber, não apenas algo sinestésico, desprovido de entendimento, mas algo que se aprende, se entende e traz transformação, tão importante no ensino aprendizagem. Assim, a última questão que apresento é: como as experiências em Dewey podem contribuir para a compreensão e a prática da integração artística entre conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem?

O ensino baseado na consciência de que o conhecimento é mutável e da experiência que traz saberes que não são vivenciados em um ensino tradicional e isolado, mas vem da interação com o meio carregada de material estético, afetando a perspectiva, a atitude, o sensível e a habilidade do estudante. Esse ensino modifica e amplia os sujeitos, tornando as

aprendizagens extensas e profundas, dinâmicas, histórica e social, que localiza o indivíduo em seu mundo e realidade, consciente de si, do outro e de sua ação como agente no mundo.

Paulo Freire (2015, p. 26) defende que quando vivemos uma genuína prática de ensino aprendizagem, ou seja, ensinar e aprender, temos a participação em uma experiência que o autor considera “total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética”. Outro ponto importante que o autor trata é a assunção, o assumir-se como alguém que compreende e que mostra sua compreensão por meio de atitudes. Ao vivenciar a totalidade de uma experiência o sujeito ‘alcançado’ e ‘tombado’ por ela se expressa, se assume em performance, comunicando seu conhecimento e o vivido para um grupo de pessoas ou sociedade. Essa assunção traz a consciência de que o sujeito é um agente de seu mundo, percebendo-se como sujeito social e histórico. É esse o entendimento de ensinar e aprender na compreensão de que o conhecimento é mutável e transformador e que é um processo de experiência que pode se apresentar como mecânica ou orgânica. Eu me assumo na relação que estabeleço com o outro e com o conhecimento, é um movimento de conectividade, interação e integração. Para Freire (2015, p. 42),

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

Nessa dinâmica, o sujeito com assunção percebe que o mundo conectado e interligado perpassa pela humanidade, que se faz em “outredade”, interações entre outros, sociais e culturais, o mundo se mostra por meio da própria humanidade, de sua aprendizagem contínua de/com seu próprio mundo.

Assim como Dewey, Freire defendia que o processo educativo deveria se constituir por meio de interação, no movimento próprio da humanidade, numa interação entre o social e cultural, resguardando para que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento pronto e acabado. Mas que o saber, ação, habilidade, construção e participação do conhecimento estariam integrados à vida do estudante, com um currículo escolar que fizesse sentido para o aprendizado na escola e proporcionasse um crescimento orgânico, intelectual, físico e emocional.

Ramaldes e Camargo (2017, p. 46) também apresentam o mesmo pensamento,

O saber é construído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, estudantes e professor são detentores de experiências próprias, a serem aproveitadas no processo de conhecimento, pois o conhecimento é um resultado coletivo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos, os estudantes uma visão sincrética, frutos de diferentes ciências, o que torna a experiência um ponto central na troca e formação do conhecimento.

Dentro dessa dinâmica, em que o conhecimento é relacional e um resultado coletivo, cito a escola experimental, Lab School de Chicago nos EUA, criada por John Dewey em 1896. Nesse local, os estudantes aprendiam o conhecimento associado à vida cotidiana, participavam ativamente de como o conhecimento se desenvolvia, o que muito contribuiu para estudos posteriores. O olhar para uma educação integrada e por meio de experiências provocou mudanças no âmbito da filosofia da educação, que começou a se direcionar para o estudante, seus desejos e significados, mas inserido em seu contexto e realidade. E, com esse processo de investigação, Dewey percebeu a importância das interações. Delas vem a experiência e nelas existe um movimento em que a “energia do homem é acumulada, liberada, represada, frustrada e vitoriosa. Há pulsações rítmicas de desejo e realização, pulsos do fazer e do ser impedido de fazer” (DEWEY, [1934] 2010, p. 79). São essas relações, sensações e sentimentos, ao mesmo tempo compreensão e entendimento do que é vivido que provoca o sujeito da experiência, proporciona movimento do que é vivido e aprofundamento das relações que o sujeito estabelece. Ainda na Lab School,

Na teoria da escola laboratório a escola era concebida como uma forma orgânica de vida comunitária. Para Dewey só se poderia preparar a criança para a vida social se ela mesma se formasse em um ambiente de intercâmbio e de cooperação, aprendendo e compartilhando seus conhecimentos. Para tanto, se procurou superar a separação entre conhecimento teórico e atividade prática, levando a que o conhecimento escolar e a vida social estivessem articulados na elaboração dos problemas a partir dos quais a escola deveria planejar a seleção de conteúdos a serem ensinados, bem como definir as atividades didáticas a serem desenvolvidas em cooperação, pelos adultos e pelas crianças. Em resumo, ele propugnava o uso criativo da cultura dos indivíduos com o empenho por encontrar respostas racionais - poderíamos dizer de caráter científico -, alcançando, progressivamente, o aprendizado a respeito de seus próprios poderes e propósitos em relação e interação com a vida social (PINHEIRO; XAVIER, 2016, p. 181, grifo nosso).

As interações que movem os limites e as fronteiras disciplinares, que afetam a estabilidade e a ordem no fluxo linear da mudança, são ritmos, ciclos, traços de suspense e crise, repouso e desordem, que começam e terminam movendo em amplas e articuladas mudanças.

É importante observar que o mesmo movimento exercido nas aulas na escola referida, provenientes das interações e metodologias ativas, assemelha-se aos processos das artes integradas. A integração artística acontece quando, em um ambiente bem-preparado (direcionado e planejado), esses movimentos permitem que as energias dos sujeitos envolvidos e as experiências construídas nos processos educativos se intercambiam, trazendo um novo clima na prática pedagógica de ampliação de fronteiras entre conhecimentos e a busca pela completude da experiência que promove performances, estas carregadas pela integração vivenciada.

O processo da integração é interessante porque ele só acontece em ações colaborativas, assim, a integração promove a abrangência da vida social instigando as trocas e a cooperação, aprendendo junto e compartilhando os conhecimentos. É um entrelaçar de energias de quem está envolvido no processo, um pulsar rítmico que dita o caminhar, o movimento. Essa pulsação indica os ciclos de caos e repouso, inquietude e descobertas que promovem o desfrutar dos processos e dos conhecimentos.

Nas interações, a ideia da não compartimentalização das coisas deve ser o que rege as mentes dos participantes. Dewey ([1934] 2010, p. 82) mostra que a ideia da não compartimentalização dos conhecimentos e áreas acontece “na vida que é verdadeiramente vida, tudo se superpõe e se funde”. Ou seja, conhecimentos em contextos. A ideia é restabelecer a continuidade entre o conhecimento, a arte, os fatos, a vida, os indivíduos, reconhecendo-os como experiência, lembrando que ela é o fato consumado da relação do homem com essas instâncias, possivelmente, ao mesmo tempo. E a experiência, como fato consumado da interação pedagógica com o mundo, só é vivida quando o aprendizado é construído individualmente e coletivamente, apresentado por meio de sínteses, em diferentes performances na sociedade. Destaque para o termo continuidade que será tratado em seu sentido como tal, mas também como percurso e processo, cujo intuito é promover o que já foi citado: a mobilização, a motivação e a disposição por parte dos estudantes na construção do conhecimento nos processos pedagógicos.

Assim, quero, a partir do que foi apresentado, levantar a importância da experiência para o estudo e a prática das artes integradas como processo que proporciona a continuidade entre conhecimento, arte e vida, gerando aprendizagens que extrapolam os limites fronteiriços disciplinares. As artes integradas se constituem por meio de interações entre sujeitos, materiais, conhecimentos, instituições, vida social, e outros; em seu caráter fronteiro geram experiências e aprendizagens que se apresentam em entrelugares, que dificilmente seriam evidenciados em práticas tradicionais e isoladas. A experiência só se efetiva no contexto das artes integradas se

forem percebidas nas interações uma proporção das relações estabelecidas: as metodologias escolhidas, os materiais trabalhados, os conceitos, as habilidades e os conteúdos durante o processo, buscando ênfase na aprendizagem estética, inclusive, estes elementos indicam a intensidade das performances (sínteses), maior ou menor grau de relações e aprofundamento. Esses são o que dá “liga”, são os substratos que possuem elementos que se conectam a outros conhecimentos, são chamados de pontos de contato, aqueles onde ocorrem as intersecções.

Segundo Dewey, os pontos de contato são importantes porque mostram e mensuram os conteúdos, aqueles apresentados e aqueles que surgirem das interações, significativos em uma experiência. Os pontos de contato estão diretamente ligados à questão metodológica e de continuidade. Eles vão surgindo à medida que o processo vai se desenvolvendo, conforme o olhar dos envolvidos se amplia, e suas relações se aprofundam, é a partir desse movimento que o conhecimento expande, se conecta ao indivíduo e gera a sensação de contentamento e totalidade vivenciada, ou seja, se efetiva uma experiência que será base para outras experiências.

Schechner (2011b) e Dawsey (2011) também tratam sobre pontos de contatos em uma performance os quais podemos trazer aqui para dialogar no construto da prática pedagógica das artes integradas. São eles: a transformação do ser e da consciência, quando no processo pedagógico, também performance, na construção do conhecimento me percebo em atuação e descubro o “não-eu” e o “não não-eu” que assumo no processo. Durante o percurso da construção do conhecimento e da ação pedagógica os sujeitos podem se encontrar em situações onde não são eles se apresentando ou representando. É um outro, um personagem ou identidade que atua, mas ao mesmo tempo, são eles nesse processo por meio desse outro, assumindo posicionamentos e identidades que se modificam.

Outro ponto de contato, a intensidade da performance, esta, está no âmbito de como as performances são produzidas, como ela ‘decola’, ou ainda, como ela se porta de forma elegante, que quer dizer que se utiliza bem das interações e complexidades inerentes. Uma ação pedagógica bem elaborada que possui aspectos que modulam as diferentes intensidades metodológicas, estéticas, poéticas, culturais, o aprofundamento das relações entre conhecimentos e sujeitos envolvidos, decola no momento de seu acontecimento, promovendo um fluxo, uma energia na relação e intermediação entre professor e estudante. Este último, se constitui em um outro ponto de contato, são as interações entre os performers e audiência, mas neste contexto, estudantes e professores alcançam também o mesmo patamar de performers, se diferenciando no aprofundamento do conhecimento e técnica, ao mesmo tempo que se torna um estado de plateia e ator em atuação.

A sequência total da performance, é outro ponto de contato, ele se mostra aqui como um processo metodológico na construção do conhecimento: “a) treinamento, b) oficinas, c) ensaios, d) aquecimentos, e) performance, f) esfriamento, e g) desdobramentos” (DAWSEY, 2011, p.209). Destaco alguns como possibilidade de estruturar uma performance arte/educativa e seu caminho metodológico, relacionando também com o processo de constituição do conhecimento por meio dos modos de representação que Eisner (2002b, p.6) defende, que se apresentam por meio da inscrição, edição e comunicação, os quais tratarei mais à frente: a) pesquisa, planejamento, estudo; b) e c) estudos práticos, edições das ideias, trocas e prática técnica; d) preparação, organização do conhecimento e práticas construídas; e) a comunicação da performance, das sínteses construídas; f) e g) consciência do processo vivido, experienciado, os desdobramentos, como sendo constituição do sujeito como indivíduo diante da sociedade. A relação entre esses pontos de contatos numa prática pedagógica, ao final, pode proporcionar uma experiência como fato consumado, um processo de ensino aprendizagem efetivo e transformador.

Em Dewey ([1934] 2010), para uma experiência total vivenciada, é necessário, na relação entre o eu e o objeto, que haja uma adaptação mútua com propriedades experienciadas, que mostram que a interação dos dois foi uma experiência total vivenciada, sendo que o encerramento que a conclui é a instituição de uma harmonia sentida. “A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado, apreendê-lo é o objetivo da compreensão” (DEWEY, [1934] 2010, p. 122).

Por meio do significado é que se mostra a intensidade pela qual a experiência é sentida, pois tanto o significado (aquilo que faz sentido para o sujeito) quanto o sentir remetem à continuidade. Esta última está ligada às questões do que veio antes e do que remete ao depois do processo, que é reflexivo e imprescindível na formação humana que potencializa o conhecimento e sua integração. A percepção ressalta elementos ainda não perceptíveis, mostrando seu movimento e sua amplitude. Para um estudante, a expansão da consciência de si mesmo e do mundo a sua volta possibilita caminhos para soluções de problemas.

Como é importante considerar a percepção como elemento na formação do indivíduo, é preciso incluí-la no tempo da prática pedagógica para desenvolvê-la, considerando-a como algo educável e que proporciona a abertura do sujeito para investigar o mundo. Analisá-lo em vários níveis de realidades de modo que interaja com o meio em sua totalidade, ou seja, sem resistência e utilizando todos os seus sentidos (olfato, paladar, tato, audição e visão).

Sobre a percepção, Nicolescu (1999) a trata como sendo algo importante no processo do aprender sobre o mundo e sobre si mesmo. O autor constata que existem vários níveis de

percepção, que são várias formas de se ver uma realidade. Para o autor, a realidade é “aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formulações matemáticas” (NICOLESCU, 1999, p. 30). Ele constata que existem vários níveis de realidade, que define como

Um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico (NICOLESCU, 1999, p. 31).

Pesquisadores tentaram encontrar em que momento os vários níveis de realidade se perpassam, mas perceberam através de cálculos matemáticos que é praticamente impossível esses mundos coexistirem. Nicolescu declara que não há nenhum impedimento para que aconteça essa troca, a maior prova é a nossa própria existência. Isso porque nosso corpo possui uma estrutura macrofísica e uma estrutura quântica. Esses dois níveis de realidade – o macro e o microfísico – coexistem também ao nível do nosso corpo. Temos uma estrutura macrofísica regida pelas leis clássicas da física e uma estrutura quântica que se rege pelas leis da quântica (SAÚDE QUÂNTICA, 2009).

O surgimento de pelo menos dois níveis de Realidade diferentes no estudo dos sistemas naturais é um acontecimento de capital importância na história do conhecimento. Ele pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora (NICOLESCU, 1999, p. 32).

A partir disso, cientistas descobriram a existência dos diferentes níveis de percepção da realidade pelo sujeito observador. Sendo ela uma realidade, ou várias, que confirma e possibilita ao homem reencontrar seu lugar, que é a percepção de sua existência e sua verticalidade, ou seja, sujeito que é e carrega várias funções, vários sentidos para sua existência.

Para Dewey ([1934] 2010), a percepção também é importante e está ligada à experiência. Ele reconhece que o homem também possui várias dimensões, configurando a necessidade de analisá-lo em vários níveis. Ele destaca o campo sensorial e o pensamento, em que ambos se relacionam nos processos da experiência e aprendizagem do mundo. O autor ressalta que tudo está interligado e que é imprescindível olhar para um objeto por diferentes perspectivas. Para tratar disso, cito um trecho que trata da relação entre pensamento e sentimento:

O pragmatismo de Dewey não é uma simples filosofia da ação; é igualmente uma filosofia do pensamento e do sentimento – o primeiro para nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação (DEWEY, [1934] 2010, p. 11).

Nesse sentido, o sentimento e o pensamento interagem com os objetos e o mundo. Esta perspectiva amplia a percepção da multidimensionalidade das relações com o conhecimento, sendo necessário o vivenciar da totalidade da experiência. Dewey cita como exemplo a apreciação das flores, em que não é necessário conhecer as interações do solo, ar, umidade e sementes para fazer isso; mas, para sua compreensão, é necessário o entendimento de todos os fatores e suas interações, gerando experiências ainda mais profundas.

A relação entre experiência e percepção é bem estreita, conforme o autor, existe algo que limita a experiência, são as coisas que interferem na percepção. E, se pensarmos bem, de fato, o homem possui muitas experiências limitadas em sua vida, imagine isso dentro da escola. É o movimento do tempo presente, contemporâneo, ou o homem vivencia e faz muitas coisas, em um constante fazer, ininterrupto; ou é um estado de sentir e estar sujeito com excesso de receptividade. Trata-se de desequilíbrios que não são percebidos, fogem do controle e da sensibilidade humana, atrapalhando a experiência total e real.

O excesso de atividades, além da necessidade de sentir muitas experiências, faz com que o homem sabote a real experiência, tornando-a parcial ou distorcida, a falta da percepção da consumação e do significado impede a reflexão, que é o ir e vir da continuidade do que veio antes e do que pode vir a ser. A experiência é limitada por causa de questões que interferem na percepção, principalmente na relação entre o estar e o fazer do sujeito. O autor apresenta duas perspectivas:

Pode haver interferência pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo que é submetido. O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida, com um significado escasso ou falso. O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em uma coisa com muita precipitação (DEWEY, [1934] 2010, p. 123).

O autor continua, então, no frenesi da experiência isolada e da necessidade de se vivenciar mais e mais, o indivíduo não deixa chegar à conclusão das experiências, mas começa e recomeça entre uma coisa e outra, com precipitação. Quantas experiências têm sido vivenciadas dessa forma por estudantes e professores? Quantas interrupções por conta de cumprimento de metas, agendas, conteúdos, e quantas mais e mais precipitações vividas por fragmentações de pensamento e ações. Proporcionar a continuidade da experiência educativa é o movimento importante na formação. Dessa forma, a percepção e a construção de mundo do

sujeito é o ir e vir do sujeito histórico e cultural, passado e presente, projetando o futuro. É poder ir ao cerne de como o conhecimento foi produzido, o que aquilo me afeta e quais são as possibilidades para um vir a ser.

Sobre isso, em outro texto, Dewey ([1938] 1976) apresenta que, ao se tratar da construção de experiências, se ressalta o transitar que o homem realiza entre o passado, o presente e o futuro no processo de interação com o mundo. O processo de continuidade destacado por esse autor e constitutivo da experiência se encontra latente a partir do momento em que se cria possibilidades para o indelével. E isto é feito quando a interação entre o sentir e o pensar é realizado por meio de ampla variedade de experimentações: visuais, auditivas, cinestésicas, táteis, que se relacionam com conceitos e conteúdos, permitindo a construção de seu próprio conhecimento.

A experiência não pode ser considerada algo à parte de conceitos e conteúdos e pela busca da construção de conhecimentos. Não é um *laissez-faire* como muitos pensam, no contexto escolar, a experiência deve ser provocada e levada à sua consciência. Eisner (2002b) destaca que a consciência é construída à medida que o homem interage com o mundo, sendo que as artes expandem a consciência e que elas não são apenas um processo, mas são também os frutos desse processo modificando a percepção, pela qual ele compreenderá tanto a multiplicidade humana como a do mundo.

Nesse sentido, para uma experiência real e total, a percepção necessita estar voltada para vários níveis de realidade, ter acesso em como o conhecimento é produzido e como ele se transforma e, principalmente por qual meio ele é manipulado, seja por pesquisa disciplinar seja transdisciplinar. Na pesquisa ou prática disciplinar, a percepção é perceptível, no máximo, a um único e mesmo nível de realidade ou, ainda, os seus fragmentos. Já, na pesquisa ou prática transdisciplinar, a percepção vai além, ela abrange e se preocupa com a dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo, enfocando sempre a compreensão do tempo presente.

Nessa dinâmica a unidade que liga todos os níveis de realidade, se existir, deve ser uma unidade aberta e diretamente ligada à percepção. Para tanto, é preciso considerar que esses níveis se prolongam para uma zona de não resistência diante de nossas experiências, descrições e imagens. Ao considerar a percepção como algo ensinável e importante no processo pedagógico, o olhar é ensinado, e a abertura surge à medida que as relações se constituem, sejam através da manipulação sejam pela investigação dos conhecimentos e do mundo. A abertura para trocas, parcerias, é iminente e vital, as percepções se mesclam, interagem, promovem um novo/outro olhar para o mundo.

Nicolescu (1999) trata sobre isso como sendo a zona de não resistência. Ela corresponde ao “sagrado”, isto é, àquilo que não se submete a nenhuma racionalização, “o se permitir vivenciar”. Entra aqui uma questão tão séria que atrapalha grandemente os processos de integração dos conhecimentos – a questão do desejo: o desejo de abertura e do compartilhar, o desejo de participar, de colocar em destaque a percepção. Tornar-se um outro, um terceiro que deseja se construir com aquele que está em relação. Mas infelizmente não é algo que está presente nas pessoas de forma natural, embora seja algo construído e trabalhado. No lugar que corresponde ao “sagrado” e a não resistência se encontra a experiência, é nele que a experiência se amplia e se relaciona em diferentes níveis de realidade – multidimensional.

Sobre este lugar da abertura e não resistência, um dos propósitos das artes integradas é a ampliação da aprendizagem por meio dos sentidos, uma zona em que diferentes níveis precisam estar abertos e sem resistência. Uma prática com possibilidade de diferentes tipos de interação, em que a experiência caminha para a totalidade, a percepção se amplia em diferentes níveis de realidade, abarcando uma relação integral entre o campo sensorial e o pensamento. O mundo “penetra” por todo o corpo, a compreensão acontece na multidimensionalidade e na multirreferencialidade, ou seja, múltiplas referências em que o conhecimento se constitui, se ramifica e forma o homem.

É importante lembrar que este mundo está em constantes transformações, globalizado e complexo em todas as áreas, sejam elas econômicas, políticas e sociais, o que implica uma nova concepção e percepção de mundo. Para interagir e se relacionar com esse mundo, é necessária uma nova concepção de educação, também complexa e dinâmica. Segundo Nicolescu (1999) e Morin (2004), para adquirir um conhecimento amplo, importa que ocorra a percepção da realidade multidimensional e multirreferencial, além da reforma do pensamento.

É importante entender e assumir essa complexidade, tanto em si mesmo quanto no mundo, e se munir de uma visão em diferentes níveis. É isso que possibilita o olhar complexo, aquele que tece junto conhecimento e indivíduo, sabendo investigar em diferentes níveis de realidades. Tratar do termo complexidade¹⁶ como base de percepção do mundo na estrutura do pensar fortifica e intensifica os diálogos necessários para relacionar-se com o conhecimento. Por meio da dimensão complexa se vê o mundo de forma sistêmica, como algo orgânico indissociável para a construção do conhecimento.

¹⁶ O termo complexidade que trato neste ponto é o da realidade em que o mundo se encontra, globalizado e complexo em todas as relações. Acredito que o homem deve buscar a percepção complexa como forma de lidar com o mundo em todas as suas relações.

Nosso vocabulário necessita mudar, passar a ser orgânico também, palavras como relação, conexão, interligado e complexo, por exemplo, precisam encontrar um lugar por entre o que é percebido, compreendido e dito por nós. Dewey ([1934] 2010) destaca que o mundo é relacional, assim como o homem, que se constitui no outro e no mundo. O autor utiliza o termo relação por ver conexão e interação entre o homem e o mundo, entremeados em multiplicidades. Para ele, a ênfase por relações é porque entende o homem como organismo complexo e multidimensional, por isso defende que as manifestações e práticas devem ser analisadas e realizadas em várias perspectivas. Se elas acontecem por apenas uma forma, por apenas um viés, isoladamente, não atingirá a amplitude humana, necessitando de ajuste por fatores variados (DEWEY, [1934] 2010, p. 314).

É dessa maneira que o olhar complexo se desenvolve. Ele possibilita ver o homem e a sociedade como multidimensionais, ou seja, unidades complexas. Nesse sentido, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, sendo que a sociedade tem dimensão histórica (passado e presente), econômica, sociológica, cultural, religiosa, dentre outras. São diferentes perspectivas que permitem o entendimento em complexidade das diversas dimensões e relações entre os vários níveis de realidade e percepções. Como então perceber o mundo dessa forma? A resposta é: pelos sentidos. A defesa de Dewey ([1934] 2010) e de Eisner (2002b) em ressaltar que nossos sentidos devem fazer parte do processo de interação com o mundo, incluindo a aprendizagem, é porque se pode experimentar o mundo por diferentes formas, sendo que a experiência só acontece a partir do momento em que nossa percepção está livre.

Um trabalho que também enfatiza os sentidos é o de Burnaford, Aprill e Weiss (2001, p. 26), o qual também cita a importância de envolver o máximo de sentidos no processo educativo, há uma crescente: interagir conhecimentos e envolver diferentes sentidos “para que os estudantes aprendam mais do que se os aprendessem separadamente”. Nesse sentido, os autores destacam:

Os estudantes aprendem melhor quando todos os cinco sentidos estão envolvidos, e o aprendizado em artes integradas envolve mais sentidos na maior parte do tempo. Nossa definição de integração artística foi rigorosa; a integração não ocorre a menos que a forma de arte e as outras disciplinas acadêmicas sejam ensinadas para que os estudantes aprendam mais do que se os aprendessem separadamente. Quando a verdadeira integração acontece, $1 + 1 > 2$ (BURNAFORD; APRILL; WEISS, 2001, p. 26, tradução nossa).¹⁷

¹⁷ “Students learn best when all five of their senses are involved, and arts integrated learning involves more of the senses more of the time. Our definition of arts integration was strict; integration does not occur unless both the art form and the other academic subject(s) are taught so the students learn more than if they learned them separately. When true integration happens, $1 + 1 > 2$ ” (BURNAFORD; APRILL; WEISS, 2001, p. 26).

Os sentidos proporcionam experiências integradas, conectadas e total. Eles estão no movimento e ritmos da experiência coerente. Segundo a construção filosófica de Dewey, a experiência e os sentidos são partes importantes na formação humana: primeiro, porque por meio da experiência, abre-se um leque de relações em diferentes níveis que se estabelecem com o homem e o mundo; segundo, porque as relações em diferentes níveis precisam encontrar “portas” (sentidos) abertas para a inteireza do sujeito em meio a suas interações, consumação e reflexões dos processos ocorridos. À medida que a prática se estabelece, surgem aspectos mais profundos nos processos durante as interações. Esses aspectos se localizam no movimento que coloca um ritmo entre as interações, sendo que dentro do ritmo acontecem as interpenetrações de materiais, os sentidos, a percepção, a energia, o ir e vir das experiências anteriores, a consumação, assim, apresentando-se algo novo.

Dewey ([1934] 2010) destaca o homem sensorial que vive, aprende e sente o mundo por meio de várias “portas”, que são os nossos sentidos que absorvem o mundo em sua multiplicidade, chegando até o homem por “veículos”. Estes são os mediadores, os intermediários entre homem e mundo, entre homem e arte. Eles sensibilizam, ampliam a percepção e informam e são por onde o homem interage com o mundo. Dewey ([1934] 2010, p. 352), fala que,

Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico; realizamos nossa interação com ele e ele chega até nós por um órgão especializado. O organismo inteiro, com toda sua carga do passado e de recursos variados, funciona, mas opera por meio particular, o dos olhos, ao interagir com o olhar, a audição e o tato. As artes lançam mão disso e o levam a seu máximo de significação.

Os sentidos necessitam ser direcionados e educados para o reconhecimento da aprendizagem e do conhecimento, precisando ser trabalhados para que não caiam numa interação rasa com o mundo. O autor apresenta que se há uma experiência – ou seja, uma interação com o mundo de maneira comum, sem a percepção e o controle dos meios, qualidades e conhecimentos –, ela se apresenta em um nível comum, porque a percepção e a manipulação de materiais podem ser consideradas mecânicos.

Já quando há a preocupação pela interação em que se prioriza a percepção e se utiliza diferentes sentidos, reconhecendo diferenciados materiais, meios, conhecimentos e suas qualidades, essa experiência tem o poder de ligar, conectar as partes, perpassando por todas elas. Ela se torna uma experiência estética e seu diferencial é que a qualidade é percebida e o olhar mecânico é modificado tornando-se qualitativo, percebendo os aspectos intrínsecos aos

veículos e meios, que são os mediadores entre o mundo e o homem. Enquanto vemos, também ouvimos e sentimos, desta forma, o autor apresenta que, quando vemos uma obra, vemos não só as cores, mas as cenas, o som, sentimos pressões e percebemos o implícito.

O autor ainda destaca que “nunca ficamos livres da sensação de algo que está mais além” (DEWEY, [1934] 2010, p. 349). A grande questão é que, ou distante ou próximo ao alcance da visão, somos parte de um todo maior e inclusivo – o todo e as partes entrelaçados (Morin, 2004). Embora, muitas vezes, não seja percebido ou sentido pelo sujeito; e, não sendo localizado, dificilmente esse mesmo sujeito consegue se situar no mundo. A relação entre o todo e as partes deve ter seu destaque, por ser uma relação “entre”, “tecido junto”, devendo ser o foco de nossa experiência. Perceber que as margens dos materiais, conhecimentos, sensações, fatos, informações, o homem, se diluem em uma expansão infinita, porque, apesar da amplitude de tantas instâncias, o todo ainda não é sentido, sempre tem algo a mais para vislumbrar.

Diante disso, o destaque é a integração/integração artística no processo de interação do homem com o mundo. Dewey ([1934] 2010) apresenta, em vários argumentos, que o homem ao interagir com o mundo se relaciona em diferentes perspectivas, ou seja, com diferentes meios e veículos, demonstrando que há uma relação entre o todo e as partes, algo que se integra. É nesse âmbito que as artes integradas, como uma prática exigente e rigorosa, trabalham a educação dos sentidos, tendo cautela na manipulação dos veículos (materiais), na interação entre os estudantes e o conhecimento (meio), explorando os sentidos a fim de proporcionar experiências significativas. Ela se efetiva por meio dessas questões. A integração vincula os elementos das diferentes instâncias nas relações estabelecidas, então, os aspectos dos quais se têm consciência – pela mobilização dos meios, qualidades, conhecimentos e veículos – se transformam em um todo interligado.

Interligar é perceber diferentes realidades e modos de fazer, é encontrar pontos de conexões entre as diferentes realidades, encontrando coerência entre o olhar e a ação que estabelecem uma relação em complexidade (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade). Para Morin (2004), aceitar a complexidade e as diversas realidades é aceitar a incerteza, a contradição, a coerência e, ao mesmo tempo, a não coerência, buscando compreender as articulações e as solidariedades existentes nos fenômenos.

O que Morin designa como “pensamento complexo” é o modo de pensar capaz de respeitar a multidimensionalidade. Dewey se assemelha nessa compreensão, pois entende que os múltiplos fenômenos abrangem campos amplos e complexos que se interligam entre o pensar e sentir, mas ele observa que a compartimentalização do homem e suas formas de agir no mundo o deixa fragmentado:

A compartimentalização das ocupações e interesses acarreta a separação entre a forma de atividade comumente chamada de “prática” e a compreensão entre a imaginação e o executivo, entre o propósito significativo e o trabalho, entre a emoção, de um lado, e o pensamento e a ação, de outro (DEWEY, [1934] 2010, p. 86).

Destaco, a partir do exposto até aqui, que existem dois tipos de interação do homem com o mundo, influenciando diretamente as práticas integrativas – interação mecânica e interação orgânica. Assim, existem nos entremeios dessas dinâmicas, uma relação entre o que está externo e o que está na essência das instâncias envolvidas, quando o homem entra em contato, é criado um ritmo da contemplação e é a partir disso que se estabelece, conforme o autor, duas formas de interação e percepção. A primeira, aquela que o homem percebe cada instância, seus elementos, suas costuras e junções, ou seja, percebe-se as fronteiras dos conhecimentos de forma estanque, fragmentadas, tornando as relações limitadas, esta forma de interação é chamada de mecânica. O homem, nessa relação, não consegue ver o todo, mas atua nas partes, o que interfere diretamente em sua experiência, não possibilitando sua interação em muitas vias.

Conforme o autor, o que está externo ou fora de sua compreensão o homem percebe de forma limitada e até distorcida, mas ele não consegue “discernir se o impacto é causado pelas rupturas intrínsecas na organização do objeto ou se é no despreparo de quem percebe” (DEWEY, [1934] 2010, p. 320). O despreparo acontece quando o homem não se conscientiza dos fatores, da complexidade ou das diversas realidades que aprofundam e relacionam as coisas e seus meios, sua percepção está desconectada dos seus sentidos e corpo: “Quando aquele que percebe tem consciência de costuras e junções mecânicas em uma obra de arte, é porque a superfície não foi controlada por uma qualidade que a permeasse” (DEWEY, [1934] 2010, p. 347). Nesse caso, ter a consciência das costuras demonstra a ideia de delimitação de fronteiras, fragmentação, um aspecto mecânico que distancia da profundidade das relações, retirando o aspecto orgânico que a totalidade caminha.

Já a interação e a percepção que vão além disso é aquela que é orgânica, que perpassa e transpassa as fronteiras, se entremeando com/em outras instâncias. Conforme Dewey ([1934] 2010), nessa costura só se torna integrada quando é orgânica, não percebendo junções, é sair da fragmentação e realizar conexões sem deixar à mostra suas fronteiras, tudo está ‘tecido junto’. Nessa perspectiva, a integração artística em seus aspectos mostra-se orgânica. Ela é exigente no âmbito de sua prática, pois suas construções permeiam entrelugares em que diferentes conceitos, metodologias e habilidades serão integrados na análise e na prática de objetos, criando outros significados, situando os sujeitos em sua experiência e aprendizagem.

E ainda, lembrando que a condição da existência humana e a cultura abrangem todo o conhecimento, identificando o indivíduo no contexto da humanidade, tornando-o capaz de pensar sobre si mesmo, sobre os problemas regionais e globais. Um importante destaque é que a construção da percepção se desenvolve em um processo com o tempo, evitando as simples excitações e os sucessivos vislumbres isolados, que adormece, cega, ensurdece e insensibiliza a percepção.

Ao contrário,

Nada é percebido a não ser quando os diferentes sentidos trabalham relacionados uns aos outros, a não ser a energia de um “centro” é comunicada a outros, sendo incitadas novas modalidades de respostas motoras que, por sua vez, instigam novas atividades sensoriais. A menos que essas várias energias sensório-motoras se coordenem entre si, não há cena nem objeto percebido. Mas, igualmente, não há percepção quando – por uma condição impossível de realizar na realidade – um único sentido entra em ação. Quando o olho é o órgão primordialmente ativo, a qualidade da cor é afetada por qualidades de outros sentidos, francamente ativos em experiências anteriores. Desse modo, ela é afetada por uma história: há um objeto com um passado. E o impulso dos componentes motores envolvidos efetua uma extensão para o futuro, uma vez que se prepara para o que virá e de certo modo, prevê o que está para acontecer (DEWEY, [1934] 2010, p. 321).

O que eu quero afirmar, a partir de Dewey, é que as artes integradas evocam a percepção e as experiências desenvolvidas valorizam o tempo. Este é muito importante nessa relação, porque se valoriza a trajetória que o estudante constrói. As artes integradas estimulam várias formas de relações e edições na construção do conhecimento, instigando o protagonismo e atuação dos sujeitos em suas próprias aprendizagens. Para que as percebam e sintam por diferentes perspectivas, caminhando pela investigação, experimentação, interagindo e refletindo sobre as sínteses que vão sendo construídas.

Dewey ([1934] 2010, p. 318) destaca que “o que importa é como as coisas se relacionam”, e a arte é entendida pelo autor como a instância que potencializa a integração e a experiência em totalidade. A defesa da existência de uma totalidade, composta por partes, mostra que “o que importa é como as coisas se relacionam” (DEWEY, [1934] 2010, p. 318), e como a experiência de forma integrada transforma o homem. Isso teve grande influência na construção das artes integradas, que comportam a filosofia de que o mundo e o homem são relacionais e que existe uma totalidade que sempre mostrará que as margens são ainda mais amplas, fazendo-nos caminhar mais e mais.

Ao tratar da relação, Dewey ([1934] 2010, p. 259) cita sobre como a forma é gerada. Segundo o autor, a forma é “como aquilo que organiza o material em matéria artística”. Sua origem se organiza em termos de relações:

Mas a “relação” é uma palavra ambígua. No discurso filosófico, é usada para designar uma conexão instituída no pensamento. Significa, então, algo indireto, algo puramente intelectual, até lógico. Mas “relação” em seu uso idiomático, denota algo direto e ativo, dinâmico e enérgico. Fixa a atenção no modo como as coisas se afetam mutuamente, em seus choques e uniões, em sua maneira de realizar e frustrar, promover e retardar, instigar e inibir umas às outras (DEWEY, [1934] 2010, p. 259).

Quero destacar como o autor trata do termo relação. Ele o apresenta como um termo ambíguo; e, nessa perspectiva, também coloco em destaque o termo interdisciplinaridade. O autor mostra que a relação acontece por dois vieses: no nível interior, que se dá no pensamento; e, no nível externo, que se dá por meio da interação entre as coisas e pessoas envolvidas, que se dá por meio da e na ação. Sendo mais explícita, ambos, relação e interdisciplinaridade, apropriam-se dos dois níveis: interno e externo. O primeiro se apresenta no plano intelectual, mentalmente suas relações e conexões giram em torno de si, sua forma de ver o mundo e de lidar com ele. O segundo se apresenta no ato da ação, no momento dos diálogos e práticas, porque esse nível acontece na ação entre os pares. É no exterior que a dinâmica acontece porque existe o outro, e é nessa troca que há o afetar mútuo que promove a verdadeira integração. No segundo capítulo tratarei mais sobre o assunto.

Nessa dinâmica, a finalidade da integração artística está para além de promover uma formação integral. Ela apresenta possibilidades intrínsecas de produções de conhecimentos, sendo que a maior ênfase no processo são as relações e sínteses realizadas no processo. O importante é saber realizar e lidar de forma integrada com o que surgir da manipulação dos materiais, veículos e meios ofertados, utilizando abordagens que promovam a interação, como os métodos ativos, por exemplo.

A relação é quem estabelece os pontos de contato entre as partes e o todo, é o modo como as coisas se afetam. O que importa é o como essas coisas interagem, buscando em complexidade a construção de sínteses, surgindo um terceiro, a coisa modificada que é o conhecimento editado e dialogado pelo entrelaçar dos materiais (conceitos, conteúdos, metodologias, elementos constituintes, entre outros). Quanto mais relações são trabalhadas em cooperação, a edição se torna mais complexa e interessante na produção do conhecimento. Essas interconexões mantêm uma ligação rítmica com todos os membros em comum e se entrecruzam nos aspectos que não são a fim de ampliar suas margens. Diante desse movimento,

“todos os elementos distintos reforçam uns aos outros como variações que constroem uma experiência complexa e integrada” (DEWEY, [1934] 2010, p. 314).

Ainda conforme o autor, para uma relação consistente, diferentes materiais devem ser buscados para a ativação dinâmica. Lembrando que é no ato de expressão, da performance que esse material se transforma em um veículo, um canal para que a experiência flua, pela relação passado e presente, interação estabelecida entre homem, as coisas e seus materiais (veículos). Os materiais têm grande importância na questão da integração, o autor cita que restringir as margens desses materiais tornam o trabalho limitado em sua essência, mas quando a comunhão é reconhecida, apresentando-se como um todo orgânico entre as artes e os conhecimentos, envolve a combinação correspondente de substâncias. Uma liga que ressalta a percepção e o olhar, que se amplia, vê a complexidade, não se percebendo costuras ou junções à mostra, mas na integração elas estão ali, unem limites e territórios, são invisíveis, entrelaçadas e diluídas.

Isso se torna mais fácil quando se percebe que as qualidades e os diferentes elementos das artes perpassam entre si, mesclam-se e incorporam umas às outras, o que por um caminho disciplinar e restrito em sua fronteira não acontece. Nesse ponto, o autor apresenta o que Fayga Ostrower (1990) entende por princípios ordenadores, comuns entre as áreas artísticas, sendo possível compreender que são os pontos idênticos entre as manifestações artísticas que se perpassam.

[...] Tudo o que foi dito sobre música também poderia ser dito sobre as artes plásticas. Os termos concretos das duas linguagens são inteiramente diferentes, porém os princípios ordenadores são análogos. E, em ambas, o movimento é portador das estruturas formais. No movimento, se fundem indissolúveis, as categorias básicas de nosso ser: que são o espaço e o tempo, um induzindo a existência do outro; os espaços expandindo-se ao longo do tempo e o tempo transcorrendo através da percepção da dimensão espacial (OSTROWER, 1990, p. 38).

Por esses pontos, veículos organizados e conectados pelo homem-artista atingirão o indivíduo em sua especificidade e individualização. Os órgãos (sentidos) de determinada experiência são levados a um ponto de movimento que muitas possibilidades são exploradas, indo além do ver e ouvir. O que faz um material ser um veículo é ele ser usado em uma expressão, uma performance, ou seja, dar a ele intenções, outros significados, por vezes metafórico. Dizer uma coisa por outra forma que não a usual estimula outras formas de ensino aprendizagem, desenvolve outras inteligências e experiências, pelas quais os indivíduos aprenderão e se comunicarão.

As questões levantadas por Dewey, que apresentei até aqui, podem ser consideradas a estrutura, o cerne para a integração que conhecemos hoje, a percepção do homem múltiplo, os veículos e meios, as relações, a relação homem e mundo, a experiência que transita entre passado e presente e se transforma, as relações entre partes e o todo. É importante lembrar que foi por causa dos pontos defendidos por Dewey em sua obra *Arte como Experiência* (1934), incluindo a aprendizagem holística, a experiência estética e a centralidade no estudante, que muitos educadores em arte se sentiram estimulados e começaram a realizar inter-relações entre áreas. O autor cita um exemplo de possibilidades e interação com o mundo, podendo ser superficial ou mecânica, relacional ou orgânica. Cito novamente sobre as flores:

É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a compreender o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento (DEWEY, [1934] 2010, p. 61).

Segundo o autor, quando se propõe a compreensão e prática em conexão surge um compromisso de conhecer em complexidade que antes não existia, ele se torna uma mola propulsora que traz novos elementos na compreensão do que está sendo investigado. E, a partir da compreensão permeada por conexões, ocorre o alcance do nível estético, mas esse só acontece à medida que essas relações se tornam experiências para o indivíduo. E nesse conhecimento relacional é que a atividade e a percepção humana terão uma perspectiva integrada. Para Fayga Ostrower (1990), realizar relações também é algo importante no processo de formação humana. Para ela, o relacionar com a arte e suas possíveis conexões, representa uma resolução de certas tensões que estão no íntimo humano, e essas tensões nos representam.

A expressividade estética que emana das obras nos ajuda a encontrar respostas para nós mesmos. Esse momento, segundo a autora, apresenta-se como experiência profunda que vem acompanhada pelo sentimento de ampliação do ser e da expansão da vida (OSTROWER, 1990, p. 224). E, como Dewey, Ostrower (1990) defende que a arte amplia a percepção e que suas qualidades intrínsecas alcançam os sentidos e criam sensações e aprendizagens, trazendo um diálogo com as memórias e a experiência vivida,

Através dos momentos que se seguem, os sucessivos relacionamentos formais tornam-se mais e mais complexos, pois a cada instante o presente é interligado a um passado imediato, e este à lembrança de passados mais remotos, enquanto que por sua vez o futuro se torna um presente e passado. Neste fluir, o próprio referencial se modifica em função de camadas sempre mais espessas que se criam em nossa memória, de referências e contrarreferências superpostas que qualificam o acontecer (OSTROWER, 1990, p. 38).

A autora apresenta algo muito importante sobre a complexidade, ela ressalta que o complexo não indica o quantitativo e sim o qualitativo de significados e formas. Ao tratar das estruturas complexas, os padrões de relacionamento formal se apresentam mais diferenciados e mais flexíveis em virtude de articulações anteriores, o que permite a elaboração de processos criativos de síntese. São sínteses de totalidades. Ora, essas são muito importantes porque mostram o conhecimento construído em conexão, finalizado em um produto qualquer.

Dentro disso, a autora ressalta algo preocupante que acontece dentro do contexto escolar, muitas vezes por não se compreender os conceitos e o processo da integração. Conforme Ostrower (1990), quando se desqualifica a complexidade por meio de reduções ou interpretações simplistas, nivela-se por baixo a percepção, a forma de ver e lidar com o mundo e o conhecimento, subestima-se a inteligência, a sensibilidade do ser humano, limitando também a construção de sínteses do processo.

Incluo nessa questão a desqualificação não só da complexidade, mas também das artes. Como elas são reduzidas em suas práticas e seu conhecimento, fomentando sínteses tão distantes do que é um vivenciar da prática artística. É preciso conhecer e aprofundar os conhecimentos artísticos dentro do contexto escolar. Elas vão além, as artes possuem imbricadas em suas essências a complexidade, existem inter-relações e o poder da síntese. Por meio das artes, o homem toca e é tocado em sua totalidade, o mais importante é a orientação para que o sentir e o pensar se relacionem em um processo de aprendizagem.

A arte necessita ser defendida dentro das escolas, mostrando o conhecimento que lhe é genuíno. Para essa defesa escolhi Elliot Eisner (1933-2014) que, juntamente com Dewey, foi um defensor das artes na educação. Ele foi um fomentador da educação dos sentidos, aproximando e relacionando o cognitivo e o sensorial. As artes são exemplos da relação de interdependência e inter-relação entre cognição e os sentidos. Ele defende que diferentes formas de representação (visual, cinestésica, auditiva) desenvolvam a capacidade de interagir e compreender o mundo ao nosso redor e extrair múltiplos significados a partir dele. E se podem ser expandidas, essas formas vão para além do verbal e do numérico, e a percepção de mundo é enriquecida imensamente.

Em seu livro *'The Arts and the Creation of Mind'* de 2002, Eisner destaca, assim como Dewey, que há uma relação de comunicação e experimento entre o organismo biológico e o mundo. Pelo organismo com características biológicas que são diferenciadas em cada indivíduo, é que há a relação com o mundo mediante as experiências, gerando a consciência de

si e do mundo. Esse ambiente, o mundo, é em seu estado qualitativo composto de visões e sons, gostos e cheiros que podem ser experimentados através do sistema sensorial.

O ambiente ensina. O autor cita que experimentar o ambiente é, naturalmente, um processo que continua ao longo da vida, sendo também um processo que é moldado pela cultura, influenciado pela linguagem, pelas crenças e afetado por valores. E aqui Eisner (2002b) apresenta mais um pensamento semelhante ao de Dewey: que somos simultaneamente uma impressão pessoal e cultural do que é experimentado, uma relação que se apresenta sempre entrelaçada. “Os sentidos são os primeiros caminhos para a consciência. Sem um sistema sensorial intacto, não seríamos conscientes das qualidades do meio ambiente às quais agora respondemos” (EISNER, 2002b, p. 2, tradução nossa).¹⁸

E o que é o mundo para os estudantes senão a escola onde ele está presente diariamente, desenvolvendo sua percepção e a si mesmo? É possível afirmar que as primeiras experiências que se tem na vida, além do núcleo familiar, é a escola. O como ela é organizada e como se dão as relações entre adultos e crianças são importantes, porque promovem e moldam as experiências que eles terão, influenciando em quem os estudantes se tornarão.

É neste ponto que entra o currículo. Ele apresenta “o quê”, o “como” e o “para quê”, as relações em que os estudantes experimentarão o mundo e, infelizmente, existe muita limitação e seleção do que os estudantes irão experienciar em sua formação. O autor também defende a experiência apresentando que “a experiência é central para o crescimento porque a experiência é o meio da educação. A educação, por sua vez, é o processo de aprender a criar a nós mesmos, e é o que as artes, tanto como processo quanto como frutos desse processo, promovem” (EISNER, 2002b, p. 3, tradução nossa).¹⁹

Conforme o autor, as artes têm um importante papel, não é apenas uma maneira de criar performances e produtos, mas elas criam e expandem nossas vidas, lidam com nossa existência. Criam e ampliam disposições e nossa consciência, dando-nos os significados que tanto buscamos, além de promover o contato e o compartilhamento com pessoas e culturas diferentes. Sobre a consciência, Eisner (2002b) destaca que ela está ligada à significação da vida, às relações que são estabelecidas, pois fortalecem a identidade dos sujeitos.

Diante dessa ideia, as artes, intrinsecamente ligadas aos sentidos (órgãos sensoriais) e à consciência, trazem significados às questões identitárias e culturais, o que colabora

¹⁸ “The senses are our first avenues to consciousness. Without an intact sensory system we would be unaware of the qualities in the environment to which we now respond” (EISNER, 2002b, p. 2).

¹⁹ “Experience is central to growth because experience is the medium of education. Education, in turn, is the process of learning to create ourselves, and it is what the arts, both as a process and as the fruits of that process, promote” (EISNER, 2002b, p. 3).

estritamente com a formação pessoal e cultural dos sujeitos. Segundo o autor, as artes possuem a capacidade de percorrer um caminho interno pelos sentidos e pela consciência do indivíduo, sendo que esse caminho, cheio de relações, se efetiva segundo a orientação, relações e posicionamentos, neste caso, no contexto escolar. Conforme o autor, a consciência é o principal estímulo para o engajamento sobre o mundo e si mesmo. E a ausência de consciência tornaria o ser humano incapaz de distinguir, por exemplo, um alimento daquilo que não é, o que é perigoso daquilo que é seguro etc.

Ainda conforme o autor, a capacidade de experimentar o mundo em que se vive é instintivo, pois pela sobrevivência o ser humano se alimenta, percebe outros detalhes sobre a vida, como calor e frio, e também aprende – se aprende a ver, a ouvir, a discernir o que se prova ou toca, a diferenciar, a reconhecer e a recordar. O que foi reflexo, um instinto, se torna uma busca gradual por estimulação, diferenciação, exploração e, eventualmente, por significado.

É na fase escolar que o trajeto exploratório dos estudantes sobre o mundo acontece ou deveria acontecer. Talvez, a partir do instintivo e da falta da consciência, sentir o mundo, aprender a ver, ouvir, discernir, falar, reconhecer e significar subentende que o processo é ou deveria ser de forma sensível e estética, o que só por meio da arte é possível. Ao caminhar por um percurso de aprendizado, a arte integra, sendo inevitável que os aspectos inerentes a ela afetem as ações. Essas se entrelaçam em diferentes níveis, em um ir e vir exploratório que se amplia e expande em conexões sobre o que se pode chamar de paradigma *Sentirpensar*,²⁰ gerando consciência e experiência.

Sobre isso, assim como Eisner (2002b), Moraes e La Torre (2004) fazem uma reflexão teórica dentro de uma visão sistêmica sobre o sentir e o pensar. Dois lados do cérebro que se relacionam em todo momento diante das diferentes realidades vividas diariamente pelo homem. Moraes e La Torre (2004, p. 54) ainda citam que

Este termo traduz um processo de integração do “sentir-pensar” associado a outros impulsos básicos como persistir, interagir, atuar, comunicar, etc. Para ele, são duas categorias complementares, duas polaridades, uma envolvendo o âmbito afetivo emocional e a outra o âmbito cognitivo. Daí a necessidade, segundo De la Torre (ibid.), de uma concepção holística e integradora da realidade, onde o biológico, o psicológico e o sociocultural representam dimensões parciais de uma realidade complexa.

²⁰ *Sentirpensar* é um termo criado pelo Prof. Saturnino de la Torre (1997) em suas aulas de Criatividade na Universidade de Barcelona. Ele “indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (LA TORRE, 2001, p. 1 *apud* MORAES, 2004, p. 54).

Quero destacar a questão da valorização pelos autores do aspecto afetivo-emocional, ressaltado também no documento da BNCC pelo aspecto socioemocional. Essa questão é essencial na formação dos estudantes e, por muito tempo, pouca coisa se trabalhou desses aspectos dentro da escola. A diferença dos autores, incluindo Eisner (2002b), é que valorizam esses aspectos na interação entre ambos, completam-se, complementam sem a ênfase de um sobre o outro. Quando o aspecto socioemocional é citado pela BNCC, não se mostra a relação entre um e outro, mas valoriza-se um ou outro.

Assim, o paradigma *sentipensar* vem confirmar que o pensar e o sentir e suas relações se encontram em um movimento sistêmico, que retrata o momento em que um conjuga com o outro sem definir quem prevalece sobre o outro. Nesse sentido, ao tratar as inteligências “intelectual” e “emocional”, juntamente com o ato de conhecer a realidade, as ações e os pensamentos que estão entrelaçados aos sentimentos, desejos e afetos geram uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana. Vivencia-se uma integração, o indivíduo vive dentro de si a dinâmica e o fortalecimento de sua integralidade.

A integralidade está no pensamento de Dewey ([1934] 2010), Eisner (2002b), Moraes e La Torre (2004), que ressaltam a ideia de que a arte é pensamento e sentimento entrelaçados que perpassam pelas várias dimensões humanas. Traz o entendimento de um conhecimento que exige do indivíduo total entrega na relação entre expressão e conhecimento. Com base nesses autores, a prática das artes integradas busca uma totalidade dialógica entre pensar e sentir, entendendo que a relação com o mundo e sua tradução devem ser realizadas por meio desses dois aspectos na ação educativa.

Nessa perspectiva, a ação educativa não funciona sozinha. Conforme o pensamento de Eisner (2002b), o sistema sensorial começa a ser um meio pelo qual se busca o próprio desenvolvimento. Na tese de Rosa Iavelberg intitulada *Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos*, defendida em 2015, também é apresentado o pensamento deste autor,

Para nosso autor, os órgãos dos sentidos são fundamentais como porta de entrada para cognição. Afirmo que nada que está na mente (cultura) e no cérebro (cognição), deixou de passar pelas mãos pelos sentidos, ou seja, situa o corpo como instância do pensar quando a criança entra em contato com a arte. Em termos construtivistas, entendemos que o autor preserva o sensório-motor como estágio incorporado aos períodos vindouros (IAVELBERG, 2015, p. 182).

Podemos perceber que o sistema sensorial está ligado à cultura e ao cognitivo, assim, demanda diferentes ferramentas: como a linguagem, artes, ciência, imaginação, crenças, valores e afins; então, com a ajuda da cultura, o homem aprende a se criar. Na educação, em que o

homem tem a interação com a cultura e suas ferramentas, ele também se cria, mas pode encontrar dois caminhos a serem trilhados – o que limita ou o que amplia sua experiência com o mundo.

E, a partir da cultura, quero colocar em destaque a imaginação, pois Dewey ([1934] 2010) e Eisner (2002b) destacam sua importância nos processos de interação. Eles a tratam como sendo uma poderosa habilidade, uma ferramenta que leva o sujeito além do que é habitual em seu cotidiano, promovendo o extrapolar das fronteiras do pensamento, das relações e das experiências vivenciadas, ajudando-o a perceber sua conexão e responsabilidade com a existência humana, sua e de outros. Conforme Eisner (2002b), nutrir a imaginação é desenvolver uma nova forma de pensar, em que a capacidade de transformar representações compartilhadas em imagens do possível leva à criação do novo; e, situando o homem, a cultura e as artes estão muito envolvidas na imaginação, pois elas proporcionam percepções sensoriais que fornecem maneiras únicas de ver e conhecer, que são formas sutis e complexas de cognição.

A imaginação permite

essa forma de pensar que gera imagens do possível, também tem uma função cognitiva criticamente importante a desempenhar além da criação de mundos possíveis. A imaginação também nos permite experimentar as coisas – novamente nos olhos da mente – sem as consequências que poderíamos encontrar se tivéssemos que agir sobre elas empiricamente. Ele fornece uma rede de segurança para experimentos e ensaios. Quanto à sensibilidade, as artes nos convidam a atender às qualidades do som, da visão, do gosto e do toque, para que possamos experimentá-las; *o que buscamos nas artes é a capacidade de perceber as coisas, não apenas de reconhecê-las*. Temos permissão para desacelerar a percepção, parecer duros, saborear as qualidades que tentamos, em condições normais, tratar com tanta eficiência que mal percebemos que elas estão lá (EISNER, 2002b, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).²¹

Quero colocar em destaque a fala do autor dessa citação: “o que buscamos nas artes é a capacidade de perceber as coisas, não apenas de reconhecê-las”. Elas proporcionam processos possíveis, por exemplo, as coisas serem experimentadas por meio da imaginação. Conforme o autor, é da imaginação que vêm imagens, qualidades que podem ser fatos, histórias, músicas,

²¹ “Imagination, that form of thinking that engenders images of the possible, also has a critically important cognitive function to perform aside from the creation of possible worlds. Imagination also enables us to try things out—again in the mind’s eye—without the consequences we might encounter if we had to act upon them empirically. It provides a safety net for experiment and rehearsal. As for sensibility, the arts invite us to attend to the qualities of sound, sight, taste, and touch so that we experience them; what we are after in the arts is the ability to perceive things, not merely to recognize them. We are given permission to slow down perception, to look hard, to savor the qualities that we try, under normal conditions, to treat so efficiently that we hardly notice they are there” (EISNER, 2002b, p. 4).

personagens, movimentos, cenas, danças, desenhos, possibilidades, entre outros, que instigam a caminhada do indivíduo no conhecimento.

Deste modo, com a interação, o experimentar e o explorar de imagens, surge a possibilidade de se desenvolver aspectos importantes na formação de um indivíduo, como sensibilidade, ideias, desejos, percepção e ampliação de mundo. Deveria estar presente na escola em todos os campos e atividades, mas infelizmente existem os chamados momentos sérios e racionais que se tornam o “lado oposto e respeitado” do ensino, em contrapartida do ensino que utiliza a imaginação e a criatividade como fio condutor. Como se não fosse possível trabalhar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem empregando a imaginação e a criatividade no processo educativo.

Pimentel (2013) utiliza o termo *cognição imaginativa* que diz respeito ao papel fundamental da imaginação na concepção cognitiva, especialmente em arte, pois desenvolve sentidos por meio de metáforas expandindo o universo de compreensão e aprendizagem do indivíduo. A autora cita Efland (2002), que defende, além da imaginação, a metáfora, que

[...] está presente em todos os domínios do conhecimento, mas é principalmente em Arte que fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética (EFLAND, 2002 *apud* PIMENTEL, 2013, p. 100).

Segundo a autora, é a partir de experiências do sujeito com o meio em que vive que surgem as metáforas que potencializam as subjetividades que na contemporaneidade devem se formar na multiplicidade. Subjetividades que a arte também provoca porque possui qualidades e materiais que conferem, em âmbito estético, relações com conhecimentos e mundo que promovem experiências do pensar e sentir que só são possíveis de forma imaginativa. Pensar arte é um empenho que está no campo do imaginativo e não como algo do acaso, ela constrói conhecimentos e desenvolve sentidos por meio de metáforas, cria pontos de contatos e conexões entre homem e o mundo e, na complexidade inerente a ela, promove significados, que são tão importantes para o homem.

Dewey ([1934] 2010, p. 461) também pensou sobre a imaginação:

No entanto, se avaliarmos sua natureza a partir da criação de obras de arte, veremos que ela designa uma qualidade que anima e perpassa todos os processos da criação e da observação. É um *modo* de ver e sentir as coisas, à medida que elas compõem um todo integral. É grande e generosa mescla de interesses no ponto em que a mente entra em contato com o mundo. Quando o velho e o conhecido se tornam novos na experiência, há imaginação. Quando o novo é criado, o distante e o estranho tornam-se as coisas mais naturais e

inevitáveis do mundo. Há sempre uma dose de aventura no encontro da mente com o universo, e essa aventura é, em sua medida, a imaginação.

O autor diz que não é que a imaginação seja uma força, ou aquilo que impulsiona para realizar as coisas, mas que o que faz uma experiência imaginativa acontecer é quando vários materiais se relacionam em diferentes perspectivas, como sensorial, emocional e significados e aí se ligam, se unem e marcam um novo nascimento do mundo, que é o do sujeito envolvido. Esse mundo também se apresenta na escola. E mais uma vez destaco que ver e conhecer, pensar e sentir o mundo estão a cargo dos pensamentos endossados por essa instituição, porque são apresentados nos currículos propostos. Desse modo, proporcionar “aventuras” no contato das mentes com o universo dependerá muito da visão da escola e de seus mediadores – os professores, talvez, até mais dos professores do que da própria escola.

Segundo Eisner (2002b), a cognição é um espectro de habilidades e processos que inclui a capacidade de sentir e trabalhar com o abstrato. Embora, por muito tempo e ainda hoje, haja a separação entre o sentir e o pensar por se considerar que o primeiro é algo vazio de conhecimento e conceitos. A defesa dos autores citados – e aqui destaco Eisner (2002b) – é que existe conhecimento no sentir, o qual proporciona a amplitude da vivência do homem no mundo, alcançando sua integralidade.

Sobre conceitos, Eisner (2002b) ressalta que é possível formá-los, sendo eles imagens que se apresentam em qualquer forma sensorial ou combinação de formas usadas para representar as particularidades da experiência. Nessa ideia, ao se utilizar de conceitos, é preciso sair do convencional ou racional, expandir e se arriscar, imaginando algo que não é normalmente encontrado. Ou seja, ideias e visões precisam ser tratadas no âmbito do imaginativo, porque é das conexões impossíveis que o gosto pela construção do conhecimento acontece e surgem ideias ainda não pensadas. Mas, para se ter um valor social ou reconhecimento, é necessário que essa imaginação seja conhecida por outros e, então, seja organizada e apresentada por meio de uma forma pública.

E como esse processo é importante. É o ato de compartilhar os pensamentos, sentimentos, olhar e experiência aos outros, esse movimento contribui na aprendizagem e no crescimento dos envolvidos no processo. Ora, esse é o momento do desprendimento, da troca e do respeito à ideia do outro. Mas antes de comunicar, o processo acontece assim: quando o indivíduo aprende, toda a experiência do conhecimento, conceitos e sensações ficam nele em sua consciência, ou seja, no âmbito privado. Ao exteriorizar toda a sua síntese, este ato, que é

a passagem do que está na esfera privada (consciência) para a pública, colabora com a aprendizagem do indivíduo, que irá criar formas de expor suas ideias, sínteses e sentimentos.

Esse é o diálogo e troca que acontece no processo integrativo! Na aprendizagem pelas artes integradas, a vivência por entre os conhecimentos em conexão e o trabalho colaborativo instigam o estudante a apresentar suas sínteses e construção imaginativa e cognitiva do conhecimento para os colegas poderem realizar a devolutiva e a contribuição por outras perspectivas. Nesse sentido, expressar por meio da linguagem é um desses processos de socialização, que é um processo tanto da arte quanto da ciência, o qual é um dos objetivos mais importantes da educação. O conteúdo da consciência precisa se tornar público e representado, e a linguagem é o principal meio de expor as imagens recolhidas, que recebem um aspecto público. Mas é por meio da arte que essa comunicação se expande, outras formas de expressão podem e devem ser exploradas, como os meios literários, poéticos e metafóricos.

Atualmente, pode-se confirmar que os principais sistemas educacionais não se preocupam em promover o desenvolvimento cognitivo-imaginativo e as habilidades de pensamento associadas às artes e às várias formas de representação. Esse é um dos propósitos das artes integradas nos processos educativos. Elas compreendem a ideia de Eisner (2002b) que discorre que a aprendizagem raramente é significativa quando é limitada a um caso único e que o desenvolvimento da imaginação, capacidades sensoriais e habilidades de pensamento são alguns dos motivos pelos quais as artes deveriam ser incluídas como um componente essencial do currículo. Ele insiste para que as artes recebam o reconhecimento e que elas sejam incluídas como disciplina por direito próprio, recebendo tanta atenção quanto os outros componentes, ou seja, retirando a hierarquização do currículo.

Eisner (2002b) faz uma ligação direta entre currículo e habilidades de pensamento. Ele enfatiza que cada área de conhecimento tem um efeito sobre o tipo de habilidade de pensamento que os estudantes irão desenvolver. Saber se conhecer e ter o controle das ações, emoções e sentimentos são grandes aprendizados para a vida. É importante a percepção e a imaginação como formas de entendimento e construção da existência humana. Através desses meios são moldadas as maneiras pelas quais os estudantes experimentam, organizam, desenvolvem sua forma de pensar, sentir e compreender o mundo e de si próprio.

Para o autor, as escolhas curriculares delineiam os tipos de pensamentos defendidos pela escola e os tipos de atividades desenvolvidas e por quais formas de representação (linguagem, sons, visual, gestos, cinestésico etc.) serão vivenciadas determinarão conseqüentemente as habilidades cognitivas que os estudantes desenvolverão. Muitas vezes, a escola também tem sido responsável por delinear os sentimentos e as emoções dos sujeitos que

ali estão. Por exemplo, é sabida a forma como se tem delineado a educação atual, que apresenta de maneira latente o massacre dos sujeitos, como os professores, com tantas atividades e obrigações, que geram sua aversão e seu adoecimento. Ou ainda, acerca dos estudantes, são geradas a apatia, a violência e o descaso por meio de uma educação que não os alcança, existindo a dificuldade de se cultivar alguma espécie de afetividade entre os sujeitos e o processo educativo.

Por isso, as escolhas são tão importantes. Selecionar formas de representação no processo educativo tem grandes consequências na formação do indivíduo. Conforme se escolhe uma forma de representação (linguagem, sons, visual, gestos, cinestésico etc.), serão também escolhidos por quais aspectos os indivíduos experimentarão o mundo. Aqui nos deparamos com um pensamento similar de outro autor – Gardner ([1983] 2011) – que também embasa as artes integradas, que abordarei mais à frente. Ele também defende que o estudante precisa ter opções de experimentações, de critérios diversos para que possa se orientar na construção e negociações de seu aprendizado, alcançando sua integralidade. Em sua teoria das inteligências múltiplas, ele apresenta que os sujeitos possuem diferentes formas de aprendizado, e que proporcionar diferentes formas de representação lhe capacita a experimentar o mundo como realmente deveria ser, em sua totalidade. A escolha do currículo, bem como da forma como irá acontecer os manejos e as práticas são muito importantes para a garantia dessa experimentação.

Isso traz uma grande reflexão sobre a vida do indivíduo e da escola, que, na maioria dos casos, seleciona apenas uma forma de os estudantes experimentarem o mundo, algo que muitas vezes é abstrato e distante de sua realidade.

Assim como Gardner ([1983] 2011), Eisner (2002b) cita a importância das escolhas e a experimentação do mundo:

Por quê? Porque as pessoas tendem a buscar o que são capazes de representar. Se sua câmera for carregada com filme em preto e branco, você procurará sombras, claras e escuras, mas se a mesma câmera for carregada com filme colorido, você procurará cores. O que o filme em sua câmera pode fazer influencia o que você fará. Se a única ferramenta que você possui é um critério, você procura o que pode medir. Em outras palavras, as ferramentas com as quais você trabalha influenciam o que você provavelmente pensa. Ferramentas de medição levam à quantificação; as ferramentas utilizadas nas artes levam à qualificação. Considere as implicações da relação entre formas de representação para a seleção de conteúdo no currículo escolar. Aprender a usar formas particulares de representação também é aprender a pensar e representar significado de maneiras particulares (EISNER, 2002b, p. 8-9, tradução nossa).²²

²² “Why? Because people tend to seek what they are able to represent. If your camera is loaded with black-and-white film, you look for shadows, for light and dark, but if the same camera is loaded with color film, you seek

Nessa rica citação, encontramos a ideia de se ofertar uma ampliação de ferramentas para se redimensionar a interação dos estudantes com o mundo. Qual pensamento que se deseja construir dentro desse contexto, de qualificação ou de quantificação? Para a escola, é uma das decisões mais importantes, a seleção das escolhas sobre como os estudantes experimentarão o mundo se torna uma das decisões políticas mais importantes que uma comunidade pode tomar. Mas muitas vezes, não existe a reflexão ideal sobre os sujeitos, sobre uma formação integral, mas se opta pelos processos seletivos para alguma universidade ou demanda de mão de obra. O autor destaca que essas decisões devem ser levadas a sério, pois influenciam a forma como se pensa e sente.

A consciência da ligação entre currículo, habilidade de pensamento e, acrescento, o sentir é uma das formas de se garantir a simbiose entre sujeito e conhecimento. É um caminho intencional que envolve os interesses dos sujeitos, então, é importante que, ao colocar em prática, seja condizente com os caminhos e desejos da comunidade escolar. Como já disse, para Eisner (2002b), a imaginação deveria ser uma das responsáveis por garantir a interação entre os indivíduos e proporcionar a integração de conhecimentos.

Quero colocar em destaque algo que o autor apresenta como um aspecto relevante para o processo de integração, principalmente para artes integradas. Diz respeito aos modos de representação, que são etapas pelas quais se forma o conhecimento e seus significados, ou como ele se constrói. A representação, conforme o autor, possui três funções cognitivas importantes na relação e interação dos indivíduos com o mundo. Essas etapas, pelas quais se forma o conhecimento, apresentam-se por meio da inscrição, edição e comunicação (EISNER, 2002b, p. 6).

A representação pode, ainda, ser pensada como aquilo que transforma o conteúdo da consciência dentro dos limites e das possibilidades de um material. O autor enfatiza que a representação é algo que transforma a consciência, podendo surgir da interação com os materiais e suas qualidades. Nela, são abrigadas a imaginação e a sensibilidade em sua essência, começando por ser uma ideia ou imagem que surge ou que é construída. Mas para que não fique somente no campo das ideias, para que não se perca sendo esquecida, a representação estabelece algo importante nesse processo: o se tornar público.

color. What the film in your camera can do influences what you will do. If the only tool you have is a yardstick, you look for what you can measure. Put another way, the tools you work with influence what you are likely to think about. Measuring tools lead to quantification; the tools used in the arts lead to qualification. Consider the implications of the relationship between forms of representation for the selection of content in the school curriculum. Learning to use particular forms of representation is also learning to think and represent meaning in particular ways” (EISNER, 2002b, p. 8-9).

Eisner (2002b) apresenta o processo da seguinte forma: a ideia ou a imagem surgem, daí se faz necessário registrar esses elementos, imprimir a ideia ou a imagem para que não desapareça. Dessa forma, essa **inscrição** pode ser feita, dando início a, talvez, um poema, uma escrita, uma música (composição), uma cena, um desenho, um movimento etc., sendo o primeiro esboço daquilo que surgiu. Assim, foi concretizado algo e por meio dessa concretude, segundo o autor, abre-se campo para um outro momento muito importante, a **edição**. Nesse momento, é possível uma revisão, uma relação, o aprimoramento e a qualidade daquilo que está sendo trabalhado. Eisner (2002b) diz que, “a edição está atenta aos relacionamentos e aos detalhes; é um processo de fazer o trabalho funcionar” (EISNER, 2002b, p. 6, tradução nossa).²³ É nesse momento e dessa maneira que representações se enriquecem com novos olhares, com diferentes possibilidades de relações e integrações que acontecem para sua ampliação e aprimoramento. São todas as possibilidades de ajustes, sendo o momento do estudo e da pesquisa, dos diálogos entre os pares.

À vista disso, depois da ideia ou imagem concebida, inscrita e depois contextualizada, relacionada e aprimorada, um outro processo é destacado pelo autor – a **comunicação**, que é a transformação da consciência e do pensamento em algo público. Segundo o autor, o objetivo da representação é a comunicação, a qual é uma condição necessária no processo e para o homem. Comunicar é algo tão natural que nem percebemos nos processos.

São por esses importantes processos cognitivos que o homem se constrói. Eles não ocorrem de forma fragmentada, nem se apresentam de forma linear, mas dialogam entre si, expandindo a consciência e o desenvolvimento do homem em suas relações e com o mundo. Na educação, todo esse movimento pode ser considerado uma perspectiva metodológica; além disso, esses três processos estão no cerne da prática da integração artística porque acionam o protagonismo dos indivíduos.

É uma dinâmica que faz girar a prática integrativa, porque ideias e/ou problemas surgem: sua inscrição é necessária como forma de registro. Depois disso, a edição pode ser feita por meio de pesquisas, trocas ou diálogos, além das relações com outros aspectos e áreas, e aqui se desenvolve e amplia a ideia. Gera-se um produto, ele precisa entrar em contato com outras pessoas para se concretizar de fato no mundo e se materializar e naturalizar. Dessa forma, a comunicação ocorre para interagir, comunicar e contribuir, permitindo que o outro também faça sua contribuição, podendo promover o desenvolvimento cognitivo de toda uma comunidade.

²³ “Editing is paying attention to relationships and attending to details; it is a process of making the work, work” (EISNER, 2002b, p. 6).

No caso da arte, como ocorre a compreensão, a significação na comunicação (fala) e a interpretação dos elementos como imagens, sons, desenhos, ideias que estão na consciência? Segundo Eisner (2002b),

A experiência é central para o crescimento porque a experiência é o meio da educação. A educação, por sua vez, é o processo de aprender a criar a nós mesmos, e é o que as artes, tanto como processo quanto como frutos desse processo, promovem. O trabalho nas artes não é apenas uma maneira de criar performances e produtos; é uma maneira de criar nossas vidas expandindo nossa consciência, moldando nossas disposições, satisfazendo nossa busca de significado, estabelecendo contato com outras pessoas e compartilhando uma cultura (EISNER, 2002b, p. 3, tradução nossa).²⁴

O autor valoriza a arte na construção da experiência, mas também defende que ela contribui na ampliação da consciência. A experiência faz com que a aprendizagem seja indelével e, por isso, transformadora. As artes nos motivam a criar a nós mesmos. Elas, na relação entre processo e produto, constroem a consciência do ser e nos situa dentro de uma cultura; é por meio da cultura que a prática é criada e recriada, que a interpretação dos elementos citados adquire sentido e podem ser comunicados.

Sem dúvida, o conhecimento específico de cada manifestação artística permitirá a interpretação e a comunicação dos processos e dos elementos. Mas é preciso educar os estudantes nas áreas artísticas para que possam compreender o que estão visualizando e saber relatar de forma inteligível o que querem comunicar. Por isso é importante compreender a arte não como forma de linguagem, algo que comunica de forma linear, mas que apresenta diferentes sentidos conforme são manipulados seus elementos, ampliando seu conceito.

Além disso, as manifestações artísticas se envolvem com a cultura que, por sua vez, exerce um papel importante. Dela vem o que o autor chama de padrões de comunicação, que dão a oportunidade de os indivíduos de uma determinada cultura aprender e crescer. A cultura é também uma grande área que possui conhecimentos interligados, que situam o homem como parte e agente de uma sociedade. Ela permite em boa parte que o sujeito se desenvolva por meio das relações com seus pares, em troca é oferecido aos outros materiais para que possam responder. É o que o autor chama de relacionamento simbiótico, que, no âmbito educacional, ocorre de maneira a possibilitar trocas entre indivíduos e conhecimentos, comunicando, desenvolvendo habilidades e enriquecendo a vida uns dos outros.

²⁴ “Experience is central to growth because experience is the medium of education. Education, in turn, is the process of learning to create ourselves, and it is what the arts, both as a process and as the fruits of that process, promote. Work in the arts is not only a way of creating performances and products; it is a way of creating our lives by expanding our consciousness, shaping our dispositions, satisfying our quest for meaning, establishing contact with others, and sharing a culture” (EISNER, 2002b, p. 3).

Na prática, por meio de planejamento e orientação e como ponto de partida, as ideias e imagens são direções para criações, ações e desejos dos indivíduos, sendo que o próprio material se torna guia nos direcionamentos, é a voz que ajuda a definir a direção. Na trajetória dessa construção, novas oportunidades, questões emergentes e a surpresa tornam o trabalho mais criativo, sendo necessário a flexibilidade e o se deixar guiar para que o resultado vá além do que tinha sido previsto antes. Essa forma de trabalhar exige do indivíduo o conhecimento dos materiais e os modos de fazer, além do desprendimento de suas ideias e sentimentos. Somente assim a criatividade e a imaginação entram em ação e a construção do conhecimento se torna ampla, aprofundada e prazerosa.

Apesar da importância do planejamento, Eisner ([2002a] 2008) e Morin (2004) ressaltam que não podemos ter o controle total da situação no que diz respeito ao processo educativo. É preciso ter a consciência do caos, do incerto, e utilizá-los a favor do processo educativo. O ensino não pode se limitar à espera de que tudo saia de acordo com o planejamento, porque isso significa tornar a todos e o processo como máquinas. É importante perceber a flexibilização quando as ideias e materiais extrapolam seus limites de relações e tornam tudo muito mais interessante e amplo; ou, como quando o autor cita Dewey, que defende o propósito flexível:

O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objetivos predefinidos quando a oportunidade de melhores aparece. O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. Como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de tudo o resto (EISNER, [2002a] 2008, p. 11).

Estar aberto para o flexível é estar aberto para a incerteza. Essa abertura deveria ser vista como uma qualidade, pois ela precisa ter seu próprio lugar na escola. Surgem coisas antes não vistas com nossos planejamentos tão rígidos. E, é dela a abertura que vem a surpresa, então, como é possível encontrar a surpresa em nossas salas de aula?

Sobre a surpresa, o autor destaca algo interessante para o processo educativo. Assim foi apresentado até o momento três funções cognitivas da representação consideradas por Eisner: a inscrição, a edição e a comunicação. O autor destaca ainda uma quarta função cognitiva da representação – a surpresa. Ela promove satisfação e o autor cita que familiaridade e rotina podem fornecer alguma segurança, mas não muito deleite. Além disso, tendemos a aprender mais em situações que envolvam a surpresa. Conforme o autor, o processo de

representação é sempre mediado de alguma forma, seja pela linguagem, a visão, a audição, com as diferentes sonoridades, os gestos, os movimentos, a cinestesia; são muitos significados que podem ser transmitidos.

Esse processo coaduna com o que Dewey ([1938] 1976) destaca como interação, que é o jogo entre as condições objetivas (aquilo que se apresenta – externa) com as internas, que é importante no processo de desenvolvimento da experiência. O processo em que se dão as funções de representação é uma forma de a interação acontecer, pois ela relaciona as condições objetivas com as internas do indivíduo e, segundo essas condições, são “tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação” (DEWEY, [1938] 1976, p. 35). Posto que o homem vive no mundo, ele está mergulhado em situações, o que significa, segundo o autor, que o homem vive o tempo todo em interação com objetos e outros indivíduos.

Todo o processo que se estabelece com os modos de representação, inscrição, edição e comunicação se dá nessa relação de interação. É o aspecto simbiótico que Eisner (2002b) menciona, e são os diálogos que Ivani Fazenda (2001, 2013, 2014) tanto defende para se realizar a verdadeira interdisciplinaridade que, aliás, vale destacar, não é uma simples conversa. No entanto, de maneira esclarecedora, tomo como base os conceitos de formas de representação e de interação para definir o que é diálogo no caminho interdisciplinar. À vista disso, é necessário muito mais que uma conversa.

É nas relações externas e internas das interações que a real interdisciplinaridade encontra seu status de conexão e amálgama. Os diálogos são as interações que servem para propor e provocar misturas e contatos, extrapolar por outros pontos. Dessa forma, de dois pontos surge um terceiro, um outro, este traz a mistura e as possibilidades para a ampliação do conhecimento e dos sujeitos. Vale ressaltar outros pontos a seguir.

No contexto da integração, a interação pressupõe, então, a relação entre as condições externas e internas, ou seja, o meio em interação com as necessidades e desejos pessoais de criar a experiência. Nesse processo, o princípio da continuidade e da interação se relacionam, se unem, diferentes situações acontecem, uma após a outra, e porque o princípio da continuidade acontece é que algo é levado adiante. Com esse processo, o mundo e o meio do indivíduo se expandem ou se contraem, o que o faz ter consciência de si como participante deste mundo.

Assim, ao integrar o que ele aprende em uma situação, essa se converte em instrumento para sua compreensão de futuras situações. O Eisner (2002b) destaca uma questão importante, que é o fator individual como elemento integrante da experiência; se esse fator se apresenta

com rupturas, em fragmentos, a continuidade da experiência se apresenta de maneira desorganizada.

Ao ocorrer essa ruptura e a desordem da experiência, o mundo se divide, é quando suas partes e aspectos não se conectam. O autor cita que a personalidade da pessoa se torna dividida por conta das rupturas e desordem de suas experiências. Já quando as sucessivas experiências se integram umas às outras, o indivíduo que possui uma personalidade integrada constrói seu mundo de maneira que os objetos e seu meio estejam em relacionamento.

É um estado de ser integrado. No processo educativo, os processos de continuidade e interação que estão em ativa relação contribuem muito para a formação do fator integrado. E é dessa maneira que o professor, no âmbito da integração, precisa se apresentar, um professor interdisciplinar que tenha a consciência do ser integrado. Para isso, o educador deve ter a preocupação com a situação, que é a relação entre as condições internas e objetivas em que a interação acontece.

Para as condições internas, o indivíduo é o que é, traz consigo suas questões, sua visão de mundo e seus aspectos multidimensionais: o cognitivo, sensorial, fisiológico, psicológico, social, emocional, entre outros. Para as condições externas, inclui “o quê” e o modo como o educador faz, o que inclui sua fala, o tom de sua voz e diferentes recursos como aparelhos, livros, brinquedos, jogos etc. Segundo Dewey ([1938] 1976, p. 38): “Incluem os materiais com que o indivíduo entra em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida”.

A dinâmica desses arranjos internos e externos se conectam ao ensino e a aprendizagem. Esses vários aspectos só confirmam a multiplicidade humana e apresentam que a aprendizagem é múltipla e que o ensino também deveria ser. Para isso, o ensino precisa ressaltar diferentes habilidades ou inteligências para que sejam desenvolvidas diferentes habilidades/aprendizagens nos sujeitos. Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas, que muito embasa as artes integradas e está presente nos alinhamentos curriculares na atualidade, apresenta que existem habilidades que são mais enfatizadas em uns indivíduos que em outros. Essas habilidades são reflexos das inteligências que se destacam num ou outro, sendo desenvolvidas em diferentes etapas da vida do sujeito.

Isto tem a ver em como nos apresentamos, seja com palavras ou ações diante de nós mesmos e do mundo, e segundo o autor o homem é feito de palavra, no sentido de ser a palavra. Assim também como Freire (2005), Eisner (2002b) destaca a importância da palavra para a constituição do homem diante da sociedade. Ele apresenta o processo importante que é o processo de representação da constituição da consciência, apresenta que a comunicação é o

passo mais importante na transformação do cérebro em mente, sendo o momento em que o sujeito constrói, em um processo assumindo sua palavra e a apresentando diante da sociedade ele se constitui como indivíduo. Howard Gardner (1943-) contribuiu muito para a valorização da arte na formação e na aprendizagem dos estudantes, no entendimento de que existem diferentes formas de aprendizagem. Ele valorizou as inteligências que as artes proporcionam, aumentando a importância do componente no currículo. Kátia Smole (1999) trata das inteligências múltiplas de Howard Gardner ([1983] 2011) em seu livro *Múltiplas Inteligências na Prática Escolar*, em que informa que essa teoria foi proposta em meados da década de 1980.

Gardner embasou sua teoria em diferentes ideias, sendo que a que se sustentou foi a qual defende que as pessoas demonstram diferentes habilidades, fazendo com que realizem coisas diversas, como construir um avião, compor músicas, entre outros. Mas, para que essas atividades sejam realizadas, necessita-se de algum tipo de inteligência, ou várias em conexão, porque não atuam isoladamente, elas se relacionam e se complementam. As pessoas possuem capacidades diferentes que as fazem resolver problemas de maneiras diferentes, criam algo e produzem bens sociais e culturais dentro de seu contexto.

A teoria de Gardner ([1983] 2011) abarca a seguinte proposição: existe mais de uma inteligência. Ele propôs sete: inteligências musicais, espaciais, intrapessoais, interpessoais, corporais/cinestésicas, lógico matemático e linguística, sendo possível que existem outras mais. Essas inteligências podem ser estimuladas, sofrendo influências no âmbito social e escolar, por meio da exploração e da realização de diferentes atividades, sendo que esses fatores podem muito interferir no desenvolvimento das inteligências. Elas são tão únicas e pessoais que, segundo Gardner ([1983] 2011), as inteligências se combinam de formas diferentes em cada pessoa. O sujeito nasce com todas as inteligências, mas elas se desenvolvem de maneira única, de acordo com os estímulos vivenciados durante sua vida. De acordo com o autor, não há a possibilidade de padronizar as combinações, de modo que é possível dizer que são como impressões digitais em cada indivíduo.

Daí volto ao assunto sobre as escolhas do currículo e das experiências realizadas dentro da escola. Conforme o autor, o que cada sujeito vivencia em sua individualidade, como suas experiências, ou no coletivo, forma-o e o desenvolve para a realização de determinadas atividades. Muitas vezes, na escola, o estudante vivencia determinadas experiências, por exemplo, as artísticas, e se descobre alguém com afinidade e grande desenvoltura para determinada área artística. A grande tristeza é que, na maioria das vezes, o estudante não fazia nenhuma ideia de que ele era bom naquilo. Quantas experiências e habilidades não foram

deixadas de ser vivenciadas, experimentadas e percebidas por conta dos currículos maus estruturados?

Isso também nos faz lembrar de Eisner (2002b) e Dewey ([1934] 2010) quando falam que o homem possui várias formas de aprendizagem, e que o campo sensorial é porta de entrada para a experiência com o mundo. Já Gardner ([1983] 2011) apresenta diferentes domínios para se aprender, mostrando que a arte pode tocar em um todo maior na capacidade do homem de se relacionar com o mundo, mostrando a importância e o valor da aprendizagem pelo viés artístico. Sua teoria se apresenta como uma estrutura psicológica para a área da educação, esse estudo é relevante porque se percebeu que o homem não aprende por apenas dois domínios, o linguístico e o lógico matemático, infelizmente, esses possuem maior predominância nas salas de aula.

Essa questão vai ao encontro do que tem sido discutido sobre o processo integrativo e a questão das escolhas realizadas dentro da escola. Escolher o que diferentes indivíduos irão aprender, e como eles vão se relacionar com o mundo, é algo de muita responsabilidade. Quando se escolhe apenas o português e a matemática, que é o caso da ênfase do documento da BNCC, como prioridade em um currículo, cria-se a hierarquização dos saberes, fragmentando indivíduos. Isso porque aqueles domínios ou inteligências que são diferentes das já referidas podem nunca serem despertadas se as experiências vividas por ele, ao longo de sua formação, forem limitadas. As artes integradas priorizam a amplitude das relações e das experiências no processo educativo, compreendendo, por meio do desenvolvimento dos diferentes domínios, a formação integral dos sujeitos.

Lembremos que essa é a mesma defesa de Dewey e Eisner. Podemos considerar que as inteligências podem ser desenvolvidas pelos sujeitos em maior ou menor grau, dependendo inteiramente de que a relação do homem com o mundo seja expandida. Os mediadores e os veículos entre o homem e o mundo – que são os conhecimentos, seus materiais e qualidades, além da cultura – deveriam encontrar no homem portas abertas para que uma maior quantidade possível de sinapses e simbioses possam ocorrer. São necessários caminhos para que o homem possa expressar suas diferentes habilidades e formas de aprender e ser tocado pelo mundo – a arte é esse caminho.

Gardner ([1983] 2011) defende em sua teoria que toda inteligência tem potencial para ser mobilizada para as artes. E é isso que as artes integradas pretendem: que seus processos ajudem a criar um ambiente necessário para que a aprendizagem ocorra e para que o cérebro se envolva de maneira complexa. As artes integradas são uma maneira de pensar sobre como os sujeitos aprendem e pensam, é uma maneira de conceber o ensino nas salas de aula que permita que os estudantes resolvam problemas, sejam conhecedores e críticos.

Para Burnaford, Aprill e Weiss (2001), a integração artística começa com os pontos fortes das formas artísticas; na integração, professores e estudantes praticam essa reflexão profundamente. A presença e o conhecimento do artista ou professor de artes em relação a cada forma de arte apresentam aos professores de outras áreas outras formas de conhecer e refletir sobre o conhecimento. Com profundidade e amplitude, não apenas no conhecimento do campo de conteúdo que o professor está trazendo, mas também na forma de arte que o artista ou professor de artes está trazendo.

Esses autores destacam que a teoria das múltiplas inteligências tem sido uma abordagem maravilhosa para os professores. Muitos deles perceberam que nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira, nem acessam informações e ideias pelos mesmos meios. A integração artística utiliza essa percepção inicial e constrói uma verdadeira profundidade de conhecimento e experiência, juntamente com a reflexão na forma de arte, bem como nos campos de conteúdo estudados na sala de aula.

Se o professor compreende bem o que são os processos de interação e continuidade na educação, ele consegue observar questões importantes, como, no caso, se o que o estudante está aprendendo está se relacionando a sua vida, provocando experiências, bem como se a metodologia utilizada o atinge. Pressupõe-se aqui a questão da escolha já citada, tanto da escola como do professor, como experiências e em que a perspectiva é formar indivíduos. Outro destaque para o contexto da escola, é sobre as ferramentas ou critérios que tratam dos subsídios pelos quais o indivíduo consegue medir, avaliar, conectar, trabalhar, desenvolver, olhar, sobre determinado material e forma de representação. É necessária a busca pela qualificação do processo e não a quantificação.

Diante do exposto neste subcapítulo, foi apresentado um material consistente para o entendimento do que é a essência das artes integradas, o que as embasam em seu entendimento e prática. As multiplicidades apresentadas pelos autores supracitados nos mostram uma coerência em seus aspectos e uma completude que trazem uma estrutura fortificada na prática da integração artística. Portanto, minha esperança é que as escolhas dentro das escolas sejam em busca pela qualificação e integração dos conhecimentos.

1.3 ARTES INTEGRADAS: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS

Neste subcapítulo tratarei de aspectos que estruturam a prática pedagógica e metodológica da integração artística. Apresento o pensamento de alguns autores sobre a prática,

citando algumas concepções e elementos considerados importantes para o desenvolvimento pedagógico e metodológico das artes integradas.

Primeiro ponto, trata sobre o que envolve a integração artística. Richard Deasy (2003) se referiu à integração artística como um esforço para construir um conjunto de relações entre a aprendizagem nas artes e a aprendizagem nas outras disciplinas do currículo. No contexto do fórum, ele observou que o termo integração significa coisas diferentes para pessoas diferentes em diferentes situações e contextos. O trabalho de Burnaford *et al.* (2007, p. 11-12, tradução nossa) também destaca isso:

O termo “integração” vem da palavra latina *integrare*, que significa fazer algo inteiro, uma raiz também usada, por exemplo, na palavra inteiro, que significa “número inteiro” (Grumet, 2004). Termos como o currículo de artes (Ingram & Reidell, 2003), aprendizagem em e através das artes (Bamford, 2006; Bloomfield & Childs, 2000), aprendizagem com as artes (Goldberg, 2006) e artes como veículo para aprender tudo representam interações ligeiramente diferentes, familiares aos leitores do projeto de integração artística e relatórios do programa. O interesse atual nas artes integradas não parece produzir um consenso sobre a teoria ou a prática da integração, muito menos uma definição universal do termo (Parsons, 2004). Praticantes às vezes falam de estudos interdisciplinares, um currículo multidisciplinar e aprendizagem integrada em termos relativamente intercambiáveis. [...] O relatório sintetizou as visões sobre a integração artística de 13 parcerias convidadas e revelou que vários programas e iniciativas nos Estados Unidos tinham diferentes pontos de ênfase para a integração artística. Alguns afirmaram a importância de avaliar como e o que os estudantes aprendem como elementos da prática de integração artística; outros definiram a integração das artes especificamente como instrução diferenciada; para outros, o desenvolvimento profissional era um elemento-chave que definia a integração das artes como uma integração de pessoas e não de um conteúdo específico.²⁵

Apesar da falta de consenso quanto à definição, esse documento traz algumas categorias que expressam definições-em-ação. Nele foi realizada uma revisão de definições, criando-se três categorias: integração das artes como aprendizagem “através de” e “com” as

²⁵ “The term “integration” comes from the Latin word *integrare*, which means to make something whole, a root also used, for example, in the word *integer*, meaning “whole number” (Grumet, 2004). Terms such as arts- infused curriculum (Ingram & Reidell, 2003), learning in and through the arts (Bamford, 2006; Bloomfield & Childs, 2000), learning with the arts (Goldberg, 2006) and arts as a vehicle for learning all represent slightly different iterations familiar to readers of arts integration project and program reports. Current interest in arts integration has not appeared to produce a consensus on the theory or practice of integration, much less a universally held definition of the term (Parsons, 2004). Practitioners sometimes speak of interdisciplinary studies, a multidisciplinary curriculum, and integrated learning in relatively interchangeable terms. [...] The report synthesized the views on arts integration from 13 invited partnerships and revealed that various programs and initiatives across the United States had different points of emphases for arts integration. Some affirmed the importance of assessing how and what students learn as elements of arts integration practice; others defined arts integration specifically as differentiated instruction; for others, professional development was a key element that defined arts integration as an integration of people rather than of specific content” (BURNAFORD *et al.*, 2007, p. 11-12).

artes; integração artística como processo de conexões curriculares; e integração de artes como envolvimento colaborativo.

Burnafor, Aprill e Weiss (2001) produziram um material considerado referência sobre as artes integradas, em que apresentam exemplos de processos, planejamentos e tudo o que envolva nas práticas, conceitos e filosofia da integração artística. No livro *Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning* são expostos trabalhos e pensamentos da *Chicago Arts Partnerships in Education* (CAPE), trata-se de referência de trabalhos de integração artística.

Segundo o próprio site da CAPE, essa instituição promove o envolvimento dos estudantes, inspirando professores e demonstrando impacto ao dialogar entre artes visuais, digitais e performáticas nas salas de aula de Chicago. Ainda no site, informa-se que a CAPE revelou que as artes integradas otimizam o ensino e a aprendizagem, além de propor a formação de parcerias entre professores, acompanhando os trabalhos realizados e ainda promovem pesquisas para verificar a efetivação dos processos (CAPE, s.d.).

Segundo ponto, trata da valorização da arte no contexto escolar e no currículo. Burnafor, Aprill e Weiss (2001), no mesmo livro *Renaissance* tratam de ressaltar a valorização da arte no contexto da educação, embora ela seja vista como separada das principais preocupações da escola; pois a ênfase dada pela instituição está na capacidade acadêmica e, especialmente, na alfabetização e numeramento, o que é igual aos do Brasil. A educação, sendo um processo social, deve contribuir para que haja o envolvimento dos sujeitos com os universos culturais em que vivem, devendo construir seu próprio caminho. Conforme os autores, é por meio da arte que valores culturais são expressos e, no âmbito acadêmico, são desenvolvidos certos tipos de habilidades intelectuais, especialmente o raciocínio verbal e matemático, assim como formas particulares de pensamento crítico.

O pensamento dos autores segue: se a inteligência humana se resumisse aos conhecimentos acadêmicos, muito da cultura não existiria, não haveria música, design, sentimento, dança, poesia, entre outros. Nosso pensamento lógico e julgamentos são tocados por valores, sentimentos e intuição, é a isso que a arte diz respeito. Porque o homem é complexo, dinâmico e possui uma cultura diversificada, sendo possível pensar em práticas e experiências diversas que exploram diferentes formas de expressão: o som, o visual, o movimento e as relações.

Assim, as artes oferecem muitas maneiras diferentes de pensar e comunicar. São formas de fazer, sentir, criar que têm impulsionado a cultura e a criatividade humana através dos tempos. Muitos jovens nunca descobrem essas habilidades porque a educação não as

valoriza, e as artes são importantes em si mesmas; também são elementos essenciais de um currículo amplo e dinâmico.

No texto, Burnaford, Aprill e Weiss (2001) apresentam ainda que com o conhecimento em arte os estudantes desenvolverão habilidades que nunca saberiam que as tinham. É por esse caminho que eles descobrem que são bons em alguma coisa, exploram novas habilidades importantes para o desenvolvimento de competências. Da mesma forma, os estudantes geralmente aprendem melhor realizando tarefas que exigem o uso eventual de habilidades e ideias, em vez de se concentrarem nelas de maneira imparcial. As artes fornecem maneiras poderosas de fazer isso, por meio de um currículo amplo e equilibrado que inclui artes; por consequência, as crianças são capazes de desempenhar seus pontos fortes e fazer conexões com o que sabem.

Terceiro ponto, a importância do trabalho com um especialista em arte ou aquele professor de outra área que escolheu trabalhar com arte (esse deve escolher apenas uma forma artística para trabalhar para que haja aprofundamento) e um artista para mostrar seu processo de pesquisa, interpretação e tradução de mundo, a fim de desenvolverem juntos processos aprofundados de pesquisa em arte. O processo que é citado neste mesmo livro (*Renaissance*) demonstra a importância de um profissional especialista em arte, seja em qualquer linguagem (artes visuais, música, dança ou teatro); e, se possível, um artista, no processo em que ambos estejam abertos e preparados para desenvolver diálogos com professores de áreas diversas que busquem um processo educativo integrado e significativo.

É interessante perceber que nessas práticas as organizações artísticas e as comunitárias começam a se informar sobre as escolas, sua realidade e o seu cotidiano. O que contribui para a efetivação de trabalhos mais coesos e com maiores possibilidades de articulações. Segundo os autores, para a instituição, é um dever cívico que se apresenta às escolas e, em contrapartida, instigam-nas a terem mais iniciativas no acesso às riquezas culturais ali mesmo em suas comunidades.

Outro ponto importante é que as escolas precisam desenvolver sua própria infraestrutura interna para as artes, se organizar, senão as coisas não funcionam, e principalmente abrir o canal de diálogo, se as escolas não souberem como realizar isso e não fizerem contato com as organizações artísticas e a comunidade o processo fica comprometido. O local da escola precisa ser um lugar dinâmico, com o devido espaço para a arte (seja qual for a área artística) e ter uma estrutura mínima para que a arte seja desenvolvida de modo que consiga transitar por entre a escola.

Mais um ponto importante é lembrar que o que deve ser realizado são diálogos e não palestras. Existe uma diferença entre os dois, o primeiro está próximo, é troca e participa da vida da comunidade, enquanto o outro está somente para aquele momento, não se relacionando com a comunidade após o evento. É importante a garantia de que os diálogos sejam uma prática do dia a dia, como um hábito, para que essa ação seja tanto dos professores envolvidos como dos estudantes, gerando assunção, dinamismo e protagonismo dentro da escola.

No relato do livro, é apresentada a realidade das salas de aula na rede CAPE, que tem acesso a pintores, dançarinos, músicos, cineastas, videomakers e outros que pensam sobre o mundo como os artistas fazem. Diariamente existem pessoas e professores que os ajudam a pensar de forma criativa e ir além dos livros didáticos, propondo engajamentos na integração artística. É importante ressaltar que há a crença, por parte desses professores, de que existe a necessidade das artes na vida diária dos estudantes, e que eles podem se beneficiar da aprendizagem artística que está profundamente imersa em outras áreas curriculares.

Um destaque interessante é que esses professores enfrentam o mesmo desafio de atingir metas do governo, como os professores aqui no Brasil. Eles também sofrem pressão para cumprir as demandas e obter os resultados nos testes, mas o que eles perceberam foi que nenhum desses objetivos externos pode acontecer a menos que as crianças participem ativamente, ou seja, sejam protagonistas, usando suas mãos e mentes. Que consigam realizar as conexões necessárias entre o que estão aprendendo e o que estão vivendo, e principalmente construir seu caminho com realidades práticas.

Conforme os autores, nesses anos de pesquisa, foi constatado que, quando as artes integradas são bem planejadas e implementadas, elas são uma das formas mais eficazes para o trabalho com estudantes que possuem uma ampla gama de interesses, aptidões, estilos e experiências. Então se percebe que os sujeitos são múltiplos, formando assim uma comunidade de aprendizes ativos, responsabilizando-se e apropriando-se de sua própria aprendizagem.

Os autores descrevem que a integração artística é uma maneira de pensar sobre aprendizagem e ensino que busca a abrangência do pensamento por meio da arte. Ela não pode ser vista como uma fórmula nem uma estrutura exata, mas ela incentiva os sujeitos e as escolas a estenderem as mãos aos recursos da comunidade, sejam eles quais forem, e fazer conexões com o currículo escolar.

Nessa perspectiva, no trabalho de Burnaford, Aprill e Weiss (2001) é apontado que o aprendizado, como todos os sistemas dinâmicos, cresce a partir de uma mistura interativa de funções. A capacidade da integração de atravessar as disciplinas, investigando o conteúdo de uma disciplina por meio das habilidades de outra para desenvolver conceitos interdisciplinares,

em uma interação viva e mutável do envolvimento do conteúdo, aplicação de habilidades e conceitos, é o que confere à integração seu dinamismo e vitalidade. A própria integração é uma arte, exigindo atenção responsiva e equilibrada em face das nuances dos processos e produtos de aprendizagem.

Para os aspectos pedagógicos e metodológicos, a ideia de integração deve se apresentar ampla, no sentido de produzir diferentes conceitos, habilidades, modos de fazer, além de permitir e ampliar as projeções, as escolhas e as trajetórias dos envolvidos no processo, e não apenas se resumir a juntar diferentes conhecimentos de uma forma ensimesmada, trabalhando diferentes conhecimentos em uma mesma prática educativa sem a devida expansão. Isso quer dizer que o “como” essas práticas integrativas ocorrerão está ligado ao “como” se darão as relações entre os professores, suas formas de planejamento, “como” serão estabelecidas as negociações e as interconexões entre seus discursos e seus componentes (disciplinas).

A integração que a educação atual exige dependerá de uma rede de apoio que se estende desde a ampliação da formação dos professores, de sua disposição para querer o trabalho em conjunto ao apoio das instituições escolares e governamentais. São engrenagens que funcionam umas com as outras e não sozinhas, buscando a educação integral do estudante e a melhora da prática educativa.

Em Burnaford, Aprill e Weiss (2001), por exemplo, são destacados alguns papéis que as artes podem exercer, ampliando a perspectiva conceitual e de atuação no contexto escolar. Segundo os autores, as artes produzem uma sinergia ou uma liga genuína entre as áreas de conteúdo, envolvendo vários modelos de pesquisa. Ao realizar o ensino integrado, deve estar claro que a integração não se refere ao estudo de diversos conteúdos, todos gerados e representados do mesmo modo. Mas, em vez disso, a integração envolve engajar uma série de habilidades, conceitos, conteúdos e estratégias de aprendizado para que o entendimento de cada área de conteúdo seja enriquecido e iluminado pela presença de outras áreas de conteúdo.

Os autores ainda citam que as artes integradas não podem ser vistas como uma fórmula nem uma estrutura exata, sendo necessária a parceria dentro e fora da escola. Em sua proposta pedagógica e metodológica, elas promovem também novas/outras manobras de pensamento, como o pensamento complexo e sistêmico, e novos paradigmas na construção do conhecimento. Além disso, eles destacam que não pode haver hierarquização entre as disciplinas, mas que deve existir diferentes formas de relacionamento entre as áreas, com intenções e objetivos diversos. O conceito e a funcionalidade da arte se ampliam, assim como a relação com ela, superando dicotomias que impedem de enxergar os conhecimentos e as materialidades das quais a arte pode se apresentar e investigar o mundo.

No trabalho de Burnaford *et al.* (2007) também é destacado que, para se tratar das artes integradas, é preciso mencionar a integração curricular que, a partir de Beane (2003), mostra a importância da escolha no desenvolvimento do currículo, porque é dela que virá a seleção de experiências, visão de mundo e relações com a realidade dos sujeitos, permitindo a apropriação, as escolhas e a negociação dos conhecimentos pelos próprios sujeitos.

A análise sobre a integração artística deve reportar-se ao processo de integração curricular sem as artes, pois sua história sugere que o assunto é muito mais do que simplesmente juntar um conteúdo a outro. Significa algo maior, a integração aprofunda a instrução, trazendo diversificação de habilidades, assuntos, métodos, meios de expressão, aprendizagens, pessoas, conceitos, mídias e meios de representação, tudo a serviço do ensino e da aprendizagem. A integração curricular também se sustenta no âmbito da integração social, porque ela reflete os sistemas de valores que a sociedade possui sobre os propósitos do ensino e da aprendizagem.

Ao realizar a integração curricular, é importante buscar relações com questões pessoais e sociais, abrindo espaço para a democracia, de forma que estudantes e professores construam juntos o currículo segundo os desejos e as necessidades da comunidade escolar. Neste âmbito, enfatizando também o estudo cultural como forma de situar os sujeitos como agentes no contexto em que estão envolvidos, proporcionando a reconstrução de experiências na cultura a qual eles se apresentam, ressaltando a importante relação entre o individual e o cultural, trazendo significado para esses sujeitos e o fortalecimento da cultura. O conhecimento torna-se, então, mais acessível ao estudante, sendo a negociação a base de toda aprendizagem significativa, pois se relaciona intimamente com a vida e a realidade do sujeito, ligando-se às projeções, escolhas e trajetórias durante sua existência. Sobre isso, Beane (2003, p. 97) ressalta que,

Por outro lado, quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais e se bebe do conhecimento que lhes é pertinente, o conhecimento que é parte da vida cotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo. A adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista, uma vez que, frequentemente, reflete interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares.

Com base em Beane (2003), coloco em destaque o conhecimento abrangente, que é pertinente como forma de expandir o ensino aprendizagem. Ele promove aspectos importantes que não se conseguem no âmbito das disciplinas e do conhecimento seletivo, aquele que é posto no currículo. Um conhecimento que os estudos culturais promovem, que é e se faz abrangente,

o é pelas relações que são estabelecidas entre conhecimentos, culturas e suas imbricações, como o estudo do comportamento humano no mundo e suas significações, os modos de fazer, quanto maior o alcance, mais expandido e verticalizado fica o ensino e a aprendizagem.

Outros aspectos que Beane (2003) trata são sobre a escolha e o contexto, esses pontos são importantes no que diz respeito à apropriação do conhecimento, quando há a contextualização, o conhecimento se aproxima mais da vida do estudante, ele se sente parte e lida com o que faz sentido para ele, ocorrendo a real apropriação do conhecimento. As escolhas que se amparam nas negociações, tão importantes nos processos educativos, possibilitam a autonomia, a consciência de si e do mundo e o valor ao próximo, além de saber negociar o que é possível e o que não é negociável, como interesses, valores, relações entre comunidade e escola.

Nessa linha de pensamento, a integração artística mostra-se como uma forma de abranger e tratar do conhecimento pertinente. Conforme Burnaford, Aprill e Weiss (2001), ela se mostra como um ensino e aprendizagem pelas quais as artes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades dos estudantes para negociar. O que ocorre é que, com a integração artística, as subjetividades são valorizadas e o estudante participa das tomadas de decisões, permitindo que ele transite na construção do conhecimento de maneira relacionada com sua vida e seu cotidiano, ou seja, com o que faz sentido.

Essas negociações incluem negociar em múltiplas esferas e significa o estar entre, é o estar no meio, mas pressupõe uma ação de posicionamento diante das partes. Negociar entre o eu e o mundo pressupõe negociar entre o conhecimento recebido e a investigação original, entre o que é social e o que é expressão individual, entre o aprendiz e a comunidade. Negociar por entre os campos da experiência perpassa por entre pensamento, sentimento e ação, entre o mundo adulto e o mundo da criança, entre a vida na escola e a vida fora da escola.

Outro campo de negociação perpassa pelo estar entre os tipos de realização que abrangem o entre processos e produtos, habilidades acadêmicas e habilidades para a vida, conteúdo e conceitos. Ainda, conforme os autores, as artes integradas dão forma estética a essas negociações, porque, como as artes dão representação sensorial à cognição, tornam a aprendizagem palpável e visível. Elas são um meio poderoso para os estudantes se conhecerem como aprendizes, reconhecendo quando estão envolvidos em uma aprendizagem significativa.

Uma questão interessante é o aspecto da elegância que vem pela complexidade, que traz movimentos diferentes dentro da escola, instigando o estudante a se mover em complexidade dentro da escola. Burnaford, Aprill e Weiss (2001) citam o exemplo de uma artista que trabalha de forma parceira na escola – a artista têxtil Eleanor Skydell trabalhou sobre

design com seus estudantes. Skydell tem a consciência de que precisa trabalhar com eles os princípios artísticos de design por meio de linhas, formas, movimentos e superfícies. Os estudantes precisam conhecer o movimento porque um design estático não será uma peça interessante no geral. Dessa forma, conforme o relato, ela propôs a organização de quadrados de acordo com a forma como o olho se moverá através da peça inteira. A ideia dessa artista é: se você quer ser elegante, precisa poder se mover com elegância em sua expressão. O aspecto da elegância é importante no processo da constituição do conhecimento, porque diz respeito a como o sujeito se move no mundo, utilizando-se de diferentes formas expressivas, conscientes, investigando e julgando materiais e processos.

Quando você tem uma ideia complexa, não pode desenhá-la por meio de figuras de palitos, pois lhe é exigido processos elaborados, além do envolvimento do indivíduo, incluindo o prazer e a frustração na construção do conhecimento significativo. Para isso, as artes integram pensamento, sentimento e ação. Infelizmente, mitos duradouros daquele artista como um exemplar sofredor levaram à percepção errônea de que a arte é tudo (e somente) sobre sentimentos. Ainda assim, o homem é muito conectado à experiência de traduzir estímulos sensoriais em símbolos cognitivos, pois é por essa característica que acontece a significação das experiências artísticas tornando-as envolventes. Embora as artes ainda sejam banalizadas e vistas como entretenimento, sendo usadas para diminuir o tédio daquele ensino não inspirado, é necessário buscar a elegância e incluir a frustração, decepção e o trabalho árduo nos processos para uma aprendizagem significativa.

Eisner ([2002] 2008) aborda que essas concepções não só expandem nossa percepção dos modos como os conhecemos, mas também expandem nossa concepção de mente. O autor discorre sobre a ampliação das fronteiras de ensino, entre as áreas e as formas como se pode explorar. Um dos pontos importantes é dizer o indizível, é recorrer às formas expressivas de dizer, sendo que é importante investigar a nossa necessidade de realizar o que realizamos para dar significado às coisas. O autor cita de forma recorrente a padronização e a uniformização, as quais considera que devem ser esquecidas, visto que o enquadramento enrijece e torna ineficaz os processos de inter-relação entre sentimento e pensamento, formatando o que não se pode formatar, como as mentes que estão nas salas de aula. Eisner ([2002] 2008, p. 16) destaca que,

Sob o risco de propagação de dualismos, mas a serviço da evidência, estou a falar de uma cultura de escolarização na qual está localizada uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controle, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no tornar-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que

ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas.

Essas questões são possíveis de serem visualizadas em um processo de integração, como no relato interessante que está no texto de Burnaford, Aprill e Weiss (2001) sobre os professores Jackie Murphy e Elena Robles, que realizaram um trabalho integrado entre teatro e genética. A atividade começa quando os estudantes escrevem histórias, criando cenários imaginários em que um personagem é confrontado com alguma decisão sobre genes defeituosos. Durante o processo, eles lutam com dilemas morais e fazem escolhas para seus personagens e, a partir dessas escolhas e das narrativas que criam, os estudantes mudam o estudo do DNA de um conceito abstrato de ciência para uma experiência de profundo envolvimento pessoal. Assim, suas histórias são a ponte que os estimula a aprender sobre genética e lhes dá acesso ao currículo de ciências e teatro.

É buscar saber como nossos estudantes estão pensando sobre o assunto, trazendo-os para se envolverem no processo. E, nesse movimento, a arte se torna um meio de pesquisa para os estudantes e para os professores. Ela revela significados emergentes, mensagens, planos, temas, imagens e intenções presentes, que muitas vezes não são expressos pelos sujeitos. Portanto, o entendimento é de que a arte é um meio para que os estudantes possam descobrir, desenvolver e articular seus próprios entendimentos do mundo e inventarem suas próprias versões e visões para o futuro. O que a torna séria, com um teor científico que expande relações e conhecimentos vivenciados pelos estudantes. Como já exposto, a ação de tornar tudo isso público, a lógica interna em externa dos estudantes, é imprescindível, e a arte possibilita isso em diferentes expressões.

A arte fornece um meio tangível e concreto para o trabalho cooperativo e de respeito; ela permite a coaprendizagem e o coensino. A arte abre o diálogo entre os pares e atua como uma força niveladora. Ela cria um espaço, um entrelugar em que é possível se permitir ser, criar, imaginar, inovar e redefinir juntos, buscando uma sintonia coerente de colaboração. A arte transforma como os estudantes são percebidos uns pelos outros, sendo que as artes integradas revelam consistentemente habilidades não reconhecidas anteriormente pelos estudantes. Por meio da arte, no processo de integração, dificuldades são fornecidas, sendo úteis para desafiar estudantes difíceis, dando a oportunidade para que, no espaço da escola, eles possam se (re)construir e mudar a maneira como os outros os percebem.

Um ponto importante na formação humana que o trabalho de Burnaford, Aprill e Weiss (2001) destaca é que, no processo educativo que envolve as artes, são trabalhados muitos aspectos socioemocionais, pois elas ensinam perseverança, tenacidade e capacidade de resistir à frustração. Como os artistas que perseveram diante do julgamento e críticas de outras pessoas, assim os estudantes precisam ver os adultos, além de seus professores, observar as problemáticas e entender como se dão os processos de resistência. Afinal, os artistas continuam trabalhando mesmo quando estão assustados, entediados, frustrados, incompreendidos ou confusos.

Por isso, o trabalho de um artista é importante no desenvolvimento das ações e no dia a dia escolar. Para os autores, o constante incentivo dos professores para perseverar é reforçado pelo processo de revisão e pelo repensar que é inerente às artes, além de a oportunidade de ver de perto como isso funciona na prática de um artista. As artes fornecem meios convincentes para que os estudantes aprendam a perseverar, sendo desafiados, criam situações em que assumem riscos, tanto em suas escolhas como em seus posicionamentos diante do problema.

Este é um tipo de investigação orgânica inerente ao processo artístico. Segundo Burnaford, Aprill e Weiss (2001), as artes podem ensinar os estudantes a acreditar de forma apaixonada na capacidade geradora de seus próprios impulsos e perguntas criativas. Esse senso de capacidade torna as artes úteis para incentivar a criatividade e a iniciativa de todos os professores e estudantes, não apenas dos talentos artísticos. A arte também tem o poder de conectar o indivíduo a uma comunidade maior, trazendo a noção de pertencimento e fazendo com que os sujeitos se reconheçam parte de um mundo.

A natureza produtiva das artes transforma as percepções dos estudantes de si mesmos como cidadãos produtivos, mostrando que são capazes de fazer as coisas importantes acontecerem no mundo. A arte ensina os estudantes a se conhecerem como cidadãos capazes em uma sociedade democrática, observando, criando, refletindo, fazendo escolhas e assumindo a responsabilidade por ações no mundo. Com certeza, mesmo para aqueles estudantes que possuem percepções prejudicadas de suas próprias habilidades, as experiências artísticas podem salvar vidas. A arte fornece outra lente para o aprendizado e as habilidades inexploradas entram em foco.

Segundo Burnaford, Aprill e Weiss (2001), o conteúdo, as habilidades e os conceitos das artes aprofundam o ensino e a aprendizagem por meio de um relacionamento dinâmico e funcional com o conteúdo, as habilidades e os conceitos das outras áreas acadêmicas. O currículo integrado geralmente aproveita o novo aprendizado, baseando-se no conteúdo de uma área, nas habilidades de outra, nos conceitos de outra e os processos de pensar e fazer de outra.

Essa mistura interdisciplinar e interativa de conteúdo, habilidades, processos e conceitos é o que dá vitalidade a currículos integrados e eficazes. O foco em qualquer função de aprendizagem isolada (memorização mecânica de conteúdo, detalhamento de habilidades, apresentação de conceitos não fundamentados em informações ou técnicas) é insuficiente para aumentar a capacidade do estudante.

Uma boa pergunta a se fazer é: por que integrar as artes? Para os autores Burnaford, Aprill e Weiss (2001), com os estudos e práticas desenvolvidas, foi possível encontrar três maneiras pelas quais os estudantes trabalham com conteúdo que reflete uma abordagem em artes integradas. Eles concluíram que quanto mais os estudantes participam do aprendizado por meio da integração artística, mais fica clara a lógica dessa prática nas salas de aula. Desta maneira, foi organizado o que seria três afirmações lógicas para a realização do trabalho de integração artística: a primeira, a integração artística de qualidade aprofunda a instrução através da tecelagem (tramas, entremeios, tecido junto) ou conexões de processos paralelos; a segunda, a integração artística de qualidade envolve coensino e coaprendizado; e a terceira, a integração artística conecta estudantes e professores à comunidade em geral, aumentando o repertório de aprendizado.

É importante ressaltar que, no processo de integração artística, não pode existir a hierarquização entre as disciplinas; todas as áreas de conhecimento trabalhadas devem ser tratadas de igual importância. As relações podem ocorrer por meio de vários e diferentes pontos de contato, para citar alguns, por exemplo, como os conceitos, habilidades e conteúdos das disciplinas envolvidas que se entrelaçam em diferentes nuances. É importante ressaltar que essas relações se dão de forma única, existem as etapas citadas pelo Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE) como forma de organização e garantia dos processos interdisciplinares, mas é importante lembrar que cada situação pedagógica é única, podendo ocorrer semelhanças entre uma e outra.

Com isso, quero dizer que as relações entre as disciplinas, durante o processo, podem ocorrer em nuances variadas em maior e menor grau de integração, podendo então deixar a ideia ou uma percepção de polivalência e instrumentalidade de determinada área. Caso exista a instrumentalidade ou a polivalência de fato, então o processo de integração estará comprometido. As artes integradas são algo a ser desenvolvido, não só como metodologia, mas também como abordagem de ensino. Elas fluem a partir de problemas e possibilitam diferentes pontos de vista e soluções. O aprendizado se aprofunda quando as artes estão presentes, porque as imagens da arte ajudam as crianças a pensarem metaforicamente.

Arnold Aprill, diretor de teatro e diretor executivo do Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE), desenvolveu um exercício de escrita no qual os estudantes descrevem a si e a seus familiares através dos objetos que lhes são importantes. Os objetos se tornam metáforas para os membros da família, sendo que a experiência estética fornece aos estudantes acesso à metáfora e à imagem. Assim como Eisner (2002b) e Pimentel (2013) defendem o pensamento metafórico, os processos que envolvem esse tipo de pensamento são importantes nas artes integradas, pois revelam conexões inesperadas entre ideias aparentemente díspares, sendo central para as artes e para o currículo integrado.

A arte sintetiza. Esse caráter das artes – que muda de forma, inventa a forma e diferentes materiais – é o que as torna tão úteis na descoberta de novos e surpreendentes relacionamentos. Estes últimos contribuem na construção da experiência, aprendizagem e no aprofundamento intelectual. A integração artística preocupa-se com o trabalho intelectual e com a investigação como forma de aprender e crescer. Isso torna o processo autêntico e original.

Os estudantes envolvidos em uma atividade artística estão expandindo o repertório de ferramentas e conhecimentos a sua disposição para construir significados. Quando criam uma colagem, coreografam uma dança, uma cena dramática ou desenvolvem um padrão rítmico, eles estão aprendendo a pensar dentro dos elementos e vocabulário dessa arte específica. Dessa forma, para uma integração de qualidade, são necessárias instruções de qualidade em todas as áreas de conteúdo que estão dentro do processo naquele momento, ou seja, nesse processo não cabe a superficialidade da polivalência.

Um ponto importante é a questão do comprometimento. O comprometimento deve estar alicerçado no processo de ensino pedagógico, assim como no conhecimento, nas informações e nas relações com os estudantes. Informações erradas podem ser ensinadas em qualquer área de conteúdo, e uma integração fraca prejudica muito, podendo ocorrer em qualquer campo de conteúdo. Simplesmente se envolver na experiência de fazer arte por fazer não é suficiente para que a aprendizagem ocorra, principalmente a longo prazo. Professores que conhecem bem o conteúdo são essenciais para o sucesso da integração artística. Por isso, não há espaço para a polivalência, que significa um ensino superficial e sem comprometimento com o aprofundamento da instrução, dos conhecimentos e, muito menos, com os estudantes.

É importante cuidar para não se utilizar a arte e as habilidades artísticas como ferramentas, com o intuito de aprimorar outras habilidades acadêmicas. Existem profissionais interessados em apenas utilizar a arte como ferramenta, e que tendem a se concentrar em habilidades ou atividades isoladas, tanto na área artística quanto nas demais áreas de conteúdo acadêmico. Usar atividades artísticas, como organizadores gráficos, atividades de movimento,

complemento, fixação, painéis de datas comemorativas ou até decoração de escola, não importa quão charmoso ou útil, não é a mesma coisa que se envolver seriamente nos processos artísticos.

Sempre que uma abordagem utilitarista é utilizada, corre-se o risco de que todas as áreas envolvidas, seja artística ou não artística, recebam pouca atenção. Por exemplo, na música existem as figuras de valores e suas subdivisões, só que mostrar que existem frações na música não a torna uma lição significativa em matemática. O correto seria criar situações em que esses materiais se entrecruzem, por exemplo, matemática e música²⁶ se misturando surgiria um outro, seja conteúdo, pensamento ou habilidade, ou ainda, a ampliação do pensamento ou soluções de problemas quando se reflete por meio de uma e outra área de forma entrelaçada que, segundo a desenvoltura dos professores e do olhar dos participantes, iriam mostrar o novo e a profundidade das relações.

Ainda com o exemplo da integração entre música e matemática, a integração não pode ser tratada como um fim em si mesmo, pois a conexão deve promover uma continuidade de habilidades, conteúdo e conceitos, não apenas de determinado tópico. Deve-se ocorrer uma expansão de significados de aspectos que contribuem no desenvolvimento dos sujeitos de forma multidimensional. Nesse ponto, a integração que é significativa entre os conhecimentos – e mais ainda no currículo – gera uma exploração genuína de conceitos, ou seja, o amálgama que gera um outro ou um entre lugar. A integração reúne professores e estudantes para o coensino e o coaprendizado, sendo um meio, uma metodologia, que aprofunda a instrução e o aprendizado para maior compreensão social, visão complexa e interessante do mundo.

É importante ressaltar que a integração artística significa que o artista ou o arte-educador fornece um recurso, uma área de conhecimento, e não um recesso para os professores de sala, em que deveria ocorrer sempre o diálogo e a parceria. Segundo Burnaford, Aprill e Weiss (2001), na integração artística são incluídos as habilidades, os conceitos e o conteúdo artístico como parte integrante do ensino em todas as disciplinas, promovendo diálogos e interação entre os elementos das disciplinas.

Mas infelizmente o arte-educador não é um professor valorizado dentro da escola, ele é considerado como um professor de uma segunda sala que não é oficial, é a chamada aula extra, que não possui valor avaliativo algum e que ocupa um lugar distante do resto da escola. A integração pode sanar essa distância trazendo movimento, aproximações improváveis, novas

²⁶ Por exemplo, estudar Música da cidade, realizando o estudo do espaço sonoro, poluição, os limites dos decibéis nos shows atrapalhando a vizinhança, etc., utilizando juntamente o estudo a Cinesfera. E assim, investigar como os sons produzidos podem ser calculados, cronometrados, mensurados e outras questões que surgirem, integrando matemática e música.

relações e possibilidades de trabalho mais amplos e profundos. Ela promove a disposição e o envolvimento de toda a escola, sendo que a ênfase deve ser a equidade entre os conhecimentos e não sua hierarquização. Nesse âmbito, o papel das artes integradas é especial, pois tendem a reconhecer a natureza inerentemente social das artes, elas não se resumem apenas às artes em si, mas aprofundam e conectam outras aprendizagens em outras áreas.

A partir disso, segundo os autores Burnaford, Aprill e Weiss (2001), à medida que o amadurecimento das práticas integrativas vai acontecendo, as parcerias tendem a se expandir. Surge então a possibilidade de abrir o acesso a recursos fora da escola, pois as parcerias artísticas alavancam os recursos existentes na comunidade, permitindo o uso das escolas. Ao buscar parcerias fora das escolas, vislumbra-se um ponto importante que são os *links* que ligam a escola à comunidade. Essas pontes podem ampliar as experiências e benefícios de ambos os lados.

Nessa perspectiva, os profissionais fora da escola e, em especial, os artistas são *links* para uma maneira diferente de pensar sobre a comunidade e vice-versa. Os autores ainda ressaltam que as artes integradas são, frequentemente, um local para analisar questões de ativismo comunitário, justiça social e integridade individual, e os artistas fornecem possibilidades para os estudantes se verem no mundo. Isso torna as paredes da escola mais permeáveis, cruzando a falsa fronteira entre a aprendizagem dentro e fora dela, proporcionando de forma semelhante à negociação um relacionamento dinâmico entre o indivíduo e a comunidade que o currículo integrado fornece ao estudante.

Ao se tratar das artes integradas o livro de Burnaford, Aprill e Weiss (2001), apresenta que trabalhar em parcerias traz um novo vigor para as ações e as vivências dentro da escola, além de ampliar os muros para que a comunidade esteja ciente e participante dos processos educativos, incluindo pais, artistas, empresários e comunidade em geral. Outro ponto importante que os autores interligam com as artes integradas é a preocupação de uma formação voltada para o tempo presente.

Vale lembrar que esses estudantes enfrentam um futuro muito mais móvel e dinâmico do que o mundo que conhecemos. Eles precisam ser hábeis em atravessar mais fronteiras reais e virtuais, sociais e geográficas, intrapessoais e interpessoais do que estávamos preparados em outras épocas. O emprego ao longo da vida, carreira de ocupação única, acabou e esses jovens precisam de flexibilidade, variedade de habilidades, criatividade, tornando-se cidadãos efetivos.

Se um currículo que acontece de forma fragmentada pode ter feito sentido em outra época, em que o cartesianismo regia as ciências; para o tempo presente, exige-se além das fronteiras, um pensar sistêmico que ordena novas abordagens e reinvenção dos sujeitos em

pouco tempo, mostrando uma necessária abordagem integradora do currículo. Um currículo verdadeiramente integrador propõe ações e processos integrativos de maneira elegante. O termo, ajuste elegante, utilizado pelos educadores do CAPE, é a essência e primordial para a prática da integração artística, segundo os autores. É essa elegância que trará o movimento das inter-relações durante o processo, garantindo sua integridade. Muitos professores realizam a integração sem esse ponto e falham em seus processos. Os autores destacam que,

Um ajuste elegante implica que partes separadas do currículo foram reunidas para criar um todo novo e mais satisfatório. O ajuste elegante ocorre quando os professores encontram as formas e os processos certos para fornecer ideias e quando os estudantes estão envolvidos no processo de aprendizagem. As artes são ideais para unificar o currículo porque ajudam a dar forma e, também, formam o conhecimento (Burnaford, Aprill e Weiss, 2001, p. 25, tradução nossa).²⁷

A integração artística tem seu começo quando há uma busca pela adequação entre os domínios do conhecimento e através das fronteiras das disciplinas. As artes integradas são um meio poderoso para atravessar essas fronteiras que apresentam limites entre assuntos centrais e conceitos artísticos. Nesse sentido, o ajuste elegante trata de entremear essas fronteiras, buscando uma troca ativa entre os modos afetivos e cognitivos de expressão, forma e conteúdo, processos e produtos, o eu e o mundo, fortalecendo as experiências. Não se pode esquecer que a experiência,

na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpretação completa do eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, [1934] 2010, p. 83).

Na consciência de que a experiência não é algo passivo, e sim ativo, o ajuste elegante se apresenta a partir de uma postura alerta e interativa com o mundo, ou seja, se relaciona e se conecta em complexidade, permitindo que a experiência se transforme em aprendizado. Nas artes integradas, que buscam enfatizar a inteireza do ser, deixam o sujeito alerta em suas sensações e interpretações que são expandidas. Elas são provocantes, permitindo a compreensão e a vivência de relações complexas e entremeadas, que, em um ensino tradicional, não é possível.

²⁷ “An elegant fit implies that separate pieces of the curriculum have been brought together to create a new and more satisfying whole. The elegant fit occurs when teachers find the right forms and processes to deliver ideas and when students are engaged in the learning process. The arts are ideally suited for unifying curriculum because they help give a form and shape to knowledge” (BURNAFORD *et al.*, 2001, p. 25).

Para obter todo esse envolvimento e integração, é preciso conseguir uma organização curricular que realmente funcione. Para isso, o currículo deve garantir na integração que os sujeitos envolvidos – como professores, artistas, profissionais e estudantes – devem ter o propósito de trabalhar duro. Isso é o ajuste elegante, saber do que falam, do que fazem e do porquê de tudo, compreendendo que a integração é um processo intelectual rigoroso, divertido e criativo. Nesse trabalho, os profissionais envolvidos entendem que devem ter juntos a iniciativa de “pensar fora da caixa” para criar um trabalho curricular.

Afinal, do que realmente se trata as artes integradas? Elas encorajam professores e estudantes a verem conexões entre conhecimentos de uma área a outra e mostra que tal pensamento é possível. No livro de Burnaford, Aprill e Weiss (2001, p. xxxiii, tradução nossa) são destacados outros pontos sobre as artes integradas:

- Um veículo poderoso para atravessar as fronteiras das disciplinas centrais e conceitos artísticos, modos afetivos e cognitivos de expressão, forma e conteúdo, processos e produtos, o eu e o mundo.
- Um processo conectado a uma estrutura e um contexto histórico mais amplos, nos quais os professores buscam conexões entre processo e conteúdo.
- Currículo desenvolvido com artistas e arte-educadores, assim como com professores de outros campos de conteúdo.
- Uma busca pela correção de ajuste entre domínios de conhecimento além dos limites das disciplinas.
- Aprendizado de artes profundamente imerso em outras áreas de conteúdo.
- Uma estratégia para afastar as artes da margem da educação. Uma estratégia para abrir caminho além das falsas dicotomias. Uma negociação entre o estudante e a comunidade. Uma maneira de pensar sobre aprender e ensinar. Uma maneira de ensinar além dos padrões. Não é uma ilha.²⁸

Em sua proposta pedagógica e metodológica, as artes integradas promovem também novas/outras manobras de pensamento, como o pensamento complexo e sistêmico e novos paradigmas na construção do conhecimento. É importante dizer que, para o alcance do real ensino por meio da integração artística, é necessária a superação de alguns pontos que atrapalham esse tipo de abordagem e pensamento, como as ambivalências baseadas em falsas dicotomias construídas ao longo da história e que afetam o ensino de arte em sua prática pedagógica e metodológica.

²⁸ “A powerful vehicle to cross the boundaries of core subjects and arts concepts, affective and cognitive modes of expression, form and content, processes and products, the self and the world. A process connected to a larger framework and history in which teachers have looked for connections across process and content. Curriculum that is developed with artists and arts educators at the tables as peers with teachers in content fields. A search for the rightness of fit between domains of knowledge across the boundaries of disciplines. Arts learning that is deeply immersed in other content areas. A strategy to move the arts off the sidelines of education. A strategy for forging our way beyond false dichotomies. A negotiation between the learner and the community. A way of thinking about learning and teaching. A way to teach beyond the standards. Not an island” (BURNAFORD *et al.*, 2001, p. xxxiii).

Os autores apresentam algumas delas: a falsa cisão entre o intelectual e o sensorial – existe a crença de que o intelecto é mais importante, e que o homem não aprende pelo campo sensorial, ao contrário do que Dewey ([1934] 2010) nos apresenta, em que a experiência se dá pela interação do homem com o mundo, e os conhecimentos entram pelas “portas” que são os sentidos. O autor cita que é pelos sentidos que o homem aprende e explora o mundo. Outra dicotomia é uma falsa divisão entre conteúdo, habilidades e conceitos. Existe a crença de que o conteúdo sobrepõe aos demais, não ocorrendo a possibilidade de aprendizagem pelos outros campos apresentados.

Outra dicotomia, e essa impede muito de as artes integradas acontecerem, é o fato de se achar que não há compatibilidade entre especificidade das artes e integração entre conhecimentos; pois, para integrar, é preciso do aprofundamento da especificidade, para que se possa criar possibilidades de relações, caso contrário, fica-se na superficialidade do processo.

Diante disso, é importante tratar a arte por um conceito ampliado, ela se apresenta por diferentes formas de expressão e significação, mas ela se amplia como pesquisa, investigação do mundo, sendo entendida na percepção de como podemos encontrar, interpretar e construir entendimentos do mundo (MARSHALL, 2014).

Ainda, segundo Burnaford, Aprill e Weiss (2001), há também outra dicotomia que tem a ver com as funcionalidades da arte: a falsa divisão entre o que é social e o que é pessoal, sendo que fazer e perceber a arte têm muitas funções diferentes: algumas coletivas e outras individuais, outras democráticas e outras classistas. É interessante reconhecer que existe um tipo de arte para manter as tradições, mas tem aquelas que existem, justamente, para quebrá-las. Há outros tipos que promovem a individualidade, embora existam aquelas que realizam a coesão. Além dessas complexidades, diversidade e fluidez de funções, as artes possuem uma força integradora em sua essência e isso as tornam valiosas para a educação.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica e metodológica se desenvolve de forma fluente, sendo importante atentar para as questões já apresentadas, compreendendo que as artes possuem uma força integradora que traz outros conhecimentos para dialogar com ela. Além disso, perceber que o trabalho, na atualidade, não é algo isolado, mas dialógico entre os saberes, o que nos instiga a uma reforma no pensamento e a superação de dicotomias que tanto limita ir além em nossas práticas.

Além do mais, segundo Burnaford, Aprill e Weiss (2001), à medida que professores e artistas trabalham juntos, descobrem que o processo das artes integradas é um processo artístico. Quando artistas e professores colaboram, eles seguem alguns passos que os artistas seguem para criar obras de arte. O processo de desenvolvimento das artes integradas envolve várias

etapas que devem ser iniciadas desde os processos de formação de equipes e planejamentos: aprender um com o outro; tentar novas habilidades; encontrar problemas, fazer perguntas; *brainstorming*, planejamento juntos; localizar e usar pontos de acesso.

A partir disso, segundo os autores, os primeiros passos seguem na decisão dos objetivos, buscar uma só voz nos enlaces do processo de planejamento e ajustes. Realmente, isso não é uma coisa fácil de se fazer, o coletivo sempre deve ser pensado à frente, o respeito entre os pares e o se desfazer de si, no sentido egoísta de ser. Os desejos são aspectos inerentes em cada indivíduo, não é uma perda de identidade, até porque o conhecimento específico estará envolvido, mas há mesmo uma necessária busca por um todo, uma só voz.

Portanto, o ponto principal para a prática pedagógica e metodológica das artes integradas é a utilização do processo da arte-educação como parte integrante da educação básica, tornando-a orgânica no processo educativo, parece óbvio, mas é algo que está em falta em nosso contexto educacional. Isso exige que as manifestações artísticas sejam tratadas, coletivamente, como áreas de conteúdos com o mesmo status e responsabilidade educacional que outras áreas importantes, o que ainda não é uma realidade nas instituições educativas. Dessa forma, é possível alcançar práticas desenvolvidas com equidade, ou seja, no trato com o conhecimento, nenhum componente (disciplina) deve ser mais importante que o outro.

1.4 ARTES INTEGRADAS: PESQUISAS E PRÁTICAS NO EXTERIOR

Neste subcapítulo, tratarei de apresentar concepções de alguns autores e instituições americanas, expondo propostas, conceitos e metodologias sobre as artes integradas, buscando subsídios que possam estruturar e aprofundar os estudos e a pesquisa sobre as artes integradas, a fim de encontrar pressupostos que possam servir de base para o desenvolvimento de uma proposta em nosso contexto. Suas ideias e teorias são importantes para esclarecer o entendimento sobre as artes integradas. Os autores que destaco aqui são: as instituições Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE), a Kennedy Center for the Performing Arts com a direção de Peel (2014), Young Audiences, Bresler (1995), Burnaford *et al.* (2007), Lajevic (2013), Aprill (2010), Marshall (2014, 2015), Silverstein e Layne (2010) e Hardiman *et al.* (2014). Coloco em destaque, a seguir, algumas das pesquisas que encontrei realizadas nos EUA.

1.4.1 Os centros de formação: concepções e práticas

CAPE

A rede Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE) é considerada como uma das primeiras organizações a realizar a integração artística nos EUA. Na década de 1990, muitos pesquisadores foram à instituição para compreender como acontecia o processo inovador das artes integradas no ensino e na aprendizagem de estudantes e professores, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos causados na prática educativa. A rede Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE), situada em Chicago, nos EUA, é uma instituição sem fins lucrativos que oferta parcerias por meio de cursos de artes nas escolas dessa cidade.

Os trabalhos que são realizados são baseados em três estratégias: as parcerias – é uma prioridade trabalhar em parcerias. Os professores sempre estão em diálogos e em formação, para os trabalhos nas escolas, dois professores são separados, sendo um artista profissional e um professor de escola pública. A cada ciclo de dois anos, eles ficarão juntos desenvolvendo seu trabalho, realizando planejamentos, aulas, que são ministradas pelos dois ao mesmo tempo na sala, e recebendo acompanhamento e cursos de aperfeiçoamento durante o período.

A segunda estratégia diz respeito às próprias artes integradas. Com o intuito de trazer inovação ao ensino e à aprendizagem dos estudantes e nas práticas dos professores, fortalecendo-as, a instituição criou um programa de integração que promove nas escolas parcerias diferentes ações e experiências durante o processo educativo, oferecendo apoio à instituição e aos professores, bem como novas propostas para o currículo.

A terceira e última estratégia é a pesquisa, a instituição trabalha com pesquisadores externos voltados para a arte-educação. Trabalham a curto e a longo prazo, investigando os impactos que as práticas exercem tanto em estudantes como em professores e artistas. Pesquisas revelaram que as artes integradas otimizam o ensino e a aprendizagem, sendo que, ao formar parcerias entre os professores, aumenta-se o acesso ao sucesso acadêmico dos estudantes. As pesquisas realizadas também revelam que os profissionais envolvidos ampliam suas habilidades e práticas de ensino tornando-os mais criativos e mais engajados no processo de ensino.

A CAPE se preocupa em instituir modelos para tornar a cultura uma parte real no contexto escolar, tecendo conexões claras entre a aprendizagem artística e o restante do currículo. Ela tem como ponto principal a participação e a relação entre professores de artísticas e professores de não-artísticas nas construções e planejamentos. Essa instituição se posiciona como uma espécie de mediador entre escolas e professores, ajudando a planejar um currículo inovador e sustentável com as escolas, em vez de oferecer programas curtos e pré-fabricados.

Ela também se propõe a fornecer assistência técnica, desenvolvimento profissional e contribuições para impulsionar as mudanças na escola. A partir dessa iniciativa, muitas outras

instituições surgiram como forma de intermediar organizações artísticas e escolas, propor construções de currículos e formações de profissionais.

No livro *Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning* (2001), os autores contam como o CAPE construiu sua forma de trabalho, o desenvolvimento de suas frentes, suas crenças e concepções de ensino, e principalmente suas experiências com artes integradas. Eles acreditam muito nessa abordagem e fortemente divulgam seu trabalho no site: <https://capechicago.org/>. Aqui destaco algumas crenças:

- A integração artística (dança, teatro, música, artes literárias, artes midiáticas, artes visuais) em todas as outras áreas curriculares (matemática, ciências, estudos sociais, artes da linguagem, educação física, línguas estrangeiras, etc.).
- O compromisso de tempo para o co-planejamento de conexões significativas entre o aprendizado de arte e o restante do currículo.
- Relacionamentos de longo prazo entre escolas, organizações artísticas e organizações comunitárias para formar uma comunidade profissional contínua que reflita e aprofunde a qualidade da instrução ao longo do tempo.
- Um foco no desenvolvimento profissional a longo prazo dos professores, em vez da prestação de serviços a curto prazo aos estudantes.
- Atenção ao desenvolvimento de políticas de educação artística em escolas inteiras.
- Acesso democrático à aprendizagem artística para todos os estudantes - não apenas para os talentosos ou apenas para os estudantes interessados nas artes como uma opção de carreira (Burnaford, Aprill e Weiss, 2001, p. xxxvi, tradução nossa).²⁹

A rede CAPE apoia as escolas a se tornarem locais de expressão artística e criatividade, envolvendo muita gente no processo, como pais, comunidades, líderes escolares, estudantes, professores e artistas, sendo que a integração artística pode ocorrer em apenas uma sala de aula, com apenas um professor e um grupo de estudantes.

O histórico da rede CAPE se apresenta assim: por seis anos funcionou como um projeto de demonstração, em que ocorria um laboratório vivo de maneira a gerar abordagens novas e inovadoras para a melhoria escolar através da integração artística. Nesse período, surgiram nove parcerias, envolvendo 23 escolas públicas de Chicago, 33 organizações

²⁹ The integration of the arts (dance, theater, music, literary arts, media arts, visual arts) into other curricular areas (mathematics, science, social studies, language arts, physical education, foreign languages, etc.). The commitment of time for co-planning meaningful connections between arts learning and the rest of the curriculum. Long-term relationships among schools, arts organizations, and community organizations to form an ongoing professional community that reflects on and deepens the quality of instruction over time. A focus on the long-term professional development of teachers rather than the short-term provision of services to students. Attention to the development of arts education policy in whole schools. Democratic access to arts learning for all students, not just for the gifted and talented or just for students interested in the arts as a career choice” (BURNAFORD *et al.*, 2001, p. xxxvi).

profissionais de artes e 11 organizações. Essas parcerias foram pioneiras, demonstrando a possibilidade de trabalhos e o conjunto de relacionamentos que demonstram a viabilidade do coplanejamento contínuo entre artistas e professores, e o mais importante, o valor da integração artística em todo o currículo.

Com o passar do tempo, foram-se concretizando estudos e pesquisas e, é claro, a busca por uma receita, padrões a serem seguidos. Surgiram várias instituições de formação que começaram a desenvolver guias contendo propostas que sugeriam misturas de conteúdo, habilidades e conceitos de determinada disciplina artística com outras áreas acadêmicas, para estimular o aprendizado mais eficaz. Sobre essas misturas, os autores apresentam algumas sugestões de processos/relacionamentos envolvendo os aspectos apresentados antes.

Esses processos/relacionamentos são desenvolvidos durante o processo de integração artística e foram criados e utilizados nas escolas CAPE. Os processos são: o **experimental** (geralmente dança ou teatro) que fornece a experiência cinestésica de conteúdo e conceitos acadêmicos (geralmente estudos sociais, artes da linguagem e ciências); o **representacional e apresentacional**, pelos quais as habilidades e os conceitos artísticos de todas as disciplinas artísticas são aplicados para representar e demonstrar conceitos e conteúdo de todas as áreas acadêmicas; o **operacional**, em que as habilidades acadêmicas (geralmente operações matemáticas ou técnicas científicas) produzem produtos que incorporam habilidades e conceitos artísticos (geralmente música e artes visuais); no aspecto **observacional**, as habilidades artísticas (geralmente artes visuais, dança ou teatro) são aplicadas para observar e documentar com precisão o conteúdo acadêmico (geralmente estudos científicos e sociais); e no **histórico/cultural**, o conteúdo histórico da arte em todas as disciplinas artísticas são exploradas como uma maneira de entender o mundo, visualizando o contexto do conteúdo e conceitos históricos em todas as áreas acadêmicas de outros tempos e lugares.

KENNEDY CENTER FOR THE PERFORMING ARTS

Peel (2014) apresenta, numa revisão de literatura, o que ele chama de perspectivas ideológicas na integração artística, discorrendo como se constituíram as artes integradas. Ele ressalta que, ao longo dos anos, as organizações de ensino debateram o conceito de integração artística, envolvendo uma variedade de perspectivas e interpretações. O autor destaca que o Kennedy Center for the Performing Arts é uma instituição que também trabalha com as artes e artes integradas em processos educacionais. Ela é a que melhor define um conceito contemporâneo sobre a integração artística nas escolas. Este embasa muitas outras instituições:

A integração artística é uma abordagem de ensino em que os estudantes constroem e demonstram compreensão por meio de uma forma de arte. Os estudantes se envolvem em um processo criativo que conecta uma forma de arte e outra área de assunto e atende os objetivos e desenvolvimento em ambos (Kennedy Center for the Performing Arts, 2014) (PEEL, 2014, p. 64, tradução nossa).³⁰

O autor cita que essa instituição constata três tipos de estratégias que indicam formas diferentes das artes estarem nas escolas, sendo que essas estratégias se dão no decorrer do processo educativo, segundo a capacidade dos professores e da organização escolar. Nesse ponto, quero colocar em destaque uma questão importante que é a função e o lugar da arte em cada estratégia, sendo possível perceber que a arte navega pelo currículo por diferentes formas, em maior e menor grau de contato e especificidade, o que configura em algum momento um ensino superficial. Vejamos.

A primeira estratégia se apresenta com a presença das artes no currículo no qual o ensino de disciplinas artísticas, em suas especificidades, ocorre dentro da escola como uma entidade separada, ou seja, uma disciplina do currículo. Segunda estratégia é a apresentação de um currículo que o autor chama de aprimorado/aperfeiçoado pelas artes, no qual os conceitos das manifestações artísticas são usados para apoiar e auxiliar outras disciplinas. Aqui no Brasil é entendido nesse contexto que a arte é utilizada como ferramenta, ou seja, a arte como auxílio para outra disciplina, sem muito aprofundamento em seu campo conceitual e sem nenhum vínculo ou conexão com o objetivo da arte, um ensino superficial. A terceira estratégia é a formação de um currículo integrado que se baseia nas artes ou artes integradas, em que o ensino explícito dos objetivos da arte e objetivos de outros conteúdos fornecem uma verdadeira integração da aprendizagem entre as duas disciplinas.

Diante disso, o autor conclui que a estratégia de ensino que transforma e encontra maior efeito no processo de ensino e aprendizagem é a prática de integração artística. Nesse processo, os objetivos do conteúdo de ambos, a forma de arte trabalhada e a área acadêmica desempenham papéis importantes na experiência de aprendizado. Ele ressalta que, para chegar lá, é necessário um caminho árduo de tentativas, podendo perpassar pelas outras estratégias até chegar à integração real.

Peel (2014) diz que, “na maioria das vezes, a prática aprimorada/aperfeiçoada pelas artes é um ponto de partida para esta prática transformadora, mas não necessariamente uma

³⁰ “Arts integration is an approach to teaching in which students construct and demonstrate understanding through an art form. Students engage in a creative process which connects an art form and another subject area and meets evolving objectives in both (Kennedy Center for the Performing Arts, 2014)” (PEEL, 2014, p. 64).

estratégia eficaz para integração interdisciplinar ou desenvolvimento de habilidades de pensamento de alta ordem” (PEEL, 2014, p. 65).³¹ A pergunta é: seria viável, para nosso contexto brasileiro, utilizar caminhos que sejam menos densos na relação da arte com as outras áreas, ou seja, com menos relações, para que se possa construir e chegar a uma integração profunda? Pensar como se fosse uma escada, em que cada degrau exige maiores relações e profundidade? O que isso implica em nosso contexto? Precisamos todos nós estudar, experimentar e refletir sobre isso.

Essas questões são importantes porque confrontam uma problemática real que diz respeito ao ensino de arte no Brasil: o não reconhecimento da arte como área de conhecimento. Em boa parte do país, existe uma constante luta contra a polivalência e a falta de profissionais habilitados para o ensino. No meio disso, existe a dificuldade de realizar processos verdadeiramente interdisciplinares e integradores, deixando o ensino frágil e sem grandes proporções. Um pensamento que me vem à mente é que, talvez, devêssemos assumir uma postura de construção do alicerce da integração, perpassando, no currículo, por entre os conhecimentos e a arte de forma consciente e pesquisadora, a fim de criar, progressivamente, uma prática que integre os conhecimentos de forma aprofundada e transformadora.

YOUNG AUDIENCES

É importante destacar também um material que a instituição Young Audiences trabalha nas formações de professores e acompanhamentos de escolas na área de arte e artes integradas, em New Jersey, USA. Trata-se de um guia do usuário, de 2017, em que o professor é orientado sobre como realizar uma integração. Nele se apresenta a definição sobre as artes integradas, mas trata também das formas de como a arte se apresenta na escola e de alguns níveis de como a integração se revela. Esse guia mostra um gráfico que ilustra uma progressão em direção ao aprofundamento da integração artística, tanto do ponto de vista do currículo artístico quanto do não-artístico.

Segundo o guia, existem muitas maneiras pelas quais as artes podem ser usadas em uma sala de aula. Assim, o guia apresenta quatro possibilidades de processos: o *currículo de artes*, em que se prioriza a aula específica de alguma manifestação artística. O *aprimoramento/aperfeiçoamento com não-artes* que são as aulas de artes que utilizam como

³¹ “Most often, the arts-enhanced practice is a starting point for this transformational practice, but not necessarily an effective strategy for interdisciplinary integration or development of high-order thinking skills” (PEEL, 2014, p. 65).

suporte/ferramenta as outras disciplinas (não-artes). E aqui destaco que ocorre nesse processo a hierarquização entre os conhecimentos, em que uma disciplina fica a serviço de outra.

Têm as *artes integradas* que propõem a integração entre conhecimentos sem hierarquização, ou seja, todas as disciplinas são importantes. Além disso, prioriza-se as relações e possibilidades que surgirem das conexões que ocorrerem, tendo os aspectos artísticos como condutora dos processos.

Já o *aprimoramento/aperfeiçoamento com artes* é quando as outras disciplinas (não-artísticas) utilizam as manifestações artísticas como ferramentas para dar suporte ao processo pedagógico, aqui, também ocorre a hierarquização entre conhecimentos. E, por último, o *currículo não-artes*, que é um currículo baseado em conhecimentos que não utilizam as artes e seus aspectos.

1.4.2 Autores norte-americanos: pesquisa e prática

É importante destacar alguns autores, como Liora Bresler (1995), que apresenta um breve contexto histórico e examina as diferentes manifestações da integração artística que se apresentam no currículo americano, concentrando-se no “como”, no “o quê” e no “para que”. Ela identificou quatro estilos de integração, cada um com seu próprio conjunto de objetivos, conteúdos, pedagogias e funções dentro da escola: integração subserviente, integração igualitária, integração afetiva e integração social.

A autora se baseia em Harry Broudy e Elliot Eisner para tratar sobre a arte e a educação. Ela diz que Broudy defende a imaginação dentro das escolas, e que deu sua atenção primária às operações intelectuais da mente, especialmente aquelas de aquisição de fatos e de resolução de problemas pelo pensamento hipotético-dedutivo. Ele destaca que as matérias-primas para o raciocínio de todos os tipos são, no entanto, fornecidas pela imaginação. A autora ressalta um dos objetivos das escolas, que é desenvolver o intelecto e os poderes de avaliação dos estudantes por meio da utilização do patrimônio cultural, o qual se apresenta conservado através de tradições, sendo parte cultivada pela imaginação. Diante disso, a imagem estética, seja de qual ordem for, simboliza essa imaginação cultivada. Podemos constatar que as questões apresentadas pela autora são semelhantes às que apresentei no subcapítulo anterior, com os autores Dewey ([1934] 2010), Eisner (2002b) e Gardner ([1983] 2011).

Bresler (1995) apresenta mais um pouco da visão de Harry S. Broudy, que considera a educação estética como um treinamento da percepção imaginativa, cuja integração artística no currículo difere da prática atual. Em vez da abordagem de desempenho e o curso tradicional

na apreciação da arte, ele defende uma função mais global e estética da educação. É interessante notar que a integração real deve se concentrar em ajudar o estudante a perceber não apenas obras de arte, mas também o contexto que a envolve, como o ambiente, a natureza, a roupa, as texturas, as épocas etc., da mesma forma que os artistas nos respectivos meios tendem a percebê-los.

A autora também cita Elliot Eisner, que defende a educação dos sentidos e a não dicotomização do cognitivo e do afetivo. Ele ressalta que as artes fornecem um excelente exemplo da interdependência e inter-relação de cognição e afeto. É possível notar que tanto Dewey quanto Eisner estão presentes na compreensão dessa autora. Ela defende a ampliação da interação do homem com o mundo e a expansão da percepção e dos significados. Segundo Eisner, a autora cita

As diferentes formas de representação (por exemplo, visual, cinestésica, auditiva) desenvolvem nossa capacidade de interagir e compreender o mundo ao nosso redor e extrair múltiplos significados a partir dele. Se expandirmos essas formas para além do verbal e do numérico, nossa percepção do mundo é enriquecida imensamente (BRESLER, 1995, p. 3, tradução nossa).³²

Bresler (1995) apresenta alguns tipos de integração encontrados nas escolas pesquisadas. O primeiro é o estilo subserviente, visto que as artes servem para “temperar” outras disciplinas, currículo básico em seus conteúdos, pedagogias e estruturas, ou seja, a arte se apresenta como ferramenta para auxiliar no aprendizado de outros conhecimentos não-artísticos. O segundo, o estilo coigual, traz as artes como um parceiro igual, em que integra o currículo por meio de conteúdo, habilidades, expressões e modos de pensar específicos das artes. Conforme a autora, ele é o único defendido pela academia, sendo o menos comum em sua pesquisa de campo, porque exigia conhecimentos ou habilidades específicos da disciplina. Segundo a autora, foi pouco praticado e, quando acontecia, era conduzido por um professor regente e um professor com extensa formação artística, ou em consulta e cooperação com artistas.

O terceiro, o estilo de integração afetiva, enfatiza sentimentos evocados e atitudes em relação à arte, bem como a aprendizagem e a iniciativa centradas no estudante. Ele incorpora ideais de criatividade e autoexpressão, os quais professores e diretores reconhecem que não são atendidos pelo currículo acadêmico. O quarto estilo enfatiza a função social da escola e seu papel com a comunidade.

³² “Different forms of representation (e.g., visual, kinesthetic, auditory) develop our ability to interact with and comprehend the world around us and draw multiple meanings out of it. If we expand these forms beyond the verbal and the numerical, our perception of the world is enriched immensely” (BRESLER, 1995, p. 3).

Bresler (1995) conclui que os estilos de integração refletem algumas diferenças fundamentais nas proposições sobre a arte, a arte-educação no currículo e os objetivos educacionais, enfatizando os diferentes papéis das artes na escola. A autora destaca que cada modelo implica valores diferentes sobre o que vale a pena ensinar em arte e como ela poderia se encaixar no currículo e na escola. Como vimos, o estilo de integração coigual tenta integrar as artes ao currículo de maneira que a arte norteie todo o processo. Ela exige que o professor em sala de aula forneça direção e orientação, ou seja, para o professor existe um maior envolvimento, e seu papel é de mediação, o que muitas vezes transcende a visão de sua presença e habilidades atuais.

Na integração subserviente, afetiva e social não são exigidas grandes mudanças no pensamento e nas atitudes dos professores. Já na integração coigual, o diferencial está na forma de conceituar uma disciplina em termos de conteúdo, objetivos, habilidades e às vezes pedagogias. As novas conceituações frequentemente exigem uma mudança nos paradigmas e nas estruturas existentes, ainda mais quando se envolve a colaboração entre grupos de pessoas que tradicionalmente não trabalham juntas. É uma mudança que exige outro olhar diante da atitude, pensamento e crenças:

Mudar essas tradições tem implicações no conhecimento conceitual e nas técnicas pedagógicas, implicando mudanças de atitude e crenças sobre a natureza da disciplina e da cooperação. Além da viabilidade e solidez intelectual, a integração normalmente envolve questões de relações humanas, comunicação entre diferentes grupos de professores e coordenação de recursos, horários e estruturas. Para usar uma analogia das artes, envolve uma mudança de uma performance solo para um trabalho de câmara (BRESLER, 1995, p. 10, tradução nossa).³³

Outro trabalho importante é o de Burnaford *et al.* (2007), em que fazem uma revisão de literatura importante no estudo das artes integradas, pois apresentam o que foi escrito entre 1995 e 2007 em relação ao tema. Os autores mostram problemas específicos e tendências que moldam o campo, como termos que dizem respeito à integração. Assim, eles apresentam termos como *interdisciplinaridade*, *infusão de arte* ou *interdisciplinar*, mencionam também expressões como *temática* e *baseada em artes*. Segundo os autores, são termos que se mantiveram de forma desafiadora nas pesquisas realizadas até aquele momento. Muito do pensamento desses autores

³³ “Changing these traditions has implications for conceptual knowledge and pedagogical techniques, implying changes in attitude and beliefs about the nature of the discipline and of cooperation. In addition to intellectual feasibility and soundness, integration typically involves issues of human relations, communication among different groups of teachers, and the coordination of resources, schedules, and structures. To use an analogy from the arts, it involves a shift from a solo performance to a chamber work” (BRESLER, 1995, p. 10).

foi apresentado no tópico anterior e estão ligados à CAPE. Vale perguntar: quais são os termos que utilizamos para falar de integração em nosso contexto?

Outra autora importante é Lajevic (2013), que compreende as artes integradas como sendo um termo complicado e complexo, que explora a integração artística como um processo dinâmico de fusão da arte com outra ou outras disciplinas na tentativa de abrir um espaço de inclusão no ensino-aprendizagem e nas experiências. A autora cita um exemplo, em que os estudantes têm a possibilidade de criação e/ou discussão de obras de arte que não apenas ensinam sobre arte, mas também ciência, matemática ou outros assuntos. É importante destacar que as artes integradas reconhecem o currículo educacional como um todo, e que elas não dividem o currículo em partes distintas, como blocos de conhecimento, como ciência, arte etc. A relação entre sujeito e conteúdo é de sinergia, e se concentra nas habilidades artísticas e do ensinar através do currículo, transcendendo os limites dos assuntos escolares.

O pesquisador Aprill (2010), em seu texto, fala da problemática da dicotomia entre o ensino de arte, nomeada *instrução direta*, e as artes integradas, ou integração artística. Aprill ressalta que, em vez de se levantar discussões sobre “ou/ou”, as escolas se servem melhor da abordagem “e/e”. Ele alerta para a necessidade de passar do pensamento dicotômico para o pensamento dialógico, parar de ver a *instrução direta* e a integração artística como posições contrárias e começar a vê-las como estratégias complementares e a serviço dos estudantes.

O que o autor está ressaltando é que existe ainda o preconceito de que as artes integradas tomarão o lugar da aula específica de arte (*instrução direta*), sendo que, para se trabalhar a integração, é preciso estar bem consciente e aprofundado na especificidade. É um erro achar que são duas coisas opostas. Não é possível integrar a superficialidade. Nesse sentido, a especificidade da arte se torna obrigatório para que as artes integradas aconteçam. É na especificidade que o entendimento dos materiais, dos conceitos, dos problemas, das técnicas etc. se ampliam. É por conhecer determinada área artística em sua especificidade que o professor saberá quais caminhos poderá seguir nos diálogos de sua área com as demais, tornando o processo muito mais interessante e coerente.

Julia Marshall (2014), com seu trabalho bastante inovador, defende a prática artística como pesquisa. Segundo ela, no pós-moderno, o paradigma tradicional rompe com a noção rígida de que a prática artística consiste, principalmente, em fazer objetos, imagens estéticas e desenvolver um estilo pessoal ou dominar uma técnica. Mas, o novo paradigma se apresenta em como os artistas encontram, interpretam e constroem entendimentos do mundo. Em outras palavras, a arte é vista como uma forma de investigação.

Ela cita que o artista se apresenta em duas categorias, ultrapassando o convencional e se mostrando em ambas as perspectivas: o teórico e o praticante. Ele se envolve tanto na pesquisa teórico conceitual, como na prática artística que se origina na experiência real, pois são livres para explorar, interpretar e expandir a realidade através de meios imaginativos. Nessa perspectiva, as artes integradas são uma forma de desenvolver a pesquisa, a qual é uma forma inovadora de examinar o mundo, atuar na pesquisa com a arte e, por consequência, enriquecer todo o contexto escolar.

Em Marshall (2015), as artes integradas são tratadas como uma proposta que se relaciona com a transdisciplinaridade e que caminha com as mudanças da atualidade, principalmente a necessidade de um novo paradigma. Ela cita que a integração artística traz ao ensino e à aprendizagem os benefícios do pensamento artístico, de modo que o processo e a criatividade sejam inovadores, e que as artes integradas podem ser um “ator” importante para o processo de mudança para o novo paradigma. Marshall diz que, a fim de a integração artística ser uma alternativa atraente para as outras pedagogias, é necessário que os educadores das outras áreas (não artísticas) entendam seu potencial para aprofundar e transformar o aprendizado em todo o currículo.

Nesse mesmo texto, Marshall (2015) apresenta o processo de aprendizagem de uma aluna de ensino médio por meio das artes integradas, em que usa a *arts-based research* como uma abordagem de pesquisa mediante a arte. A estudante Jenna Huxley apresenta, pelos relatos de suas investigações em seu caderno de pesquisa, sua trajetória na construção de seu conhecimento. Ela realiza perguntas pertinentes e existenciais como: “onde está a linha entre humanos e animais?”; e percorre caminhos entre estudos de anatomia e evolucionismo em biologia, em que investiga, através da ciência das religiões, como cada religião trata os animais. Por meio da arte, ela explora visualidades, conforme apresenta seus relatos em seu caderno, e descreve (no papel de artista contemporânea que investiga o mundo) as relações desses conhecimentos na construção de uma obra de arte, apresentando conceitos e sínteses de todo seu estudo. Ao final, a estudante apresenta duas obras de arte: O Cemitério e a Evolução do Homem, que retratam duas concepções (MARSHALL, 2015).

Outras autoras que destaco são Silverstein e Layne (2010), que também compreendem as artes integradas como uma abordagem pedagógico-metodológica, além de uma forma de pensamento. Elas possibilitam que os estudantes entendam o que aprendem (construir compreensão) e, a partir do processo artístico, possam produzir a sua aprendizagem, ou seja, tornar visível o que aprenderam. Isso é a metacognição, a capacidade de o estudante perceber e construir seu conhecimento, sendo protagonista de sua formação. As artes integradas

proporcionam uma forma de sintetizar os conhecimentos produzindo algo artístico, sendo uma forma de ensinar os estudantes como utilizar, ou o que fazer com as informações, fatos, conceitos, conhecimentos aprendidos, de modo a construir um entendimento e significado mais profundo do que foi aprendido.

E, por fim, o trabalho de Hardiman *et al.* (2014) é importante por apresentar um estudo sobre o aproveitamento, a retenção dos conhecimentos e a contribuição das artes integradas na aprendizagem dos estudantes de uma determinada escola (não mencionada). Os autores argumentam que as artes podem engajar os estudantes a pensar sobre novas informações de forma a melhorar a fixação dos conteúdos e melhorar o seu desempenho. Esse estudo contribuiu para o corpo crescente de pesquisas sobre artes integradas, pois testou os efeitos dos currículos de integração artística nos resultados acadêmicos através de um estudo preliminar em que usou um delineamento experimental randomizado, houve melhora e engajamento na aprendizagem do grupo que trabalhou com as artes integradas, mas com o grupo convencional ocorreram poucos aspectos desenvolvidos.

Essas são algumas das pesquisas encontradas, porém existem muitas outras realizadas nos EUA e em outros lugares pelo mundo. No decorrer do texto outros autores serão elencados conforme o andamento da pesquisa.

2 O QUE SÃO OS CONCEITOS-PARADIGMAS?

Neste capítulo, tratarei de aspectos que dizem respeito às ideias e visões de mundo quanto à constituição do conhecimento e suas relações nos processos pedagógicos. Esclarecer cada um dos termos responsáveis por isso é de grande importância para evitar equívocos e generalizações superficiais. A questão é: Para que um novo paradigma para a educação? Por quais perspectivas é o ideal caminhar para realizar a integração dos conhecimentos? Como isso se relaciona com as artes integradas e qual o melhor caminho? Para compreendermos o que é integração e artes integradas, primeiro é necessária a compreensão dos conceitos de cada paradigma, entendendo as relações entre pensamento e ação no processo pedagógico. Integrar é muito mais que cruzar disciplinas, ou juntá-las em um momento do processo ou no final dele, exige do indivíduo consonância entre sua visão de mundo e sua ação para alcançar o entendimento de mundo interligado, uma aprendizagem abrangente e a produção de conhecimento complexo. Além disso, trabalhar com a integração exige um esforço de não estar mais sozinho na construção do conhecimento, mas sim, um empenho por um trabalho colaborativo e pessoal de modificar a lida com o conhecimento e a aprendizagem. Assim, a partir dessa ideia de pensamento e ação em conexão e o empenho pelo trabalho colaborativo, pretendo aqui discorrer sobre os conceitos-paradigmas dando maior ênfase na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, por considerar os principais paradigmas para o processo de integração, afim de apresentá-los como um caminho para a realização da integração coerente aprofundada.

Sobre o termo conceitos-paradigmas, eu os denominei assim por constituírem as duas coisas, possuírem um conceito que apresenta como nos relacionamos com o conhecimento e por serem paradigmas, ou seja, aquilo que rege nossa forma de pensar. Desse modo, “um paradigma rege a maneira como pensamos e o modo como usamos a nossa lógica. É aquilo que rege a ordem do nosso discurso, dos nossos pensamentos e ações” (MORAES; LA TORRE, 2004, p. 19). É amplamente usado por se referir à forma como percebemos e atuamos no mundo, ou seja, as nossas regras de ver o mundo.

Conforme Moraes e La Torre (2004), existem diferentes paradigmas: o positivista, que vê somente o objeto e o concreto na situação, por exemplo, as horas, a quantidade de pessoas envolvidas etc.; o interpretativo, que tem seu foco no sujeito, na subjetividade, o que pensa e sente, por exemplo; o sociocrítico, que insiste no contexto sociopolítico como agente envolvente do objeto e do sujeito, este envolve situações de conotações sociais com enfoque crítico; o complexo ou ecossistêmico, que foca a realidade que emerge como unidade global,

complexa, integrada por contextos diversos, pessoas, questões socioculturais etc., este se apresenta numa perspectiva interativa e dinâmica na qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre o todo.

Há uma complexidade que se apresenta, de fato, é necessário perceber que existem tecelagens por entre assuntos, conhecimentos e ações que refletem na forma de aprender, produzir conhecimento e interagir com o mundo. Assim, em busca da complexidade, podemos encontrar os conceitos-paradigmas que lidam com a constituição do conhecimento: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que apresentam um maior ou menor grau de relações entre os conhecimentos, promovendo diferentes tipos e níveis de conexões entre as disciplinas e os conhecimentos. Pluridisciplinaridade ou multi, segundo Nicolescu (1999, p. 52): “diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2001), é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. É trabalhar de forma “entre”, pois é esse o significado do prefixo inter da palavra interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade, conforme Nicolescu (1999), o prefixo trans é o que está ao mesmo tempo “entre”, “através” e “além” das diferentes disciplinas, objetivando o entendimento do mundo presente e a unidade do conhecimento.

Ressalto algo importante, para autores como Nicolescu (1999) e Morin (2004), não conhecer nem compreender esses paradigmas podem gerar uma superficialidade e incompetência generalizada, comprometendo as relações e as conexões entre as disciplinas e os conhecimentos. Infelizmente, é o que temos visto em muitas escolas pelo Brasil. Mais à frente discorrerei sobre cada termo. Agora, pretendo apresentar um breve contexto histórico sobre a interdisciplinaridade por considerá-la o paradigma mais acessível para uma prática coerente em nosso contexto educacional, por não ser tão complexa quanto a transdisciplinaridade e por exigir para o processo de integração menos conhecimentos envolvidos, como arte e um outro conhecimento, por exemplo. É importante ressaltar que essas relações vão depender diretamente da capacidade dos professores envolvidos.

2.1 O QUE É INTEGRAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Eis um ponto importante para a integração: as relações entre o todo e as partes, ou seja, existem diferentes conexões entre conhecimentos, assuntos e ações. Estes se relacionam,

promovendo entendimento não somente entre uma parte e o todo, mas também entre as outras partes envolvidas. A integração é latente, existindo complexidade nisso e, por causa dessa complexidade, do mundo, do homem e da realidade surge a necessidade de novas visões sobre a realidade, ou seja, novos paradigmas principalmente para a educação. A complexidade significa, para Edgar Morin (2004), uma tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos. Conforme Klein *In Fazenda* ([1998] 2008) discorre que, com o passar dos tempos a integração se amplia, passando a “significar não apenas uma estrutura específica ou um método particular de ensino, mas também um processo que ocorre quando as pessoas interagem com o meio” (p.111). Ações e interações com o mundo que tecem a trama da vida e a torna cada vez mais complexa.

Ou seja, a integração é ação, a qual acontece de forma entremeadada e produz conhecimento entremeadado. É o acontecer de uma tecelagem, de costuras que buscam a organicidade entre ações, conhecimentos e pessoas. Ela acontece na equidade entre os conhecimentos e os pares, sem que nenhuma sobressaia sobre o outro, uma troca justa e elegante que produz sínteses (processo e produções) em complexidade. Para uma integração elegante, justa e complexa é necessário novas posturas, paradigmas e formas ampliadas de lidar com o conhecer, aprender e ensinar. Além disso, a integração necessita de se tornar um hábito, ou seja, uma prática que está arraigada na vida cotidiana, para que se produza, de forma orgânica e natural, conhecimentos e práticas em conexões. Destaco aqui diferentes possibilidades de integração, sendo que a ênfase deste trabalho será na terceira possibilidade: 1. Integração entre diferentes áreas e disciplinas, esta está relacionada à integração do currículo, geralmente, o diálogo e entrosamento entre as disciplinas, seja por meio de temas gerais, situações e problemas; 2. Integração entre as várias formas de artes, seria a integração artística na perspectiva das escolinhas de arte e escolas específicas de arte que utilizam do diálogo entre as áreas artísticas e seus elementos como forma de produzir um produto artístico híbrido e complexo; 3. Integração em que as artes se apresentam como ponto central no processo de integração com os outros conteúdos não artísticos, como forma de integrar a arte e outras áreas do conhecimento de forma equitativa, afim de ampliar o conhecimento tanto em um como em outro.

Diante disso, destaco Klein *In Fazenda* ([1998] 2008) que apresenta alguns aspectos a partir de uma visão integradora sobre a interdisciplinaridade que as tomo como sendo aspectos importantes para a própria integração e será nesta perspectiva que tratarei a questão da integração: amplitude, profundidade e síntese. A amplitude que ressalta a dimensão de alcance

das relações; a profundidade que ressalta a questão disciplinar, ou seja, a especificidade de cada conhecimento envolvido; e a síntese que ressalta a capacidade de conexão e entrelaçamento (produções), mas diz também respeito ao próprio processo. Estes pontos estarão presentes na relação entre pensamento e ação, buscando uma integralidade do próprio ser, um ser que se sente integrado, em conexão e conectividade e não fragmentado, tem maior capacidade para caminhar pela integração. Além disso, outra questão importante para a integração é a mudança de paradigma e a coerência entre pensamento e ação. Essa relação parece ser algo óbvio, porém, não é algo que é comum de se realizar e, muito menos, uma prática usual no dia a dia dentro da escola. A coerência entre pensamento e ação está diretamente ligada ao aprofundamento do nível de integração.

Assim, a partir destas questões, para o desenvolvimento deste entendimento, ressalto que a integração está para os paradigmas interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e vice-versa, sendo importante compreender sobre aspectos destes conceitos para que seja possível a realização de práticas integrativas. Vejamos.

Início sobre a interdisciplinaridade, Martino e Boaventura (2013) destacam que a origem do termo não é única e que as diferenças ficariam a cargo de questões culturais e de finalidades em que se apoiam. Por exemplo, na França, essas questões aparecem desde o Renascimento e o Iluminismo, períodos em que se buscavam a unidade do saber científico e a estrutura das disciplinas no que diz respeito às suas epistemologias.

Dois momentos estão em destaque, acerca do primeiro, Klein (2010b) ressalta que a interdisciplinaridade, em seu começo, estava alicerçada às ideias de síntese, ao holismo e ao conhecimento da Grécia antiga. Essa perspectiva se tornaria uma espécie de base que formaria um modelo de cultura e conhecimento das universidades americanas do período colonial. Outro momento que se destaca no século XX são as novas formas de se pensar e as novas culturas que modificaram a essência do termo. Boaventura (2014) cita Origgi e Darbellay (2010), que falam que o caminho traçado até à interdisciplinaridade pode ser apresentado de duas formas: uma como discussões sobre o conhecimento epistemológico e outra como fatores e demandas científico-político-sociais.

Conforme os autores, a primeira, vem da crescente fragmentação e especialização tratada no século XIX, necessitando de síntese de pensamento e integração conceitual que fizesse compreender de forma globalizada o mundo. Por volta de 1920, foi possível identificar projetos de unificação de ciências que foram propostos ao longo do século XX. Dewey, juntamente com Thorstein Veblen, estava presente na escola interacionista de Chicago, onde esses projetos se realizavam. Por outro lado, outra forma da interdisciplinaridade se apresentar

era com o envolvimento tecnológico, social e político, relacionadas às pesquisas científicas, o que colaborou para os avanços tecnológicos para as posteriores guerras.

O mundo foi mudando, criando-se até uma linguagem interdisciplinar que permitia aos pesquisadores se comunicarem melhor com o mundo além dos âmbitos acadêmicos com o objetivo de resolver problemas concretos.

Klein (2010b, p. 15, tradução nossa) mostra um contexto histórico interessante:

Quando os cientistas ouvem a palavra interdisciplinar, alguns mencionam precedentes históricos que vão do filósofo grego Anaximander a Charles Darwin. De maneira geral, porém, os cientistas tendem a citar desenvolvimentos modernos em pesquisas relacionadas à defesa durante as décadas de 1930 e 1940, especialmente o Projeto Manhattan para construir uma bomba atômica. Foi o primeiro grande exemplo de IDR (Interdisciplinaridade) financiado pelo governo. Nas décadas seguintes, o IDR passou a fazer parte dos perfis do Departamento de Defesa, da National Science Foundation, dos Institutos Nacionais de Saúde e da Administração Nacional de Aeronáutica e Espaço. Os cientistas também tendem a citar grandes descobertas e iniciativas, como a cristalografia de raios-x e o projeto do genoma humano. O momento atual está documentado em um relatório de 2004 do NAS. Facilitar a pesquisa interdisciplinar identifica hoje quatro principais fatores de IDR (pp. 2, 40): 1. a complexidade inerente à natureza e à sociedade; 2. o desejo de explorar problemas e questões que não se limitam a uma única disciplina; 3. a necessidade de resolver problemas sociais; 4. o poder das novas tecnologias.³⁴

Ao analisar os pontos, a autora destaca por meio de algumas observações o seguinte: os pontos 1 e 2, que não são novos e ganharam força nas últimas décadas do século XX. E o ponto 3, que se alicerçou em 1982, quando a OCDE declarou que a interdisciplinaridade deveria ser parte importante na relação do papel social da universidade em relação à comunidade. Dessa forma, ações sociais práticas deveriam ser planejadas e efetivadas a fim de sanar problemas reais da comunidade. Sobre a necessidade de resolver problemas sociais houve o despertar para o problema quando a OCDE declarou que após a Segunda Guerra Mundial outras questões estavam acontecendo de forma a influenciar os rumos da configuração interdisciplinar.

³⁴ “When scientists hear the word interdisciplinary some mention historical precedents ranging from the Greek philosopher Anaximander to Charles Darwin. By and large, though, scientists are inclined to cite modern developments in defense-related research during the 1930s and 1940s, especially the Manhattan Project to build an atomic bomb. It was the first large government-funded example of IDR. In subsequent decades, IDR became part of the profiles of the Department of Defense, the National Science Foundation, the National Institutes of Health, and the National Aeronautics and Space Administration. Scientists also tend to cite major discoveries and initiatives, such as x-ray crystallography and the human genome project. The current momentum is documented in a 2004 report from NAS. Facilitating Interdisciplinary Research identifies four primary drivers of IDR today (pp. 2, 40): 1. the inherent complexity of nature and Society; 2. the desire to explore problems and questions that are not confined to a single discipline; 3. the need to solve societal problems; 4. the power of new Technologies” (KLEIN, 2010b, p. 15).

Foi durante esse período que as abordagens cultural, histórica e da linguagem desafiaram os cânones tradicionais. Além disso, foram grandes as influências provocadas pela filosofia e as teorias literárias europeias importadas nos anos 1950 e os movimentos políticos e sociais nos anos 1960. Importante destacar outros acontecimentos desta época que influenciaram a forma de pensar, como o estruturalismo e a psicanálise de Lacan, os novos tipos de crítica marxista, além do interesse no feminismo e na semiótica nos anos 1970 e 1980.

Mais tarde nos anos 1980, uma variedade de práticas agrupadas sob o guarda-chuva do termo pós-estruturalismo se enraizou, incluindo o novo historicismo, os estudos do conhecimento de Foucault, e a crítica cultural e pós-colonial. Nos anos 1990, o multiculturalismo foi o principal tema, e a crença de que as humanidades estavam evoluindo para os estudos culturais estava ganhando adeptos. Mais recentemente, as humanidades digitais se tornaram um campo de pesquisa, ensino e inovação tecnológica em crescimento nas intersecções entre computação e os campos e disciplinas das artes e humanidades, estudos dos meios de comunicação e da comunicação, e da biblioteconomia e ciência da informação (KLEIN, 2010b, p. 29, tradução nossa).³⁵

É possível perceber que, com o desenvolvimento da argumentação, aconteceu a valorização de uma postura de crítica à ciência, mostrando a busca por um novo pensamento em detrimento ao ultrapassado. Um ponto importante que Boaventura (2014) cita é que a interdisciplinaridade passa das ideias de unificação e holismo para a defesa da pluralidade e dos questionamentos.

Foram duas fases: a primeira até a década de 1930, com o fim da Primeira Guerra Mundial, marcada pela escola de ciências sociais da Universidade de Chicago, que apresentavam disciplinas híbridas, como psicologia social, entre outras; a segunda fase seria depois da Segunda Guerra Mundial, em que apareceriam os departamentos integrados, com programas interdisciplinares institucionalizados, surgindo também muitos campos multidisciplinares e interdisciplinares que se expandiram em seus cruzamentos, aparecendo novas áreas de concentração como os *area studies*, *cultural studies*, *women's studies*, com abordagem integrativa.

Conforme Boaventura (2014), foi depois de 1945 que a interdisciplinaridade teve, de fato, seu espaço. Algumas organizações realizaram conferências no intuito de alcançar definições, como é o caso da UNESCO (fundada em 1945) e a OCDE (fundada em 1961), que

³⁵ “Further into the 1980s, an array of practices lumped under the umbrella term poststructuralism took root, including new historicism, Foucauldian studies of knowledge, and cultural and postcolonial critique. By the 1990s, multiculturalism was a major theme, and the belief that humanities was evolving into cultural studies was gaining favor. More recently, digital humanities has become a growing field of research, teaching, and technological innovation at the intersections of computing and the disciplines and fields of arts and humanities, media and communication studies, and library and information Science” (KLEIN, 2010b, p. 29).

foram responsáveis por organizar congressos e estudos sobre o tema. Alguns deles, em maio de 1968, na França, reivindicaram ações pedagógicas interdisciplinares. Alguns nomes importantes aparecem, como Jacques Bouveresse, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu e François Gros. Em outro país, como a Inglaterra, projetos e cursos sobre o assunto foram encabeçados pela área de ciências e, no cenário internacional, nomes importantes como de Jean Piaget, Georges Gusdorf, François Guattari se destacaram. Em 1970, aconteceria talvez o primeiro evento de peso sobre o tema, o Colóquio Internacional sobre Interdisciplinaridade, em Nice, organizado pela OCDE.

Nesse período, ocorreu um movimento de competição econômica e aqueles que apontavam mais possibilidades de desenvolvimento, como computação e biomedicina, receberam maior financiamento. Em contrapartida, os *area studies* e estudos culturais receberam menos apoio. A Association for Integrative Studies (AIS), em 1979, é instituída como uma organização profissional interdisciplinar. Seu propósito, era “realizar intercâmbios de ideias entre os estudiosos e administradores em todas as artes e ciências em questões intelectuais e organizacionais, a fim de aprofundar os estudos integrativos” (BOAVENTURA, 2014, p. 37). A autora informa a razão da escolha do termo *Integrative*, pertencente ao nome da instituição:

O termo *integrative* foi escolhido em lugar de *interdisciplinary* para reforçar a principal qualidade que os membros da associação atribuíam à prática interdisciplinar: a integração, a despeito de trabalhos cunhados como interdisciplinares, mas que eles consideravam mal realizados. Em 1983, a AIS estabeleceu a realização de conferências anuais, publicações regulares e informações de apoio aos associados, como bibliografia e listas com periódicos receptivos à interdisciplinaridade. A partir de 1986, a Associação também passou a financiar uma série de publicações sobre o tema: *Interdisciplinary Undergraduate Programs: A Directory* (1986/1996); *Interdisciplinarity* (1990); *Interdisciplinary Studies Today* (1994); *Interdisciplinary General Education and Interdisciplinary Education: A Guide to Resources* (1999); *Becoming Interdisciplinary* (2005); *Interdisciplinary Research* (2008); and *Disciplining Interdisciplinarity* (2009). Sendo que em 2013 a Associação mudou o nome para *Association for Interdisciplinary Studies*, após consulta aos membros, por acreditarem que o termo *interdisciplinary* reflete as intenções atuais de internacionalização da AIS com mais propriedade (BOAVENTURA, 2014, p. 38).

I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade iria acontecer em 1994, apoiado pela UNESCO e organizado pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET) (fundado em 1987). É desse congresso que a *Carta da Transdisciplinaridade* sai como forma de um manifesto, realizado por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Em 1993, foi criada a Comissão Gulbenkian, com o intuito de reestruturar a área das Ciências

Sociais, na época tendo como presidente o professor Immanuel Wallerstein, resultando em um relatório. O documento abrange

O conhecido relatório da Comissão Gulbenkian (Wallerstein et al., 1996) dá uma recomendação para as ciências sociais contemporâneas que, *mutatis mutandi*, bem poderia ser aplicada às diversas ciências em seu conjunto. Seus autores demandam o dismantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento, recomendando fortemente o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar sobre os problemas prementes de nossa época, algo que continua sendo pouco atendido, por enquanto, no dia a dia das universidades. (LEIS, 2005, p. 4).

É algo que também ainda não é atendido dentro das escolas. A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são termos muito utilizados atualmente, mas fica apenas no âmbito do discurso, faltando a compreensão e a conexão com a prática; pois, na maioria das vezes, essas práticas esbarram em currículos tradicionais, educadores despreparados ou sem o desejo do compartilhamento.

Na primeira parte do capítulo, apresentei um breve histórico do percurso do que se pode chamar pensamento integrador, sendo possível perceber que a unificação dos conhecimentos e tudo o que envolve se tornou uma questão internacional. No Brasil, a discussão chegou com ar de tendência, sendo que o esclarecimento ficou a cargo de dois autores destacados em nosso contexto, que realizaram muitos estudos sobre a área. Dois dos principais autores na pesquisa sobre o paradigma integrador, ressaltando a interdisciplinaridade e a integração entre conhecimentos, são Hilton Japiassu (1934-2015) e Ivani Fazenda (1941-).

Segundo Freire e Almeida (2017), eles buscaram sistematizar o que está envolvido em torno do conceito de interdisciplinaridade, sendo que, apesar da grande interlocução entre eles, cada autor seguiu seu rumo de pesquisa. Japiassu se envolveu mais em delimitar a questão epistemológica do termo; enquanto Fazenda se dedicou a pesquisas da concepção interdisciplinar para o campo pedagógico. É interessante elencar que o ponto de partida para a discussão sobre interdisciplinaridade em nosso país foi iniciada com a tese de doutorado de Hilton Japiassu em formato de livro, *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber* (1976). Em seu livro, Japiassu esclarece alguns conceitos, conforme apresentam Freire e Almeida (2017),

Consideramos importante destacar a delimitação epistemológica que o autor faz na primeira parte do livro, especialmente na diferenciação que indica haver nas concepções de disciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essas definições são de suma importância, dada à polissemia que demonstram devido ao avizinhamo conceitual que cada termo assume, gerando, ainda hoje, algumas décadas depois, equívocos e distorções (FREIRE; ALMEIDA, 2017, p. 443).

O estudo desses conceitos se desenvolveu no Brasil em três momentos, os quais Fazenda (1994) destaca: em 1970 ocorre a estruturação de conceitos; em 1980 fortaleceram e firmaram os estudos alcançando uma sistematização conceitual, baseado em experiências; e em 1990 a definição da construção teórica, relacionando-se com a contradição por razão de muitas práticas intuitivas se realizarem vazias de reflexão. Isso ficou muito evidente quando ocorreram as promulgações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, em que a interdisciplinaridade era proposta.

Muitas discussões e reflexões ocorreram, mas também muitas práticas mecânicas e incoerentes no contexto educativo se fizeram presentes. Isso porque o termo interdisciplinaridade ainda é pouco compreendido, devido a vários fatores como o perfil da formação em nosso país que não agrega valores, concepções e práticas interdisciplinares, existindo uma incoerência no que o governo fala e no que ele propõe na realidade da educação. Assim, professores lidam com a necessidade de cumprir leis, sendo esmagados por terem que cumprir com as demandas curriculares, além de não terem vivenciado o que é a interdisciplinaridade em sua formação.

Atualmente, muitos trabalhos se desenvolveram, mas ainda é recente, e talvez possa dizer deficiente, o entendimento e a concepção na prática. E agora a realidade presente indica que temos um novo documento regendo as práticas educativas em nosso país – a BNCC, que coloca a interdisciplinaridade e a integração como imprescindíveis no desenvolvimento de nossa educação escolar. Como redatora do Documento Curricular para Goiás – Ensino Fundamental (DC-GOEF) e o Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio (DC-GOEM), digo que há grandes indícios de que ocorram incompetências generalizadas nas práticas. Muitos professores estão longe desse termo e sentirão muitas dificuldades no processo, pois são ações que não fazem parte do dia a dia dos educadores e dos estudantes.

Após um breve histórico sobre o tema, coloco em destaque a questão da relação entre pensamento e ação na prática da integração trazendo uma pequena revisão do que escrevi sobre a temática em minha dissertação *Artes Integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia* (2009). O intuito é ressaltar também os aspectos mencionados por Klein In Fazenda ([1998] 2008) sobre a amplitude, a profundidade e a síntese, que as relaciono, aqui na presente pesquisa, na interação entre pensamento e ação, ambos precisam ser amplos, profundos e sintéticos, buscando uma coerência entre si.

É interessante perceber que meu olhar para a integração e os paradigmas mudou um pouco nos anos posteriores ao mestrado. Na dissertação, digo que a pluri, a inter e a transdisciplinaridade são níveis diferentes de integração. O que ainda concordo, mas hoje se ampliou a percepção de que esses níveis se dão pela relação em coerência ou não estabelecida entre pensamento e prática. Esses estão em um movimento constante, numa perspectiva relacional crescente conforme se estabelecem, sendo que cada paradigma se completa no ato da integração.

Na dissertação, cito a autora Ivani Fazenda (1979, p. 40), que trata a integração como o primeiro passo para alcançar amplitude nas relações com o conhecimento. A autora esclarece que a integração é anterior aos paradigmas, que percebe tudo em etapas que evoluem, sendo uma etapa para a interdisciplinaridade e esta, para a transdisciplinaridade. Para que o homem consiga integrar, ele precisa começar a relacionar materiais, elementos e conhecimentos, seja em qualquer nível. Dessa forma, segundo as tentativas e práticas, sua percepção se aguça e as relações vão alcançando, pouco a pouco, a maturidade em suas conexões e profundidades.

Diante disso, destaco que Fazenda (1979, p. 48) compara a integração com a interdisciplinaridade e ressalta que “a integração seria uma etapa anterior à interdisciplinaridade”. Fazenda (1979, p. 48) ainda afirma que

A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma, é fato de “estagnação”, de manutenção do “status quo”. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos dos conhecimentos. Neste sentido é que permanecer nela apenas seria manter as coisas tal como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada.

Nesse ponto, apresento que não concordo com Fazenda (1979) sobre a concepção de integração. Ela não pode ser considerada como estagnação e, muito menos, manutenção de como as coisas se apresentam se ela é ação. Portanto, ao contrário da autora, defendo que integração é atitude, é o ato de interação dialógica entre pessoas e conhecimentos envolvidos, e aqui acrescento os aspectos que Klein *In* Fazenda ([1998] 2008) ressalta a amplitude, profundidade e síntese. Afirmo isso com base no conceito de Japiassu (1976, p. 74, grifo nosso), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das **troc**as entre os **especialistas** e pelo **grau** de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

A troca é ação, o grau pressupõe o nível em que está a mudança de paradigma na mente de quem a pratica, assim, existe uma relação entre pensamento e ação na realização da integração e que ela se realiza em diferentes níveis de aprofundamento. Nesse sentido, defendo que integração é a prática da relação e troca entre conhecimentos e pessoas, envolvendo

pensamento e ação. Esses se complementam e dependem um do outro para o ato se realizar de forma coesa, indicando um nível de aprofundamento.

À vista disso, dois aspectos precisam acontecer: o primeiro, a mudança do pensamento, e aqui entram a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e o pensamento complexo como paradigmas, como base epistemológica enxergar o mundo e a si mesmo em integralidade. Olhar por estes conceitos dão a base, a concepção, o entendimento e a abertura de pensamento e olhar diante do mundo, acontecendo na forma como o sujeito interage com o meio, como vê o mundo, como lida com as informações, conhecimentos e fatos, devendo ser de forma relacional e complexa. Mas o indivíduo não é só pensamento, é também ação. Assim, o outro aspecto é a ação, se o indivíduo modificou sua forma de ver o mundo, suas ações irão mostrar isso, em como ele aprende, como ensina, como se relaciona com o outro, com os elementos diários que lhe chega e com a própria história.

A partir disso, defendo que quando ocorre a conscientização de que a integração é uma forma interligada de interação com o mundo e o indivíduo demonstra por meio de sua ação sua capacidade de compreensão de como ele entende e vê o mundo, a integração passa a ser mais do que foi conceituada pela autora acima. A integração é a ação entrelaçada e ampliada a partir do entendimento dos paradigmas interdisciplinar e transdisciplinar pelo indivíduo.

A interdisciplinaridade é movimento, no entendimento de alargar fronteiras, sendo consciente dos conhecimentos específicos de seu próprio território, ou seja, sua especificidade. Quando se fala em interdisciplinaridade em disciplina o que acontece é que dois conhecimentos se conectam pela ação humana e produzem um terceiro a partir de suas relações. Por exemplo, da relação entre música e educação surgiu a educação musical, em que há o transitar por entre um e outro, veja que se aprofunda e abrange em um nível de relações, gerando uma síntese que é o conhecimento em ambas e a partir de ambas, gerando novos conhecimentos. Diferente da integração que, por sua vez, é ação, se apresenta no processo de construção dos conhecimentos e das relações de trocas, ou seja, diferentes formas de como indivíduos, em parcerias, interagem e demonstram sua compreensão de mundo em suas relações e práticas, e a maneira como constroem e apresentam novos conhecimentos, mostrando inclusive suas capacidades de abertura e interação em parcerias durante os processos.

A interdisciplinaridade está relacionada ao posicionamento diante da fragmentação dos conhecimentos, proporcionando a mudança de paradigmas, em que a mente e o olhar se interligam, agora buscando uma concepção unitária e relacional sobre os conhecimentos e mundo. Conforme o conceito de Fazenda (2001, p. 11) sobre interdisciplinaridade, que se apresenta como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à

compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. A partir desse conceito, apresento que a atitude que a autora cita está relacionada à questão da compreensão e entendimento das coisas. Ou seja, está no nível do pensamento, da forma como vê o mundo e suas relações. É a atitude que substitui a concepção fragmentária para a unitária em relação ao conhecimento. A atitude de olhar o mundo complexo, olhar e se posicionar na complexidade.

Mas quando está relacionada à interação e ação a interdisciplinaridade passa a ser um nível de integração, ou seja, os aspectos de amplitude, profundidade e síntese se relacionam no processo de construção da aprendizagem e da produção de conhecimento. Assim, duas perspectivas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se apresentam na relação entre pensamento e ação. O segundo (a ação) precisa do primeiro (o pensamento) para ser realizado, e o primeiro se constrói por meio do segundo.

Ainda discorrendo sobre o tema, a primeira perspectiva está no campo do olhar e do pensamento, mudança do olhar sobre o conhecimento, percebendo-o interligado, as conexões se realizam no nível do pensamento, assim, cada indivíduo constrói suas relações. Para isso, é necessária a reforma do pensamento (MORIN, 2004) e enxergar a complexidade inerente no homem e no mundo, gerando novas relações na construção de seus conhecimentos.

A segunda perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se apresenta como um nível de integração, mas no âmbito metodológico. E neste âmbito pressupõe-se a ação, a prática do indivíduo, ou seja, sua atuação em processos, aqui destacados, como de ensino e aprendizagem, atos pedagógicos e metodológicos. Essa ação ou atuação é carregada pelo olhar interdisciplinar, nessa relação dialética, a ação exercida é aberta, com energia e ritmo em interação, criativa, com atuações e produções com maiores conexões. O que difere da primeira perspectiva é que a prática ou a ação não acontece de forma solitária, mas sim em parcerias. O principal são as trocas e as parcerias que são realizadas no processo.

Por que em parcerias? A partir dos dois autores, Fazenda (1979, 2001) e Japiasu (1976), estrutura a ideia de integração que rege a prática integrativa e as artes integradas na concepção desta pesquisa. A integração é a atitude de relacionar e dialogar por entre conhecimentos. Segundo Fazenda (1979), cada paradigma inter, trans (disciplinaridade) é uma forma diferente de atitude; logo, como considero que a integração é atitude, cada paradigma se apresenta como um nível diferente de integração. A atitude se constitui numa ação que acontece influenciada pela crença e a compreensão do homem em alguma dessas formas de integração, podendo aprofundar nos diálogos ou não.

Ao refletir sobre o conceito de Japiassu (1976, p. 74), destaco que a integração trata das conexões e diálogos entre conhecimentos durante a prática; é processo que envolve relações entre as pessoas e os conhecimentos. Nessas ações a integração prima por dois tipos de interação: entre os indivíduos e os conhecimentos envolvidos. Ela está voltada para os planejamentos, as ações e os processos na busca pelo que está “entre”, pela complexidade das relações entre as diferentes áreas. Seja para o estudo de um ou mais objetos, buscando as tramas e os entremeios que se envolvem entre eles.

Dessa forma, respondendo à questão feita, a integração só existe na relação com o outro; e nela, quando existe a equidade entre os conhecimentos, não ocorrendo um conhecimento mais importante que o outro. Eu preciso daquele que é especialista em outro conhecimento, para que se possa relacionar em profundidade comigo. Essa equidade é tão importante, porque resulta de abertura, desejo, desapego e respeito pelo meu conhecimento, mas também do outro, em que me permito me construir, me conhecer e ensinar a partir do outro.

Ainda sobre a parceria, a partir do nível de entendimento e conexão (pensamento) que cada pessoa possui, afetará o nível de relações e integração (ação) que conseguirão realizar. Podendo surgir uma integração em nível interdisciplinar ou transdisciplinar no processo que realizarem. É importante ressaltar que existe uma relação intrínseca entre pensamento e ação que está ligada à percepção dos sujeitos, à necessidade de mudança de paradigma, às crenças e ao entendimento de que no mundo tudo é interligado. Fazendo-os perceber que existem pontos de diálogos entre as áreas, exigindo novos posicionamentos de professores e alunos, abertura, trocas e relações entre conhecimentos.

Quanto mais pessoas estejam disponíveis para as trocas, mais ricos serão os processos. Embora uma problemática possa impedir e estancar os processos de integração: é a questão do desejo e do interesse, esses estão diretamente ligados à abertura e à zona de não-resistência que Nicolescu (1999) defende. Se não há o desejo, a vontade para o conhecimento e para o outro, não há integração. Ela realmente não acontece, ficando comprometido todo o processo.

Japiassu (1976) diz que é o grau das trocas na integração que indicará a profundidade das relações, podendo se caracterizar em maior ou menor grau de conexões. Baseando-se na minha pesquisa de mestrado, é possível constatar os diferentes níveis de integração conforme a profundidade das relações estabelecidas entre os atores e conhecimentos. Foi utilizado para essa análise os princípios para a interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (2001), os quais eu chamei de subsídios para analisar os níveis de integração de algumas práticas em seus contextos de pesquisa. Realizadas suas análises, constatei três níveis de integração na prática conforme a presença, maior ou menor, desses subsídios.

Em minha dissertação, apresentei como parâmetro para encontrar o nível de integração de cada prática, o que denominei de subsídios a partir do trabalho de Ivani Fazenda em o *Dicionário em construção – Interdisciplinaridade* (2001). Esse livro é resultado de um grupo de pesquisa e contém vários artigos resultantes de suas orientações. Nele foi trabalhado o conceito e o sentido da interdisciplinaridade, e “concluíram que cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar, sendo eles: a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego, mas acrescentamos o olhar, pois achamos imprescindível para o sucesso de tal prática” (FARIA, 2009, p. 28).

Incluí também, a partir de alguns artigos apresentados no livro, os subsídios mudança, fronteira e resiliência, tratando de cada um e apresentando como esses subsídios são importantes no trato e no ser interdisciplinar. Eles nos confrontam quanto a nossa perspectiva de mundo, quanto a nossa forma de tratar o conhecimento, o outro e a nós mesmos. Quem pratica a integração possui esses subsídios em sua formação como ser humano e aprendente, pois é aquele que quer extrapolar em sua experiência com o mundo e construir com o outro.

Foi por meio de análises de dados das observações das aulas das escolas envolvidas e comparando-as ao maior e menor nível dos subsídios nas práticas que cheguei a, pelo menos, três níveis de integração: a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Coloquei essa nomenclatura para não criar outros nomes e trazer confusão, e por serem de fácil entendimento, pois elas não são os paradigmas em si, embora estejam dentro delas segundo cada nível.

O nível pluridisciplinaridade é o processo de integração, em que existe um objeto, sendo estudado por várias pessoas e disciplinas, mas sem que haja interação entre eles, estudam o objeto somente em suas próprias perspectivas. Diante disso, para essa pesquisa, não a considero como um nível de integração. No nível de integração interdisciplinar, o objeto é estudado pela interação entre diferentes pessoas e disciplinas, potencializando o entrosamento e interação entre ambos, de maneira a surgir um outro olhar ou outro objeto, não de um ou de outro, mas de ambos, misturados, pela união dessas pessoas e interação entre os conhecimentos.

Aqui, se estabelece a relação dos aspectos mencionados por Klein [1998] (2008) a amplitude, profundidade e síntese, regendo as relações entre os conhecimentos, ampliando suas fronteiras, aprofundando os conhecimentos por meio da especificidade, ao mesmo tempo que se constrói em sínteses. Se caracteriza pela organicidade, dinâmica e envolvimento entre pares e conhecimentos envolvidos. Essa é uma prática que considero mais viável e que se aproxima de nossa realidade educacional; mas o que ainda impede de acontecer com coerência é a nossa

pouca prática integrativa, embora se fale muito sobre integrar e trabalhar com a interdisciplinaridade.

Na transdisciplinaridade, o processo de relações para o estudo do objeto é maior e mais verticalizado, pois está em jogo questões da existência humana, envolve muito mais processos, conhecimentos e pessoas, numa relação aprofundada entre pensamento e ação em complexidade, enfatizando o multidimensional e multirreferencial, incluindo as questões existenciais, locais e globais, numa perspectiva contextualizada e relacional. Santos (2008, p. 74) destaca que

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quanton).

Outro conceito interessante é proposto pelos autores Freire e Almeida (2017), que também nos ajudam no entendimento do termo. Assim,

A transdisciplinaridade, desse modo, configura uma perspectiva que está entre as disciplinas, mas também através delas e, ao mesmo tempo, para além de qualquer disciplina. O objetivo maior do transdisciplinar extrapola qualquer construto científico e postula a construção de uma visão integrada da vida no mundo (FREIRE; ALMEIDA, 2017, p. 447).

Vemos então que a transdisciplinaridade é bem mais exigente do que a pluri e a inter. Ela não é qualquer ação ou ideia relacionada que se pode tratar com simplicidade e redução. A tendência de muitos educadores, por não saberem o que realmente significa o conceito, é nivelar por baixo a transdisciplinaridade. Eles a reduzem a meras ações simplificadas, dizendo que estão trabalhando com ela, mesmo com poucas relações estabelecidas com outras disciplinas ou, até mesmo, sozinhos, sem parcerias ou intervenções de outras áreas. Isso é bem duvidoso.

Ao refletir sobre a complexidade do que foi apresentado até o momento, trago as artes integradas para nos situarmos em seus aspectos. Destaco aqui o conceito que construí de integração artística em minha dissertação em 2009, o qual mostra claramente que elas são complexas e que não há a possibilidade de realizar um trabalho superficial pelas relações que demandam:

[...] destacamos as Artes Integradas como sendo uma metodologia que inter-relaciona as várias manifestações artísticas buscando desenvolver diálogos entre elas e diferentes conhecimentos (história, geografia, outros), contextualizando e permitindo que o indivíduo alcance um conhecimento abrangente (FARIA, 2009, p. 12).

É possível perceber que, pelo próprio conceito de integração artística, não há a possibilidade de realizar as artes integradas utilizando a pluridisciplinaridade, pois são necessárias intersecções, misturas e diálogos entre os conhecimentos, seus conceitos, metodologias e habilidades para que a integração aconteça realmente.

É preciso ter cautela em assumir para si os conceitos-paradigmas, pois é preciso entendimento e vida prática no e sobre o conceito-paradigma que se assume. Ressalto que os conceitos-paradigmas demandam uma relação em duas perspectivas: a mudança do pensamento e a mudança da ação; ambas se relacionam intrinsecamente, de forma coerente, não havendo a possibilidade de pensamento ser uma coisa e a ação ser outra, ambas se retroalimentam. O pensamento nos conduz às ações, e as ações fazem refletir (reflexão) o pensamento. Uma perspectiva é paradigma, e a outra é nível de integração.

Diante do exposto, reafirmo que, considerando que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são diferentes níveis de integração, e a integração também envolve a relação entre pensamento e ação, considero que, para que a integração aconteça em maior ou menor grau, dependerá da capacidade dos sujeitos de relacionar os elementos e conhecimentos em uma ação.

Assim, ao tratar do ensino de arte utilizando-se das artes integradas como forma de desenvolver um trabalho rico e complexo, trago Marshall (2015) que também traz ideias semelhantes e pontos importantes sobre a integração, envolvendo as artes integradas que embasam as ideias apresentadas aqui. Ela destaca em seu artigo “*Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning Across the Curriculum*”,³⁶ que o termo integração implica a fusão de disciplinas, associando a integração aos diferentes modos de integração artísticas. As artes integradas têm sido caracterizadas por três perspectivas, conforme a autora, como multidisciplinar (pluri), interdisciplinar ou transdisciplinar; sendo que os autores Ulbricht (2005), Klein (2000) e Leavy (2011) delinearam a hierarquia implícita desses termos. Desata forma, a autora apresenta,

Para eles, a **multidisciplinaridade** é associativa; indica colaboração ou correlação sem integrar disciplinas. A **interdisciplinaridade** é definida como conectiva, implicando conexões mais profundas e correlação com níveis variáveis de integração de conceitos, teorias, métodos e descobertas disciplinares, nos quais as disciplinas permanecem discretas. Em outras palavras, as conexões são feitas sem fusão. A **transdisciplinaridade** vai muito além. Conota uma prática ou domínio que se eleva acima das disciplinas e dissolve seus limites para criar um espaço social e cognitivo. A **transdisciplinaridade**, portanto, é onde a integração profunda é alcançada

³⁶ Tradução: “Transdisciplinaridade e Artes Integradas: rumo a um novo entendimento da aprendizagem baseada na Arte através do currículo” (MARSHALL, 2015).

(Klein, 2000). Um campo transdisciplinar é caracterizado por esses elementos: (1) uma estrutura conceitual coerente, clara e objetiva ou uma perspectiva meta-disciplinar; (2) uma crítica das disciplinas componentes; (3) uma epistemologia distinta; e (4) uma matriz de métodos e práticas particulares (Klein, 2000). Os campos transdisciplinares típicos são Estudos da Mulher, Estudos Culturais e Estudos Literários (Klein, 2000). O Pensamento de Sistemas e as Novas Ciências também são exemplos de transdisciplinaridade (Fleener, 2005; Klein, 2000) (MARSHALL, 2015, p. 106, tradução nossa, grifo nosso).³⁷

Quero destacar os pontos levantados pela autora a respeito da transdisciplinaridade, assim, ao pensar em integrar de forma transdisciplinar – e aqui também acrescento a interdisciplinaridade –, a autora diz que é necessário trabalhar na coerência e por meio de uma estrutura conceitual clara, objetiva e/ou metadisciplinar. O primeiro ponto é a metadisciplina que, segundo Marriott *et al.* (2014), diz respeito ao processo do prescindir, ou seja, abstrair as disciplinas, eliminando o conceito de relações entre elas e focando, no aspecto “ponto de vista” ou “perspectiva sobre qualquer situação ou objeto”. É interessante porque apresenta a ideia de um olhar que abrange o total, embora seja importante tomar cuidado, pois o ponto de vista pode ser tendencioso e a perspectiva também, sendo que, para acontecer algo abrangente, é necessário multiplicar os pontos de vista e as perspectivas. A ideia é não ocorrer o foco na relação como algo obrigatório, mas ser abrangente na forma de lidar com o objeto.

O segundo ponto é sobre a crítica às disciplinas. Conforme a autora, a crítica é como impressões que encaminham o homem a novas compreensões sobre seu mundo. Sendo de extrema importância, apresenta-se à medida que as disciplinas se envolvem no processo transdisciplinar, provocando o esmaecimento das fronteiras. A crítica em campos transdisciplinares envolve tanto o exame crítico de disciplinas individuais quanto a ruptura do pensamento disciplinar restrito. É na crítica das disciplinas que se consegue atuar fora da “caixinha”, pois não se tem possibilidade de apego em algo pronto ou fixo, o conhecimento é construído em conexão, nas relações e em permeabilidade.

³⁷ “To them, multidisciplinary is associative; it indicates collaboration or correlation without integrating disciplines. Interdisciplinarity is defined as connective, implying deeper connections and correlation with varying levels of integration of disciplinary concepts, theories, methods, and findings in which disciplines remain discrete. In other words, connections are made without fusion. Transdisciplinarity goes much further. It connotes a practice or domain that rises above disciplines and dissolves their boundaries to create a new social and cognitive space. Transdisciplinarity, therefore, is where deep integration is achieved (Klein, 2000). A transdisciplinary field is characterized by these elements: (1) a coherent conceptual framework, lens, or a meta-disciplinary perspective; (2) a critique of component disciplines; (3) a distinct epistemology; and (4) an array of particular methods and practices (Klein, 2000). Typical transdisciplinary fields are Women’s Studies, Cultural Studies, and Literary Studies (Klein, 2000). Systems Thinking and the New Sciences are also exemplars of transdisciplinarity (Fleener, 2005; Klein, 2000)” (MARSHALL, 2015, p. 106).

O que indica que uma se “encharca”, traspassa umas às outras e encontram entrelugares, gerando outras formas de olhar determinada situação e problema, dessa forma, surgem novas propostas que vão de encontro ao que é convencional, linear, racional e reducionista. Ou seja, as disciplinas que deixam de ser se completam umas às outras, criando situações problemas por meio da outra. Nesse sentido, a visão holística que destaca a existência humana será necessária para o reconhecimento e a abordagem das dimensões elencadas e para a solução de problemas.

Por exemplo, por meio das artes integradas, os estudantes exploram o conhecimento e as perspectivas das disciplinas acadêmicas, usam métodos diferenciados, que são artísticos e integrados. Esses alteram a forma de lidar com o conhecimento e os hábitos mentais específicos das disciplinas convencionais. Conforme a autora, os estudantes de uma sala de artes integradas têm o costume de brincar, explorar e visualizar ideias de maneiras novas e estéticas, estranhas às práticas consideradas convencionais.

No terceiro ponto, destaca-se a epistemologia própria, a produção de conhecimento acontece em diferentes perspectivas, assim, olhar para o conhecimento deve acontecer de maneira diferente em relação aos processos tradicionais. E, por último, o quarto ponto, sobre as metodologias, sem elas não acontece a prática, não acontecem os diálogos e não acontece o processo. As metodologias são modificadas a partir do momento em que o olhar sobre o conhecimento e o mundo muda.

Marshall (2015) ressalta que a capacidade de as artes integradas promoverem habilidades e metacognição conceituais e procedimentais é uma razão poderosa para levá-las ao centro da educação. A integração artística fornece uma estrutura para a integração que permite nomear seus componentes, ou seja, realizar conceituações de seus componentes e perceber como eles se encaixam em um todo e em uma base sobre a qual irá crescer e aprofundar a prática.

A autora destaca que, já que existe um quadro conceitual – o qual acabei de apresentar –, implica também a construção de uma estrutura. Marshall (2015) cita Klein (2000) que, por sua vez, se utiliza de uma metáfora para explicar as estruturas transdisciplinares, como são tecidas e por quem – e aqui também acrescento a interdisciplinaridade em menor grau de interação. Aqueles que são disciplinares são considerados os fiandeiros que giram fios para tecelões interdisciplinares e transdisciplinares. Esses tecelões tecem os fios em tecido inteiro, embora fundamentados em uma disciplina, de modo que devem entender como as disciplinas se encaixam e saber como agir. Não sendo apenas um especialista disciplinar, mas também conhecedor do modo de integração do conhecimento. Marshall (2015) destaca que essa mesma

metáfora se encaixa no processo que envolve as artes integradas, as quais possuem sua rede construída por três tipos de participantes: os artistas ou os especialistas em outras disciplinas que giram os fios disciplinares (*spinners* – fiandeiros); os arte-educadores (*weavers* – tecelões) que tecem os fios juntos e em conjunto; e os aprendizes/estudantes (*weavers* – tecelões) que também tecem os fios em seu próprio tecido de entendimento.

Perkin (1988), citado pela autora, declara que a questão maior é perceber e realizar algo que está dentro de sua teia de associações, e que as experiências artísticas constroem uma compreensão mais profunda de tópicos e ideias, criando essas teias. A estrutura conceitual da integração artística se alinha aos pontos de vista desses autores, que se baseia em uma premissa que é dupla: que o aprendizado integrado e o aprendizado baseado em arte promovem entendimento de mundo.

A partir dos pressupostos apresentados neste subcapítulo, destaco a importância de conhecer e vivenciar os conceitos-paradigmas e a integração de forma orgânica entre pensamento e prática no cotidiano. A integração abarca arte, vida e natureza, e nelas a relação é entendida como interação, com pontos comuns, entrelaçamentos, ações e reações nas quais as coisas se modificam mutuamente, transformando-se em um movimento orgânico. Esses são os instituintes da integração, os elementos que a identificam são: interação, qualidades, influência, afetos, obrigações, reciprocidade, modificação mútua, inter-relação, ambiguidade, troca, decupagem, o orgânico, imbricação, hibridismo, amálgama e muitas outras possibilidades. Para as artes integradas, não há outra perspectiva de atuação senão como um tecelão, crítico e sabedor dos conceitos que embasam o pensamento e a prática em uma função tão importante que é a do ensino.

2.1.1 Distinção entre Interdisciplinaridade e Artes Integradas

Elas não são iguais ou não são a mesma coisa! Artes Integradas não devem ser confundidas como sendo interdisciplinaridade. Foi importante apresentar antes os conceitos-paradigmas que regem a forma de pensar e atuar diante do conhecimento e do mundo, para que pudéssemos distinguir entre interdisciplinaridade e artes integradas. Ambos não são a mesma coisa. Enquanto a interdisciplinaridade se apresenta no âmbito da epistemologia e paradigma, mudando a forma de se perceber e construir o conhecimento e atuar sobre ele de forma interligada; as artes integradas possuem o “status” de abordagem, é o “como” construir e caminhar por entre conhecimentos e o mundo para existir, utilizando-se do paradigma.

A atuação por meio das artes integradas se constitui a partir da integração, ou seja, pelo nível de percepção e capacidade de amplitude, aprofundamento e síntese nas relações que estabelecem, relacionado pensamento e ação na construção de conhecimentos em arte. Na atualidade, a forma de lidar com o conhecimento deve ser múltipla, baseando-se nos diferentes níveis de realidade na multirreferencialidade e na multidimensionalidade, ou seja, em complexidade.

Nicolescu (1999) e Morin (2004) destacam que, por meio das percepções da realidade, se consegue compreender o ser humano que é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, sendo que a sociedade tem dimensão histórica, econômica, sociológica, religiosa dentre outras. As artes integradas possibilitam que os sujeitos envolvidos tenham a capacidade de compreender e atuar no processo por meio dessas dimensões, integrando arte e outras áreas do conhecimento em complexidade.

Durante as relações na integração artística, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as responsáveis pelo nível de aprofundamento da integração estabelecida durante o desenvolvimento da prática. Dessa forma, as artes integradas são uma abordagem que se embasa na integração, em que a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade são os paradigmas que regem o aprofundamento das relações nas práticas e na forma de olhar o mundo dentro do processo.

Ter o amparo dos paradigmas como a interdisciplinaridade nos exige uma nova atitude de aprendiz e pesquisador, o que faz com que aprendamos com nossos sentidos e experiências oriundas das interações que estabelecemos com o mundo. Desse modo, há a construção e a desconstrução de conceitos levando-nos a um olhar abrangente, permitindo que enxerguemos o que não é mostrado e caminhemos por caminhos ainda não explorados. São nas conexões que a lógica da integração artística se utiliza da interdisciplinaridade que se apresenta em níveis nas relações que se estabelecem entre os participantes, conhecimentos e ações durante a prática.

Diante disso, não se pode confundir os conceitos de integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com as artes integradas. O primeiro diz respeito a um conceito que envolve relações entre sujeitos, conhecimentos e saberes no ato das práticas – é a ação no processo. O segundo e o terceiro são paradigmas que regem visões e concepções de mundo, mas que, quando estão inseridos no processo de integração, que é ação, constituem-se e indicam também níveis de aprofundamento da integração conforme o entendimento e as práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, não há como acontecer a integração se não houver a compreensão do que é a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

2.2 INTEGRAÇÃO: HÁBITO OU PROPOSTA?

O histórico da arte-educação no Brasil nos mostra que o ensino de Arte não teve um lugar de importância nos currículos escolares, ao contrário, sempre foi um território de disputas, interesses e muitos golpes para inibir seu desenvolvimento. Barbosa (1984) apresenta um breve histórico em seu livro, *Arte-educação: conflitos e acertos*, em que relata que ocorreram, ao longo do século XX, várias tentativas e perspectivas de ensino de Arte. Essas passaram pela formação técnica, livre expressão, pela abordagem interdisciplinar e polivalência, e a especificidade da área.

No mesmo livro, a autora faz menção de que houve momentos em que ocorreram tentativas e práticas interdisciplinares na arte-educação, em que professores trabalharam em conjunto, considerando a contribuição de diversas áreas de conhecimento para a arte-educação. Conforme a autora, em determinado momento, especificamente na Escolinha de Arte em 1981, aconteciam práticas em que havia a contribuição entre especialistas de diferentes áreas, os quais desenvolviam trabalhos que ela denominou como uma “aproximação de métodos interdisciplinares e integradores de experiência” (BARBOSA, 1984, p. 20). Concordava-se que,

A arte-educação, por sua natureza epistemológica, integra várias modalidades de experiência, recebendo contribuições de diversas ciências e áreas do conhecimento humano. Uma análise da colaboração das múltiplas ciências humanas para aclarar os objetivos e métodos da experiência artística na escola se faz necessária. A *antropologia* nos esclarecerá acerca das formas de investigação do universo cultural dos jovens e crianças que pretendemos ensinar, além de estabelecer as relações entre a cultura erudita, a popular e a de massa e os cânones de valor das artes úteis, por exemplo. Na área de *psicologia* se verificarão as consequências metodológicas para a arte-educação das diferentes abordagens: freudiana, lacaniana, humanística, junguiana e gestaltista, assim como, em *filosofia*, um dos objetivos será a análise das influências das correntes fenomenologista, marxista, kantiana, no ensino da arte. Também os diferentes conceitos de arte geram diferentes metodologias. Portanto, as teorias da arte como *emoção, linguagem ou expressão*, por exemplo, conduzem a estratégias muitas vezes opostas que serão ventiladas. A *consciência histórica*, que preside o entendimento da evolução conceitual do ensino da arte e explica sua importância no contexto sócio-político brasileiro produzindo leis e coordenando propostas e expectativas, constituirá uma área de estudos, história/legislação. Os diversos *media* estarão sendo explicitados em sua especificidade e possibilidade de integração entre *televisão, vídeo, cinema, desenho e plástica, bem como música e artes cênicas*. A convivência dos diversos *meios de comunicação* na escola, como produção divergente criadora, se beneficiará da análise específica de cada linguagem. Também as áreas de *arquitetura e meio ambiente* e *sociologia* apresentarão diversos enfoques que contribuem para o enriquecimento e a consciência da prática da educação artística (BARBOSA, 1984, p. 21-22).

Embora houvesse indícios da consciência das contribuições dessas áreas, existiam forças contrárias que se tornaram questões importantes de impedimento para a realização das relações. Destaco a formação deficitária dos professores na área artística, o forte trabalho polivalente e a falta de interesse em parcerias, incapacidade de reflexão e autocrítica, além de poucos incentivos do governo para formações. O que não é muito diferente dos dias atuais em que vemos o lugar da arte na escola cada vez mais minado pelo português e matemática e, junto a eles, a necessidade de mão de obra, a falta de profissional qualificado e de incentivos do governo para o desenvolvimento de formação continuada no âmbito da arte-educação.

O ensino de Arte, ao longo dos tempos, encontrou dificuldades de se instalar em nosso contexto educacional, tendo que lidar com a luta e a resistência para se manter dentro das escolas, tentando garantir um lugar de equidade em relação às outras disciplinas e um ensino coerente. Atualmente, a BNCC é um documento normativo que direciona a criação de currículos, em que, mais uma vez, vemos que dificilmente irá prescrever um lugar de equidade para o ensino de arte. O componente Arte foi apresentado no documento de forma que mostrou sua importância na formação humana e cultural, mas diluída e diminuída em unidades temáticas. E, para acompanhar a ideia de interdisciplinaridade que permeia o documento, foram apresentadas as artes integradas como parte do componente, mas o que se subentende foi a amarga possibilidade do retorno da polivalência dentro das escolas.

Se estivermos atentos ao histórico da arte-educação que foi construído ao longo dos anos no Brasil, podemos e devemos olhar com desconfiança a presença de tal unidade temática interdisciplinar, que pode trazer a obscuridade da polivalência de forma normativa em nossas escolas. Isso porque não há o entendimento do que são as artes integradas, quais são seus objetivos e benefícios para o contexto escolar. Durante os onze anos que estive trabalhando no contexto da arte-educação, buscando parcerias e trabalhos integrativos, percebi que meus discursos ou propostas de trabalhos de integração foram recebidos com desconfiança. Meus colegas educadores pensavam, por meio de um senso comum, que o ensino seria superficial e que a especificidade de cada prática artística não seria garantida se a integração artística acontecesse.

Apesar da desconfiança que ainda preside sobre a integração por parte dos arte-educadores, segundo a pesquisa de Estivalet (2016), houve um crescimento de pesquisas acadêmicas sobre a integração de saberes através do currículo. É interessante notar que a maioria das pesquisas ao tratar da integração destacam o currículo, pouco se falando de integração como metodologia. Essas duas questões deveriam caminhar juntas, porque uma integração curricular se efetiva nas ações integradas, embora isso nem sempre aconteça.

A integração curricular pressupõe, conforme Santomé (1998), a formação integral dos sujeitos a partir da organização curricular, que dispõe as disciplinas de maneira que elas se entrecruzem criando conexões. Para isso, o trabalho em equipes e parcerias nos planejamentos, as tomadas de decisões, as escolhas dos conhecimentos e as metodologias devem ser garantidas. Compõe um todo que rege o sistema daquele contexto escolar específico, em que é previsto acontecer movimentos diversificados, interconectados e experiências na dinâmica do lugar. Podemos verificar que a ideia de integração curricular, que acontece por meio da integração de disciplinas no currículo da escola, é diferente da ideia de artes integradas, que são uma abordagem metodológica e educacional cujo intuito é a formação integral dos sujeitos direcionada pela arte, a ampliação dos conhecimentos e dos lugares da arte estar na escola e o protagonismo dos estudantes.

É importante não confundir os termos. Outra preocupação, na perspectiva que se encontra nosso contexto educacional, ainda fragmentado. O caminho para se chegar à integração demanda um esforço que precisa vir de todos os lados: escolas, diretores, coordenadores, professores, pesquisas, governos; para que esse processo aconteça de forma coerente. É necessária a mudança de paradigma, da relação que se estabelece na prática entre pensamento e ação e, principalmente, a troca da ideia de integração como proposta pela ideia de hábito. Além disso, conforme Barbosa (2010, p. 144), “experimenta-se muito pouco na educação do Brasil”. Precisamos tentar explorar a integração artística, o que pode ser viável para nosso contexto e, principalmente, como forma de resistência da arte estar na escola por outros lugares. Que possamos acreditar na possibilidade da realização de trabalhos integrativos desenvolvidos por meio das artes integradas em nossas escolas. O que se faz urgente são estudos e práticas sobre elas, para que sejam feitos ajustes e que encontremos possibilidades coerentes e acessíveis, sem superficialidades ou prejuízos para o ensino de arte.

A partir disso, quero destacar uma questão importante que mostra a situação e o entendimento da integração no Brasil que, apesar de ter aumentado as pesquisas acadêmicas, ainda esbarramos no que diz respeito à qualidade do que seria um trabalho integrativo e de como eles são vistos e desenvolvidos no contexto escolar. O meu destaque sobre a qualidade aqui, diz respeito em como a integração é vista, ou seja: como proposta ou como hábito. Como se encontra o cenário brasileiro sobre como pensamos o conhecimento, se nós estamos lidando com caixinhas ou redes, duas analogias que podem nos fazer refletir sobre o contexto educacional.

Sabemos que o *status* da integração ainda está no nível de proposta dentro da escola, quase soando como algo, muitas vezes, impositivo, sendo necessária a realização de, pelo

menos, um trabalho interdisciplinar ao ano feito pelo professor. A forma como lidamos com o conhecimento talvez seja o ponto central para a mudança de toda uma estrutura, porque se mudamos essa configuração, a dinâmica na educação será outra, o movimento será a roda propulsora, a criatividade e as relações entre a escola e o mundo serão realizadas com menos dificuldades.

Porque isso diz respeito não somente à escola, mas a mim, a minha formação, a minha percepção de mundo e a forma de lidar com o mundo. Se eu vejo tudo interligado, em conexão, prezando isso em minhas práticas, é claro que meus planejamentos, diálogos e ações serão ampliadas, porque assumo a integração como um hábito em minha vida. O hábito é resistente e orgânico, faz-me pensar e agir de forma intrínseca, apresentar-me como uma pessoa “inter”: interconectiva, interdisciplinar, inter-relacional, internacional etc. De outra forma, se considero a integração como uma proposta, esporadicamente trabalharei com ela, apesar de sair algum tipo de trabalho, a tendência será para a superficialidade, porque a integração não estará impregnada em mim. Nesse sentido, minhas ações não terão um nível de aprofundamento como poderia ter se fosse o contrário.

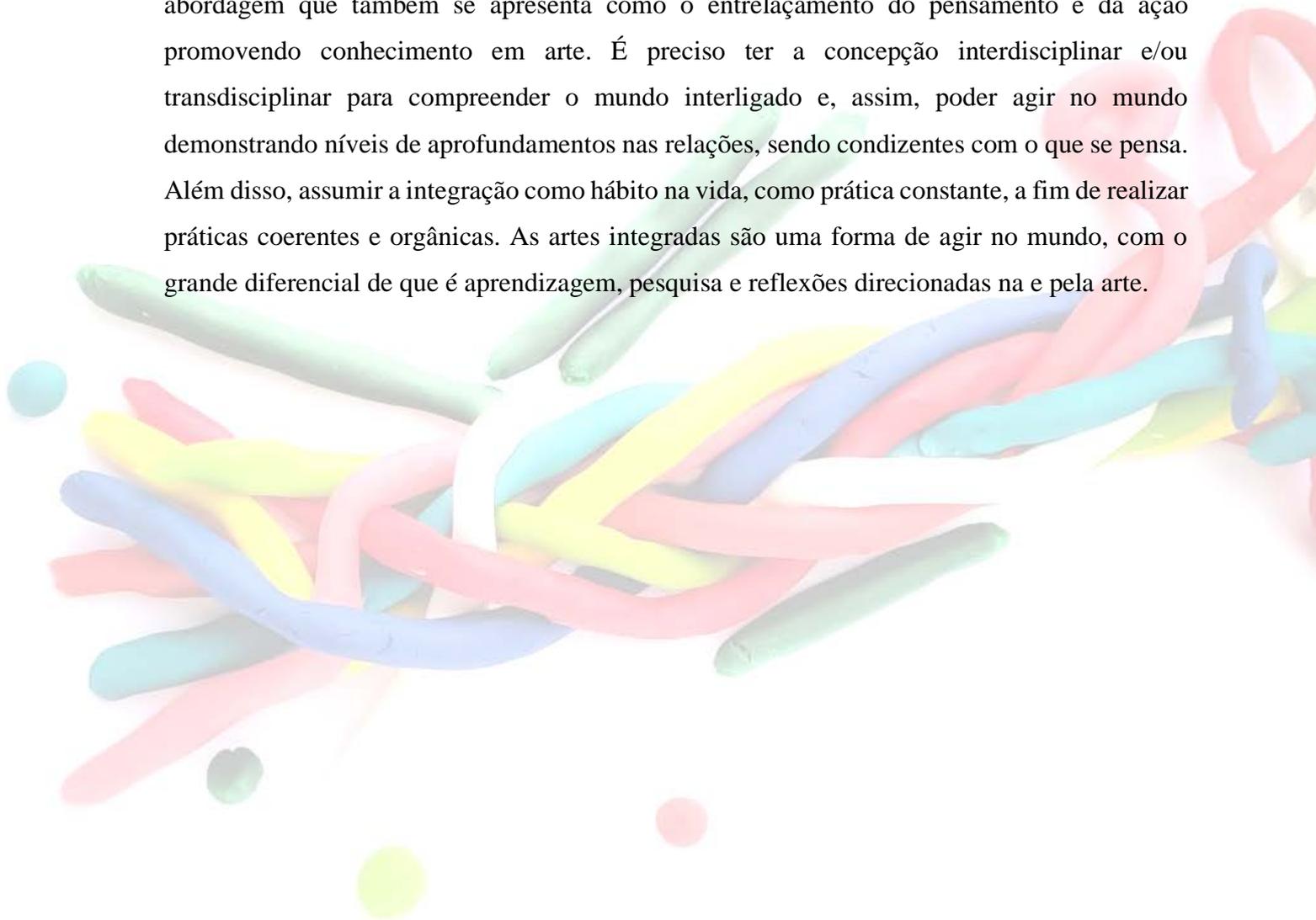
A dinâmica na escola seria outra, a quantidade de práticas integrativas, sua qualidade e profundidade aumentariam consideravelmente, além disso, haveria disposição para se criar e manter diálogos e trocas entre os pares, a base de todo o processo integrativo. Diante disso, é possível concluir que a integração precisa se tornar um hábito no cotidiano da educação brasileira, porque junto ao entendimento está a motivação e desta a possibilidade de transformação. Não é utopia, a integração é orgânica, não existe outro caminho, a não ser o trabalho e o envolvimento dos participantes.

Arrisco-me em dizer que o lugar em que o Brasil se encontra ainda é aquele da superficialidade no contexto escolar; existem mais pesquisas sobre o assunto, porém, com efeito pouco duradouro nas escolas. Outro ponto que agrava a situação é que existe pouca compreensão do que são, realmente, os conceitos-paradigmas por parte dos professores, existindo dúvidas do que venha a ser a interdisciplinaridade na prática.

A BNCC pode trazer um novo movimento quanto à integração curricular, porque ela apresenta uma proposta que cita a interdisciplinaridade e a integração para sua implementação. Acredito que um novo movimento irá se instaurar, mas ainda não está claro qual caminho será tomado, dependerá muito dos educadores. É preciso um despertar, um buscar pelo entendimento do que seja o ato de integrar. Infelizmente, a forma duvidosa como foi apresentada no documento ao não indicar o trabalho em parcerias, mas mostrando um trabalho solo pelos professores, reforça o interesse de manter nosso sistema educacional fragmentado,

que a seu serviço prioriza determinados conhecimentos em detrimento de outros. Não sabemos ainda como se dará toda essa conjuntura, esperamos que haja consciência e o despertar dos educadores para a compreensão e a validação de um processo coerente.

Diante do que foi exposto, espero que este capítulo tenha esclarecido a diferença entre os conceitos-paradigmas e as artes integradas. Como já foi dito, existe uma relação estreita entre o pensamento (concepção de mundo) e a ação no mundo. As artes integradas são uma abordagem que também se apresenta como o entrelaçamento do pensamento e da ação promovendo conhecimento em arte. É preciso ter a concepção interdisciplinar e/ou transdisciplinar para compreender o mundo interligado e, assim, poder agir no mundo demonstrando níveis de aprofundamentos nas relações, sendo condizentes com o que se pensa. Além disso, assumir a integração como hábito na vida, como prática constante, a fim de realizar práticas coerentes e orgânicas. As artes integradas são uma forma de agir no mundo, com o grande diferencial de que é aprendizagem, pesquisa e reflexões direcionadas na e pela arte.



3 INTEGRAÇÃO E ARTES INTEGRADAS: VISLUMBRES INTEGRATIVOS EM ALGUNS CONTEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

No presente capítulo, apresento como o pensamento integrador encontrou guarida em nosso contexto brasileiro e como algumas práticas se desenvolveram dentro desse pensamento. Vemos que, ao longo da história da educação brasileira, houve trabalhos e propostas desenvolvidos que buscaram a integração dos conhecimentos. Mas a percepção que tive ao estudar é que, sempre quando uma proposta surgia ou pensamento integrador, forças se levantavam para diluir a ideia ou até mesmo terminar com o trabalho; talvez, por ser algo que liberta, que traz a criticidade que foge dos interesses de quem está no poder.

Infelizmente, esse tipo de pensamento e ação não está preso somente à ideia de fragmentação na educação, mas também à de manipulação política para que a autonomia dos sujeitos seja dentro de seus interesses. Estamos às portas de colocar novamente em prática um currículo com proposta de integração dos conhecimentos. Precisamos estar armados com entendimento e conhecimento, além da vivência real dessa integração, para que se possa criar formas de resistência com práticas e conexões coerentes e elegantes dentro das escolas.

3.1 ANÍSIO TEIXEIRA EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

No Brasil, quem mais compreendeu e difundiu as ideias de Dewey foi Anísio Spínola Teixeira, que nasceu na cidade de Caetité, estado da Bahia, Nordeste do Brasil, em 1900. Anísio Spínola Teixeira teve seu primeiro contato com as teorias de Dewey em 1927, quando estudou com ele nos EUA na Universidade de Columbia (Teacher's College). Anísio Teixeira compreendeu que a educação deve ser democrática, um direito de todos, propondo uma relação permanente entre teoria e prática, colocando a necessidade e a atividade do aluno como elemento central da aprendizagem. Nesse sentido, buscava formar cidadãos que pudessem adotar um papel ativo na vida social e política, buscando assumir a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da democracia. Sua escola progressiva procurava unir Matemática, Ciências, Artes etc. em atividades escolhidas e projetadas pelos alunos, onde o estudo seria resultado do esforço para resolver um determinado problema ou executar um projeto.

Anísio Teixeira participou ativamente da renovação do pensamento sobre Educação no início do século XX no Brasil, sendo que a base para sua teoria foi estruturada no desenvolvimento da “experiência” tal como defendida por Dewey, e não em dualismos como

teoria e prática, racionalismo e empirismo e outros. Substituiu os velhos valores inspirados na religiosidade e na educação tradicional e acreditou em uma formação humana não mais fragmentada, mas alicerçada na integração entre corpo e mente, sentimento e pensamento, sagrado e secular.

Para isso, a escola deveria ser um lugar de vida e experiência, de relações com o mundo, onde os estudantes não mais estariam na passividade, ouvindo o ensino, mas que, por meio de atividades e das experiências, construiriam seu conhecimento. Um lugar que promoveria atividades planejadas em sintonia com os anseios dos estudantes e que se relacionassem com sua própria vida, tornando-os ativos socialmente.

Anísio Teixeira, a partir dos pressupostos da teoria deweyana, entende que o processo educativo se constrói durante o acontecer da experiência, se desenvolvendo numa situação real de vida, promovendo uma aprendizagem integradora, devendo se estabelecer dentro de uma relação coerente entre o que se aprende e a vida real em um todo *continuum*.

Teixeira, assim como Dewey, defendia uma escola laboratório que pudesse colocar em prática os ideais da educação democrática, especialmente para as classes populares. Nessa perspectiva, a escola chamada Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, que ficou conhecida como Escola Parque de Salvador, foi fundada em 21 de setembro de 1950. Ele procurou implantar as mais modernas teorias educacionais, principalmente as teorias Deweyanas: que propunham a aprendizagem do estudante e suas atividades como centrais, a relação permanente entre a teoria e a prática, uma pensamento integrador e reflexivo, incluindo a capacidade de tomadas de decisões, de escolhas e negociações em seu aprendizado, a compreensão de que este estudante deveria ocupar um papel ativo na vida social e política da sociedade, abertos para a mudança e a cooperação, com uma mentalidade moderna e científica.

Teixeira defendia a integração entre formação intelectual e formação para o trabalho, criando hábitos na vida, convivência e participação social dos estudantes e, para isso, a escola de tempo parcial não daria para esse fim, sendo necessária uma escola que pudesse se dedicar com mais tempo, ocorrendo durante o dia e se tornando integral. Nesse sentido, a Escola Parque se tornou a primeira escola integral do Brasil. Conforme Teixeira (1959, p. 82), a escola primária seria

[...] dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. [...] Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as

outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física.

Apesar de a ideia trabalhar com a integração, a forma como Anísio Teixeira expõe uma proposta deixa a dúvida da ideia de hierarquização de conhecimentos, espaços e tempos. A questão maior é se nesse arranjo conseguiam, realmente, relacionar os conhecimentos aprendidos e os espaços vivenciados entre um e outro. Volto a ressaltar que se há hierarquização entre conhecimentos não existe integração, pois ela acontece quando os conhecimentos se inter-relacionam em um mesmo nível de importância e comprometimento. A questão de espaços diferenciados se relaciona a ideias de função e atividades diferentes. Corre-se o risco de contribuir para a fragmentação dos sujeitos, e isso também é importante dentro da escola. É preciso que se garanta menos compartimentalização das funções e atividades para que o próprio indivíduo perceba sua integralidade. Para isso, valorizar a diversidade de conhecimentos e trabalhar com a integração permite que haja aprofundamentos e ampliação das fronteiras dos saberes.

Isso também serve para os professores. Não é o ideal que um só professor seja o detentor de todo o conhecimento que será ministrado aos alunos. É preciso diversificar, especificar para aprofundar nas relações. Sobre eles o autor cita que

A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1959, p. 83-84).

Anísio Teixeira viu a necessidade de uma formação abrangente para o educador que iria trabalhar na Escola Parque, mas percebeu que é difícil encontrar alguém com uma formação tão ampla e, ao mesmo tempo, profunda, de modo que correspondesse às necessidades do contexto pedagógico. Diante disso, constatou-se que é importante valorizar a formação específica do professor, vários professores diferenciados trabalhando em conjunto. Com certeza, isso enriquece mais do que se um professor desempenhasse todo o processo educacional sozinho. A diversidade de mentes e corações envolvidos, atuantes e relacionais no

processo educativo é o diferencial para que o processo de integração ocorra em sua perspectiva real.

Todo o processo de aprendizagem deveria estar relacionado com a vida do estudante, tornando-se um hábito, não apenas atividades pontuais, como ocorre em muitas escolas. É preciso enfatizar uma reforma do sistema educativo, superando a fragmentação, propondo a articulação das práticas intelectual, de trabalho, educação física, socialização e artes, tratando da formação da inteligência, vontade, caráter, hábitos de pensar, agir e conviver socialmente, ou seja, uma educação que se ligava à vida e às práticas sociais.

Quanto à dinâmica do processo da Escola Parque, Figuerêdo (2015, p. 31) aponta,

Quanto à dinâmica pedagógica, a nova escola utilizaria métodos ativos, práticos e baseados na experiência, que oportunizaria mais crianças a participação em atividades sociais, artísticas e de trabalho. Quanto ao funcionamento, as atividades seriam divididas em educação científica, a ser realizada nas escolas classes, e a educação “para a vida”, a ser realizada na Escola Parque. Como método, caberia aos professores desempenhar atividades baseadas na experiência.

Quanto às questões pedagógicas, Cordeiro (2001) cita que o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi criado para ser modelo da educação integral do homem comum. Tinha a inspiração na Escola Nova, no ideário proposto por William James e John Dewey, que propunha educar para a vida e para a democracia. O centro educacional era formado pela Escola Classe e pela Escola Parque: a primeira sendo responsável pelo desenvolvimento intelectual; e a segunda, pelas práticas de oficinas, das artes, das atividades socioeducativas, do esporte e do acesso à literatura.

Segundo Cordeiro (2001, p. 243, 245),

Os espaços da Escola Parque eram destinados às atividades desportivas e de higiene, do setor de trabalho, incluindo as artes industriais, a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira, o metal. Também lugar de destaque foi conferido às artes, música, dança, ao teatro e às artes visuais, a pintura e a escultura. Os estudos individuais e em grupo na biblioteca e as atividades socioeducativas e de convivência social faziam-se presentes. No conjunto educacional, a organização das turmas tinha uma estruturação particular: por anos de escolaridade e por idade cronológica, independentemente dos níveis pedagógicos conquistados. Em cada grupo, classe, eram organizados os subgrupos, por níveis de aprendizagem. A aprovação era automática e a reprovação não tinha lugar. A globalização ou a fusão dos conteúdos já era praticada em projetos pedagógicos, hoje denominados inter ou transdisciplinares, nas unidades de trabalho, nos centros de interesse, nos projetos de ensino.

É possível perceber que a integração dos conhecimentos já era uma realidade que se tentava realizar e que a arte fazia parte do contexto da escola. Anísio Teixeira, influenciado pela filosofia de John Dewey, buscou realizar a reforma da educação da Bahia. As ideias de escola ativa, democrática e progressiva começaram a fazer parte desse processo, de modo que ele compreendeu que, para colocar em diálogo a escola, é preciso utilizar métodos que fossem diferentes daqueles utilizados na escola tradicional. Os métodos ativos colocam a escola numa condição ativa, em que estudantes e professores vivenciam, por meio de suas experiências, as dimensões da vida social em que vivem, tornando-se atuantes, ou seja, protagonistas diante do mundo.

A dicotomia entre teoria e prática precisava ser superada. Para resolver esse problema, o autor pretendia trazer mais igualdade para a sociedade. Isso demandava que a diferença entre os que tinham educação – eram pensadores e observadores da vida – e aqueles que não tinham estudo – esses eram pagos para trabalhar e não pensar – deveria mudar.

Nessa defesa, Teixeira (1997) afirmava que todos deveriam produzir na sociedade, necessitando ter a mesma oportunidade de pensar e realizar os trabalhos e não continuar como algo dividido, para alguns o trabalho do pensamento e outros, a mão de obra. A perspectiva de associar o conhecimento reflexivo e o do fazer significaria mais igualdade na sociedade, uma ascensão democrática da classe trabalhadora, oportunizando que cada pessoa fosse atrás de seu conhecimento e formação, sendo responsável por si, por sua trajetória e seu sustento. Eis aí uma problemática para aqueles que eram os donos do poder.

Para o autor, a escola deve oportunizar e inserir os sujeitos em um contexto que trabalhe os dois parâmetros, conectando-os durante o ensino, incluindo atividades de trabalho e vivência na sociedade. Ao relacionar o trabalho científico e o trabalho empírico dentro da escola, ela se expande, sendo necessária uma mudança no processo do conhecer, relacionando o pensar e as mãos que fazem, reconhecendo que há conhecimento nos dois âmbitos, o que simboliza uma aprendizagem que não é somente com a mente, mas também envolve outros sentidos.

Conforme Dewey ([1934] 2010), o homem conhece melhor o mundo a partir das várias portas, que são os sentidos. Aprende-se de diferentes maneiras, ampliando os processos do pensamento, percebendo que a aprendizagem também vem do fazer, do manipular os materiais, que são os veículos que conectam o mundo e a obra ao ser humano. Na interação do homem com o mundo, a abordagem que transita entre o conhecimento intelectual e o empírico precisa acontecer envolvendo os demais sentidos, o que amplia a forma de conhecer e o contato do homem com diferentes tipos e perspectivas de conhecimentos.

O pragmatismo de Dewey compreende que a construção do conhecimento é tanto pela teoria quanto na relação com a prática, que se estabelece em continuidade, modificando o ambiente ali inserido. Esse ambiente é adaptado àquilo que o sujeito deseja e necessita, permitindo-o agir de forma inteligente na sociedade. Isso é possível devido à perspectiva de educação em que o sujeito é o protagonista e que suas ações são levadas em conta, assim como suas experiências que se tornam fonte para o conhecimento.

Conforme Ramaldes e Camargo (2017, p. 53-54),

O método pragmático trabalha, então, a partir dos elementos em movimento, isto é, dentro do processo de experiência, percebendo como as experiências são mutáveis, ou melhor, como as respostas obtidas mudam de acordo com as relações estabelecidas com os objetos. Não é apenas o sujeito ou o objeto, mas a relação construída entre eles. [...] O pragmatismo está centrado na análise do significado da experiência, compreendendo que a inteligência humana está diretamente relacionada ao conhecimento que se prova na experiência. É uma vivência prática (ação) e com a relação com o mundo que o ser humano significa e ressignifica o mundo a sua volta, é na experiência, no movimento da relação entre sujeitos/sujeitos no mundo das coisas que as verdades são estabelecidas.

Conforme os autores, que citam James e Dewey, afirmam que o que é conhecido por meio da experiência prática não é o objeto em si, pois esse é apenas um meio para o conhecimento. O que é de fato conhecido é a própria experiência com o objeto, sendo que nela que se produz o conhecimento.

Sobre a integração dos conhecimentos defendida por Dewey e colocada em prática na escola por Teixeira, proporciona que um objeto seja tratado por diferentes perspectivas, inclusive aquelas que estão embebidas em vários conhecimentos em conexão. Dessa conexão, podem surgir várias formas de contato, ampliando as experiências e, assim, diferentes tipos de conhecimento.

E eis um ponto importante, através desse processo, as relações com o objeto podem proporcionar diferentes tipos de experiência, ocorrendo de diversas maneiras, ampliando as formas de conhecer, de manipular e aprender sobre o mundo. Anísio Teixeira, compreendendo isso, busca transformar a educação adotando novos métodos para lidar com o conhecimento, enfatizando a experiência. Dessa forma, os métodos ativos, que trazem novas formas de se relacionar com o conhecimento, elevam a dinamicidade da aprendizagem e do contexto escolar. Conforme o autor:

O pequenino índio que se inicia nos segredos da guerra e na arte de caça e da pesca, educa-se por um processo directo e vital, cuja eficiência nunca é demais accentuar. A sua educação é o seu proprio crescimento. Elle cresce em habilidade, em vigor, em coragem, em impulso, cresce em commando e

domínio das circunstâncias do seu ambiente. O pequenino civilizado cresce na escola, onde, em vez de um arco, lhe dão um livro e, em vez da vida, um ambiente artificial e mecânico de noviciado (TEIXEIRA, 1928, p. 2).

Nesse trecho, Teixeira afirma que o sujeito – no caso, o pequeno indígena – que vivencia sua aprendizagem no contexto da vida real e coletiva está à frente daqueles que estão envolvidos em uma aprendizagem tradicional e sem relação com a própria vida.

Essa é a ideia da Escola Progressiva, assim denominada por Dewey ([1938] 1976), em que Teixeira constitui as bases do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Alguns pressupostos importantes dessa escola que convém destacar são o método ativo, a experiência e o princípio da interação que se apresenta em duas perspectivas: a subjetiva e a objetiva. Sobre o princípio da interação, a primeira considera as demandas subjetivas dos sujeitos: seus desejos, vontades e necessidades; e a segunda, as demandas objetivas para a aprendizagem, como o professor, a sala, os materiais, os livros, os brinquedos etc.

Segundo Valgas (2015, p. 14),

Nesta perspectiva, a liberdade se apresenta no pensar e no agir. Na Escola Progressiva, busca-se dar ao aluno liberdade de pensar e agir nas experiências que este realiza. Diferentemente da pedagogia da escola tradicional, aponta Dewey (1971), que a liberdade física corresponde também à liberdade de pensar, articulando ação e reflexão. Neste sentido Dewey considera como parte imprescindível para a aprendizagem a realização de ações coletivas em que mãos e outras partes do corpo, além do cérebro – que na Pedagogia Tradicional deve ser receptor e reter informações – sejam postos em atividade.

Ao colocar a mão na massa, o estudante amplia e potencializa seu aprendizado, que é individual e coletivo, desenvolvendo novas habilidades individuais. Sobre essa relação interna e externa, Dewey ([1938] 1976) e Teixeira (1971) apresentam dois exemplos.

O primeiro exemplo é o jogo – que é uma atividade interessante –, em que os indivíduos estão em um coletivo dispostos a um bem comum: que é jogar o jogo. Ele possui regras que são intrínsecas ao próprio jogo e que controlam as ações dos indivíduos. Embora exista esse controle, ele não ocorre de modo impositivo como uma demanda externa, mas como demanda interna, que controla as ações dos indivíduos para que haja o jogo em determinado momento. Conforme os autores, as regras não representam o indivíduo e seus anseios, mas o coletivo, em que todos estão em comum acordo para jogar o jogo.

No segundo exemplo, é possível perceber uma situação de integração de conhecimentos, o que é interessante de se destacar, conforme a autora Valgas (2015, p. 15),

O segundo apresenta uma situação escolar e como se processaria um conteúdo que poderia abranger diversas disciplinas do currículo, a construção de uma

represa. A construção de um reservatório de água, segundo Teixeira (1971), representa uma situação real de vida, o que mobiliza os estudantes a coletivamente, construir uma para diversos fins, tendo cada qual uma motivação individual. E assim se processa o estudo necessário a construção da represa: “o professor sugere estudar o assunto. Antes delas, toda a humanidade fez represas. Os meninos vão buscar livros, examinam, averiguam, aprendem” (p. 48).

Anísio Teixeira compreendeu que, para uma educação diferente dos moldes até então, era necessário mobilizar tanto o indivíduo quanto o coletivo no processo da aprendizagem, gerando cultura, aquela que se conhece e se aprende por diferentes perspectivas, preparando os indivíduos para uma sociedade democrática.

Atualmente, a Escola Parque é conhecida como um centro de referência de pedagogia ativa. Conforme Cordeiro (2001, p. 253), existe um trabalho de integração de conhecimentos e arte:

Destacam-se então como papéis fundamentais para a educação através da arte a sensibilização, o conhecimento, o aprendizado técnico e o prazer ou deleite. Na Escola Parque as atividades artísticas integram-se aos princípios e objetivos do ensino fundamental e à concepção do modelo educacional específico, envolvendo patamares de atuação, iniciando-se pela sensibilização dos indivíduos para as artes, seguida da integração das artes nos diversos caminhos pedagógicos e de aprendizagem, enveredando também para a produção e o direcionamento profissional.

A integração das artes citada não está apresentada de forma clara, se esta prática está no âmbito das artes integradas ou não. Porém Martins (2011) informa que, por meio da educação pela arte, se pode organizar práticas artísticas que transcendem às aulas dentro da escola, trazendo a comunidade para participar das atividades também.

3.2 AS ESCOLINHAS DE ARTE

Neste subcapítulo, pretendo me ater à experiência realizada na Escolinha de Arte de São Paulo. Trata-se de um relato de Ana Mae Barbosa sobre a integração artística realizada nesse contexto, o qual achei pertinente apresentar no trabalho.

Criada por Augusto Rodrigues, a Escolinha de Arte surgiu em meados de 1948, no Rio de Janeiro, e trouxe uma inovação na arte-educação. Iniciou-se a partir de um movimento de valorização pedagógica da arte-educação após o período ditatorial, o qual compreendia uma supervalorização da arte como livre-expressão. Lima (2012, p. 455) descreve que

Essa ideia antes introduzida no Brasil pelo Expressionismo Psicológico e pela Escola Nova, praticada por artistas como Mário de Andrade e Anita Malfatti (Barbosa, 1975, p. 44), tinha como principal finalidade permitir a criança o expressar de sentimentos, sem perspectivas de aprendizagens relevantes em artes e que segundo Barbosa (2008, p. 5), foi uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e EUA do pós-guerra e que se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

A partir disso, é possível notar que a questão pedagógica foi reestruturada, de forma que foram deslocadas questões importantes que, conforme citado, desvalorizaram aprendizagens relevantes. Segundo Saviani *apud* Ferraz e Fusari (2010, p. 33), optou-se pela valorização do sentimento em contrapartida do intelecto, do aspecto psicológico em relação ao lógico, a valorização da espontaneidade, a centralidade do aluno, os métodos pedagógicos, dentre outras questões. Houve uma busca por novos posicionamentos artísticos, culturais e pedagógicos diante da redemocratização da educação na época, assim, importantes intelectuais se reuniram para tratar da arte-educação no Brasil, como Mário de Andrade, Fernando de Azevedo, dentre outros.

Augusto Rodrigues encabeça um grupo de artistas com o intuito de investigar sobre práticas pedagógicas e as produções infantis, com ele estavam Margaret Spencer, Lúcia Alencastro, Alcides da Rocha Nogueira, Clóvis Graciano, Anísio Teixeira, Helena Antipoff, entre outros. A intenção não era criar uma escola de arte, mas investigar como as crianças se desenvolviam com o contato com a arte de forma livre. Portanto, a Escolinha de Arte nasceu de uma experiência simples, não planejada, mas que fluiu por causa da inquietação de quem estava envolvido, além do interesse das próprias crianças.

Conforme Lima (2012, p. 457),

[...] os encontros se davam três vezes por semana nas dependências da Biblioteca Castro Alves-RJ, onde os artistas, educadores se misturavam às crianças, mas não interferiam em sua produção, pois acreditavam nessas atividades como válvula de escape para liberação de energias, descargas das emoções e meio legal para expressar os sentimentos, quaisquer que fossem eles do ponto de vista social e moral. Assim, para Augusto Rodrigues e seus colaboradores, era de fundamental importância valorizar a criança, sua fala e suas ações, talvez por esse motivo, uma criança tenha escolhido o nome para o espaço utilizado para os encontros.

Teixeira (1970) ressalta que, nessa perspectiva, Augusto Rodrigues não está a treinar artistas, mas a dar oportunidade de uma prática de criação, considerada pelo autor como a prática mais educativa de todas. Anísio considera que a educação é um esforço de adaptação ao mundo e que tal adaptação se faz pela descoberta do mundo, a descoberta dos próprios poderes

e faculdades mentais, sendo que esses dão sentido e expressão aos esforços de adaptação e realização de si próprio.

O autor ainda considera que a atividade artística é a única capaz de dar ao homem o “sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu ‘eu’ e ao seu meio e isto é afinal a própria essência da educação” (TEIXEIRA, 1970, p. 3). Ele ressalta que o ensino de arte é uma prática integrativa, inteligente e reparadora, porque coloca o homem para se relacionar com seu meio, com o mundo e, dessa relação, é proporcionada a cura e a percepção da existência, a qual possui uma relação com o passado e o futuro na construção do conhecimento.

Augusto Rodrigues concordava com esse pensamento, de modo que nos processos realizados buscou garantir o contato da criança com o mundo por meio da livre expressão. Os encontros aconteciam três vezes na semana na Biblioteca Castro Alves no Rio de Janeiro, posteriormente, recebeu o nome de Escolinha de Arte. Lá, valorizava-se as atividades como uma forma de as crianças liberarem as energias e as emoções, expressando os sentimentos; os artistas e educadores se misturavam às crianças dando suporte, mas não interferiam nas práticas.

Sobre as atividades, Lima (2012, p. 457-458) informa que a

Escolinha de Arte do Brasil (EAB), assim passou a ser chamado e reconhecido o espaço, onde as crianças se encontravam para realização de atividades com professores que no início supriam todas as necessidades financeiras (materiais principalmente) em nome da experiência vivenciada. Essas atividades para Augusto Rodrigues deveriam ser realizadas de forma que liberasse a criança através do desenho, da pintura, e cada vez mais interessado em perceber a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor (a)/aluno(a), a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das 458 atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso.

Augusto Rodrigues ressalta que, para vivenciar essa realidade, era necessário ser aberto com a criança, não dando tarefas para ela fazer, mas mostrando através do próprio fazer a orientação e o ensinamento que ela necessitava, valorizando as ideias e os trabalhos da criança, sem juízo de valor, desviando-a de qualquer tipo de competição.

Uma pessoa importante nesse processo foi Noemia Varela, que foi coordenadora do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), criado em 1961, um curso que surgiu para os interessados no ensino de arte. É importante lembrar que nesse período não existiam cursos de formação de professores, de modo que se aceitava profissionais de várias frentes, como psicólogos, professores de arte, leigos, pedagogos, artistas, entre outros. Buscava-se apresentar a arte e as práticas de forma viva, orgânica, valorizando o intelecto e o sensível, buscando garantir a descoberta do outro e o processo criativo.

Tanto o CIAE como a Escolinha de Arte tinham como objetivo suscitar a criatividade, a originalidade e o sensível nos alunos e professores envolvidos, de maneira a suprir a ausência desses pontos no sistema educacional. Com a ditadura, o desenvolvimento das práticas ficou comprometido, ocorrendo muitos limites e imposições e até mesmo perseguições.

Ana Mae Barbosa, que recebeu ensinamentos de Noemia Varela e Paulo Freire, foi responsável pela criação de duas escolinhas de Arte, a primeira foi em Brasília e a segunda, em São Paulo; nesta última ela desenvolveu trabalhos com maior profundidade. A Escolinha de Brasília não chegou a se desenvolver devido à invasão militar, na época da ditadura, levando Ana Mae e seu esposo João Alexandre a se mudarem para Recife novamente.

Ana Mae aprenderia mais tarde na Escolinha de Arte, com a supervisão de Noemia Varela como coordenadora, a dar importantes passos no início de sua atuação como professora de artes, inclusive mantendo contato com diferentes estudos no campo de conhecimento. Um processo importante que mais tarde ela levaria para a Escolinha de Arte de São Paulo foi o registro das aulas, em que anotava seus processos, bem como dados sobre o aluno, sua família, seus gostos, cotidiano, entre outros. Seus relatos, os processos das aulas e as informações sobre os estudantes foram fundamentais para a formação e a prática de Ana Mae. Eles eram avaliados de maneira que se fazia a reflexão sobre as práticas, as situações, os comportamentos, as produções, entre outros, ou seja, um estudo e crítica sobre os processos desenvolvidos. Essa prática se torna frequente nas ações pedagógicas que lá aconteciam.

É possível verificar que a Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) baseava suas atividades em caminhos diferentes aos divulgados na época, criatividade e originalidade eram o foco dos processos de educação pela arte lá desenvolvidos. Conforme Barbosa (1984), o intuito era experimentar a interdisciplinaridade entre as manifestações artísticas, observando e analisando como ocorriam as inter-relações.

Eram também garantidas as práticas que perpassavam pela especificidade de cada área artística, o que proporcionava um fortalecimento das práticas integrativas, aprofundando as conexões. Barbosa (1984) e Lima (2014) relatam que o momento da Escolinha era de pesquisa, experimento. Lá acontecia uma pesquisa e prática a partir das *related arts* que, segundo Lima (2014, p. 60), “foi um termo utilizado em textos publicados em revistas norte/americanas de Arte/Educação, na década de 1960 que, significa artes relacionadas ou como se difundiu na época: interdisciplinaridade das artes”.

Houve uma preocupação na Escolinha de Arte, lembrando que Ana Mae era quem coordenava, de compreender os processos que ocorriam nas práticas em que se utilizava a inter-

relação de conhecimentos, percebendo que existiam níveis de relações, sendo elas mais profundas ou não. O autor cita que

Durante o planejamento para as ações, a primeira preocupação das arte/educadoras foi buscar entendimento recíproco sobre as linguagens da arte trabalhadas na Instituição. De acordo com Ana Mae Barbosa, naquele momento, sabíamos o mínimo das áreas estranhas às nossas. Com interesse em aprofundar saberes sobre as diferentes manifestações artísticas, as arte/educadoras da EASP, iniciaram, na própria instituição e, a partir dos saberes específicos de cada uma delas, estudos para planejar e colocar em prática o projeto (LIMA, 2014, p.60).

É importante destacar o modo como era levado a sério o planejamento em conjunto, a experimentação, a pesquisa, o estudo das outras áreas para a compreensão das possíveis relações, isso dá consciência e coerência às questões que envolvem as práticas integrativas. Barbosa (1984) apresenta duas experiências com diferentes perspectivas de trabalhos colaborativos, buscando trabalhar a interdisciplinaridade entre as áreas artísticas. Na primeira, os trabalhos aconteceram em conjunto, com duas professoras e três áreas artísticas, Madalena Freire (idealização), filha de Paulo Freire e Elza Freire, professora de artes plásticas daria também de forma inter-relacional teatro e expressão corporal; Joana Lopes (coordenação), professora de teatro e expressão corporal, desenvolveria diálogos com as artes plásticas; e, no final de dois meses, todas as outras professoras participariam da avaliação de todo o processo.

Verificaram que esse método não resultou em uma prática de integração equitativa, pois elas perceberam que a primeira professora utilizava expressão corporal e teatro para favorecer às artes plásticas; e a segunda, as artes plásticas em favor do teatro. Temos um belo exemplo de arte como ferramenta, em que se utiliza uma determinada linguagem para favorecer outra disciplina, sem buscar sua equidade.

Conforme Barbosa (1984, p. 82), a conclusão que chegaram foi:

Houve uma integração da linguagem corporal, da linguagem plástica e da linguagem do jogo dramático no trabalho de Madalena, mas uma integração concêntrica. As artes plásticas se constituíram em centro enriquecido pela contribuição das outras áreas.

Pelo excerto, a autora denomina de integração concêntrica uma área sendo beneficiada pelas demais. É considerada integração porque estão em relação no processo, por ser uma área se beneficiando das demais, pode-se considerar que nessa situação as demais áreas artísticas que dão suporte para uma delas, recebem o status arte como ferramenta.

A autora nos relata que ocorreram muitas experiências e pesquisas sobre questões de integração e propostas metodológicas no contexto da Escolinha de Arte. Isso é de extrema

importância nos processos educativos no âmbito de se encontrar propostas inovadoras que valorizem o ensino de arte como área de conhecimento e, o mais importante, que alcancem os sujeitos envolvidos na questão pedagógica.

Barbosa (1984) constata três tipos de propostas metodológicas que podem ser encontradas em nosso contexto educacional: a **polivalência**, que é a síntese das artes; ou seja, a abordagem de todas as áreas artísticas por um professor não formado nas áreas artísticas foi e ainda é praticada no sistema educacional, apresentando um ensino superficial, descartável e que não valoriza o ensino de arte. **Integração concêntrica**, como já referido pela autora, é quando utiliza outras áreas em favor de uma determinada, por exemplo, utilizar música e artes visuais para ajudar na composição do teatro. **Integração alocêntrica ou interdisciplinar**, conforme Barbosa (1984, p. 88),

[...] é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando, entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as manifestações artísticas.

Assim, porque na prática anterior aconteceu a integração concêntrica, em que duas das três áreas foram utilizadas a favor de uma delas, elas optaram por se organizar novamente e realizar outro projeto de trabalho, buscando realizar a integração interdisciplinar. Esse outro trabalho foi proposto com o intuito de dialogar por entre as artes plásticas, teatro, expressão corporal, distinguindo as peculiaridades de cada campo durante o processo, sendo trabalhado conjuntamente e em outros momentos de forma individual. Barbosa (1984) informa que na época, a Escolinha de Arte tinha grande dificuldade de se ter um professor de música, por isso o trabalho se desenrolou sem essa área artística.

Esse trabalho foi desenvolvido com crianças de 7 a 9 anos com proposta de um trabalho coletivo, as crianças também participaram nas tomadas de decisões, resolvendo realizar um teatro no final do processo. Elas decidiram escrever sobre a vida real, investigando também ao redor da escola. Para isso, teriam que ter contato com essa realidade, assim, as aulas aconteceram na relação interior e exterior da escola. Partiram o grupo para a pesquisa e entrevistaram diversos seres por meio de diferentes linguagens. Observavam e interagiam. Com as pessoas era por meio de entrevista escrita; com as plantas, por meio de desenhos; e os animais, por meio de desenhos e escrita, pois conversavam também com seus donos.

Na aula seguinte, saíram para observar as construções que ali existiam, casas, prédios, lojas, janelas, o movimento das ruas, o terreno, sua topografia e como as pessoas por ali passavam. Lá havia uma ladeira, foi interessante o trabalho de observação dessas pessoas, seus

corpos subindo e descendo, os recursos utilizados para nivelar o terreno também foi observado, e, ali mesmo, tiveram uma aula de expressão corporal a partir das observações, buscando sistematizar os movimentos.

Outra proposta foi a exploração das cores e, novamente, saíram para fora da Escolinha, com a orientação das duas professoras de teatro e artes visuais. A proposta era distinguir e classificar cores, o efeito na aparência do objeto, a importância na configuração da forma, entre outros. Conforme Barbosa (1984), observaram o meio ambiente e fizeram anotações descritivas e apresentacionais, com a professora de artes visuais exploraram as cores, em desenhos e sua abstração, deixando somente as cores. O objetivo era trabalhar cada área envolvida (teatro, expressão corporal e artes visuais) construindo “uma cena em suas peculiaridades e uma estrutura interdependente” (BARBOSA, 1984, p. 86). Segundo a autora, houve uma articulação que estimulou o processo, e outra cujo objetivo era terminar a escrita e apresentar a peça, sendo que esta nunca foi considerada terminada, mas foi apresentada como espetáculo depois de dois meses. Segundo a autora,

Cada área teve uma identidade própria, podendo se perceber os pontos de identificação das linguagens, bem como a especificidade de cada uma. Isto só é possível fazer quando dois ou mais professores, cada um muito competente em sua área, se dispõem a trabalhar juntos, procurando conhecer pelo menos horizontalmente a área que não lhe é específica (BARBOSA, 1984, p. 86).

Podemos considerar que ocorreu uma inter-relação entre as áreas artísticas, proporcionando diálogos, pesquisas, imaginação, criatividade, reflexões, criações, em que estudante e professores puderam, juntos, na relação um com o outro, construir o conhecimento. A parceria para os trabalhos integrativos é de extrema importância, o ato de integrar não pressupõe a solidão, mas o caminhar junto, experimentando, arriscando, criando e, o mais importante, aprendendo e ensinando, juntos.

Para Barbosa (1984), não se faz interdisciplinaridade apenas com conversa de corredor, pelo contrário, é um processo que demanda o envolvimento de tempo, estudo, discussões etc. A autora ainda ressalta algo muito importante: não é necessário que os professores trabalhem ao mesmo tempo na sala de aula, mas é importante que eles se encontrem sempre e estejam de comum acordo quanto ao projeto e planejamento.

Segundo Barbosa (2010, p. 144), “experimenta-se muito pouco na educação do Brasil”; ela ainda ressalta que deveríamos nos arriscar mais, tentar mais e, se não der certo, segundo a autora, mudar novamente. O problema do acabamento na dimensão do ser humano e do conhecimento torna os processos engessados, pois significa que o homem não precisa

aprender além do que é proposto em sua aprendizagem e o conhecimento válido é o que já está posto, não precisando de um novo. A cultura no meio pedagógico de se ter sempre um guia, um livro didático, uma sequência didática pronta que mostram o que ensinar e como proceder, desfavorece conhecer o novo. Precisamos trocar o mesmo conhecimento, as mesmas metodologias, por novas experiências e experimentações, utilizar a imaginação, a criatividade e a coragem para usar o verbo explorar, saindo da redoma que nos faz andar em círculos e explorar um mundo imenso e diverso.

3.3 ENSINO VOCACIONAL – SP

Apesar do Ensino Vocacional ocorrer por um curto espaço de tempo, entre 1962 e 1969, esse tipo de ensino e proposta pedagógica deixaram um grande legado para a educação brasileira, que é bom revisitar e tomar como referência para a atualidade educacional. Pode-se dizer que foi um grande sistema educacional que buscou, de fato, a multidimensionalidade do ser humano e da sociedade para desenvolver o processo educativo que dialogava por duas instâncias: a formação humana e a realidade vivida, um sistema que funcionava de forma articulada e de forma emancipadora.

Infelizmente, essa escola foi mais um alvo da ditadura militar, por ser reconhecida por eles como um lugar de subversão e um currículo ineficiente, pois se enfatizava o conhecimento voltado para a realidade vivida dos estudantes, relacionando-o de forma crítica ao tempo histórico-político da atualidade na época. Ali eram formados sujeitos críticos e conscientes do tempo que viviam, época de tensões políticas, de controle e violência. Mas o que marcou o seu fim foi que alguns professores conservadores das unidades das cidades do interior de São Paulo que não se ajustaram ao projeto de desenvolvimento da escola, não tiveram seus contratos renovados. E, por causa disso, fizeram delações de seus colegas professores e de toda a equipe do Ensino Vocacional para os militares, que começaram a investigar, perseguir, coagir tanto estudantes quanto professores. Tamberlini (2016, p. 15-16) apresenta este desfecho:

Ao mesmo tempo que os vocacionais recebiam elogios da imprensa e firmavam convênio com o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, o coronel que chefiava o 5º Comando Militar da Região de Campinas, 5º G-CAN, passou a fazer “visitas” à escola de Americana indagando que conteúdos eram ensinados às crianças, qual o motivo de se estudar temas da época, como por exemplo, a Guerra do Vietnã, tendo uma atitude de controle e vigilância. As perseguições iam se acentuando: em 27/01/1969, pelo Decreto nº 51.319, o Serviço de Ensino Vocacional passara a ser subordinado à Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, deixando de se subordinar diretamente à Secretaria de Educação, posição privilegiada que tivera

anteriormente. A mudança significou perda de autonomia e força política. Em 19/06/1969, as professoras Maria Nilde Mascellani, coordenadora do SEV e Áurea Sigrist, diretora do Ginásio Vocacional de Americana, foram afastadas de seus cargos. Durante o ano de 1969, o Ginásio Vocacional de Rio Claro havia sofrido três invasões militares: eram os anos de chumbo. Direitos políticos e profissionais de educadores, do ensino fundamental ao universitário, foram cassados, perseguições, prisões e todo tipo de violência que caracterizam um regime discricionário, ditatorial, aconteciam. O processo de desfiguração da experiência culminou com a invasão policial-militar ocorrida, simultaneamente, nas seis escolas vocacionais, em 12/12/1969. [...] Alguns educadores ficaram presos por vários dias, em uma manifestação inusitada de truculência de um Estado que rompera qualquer respeito às garantias individuais, onde as liberdades, direitos humanos, estado de direito, estavam todos suprimidos. Em 05/06/1970, por meio do Decreto 52.460, os Ginásios Vocacionais passaram a integrar a rede comum de ensino (apenas os alunos já matriculados poderiam concluir o curso em regime didático especial). Foram instaurados vários inquéritos policial-militares, IPMs, que se estenderam por muitos anos. A Professora Maria Nilde Mascellani foi cassada e aposentada com base no AI-5 em um dos períodos mais obscuros da história de nosso país. A experiência estava extinta oficialmente e de fato.

A autora também relata que, em todas as unidades escolares, aqueles que estavam envolvidos de algum modo com a escola – seja professores, alunos, funcionários, direção, e até mesmo pessoas que estavam ali no momento da invasão militar – foram detidos por oito horas. Houve uma ação em todos os setores, examinaram tudo. Os livros das bibliotecas foram retirados para fora, assim como relatórios, textos de estudo, entre outros materiais; e os funcionários que eram ligados à coordenadora deposta foram submetidos a interrogatório. Tempo de tensão e terror. Mas que perigos esse ensino oferecia? Que aspectos ele apresentava que incomodava tanto os militares?

O livro *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados*, que também é o nome da tese de doutorado da professora Maria Nilde Mascellani, orientada pela prof^a. Dr^a Elcie F. Salzano Masini, Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da USP, apresenta como surgiu o conceito de Classes Experimentais e, a partir deles, os Ensinos Vocacionais. Uma experiência que aconteceu no estado de São Paulo que buscava a formação global dos estudantes voltada à formação profissional.

O que baseou todo o desenvolvimento desse sistema educacional foi a crença de que a educação deve vir das necessidades vivenciadas e percebidas pelo estudante em seu contexto; e que, pelo esforço em realizar algo concreto, é que a pessoa pode perceber e compreender com maior clareza o que a cerca, para que se possa encontrar, à sua maneira, formas de atuar no mundo.

Mascellani (2010, p. 71) apresenta a centralidade do ensino vocacional,

A experiência Vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante. Enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, o do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas.

Conforme o relato da autora, nos anos 1950, por causa do cenário político, vivenciou-se uma abertura quanto a ideias e debates vindas do exterior, principalmente da França, na Europa, propiciando um movimento cultural que focava na democracia e na adequação do sistema educacional vigente. No entanto, o maior prejuízo, dentre vários, era a uniformização do ensino, em que, em qualquer lugar do país, eram trabalhados os mesmos materiais didáticos e ocorria o mesmo tipo de ensino.

Outros pontos são importantes destacar:

No seio dessa intensa mobilização social, também a mudança da escola pública foi, portanto, uma bandeira de luta, frente à qual se posicionava, de um lado, a ala dos conservadores – representados pelas escolas confessionais, sobretudo os católicos detentores dos estabelecimentos particulares de ensino de nível secundário – e, de outro, a ala dos progressistas – os defensores da escola pública democrática – em meio a uma legislação rígida e anacrônica. Assim, no final dessa década, algumas iniciativas foram tomadas, a fim de possibilitar o ensaio de algumas tentativas de recuperação no quadro educacional vigente, enquanto se aguardava o desfecho do debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já que isso era praticamente uma exigência nacional (MASCCELLANI, 2010, p. 82).

No meio desse cenário, o que foi de extrema importância foi um convite do Consulado Francês a um grupo de brasileiros, em 1950. Foram quase dois anos de estágios nas chamadas classes *nouvelles*, realizadas no Institut Pédagogique de Sèvres, na França. Entre os professores que foram estava o prof. Luis Contier, diretor do Instituto de Educação Alberto Comte, localizado no bairro de Santo Amaro, em São Paulo. Contier adaptou as classes *nouvelles* no instituto que dirigia e as chamou de classes experimentais, embora fossem limitadas a uma espécie de introdução da metodologia ativa do currículo convencional. A partir dessa iniciativa um fato importante aconteceu,

Os resultados dessa experiência sensibilizaram o diretor do Ensino Secundário do MEC, Prof. Gildásio Amado, quando de sua apresentação na 1ª Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimento de Ensino Secundário, no final de 1957. Daí surgiu a sugestão de uma autorização para o funcionamento de “classes experimentais” no país, cujo pedido foi encaminhado, em fevereiro de 1958, pelo Prof. Gildásio Amado ao Ministro da Educação. Essa solicitação era acompanhada de uma exposição de motivos, que justificava e enfatizava a necessidade de se buscarem novos métodos e processos didáticos, cursos

diferenciados, bem como novos critérios de verificação de aprendizagem (Oliveira, 1986: 62). Após homologação do pedido pelo então Ministro Clóvis Salgado, em julho de 1958, era publicada a 1ª circular da Diretoria do Ensino Secundário, que tinha como conteúdo as “instruções sobre a Natureza e a Organização das Classes Experimentais”. Em janeiro de 1959, o MEC, através de portaria, autorizava o funcionamento das classes experimentais, em nível nacional, o que ocorreu até 1962 (MASCELLANI, 2010, p. 83).

Graças aos bons resultados dessas classes experimentais, uma orientação foi homologada e pode-se expandir esse tipo de ação em todo o Brasil. À vista disso, a partir de 1958, as classes experimentais foram adotadas em alguns estados brasileiros, em meio a um debate em que era discutido se era interessante a adoção de modelos estrangeiros em nosso contexto brasileiro. A maioria dos organizadores dessas classes propuseram a reprodução dos modelos franceses, gerando certa dificuldade, justamente, por causa desse debate. Para os educadores envolvidos com a mudança da educação brasileira, não era uma proposta suficiente, pois se limitava apenas a inovações metodológicas. As classes foram adotadas em algumas escolas particulares e, na rede pública, funcionou em cinco lugares, dos quais a autora destacou um Instituto de Educação de Socorro.

É importante destacar que quase todos os projetos dessas classes se estruturavam nas propostas da Escola Nova, defendida por John Dewey, que destacava a importância da liberdade do estudante e das metodologias ativas, que colocavam o estudante como protagonista, no centro do desenvolvimento pedagógico. O que a autora ressalta é que havia um distanciamento das propostas com a realidade do contexto brasileiro, dividindo em dois ramos: aqueles que pretendiam trazer uma renovação no campo pedagógico; e aqueles que repetiam as propostas estrangeiras, propondo apenas a inovação das metodologias, esta última sendo identificada como prática do escolanovismo. E, conforme a autora, infelizmente, por falta de conhecimento de alguns educadores houve a rotulação das classes experimentais como sendo entendidas como prática escolanovista.

Mascellani (2010) destaca a experiência do Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro, do qual fez parte como orientadora pedagógica que, ao contrário das outras classes, enfatizava o currículo integrado e de ensino conceitual. Com abordagem da cultura geral com tópicos na História e na Geografia, principalmente aqueles que geravam o estudo da realidade cotidiana, social, econômica, política e cultural da comunidade, com incentivo permanente de intervenção social na comunidade, buscando-se sempre apresentar objetivos claros de todo o processo.

Um ponto importante, a seleção de conteúdos com destaques nos conceitos, sendo que esses eram tidos como links ou o que ligava todo o currículo, com ênfase na compreensão crítica do estudante em seu meio social e práticas de avaliação contextualizadas. É possível verificar como os educadores pensaram em estruturar a escola de Socorro. Abaixo seguem os objetivos organizados para as classes experimentais:

- Pensar o currículo a partir das necessidades psicológicas básicas dos adolescentes na comunidade situada.
 - Incorporar ao currículo estudos propedêuticos e práticas de participação social.
 - Respeitar os componentes culturais da região e do município.
 - Integrar o antigo e o novo no sentido de processo de transformação educacional e cultural.
 - Desenvolver a capacitação dos professores sob a ótica de uma nova pedagogia, de caráter social.
 - Levar alunos e equipe pedagógica ao exercício do compromisso com a realidade.
- Quanto aos objetivos de formação, o que se propunha era:
- Desenvolver nos jovens atitudes de iniciativa e independência.
 - Entender o conhecimento como construção histórica.
 - Valorizar o trabalho em grupo.
 - Estudar a importância da pesquisa para o progresso da humanidade e como base de planejamento.
 - Desenvolver atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade.
 - Desenvolver entre os alunos o compromisso social com a comunidade (MASCELLANI, 2010, p. 85-86).

Esses objetivos não estavam desassociados do contexto social e cultural de onde ocorreriam as aulas, ou seja, houve uma pesquisa e análise da cidade de Socorro, o que ela continha, problemas e possibilidades, físico, social, econômico, turístico, tradições, entre outros. Para o desenvolvimento do currículo, o ponto central era a relação entre o “polo” da Cultura Geral e o “polo” da Cultura Local, e seus desdobramentos como subtemas ou problemas que surgissem no decorrer do processo. Os estudantes trabalhavam em grupo, assumindo a construção do seu ensino e aprendizagem, buscando a aplicabilidade na comunidade. O processo se dava na relação entre o macro e o micro, o geral e o local, a pesquisa e a análise local, chegando-se ao problema, que era algo constatado na comunidade.

Assim, havia a corrida por meio do currículo para desenvolver os desdobramentos relacionados a essa questão, tentando propor soluções e projetos para o desenvolvimento na comunidade. Era uma relação de ensino dentro e fora da escola, buscando sempre o trabalho integrado entre as disciplinas, envolvendo Língua Portuguesa, Língua Francesa, Matemática, Ciências, Físicas e Biológicas, Geografia, História, Educação Musical e Artes Plásticas, além da experiência de viver e compreender a comunidade local. Houve também uma ampliação da formação do professor, como não existia um orientador pedagógico, o professor aprimorou com cursos e processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no currículo efetivado. Outro ponto importante foi que com uma prática e desafios desenvolvidos no processo da experiência, Maria Nilde Mascellani desenvolveu um perfil profissional do professor para esse tipo de realidade.

Este profissional deveria ser aberto a parcerias, buscar as relações entre conhecimentos, propor metodologias ativas e de pesquisas, visando à educação integral do estudante.

Ela ficou em Socorro de 1957 a 1961, sendo convidada pelo secretário estadual de educação de São Paulo, Dr. Luciano Vasconcellos Carvalho, para participar de uma proposta inovadora de ensino na cidade, iniciando os trabalhos do Ensino Vocacional.

A autora relata que foi no terceiro ano das classes experimentais que o secretário visitou Socorro, por sugestão do Pe. Leonel Corbeil, podendo averiguar com professores e alunos, além da direção da escola o que acontecia durante as classes. Ele teve uma boa impressão do trabalho, logo quis estender essa experiência propondo levá-la para São Paulo, e chamou Maria Nilde ao Gabinete para discutir como se daria o projeto.

O interessante de todo o processo de elaboração foi que não existia uma base consolidada em lei para a criação das escolas, apesar de ter o amparo para o funcionamento das classes experimentais, mas a proposta que se seguia era muito maior e precisava de uma lei para se amparar. Dessa forma, fizeram várias reuniões até que descobriram que estava em curso uma reforma do Ensino Técnico Industrial, nesse documento encontrariam a brecha para poder elaborar um texto legal com base nos textos da reforma do ensino industrial sobre as classes experimentais baseadas na escola de Socorro. A autora apresenta que,

No decreto foi inserido um capítulo para possibilitar a criação dos ginásios que viriam a funcionar inspirados na pedagogia das Classes Experimentais de Socorro. A denominação Cursos Vocacionais correspondia ao ensino técnico, significando cursos de treinamento para desenvolvimento de habilidades manuais ou mecânicas. Pelo mesmo decreto foi criado o Serviço do Ensino Vocacional, órgão destinado a planejar, orientar e avaliar essa nova modalidade de ensino, bem como desenvolver programas de capacitação e estágio para o magistério e estudantes universitários. De acordo com o decreto, os Ginásios Vocacionais poderiam funcionar de forma independente ou integrados às Escolas Profissionais (MASCELLANI, 2010, p. 89).

Aqui temos a razão do nome, Ensino Vocacional, pois está voltado à formação global do estudante, mas amparado por um documento que institui a formação profissional. A autora relata que, logo após a redação do decreto, foi desfeita a comissão dos professores, e, após a publicação, ela foi convidada pelo secretário para assumir a função de coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional no âmbito estadual, assumindo a implantação do programa.

Sobre a implementação, em 1962 já havia a instalação de alguns Ginásios Vocacionais: em São Paulo – Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, em Americana – Ginásio Vocacional João XXIII e Batatais – Ginásio Vocacional Cândido Portinari. E em 1963 foram instalados em Rio Claro – Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes e Barretos – Ginásio Vocacional

Embaixador Macedo Soares, além de serem previstos no mesmo ano a implementação de várias outras cidades como Jundiá, São Sebastião, São Carlos, Sorocaba, Taubaté, Campinas, Bauru, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Marília, São Caetano e São Bernardo.

É interessante o relato da autora que cita que, “os deputados estaduais se digladiavam na Assembleia Legislativa na disputa por um Ginásio Vocacional em sua cidade ou região” (MASCELLANI, 2010, p. 90). E que em 1965 existiam muitos projetos de lei para a criação de novos Ginásios Vocacionais, em torno de 158, sendo necessária a criação de um dispositivo legal para regular a situação, a fim de deter o burburinho político. É interessante ver que os Ginásios despertaram o interesse político, mas anos depois seria eliminado pelo mesmo viés, embora de outra autarquia, a militar.

Para o funcionamento dos ginásios, foram realizadas pesquisas sobre a comunidade local, foram feitas sondagens (realizadas a cada dois anos) sobre expectativas, aspirações, valores e comportamento das famílias dos jovens. Essas investigações foram realizadas por sociólogas da Universidade de São Paulo, juntamente com professores que trabalhariam nas unidades. Dessa forma, puderam conhecer a realidade de pais e alunos e, a partir desses dados, formularem os objetivos gerais e específicos para planejarem o currículo que utilizariam no decorrer do ano letivo. Um ponto que é interessante destacar foi o senso de justiça social dentro desse projeto, organizando o nível dos alunos nas três classes existentes ali de forma equilibrada, assim, o nível I (classe alta) era 20% dos alunos, nível II (classe média) 50% e nível III (classe baixa ou operária) 30%.

O Serviço do Ensino Vocacional estava vinculado diretamente ao gabinete do secretário da educação e possuía uma equipe de abrangente seguimento trabalhando conjuntamente: coordenação, equipe de assessores – administrativo e pedagógico, equipe de pesquisa – sociológica e psicopedagógica, setor de cursos e estágios – capacitação pedagógica, setor de despesa, setor de prédios e equipamentos, setor de pessoal, setor de relações públicas, setor de audiovisual e documentação e biblioteca.

A seleção dos professores era feita de forma criteriosa, eram selecionados alguns professores da rede e outros que eram convidados. Eles faziam um curso de formação e treinamento de seis meses, alguns eram escolhidos, outros voltavam para a rede com uma formação melhor.

Sobre o nome Ensino Vocacional a autora define assim:

Na experiência do Ensino Vocacional, o que se pretendia era abrir um grande leque de possibilidades, tanto no plano da cultura geral como da cultura técnica, campo onde o jovem é levado a fazer opções. É desse pensamento que tiramos o entendimento de “orientação vocacional”, ou seja, a atitude

permanente de acompanhar o jovem, ajudá-lo nas dúvidas e oferecer suporte às suas opções. Assim, uma “pedagogia vocacional” ou um “ensino vocacional” é aquele que leva o educando a se descobrir, descobrindo o campo de atuação no qual pode identificar a possibilidade de um projeto para a construção de seu próprio futuro. Nosso entendimento é de que essa descoberta ocorre processualmente no percurso educativo, a partir de situações criadas ou incentivadas pelos educadores. Descobrir sua vocação é situar-se no mundo, identificando seu papel transformador (MASCELLANI, 2010, p. 103).

Portanto, a educação que busca a totalidade do ser e sua transformação é aquela que sabe direcionar os sujeitos nas escolhas, no projeto de vida e, principalmente, no percurso educativo que esteja relacionado com a realidade vivida. Esse ensino abrangente situa o sujeito e o ajuda nas tomadas de decisões para a vida. Rovai (2005) também ressalta que o sentido do Ensino Vocacional, segundo a lei, deveria ter sido mais um ensino tecnicista, mas a forte inspiração no humanismo e na centralidade do homem concreto permitiu que a educação contemplasse a formação integral e o sentido mais amplo da existência dos sujeitos no mundo.

Atentou-se, a partir da ideia da pedagogia social, a criação de um currículo que valorizasse os sujeitos envolvidos, buscando na concepção de mundo dos estudantes e da comunidade os anseios e necessidades ali vigentes. O trabalho de Gleicy de Miranda Castro, intitulado, *Emoção e afetividade. Arte e Educação, um estudo de caso: O espetáculo Felicidade realizado na escola de tempo integral Professora Maria Nosídia Palmeira das Neves - Goiânia 2014*, orientado pelo prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, apresenta uma exposição sobre o Ginásio Vocacional muito interessante, ressaltando alguns aspectos integrativos. A autora apresenta,

Buscando adequar teoria e prática, partia-se, assim, do entendimento da realidade mais próxima do aluno para, de forma interdisciplinar, se alcançar a apreensão integrada do conhecimento ao seu meio; o valor do trabalho em grupo; o desenvolvimento de condições de maturidade intelectual e social; o exercício consciente do trabalho; a definição de estudo e das ocupações; a disposição para atuação no próprio meio, a descoberta da responsabilidade social e de uma ação articulada de professores (em constante formação continuada), funcionários e demais técnicos junto a pais e alunos (NUNES, 2000) (CASTRO 2017, p.38).

Ao valorizar essas questões, percebeu-se que a melhor forma de trabalhar o currículo foi por uma integração curricular orgânica e cultural, em que o processo de ensino e aprendizagem se relacionasse por entre o macro e o micro, assim, efetivando uma abordagem integradora por entre sujeitos e o todo do processo. A ideia é situar os sujeitos como pertencentes e agentes de uma cultura e da sociedade em que vive, sendo capaz de enfrentar de

forma construtiva as situações, as experiências e as complexidades inerentes, adotando novos métodos a fim de trabalhar o seguinte pressuposto: enfrentar problemas é uma condição permanente da vida do ser humano.

É importante apresentar a pedagogia adotada nos Ginásios Vocacionais, que era baseada nos estudos de uma linha filosófica denominada *core-curriculum*, que era estruturada nos Estudos Sociais. Assim, Rovai (2005, p. 3805) cita que,

Nela estava o núcleo central, ou *core-curriculum*: o estudo do homem no espaço, domínio da Geografia, e o homem no tempo, domínio da História, na transcendência de suas especificidades, ampliando a compreensão do problema por meio das ciências sociais, biológicas e econômicas. Documentos e lembranças evidenciam que o conhecimento era construído, progressivamente, a partir dos problemas identificados na realidade em que viviam os alunos, numa linha espiral orgânica de aprofundamento e abrangência de abordagem da realidade local/universal.

O processo de estudo se desenvolve por meio da unidade pedagógica, sendo ela a grande situação-problema que foi identificada pelos alunos a partir daquelas investigações realizadas de forma diagnóstica.

Conforme Mascellani (2010), o *core-curriculum* tem os Estudos Sociais em sua centralidade, o que dá maior possibilidade de promover e mobilizar a interligação entre saberes no desenvolvimento do currículo. A ideia é que os Estudos Sociais se relacionam facilmente com as demais áreas. Deste modo, por meio dos Estudos Sociais, é possível integrar as áreas do currículo e, a partir de um tema central, cada área realizar sua abordagem, não por meio do conceito de cada área, mas o que aquela determinada situação-problema traz que, em cada área, é possível propor soluções e possibilidades de pesquisa e investigação desse problema.

Mascellani (2010) destaca que foi no decorrer do processo de ensino aprendizagem, a partir de intersecções ao núcleo comum através dos Estudos Sociais, que aconteceriam os diferentes níveis de integração entre as disciplinas e/ou áreas, tendo o intuito de proporcionar o desaparecimento das fronteiras disciplinares e a organização de cada uma delas. A autora ressalta que os Estudos Sociais apresentam grande possibilidade de integração de conhecimentos por dialogar facilmente com diversas áreas de conhecimento.

Aqui, no mesmo parâmetro, destaco as Performances Culturais que também proporcionam a integração dos saberes, por seus diferentes diálogos e valorização da experiência como forma integradora do ser humano com suas diversas ações no mundo. No processo de integração artística, relacionar os conhecimentos e os processos trabalhados com as questões da humanidade, existência e condição humana é tratar de sua ação no mundo, é

trazer para os sujeitos envolvidos no processo integrativo, o contexto e sua própria realidade e condição. Isso promove reflexões profundas e que enriquece as questões.

O conhecimento que as Performances Culturais podem promover abarca questões da vida prática, cultural e social que estão diretamente ligadas ao ensino-aprendizagem do ser humano e à constituição do conhecimento. Isso traz pontos de contato ou substratos que promovem a integração na prática pedagógica, de maneira a trazer questões pertinentes para o diálogo e a interligação dos saberes. Um conhecimento que situa o ser humano em seu local e em suas ações, o que ele faz para se envolver em sua cultura, seus diferentes estados liminares ou ritualísticos, o que é sagrado ou não, e esses conhecimentos são produzidos, vivenciados e ensinados na comunidade.

Sobre o currículo, Mascellani (2010) ressalta como ele era organizado no Ginásio Vocacional, em que envolvia Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Inglês ou Francês, Estudos Sociais que envolviam História, Geografia e elementos de Antropologia, a Educação Física, Educação Musical e Artes Plásticas e demais áreas de cultura geral que garantiam os conteúdos de humanidades, assumindo o papel de práticas educativas. O currículo ainda era composto por algumas áreas técnicas como Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas e Educação Doméstica.

Sobre a integração e os pontos de contatos que conectavam o currículo, Castro (2017, p. 38-39) apresenta como o sistema vocacional se organizava,

No sistema vocacional, por meio de objetivos gerais do sistema, de objetivos 39 gerais de cada ginásio, objetivos gerais das áreas de estudos, objetivos específicos do ano letivo e os específicos das unidades pedagógicas que professores, alunos, pais e demais membros da comunidade eram levados à compreensão de que a escola era o centro, reunindo esforços das famílias que moravam a seu redor e onde, por meio do processo de integração de grupos através da ação, se dariam as realizações, os resultados esperados pelos mesmos e por outros grupos e ou instituições. Os próprios participantes avaliando e construindo a história. [...] Por meio da interdisciplinaridade e pela integração ensino-pesquisa, os envolvidos nos projetos do Vocacional afirmavam “que a maior força educacional é a vida da própria comunidade e é aí que os jovens poderão aprender e praticar responsabilidades sociais” (FUNDAMENTOS, 1966, p. 17 apud NEVES, 2010, p.109). Outra característica essencial dessa organização de ensino era o fato de realizarem rotineiramente estudos teóricos e estudos da prática.

A ideia do Ensino Vocacional era de não trabalhar com os conteúdos pré-fixados nem com os livros didáticos, mas o grande destaque vai para a questão do ensino-pesquisa, que mostra o envolvimento dos participantes e a busca pelo conhecimento sempre atual. Mascellani (2010) cita que o que acontecia era que os campos das áreas curriculares, como a autora

denomina, definiam os conceitos e os objetivos específicos a serem trabalhados. Havia um aprofundamento gradual das aprendizagens em cada série, mas na 4ª série um ponto interessante acontecia, além dos conteúdos daquele ano, os estudantes eram orientados a sintetizarem os quatro anos de aprendizado do curso e a organizarem seus documentos. Isso é bem interessante porque a síntese é a capacidade de organizar, esquematizar e interligar os conhecimentos. Para o estudante, é imprescindível esse tipo de ação, porque o faz refletir sobre si mesmo, seu aprendizado, seu envolvimento e sua trajetória, mostrando o lugar em que está no caminho de sua formação.

A autora trata da integração curricular:

No Ensino Vocacional, não se trabalhava com conteúdos pré-fixados, nem com livros didáticos. Assim, o grande número de áreas curriculares poderia exigir um esforço maior dos alunos, se não fosse o trabalho de integração curricular. A integração curricular ou integração de áreas se assentava sobre a concepção de currículo pela qual nos orientamos. Se o currículo é uma sequência de experiências vividas pelo aluno, experiências programadas pelo professor, as quais devem ter objetivos muito claros, isto significa que os alunos poderão estudar/trabalhar na escola e fora dela, com os colegas regulares ou com pessoas da comunidade. Nessa compreensão de currículo situamos o conceito de *core-curriculum* como uma ideia central e mobilizadora, para a qual convergem conceitos das áreas em geral (MASCELLANI, 2010, p. 105).

O *core-curriculum*, conforme a autora, era estruturado como uma questão, problema ou pergunta que se encontrava presente na área de Estudos Sociais, e esta integrava as demais áreas. É interessante observar que a integração que acontecia nos Vocacionais era por áreas de conhecimento, assim como a BNCC propõe atualmente. Um trabalho que necessita de parcerias, embora não seja enfatizado por esse documento, ao contrário do que era desenvolvido nos Vocacionais, onde trabalhavam em equipes e buscavam realizar, a partir das áreas, combinações de conteúdos e conceitos, suas intersecções, até convergir a um núcleo comum, os Estudos Culturais.

As Unidades Pedagógicas são um ponto importante nesse processo de integração do currículo nos Vocacionais, pois são elas que desenvolvem e movimentam o currículo. Os conceitos que eram trabalhados se davam a partir dos conteúdos de ensino elaborados dentro das Unidades Pedagógicas, que eram direcionadas por uma questão ou problema desencadeada pelo *core-curriculum*. Além disso, elas duravam um tempo interessante para o desenvolvimento do processo, seu aprofundamento e ampliação dos conceitos e conteúdos, cada Unidade Pedagógica tinha a duração de aproximadamente dois meses de trabalhos.

Ainda sobre as Unidades Pedagógicas, a autora cita:

Portanto, a Unidade Pedagógica se inicia com um debate a partir de um questionamento ou sobre um problema. Na discussão inicial, todos os alunos tomam parte: é a experiência de participação, da qual resulta um plano de estudo da classe. Na Unidade Pedagógica sempre se recolhem dados de campo; aliás, a própria unidade pedagógica pode decorrer de um estudo do meio. Há também a situação em que se debatem temas cujo aprofundamento se dará através de palestras de professores ou especialistas com satisfatório domínio dos assuntos em questão. Logo após, a equipe de professores e orientadores deverá apresentar os conceitos, abordagens e trabalhos práticos envolvidos naquela unidade pedagógica. À preparação inicial para montagem de uma unidade pedagógica pelos alunos e professores dá-se o nome de Plataforma. Esta expressão, sugerida por alunos, significa o plano concreto de trabalho numa Unidade Pedagógica, com as atribuições que competem a cada equipe das classes. Trabalho semelhante será feito por ocasião da síntese da unidade, momento no qual os alunos poderão se expressar através de texto, audiovisual, Artes Plásticas e Dramatizações, atividades estas que devem partir do texto no sentido de explicitarem melhor, sob a forma de vivências, o sentido do que foi aprendido. As unidades pedagógicas se sucedem de 1ª a 4ª série ginásial; em cada série se avança no campo do conhecimento. O entendimento do que se faz e por que se faz vai crescendo nos alunos, de uma série para outra. (MASCELLANI, 2010, p. 106-107).

“O entendimento do que se faz e porque se faz”, este é com certeza o ápice de uma formação, ter a consciência da construção de suas aprendizagens proporcionando a elaboração das sínteses de todo o trajeto desempenhado, é o trajeto semelhante que as artes integradas apresentam. Destaco a questão das sínteses, posto que elas envolvem modos de expressão para além dos textos, utilizando a Arte para a realização desse processo. Infelizmente, nos Vocacionais vemos a Arte no patamar de prática educativa e não como área de conhecimento, sendo utilizada para as expressões, destrezas de habilidades e sensibilidade dos educandos.

No entanto, vejo o trabalho desenvolvido para além disso, como um processo de integração curricular que deu certo, que apresenta arranjos importantes como a necessidade de uma outra estrutura tanto de pessoal quanto de ajustes curriculares, metodológicos, paradigmáticos e estruturais. A BNCC se assemelha na intenção de se trabalhar a integração entre áreas e por áreas, mas é claro que há embates sobre os elementos mais importantes para este trabalho, são eles: a capacitação dos professores, as ideologias por trás do documento, a forma como se dará a implementação e a estrutura dentro das escolas.

Quanto às artes integradas, a partir do exemplo dos Vocacionais, é possível ver a possibilidade do trabalho integrado no contexto escolar, tanto metodológico como pelo currículo. Imaginemos um pouco: a arte sendo a que direciona a construção dos conhecimentos e ações, a que promove costuras e tecelagens, o movimento, proporcionando elementos para direcionar as intersecções, juntamente com as Performances Culturais, promovendo a

consciência das humanidades e das interligações dos saberes. A arte como uma potência para transformar vidas.

3.4 CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

Pensar em artes integradas no contexto brasileiro é trazer Paulo Freire para conversar junto. Existem muitos elementos que são apresentados pelo autor que embasam e dialogam com o momento das reflexões e ações sobre a integração artística. Somos seres em formação. Freire (2015) cita que é importante a consciência da inconclusão do ser humano, não existindo também o conhecimento pronto e acabado no processo pedagógico, e aqui incluo a integração artística, que precisa acontecer em um movimento direcionado pela curiosidade, transformando a curiosidade ingênua e crítica em epistemológica. Existe um movimento na curiosidade,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2015, p. 33).

O movimento para a integração predispõe inquietude e indagações que precisam sair da curiosidade ingênua, se tornando cada vez mais crítica no processo de aprendizagem, sendo capaz de construir, desenvolver, criar conhecimentos e sua própria palavra, até se tornar uma curiosidade epistemológica. Ou seja, aquela curiosidade que se aproxima do objeto a ser estudado, saindo do senso comum e buscando a rigorosidade científica e metódica, a qual proporciona o estudo do objeto em sua multidimensionalidade, compreendendo o objeto. Dessa forma, como na integração artística, estuda-se o objeto buscando a interligação dos conhecimentos a fim de encontrar novas possibilidades e conhecimentos a partir dele, a curiosidade epistemológica se torna fundante na construção do processo das artes integradas. É o novo, o além, o diferente, o múltiplo, as conexões que direcionam a abordagem integrativa, sendo assim, são possibilidades de investigação, análise, reflexão, manipulação do objeto e do processo que traz a rigorosidade para compreendê-los de fato:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica", sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 2015, p. 26-27).

Para as artes integradas, tanto o objeto quanto o processo são fontes de conhecimento, pois envolvem a relação do ser humano e mundo de forma semelhante a Dewey ([1934] 2010). O homem é quem realiza o processo, o processo existe por causa do homem e sua ação nele, surgindo a experiência e, a partir dela, o conhecimento. Freire (2015) ressalta também que a experiência é resultado do processo de ensinar-aprender, sendo que o que é fundante é o aprender. Primeiro o homem aprende e depois ele ensina e, quando se vive a autenticidade que a prática do ensinar-aprender exige, a experiência se torna “total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (FREIRE, 2015, p. 26).

O autor trata sobre os saberes fundantes que são exigidos dentro de qualquer prática que a constitui, sendo na própria prática que se confirma, se modifica ou se amplia os saberes. Aqui nos faz pensar sobre quais saberes seriam fundantes para a prática integrativa. Sobre os saberes fundantes nas artes integradas, arrisco-me ao destacar o conhecimento e a vivência dos conceito-paradigmas, a abertura e o desejo para as trocas, as parcerias e a inovação, o aprofundamento do próprio componente, os planejamentos e replanejamentos, o estudo da obra de arte a ser tratada na prática por todos os professores e a interligação dos saberes. Compreendo que esses saberes fazem parte da essência das artes integradas que, para o bom desenvolvimento da integração artística, são necessários, mas é durante a prática, à medida que se pratica mais e mais, que eles serão confirmados, modificados e ampliados em cada contexto.

Nas artes integradas, o movimento é necessário. Ele é acompanhado da liberdade, é ela que expande o conhecimento e a formação dos sujeitos envolvidos no processo, caso contrário, tanto um quanto o outro seriam considerados acabados e não existiria o movimento, o que limitaria o surgimento de novos conhecimentos e a permissão de desvendar novas possibilidades.

A prática da liberdade é parte da essência das artes integradas. Elas são uma abordagem pedagógica que demandam conhecimento de mundo, liberdade em se arriscar e criticidade, também tiram os sujeitos do isolamento, os conectam com o mundo e relacionam com a realidade de cada indivíduo e comunidade, contextualizando-a com as questões em suas várias dimensões. Como Freire (2005, p. 81) ressalta,

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

As artes integradas são democráticas e entendem que a liberdade é algo necessário, porque dela vem a coragem para o se arriscar, o se aventurar por entre a construção do conhecimento, sem medo do erro. A exploração do imaginário, dos diferentes modos de investigação, sendo principalmente críticos diante das temáticas, problemas, questões e conceitos que surgem.

Questionar deve ser a alma dos processos nas artes integradas. Para a ação pedagógica, é imprescindível ver e tratar em diferentes perspectivas, questionar o possível e o impossível. Além disso, pensamentos divergentes enriquecem todo o processo, e isso é muito saudável; a questão maior é saber negociar cada questão e ação. A negociação no processo de integração artística desenvolve o respeito pelo que é do outro, seja pessoa ou conhecimento, saber lidar com as questões da negociação potencializa o domínio sobre o ato de dialogar.

Para Freire (2005), o diálogo é um fenômeno humano, no qual se revela algo que é tão importante – a Palavra. O autor ainda ressalta que ela nos impõe buscar seus elementos constitutivos, que se apresentam em duas dimensões: ação e reflexão. Esses estão em constante relação, não existindo a palavra verdadeira se não pela *práxis* que se apresenta pelo movimento: Palavra – Ação – Reflexão – *Práxis*. O autor apresenta o diálogo como o encontro dos homens:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2005, p. 91).

Ah! Como o diálogo é importante no processo das artes integradas, é o diálogo que estrutura sua totalidade integrativa, porque não vem de uma simples conversa, mas de uma relação que se estabelece no movimento de criação, de pronunciar o mundo, da *práxis*. As Palavras são ditas, é preciso o acolhimento, o que não indica concordância, mas deve indicar os caminhos a serem trilhados gerando ação, o retorno para si mesmo, gerando a reflexão e talvez o replanejamento com novas Palavras e um novo ciclo. Essa dinâmica é a que

proporciona a prática da interligação dos saberes, é nesse movimento que as conexões são permitidas ou não de acontecerem, possibilitando a ampliação em maior ou menor grau das fronteiras dos conhecimentos.

3.5 ARTES INTEGRADAS: PESQUISAS RECENTES

As artes integradas são um tema ainda pouco discutido no contexto educacional brasileiro, existem poucas pesquisas que falam dessa prática dentro da escola, seja em artigos seja em teses. Com a BNCC, isso tem grandes chances de mudar, ao surgir práticas de diferentes níveis de integração, acompanhando o estado de entendimento e envolvimento dos educadores participantes. Existem riscos e o tempo da implementação do novo currículo dirá como se dará a relação entre as necessidades e os desejos dos sujeitos, o tempo presente e globalizado e a forma como vamos lidar com o conhecimento na prática.

É importante observar que, até o ano de 2021, ao se realizar uma busca na internet, em qualquer site de busca, utilizando o descritor “artes integradas”, poderão ser encontradas algumas ações e lugares que trabalham com as artes integradas. Num olhar mais atento sobre os lugares e os processos desenvolvidos poderá ser percebido dois pontos importantes: 1) a maioria dos lugares não são escolas, são espaços especializados em arte, como centros artísticos, e 2) são poucos os lugares que trabalham com processos realmente integrativos. Outro ponto importante a destacar, é que, no Brasil, não temos o hábito de realizar pesquisas com o viés das artes integradas dentro dos processos pedagógicos em escolas de ensino regulares em nosso país.

Nas pesquisas realizadas até o momento, encontrei alguns pesquisadores que tratam da integração artística na escola regular, como Biange Cabral (1987), que, em seu texto *Vivência Integrada em Artes*, propõe uma educação estética que aborda a educação integral, relacionando assim diferentes áreas como poética, musical, plástica, teatral etc. Outra pesquisadora é Eliza Lima Ferrari (2007) – com a tese de doutorado da USP, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e orientada pela professora Dr^a. Idmea Semeghini Prospero Machado Siqueira –, que, com o tema: *Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental*, trata da interdisciplinaridade no contexto do currículo e a dificuldade de tratar esse assunto dentro da escola.

Minha dissertação de mestrado defendida na EMAC – UFG, em Goiânia, orientada pela professora Dr^a. Denise Álvares Campos, com o título: *Artes Integradas: características*

das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia (2009), examina os processos de artes integradas em três escolas em Goiânia, sendo uma de contexto regular. Tem Carolina Andrade (2016), em tese de doutorado da UNESP, no Instituto de Artes e orientada pela Prof^a. Dr^a. Kathya Maria Ayres de Godoy, que trabalhou o tema: *Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil*, em que fala sobre o processo interdisciplinar no contexto da educação infantil com a dança e as demais linguagens. Também Rose Silva (2016), em dissertação de mestrado, defendida na Udesc no Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, que pesquisou o tema: *Abordagem interdisciplinar no ensino curricular de música: a percepção dos educadores envolvidos no Projeto “Regiões Brasileiras”*, orientada pela prof^a. Dr^a. Teresa Mateiro, o qual trata de uma experiência de integração em seu contexto escolar e apresenta as pesquisas realizadas sobre educação musical e interdisciplinaridade até 2015.

Além de teses e dissertações, encontrei artigos como o “Projeto transarte: transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte” (2006), de Sandra Regina Ramalho e Oliveira, publicado na Revista do Centro de Educação – UFMS, em seu texto a autora trata de uma proposta transdisciplinar para o ensino de arte no contexto escolar em Santa Catarina, mas que ao final se apresentou interdisciplinar devido às questões relacionadas aos professores. No artigo, “As Artes Integradas, a leitura de mundo e a construção do conhecimento” (2010), de Karine Cardoso Duarte, Priscilla de Freitas e Samilly Oliveira Diniz, publicado na revista ALEPH, os autores apresentam o trabalho com estudantes no contexto escolar, que trata da relação entre artes visuais e leitura, mostrando muito as artes visuais como livre expressão e como ferramenta e ajuda para o estímulo à leitura. O artigo denominado “CAI - Circuito de Artes Integradas” (2013), produzido por Jeferson Vieira, Camilla Barreto de Sousa, Clara Gabriela Ferrari, Gustavo Ribeiro Gonçalves, Maria Tereza da Silveira, trata de um trabalho que foi desenvolvido no IFSC Campus São José, cujo objetivo foi oferecer diferentes oficinas artísticas, literárias, audiovisual tanto para a comunidade interna do campus como para a externa. O artigo não apresenta nenhum diálogo ou menção à integração, mostrando que o trabalho trata da reunião de diferentes oficinas ministradas em um mesmo local.

Rita Trevisan, com o texto “Confira 3 etapas para elaborar aulas e avaliações alinhadas à Base”, publicado no site da revista Nova Escola, apresenta o componente Arte e suas unidades temáticas, destacando que, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve uma ampliação das possibilidades de experiências com a Arte. Além disso, o texto cita que a BNCC abriu caminhos para as experiências estéticas e o protagonismo dos alunos por meio da Arte.

Mais à frente, Trevisan apresenta uma breve indicação de como ensinar as artes integradas. Ela cita que,

Como ensinar:

As Artes integradas são uma novidade da BNCC. A ideia é de que os alunos explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, permitindo que em uma mesma proposta as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante. Além de articular as diferentes linguagens e suas práticas, possibilita também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TREVISAN, s.d.).

É possível perceber que a concepção de artes integradas apresentada pela autora é aquela em que as linguagens são trabalhadas em conjunto, trabalhando suas dimensões corpórea, visual, sonora e teatral. O que é interessante perceber é que não há ampliação do que vem do próprio conceito de artes integradas proposto na BNCC, assim, a forma de ensinar se depara com a ideia do conceito em si.

Na edição especial de janeiro de 2010, n. 27, no site da Nova Escola, com reportagem de Neila Baldi, já se pregava que era melhor trabalhar as manifestações artísticas de forma integrada:

Foi-se o tempo em que a aula de Arte só tinha ênfase nas artes plásticas e se resumia a desenhos e pinturas. Hoje, o bom currículo da disciplina deve contemplar as quatro linguagens: artes visuais, música, teatro e dança - o que nem sempre é cumprido em virtude da formação dos professores, muitos deles especialistas em apenas uma das áreas. Assim, se o educador estudou Música, por exemplo, essa linguagem acaba enfatizada no currículo. Para os especialistas, o ideal é trabalhar as quatro de forma integrada (BALDI, 2010).

A autora ressalta que é ruim ter um professor específico para uma manifestação artística específica. É ruim para a escola não poder trabalhar as quatro áreas artísticas de uma vez, sendo o ideal trabalhar todas as manifestações de maneira integrada para que os alunos possam ter acesso a cada uma delas. Acesso? De forma rasa e superficial? Pode-se ver pelo texto, a nítida sombra da polivalência, porque o que interessa é o “contato” com cada área e não seu aprofundamento como área de conhecimento.

Outra autora com a mesma linha de pensamento, em artigo publicado no site *Só Pedagogia*, com o título “Artes Integradas” (2019), a autora Janice Pires deixa a entender que sua compreensão sobre integração também é polivalente, e que as manifestações artísticas (música, artes visuais, teatro e dança) também são difíceis de serem trabalhadas nas aulas de Arte por causa da formação específica do professor. Além disso, classifica as artes integradas como sendo uma “circulação, vivência e criação em diferentes linguagens da arte, [...] deve ter

a intenção de implementar ações que propiciem aos alunos a vivência e a criação em diferentes áreas da arte que não são possíveis de serem desenvolvidas nos horários regulares da disciplina Arte” (PIRES, 2019, p. 1).

É nítido que ainda existe muita confusão sobre o conceito de artes integradas. Muitos pensam que a integração ocorre somente entre as manifestações artísticas, porém seu alcance é bem maior e mais amplo, podendo ser uma forma de ver e lidar com o mundo. Aqui no Brasil, ela deverá seguir por duas perspectivas: dentro das escolas específicas de arte, integrando as áreas artísticas e os professores de cada manifestação artística; e, nas escolas básicas, integrando a arte com outros componentes e áreas dentro do currículo, envolvendo o professor de arte e professores de não-arte, sendo importante pensar no movimento da escola.

Na tese de Daiane Solange Stoeberl da Cunha, intitulada *A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha*, orientada pela Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Albano de Lima, a autora apresenta a ideia de que a polivalência deve ser reavaliada, mostrando que é um termo positivo. Assim como muitas coisas possuem um caráter polivalente, ou seja, transita por diferentes formas como a água, mesma matéria, mas diferentes estados; o artista pode ser um sujeito polivalente, atuando em diferentes frentes, como um ator, que é cineasta e que também é um artista plástico.

A autora apresenta que “a integração das artes ocorre na correspondência, no diálogo, na confluência e pela fusão entre as linguagens, gerando manifestações artísticas integradas” (CUNHA, 2020, p. 81). Esse conceito é coerente até onde compreendemos que a integração das artes, que a autora destaca, é realizada pelo professor polivalente. Ela cita a ideia de artes integradas como artes híbridas:

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 manifestações 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 (CUNHA, 2020, p. 83).

E para que aconteça as artes integradas, conforme a autora, é necessário um professor polivalente, que dialogue por várias linguagens e conhecimentos. Ela também defende uma formação integrada, na qual os professores a serem formados aprenderão as quatro linguagens, garantindo maior possibilidade de emprego e atuação de acordo com a contemporaneidade.

Outro trabalho que menciono aqui é a dissertação de Juliana Motta Oliveira com o tema: *Oficina Integrada: uma abordagem na formação da criança pela arte*, orientada pela Profª. Drª. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães, defendida em 2019, na Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC), Universidade Federal de Goiás (UFG). É um trabalho interessante, pois a pesquisa trata da Oficina Integrada da qual eu pesquisei em minha dissertação em 2009. O foco da autora é o desenvolvimento da criança pautada na formação humana e as relações interpessoais e sociais, a partir do contexto no curso de Oficina Integrada, apresentando o processo de integração artística e a formação integral. Ela investigou aulas na Oficina Integrada com o intuito de apresentar o processo que acontecia na sala de aula e como a interdisciplinaridade foi trabalhada nesse contexto.

Oliveira (2019, p. 76-77) ressalta que,

A Oficina Integrada foi criada com o objetivo de ensinar e vivenciar ludicamente o ensino das quatro linguagens artísticas, promovendo e possibilitando a apreensão de conhecimentos artísticos e estéticos, bem como o desenvolvimento da percepção, imaginação, criatividade e sentimentos (CENTRO LIVRE DE ARTES, 2012). Visa atender crianças com o intuito de desenvolver uma expressão artística, permitindo uma continuidade no estudo e desenvolvendo-se posteriormente em uma área de sua preferência. Essa formação integrada também promove a identidade do cidadão, a capacidade de se relacionar com o outro, a disposição de interagir com o mundo que o cerca. A proposição metodológica desse curso de Oficina Integrada baseia-se na integração das artes, ou seja, em quatro formas de arte – Música, Artes Visuais, Dança e Teatro –, que conversam e se comunicam entre si, produzindo um diálogo (CENTRO LIVRE DE ARTES, 2012). Esses aspectos foram observados pela pesquisadora no desenvolvimento das aulas e nas rodas de conversa realizadas com os próprios alunos da Oficina Integrada.

Na pesquisa a autora cita a Oficina Integrada e a integração artística, mostrando que a integração acontece por meio do planejamento e prática em conjunto a partir de um tema gerador. Oliveira (2019) também apresenta autores que embasam o trabalho das áreas artísticas, como o método Dalcroze e Kodaly para a música e Peter Slade para o teatro, por trabalhar com os jogos dramáticos infantis. Esse trabalho apresenta uma integração artística dentro do contexto de uma escola específica e somente entre as linguagens artísticas, não envolvendo outras áreas de conhecimento.

Por último, menciono o trabalho de Ândrea Sulzbach, um livro com o tema *Artes Integradas* (2017), publicado pela Editora InterSaberes. Ela se propõe a tratar do ensino de arte que se apresenta ampliado, principalmente pelas mudanças ocorridas na contemporaneidade. Com a visão de que vivemos em um contexto de mudanças que impulsionam a ampliação do

entendimento das manifestações artísticas, a autora traz que, na pós-modernidade, as artes se expandem para outras formas e outras áreas:

Tanto no que se refere a seus conceitos, que abarcam questões políticas, sociais e econômicas, quanto no que se refere a fatores como formação e estrutura, ou seja, sua expressão artística. As novas linguagens surgidas, decorrentes desses fatores, proporcionam uma recorrente intertextualidade das artes. Dessa forma, limites antes bem pontuais entre as linguagens artísticas, como pintura e escultura, foram diluídos no pós-modernismo. Expressões artísticas conceituais como *land art*, *arte ambiental*, *dança-teatro*, *arte performática*, *instalação e happenig* são os principais exemplos que surgiram desse processo (SULZBACH, 2017, p. 11).

A autora apresenta em seu livro um trabalho interessante sobre a expansão do conceito de arte, evidenciando as relações e as hibridações no campo da arte que são advindas das questões que se revelaram na contemporaneidade, como os *happenings e land art*, por exemplo. Ela mostra as variações de expressões artísticas no processo que está relacionado ao pensamento integrador, os diálogos e as hibridações das práticas e entendimentos sobre a arte na pós-modernidade. Outro ponto importante é que a autora cita que diante desse contexto mudaram também as metodologias e os conteúdos, ampliando-se e tornando os processos mais complexos. A tecnologia é um elemento que contribuiu com as mudanças, afetando as questões de produção e estética e as relações com o espaço, que se expande entre o físico e o virtual, sendo importante ser discutido e vivenciado no âmbito escolar.

Em seu livro, Sulzbach (2017) apresenta em capítulos as quatro áreas artísticas e suas especificidades, depois outro capítulo sobre a arte contemporânea, apresentando suas variações, relações e integração. As artes integradas são citadas no item do subcapítulo – “Arte como apropriação do espaço e sua aplicação no ambiente educativo” –, como sendo uma forma de atividade prática gerada pela proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Conforme Sulzbach, a integração surge quando há a caminhada metodológica: contextualizar, fazer arte e apreciar a arte.

A autora não explica o que são as artes integradas, mas ela dá a entender que a arte contemporânea intertextual, ou seja, dialógica entre áreas artísticas, é considerada uma forma de integrar, sendo uma possibilidade de artes integradas, e que precisa de atividades práticas que dialoguem. Ela cita a construção da arquitetura de um espetáculo, a improvisação coreográfica, a intertextualidade na arte como sendo uma forma de perceber e realizar a conectividade entre tipos de arte, como: teatro, dança, cinema, *happenig*, *flash mob*, a questão do espaço, sua apropriação, intervenção e outros. Ela cita também algumas possibilidades de

trabalhos intertextuais entre artes visuais e teatro, cinema e música e projetos interdisciplinares, envolvendo outras áreas do conhecimento.

A problemática é que toda a ideia apresentada – seja a intertextualidade, as artes integradas, os projetos interdisciplinares – não enfatiza as parcerias entre professores das áreas, dando a entender que um professor pode trabalhar com as áreas artísticas de forma polivalente. O que fica aparente no livro é que a autora, primeiro, prepara o professor em cada especificidade, e depois mostra algumas propostas de integração, apresentando a arte contemporânea e suas formas de integrar no âmbito do ensino.

Sobre o trabalho interdisciplinar, ele inclui o diálogo com outras áreas do conhecimento dentro do currículo, como arte, português e história, por exemplo; porém, o ponto apresentado é que, na proposta de integração, os diálogos acontecem entre essas áreas, mas em arte dá a entender que o que acontece é a intertextualidade citada. Ou seja, o professor de arte, além de relacionar às outras áreas de conhecimento, poderá dialogar por entre diferentes manifestações artísticas também. Dessa forma, um professor de arte resolveria o trabalho intertextual entre as manifestações artísticas e poderia dialogar com professores das outras áreas. A autora (SULZBACH, 2017, p. 236-237) apresenta a proposta da seguinte forma:

Na disciplina de Arte, o professor irá inserir o aluno nos elementos pertencentes ao teatro por meio de aulas práticas e teóricas; na disciplina de História, o educando é inserido no contexto histórico onde surgiu o teatro e, por fim, a disciplina Português irá desenvolver um texto teatral, com base na estrutura dramática dessa linguagem, de preferência em formato de squetes que resultem em cenas curtas de no máximo 10 minutos. A temática deverá ser sugerida e elegida antecipadamente pelos professores. Podem ser trabalhados temas como educação ambiental, consciência negra, diversidade cultural, entre outras possibilidades. Os textos escritos pelos alunos nas aulas de Português serão ensaiados, com predominância nas aulas de Arte. Os alunos irão trabalhar, além de diferentes disciplinas, a intertextualidade entre as linguagens da Arte, pois terão de criar o cenário das encenações (artes visuais), a trilha sonora (música) e a interpretação do texto (teatro). O professor de História pode também abordar o contexto histórico em que as músicas selecionadas para as esquetes teatrais foram desenvolvidas, além de participar da escolha das músicas. O término do projeto, os alunos deverão, em uma Mostra Cultural, apresentar para a comunidade escolar as esquetes montadas. É válido ressaltar que, devido à complexidade do projeto, os professores de História e Português também deverão ceder algumas para os ensaios, como também fazer sugestões para a montagem das esquetes. É imprescindível que os alunos percebam que todos os professores participantes do projeto estão comprometidos com a proposta.

No trecho citado, vê-se que a proposta se apresenta com um tema geral, sendo que as disciplinas envolvidas para trabalhar, cada uma, uma parte do tema. O que realmente se assemelha a uma feira cultural, em que existe um tema geral e as disciplinas se dividem em

estudar as partes para juntar depois na mostra cultural. A proposta da integração artística são os diálogos e aprofundamentos realizados entre os componentes, não dividem as partes, mas buscam o diálogo sobre o todo do tema e conhecimento.

Diante do exposto, destaco que a ideia de artes integradas, apresentada pela autora como sendo uma metodologia, está correta, embora não as defina com algum conceito. Não está claro se a intertextualidade citada e os projetos interdisciplinares são uma proposta de integração artística. No entanto, o que está nítido é que a autora apresenta a ideia da polivalência tanto em um quanto no outro, sendo preocupante que o livro, apesar de ser um trabalho interessante, traz orientações sobre o ensino de arte na contemporaneidade enfatizando práticas polivalentes e sem integração real.

3.6 ARTES INTEGRADAS: PRÁTICAS EM ALGUMAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS

Quero citar aqui cinco escolas que mencionam em sua grade de cursos que trabalham com as artes integradas, integram as manifestações artísticas em maior ou menor grau em seus contextos. O critério utilizado foi que as escolas deveriam apresentar trabalhos ou ideias de trabalhos integrativos entre as manifestações artísticas e ou a própria integração artística como um dos elementos de trabalhos importantes na escola. É importante deixar claro que são escolas específicas de arte, ou seja, trabalham com o ensino de arte e suas manifestações artísticas em suas especificidades. Assim, cito primeiro as que estão em outros estados, como a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), em São Paulo, e a Escola Municipal de Iniciação Artística Aron Feldman (EMIA Aron Feldman), em Santo André, que é uma escola inspirada no EMIA, de São Paulo, e no Instituto Tear, do Rio de Janeiro; mais duas escolas que estão em Goiânia – que inclusive fizeram parte de minha pesquisa no mestrado – o Centro Livre de Artes (CLA) e o Mvsika! Centro de Estudos. É importante esse destaque porque, durante minha pesquisa, encontrei vários lugares que diziam trabalhar com as artes integradas, porém, quando investigava de perto, encontrava um lugar onde reunia todas as linguagens no mesmo lugar, mas não tinha um trabalho integrador.

Todas são escolas especializadas em ensino de Arte e possuem as quatro manifestações artísticas, música, teatro, dança e artes visuais. Elas buscam a integração das áreas, algumas alcançam o destaque por extrapolar as relações entre elas, os recursos de cada forma artística e a interação entre os participantes.

3.6.1 Práticas em São Paulo: Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)

A Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)³⁸ é uma escola pública de São Paulo composta por três casas que se encontram dentro do Parque Lina e Paulo Raia. É um lugar aberto, aonde pessoas vêm e vão o tempo todo; as aulas acontecem nessas casas, um lugar de constante relação com o meio. Ali atendem crianças a partir de 5 a 12 anos e desenvolvem também um trabalho artístico com os pais dos alunos. A escola menciona que trabalha com a integração das linguagens, não utilizando o termo artes integradas.

O trabalho desenvolvido de integração entre as manifestações artísticas apresenta-se com o intuito de proporcionar experiência das quatro formas artísticas até chegar o momento de a criança conhecer de forma aprofundada apenas uma das áreas. Valorizam o imaginário, a expressão das crianças, a experiência, as descobertas, a criação e a exploração dos elementos artísticos.

A EMIA cita a integração de linguagens da seguinte forma:

O ensino-aprendizado em arte nos cursos regulares acontece por meio de relações construídas entre as especificidades da dança, das artes visuais, da música e do teatro. Chamamos esse modo de produzir ensino-aprendizado em arte com crianças de integração de linguagens, pois as aulas são ministradas por dois ou mais professores artistas, especialistas em manifestações artísticas distintas, que atuam concomitantemente. Essa maneira de proceder prioriza não apenas a aproximação entre as especificidades de cada linguagem artística, como também sugere a elaboração de uma experiência relacional que possibilita o diálogo entre pessoas, pensamentos e biografias diversas (FRAGA, 2016, p. 26).

A escola ainda cita que, a partir do princípio da integração de linguagens, há investigação dos elementos artísticos, imaginativos e criativos, bem como das pessoas e camadas que as compõem, explorando também o habitar pelos espaços existentes entre as pessoas, valorizando as relações entre elas. No livro sobre a escola *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*, é exposto o proceder do artista professor, mostrando que é preciso disposição para lidar com desafios de apresentar uma ampliação do olhar que expõe outros modos de ver o mundo, as situações e as subjetividades.

³⁸ É importante ressaltar que entrei em contato com a escola via e-mail, via *Messenger* e via telefone. Não obtive resposta pelo *Messenger*, por telefone, por conta da pandemia, quem atendeu foi a segurança do local, que claro, não sabia dar informações sobre os trabalhos. E, por e-mail, consegui uma resposta de um assistente artístico. Enviei um questionário para os professores que trabalham com a integração artística, mas não tive nenhuma devolutiva.

É interessante notar que os professores dessa escola compreendem a integração das linguagens como um lugar de concordâncias e ruídos revelados pelas diferenças de pensamento, encontrando um ponto comum, além de percebê-la como sendo um processo complexo, generoso e multifacetado de ideias e de formas de existência.

3.6.2 Práticas em Santo André (SP): Escola Municipal de Iniciação Artística Aron Feldman (EMIA)

Pouco há de informação sobre a escola. A EMIA Aron Feldman em Santo André (SP) é uma escola inspirada na EMIA de São Paulo, possui as mesmas ideias e concepções sobre o processo de prática artística. Foi criada em 1990, com atividades artísticas e pedagógicas que utilizam a integração das linguagens para crianças e aulas específicas de manifestações artísticas para adolescentes e adultos. A escola expõe que elas estimulam a criatividade, o convívio, a linguagem poética e a expressão dos alunos.

3.6.3 Práticas no Rio de Janeiro: o Instituto TEAR

O Instituto Tear foi fundado em 1980 no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. O ensino de Arte envolve as áreas de arte-educação, cultura e educação ambiental. Conforme o site do Instituto Tear, os pilares que o embasam são o “desenvolvimento humano e o respeito à diversidade biocultural, nas dimensões ética e estética, social e cultural, no movimento de construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária” (O TEAR, s.d.)

Eles são uma escola específica de Arte, trabalham com a formação em todas as idades, além da formação de educadores, são reconhecidos como referência no campo da arte-educação. Dentre as ações, apresentam vários cursos de formação nas diferentes manifestações artísticas, arte-educação e educação ambiental, bem como eventos maiores como “seminários, eventos culturais e comunitários, espetáculos artísticos, assessorias e consultorias, e de formação de voluntariado corporativo” (O TEAR, s.d.).

Sobre as artes integradas, o Tear apresenta em seu site³⁹ ações de integração, aparentemente com o olhar ampliado e voltado para a vivência de integração artística tanto para crianças quanto para professores. Nessa escola, eles citam muito a imaginação, o brincar, o explorar, as partilhas e trocas, as aprendizagens reflexivas e sensíveis. As aulas acontecem no

³⁹ <https://institutotear.org.br/tear40anos/>

contraturno e trabalham a partir de conhecimentos variados e contextualizados de acordo com a idade de seus estudantes. Para as crianças, o lúdico é muito importante, a exploração por meio da arte e do contato com a natureza, desenvolvendo a percepção crítica e criativa, afetividade, sensibilidade, habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

Eles oferecem o seguinte curso:

Artes Integradas na Educação Infantil:

O contato com a arte e a natureza é de suma importância para o desenvolvimento infantil, despertando a delicadeza e a sensibilidade, desenvolvendo vínculos, afetos e cognição, fortalecendo o sentimento de pertencimento e criando sentidos nascentes à grande teia da vida. De forma prática e reflexiva, através das diversas linguagem da arte, a formação tem como propósito subsidiar as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil (O TEAR, s.d.).

O Tear também oferece um curso para os educadores:

Artes Integradas na Educação (AIEDUC):

Pelas vias do imaginário e do potencial crítico/criativo dos participantes, o curso tem como propósito ampliar as concepções e as práticas em Arte/Educação, em uma perspectiva interculturalista, transdisciplinar e humanista. As diversas linguagens da arte se articulam em diálogo com distintos campos do conhecimento, promovendo experiências lúdicas/estéticas a serem desenvolvidas no ambiente pedagógico (TEAR, s.d.).

A escola ressalta que as formações são para a ampliação do olhar e a percepção do educador e dos modos de ver e ler o mundo, proporcionando e redimensionando a compreensão do papel do educador.

Sobre a formação de professores, a escola cita que os cursos são ministrados a partir da abordagem metodológica denominada Artes Integradas que,

[...] baseada nos princípios da arte/educação, promove o diálogo entre as várias linguagens da arte (teatro, dança, música, artes plásticas e literatura) e os diversos campos de conhecimentos, criando experiências estéticas voltadas ao aprimoramento das práticas mediadoras e educativas (TEAR, s.d.)

Outro conceito de artes integradas apresentado é também interessante,

[...] é uma abordagem filosófica utilizada como guia para as práticas teateiras, ela baseia-se nos princípios de diálogo, autoria, parceria, gestão compartilhada e produção colaborativa de conhecimentos. Mobiliza a participação de todos, de forma crítica e propositiva, visando o envolvimento dos diversos atores no planejamento, execução e avaliação das ações (TEAR, s.d.).

Destaco que este espaço especializado apresenta algo diferenciado, conceitos e trabalhos que se mostram integrados em suas práticas. É possível perceber que a concepção de artes integradas é maior que uma metodologia. Alguns autores pesquisados, como Marshall (2015) e Burnaford, Aprill e Weiss (2001), também mostram uma concepção ampliada, pois para eles as artes integradas são uma forma de ver o mundo e relacionar com ele e com o conhecimento. São poucos os lugares como esse que mencionam e oferecem um trabalho integrado. Seguindo a definição do conceito de integração artística que eles tratam, podemos ter uma noção da prática por meio dos trabalhos expostos no site. Ao contrário deste, outros centros de formação encontrados citam as artes integradas, mas como forma de mostrar a reunião de vários cursos e modalidades diferentes em um só lugar.

3.6.4 Práticas em Goiás: Centro Livre de Arte (CLA)

O Centro Livre de Artes é uma escola pública municipal que se encontra no Bosque dos Buritis, junto ao Museu de Arte de Goiânia (MAG), na cidade de Goiânia, Goiás. Possui um ensino específico de artes, Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Oficinas, foi fundada em 1975. Embora não utilizem o termo artes integradas, esta escola possui uma Oficina Integrada em que se trabalha com a integração artística, atualmente com as quatro linguagens: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança; para crianças de 4 a 6 anos. A oficina existe há cerca de 30 anos e busca trabalhar o ensino de arte apresentando às crianças as linguagens artísticas em diálogos.

Esta escola foi uma das pesquisadas em minha dissertação em 2009, em que foi constatado, a partir dos subsídios de Fazenda (2001), que o nível de integração era o pluridisciplinar, pois as áreas artísticas não se relacionavam no momento da prática. Atualmente, na pesquisa de Oliveira (2019), é possível constatar processos vivenciados na oficina com maior integração e coesão, em que as linguagens artísticas dialogam e se conectam de forma lúdica. As Oficinas Integradas são um trabalho de intercâmbio entre os professores e as crianças, sendo muito valoroso nesse lugar porque é o primeiro contato delas com a Arte.

Segundo Oliveira (2019, p. 67),

A Oficina Integrada nasce desse intercâmbio entre os professores e alunos, tanto no ensino quanto na própria participação dos professores em todas as atividades nela desenvolvidas. Conforme relato das professoras, todos os professores e alunos participavam juntos de todos os momentos da aula, fato que proporcionava experiências mais ricas para as crianças, através do contato com os professores em todo o desenvolvimento da aula, e também permitia ao próprio professor experiências muito valiosas em sua formação. [...] O período

de duração das aulas é de 1h e 30 minutos, visando atender de forma completa a proposta de integração. A divisão dos momentos da aula para o desenvolvimento de cada área artística foi alterada com a entrada do teatro, ficando 20 minutos para cada uma.

De acordo com a autora, as aulas eram pensadas e trabalhadas para poder aproveitar bem o tempo que tinham com as crianças. Havia um esforço e objetivo comum para poder desenvolver o trabalho de forma integrada. A regência da aula era revezada entre os professores, buscando trabalhar de forma integrada às demais áreas a partir de um tema gerador, que era a base para o desenvolvimento do planejamento. Conforme Oliveira (2019, p. 68): “A integração nas aulas era possível graças ao planejamento minucioso realizado semanalmente pelos professores. Cada minuto da aula era pensado e cada área artística buscava a melhor maneira de integrar-se ao todo”.

3.6.5 Práticas em Goiás: Mvsika! Centro de Estudos

O Mvsika! Centro de Estudos, é uma escola privada de ensino específico de Arte, Música, Artes Plásticas, Dança e Teatro, sendo fundado em 1973, na cidade de Goiânia, Goiás. É uma das pioneiras no Brasil a trabalhar a integração artística. A escola é formada por três cursos: Centro de Criatividade, Percepção e Expressão, e Opções Profissionalizantes. Foi em 1975 que se iniciou o trabalho com a integração artística, e é no Centro de Criatividade I, II, III que é trabalhada a Oficina Integrada de Artes, cujo intuito é o trabalho interdisciplinar na formação dos estudantes. De acordo com meu trabalho, a Oficina Integrada de Artes

tem como objetivo proporcionar aos alunos diversos níveis de vivência artística interligadas, oferecendo oportunidades de explorar, descobrir e criar diferentes maneiras de se expressar sonora, corporal, plástica e teatralmente (FARIA, 2009, p. 93).

Esta também foi uma das escolas que pesquisei em minha dissertação em 2009, em que constatei, com base nos subsídios de Fazenda (2001), o nível interdisciplinar avançado. Os trabalhos se desenvolvem por meio de diálogos entre as áreas, apresentando os pontos de contato aos estudantes para que possam realizar suas conexões.

Conforme Oliveira (2019, p. 23):

Os professores são formados e ministram as aulas específicas de sua expertise, mas o corpo docente tem uma vivência muito grande em integração. Assim, durante as aulas de balé as crianças e a professora cantam, sempre acompanhadas de um pianista. Nas aulas de música, a movimentação corporal é fundamental. No teatro, as professoras de música e dança também entram na

sala e as propostas de artes plásticas sempre estão em conformidade com as temáticas abordadas e com os parâmetros artísticos abordados nas outras áreas. A integração continua disponível para os alunos a partir de 8 anos, mas em caráter opcional. Todas as crianças matriculadas que porventura não possam arcar com mais de uma área tem a possibilidade de fazer aulas de rítmica e/ou coral gratuitamente.

O trabalho é desenvolvido com o foco de trazer a experiência e a exploração de elementos das linguagens utilizando a criatividade e a imaginação, experimentando os recursos de cada linguagem, mas também as relações entre elas e outros conhecimentos.

3.7. ARTES INTEGRADAS: PRÁTICAS EM CONTEXTO ESCOLAR – PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA UMA PRÁTICA INTEGRATIVA EM GOIÂNIA

Neste subcapítulo, pretendo apresentar algumas experiências de integração artística vivenciadas no contexto da educação básica no período de 2010 a 2021, seja dentro da escola ou com a formação continuada de professores. Aqui, busco apresentar como ocorreram, quais dificuldades encontradas e algumas reflexões que considero importantes para o desenvolvimento da prática integrativa com êxito.

Assim, tive poucos momentos de sucesso com práticas integrativas, apesar disso, todas foram experiências que me fizeram pensar sobre cada etapa do desenvolvimento da integração artística, incluindo o conhecimento e o aprendizado dos professores sobre ela. Todas essas experiências contribuíram muito para minhas reflexões sobre a prática em artes integradas, me ajudando a estruturar os 10 passos para a integração artística e a criação de uma estrutura para o desenvolvimento das artes integradas, os quais apresentarei nas minhas considerações finais do trabalho. Vejamos a seguir:

3.7.1 Práticas de integração vivenciada em Goiânia: escolas de tempo integral

O trabalho desenvolvido nas Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs) foi diferenciado, anterior a esta pesquisa, mas mostra a possibilidade da realização das artes integradas no contexto escolar. Eu entrei para a equipe em 2010, assim vou discorrer sobre o período em que eu trabalhei nela. Ele se deu entre 2010 e 2015, um trabalho que se destacou porque a equipe optou por participar da vida das escolas, participávamos ativamente do “chão” da escola. O trabalho foi realizar o acompanhamento e a assessoria quanto aos planejamentos, horários, ações nas escolas, didática, integração entre as linguagens, culminando em um

espetáculo no final do ano. Nessa época, por ser escolas de tempo integral, a intenção era explorar ao máximo as questões que envolviam a educação integral e a valorização do ensino de arte no contexto. Para isso, nossa equipe optou, com muita resistência no início, por trabalhar por meio das artes integradas, mas aos poucos foram percebendo que esse era o melhor caminho para unir os professores de arte das escolas e realizar um trabalho interessante e coeso.

Não foi logo que conseguimos dialogar e integrar, ocorreram embates de ideias e de práticas que dificultavam a integração acontecer. Como a falta de percepção dos pontos de contatos entre as manifestações artísticas, deixando a cargo da “união” delas no final do processo, ou seja, no momento do espetáculo. Vale demarcar dois períodos desse trabalho que são diferentes um do outro, proporcionando resultados bem distintos.

No trabalho de Luz Marina de Alcantara (2020) intitulado *Ciranda na Arte, construindo performances, afetos e liminaridades. Experiências arte/educativas na rede pública do estado de Goiás (2009-2016)*, com a orientação do prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, a autora apresenta o trabalho desenvolvido nas escolas de tempo integral pela equipe da qual fiz parte, apresentando uma análise, a partir da sequência total da performance⁴⁰ de Schechner (2011b) das performances que realizamos nesses anos.

A autora apresenta que os,

Cirandeiros e professores são, neste estudo, educadores/performers, considerando ser todo o processo arte/educativo, uma performance. Ao tocar o terceiro sinal para o espetáculo começar, cada educador/performer assume seu papel: luz, som, troca de cenários, entradas e saídas de estudantes do palco, trilha sonora, enfim, todo um trabalho que, geralmente, fica na invisibilidade, porém é fundamental para a performance dos estudantes. A performance em si não era apenas dos estudantes, cabendo aos educadores/performers apoiá-los nesse importante rito de passagem, o espetáculo (ALCANTARA, 2020, p.170).

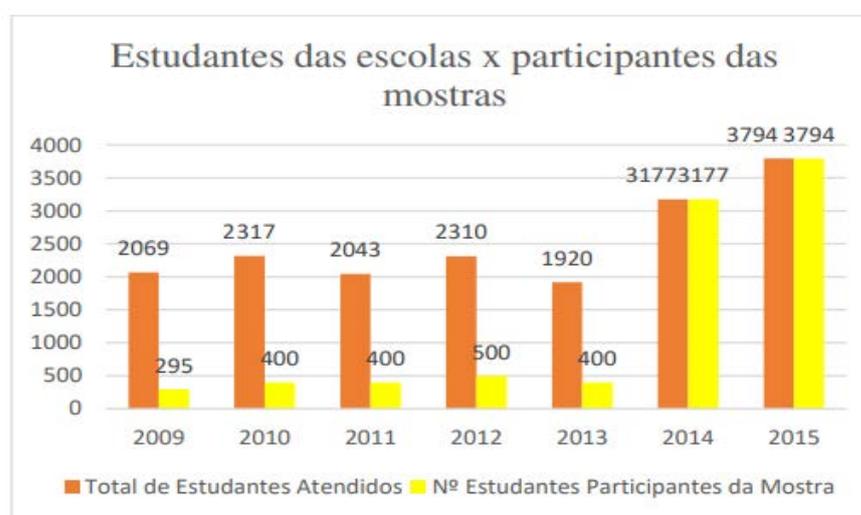
Sua pesquisa enfatiza que o processo educativo é uma performance e as práticas realizadas como experiências consumadas. Estas práticas proporcionaram experiências profissionais únicas, onde pudemos aplicar a relação aprendizagem e formação na prática e vivenciar situações e experiências que não viveríamos isolados na sala de aula. Foram construções e busca por práticas integrativas que tiveram seus graus maiores e menores de relações, apresentando níveis diferenciados de aprofundamentos, mas que de fato contribuíram para nossa formação, como cita a autora, “na preparação para a performance, os treinamentos,

⁴⁰ O autor destaca sete momentos: “a) treinamento, b) oficinas, c) ensaios, d) aquecimentos, e) performance, f) esfriamento, e g) desdobramentos” (SCHECHNER, [1985] 2011, p. 207), mas a autora apresenta para a pesquisa a seguinte sequência: “a) preparação para a performance; b) aquecimento; c) performance em si; esfriamento; e desdobramentos” (ALCANTARA, 2020, p. 132).

as oficinas e os ensaios foram para os educadores cirandeiros (professores/produtores) momentos de formação, assim como o foram para os estudantes” (ALCANTARA, 2020, p.146).

Assim, a autora apresenta que esse período de cinco anos deve ser tratado em dois momentos, que também os considero distintos um do outro. Alcantara (2020) apresenta uma análise quantitativa interessante em sua pesquisa, mostrando o alcance das práticas entre 2010 a 2013 e entre 2014 e 2015. O que influenciou nessas diferenças não foram apenas a troca de mostras coletivas para as apresentações individuais, mas o enfoque pedagógico foi outro, enquanto o primeiro focava no espetáculo, tentando integrar o espetáculo, o segundo momento focamos nos sujeitos envolvidos, no processo pedagógico integrativo e formativo. Foi nítida a diferença desses dois períodos. Vou apresentar a tabela que Alcantara apresentou em sua pesquisa mostrando a diferença entre os períodos e o quantitativo dos alunos matriculados e aqueles que performaram nos espetáculos finais.

Figura 1 – COMPARATIVO DE ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DAS MOSTRAS ARTÍSTICAS COLETIVAS E INDIVIDUAIS



Fonte: Alcantara (2020, p. 206).

Assim, de 2010 ao final de 2013 foi um período em que tentamos encontrar formas de agir dentro das escolas. Cuidávamos de horários, do acompanhamento das aulas, tentávamos planejar, mas os planejamentos aconteciam no momento dos recreios, muitas vezes tumultuados e não havia muita oportunidade de diálogos, trocas e aprofundamento pedagógico. A ideia da equipe, no início desse trabalho, era que deveríamos auxiliar e acompanhar nas escolas o

desenvolvimento dos produtos de cada aula artística para que, no final do ano, fossem escolhidas algumas apresentações para compor o espetáculo final das EETIs, que acontecia sempre no teatro no final do ano.

Ainda não havia a aceitação das artes integradas que eu propunha estudar e trabalhar com a equipe e realizar nas escolas, na verdade, por ser um trabalho novo naquela época, as escolas também não tinham condições de tempo e estrutura para o desenvolvimento de práticas integrativas. No entanto, aos poucos foi assumida a ideia de que as artes integradas aconteciam como produto final, na junção das áreas artísticas no espetáculo. Não concordava, tentava desenvolver as assessorias de uma maneira dialógica, apresentando para cada professor de música, que eu acompanhava, o que os colegas da escola estavam trabalhando, bem como os colegas da área de música das outras escolas.

Então, passávamos o ano todo ajudando os professores a prepararem um produto final de suas aulas para que fossem selecionados ou não para o espetáculo. No segundo semestre do ano, o coordenador da equipe buscava construir um enredo e fazer a junção das cenas escolhidas para a apresentação final. Às vezes, as escolas só sabiam, no dia do ensaio geral, o que as outras estavam fazendo e o que ia acontecer. Muitos trabalhos ficavam de fora, isso gerava desgosto para os professores, alunos e escolas, mas também para a equipe que entendia que aquilo não era pedagógico e muito menos integrativo.

Depois de um tempo de insistência com as artes integradas, em que eu apresentava meus estudos e pensamentos sobre elas, o grupo foi aceitando e percebendo que elas eram, na verdade, um processo e não um produto final. Que demandam diálogos, uma construção colaborativa do conhecimento, interação entre os saberes, criatividade e inovação, as percepções começaram a convergir. As artes integradas são o processo pedagógico de construção de conhecimento e criação de performances em que a arte é o eixo que norteia os diálogos e as práticas, sendo que o produto final é a síntese de todo o processo de construção do conhecimento.

Em 2014 mudou-se a coordenação da equipe, e a partir daquele ano nos voltamos mais para o pedagógico do trabalho, para os sujeitos, buscando a integração dos professores em cada escola. Começamos a valorizar o trabalho em equipe em cada unidade escolar. O Ciranda da Arte garantiu oito horas remuneradas para o planejamento dos professores, conseguimos que quatro horas fosse de planejamento nas escolas, e as outras quatro aconteciam todas as segundas-feiras no auditório do Ciranda da Arte. Todos os professores das artísticas das escolas assessoradas se reuniam, o que dava em torno de oitenta professores. E, nessas reuniões, aconteciam estudos, relatos de experiências e dificuldades, diálogos entre áreas, entre os

professores das mesmas áreas, entre as escolas e o grupo de professores onde faziam o planejamento em conjunto por escola.

Esse acompanhamento produziu muitas (re)ações interessantes nas e das escolas, que foram 17 em determinado ano. Muitas buscaram se organizar (claro que não foi o geral, bem que queríamos!) em relação ao ambiente escolar, as salas de cada área artística, organizando-se quanto aos professores, às reuniões, aos planejamentos e aos materiais. Todas as segundas-feiras, os professores se reuniam para o planejamento, e, com o passar do tempo, percebíamos que os professores estavam mais próximos de seus colegas, produzindo diálogos e aulas criativas.

Alguns professores de mente aberta conseguiam extrapolar nas proposições que tencionavam fazer. A dificuldade estava naqueles professores mais antigos que tinham dificuldades de renunciar a suas ideias e pedagogia tradicional. Muitas vezes, os encontros eram regados de tensões e conflitos de ideias, os quais buscávamos resolver de uma forma amigável, tentando apresentar diferentes formas de se pensar e realizar. Nas escolas, o olhar para o ensino de arte havia mudado, os estudantes que realizavam as aulas eram mais animados, criativos e atentos, a escola buscava se organizar e se preparar para a mostra no final do ano, que sempre se tornava um espetáculo à parte.

Conforme Alcantara,

Entende-se então como performance cirandeira as experiências singulares que se completam a partir da práxis pedagógicas no fazer/produzir arte, ensinar/mediar arte, investigar/refletir arte, performance que ocorre na sinergia dos três eixos, a formação do professor, sua produção artística e sua prática docente reflexiva. Nessa vertente, ao fazer o acompanhamento dos professores no desenvolvimento de seus projetos escolares, o Ciranda da Arte orienta-os na sistematização de seus trabalhos e experiências pedagógicas, articulando a atuação docente nesses três campos apresentados. A pesquisa reconhece como professor cirandeiro aquele que transforma sua sala de aula em constante laboratório de investigação e dissemina esses resultados por meio de artigos, relatos de experiências e pesquisas que vão alimentando tanto os eventos internos organizados pelo Ciranda da Arte quanto as pesquisas produzidas em cursos de pós-graduação (ALCANTARA, 2020, p. 77)

E o que fizemos ali, todas as segundas, além do acompanhamento semanal dentro das escolas, foi um imenso laboratório, rico de práticas e performances, que nos possibilitaram perceber que a integração expande a arte dentro da escola. Possibilita criar novos caminhos para a arte estar na escola, e outros tipos de exploração de possibilidades de performances, trazendo energia, vigor e um clima mais empolgante e alegre no contexto escolar.

Ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte cabia o apoio pedagógico, envolvendo ministrar oficinas, realizar a assessoria semanal nas escolas, nas aulas e planejamentos, orientar e trabalhar a formação dos professores que, em algumas escolas, eram autodidatas ou técnicos contratados, buscando um ensino coeso e transformador para os estudantes. Ao Ciranda, também cabia a responsabilidade do apoio logístico e de material para o espetáculo final. O que envolvia figurino, maquiagem, adereços, cenário, iluminação, sonorização e outras demandas que as escolas precisassem, que acontecia no encerramento do ano letivo. Muitos trabalhos se realizaram em teatros, palcos montados nas escolas ou espaços escolhidos por elas para o alcance da comunidade.

Posso dizer que ocorreram muitos trabalhos integrativos e que foram transformadores para a escola e os estudantes. É importante ressaltar que essas práticas foram realizadas na perspectiva de artes integradas que integra apenas as áreas artísticas. Foi um trabalho voltado, especificamente, para o ensino de arte, não envolvendo o currículo, pois foram poucas vezes que professores de outras áreas se sentiram à vontade para realizar o trabalho conosco.

Foi um trabalho inovador dentro das escolas, que se apresentou de forma crescente em relação à integração artística, construído ano após ano. Mesmo no início do trabalho em 2010, estávamos dispostos a propor um novo olhar e prática para a área artística nessas escolas, contribuindo para a formação integral dos estudantes e buscando diálogo entre as manifestações artísticas. Em 2015, as escolas perceberam que a arte era importante na formação dos estudantes, mas que para sua real efetivação, e para um trabalho mais coeso, era preciso um bom planejamento.

Ou seja, nós já produzimos um trabalho de integração artística dentro do contexto escolar. É algo possível! Embora tenha se destacado mais no âmbito da integração entre as áreas artísticas por falta de parceiros das outras áreas do currículo. Conseguimos um processo complexo, interativo, que buscou a coerência, o diálogo, a transformação, a inovação, a colaboração e as parcerias.

No final de 2015, resolvemos realizar o 1º Seminário das Escolas de Tempo Integral. Todas as escolas compareceram, do porteiro ao gestor; a intenção era explicarmos os processos que aconteciam dentro da escola e deixar as escolas falarem. Até aí, tudo bem. resolvemos chamar a superintendência das escolas de tempo integral para tentarmos enturmá-los e trazer para o diálogo conosco e as outras áreas de conhecimento. Queríamos extrapolar. Foi um fiasco. Nossa equipe sabia mais das escolas, dos horários, dos professores, dos problemas, pois estávamos todas as semanas visitando e participando da vida escolar, mas aqueles colegas da

superintendência da Educação não tinham a noção do que acontecia nas escolas e estavam um pouco defasados na abordagem pedagógica.

Isso gerou uma certa revolta nos professores, rejeitaram as falas da secretária e da superintendente, mostrando a preferência e aprovação do trabalho que fizemos até ali. Foi nosso tiro no pé! Em janeiro de 2016, o governo cortou nossa assessoria e nos proibiu de ir para as escolas. Não podíamos realizar qualquer tipo de planejamento ou acompanhamento. Isso também aconteceu porque as escolas, por meio de nosso trabalho, estavam mais autônomas, exigentes e questionadoras em relação à política da época. Infelizmente, o governo não gostou do que aconteceu. Foram muitos trabalhos integrados realizados, outros foram tentativas, mesmo assim foram processos especiais para a formação dos estudantes e professores também. Infelizmente, foram modificados os horários, e o direcionamento das escolas passou a ser o português e a matemática.

Desse tempo, resta a memória e a esperança de ter influenciado e transformado professores e estudantes. Eu, em meu nome, tenho certeza de que, em nome dessa equipe que trabalhou no Ciranda, somos gratos por esse período, tempo bom de muita riqueza e aprendizados.

3.7.2 O coro cênico: descoberta importante

Em 2018, fui convidada para ser regente do Coro Cênico Juvenil em parceria com o Núcleo de Altas Habilidades e Super Dotação – Naah's. O processo para o coro foi o seguinte: o Naah's tinha uma equipe que ia nas escolas investigar alunos que se destacavam ou demonstravam altas habilidades em alguma área artística. Depois dessa seleção, os alunos foram até o Ciranda da Arte para fazer o teste vocal, e ali saberíamos se realmente o estudante tinha voz e qual a sua classificação. Tentamos dar a oportunidade para quase todos os alunos porque entendíamos que era uma oportunidade única de formação arte-educativa para eles.

Ficamos muito felizes, pois foram em torno de 30 alunos selecionados, mas que, ao longo do tempo, foi diminuindo e, no espetáculo final, estavam presentes em torno de 19 alunos. O espetáculo foi lindo, quanto ao processo, foi um trabalho árduo e de descobertas.

No início, optamos por planejar em conjunto, propus trabalharmos de forma integrativa, tentando negociar nossas ideias e relacionar as áreas artísticas ali presentes: música, teatro, dança e expressão corporal. As aulas aconteciam nas quartas-feiras e na segunda-feira era nosso planejamento, tentávamos nos antecipar em 15 dias, o que conseguimos fazer bem durante o primeiro semestre. No mesmo período, começaram a despontar algumas situações de

conflito, em que as ideias não estavam sendo mais tão negociadas. Não é que as ideias deveriam convergir o tempo todo, a discordância também é algo saudável para a ampliação do trabalho, pois são nas negociações e busca por novas soluções de problemas que é possível encontrar novas possibilidades de rearranjo. Se ocorrem na medida certa enriquece todo o processo, mas ali as negociações começaram a acontecer com mais dificuldade.

Às vezes, o que acontecia era um sentimento de perda quanto às ideias não atendidas, ou chateação por estar em uma determinada função, querendo ficar no lugar do outro colega. Enfim, os desejos começaram a divergir no grupo, o foco pedagógico ficou disperso se tornando um lugar de disputas, a confiança e apoio um no outro foram sendo deixados de lado. O fim do primeiro semestre foi bem difícil, porque terminamos falando dos próprios desejos e vontades e não do bem comum, do todo. Alguns aspectos importantes para a integração, como a humildade, o respeito, a coerência, o desapego, tinham sido desconsiderados, ou talvez, nunca percebidos por nós participantes por ser algo ainda não vivenciado.

Um outro tipo de desejo prevaleceu, que não prioriza a integração entre conhecimentos e especialistas. Um desejo que se fecha para novas ideias, o arriscar-se, sentindo dificuldade em renunciar às ideias, olhar para o outro, que não consegue ou não se dispõe a encontrar pontos de contato entre as áreas e os conhecimentos, que não busca a união do grupo e que não consegue cumprir com as próprias funções dentro dele. Quantas práticas semelhantes existem dentro das escolas? Isto, com certeza, é uma problemática que impossibilita a integração.

Descobri na prática que a questão do desejo é imprescindível para o bom desenvolvimento de um trabalho integrativo. Sem o desejo de integrar e de abertura, não é possível promover um ambiente favorável e muito menos as relações durante os processos vivenciados, onde as ideias e percepções serão negociadas e descartadas, se necessário, mas que o que prevalece é a busca pela integralidade e unidade.

Ao constatar essas questões, trago novamente Nicolescu (1999) e a zona de não-resistência no Capítulo I da presente tese, onde apresento que, para uma prática dinâmica, a unidade que liga todos os níveis de realidade precisa ser aberta. Uma abertura para trocas e parcerias, um lugar “sagrado” que não se submete a nenhuma racionalização, mas *se permite vivenciar*. O desejo é que permite a relação nesse lugar, extrapola e atíça a percepção para o desenvolvimento da experiência encontra guarida.

Como o desejo é algo importante no processo integrativo, é um desejo pedagógico e esvaziado do eu, que busca o bem comum, a totalidade. É o que move, é o que orienta, é o que integra, mas é também o que distorce, espalha e acaba com o processo. Para o processo de integração, o desejo é sinônimo de muitas questões: de abertura aos novos conhecimentos e às

parcerias, abertura para a criatividade e a imaginação, atitude para os diálogos e as ações entrelaçadas, disposição para o novo e para as relações.

Essa foi minha descoberta durante a prática no coro cênico, a de que o desejo no processo de integração é um ponto fundamental para seu desenvolvimento, tão importante quanto o próprio conhecimento. Ele se apresenta no envolvimento da pessoa, do olhar mais e, de novo, no descobrir um mundo maior que vai além das disciplinas e das regras.

O desejo vem do entendimento de que existe a interligação dos saberes, e que no contexto atual a produção do conhecimento não é mais algo solitário, é necessário o outro, as parcerias, saber expor e negociar as ideias. Principalmente saber desapegar, obter diferentes olhares sobre o mundo que se modifica e se interliga, saber dialogar e transformar o modo de pensar e agir no mundo.

Porque o que é bom não é a ideia de uma pessoa, mas várias ideias entrelaçadas. O que quero dizer é que não é qualquer desejo, mas sim um desejo que preza pelo processo dialógico e transformador dos sujeitos e conhecimentos. Esse desejo está expandido, não olha para si, mas enxerga o outro e o que é do outro, ele se permite ser construído no outro, pois as relações transformam e instigam a formação e performances dos sujeitos envolvidos.

Como cito em minha dissertação em 2009, o olhar “inter”, ou seja, por entre os conhecimentos, expande o desejo, traz aspectos que transcendem todo o processo integrativo. Nesse sentido, para que uma pessoa esteja habilitada para o processo integrativo, precisa alcançar em sua formação, se não todos, alguns dos subsídios de Fazenda (2001) que apresento mais especificamente em minha dissertação e que destaco aqui para conhecimento.

A *coerência*, característica de ser coerente, é uma virtude movida pela humildade, é também o fio condutor que liga um sistema a outro. “Para a interdisciplinaridade a coerência é um dos princípios básicos para a realização de seus projetos, é ela que permite ir de pensamentos a atos” (FARIA, 2009, p. 29). A *Humildade*, força de quem se priva de algo para o bem comum, sem demonstrar superioridade. A *Mudança*,

“do latim mutare, significa ação ou efeito de um processo que busca remover, alterar, modificar, trocar, desviar, substituir, variar, inverter converter, transformar” (RAMOS apud Fazenda, 2001, p.68). Significa também, alteração de propósitos perante o que foi estabelecido e firmado, buscando o que é diferente para desapegar-se do velho e construir algo novo, tendo, portanto, uma atitude de ousadia (FARIA, 2009, p. 29).

A *Espera*, o tempo da espera é um tempo paradoxal, tempo de esperar é pensar no paradoxo do som e do silêncio, do movimento e do não movimento, esperar vir acontecer

envolve passado, presente e futuro. A falta da espera, que se caracteriza também em parada, pode colocar em risco o próprio movimento.

Respeito define-se como sendo o considerar os limites do outro e continuar caminhando junto. O que muitas vezes é difícil acontecer por causa do orgulho, sendo assim, este subsídio também está relacionado ao se desfazer do orgulho, enfatizando a humildade.

A *Fronteira* está relacionada ao movimento da margem e da identidade. No processo de integração, é preciso demarcar territórios e saber realizar o movimento de ampliação que o processo exige.

O *Desapego* é definido como sendo o desprendimento do eu e total entrega ao conhecimento e ao outro, saber quando e o que soltar ou desprender. O desapego é uma prática que caminha junto com a leveza, sendo imprescindível no processo.

A *Resiliência* tem a característica de ter a capacidade da elasticidade e da flexibilidade, envolve resistência e persistência. “A resiliência permite que um objeto ou sujeito se regule e, de certa forma se autor-recupere, voltando à sua forma inicial, mesmo que esteja em um nível diferente na dinâmica da espiral” (FARIA, 2009, p. 32).

E, por último, o *Olhar*, que se define pela atitude que assume o valor do ato da visão à percepção de mundo. É importante destacar que é do olhar que se permite a construção da cosmovisão, direcionando o sujeito a realizar sua própria história:

cada ‘olho’ depositava uma carga diferente de expectativa sobre o professor. O ver é do homem, ele tem a necessidade de perceber o mundo, mas o ver gera uma atitude mais passiva, onde somente se assume o papel de espectador passando o olho desatento sobre a superfície da realidade. Já o olhar, é o que perscruta e investiga, indagando a partir e para além do que é visto. É a atitude de sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Esse é o olhar interdisciplinar, o que olha de dentro pra fora e de fora pra dentro, olhando para os lados e para os outros (FARIA, 2009, p. 34).

Diante dos subsídios apresentados, considero que o desejo, no contexto da integração artística, é aquele que carrega essas características, propõe novas posturas, não sendo mais aquelas da educação tradicional e dos egos. Todos eles propõem uma expansão do ser humano e, conseqüentemente, do conhecimento. Esse desejo carregado exige uma postura que é mais reflexiva, aberta, flexível e à margem, na busca do bem comum e da transformação. Um desejo, curioso e investigativo, que propõe ações que transformam o ensino e os sujeitos envolvidos, as práticas e os conhecimentos tradicionais exigem uma atitude de criação conjunta que promove a ruptura com os pensamentos narcisistas, em que o eu, o meu são colocados na margem e transformados para o nosso, o nós.

3.7.3 Curso 1 – As artes integradas na sala de aula – queremos a complexidade?

No final de 2018, propus nos cursos do biênio que acontecem no Ciranda da Arte para a formação continuada de professores da rede estadual, um curso com o tema: ‘As Artes Integradas na Sala de Aula’. A proposta era apresentar para os professores da rede as artes integradas, sua concepção teórico-prática e realizarmos a integração entre nós, produzindo aulas integrativas.

No começo, havia 10 professores-alunos, a maioria professores de música, tinha uma estudante de teatro, um de artes visuais e três pedagogas. Quando mostrei o cronograma das aulas e como iria funcionar a metodologia para os professores, duas alunas, que eram pedagogas, me perguntaram: “Esse curso vai me habilitar para dar aula de arte?” Eu disse: “Não, ele vai te habilitar a trabalhar sua percepção de mundo, a realizar trabalhos integrados com seus colegas professores, em sua área”. Elas disseram: “Então, esse curso não nos serve, não adianta de nada pra nós”. E não apareceram mais.

Infelizmente, havia o pensamento de que era um curso em que seriam apresentadas práticas prontas de como realizar a integração, com aulas em todas as manifestações artísticas. Achavam que a integração artística poderia ser feita por eles próprios integrando as áreas artísticas, ou seja, de forma polivalente. Quando apresentei algumas leituras e a necessidade da participação em processos que necessitavam das contribuições e criatividade deles, alguns desanimaram do curso.

Não estavam dispostos a se permitir dialogar, mudar o olhar, estudar e integrar com os colegas, porque queriam técnicas, fórmulas prontas de como integrar; porém, as artes integradas exigem novos posicionamentos dos professores. Conforme Freire (2015), professores que sejam alertas, investigativos, criativos, críticos, abertos e que vivenciem o processo e não apenas transmitem. Exige uma rigorosidade metódica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente

transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2015, p. 28).

O educador aprendiz é aquele que busca apresentar o conhecimento que também foi vivenciado por ele, não apenas memorizado e transmitido. Ao vivenciar a integração, com o tempo e a prática, saberá caminhos e metodologias melhores para cada situação, saberá o que dá certo e o que não contribui, sendo capaz de propor resistência e persistência ao grupo quando ele desanimar ou quando uma prática não parece estar dando certo, mas saberá conduzir o processo e os participantes.

As artes integradas são um tecer em conjunto e, infelizmente, perdi mais alguns professores, porque não estavam dispostos a se envolver entre eles, tecer, investigar e vivenciar a integração, como um deles me disse que era muito trabalho tudo isso e queria algo mais simples. Sim, a integração exige uma complexidade que não estamos acostumados, ela exigirá um movimento antigo, mas ainda novo dentro da escola – a tecitura do diálogo. Entra aqui novamente a questão do desejo, o desejo pedagógico de conhecer, investigar, dialogar, entremear, se doar, integrar; mas, infelizmente, persiste o pensamento de que estar sozinho é ainda o melhor jeito de trabalhar para os professores.

No final do semestre, restaram apenas duas professoras no curso, uma pedagoga e a professora-estudante de teatro e um professor de artes visuais, que apareceu no último dia depois de muitas faltas. As aulas, por estarem poucos professores, aconteceram em forma de estudo de alguns textos sobre interdisciplinaridade e integração e atividades que pudessem estimular o pensamento imaginativo e complexo. Para esses professores, o curso foi complexo e muito interessante, mas que, por ser algo que exige diálogo, seria difícil estar dentro da escola.

Eles estão certos. Por falta de entendimento, diálogos e prática da integração, os contextos escolares e professores terão dificuldades de implementar esse tipo de trabalho. A questão é: estamos acostumados a viver ‘com’ e ‘em’ complexidade? Queremos a complexidade em nosso dia a dia? Ela é exigente e requer de nós a compreensão e postura longe da fragmentação e a busca pela integralidade do nosso próprio ser.

Outro ponto é a persistência e a resistência para aprimorar e rever o que está dando errado, ou está travando o processo; como não é algo que praticamos no dia a dia, é preciso insistir na investigação e nas tentativas de conexões. Por isso as reuniões entre a equipe são necessárias para averiguar os caminhos e as interligações e renovar os desejos pedagógicos, o que levantamos como um ponto de tensão, a ideia de entender a integração como um hábito e

não uma proposta. De acordo com um desses entendimentos: ou será parte da rotina ou se dará em esporádicos trabalhos em grupo.

3.7.4 Curso 2 – Artes integradas: a Arte na construção do conhecimento – o processo nas artes integradas

Semelhantemente, no primeiro semestre de 2021, ministrei mais um outro curso sobre as artes integradas. O tema do curso me inspirou para nomear minha tese: *Artes Integradas: a arte na construção do conhecimento na escola do século XXI*. Dessa vez, foi um curso on-line que obtive várias inscrições, quase 90, mas que iniciaram com 35 para ficar 23 professores. Uma coisa interessante que aconteceu foi que constatamos que os professores se inscreveram em vários cursos – alguns em até quatro –, complicando muito a prática deles, no decorrer do semestre, por falta de tempo e disposição. Por que isso aconteceu? Será que foi pelo conhecimento ou foram pelos certificados? Sabemos que foi pelo segundo, complicando o primeiro, isto porque há a necessidade de comprovação de que os professores estão realizando cursos de aprimoramento para a rede estadual, onde existe um benefício para quem apresentar um certificado de 80h de curso realizado. Além disso, devido às dificuldades com a pandemia do coronavírus, que estamos enfrentando, tivemos desistências no meio do caminho, infelizmente, mas aqueles que permaneceram puderam vivenciar questões pertinentes que quero destacar.

Este curso foi estruturado a partir do curso anterior. Pela diferença de tempo entre eles, percebi minha maturidade em relação ao tema e na condução das aulas. O curso foi estruturado em 8 módulos e os objetivos foram:

1. Favorecer por meio da formação continuada, uma perspectiva interdisciplinar entre conhecimento e desenvolvimento das artes integradas. Uma pergunta que norteou foi: como a Arte pode participar na construção de conhecimento da escola do século XXI?
2. Propor a criação de um grupo de estudo e pesquisa sobre as artes integradas. O intuito é investigar de forma analítica e prática concepções de integração artística e sua aplicabilidade no contexto pedagógico em Goiânia, Goiás, integrando a forma de conhecimento que a Arte constrói e seu diálogo com as outras áreas do conhecimento no chão da escola. Mais uma vez os professores não se animaram muito nas atividades após o término do curso, pelas mesmas dificuldades já citadas. Por isso resolvi deixar a ideia em repouso e posteriormente, depois de minha defesa

no doutorado, pretendo colocar em movimento o grupo, buscando também novos integrantes.

3. Estudar os conceitos-paradigmas importantes como: interdisciplinaridade, integração, transdisciplinaridade, pensamento complexo e os elementos importantes para a prática das artes integradas, a fim de alcançar um melhor desenvolvimento na relação e integração entre pensamento, ação e os conhecimentos na escola contemporânea.
4. A intenção foi investigar formas práticas viáveis e coerentes de integração artística que se adequem ao nosso contexto escolar, promovendo diálogos a partir da BNCC e o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino fundamental (DC-GOEF).
5. Desenvolver materiais contendo aulas integrativas para a rede estadual em Goiânia, Goiás. Criar, dentro de escolas, situações de integração artística que envolvam as diferentes formas de conhecimento e seu acompanhamento junto aos professores. Algumas aulas foram estruturadas, mas, no momento dos diálogos ou correções sobre a busca pela integração e criatividade, os professores novamente desanimaram. Poucas aulas estão encaminhadas, aguardando os professores terem disposição de contribuir. Esperamos que isso venha acontecer.

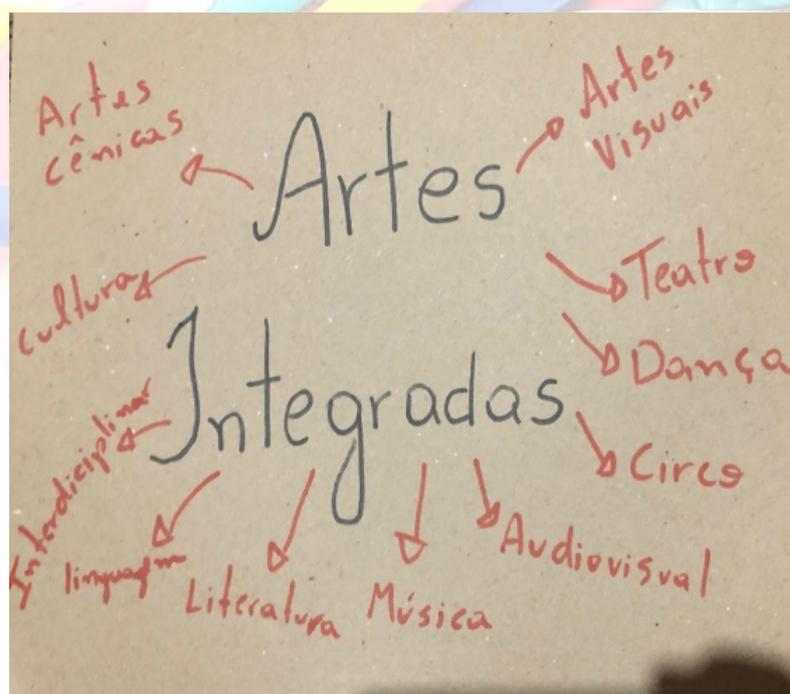
O curso desenvolveu-se a partir de uma metodologia qualitativa e interacional, pautada na relação entre os estudos teóricos e a prática pedagógica, sempre tendo o diálogo e a interação entre os mediadores e cursistas como foco metodológico da formação. Os trabalhos se deram no desenvolvimento das oito unidades (on-line), com textos, vídeos expositivos, *live* sobre a BNCC e Documento Curricular para Goiás (DC-GO) com um professor convidado, 2 aulas “presenciais” pelo meet, sendo uma delas com uma professora convidada. E, a última atividade, uma atividade integrativa em que os cursistas teriam que fazer parcerias entre eles para a criação de uma aula de integração artística. Os módulos foram: Módulo I - *Brainstorming*: o que você pensa sobre o que são as Artes Integradas? Os trabalhos deveriam ser apresentados em diferentes suportes e de forma criativa. Vários trabalhos interessantes surgiram. Seguem quatro exemplos das alunas 1, 2, 3 e 4 dispostos nas Figuras 2 a 5.

Figura 4 – ATIVIDADE DE BRAINSTORMING ALUNA 3



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 5 – ATIVIDADE DE BRAINSTORMING ALUNA 4



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

O tema: “Por que as Artes são importantes?”, do Módulo II, estudamos a partir de dois textos: o texto 1, de Marcelo Dias Rabelo, “A importância da Arte na formação educacional do ser humano” (2018), e o texto 2, de Elliot W. Eisner, “O Que Pode a Educação Aprender das

Artes Sobre a Prática da Educação?” (2008). Trata-se de dois textos importantes que discutimos a partir de algumas questões. *A caixinha chamada Arte*: pensar a educação na atualidade é compreender que a disciplina é algo importante, mas que ampliar as fronteiras e as relações é apresentar um mundo novo, o qual propõe que não estamos isolados e que precisamos de conexão. *Uniformidade e Protagonismo no ensino de Arte*: pensar arte, educação e integração é, portanto, o exercício de pensar sobre nós mesmos, nossa postura, nossas concepções, nossa atuação, nossas liberdades e nossos aprisionamentos. Somos um ponto importante na dinâmica da arte-educação. Portanto, promover as artes integradas na escola é se abrir para experiências e olhares ainda não vivenciados, o que torna o processo de ensino e aprendizagem rico de experimentação e novos conhecimentos. *A forma de pensar de quem faz um trabalho artístico*: não é relevante somente para quem o faz, ou seja, um artista. Pensar de forma criativa e imaginativa, de forma organizada e assertiva, apresentada de maneira coerente, relacional e bem colocadas, que desenvolvam as ideias e as sensações e as habilidades independentemente do domínio do sujeito. Por que é um elogio chamar alguém de artista, sendo ele um médico, um arquiteto ou professor? O que a Arte tem a ver com isso? Ou, deveria ter?

Realizamos nossa primeira atividade prática: o Desafio Interdisciplinar n. 1 (Figura 5). Nesse desafio, buscamos, pela imagem, refletir, ampliar e considerar novas questões a partir dela. A atividade se deu próximo ao dia da mulher e, por isso, a proposta estava voltada para refletir questões do universo feminino. Muitas descobertas, desacertos e compreensão dessa prática e da realidade do nosso contexto aconteceram nesse período.

Figura 6 – DESAFIO INTERDISCIPLINAR 1

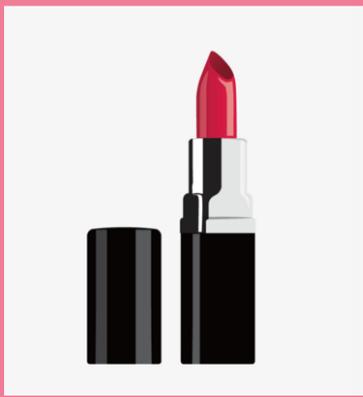
- Semana da Mulher Artista e Integradora -
Quero homenagear todas as cursistas lindas e maravilhosas do curso. Privilégio meu ter vocês por aqui.
Beijos! Aline Folly.

OLÁ, CAROS CURSISTAS!
VAMOS TRABALHAR A NOSSA MENTE?!

- A IDEIA É QUE, A PARTIR DESTA IMAGEM, VOCÊ POSSA CRIAR POSSÍVEIS LINKS COM A SUA ÁREA.
- ASSIM, PENSAR SOBRE A IMAGEM DE FORMA INTERDISCIPLINAR É BUSCAR QUESTÕES PARA ALÉM DA IMAGEM EM SI: QUESTÕES CULTURAIS, HISTÓRICAS, ARTÍSTICAS, SIMBÓLICAS, METÁFORAS, SIGNIFICADOS, OUTRAS IMAGENS, PALAVRAS ETC...
- O QUE ESTA IMAGEM PODE REPRESENTAR?
- QUE QUESTÕES POSSO LEVANTAR, RELACIONAR OU DIALOGAR COM MINHA ÁREA (NO MEU CASO, POR EXEMPLO A MÚSICA) A PARTIR DESTA IMAGEM? O 'QUÊ' E 'COMO' RELACIONAR COM A SUA ÁREA?

→ AGORA É COM VOCÊS!
CRIE POSSÍVEIS RELAÇÕES (PODE SER EM FORMA DE PALAVRAS OU UM PEQUENO TEXTO) COM SUA ÁREA E APRESENTE ABAIXO PARA QUE TODOS POSSAM CONHECER E PODER DIALOGAR COM VOCÊ.

ABRAÇOS,
ALINE FOLLY.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

No Módulo III, com o tema “Entre a BNCC e o DC-GO ampliado: o ensino de arte e as artes integradas”, estudamos e analisamos os documentos da BNCC e do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), apresentando as diferenças, quem é o currículo a ser seguido e os pontos de tensões no documento da BNCC. Além da atividade do fórum, apresentei uma aula em vídeo fazendo as considerações sobre os textos e os equívocos sobre a arte que a BNCC apresenta, mostrando, principalmente, a diferença entre a polivalência e a integração artística.

Só para firmar isso, a diferença principal e crucial entre as duas é que na primeira um professor, que nem precisa ter a obrigatoriedade de formação na área artística, ensina as quatro áreas artísticas, o que fatalmente apresentará um ensino de arte superficial e ineficaz. Já na segunda, para realizar a integração, é preciso de, pelo menos, dois professores, um artístico e outro não-artístico, sendo preciso o aprofundamento da própria área de atuação para conseguir encontrar pontos de contato para as conexões entre as outras áreas de conhecimento e, assim, conseguir realizar a integração real.

Tivemos neste módulo o nosso Desafio Interdisciplinar n. 2. Dessa vez, trabalhamos a partir do termo Conceito. O que é um conceito? O que é conceituar? O conceito envolve muita coisa: significado, origem, noção, concepção, nome, essência, dentre outros. A proposta dessa atividade foi trabalharmos a inter-relação por meio de uma palavra, ou seja, seu conceito, significado e o que dela emana, envolve, o que traz com ela etc., relacionado a algum elemento ou conceito de sua área. A palavra foi *lockdown*. Muitas propostas interessantes saíram nessa atividade.

No módulo IV, com o tema “Integração: Hábito ou Proposta?”, foram trabalhados os conceitos-paradigmas: multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, integração, pensamento complexo. Cada conceito desse propõe pensamentos e ações diferentes, era a hora de tratar, com os professores, suas concepções, como aprendemos, ensinamos, como reagimos e como relacionamos. A leitura se baseou em um trecho de minha dissertação de mestrado, das páginas 16 a 43 (FARIA, 2009). Além disso, gravei uma aula tratando sobre o tema e a atividade foi um Quiz dentro do ambiente Moodle.

Módulo V, tivemos nossa primeira *live*, com o tema “Formação de Professores, DC-GO e Artes Integradas”, com a participação do professor convidado, o Me. Renato Ribeiro Rodrigues, professor do Ciranda da Arte que atua na área de dança. Ele discorreu sobre a trajetória da escrita da BNCC para o Documento Curricular (DC-GO) voltado para o contexto regional de Goiás, e eu tratei sobre o ensino de arte, a formação de professores para atuar no tempo presente e as artes integradas. Foi uma aula bem aprofundada nos aspectos do

desenvolvimento do Documento Curricular-GO e a formação de professores para atuar com a nova proposta que esse documento propõe.

Tivemos também neste módulo, o Desafio Interdisciplinar n. 3, em que, por meio de um vídeo, *Pearls* (<https://www.youtube.com/watch?v=XLriC0rRMMI>), os cursistas teriam que analisá-lo a partir de três questões: quantos conhecimentos estão envolvidos nesta produção? Por quais pontos de contato os conhecimentos foram integrados? Qual foi o papel da Arte no processo? O intuito era fazer com que os professores conhecessem termos como pontos de contato, áreas de conhecimentos ou conhecimentos envolvidos e percebessem as relações e as possibilidades de entrelaçamentos e conseguir enxergar os papéis da Arte no processo.

No módulo VI, fizemos a leitura do meu texto “Artes Integradas: Entre a BNCC e a Escola” (FARIA, 2009), em que apresento um breve contexto das artes integradas, relacionado à BNCC, a interligação de saberes e os diferentes conceitos de artes integradas. Este texto traz uma visão de como as artes integradas estão em nosso contexto educacional e como elas são vistas em outros lugares como os EUA.

No Módulo VII, com o tema “Como pensar e realizar integração?”, na atividade desta semana, os alunos teriam que apresentar uma aula em que tentassem relacionar outros conhecimentos que dialogassem com a proposta de sua aula, ou seja, buscando o aspecto interdisciplinar da Arte e sua possibilidade de integração de saberes. Essa seria a forma de trabalhar interdisciplinaridade de forma paradigmática (pensamento), em que eu vejo as conexões e trago outros conhecimentos, dentro do meu limite aceitável para dialogar com minha área, é quando amplio minhas relações com conhecimentos e seus contextos. Não é um trabalho de integração, pois é um trabalho sem parcerias. Nesse módulo, tivemos nossa primeira aula “presencial” no Meet, com a professora convidada, a Ma. Fernanda Moraes Assis, professora do Ciranda da Artes que atua na área de Artes Visuais. Ela apresentou e discutiu sobre possibilidades de integração, foi excelente.

No Módulo VIII, com o tema “O Processo nas Artes Integradas: como pensar e realizar a integração”, foi apresentado um texto com o mesmo título do módulo, que trata sobre o processo e com uma proposta de integração artística. A atividade foi a leitura do texto e a apresentação de dois pontos que o cursista achou importante para o processo de integração artística, explicando o porquê da escolha. Tivemos nossa última aula no Meet. Aqui, para estruturar esse processo, refleti sobre quais ações seriam ideais para a prática em nosso contexto, quais passos seriam importantes para os professores seguirem e qual seria uma possibilidade de estrutura para uma aula integrativa.

A atividade final do curso foi o Desafio Interdisciplinar Final (Figuras 6 e 7), em que os professores teriam que construir uma aula em duplas ou trios para trabalhar a integração. Nesse primeiro momento, as aulas se apresentaram da seguinte forma:

Figura 7 – PROPOSTA DE AULA DA ALUNA 2

DESAFIO INTERDISCIPLINAR FINAL- AULA EM DUPLAS

EXTRA! EXTRA! O FANTÁSTICO MUNDO DAS BRINCADEIRAS POPULARES DE CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

ARTES VISUAIS, FANZINE, PORTINARI, EDUCAÇÃO FÍSICA, BRINCADEIRAS, CORPOREIDADE, TDIÇ'S, CONTEMPORANEIDADE.




Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 8 – PROPOSTA DE AULA DAS ALUNAS 1 E 5

DESAFIO INTERDISCIPLINAR FINAL- AULA EM DUPLAS

AIMPORTÂNCIADOS SÍMBOLOS NAVIDAE NACULTURA

ARTES VISUAIS, MÚSICA, HISTÓRIA, FILOSOFIA E CONTEMPORANEIDADE



????????

APALETTE DE CORES DAPELE

ARTES VISUAIS, LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO RELIGIOSO



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Até esta atividade, os professores estavam confortáveis em suas ações no curso. Mas foi muito interessante o processo que envolveu a construção dessas aulas. No início pedi àqueles que tinham o interesse de participar do desafio interdisciplinar final, que fizessem uma lista no nosso grupo de WhatsApp. Foram 19 participantes, a partir daí, organizei as duplas e trios. Ao apresentar para os professores os grupos de trabalho, alguns se surpreenderam por eu ter colocado professores de áreas muito diferentes com a deles, um professor de música e uma de português, por exemplo. Um dos professores tinha se organizado para ficar com o colega da mesma área para realizar a aula, mas essa não era a proposta, mas, sim, criar conexões com áreas diferentes. Esse foi o primeiro ponto tenso no processo. Eles aceitaram, pois, afinal, fazia parte do desafio dialogar com outras áreas.

Outros pontos de tensão foram os momentos de diálogos entre os professores, aconteceram desencontros, falta de empenho de alguns, sumiço de outros (talvez por questões de saúde), dificuldades de conexão. Nesse ponto, tive que fazer o papel de incentivadora e animadora para que eles não desanimassem e desistissem pela dificuldade e pelas muitas tentativas de construção da aula. Faltou um pouco de resistência e persistência, já mencionados. Como eu estava orientando a questão da integração, dois professores não gostaram muito de minhas pontuações na atividade deles. Falaram inclusive que estavam desanimados porque a atividade tinha que ficar do meu jeito.

Bom, na verdade, o “meu jeito” era garantir as conexões entre eles e as áreas, mas insistiam em produzir uma aula específica de uma determinada área, suprimindo a outra. O que eu vi, nesse caso, foi que o professor não tinha tido a compreensão do que envolvia realmente a prática integrativa e que havia certa resistência para o diferente e o extrapolar dos conhecimentos. Penso que ele não atentou para a estrutura e as orientações que eu havia apresentado a eles para a realização das aulas. Ele queria manter a estrutura de uma aula comum, específica de arte; só que ali ele não conseguiria progredir com a integração. Depois, com bastante calma e conversa, se propuseram a tentar realizar a aula de acordo com a estrutura apresentada, acredito que houve certa compreensão do processo, pois a produção da aula ficou bem coesa e interessante depois.

Outro ponto de tensão, foi o nível de integração, pois quando eu apresentava sugestões, pois estava sempre em diálogo com eles, tentando participar do processo de construção como um terceiro olhar, alguns professores tiveram dificuldades em perceber as conexões por não ter um aprofundamento na área artística, produzindo conexões menos profundas. Nesse momento, busquei apresentar outros caminhos e possibilidades das quais eles não tinham pensado antes. Algumas vezes, foi bem interessante, pois era como se “caísse a ficha” e eles conseguiam

visualizar, mas, quando eram somente eles a trabalhar, tinham dificuldades. Acredito que isso aconteceu devido ao repertório vivenciado pelo professor em sua área, não possuindo profundidade no conhecimento da própria área. Muitos ali eram professores de outra área que ministravam o ensino de arte na escola, contribuindo para um entendimento e relações mais superficiais.

Portanto, reafirmo que, para trabalhar com as artes integradas, é preciso especializar, aprofundar, conhecer bem a área artística que se ministra, caso contrário, os processos serão dolorosos, desinteressantes e ineficazes – serão qualquer coisa, menos integração artística. Apesar disso, penso também que encontraremos muitas integrações no nível superficial, pois ainda é uma prática pouco vivenciada que, se for praticada cotidianamente, se tornará um hábito e não uma proposta, tenho certeza de que encontraremos muitas ações profundas e interessantes.

No final, eles entregaram as aulas. E foi perceptível que o nível maior ou menor de integração nas aulas se apresentou pela abertura ou não do professor em dialogar, pelo seu aprofundamento ou não da especificidade da área artística, pela persistência na construção do processo, na busca pela criatividade e imaginação, pelo entendimento da interligação dos saberes e da complexidade do mundo. São aulas criativas e interessantes, as quais tenho a intenção de apresentá-las num e-book para divulgá-las como sendo possibilidades diferentes de artes integradas.

As ações e as aulas foram baseadas nos dez passos para a integração artística e na estrutura do processo nas artes integradas, que apresentarei a seguir.

4 ARTES INTEGRADAS: ENTRE A BNCC E A ESCOLA

Neste capítulo, chegando ao final de minha trajetória na pesquisa, pretendo apresentar reflexões sobre a integração e importantes questões que se apresentam para que as artes integradas aconteçam de forma coerente dentro do contexto escolar. Mas o que realmente está entre a BNCC e a escola? O que esse caminho entre o documento e até o chão da escola nos apresenta? E como as artes integradas podem ser uma forma de resistência da arte estar na escola, a partir de entendimento e práticas coerentes sobre a integração? Assim, tentando responder essas questões, busco tratar de aspectos importantes como a formação de professores, a importância do ensino de arte e alguns desajustes do documento da Base, de hierarquização de conhecimentos, por exemplo.

Me proponho também fazer uma análise sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta orientações para a criação de currículos nos estados brasileiros. Ele oficializa as artes integradas em nosso contexto escolar e traz algumas ideias de integração que são interessantes, mas questionáveis.

Como disse, no início do trabalho, as artes integradas “caíram no meu colo” no dia D da BNCC em 2018, onde vi, naquele dia, que elas estavam postas no documento, surgindo muitas dúvidas e revolta por parte dos professores que ali estavam, pela possibilidade de a polivalência voltar a acontecer. Foi ali que percebi a necessidade de investigá-las novamente e com mais profundidade, observando aspectos teóricos e práticos dessa abordagem para o contexto escolar, pois é a primeira vez que elas estarão no currículo.

E isso é uma grande novidade para acontecer dentro das escolas, podendo provocar duas possibilidades: a primeira, a volta da superficialidade no ensino de arte, em que um professor integra as quatro manifestações artísticas; a segunda, utilizá-la com entendimento e conhecimento de como elas realmente são, também como forma de resistência para que a arte esteja em mais lugares na escola do que apenas na sala de aula de arte.

O conjunto de tudo o que vivenciei, estudos e experiências, me ajudaram a estruturar os 10 passos para a integração artística e a organizar uma estrutura de aula/processo em artes integradas, que apresentarei no capítulo a seguir. O que mais desejo é contribuir com o ensino de arte dentro das escolas de forma criativa e viva e que, com essa pesquisa, eu possa contribuir com futuros estudos sobre as artes integradas e sua prática.

4.1 ARTES INTEGRADAS: ESCLARECENDO QUESTÕES IMPORTANTES

Como foi apresentado, as artes integradas são um tema ainda pouco discutido no contexto educacional brasileiro, sendo uma surpresa estarem em um documento normativo, visto que não é uma prática recorrente na educação brasileira. Também, como vimos, ainda são poucas as pesquisas e estudos que buscam tratá-las com profundidade e coerência, e que se propõem saber como elas se constituem e como são suas práticas. Isso é muito importante, porque existem alguns entendimentos equivocados, como a compreensão de que apenas um professor irá ministrar essa integração. O que retrocede na tão temida polivalência, sendo ideal que o professor de arte (qualquer uma das manifestações artísticas, ou algumas delas envolvidas com cada respectivo professor) juntamente com professores de outras áreas do conhecimento realizem o trabalho em parceria, na realidade do currículo, dentro das escolas.

É importante ressaltar que prevejo duas configurações para as artes integradas acontecerem no contexto brasileiro: uma, dentro das escolas específicas de arte, trabalhando somente com as áreas artísticas, com seus respectivos professores; e, outra, dentro das escolas de educação básica, promovendo uma relação entre arte e o currículo. O que vejo como uma vantagem para o ensino de arte no contexto escolar, pois se houver entendimento, estudo e práticas, conseguiremos realizar uma prática que valoriza o ensino de arte e que ampliará suas formas de estar na escola. O que faz com que a arte (e suas manifestações artísticas) saia de suas salas específicas de arte e se expandam, alcançando as outras salas, de português, química, biologia, matemática, com suas muitas possibilidades de relações.

De forma nenhuma, prego a substituição do ensino específico de arte pelas práticas em artes integradas, até porque, como vimos no capítulo 2 sobre os conceitos-paradigmas, é preciso valorizar os três aspectos para o desenvolvimento coerentes da integração: amplitude, aprofundamento e síntese. Assim, é preciso buscar a abrangência, porém, o ensino específico é importante para as artes integradas acontecerem; o que prego é a coerência e a ampliação do ensino de arte dentro das escolas.

É importante observar que as artes integradas não tratam apenas de integrar as artes, mas de integrar arte e outros conhecimentos e até mesmo o currículo. Por causa da BNCC, elas estão agora no contexto de nossa educação, o que é muito bom, mas sem os devidos cuidados, atenção e valor ainda geram dúvidas, críticas e possibilidades de práticas equivocadas. Porém acredito que muitos estudos ainda estão por vir por elas estarem em um documento normativo – é o que espero. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as destacam como uma unidade temática em seu documento, de forma descontextualizada, sem clareza de um conceito e prática,

subentendendo uma prática polivalente; apesar disso, que elas possam ser objeto de muitos estudos em nosso país.

É importante ficar claro que o documento da BNCC não é o currículo a ser seguido; mas ele é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Como já disse, a BNCC direciona a criação de currículos em todos os estados do país, e foi o que foi feito desde 2018 para cá, foram criados os Documentos Curriculares (DC) para cada estado. A ideia é que a BNCC fosse traduzida para a realidade de cada estado, tentando apresentar uma formação contextualizada a cada região, o que pode ser um risco, sendo manipulada a preparação de mão de obra aos interesses daqueles que detêm o poder.

Essa reforma educacional traz todo um retrocesso no âmbito da educação em geral, pois visa uma educação homogeneizadora, com uma formação educacional imposta aos moldes da BNCC, ferindo a autonomia das instituições formadoras, bem como do contexto regional diverso do nosso território brasileiro. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) escreveu uma carta de repúdio a respeito do documento e de todo o processo no qual se deu sua escrita. Destaco o seguinte trecho:

Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação (ANFOPE, 2017, p. 2).

A boa intenção é garantir um conjunto de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, traz mais “igualdade” nos direitos de aprendizagem entre ricos e pobres, que sabemos que isso não é possível sem uma reforma real e severa em todas as esferas da sociedade. Conforme o professor Luiz Carlos de Freitas,

Professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no *Blog do Freitas* (2018, p. 1), diz:

A reforma empresarial da educação costuma usar duas argumentações para justificar suas receitas, incluindo a Base Nacional Curricular Comum: por uma, ela diz garantir que está procurando proteger direitos dos alunos à aprendizagem, com ênfase na garantia da aprendizagem dos mais pobres; por outra, ela cobra destes pobres que sejam mais resilientes. Com estes dois argumentos, fecha-se o círculo da tese liberal: avança na vida quem tem oportunidade e luta duramente por ela.

É com esse vislumbre da homogeneização e salvação da educação brasileira, principalmente dos pobres, que o documento da BNCC se apresenta, enfatizando a formação socioemocional, além de promover uma educação para a formação de empreendedores. Ressalto que não sou contra a formação socioemocional, aliás é uma das dimensões a serem trabalhadas no ser humano, mas o meu destaque vai para o contexto em que foi apresentada no documento. Sobre isso o *Blog do Freitas* (2018, p. 1) destaca:

[...] Estas teses, deram base a uma “nova teoria do desenvolvimento social” que diz: a questão da pobreza é algo que podemos vencer com uma nova Base Nacional Curricular Comum que, além das habilidades cognitivas, inclua também as habilidades socioemocionais, entre elas, a resiliência. Com a nova BNCC, agora vamos “ensinar” nossos estudantes a serem resilientes, principalmente os pobres. Não interessa a causa da pobreza: isso tem cura pelo ensino da resiliência. Por esta via, transformaremos os pobres em “empreendedores”, retirando-os do marasmo em que se encontram em suas vidas – desde que eles queiram, é claro. Conclui-se, portanto, que a educação é a redenção da pobreza. Não há exemplo histórico de país que tenha resolvido seu problema com a pobreza por esta via, mas isso não importa, já que reconhecer qualquer outra solução levaria a um questionamento das estruturas sociais produtoras de pobreza e isso não convém. Que a pobreza de uns seja o preço que se paga pela riqueza de outros, é coisa de esquerdista. E coisa de esquerdista nem deve ser discutida, pois é mera ideologia sem base na realidade – afirmam os mais radicais.

No meio dessa relação apresentada pelo autor, destaco o professor. A BNCC levanta questões de tensão relacionadas à formação e à prática no chão da escola, pois não temos muito hábito de trabalhar de forma interdisciplinar, integrada e com parcerias, embora isso já tenha feito parte da história da arte-educação em nosso país. Barbosa (1984, p. 21) relata que,

Curiosamente, na Escolinha de Arte do Brasil, até 1981 (no tempo de Noemia Varela), não se operava sobre o domínio da polivalência; o que havia era a colaboração de especialistas de várias áreas numa aproximação aos métodos interdisciplinares e integradores de experiências. [...] A incapacidade de reflexão (resultado de dez anos de educação artística polivalente) empobreceu os trabalhos do I Congresso de Arte-Educação e revelou incapacidade de autocrítica e, conseqüentemente, de elaboração teórica. Não se criticou a prática nem se examinaram teorias. A ideia central do Congresso, a de

verificar as possíveis contribuições das ciências humanas para a arte-educação, perdeu-se completamente. As conferências dos especialistas em psicologia, sociologia, história, meios de comunicação, teoria da arte, filosofia não foram discutidas suficientemente. Poucos participantes tiveram o interesse de estender o pensamento teórico ou analisar a política educacional para as artes. As críticas ao sistema foram impedidas pela tendência a particularizá-las em indivíduos. Esta é uma estratégia conhecida para evitar a crítica mais abrangente às instituições. O dono do feudo se mostra maltratado, ofendido, infeliz, e todo mundo deixa de pensar para ter pena. Arte-educadores bem formados não seriam tão facilmente manipulados, porque deveriam ter uma educação emocional aperfeiçoada.

A quem serve o “mal preparo” dos arte-educadores? Infelizmente, existem interesses e questões ideológicas envolvendo a formação de professores. A autora diz que, ao defender a superficialidade da formação, os donos do poder buscam a dominação e o controle pela falta de reflexões, críticas, preparação emocional, conhecimento e contestação de valores por meio das artes (BARBOSA, 1984, p. 20). Ao olhar para nossa realidade, podemos ver o mesmo interesse dos governantes em rebaixar a arte-educação. Quando se tem a “sorte” de ela estar na escola, dificuldades como a falta de espaço, desvalorização e importância da disciplina, professores formados na área e falta de materiais promovem aulas insossas, descontextualizadas, sem crítica, sem diálogos interdisciplinares, não promovendo nenhum tipo de forma de pensar.

Isso afeta diretamente à profissionalização do professor, que fica à mercê das exigências do governo e das instituições. As autoras Shiroma e Evangelista (2003) apresentam a mística que envolve a profissionalização do professor, o qual torna todas as investidas das instituições inquestionáveis, promovendo uma (con)formação dos professores e envolvidos com a educação, fazendo-os aceitar os termos dos consensos, como mudança da identidade, gerando problemas como a culpabilização, a individualização e a corrida frenética de se especializar, tornando-se um sujeito expert, competente para se tornar apto ao mercado.

As autoras citam que

O cinismo da reforma está em que, ao mesmo tempo em que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o professor reflexivo, capaz de refletir sobre sua prática, conduzindo grande parte de nós a considerar que de fato isso se realizaria. Quais os efeitos dessa declaração? Pode-se sugerir que a reflexão, se oferecida em abundância no plano discursivo, dificilmente tornar-se-ia objeto de reivindicação por parte da categoria do magistério (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 14).

De fato, é possível perceber que existe um cinismo da reforma em que, ao mesmo tempo que retira a reflexão dos professores no decorrer de sua formação, propõe um professor reflexivo, que reflete sua prática, mas somente a sua. Dessa forma, ele é isolado em si e bitolado

em seus afazeres, que são tantos. À vista disso, surge a dúvida se realmente essa proposta seja possível, dificultando na crença da integração. A proposta da BNCC hoje é pesada para o professor, são muitos elementos e, com certeza, ocorrerão muitas cobranças. Assim, o professor conformado se forma e se mantém em controle por mecanismos de avaliação que, a partir dela, se torna possível apresentar índices de qualidade e culpabilizar alguém porque as coisas não andam bem – esse alguém é o próprio professor.

A formação de professores necessita ser reformulada, trazer conceitos e parâmetros para uma prática coerente e dialógica que toque o ser, que transforme a visão de mundo, que trate a criatividade e a imaginação como eixo das ações e dos pensamentos. Porque, para o professor, a integração envolve renúncia, entrega o estar aberto, reconhece as várias possibilidades de atuação e conexão em sua área, envolve aceitar o outro e se conectar com o que está à volta e, por último, desenvolver novas habilidades.

Outra questão de grande importância para a discussão é a relação espaço/tempo escolar. É posto em um documento oficial uma prática integrativa que precisa de planejamento e diálogos entre os professores, demandando um preparo diferenciado, além de materiais, um lugar adequado e tempo para o processo. O que vislumbro na realidade atual das escolas, pelo menos, na rede estadual de ensino, é que a maioria são espaços precários para a realização das aulas. O mais importante: a disciplina Arte perdeu espaço nos currículos escolares, o que antes eram duas aulas na semana, agora, com a proposta da BNCC, é apenas uma.

Como o professor vai integrar dentro desse contexto? Qual das manifestações artísticas a escola irá escolher segundo o documento? A partir do que foi apresentado até o momento, tenho chegado à conclusão de que o intuito das artes integradas estejam no documento da BNCC é possibilitar que um professor possa ministrar todas as manifestações artísticas juntas, proporcionando uma economia de pessoal nas escolas e para o governo. Além de proporcionar um ensino vazio, superficial, que, de longe, trabalha a relação entre pensamento crítico e o sensível. Infelizmente, isso é real. Já existem escolas em Goiânia se adequando à BNCC, despedindo a professora de música, de anos, para colocar um professor que possa ministrar música e artes visuais ao mesmo tempo.

A grande realidade é que os professores das artísticas estão perdendo espaço de trabalho, ou tendo que correr atrás de disciplinas eletivas⁴¹ para poder dar sua aula. Mais uma vez, qual a perspectiva de que aconteça uma integração real nessa realidade? O que o governo, por meio do documento da BNCC, quer propor com a interdisciplinaridade e a integração

⁴¹ Aulas que são ofertadas na matriz curricular em que é permitido ao aluno o poder da escolha, assim, ele fará aquela disciplina que lhe agrada.

apresentadas? Arrisco-me a dizer que essas demandas, por não se ter uma realidade escolar que corrobore e uma formação de professores interdisciplinar, tornam-se mais uma sobrecarga para o professor, mantendo o controle e a superficialidade das aprendizagens necessárias e exclusivamente voltadas para o mercado de trabalho.

A interdisciplinaridade e a integração não são simples, mas complexas. Meu receio é a simplicidade com que é apresentado tudo isso, não sendo oferecido um aparato teórico, formação ou estudos sobre o assunto, gerando, assim, práticas equivocadas do que seria uma integração artística. Essa preocupação ocorre devido a nossa realidade nas escolas, não faz parte do nosso dia a dia o desenvolvimento de práticas e/ou projetos integrados, em parcerias; o que posso afirmar é que essa prática não é um hábito nosso (educadores) nem da instituição escolar. Será um grande desafio para a educação brasileira e uma grande possibilidade de renovo para nossas ações dentro das escolas.

4.1.1 Formação de Professores

Diante do que apresentei, quero destacar que, ao tratar da BNCC e dos Documentos Curriculares, é importante falar sobre a formação de professores. Shiroma e Evangelista (2003) citaram a (con)formação dos professores e a questão da identidade profissional. Duas perguntas são importantes de se fazer diante das questões apresentadas até aqui, pois uma preocupação é inerente e permanente: como será a formação de professores para o século XXI nos aspectos que dizem respeito à integração? O que é necessário para que essa formação caminhe junto à proposta da BNCC de maneira a valorizar as práticas artísticas?

Guimarães (2004) apresenta em seu livro *Formação de professores – saberes, identidade e profissão* uma pesquisa valiosa sobre a formação de professores, abrangente, mas ao mesmo tempo, com um alcance de profundidade em relação aos contextos e os conhecimentos que perpassam essa formação. O autor apresenta sua pesquisa focando a formação dos professores em três perspectivas: identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas – um todo (formação, ou boa parte de um todo) e suas partes.

Sobre identidade e profissionalidade docente, o autor trata que essa é construída não somente com os conhecimentos científicos, mas com contextos socioculturais e institucionais. Essa identidade se forma com base na história, cultura e valores dos professores, mostrando os modos de atuar, mas que vão para além, entram em contato com a cultura organizacional, os confrontos que vêm da instituição, os alunos, os colegas, a realidade, combinando suas

perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove, sejam positivas sejam negativas.

Conforme o autor, ter esse tipo de consciência é sair de um status de alienação identitário-profissional que não o faz assumir os posicionamentos que a educação crítica exige: o político, o epistemológico, o ideológico, por exemplo. Estes permitem ao professor se ver como agente, com consciência de si, disposto a oferecer para o outro a responsabilidade de seu trabalho. Sim, esse tipo de alienação faz com que o professor se veja sem a responsabilidade, que é sua, de sua formação. Dessa forma, desde a construção até sua atuação, o docente passa a estar de mãos atadas, sendo levado por documentos, ditames, regras, “epístolas” que direcionam o que fazer e como fazer, como pensar e o que dizer dentro da sala de aula.

Diante disso, ainda sobre identidade, existem dois parâmetros que constituem a identidade do professor: a *identidade para si*, em que os cursos de formação inicial devem contribuir para que os novos professores se desenvolvam e fortaleçam; e a *formação para o outro*, quando os modos como a profissão, é representada e explicada socialmente. Assim, a profissionalidade docente está ligada à ação, à prática do professor e como ele apresenta a si e a sua profissão para o outro. Sendo o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou que identificam, profissionalmente o professor.

A percepção e a construção das questões citadas se dão no processo de sua profissionalização, a partir de sua formação inicial, em que o professor vivencia práticas formativas que o irão constituir professor, sua identidade e seu conjunto de três saberes e ações, compreendendo a complexidade que ela exige: saberes disciplinares, saberes pedagógicos didáticos e saberes relacionados à cultura profissional; este último é um aspecto quase ausente nas discussões sobre formação de professores. Portanto, a formação de professores a partir dessas três perspectivas estão interligadas, pois se entrelaçam como amalgama que se fortalece conforme o desenvolvimento do processo de formação e da cultura expressa pela instituição sobre a ideia da profissão. Mas agora, com um novo saber, os saberes e as práticas interdisciplinares e integrativas, surge outra questão: como a formação de professores se dará daqui para frente?

Para a formação de professores, considerando o documento da BNCC, é importante compreender seu contexto, os interesses que estão por trás dele, mas também a existência de novos direcionamentos apresentados que mostram as necessidades da contemporaneidade. Será necessário reconfigurar a formação de professores dentro das universidades, propor vivências

e práticas e ensinar a interdisciplinaridade e a integração dos conhecimentos. Talvez buscar diálogos, seminários, entre instituições a fim de averiguar que contribuições e conhecimentos diferentes possam oferecer e propor uns aos outros. Para a contemporaneidade, a respeito da identidade do professor, deverá perpassar pelo professor interdisciplinar, aquele que é “inter”, relacional, aberto, criativo, imaginativo e dialógico.

Significa dar ênfase ao trabalho colaborativo, aprender a compartilhar e dialogar sobre ideias, reflexões e problemas, aprender o trabalho em parcerias, que estarão presentes a partir da proposta da BNCC do trabalho interdisciplinar e integrado dos componentes e áreas, apesar de o documento não seja claro quanto às parcerias, a integração acontece por meio das parcerias. No trabalho colaborativo pressupõe-se ver um ao outro, ver o que o outro faz e saber refletir, conversar e pontuar sobre a ação do outro. Discutir as práticas também é uma forma de interação e diálogo que enriquece a aprendizagem e a formação dos próprios professores envolvidos. Falar da própria prática e da prática do outro em uma relação de troca e sinergia dilata as possibilidades de ação em conjunto, fazendo ampliar os paradigmas.

Sobre isso, Rosa Iavelberg (2016) em seu artigo *O professor em foco na arte-educação contemporânea* apresenta um olhar interessante sobre os trabalhos colaborativos nos estágios supervisionados, que valem também no processo de trabalho integrado dentro das escolas, que exige ações colaborativas entre os pares. A autora ressalta que,

Assistir a colegas ministrar aulas, seja uma aula real ou simulada entre o grupo de professores em formação, e por eles ser visto, ativa aspectos procedimentais da formação que, sem tais práticas, não seriam incorporados. Planejar a própria prática apenas a partir da análise da anterior fica em desvantagem em relação à formação compartilhada, pois, no planejamento individual isolado da equipe, faltam bons modelos de referência de outros professores e as intervenções desses e dos formadores para reorientar a didática e fazer avançar paradigmas. Ser professor de Arte é pertencer a uma comunidade educativa que troca experiências, reconhece a necessidade de fundamentos e reconstrói permanentemente a reflexão e a ação didática (IAVELBERG, 2016, p. 85).

O ideal é que o processo de integração abarque não somente as relações entre conhecimentos, mas também envolvam trocas entre as pessoas envolvidas, suas experiências, dificuldades e ideias. Isto fortalece as relações e formação de cada sujeito, ampliando o ensino.

Infelizmente, a BNCC não destaca o trabalho colaborativo, assim, ao ter consciência disso é importante se posicionar contra os equívocos que ela apresenta, como a volta da polivalência, por exemplo, isto é de suma importância. Sobre a polivalência a autora trata,

A polivalência foi e segue sendo muito criticada na comunidade de arte-educadores porque é ineficaz, banaliza o ensino de Arte e está relacionada à

Lei 5692/71, datada na época da ditadura militar, quando Arte foi concebida como atividade e não como área de conhecimento. Neste sentido, a LDBEN nº 9394/96 deu à Arte o estatuto de área de conhecimento obrigatória, com conteúdos próprios para promover a formação artística e cultural dos alunos (IAVELBERG, 2016, p.89).

Rosa Iavelberg foi autora dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e coordenou entre os anos 1996 a 2000 o PCN Arte do 1º ao 4º ano, além de muitos outros trabalhos. Assim, ela cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando que ao ser produzidos neste mesmo período da LDBEN, tentava mostrar que as áreas artísticas deveriam ser tratadas não como uma mistura polivalente superficial, mas que era necessário trabalhar cada uma delas de forma disciplinar e até mesmo interdisciplinar, conforme a autora “respeitando a natureza de cada linguagem” (p. 90). É importante ressaltar que o volume 6 dos PCNs, referente às Artes, foi incluído às pressas, pois não estava previsto inicialmente no documento.

Ainda conforme a autora, outro ponto importante na formação inicial e aqui incluo a formação continuada de professores é que o professor necessita vivenciar a arte em sua vida, para que se faça real no processo de ensino. Assim, conhecer autores da arte-educação, da arte e da educação, contextualizando esses textos com sua prática e a realidade escolar, buscando ser um professor investigador. Além de saber analisar as próprias práticas, relacionando com as práticas dos colegas professores e seus alunos em um trabalho colaborativo, tornando sua formação consistente, fortalecida e, principalmente, autoral, desenvolvendo a compreensão dos aspectos artísticos e estéticos, seja na leitura das obras, leitura de mundo ou prática pedagógica.

A autora ressalta que,

Acreditamos que os professores em formação precisam valorizar a arte na própria formação a partir de uma experiência em movimentos alternados, tal qual ocorrerá na aprendizagem artística dos alunos. Tal experiência consiste em haver alternância entre as consignas do professor e as de livre decisão do aluno. Isso faz com que o estudante crie trabalhos autorais e cultivados, ou seja, influenciados pelas culturas advindas da produção social e histórica da arte, pois os atos de criação a partir de enunciados que o aluno faz a si mesmo, nesse contexto de ações alternadas, aproximam suas criações das que ocorrem nas práticas sociais, daqueles que fazem e pensam sobre arte na sociedade (Cf. IAVELBERG, 2010, p. 65) (IAVELBERG, 2016, p.92).

Ao professor cabe compreender e vivenciar a área que atua, ter experiências reais com a arte, para que ele seja transformado por ela, que consiga expressar por ela e, a torne um hábito em seu cotidiano, assim, muitos estereótipos de superficialidade que recaem sobre o ensino de arte poderão ser interrompidos e, assim, ser estruturadas práticas aprofundadas e coerentes. Assim, a formação inicial e continuada de professores necessita ampliar os saberes - saberes disciplinares, saberes pedagógicos didáticos e saberes relacionados à cultura profissional,

acrescentando os três aspectos para a integração coerente (capítulo 2): buscar a abrangência e amplitude de relações, se tornando um sujeito inter, relacional, colaborativo e aberto; buscar a profundidade; sua disciplinaridade e especificidades, os saberes e culturas que envolvem sua especificidade; e a busca pela síntese, pelo entremear, pela tecelagem pelo ato de integrar, da troca, aprendizagens e produção de conhecimento integrados.

Quanto a BNCC, é preciso ver além, ao mesmo tempo que, ela traz indícios de equívocos como a polivalência ela vem também indicar para a educação da atualidade de forma oficial outros/novos posicionamentos, abordagens metodológicas, outros/novos paradigmas, expansão das fronteiras disciplinares para que sejam gerados outros/novos olhares diante do conhecimento, a percepção das relações do mundo local e global, aproximando o professor de um pensamento mais complexo.

Não é que esteja a favor do documento, mas o que indico é um posicionamento diferente diante dele. No caso dos Documentos Curriculares, por exemplo, a meu ver, pode ser também uma forma de resistência se nossa classe de professores entender que o documento da BNCC já está posto, não há o que fazer, senão tentar pelas vias da transgressão, estudar e trabalhar para além das questões de tensão. Como, por exemplo, entender como as artes integradas podem ser usadas, de forma coerente, a favor do ensino de arte dentro das escolas.

E foi com um olhar transgressor que tentamos nos posicionar diante da BNCC por meio do Documento Curricular em Goiás, tendo em mente que, a BNCC é um documento referência para a criação de currículos em todo o território brasileiro, cada região criou o seu currículo baseado nas demandas de seus contextos. O estado de Goiás está à frente em relação ao Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Fundamental (DC-GOEF), pois em 2018 foi colocado no documento as artes integradas como metodologia. Após o período de aprovação, hoje em 2020, com o documento finalizado, apresenta, com base em minha dissertação, as artes integradas como uma abordagem metodológica que necessita de, pelo menos, dois professores de áreas artísticas diferentes para poderem integrar. Vemos no DC-GOEF que foi garantida a conceituação como abordagem metodológica e, principalmente, as parcerias, tão importantes para a negação da polivalência. O DC-GOEF se apresenta da seguinte forma:

Em relação à Unidade Temática Artes Integradas indicada pela BNCC, o DC-GO a compreendeu como sendo uma perspectiva metodológica emergente para a educação das artes e não como um organizador de Objetos de Conhecimento que expressam Habilidades. Para sua efetivação, orienta-se que esta perspectiva metodológica seja trabalhada apenas nas instituições escolares que tiverem dois ou mais professores licenciados em qualquer uma das expressões artísticas, cada qual em uma expressão artística distinta. É

importante ressaltar que os Objetos do Conhecimento e as Habilidades que compunham a Unidade Temática Artes Integradas foram redistribuídas entre as artes visuais, a dança, a música e o teatro (GOIÁS, 2018, p. 81).

O ponto fraco desse documento é que ele não apresenta possibilidades de como realizar as artes integradas; porém a ideia que perpassa aqui no estado é ainda de que elas integram apenas as áreas artísticas, não expandindo muito os diálogos com outros conhecimentos.

Outro documento que tenho tido a oportunidade de participar da construção e, desta forma, buscar formas de posicionamentos de resistência, é o Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM), deste tenho participado desde 2019 da escrita. Mais uma vez digo que o estado de Goiás está à frente dos outros estados no que diz respeito ao componente Arte, que trabalhou com os quatro professores de cada área artística, fortalecendo o componente, buscando a garantia de espaço da arte nos entremeios do currículo. Além disso, conseguimos com essa equipe criar situações de diálogos com os outros componentes favorecendo integração entre os eles e o reconhecimento da arte e suas manifestações com área de conhecimento por toda a equipe.

Na equipe do componente Arte, estou representando a Música e a integração. Uma das oportunidades que tive no início foi de ministrar uma formação sobre interdisciplinaridade e integração para o grupo de colegas, o que contribuiu muito para a mudança de perspectiva da equipe geral. A compreensão sobre os conceitos de integração e interdisciplinaridade e como poderiam ocorrer processos integrativos, bem como o entendimento das manifestações artísticas como áreas de conhecimento ficaram esclarecidos com as pontuações e posicionamentos da equipe arte. Estávamos escrevendo um currículo referência para o estado de Goiás, o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM), e, no início do ano de 2019, a equipe estava apresentando muita dificuldade em compreender sobre a integração e interdisciplinaridade, como integrar seus componentes e áreas e principalmente perceber o quanto será difícil realizar essa integração dentro das escolas.

Um fato interessante foi que meus colegas da superintendência tinham a compreensão de que as manifestações artísticas eram um conteúdo da Arte e não, cada uma, uma área de conhecimento. Infelizmente este deve ser o pensamento de muitos professores e até do governo no contexto da educação sobre essa área, menosprezando sua importância na formação dos sujeitos, o que nos mostra que a luta precisa continuar e é algo difícil por causa do alcance. Mas digo também, com felicidade, que, por nossa influência, os colegas da equipe geral, que precisaram trabalhar conosco, da equipe arte, compreenderam o componente Arte como área de conhecimento importante, e que cada área artística é uma área de conhecimento com sua

especificidade. Eles, hoje, nos ajudam na luta pela valorização do conhecimento artístico, pois conseguiram percebê-lo como conhecimento importante para a formação dos sujeitos, além disso, eles se mostram abertos e com desejo de integrar conosco.

É importante ressaltar que, ao longo dos trabalhos, vi as artes integradas como potência para ampliar os lugares de a arte estar na escola em diálogo com outros conhecimentos, visto que o novo currículo demanda um trabalho integrado. Percebi, durante nossa escrita, que a forma como construímos o documento do componente Arte e os Itinerários Formativos, poderia apresentar a arte de forma integrada e assim, ser uma forma de luta e resistência, no sentido, inclusive, de proporcionar uma formação para os professores da rede a respeito dessa metodologia.

Dentro dessa perspectiva, por exemplo, em busca de formação com saberes interdisciplinar e integrativo para os professores da rede estadual de Goiás, pensei em uma estratégia para a formação de professores que iremos ministrar. Mais que depressa tomei a responsabilidade de trabalhar com dois temas da formação que ministraremos: a Trilha de Integração Curricular, a qual estou buscando garantir o estudo dos conceitos-paradigmas; e a equidade entre os componentes, incentivando que os professores da rede busquem dialogar com os professores de arte dentro da escola. Onde justifico que a arte em sua essência é interdisciplinar, podendo contribuir com práticas ricas, criativas e muito interessantes no contexto escolar, mas que é necessário a busca por conhecimento aprofundado de um professor especialista, tentando assim, esquivar da polivalência.

Ao mesmo tempo, busquei garantir que, na temática das metodologias ativas, estivesse a Trilha das Artes Integradas, com o intuito de apresentá-las como abordagem metodológica importante para a produção de planejamentos e práticas integrativas, valorizando a arte como eixo condutor e como forma de ampliar o lugar da arte estar na escola. Com o objetivo de ‘munir metodologicamente’ o professor de arte para o vivenciar da integração, apresentando uma abordagem que traz inovação, fortalece o ensino de arte e a equidade entre os conhecimentos. Para que assim, eles também procurem os professores de outros componentes dentro da escola, a fim de criar diálogos e propor algo integrado de forma coerente. Este trabalho se desenvolverá em 2022 e esperamos ter um grande alcance na rede estadual, fortalecendo a formação dos professores com saberes interdisciplinares e integrativos, além disso, espero poder divulgar uma prática coerente em artes integradas desfazendo incoerências de conceitos vindos da BNCC e, principalmente, do engano da polivalência. Assim, que esse trabalho proporcione uma abertura e valorização para o ensino de arte de forma criativa e abrangente.

4.1.2 Educação integral e a hierarquização dos conhecimentos

Como relacionar e efetivar a educação integral ancorada no documento da BNCC dentro do contexto escolar? Qual perspectiva de educação integral a BNCC fala? A perspectiva da educação integral é a formação do ser humano em sua totalidade, ela perpassa por várias dimensões do sujeito. Mas, para que haja o transitar do conhecimento por esses vários pontos, são necessários apoios, sustentos, materiais e espaços que colaborem com a coerência da formação dos professores, suas práticas e os caminhos que forem desenvolvidos no processo educativo.

A educação integral é compreendida como uma concepção teórico-política que envolve aspectos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que concebe o homem em sua totalidade e que busca promover sua formação integral (PESTANA, 2014; CAVALIERE, 2002). Só para trazer uma diferenciação de conceitos, a educação integral é diferente do conceito de artes integradas, elas podem ser compreendidas como concepção pedagógico-metodológica que irá contribuir para a efetivação da educação integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo (FARIA, 2009). As artes integradas são uma metodologia e abordagem de ensino que promovem ações, concepções, experiências e conhecimentos que podem alcançar as várias dimensões humanas, como a educação integral propõe.

A educação integral também é diferente da ideia de integração curricular, que propõe a integração entre os conhecimentos no currículo. E, por último, ela também é diferente do termo interdisciplinaridade, considerada um paradigma que rege pensamento e ações diante do conhecimento e o mundo, e que prima pelo estudo do conhecimento em várias dimensões na busca pela educação integral dos sujeitos. Conforme Maurício (2009), a educação integral é quando há a preocupação de abranger a formação humana em várias dimensões, numa concepção de totalidade do ser.

Segundo Coelho (2009), o estudo sobre a educação integral deve ser acompanhado a partir de concepções ideológicas, sejam o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, para que se compreenda como os aspectos sociopolíticos interferem no processo educativo. A visão de cada uma se diferencia acerca de crenças, valores, representações, concepções epistemológicas e cultura, as quais interferem na forma como será tratada a perspectiva da educação integral.

O documento da BNCC, principalmente sua introdução, está carregado de aspectos ideológicos que agradam e favorecem à classe dominante e estimula ilusões de modernização do ensino, principalmente com a questão da *integração dos conhecimentos*. Em que se tenta

convencer os educadores por meio de discursos persuasivos, convocando-os a fazerem o “bem” para a educação brasileira. É importante destacar que esse discurso e o próprio documento esbarram na realidade crítica que se encontra a formação de professores e as próprias instituições escolares, com defasagem de espaço, recurso e apoio para as práticas educativas. Com certeza se instala uma situação dicotômica em que se mostra um direcionamento da educação brasileira para a preparação de uma nova geração de mão de obra para o mercado do século XXI.

O que quero ressaltar sobre a educação integral forjada pela BNCC é a relação que se apresenta no documento entre a educação integral e a hierarquização dos conhecimentos. Está posta uma educação que pretende formar sujeitos a partir de competências e habilidades, que sabemos estarem ligadas aos interesses do empresariado e do Estado, envolvendo a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Infelizmente, digo que esse documento, que direciona a criação de currículos, trata a educação integral de forma ilusória e equivocada, porque, além de outras questões já apresentadas aqui, ele não compreende a igualdade entre os conhecimentos, mas prioriza determinados conhecimentos, como português e matemática, em detrimento de outros. O que provoca a fragmentação dos conhecimentos, inviabilizando que o processo educativo perpassa pelas várias dimensões humanas e sociais. À vista disso, se os conhecimentos estão fragmentados, dá a entender que a formação integral é alcançada a partir de competências e habilidades, ou seja, foca no que o estudante saberá fazer.

A integração proposta no documento é bem direcionada, o professor precisa estar ciente da junção dos componentes por área de conhecimento, conhecer sobre sua área, sobre os componentes que fazem parte e, principalmente, conhecer as competências e habilidades gerais e específicas, inclusive de seu componente, trabalhando tudo isso de forma “interdisciplinar”; e, detalhe, sem parcerias, pois o documento não destaca essa questão, não prioriza o trabalho em conjunto.

Na contramão da educação integral, mostra-se a sobrecarga do professor e a superficialidade nos processos integrativos. As questões apresentadas até aqui – juntamente com a falta de estrutura nas instituições escolares e a precariedade na formação e profissionalização dos professores – confronta a realização de uma educação integral efetiva. Isso nos mostra que existe algo por trás do documento, a existência de interesses e manipulações de quem quer controlar nosso país.

O ponto principal é: como tratar de forma coerente a relação e o diálogo entre conhecimentos, competências, habilidades e sujeitos, de modo a trabalhar a totalidade do ser, enfatizando, realmente, as várias dimensões humanas de acordo com a nova realidade, a

BNCC? A base indica e direciona conteúdos e perspectivas de como realizar a abordagem, mas, se olhar com cuidado, a BNCC propõe algo complexo para nosso contexto escolar, podendo ocorrer o risco de surgirem equívocos no momento das práticas, servindo apenas como um ensino para números e escrita.

Diante disso, a educação integral posta no documento está mais pautada nos trâmites da tentativa de controle e organização da classe trabalhadora, ao contrário do que seria uma educação integral coerente. Essa deve conceber o homem como um ser multidimensional, ou seja, abranger o físico, o psicológico, o cognitivo, o emocional, o sensível e até o espiritual (COELHO, 2009; MORIN, 2004, 2007). Para seu alcance, pressupõe-se que as ações e o conhecimento estejam em um nível de inter-relação entre conhecimentos e ações. É importante ressaltar que existe uma abrangência entre conexões tanto nas relações entre os conhecimentos como nas que dizem respeito às ações. E, no ato pedagógico, um se mostra interligado ao outro, pensamento e ação metodologicamente envolvidos (NICOLESCU, 1999; FAZENDA, 2001; THIESEN, 2008).

As artes integradas, nesse ponto, entram em cena ao possuírem a capacidade de alcançar o ser em sua totalidade devido às várias possibilidades de diálogos e interação. A integração entre as manifestações artísticas e outros conhecimentos alcança os sentidos e a percepção estética do sujeito envolvido, promovendo a ampliação de suas relações e experiências com o conhecimento e o mundo.

Diante dessa perspectiva, e para o alcance de uma educação integral, faz-se necessário o envolvimento com abordagens, perspectivas e conceitos integradores. Sendo importante o amparo em conceitos-paradigmas que permitam tráfegar por diálogos e abrangências, como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo (NICOLESCU, 1999; THIESEN, 2008; MORIN, 2004; FAZENDA, 2001). A compreensão desses paradigmas é essencial para a realização da integração dos conhecimentos, além da tão importante transformação do olhar diante do mundo. É uma questão que demanda um alto nível de relações e percepções, precisa enxergar o homem em suas multiperspectivas, o contexto e o mundo de forma complexa (MORIN, 2003).

Eis uma questão contraditória: como proporcionar uma formação integral, interdisciplinar, relacional, complexa e criativa, numa perspectiva que, na maioria das vezes, enfoca o ensino em apenas uma dimensão do ser humano, o aspecto cognitivo, principalmente, no âmbito racional e escrito, dando o poder máximo a apenas duas disciplinas, português e matemática? E assim, fortalecendo a hierarquização dos saberes, ou seja, um conhecimento é

mais importante do que o outro. Se existe isso, como trabalhar interligado? Se há a hierarquização não há integração e, muito menos, uma educação integral.

A hierarquização cria barreiras e superioridade em um ou outro conhecimento, dificultando as relações e abrangência do processo de integração. A hierarquização dita que um conhecimento é melhor que outro e mais necessário que o outro, deixando muitos conhecimentos e saberes às margens. Isto se destaca nas ênfases dada ao currículo dentro da escola, o que é central e o que está na periferia nas experiências ofertadas. É necessária a busca pela equidade entre os conhecimentos, é na equidade que todos os conhecimentos são convidados a fazer parte do processo de construção do conhecimento, sem distinção ou privilégios. É na equidade que a integração acontece.

Essa questão se mostra uma problemática vivenciada no contexto escolar que abrange os campos epistemológico e metodológico e afeta concepções e ações do professor. Há um percurso a se fazer, precisamos desvendar nosso “como”, nossos contextos e o “para que” se quisermos realizar a integração e alcançar a educação integral.

4.1.3 O Componente Arte e as Artes Integradas na BNCC

É possível perceber que a forma como a arte foi apresentada no documento da BNCC dá margem para concepções e práticas dúbias, em que as manifestações artísticas podem ser tratadas como algo menor, por exemplo, como conteúdo do componente Arte. No documento, as manifestações artísticas, Música, Dança, Artes Visuais e Teatro são definidas como unidades temáticas, o que dá margem para analisarmos e compararmos com outras unidades temáticas. Nesse sentido, as manifestações artísticas, bem como as artes integradas, são semelhantes às unidades temáticas de Brincadeiras e Jogos, em Educação Física, e Matéria e energia, em Ciências, consideradas conteúdos desses componentes curriculares.

O documento diz que cada unidade temática contempla um grau maior ou menor de objetos de conhecimento, que se relaciona a um número variável de habilidades. Desse modo, dentro de Matéria e Energia existe uma gama de conhecimentos que guarda certa quantidade de habilidades para a compreensão e práticas desses conhecimentos, mas que está num todo maior que diz respeito à área do conhecimento das Ciências. E a Música? E as outras manifestações artísticas? Sim, elas possuem um mundo de conhecimentos, possibilidades e habilidades. Elas são definidas como área de conhecimento e, nesse conceito de unidade temática, seria reduzi-las a uma unidade do componente Arte, ou um conteúdo maior desse componente.

É possível perceber o tamanho do equívoco e não somente minha preocupação com essa questão, mas de muitos colegas arte-educadores também, diante da possibilidade de ver a arte ainda mais desvalorizada dentro das escolas. Infelizmente, abre-se uma lacuna entre o documento e a realidade da prática escolar. Se a arte não é entendida como área de conhecimento e apresenta equívocos em sua compreensão, como uma abordagem integrativa (artes integradas) que não está esclarecida, posta sem contexto em um documento normativo, terá compreensão e prática coerente?

No documento, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, o componente Arte faz parte de uma grande área, a Área das Linguagens, com o intuito de ampliar as experiências de aprendizado, estabelecendo diálogos entre os conhecimentos voltados para a comunicação, diferentes práticas de linguagens e interpretação de mundo. Fazem parte dessa área: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (no Ensino Fundamental, somente nos anos finais), Educação Física e Arte. A BNCC propõe e incentiva o trabalho interdisciplinar e dialógico, embora privilegie a hierarquização entre os componentes, valorizando mais português e matemática.

As artes integradas foram apresentadas como unidade temática sendo equiparadas às manifestações artísticas, sendo identificadas como “(...) Artes Integradas, explora relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p.197). O que é difícil concluir algum processo ou conceito, pois o documento apresenta um conceito vazio de questões conceituais, pedagógicas e metodológicas, se tornando, como cita Iavelberg (2018) em seu artigo *A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte*, uma porta de entrada para a polivalência,

A unidade temática Artes Integradas, criada na BNCC e inexistente nos PCN, tem como objetivo integrar as demais (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e as tecnologias da informação e da comunicação. Isso poderia ser compreendido como atualização diante da produção contemporânea de arte, uma vez que existem criações artísticas que integram as artes e as tecnologias, entretanto, as Artes Integradas podem ser a porta de entrada para a polivalência, tal preocupação com a interpretação do documento da BNCC já estava presente na equipe de elaboradores dos PCN (IAVELBERG, 2018, p. 80).

É importante destacar que as artes integradas são apresentadas somente no ensino fundamental. No ensino médio, busca-se a integração entre os componentes das áreas e por meio de outros aspectos que o documento traz. Por que as artes integradas não continuaram no ensino médio? Acredito eu que é porque nesse nível de ensino o mais importante é a formação

para o mercado de trabalho, embora se tenha uma sobrecarga de conhecimentos a serem estudados, busca-se integrar por outras maneiras, como a supervalorização das áreas de conhecimento. Nesse sentido, o intuito é a preparação de trabalhadores eficientes, aptos ao mercado de trabalho no século XXI.

É um equívoco não continuar com a integração artística nesta fase da formação, ela é uma metodologia que traz uma forma de compreensão e relação entre os conhecimentos com ênfase nos aspectos artísticos e estéticos que podem auxiliar grandemente na formação de um ser integral e, porque não dizer, para a vida profissional desses sujeitos. Apesar disso, como já apresentei, pretendo inseri-la na formação continuada de professores e tentar disseminar sua prática dentro das escolas.

No ensino fundamental, é interessante notar que a experiência e as vivências são valorizadas, o documento observa que, apesar de as manifestações artísticas serem consideradas em suas especificidades, as experiências e as vivências não devem acontecer de forma fragmentada. Entretanto, devem valorizar os diálogos:

Ainda que, na BNCC, as manifestações artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, 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*. Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as manifestações 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. 196).

Nesse trecho do documento, temos um vislumbre sobre aspectos integrativos. Estes vão desde a importância de realizar atividades que proporcionem interlocuções entre as manifestações artísticas e outros componentes curriculares até aspectos que podem proporcionar material, conceitos e conhecimentos em um processo integrativo, como temas, assuntos ou habilidades afins, de diferentes componentes, destaque também para saberes que se integram, que geram experiências amplas e complexas.

É interessante notar que o documento ressalta o trabalho interdisciplinar e integrador em seu corpo; contudo, na orientação, não se fala em parcerias, mas dá a entender a polivalência. Ou seja, o professor de arte é estimulado a construir uma rede de interlocuções entre vários componentes, inclusive entre as manifestações artísticas para que ele integre os

conhecimentos e práticas. Em nenhum momento, o documento fala que as artes integradas tratam de processos interdisciplinares e complexos, não falam como poderiam ser realizadas nem que é necessário o trabalho em parcerias.

Para o ensino médio, a estrutura é posta para que haja integração entre conhecimentos e áreas. Existem vários aspectos que estão no documento para aprofundar os conhecimentos e conectá-los. Muitos conhecimentos e abordagens foram elencados para que o professor possa trabalhar com seu componente de forma relacional, mas destaco que não é nítida a orientação para o trabalho em parcerias ou colaboração, ficando implícita para quem for desenvolver os trabalhos. Dessa forma, para o ensino médio,

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. **Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”** (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Para tanto, é fundamental a adoção de **tratamento metodológico** que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também que: evidencie a **contextualização**, a **diversificação** e a **transdisciplinaridade** ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º) (BRASIL, 2017, p. 479, grifo nosso).

Destaque para o trecho “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”. Romper, esta palavra deveria ser entendida como a não hierarquização das disciplinas, ou seja, não priorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros. Sobre o componente Arte, no ensino médio,

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana (BRASIL, 2017, p. 483).

As competências regem muito os aspectos integrativos, serão desenvolvidas a partir da reunião de informações, habilidades, contextos, conhecimentos e direcionamentos desenvolvidos na prática pedagógica. Conforme Iavelberg (2018),

Na BNCC, não é explícito que a aprendizagem promove desenvolvimento e que esse não é ensinável, isto porque se trata de processo endógeno proporcionado pelas aprendizagens das habilidades que serão avaliadas. As competências – como o desenvolvimento – não podem ser ensinadas, pois se constroem a partir da aprendizagem das habilidades (IAVELBERG, 2018, p. 78).

Nesse sentido, no ensino fundamental, é apresentado que o componente arte deve perpassar e garantir aos estudantes o desenvolvimento de nove competências específicas das quais destaco a número três:

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (BRASIL, 2017, p. 198).

Neste trecho, a BNCC trata de relações, de práticas integrativas e, em nenhum momento, o documento apresenta a necessidade de desenvolver parcerias com outros professores para realizar essa proposta, o que dá margem à polivalência. Nisso, são muitos conhecimentos para o professor de arte ministrar, o que se resumiria em sobrecarga para o professor, falta de conhecimento aprofundado em cada área artística e um ensino superficial.

A proposta da BNCC é realizar uma formação integral, interdisciplinar e integrada, construída desde os anos iniciais até os finais do fundamental e ensino médio. Comparo agora os trechos que falam sobre o ensino de arte nos anos iniciais, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio apresentados no documento, respectivamente:

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. **Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico** –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis [...] Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição **de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis**. Desse modo, **espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento** –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 199, 205, grifo nosso).

Sobre as seis dimensões Iavelberg (2018) apresenta questões interessantes para se analisar. A autora apresenta uma relação entre as seis dimensões com os eixos de aprendizagem dos PCNs, onde ressalta que para desenvolvimento pedagógico metodológico do ensino artístico, a BNCC apresenta a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, sendo que o PCN, apresenta o fazer, fruir e refletir. A autora destaca um quadro onde mostra a relação entre dimensões (BNCC) e eixos (PCN) apresentando um alinhamento entre os eles: para o eixo Fazer – dimensões Criação e Expressão, para o eixo Fruir – dimensões Estesia e Fruição, e o eixo Refletir – dimensões Crítica e Reflexão. A autora ressalta que podemos observar que, mesmo realizando orientações diversificadas, buscou-se apoiar-se na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

No ensino médio, o componente Arte se desenvolve a partir de uma competência da área de linguagens, a competência 6 e suas habilidades. É a partir dela que as artes serão desenvolvidas no contexto escolar. Essa competência se descreve assim,

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as manifestações artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 496, grifo nosso).

Dou destaque ao seguinte trecho da segunda citação: “espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento”, o documento é enfático sobre a questão de integrar as manifestações artísticas, e aqui ele mostra que “se espera” que este componente seja um agente integrador. Mas é importante ressaltar que do jeito que é apresentado, como forma de contribuição, dá a ideia de que as manifestações artísticas serão utilizadas como ferramentas para outras disciplinas. Volto a dizer, se há hierarquia entre conhecimentos, não há integração.

Um ponto que coloco em destaque, nas citações supracitadas, é que – e que é algo perigoso – o documento fala que as artes deverão ser trabalhadas pelo professor de arte e não pelos professores de cada manifestação artística. Daí, quando voltamos lá atrás e vemos que elas são definidas como unidades temáticas, dando o entendimento de que são conteúdos do componente Arte, o professor poderá sim trabalhar todas elas em suas aulas. Além disso, por não termos, em nosso país, o hábito de trabalhar integrado e de forma interdisciplinar com

frequência, é possível vislumbrar um ensino que, no mínimo, será frágil e superficial dentro das escolas.

No trecho que trata sobre os anos iniciais do ensino fundamental, as manifestações artísticas serão integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico, o que pode trazer ainda mais confusão no entendimento da práxis educativa em artes. Assim, o que está envolvido nesse processo é como realizar tal integração? No ensino médio é ainda mais complicado para o professor, que deverá entender de outras questões para saber contextualizar, interligar e promover produções que façam sentido para o aluno que está sendo preparado para o mercado de trabalho, como exemplo: diferentes práticas de linguagens, eixos estruturantes, campo de atuações, trilhas de aprendizagem, entre outros; todos conectados com o projeto de vida do estudante. Mais uma vez, o que envolve e como realizar práticas integrativas coerentes com essas questões? Quanto a esta resposta, pretendo apresentar algumas ideias à frente, quando citarei minha experiência na construção do documento do ensino médio.

4.1.4 Artes Integradas – Ampliação do Conceito

E o que dizer das artes integradas como uma igual das manifestações artísticas? Infelizmente, o documento apresenta as artes integradas como unidade temática que possui objetos do conhecimento que não são específicos de algo integrado. Mas são práticas vazias, quando pensamos em uma prática integrada que não possui uma estrutura conceitual, metodológica e pedagógica, deixando o entendimento de práticas polivalentes e livres de qualquer rigorosidade metódica no que concerne abrangência, aprofundamento e síntese em integração artística coerente.

Durante o processo de pesquisa, com o estudo dos autores, senti a necessidade de ampliar o conceito de artes integradas para buscar aprofundamento e melhor entendimento do que elas são e de como melhor realizá-las. Pude compreender a seriedade de minha pesquisa e a possibilidade de influência no contexto educacional goiano, por causa da confusão de conceitos e falta de esclarecimentos do documento da BNCC, as artes integradas foram apresentadas como abordagem metodológica no Documento Curricular para Goiás – etapa - Ensino Fundamental, o DC-GOEF. Por causa disso, me propus investigá-las com maior profundidade na pesquisa do doutorado.

A partir disso, retorno então à BNCC, em que as artes integradas são apresentadas de forma descontextualizada, não constando conceitos, estruturas, metodologias, muito menos como são os processos de avaliação. Diante desse patamar é possível deduzir que elas estão no

documento com o intuito de trazer como possibilidade para as escolas, principalmente as privadas, o uso de apenas um profissional para desenvolver o conhecimento artístico. Na BNCC, as artes integradas são apresentadas como unidade temática; e as unidades temáticas são definidas como:

[...] um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BRASIL, 2017, p. 29).

Os objetos de conhecimento são o que chamamos de conteúdos, como esclarece o documento: “aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 28).

Já a definição que o documento dá para artes integradas se apresenta assim: “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 197). Realmente é bem confusa a definição, de modo que considero que não é uma definição real sobre a integração artística.

Diante do exposto, uma pergunta é importante fazer: as artes integradas seriam apenas o que está apresentado no documento da BNCC? Diante do contexto apresentado, é necessário ainda muito estudo que investigue a integração artística e os modos como se apresentam. É uma abordagem rica e complexa, que mostra novas e outras formas de ensinar e aprender, que coloca a arte nos entremeios e o diálogo entre as áreas, que expanda a arte no contexto de produção artística e de conhecimentos, e não apenas se alinhem a novas iniciativas na educação, priorizando as habilidades conceituais e processuais, mas também possam contribuir para a transformação da educação.

O conceito que havia defendido até o momento, com base na minha dissertação de mestrado, é:

[...] destacamos as Artes Integradas, como sendo uma metodologia que inter-relaciona as várias manifestações artísticas buscando desenvolver diálogos entre elas e diferentes conhecimentos (história, geografia, outros), contextualizando e permitindo que o indivíduo alcance um conhecimento abrangente (FARIA, 2009, p. 12).

Esse é um conceito que ainda vale, embora simplificado, porque, devido ao estudo e às reflexões, a partir do aporte teórico apresentado durante o trabalho, apresento a ampliação do conceito com base em autores como Dewey ([1934] 2010), Eisner (2002b), Lajevic (2013),

Dawsey (2005), Turner (2005), Marshall (2014, 2015), Deasy (2003), Aprill (2010), Bresler (1995), Burnaford, Aprill e Weiss (2001) e Gardner ([1983] 2011).

Portanto, o conceito que consegui fechar para a pesquisa foi:

“As artes integradas são uma abordagem metodológica ou de ensino que utiliza a Arte como forma de pesquisar o mundo. Que integram, em um processo criativo, conhecimentos entre a Arte, cultura e outras áreas de conhecimento de forma equitativa, promovendo a construção de conhecimentos integrados em ambas. Elas proporcionam a experiência real e significativa e o conhecer e aprender pelos sentidos e permitem que os estudantes construam e demonstrem suas aprendizagens, comunicando suas sínteses por meio de produções que se amparam na e pela Arte”.

Elas são um processo educativo e visão de mundo em que as artes são o eixo norteador ou condutor do processo e das conexões, é o processo que acontece através da Arte e com a Arte (MARSHALL, 2014). Diante do conceito apresentado, vemos que as artes integradas são mais do que o cruzamento de linguagens artísticas, elas são uma possibilidade de expandir o conhecimento da arte dentro da escola, trazendo experiência e consciência da construção das aprendizagens por parte dos estudantes.

As artes integradas podem ser consideradas como uma abordagem metodológica ou de ensino de acordo com o grau maior ou menor de compreensão dos conceitos-paradigmas (inter e transdisciplinaridade, pensamento complexo e sistêmico, multidimensional e multirreferencial). Elas se pautam no ideário do integrar, conectar, interligar e relacionar de forma equitativa a arte a outras áreas de conhecimento, ou seja, não há hierarquia entre os conhecimentos, todos são importantes de igual modo.

Elas podem se apresentar como uma abordagem metodológica pontual entre duas áreas, uma artística e outra não-artística. Podem ficar restritas a apenas dois professores, envolvendo seu ensino e visão de mundo, em que demonstram a forma de lidar com o conhecimento investigando por meio da arte (eixo condutor). Ou podem envolver toda a escola, perpassando, da mesma forma, como eixo condutor e pesquisa pelos componentes na construção do conhecimento, envolvendo o currículo.

Elas podem interligar os elementos das disciplinas envolvidas, como: conhecimentos, habilidades, princípios organizadores, conceitos, conteúdos e metodologias etc., a fim de promover a construção de conhecimentos e aprendizagens integradas. O estudo das culturas se faz necessário, como forma de promover a relação entre o individual e o cultural, mencionados por Cunha (1998) e Dewey (2010), situando os sujeitos de forma a proporcionar significados, e a abrangência de seu aprendizado. As artes integradas são performances que carregam consigo

a inerente necessidade de investigar o ser humano, seu comportamento e suas ações no mundo, e como o conhecimento é gerado e passado por entre as gerações.

São performance porque primam pela experiência real e significativa, e que, na construção da aprendizagem, sempre há o lidar com o momento liminar das questões existenciais. O que amplia a experiência real, aquela que se conecta às aprendizagens prévias, passadas às experiências presentes, gerando aprendizagens significativas que não terminam em si mesmas, mas reverberam para experiências e aprendizagens futuras. As artes integradas, dentro desse campo, também prezam pela ampliação da aprendizagem por meio da exploração sensorial (pelos sentidos), expandindo os entendimentos e as aprendizagens dos estudantes sobre o que investiga.

Assim, ao pensar sobre os autores estudados percebo que, tanto no conceito, quanto o todo do processo da integração artística, os aspectos que podem traduzir bem o desenvolvimento da prática integrativa em sua totalidade, é a consciência das sínteses entre os conhecimentos e as relações que se estabelecem entre as experiências vividas do passado e presente, promovendo uma *erlebinis*. Ao refletir sobre os momentos que as constituem, percebo aqui a totalidade do processo em artes integradas, que se constitui como uma experiência, trazendo um extrapolar, revelando aquilo que não é evidenciado se fosse em um processo fragmentado. Assim, trago os cinco momentos que formam uma *erlebinis* ou experiência vivida, onde, em minha percepção, vislumbro a totalidade do processo em artes integradas, pois, é possível compreender que há na *erlebinis* uma aprendizagem em que os sujeitos perpassam por processos resultando em sua “expressão”, ou como Dawsey (2005, p. 164) cita, “Performance - termo que deriva do francês antigo *parfournir*, ‘completar’ ou ‘realizar inteiramente’ – refere-se juntamente, ao momento da expressão”.

Sobre a *erlebinis*, Vitor Turner apresenta sua definição citando Dilthey,

1. algo acontece ao nível da percepção [...].
2. imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas [...].
3. emoções associadas aos eventos do passado são revividas.
4. o passado articula-se ao presente numa ‘relação musical’ (conforme analogia de Dilthey), tornando possível a descoberta e construção de significado.
5. a experiência se completa através de uma forma de ‘expressão’. (DAWSEY, 2005, p. 164).

Desta forma, as artes integradas, como um ato pedagógico e de performance, buscam na interação entre os conhecimentos e cultura, e dessa interação, se for fluida, coloca em destaque a percepção, assim, o experimentar e o aprender pelos sentidos se tornam mais sensíveis e relacionais, ressaltando a relação entre passado e presente existente na *erlebinis*

promovendo significados e se completando por meio da produção das expressões, ou produtos e sínteses.

Sobre a experiência real e significativa, ela também é direcionada, no processo pedagógico, pelo artístico, estético e poético que trazem elementos que expandem a experiência e as sensações para além do que é proposto nas aprendizagens tradicionais, como ouvir e ver. São esses elementos que tornam a experiência diferente da experiência comum ou mecânica, são eles que promovem a aprendizagem e o ensino elegante. Essa elegância está ligada à complexidade e ao saber lidar com ela, além disso, está ligada também à construção do conhecimento que traz o indelével, sejam nos diálogos sejam nas práticas, tocando o sensível e a razão dos indivíduos de forma que traga o impacto da transformação.

As artes integradas permitem que o estudante se conscientize da construção de suas aprendizagens, pois, durante esse processo, ele consegue perceber as relações que são estabelecidas, permitindo-o realizar suas próprias conexões. A aprendizagem também está envolvida na compreensão e no entendimento dos caminhos que ele percorre e, neles, as relações que ele mesmo consegue construir. Essa metodologia promove esta consciência e, principalmente, contribui para que o estudante consiga apresentar essa compreensão e demonstrá-la por meio dos diálogos e da construção de suas sínteses. Estas são o resultado das investigações e relações realizadas durante o processo e podem ser apresentadas como sendo as conexões, os processos criativos e as produções.

Dentro desse processo, os sujeitos envolvidos perpassam pelo seguinte processo metodológico: inscrição das ideias, edição das ideias e processos e comunicação de suas sínteses (suas aprendizagens) por meio de produções que se amparam na e pela arte. Esse processo apresenta um caminho para como realizar a integração artística, projetando a formação integral dos sujeitos. Ele proporciona, conforme Eisner (2002b), um ciclo do desenvolvimento intelectual e o vir a ser de um indivíduo diante da sociedade. O movimento se constitui em ter ou apresentar aos estudantes ideias, ou imagens, ou problemas e inscrevê-los, anotá-los para não esquecer e ter uma noção prévia do que se tem da questão. Seguindo o processo, após a inscrição, há o processo do desenvolvimento e da edição das ideias, é nesse momento que acontecem as relações e a integração.

É na edição que a pesquisa e interação entre os conhecimentos acontecem, ampliando a ideia e encontrando novas possibilidades. Para Eisner (2002b), a comunicação para um grupo (escolar, acadêmico, comunidade etc.) é muito importante, porque é no processo de comunicar as ideias que o sujeito se torna parte do mundo, colocando seu processo e produto à mostra, o

que possibilita que haja trocas, novas e futuras edições da ideia. Um processo que proporciona percepção de mundo, aprendizado, amadurecimento intelectual e protagonismo dos estudantes.

E aqui retomo a sequência total da performance, trazendo pontos de contatos com o que Eisner (2002b) apresenta, lembrando, são eles: “a) treinamento, b) oficinas, c) ensaios, d) aquecimentos, e) performance, f) esfriamento, e g) desdobramentos” (DAWSEY, 2011, p.209). Mas ao estudar estes dois caminhos metodológicos percebo diálogos entre eles. Cito o que havia colocado no capítulo anterior: a) (Treinamento – Inscrição) pesquisa, planejamento, estudo ; b) e c) (Oficinas e Ensaios – Edição) estudos práticos, edições das ideias, trocas e prática técnica; d) (Aquecimento – Edição) preparação, organização do conhecimento e práticas construídas; e) a comunicação da performance, das sínteses construídas; f) e g) (Performance – Comunicação e reverberações) consciência do processo vivido, experienciado, os desdobramentos, como sendo constituição do sujeito como indivíduo diante da sociedade. Assim, estes dois caminhos metodológicos promovem uma construção mais robusta na construção do conhecimento pedagógico e performance em artes integradas. Mas uma questão é importante destacar, os pontos de conexão ou de contato precisam ser percebidos, estudados, e trabalhados de maneira organizada e com planejamento, buscando a ênfase na promoção da experiência vivida.

As artes integradas são um processo complexo e amplo. Elas investigam o humano e o que é do humano, seu cotidiano cheio de simbolismos e questões que são intrínsecas às ações humanas. As artes integradas são questionadoras, buscam conhecer como o conhecimento se dá e como se desenvolve, seja na individualidade seja na coletividade. A complexidade que as envolve mostra que elas estão longe de serem uma mera ação polivalente.

Elas são um processo sério, em que a arte é o eixo que conduz o processo, a pesquisa e o trabalho colaborativo entre professores e alunos. A arte se amplia como prática artística relacional e forma de pesquisa, é por ela que as investigações acontecem, porque elas são, em sua essência, interdisciplinares. Elas dialogam com o histórico, o cultural, a humanidade, os sentidos, os significados, as metáforas, os sentimentos, os próprios materiais e as técnicas da obra de arte, as formas de pensar, ver e traduzir o mundo etc.

Portanto, todos esses pontos direcionam a pesquisa no processo e trazem uma amplitude que deve tocar o contexto dos sujeitos envolvidos; e, assim, promover uma relação de reflexões e diálogos entre conhecimentos e experiências prévias, o tempo presente e a realidade dos sujeitos. É nessa prática e reflexão que as aprendizagens ampliadas poderão ser geradas dentro da escola.

4.1.5 Artes Integradas como forma de resistência da Arte estar na escola

Integrar pressupõe um trabalho entre iguais, sem a hierarquização de nenhum componente. O que é mais interessante? As artes estarem em suas salas específicas, sendo ministradas de forma isolada das demais disciplinas ou permeando seu conhecimento e experiência pela escola, encontrando outros lugares para se estar e atuar no contexto escolar? Eu digo, sem sombra de dúvidas, que estar em outros lugares na escola é uma ação ousada e interessante. Isso porque é possível ampliar os lugares da arte estar na escola por meio das artes integradas, fazendo com que seu status seja elevado e nivelado às demais disciplinas consideradas importantes.

Com as artes integradas, a arte pode se relacionar com qualquer outra disciplina: a matemática, a biologia, a química, o português etc.; de forma que ela seja o eixo que norteia as relações e práticas, além de realizar trabalhos aprofundados e inovadores, interligando e trazendo coesão para o currículo. Isso possibilita a valorização da arte como área de conhecimento, pois há a necessidade de aprofundamento nos estudos da área artística trabalhada, evitando o ensino raso e inconsistente da polivalência.

Outra questão importante que as artes integradas desenvolvem e contribuem para a valorização da arte dentro da escola é que elas possibilitam que os professores das disciplinas não-artísticas tenham um contato mais próximo com a arte, conseguindo compreendê-la da forma correta como área de conhecimento e não apenas como algo que expressa sentimento ou serve para decorar a escola ou evento. Ao dialogar com outras áreas, a arte se expande dentro da escola, pois adquire uma visibilidade que dentro dos moldes de sua especificidade isolada em sua sala de aula quase não encontra.

É necessário ampliar os modos em como a arte se apresenta no contexto educativo. Segundo Burnaford, Aprill e Weiss (2001), segue-se o mesmo entendimento apresentado anteriormente; o primeiro passo para atingir esse objetivo é visualizar as artes de forma abrangente. É possível perceber que essa perspectiva é bem vantajosa, pois possibilita a ajuda na organização da dinâmica escolar e do currículo, proporcionando maior oferta no ensino de arte e maior coesão do currículo, com objetivos unificados e processos avaliativos interessantes. Quando se abrange a forma de lidar com a Arte, abre-se um caminho que não se pode mensurar, no que diz respeito a sua ação e “afetamento” sobre os sujeitos envolvidos, as experiências, as expressões, as transformações e sua integralidade.

Já vimos, em Dewey (2010 [1934]) e Eisner (2002b), que a arte, em sua essência, promove a integração de conhecimentos, é uma forma de pesquisa, de investigar o mundo, de

experimentá-lo em diferentes possibilidades, apesar de que o que vemos no contexto escolar são formas limitadas de expressões artísticas que são reproduzidas em larga escala entre os estudantes. Ver a arte de forma abrangente pressupõe quebras de paradigmas em que o homem se desloca frente às questões que se apresentam, imprescindível é perceber que por meio dela o sujeito se representa no mundo.

Diante disso, as artes integradas são uma forma de resistência da arte estar no contexto escolar, se apresentando em outros lugares (junto a outras disciplinas e espaços) e de outras formas (inovações e sínteses/produtos diferentes das convencionais) além da sala de aula específica, elas se tornam uma ação promotora do ensino de arte a que se propõem. Nesse aspecto, as artes integradas são uma forma de atuar que possibilita ao professor de arte dialogar e trazer outros significados para a aprendizagem de todo o currículo.

Assim, ao realizar as artes integradas dentro da escola, proporciona-se a ampliação da dimensão da arte em outros papéis. Ela deve caminhar por entrelugares como forma de pesquisa, porque oferece diferentes formas de construir o conhecimento, por meio de diferentes materiais e ferramentas e formas de conhecer e sentir, não perdendo de vista a essência de que é uma área de conhecimento. Elas afetam o todo do sujeito, traz outros olhares, metáforas, e instiga o sujeito a se situar no mundo, confrontando identidades e estimulando a criatividade, a imaginação e a criação. As artes integradas deslocam olhares para lugares e pessoas antes ignorados ou desconhecidos, entre outros aspectos e papéis que a arte pode tomar no contexto educativo.

Nessa perspectiva, a arte contribui no processo educativo para além da mera expressão descontextualizada, pois, para os tipos de diálogos criados como o exemplo citado, a arte proporciona elementos que somente ela possui para o levantamento de questões e possibilidades de raciocínios. Conforme Eisner ([2002] 2008) escreve, as artes dão aporte para o desenvolvimento cognitivo. Ele observa que as formas que usamos para representar o que pensamos – seja linguagem literal, imagens visuais, número, poesia, sonoridades – afeta inteiramente o modo como pensamos e o que podemos pensar. Sendo assim, o ideal é que devêssemos nos interessar em desenvolver múltiplas formas de alfabetização; porque cada forma de alfabetização tem a capacidade de fornecer formas únicas de significado e é na busca de significado que boa parte da vida é vivida.

Segundo o autor, ao se trabalhar dentro de cada forma diferente de arte, os estudantes recebem ferramentas mais articuladas que outras, podendo ser uma aquarela, um instrumento mais refinado ou uma argila para descrever ideias complexas. Quanto mais os estudantes compreenderem e adquirirem o domínio de elementos de uma forma de arte e o conteúdo do

assunto principal, melhor poderão entender e se comunicar com nuances e profundidades variadas.

O autor segue em defesa das artes, e destaca sobre desenvolver a percepção nos estudantes. Por exemplo, como tal forma foi configurada? O que envolveu para que ela se tornasse assim? Dentre outras questões. O questionamento é uma ação importante, mas é preciso ampliar o foco da percepção, da atenção, e perceber os pormenores e o que se amplia, julgando e investigando o tempo todo. Aliás, como destaque do autor, o julgamento e a ação em um momento de ausência de regras é um dos ensinamentos da arte. Ela estimula a confiança em si, em seus sentimentos, em sua atenção; também desenvolve a assunção, o prestar atenção às nuances, o apreciar as consequências das escolhas, podendo revê-las e, depois, fazer outras escolhas.

Outro aspecto que proporciona a organicidade no processo integrativo e mostra a importância das artes na educação é que elas apresentam evidências concretas de aprendizado. As escolas que compreendem isso compartilham seus espaços como suportes, como paredes, espaços, pátios, salas de artes, palcos. Esses lugares estão cheios de murais, colchas, mosaicos, vídeos, dioramas, peças de teatro, instalações, além de concertos de música e apresentações de dança que representam o conhecimento curricular dos estudantes. Além disso, promovem processos de apreciação, significação, aprendizagem e olhar estético, discussões sobre as obras e conceitos que as envolvem, colaborando para relações e novos aprendizados, retirando totalmente aquela ideia absurda de que a arte serve apenas como decoração de ambientes.

As artes integradas trazem diferentes movimentos dentro da escola, trazem a complexidade, o misturar das fronteiras disciplinares, a criatividade, a ampliação do conceito e papel e função da arte, provocando diálogos abrangentes e aprofundados, possibilitando que a arte se encontre expandida para além da sala de artes e em relação com outras áreas do conhecimento.

Assim, finalizo esse capítulo dizendo que é imperativo que sejam desenvolvidos estudos e práticas de integração artística no âmbito da educação escolar voltadas para a formação de professores e de estudantes. Tendo em vista os aspectos que são importantes para a integração no desenvolvimento dos mesmos: a amplitude, que busca a ampliação do olhar e entendimento de mundo em conexão, de forma a tratar a percepção da multidimensionalidade do ser humano e do mundo; a profundidade, que busca o aprofundamento do conhecimento em disciplina e conhecimento, de forma a enfatizar a verticalização do conhecimento e diálogos a serem vivenciados; e a síntese, que busca a interligação, é o ato de integrar, o processo e produto da integração realizada. Desta forma, as artes integradas não pretendem ocupar o lugar do

ensino específico de arte, ao contrário, a especificidade da área artística envolvida, seja ela qual for, é de grande importância no processo para que haja aprofundamentos nas relações. Assim, as artes integradas não devem substituir a aula específica de arte, mas elas devem se apresentar como uma metodologia que contribua para que seja cada vez mais efetivo o ensino de arte dentro das escolas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONTRIBUIÇÕES PARA NOSSO CONTEXTO

BNCC DO ENSINO MÉDIO – DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES PARA UM NOVO CURRÍCULO – ESTRUTURA PARA AS ARTES INTEGRADAS

Ao refletir sobre a caminhada até aqui, percebo o quão importante foi o trabalho desenvolvido na escrita do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio, o DC-GOEM. Em 2019, saí do coro cênico para compor a equipe que estaria participando da redação deste documento. Não fazia ideia da dimensão que esse trabalho iria tomar. Nosso contato com a equipe de redatores da superintendência da educação de Goiás foi tão importante para nós quanto, acredito eu, para eles. De início, nossa chegada foi vista com desconfiança e cautela, pois a equipe que ali estava já estava entrosada. Foi um processo de conquista de terreno e de lugar de fala, sempre havia diálogos e estudos, e isso nos chamou muito a atenção. É um lugar de discussões, aprendizado, muito trabalho coerente, em que a teoria e prática andavam juntas.

Nós, que chegamos em quatro redatores⁴² do componente Arte, chamamos a atenção logo de cara. Por que quatro pessoas se é um componente apenas? Somos a única equipe de redatores no Brasil do componente Arte que possui as quatro áreas artísticas para contribuir na escrita do documento. E isso foi um ponto importante, porque nós tivemos que criar o hábito de dialogar sobre tudo e na perspectiva de cada área, apresentando seus aspectos e buscando os pontos de contato.

Como isso nos fez crescer e perceber o quão importante eram os diálogos para o bem comum do componente Arte. E aqui, faço uma analogia para dentro da escola, o quão importante são os diálogos das equipes de professores para o bem comum, o ensino coerente e transformador.

Um ponto crucial foi quando estávamos, ainda em 2019, estudando sobre o documento da BNCC para o médio e fomos estudar a interdisciplinaridade. Lembro-me que esse termo tinha chamado nossa atenção, pois percebemos que a BNCC propunha esse tipo de trabalho para os currículos. E, no meio da discussão, percebi que havia o equívoco do que era a interdisciplinaridade e o não conhecimento dos conceitos e aspectos que a envolve. Lembro de um querido colega dizendo: “Mas, então, se a interdisciplinaridade é mais do que isso, que nós entendemos, que acredito que é o mesmo que os professores nas escolas conhecem, isso que é proposto pela BNCC não vai funcionar e será um problema dentro das escolas”.

⁴² Artes Visuais – Fernanda Moraes de Assis; Dança – Renato Ribeiro Rodrigues; Música – Aline Folly Faria e Teatro – Mara Veloso de Oliveira Barros.

Sim! E como será. Nossa querida coordenadora, sempre muito atenta às necessidades do grupo, percebeu que precisávamos estudar e aprofundar mais o assunto. À vista disso, percebendo que eu trazia um conhecimento mais à frente do que os colegas, pediu para que eu preparasse um estudo sobre interdisciplinaridade e integração.

Preparei uma apresentação em que expus sobre os termos interdisciplinar, transdisciplinar, pensamento complexo, integração. Apresentei a eles os mesmos conceitos que apresento aqui na pesquisa sobre cada conceito-paradigma. Foi nítida a mudança de perspectiva do grupo sobre a construção do conhecimento do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e como começaram a conectar os conhecimentos, ampliando os diálogos.

Discutimos alguns pontos, foi muito produtivo, e finalizei com um exemplo de aula integrativa minha e convidei a colega de artes visuais que também tinha uma aula linda e integrativa sobre a cor da pele. Eles ficaram sensibilizados pela aula e encantados pela dimensão, profundidade e alcance que elas trouxeram, como trazer memórias antigas, algumas vivências passadas que mexeram e emocionaram alguns colegas.

Mas o mais importante que considero, foi que eles, percebendo a profundidade das nossas aulas, indagaram: “Nossa! Como se trabalha uma coisa tão profunda como essa em pouco tempo, como cada manifestação artística em um bimestre? Pois, existe um mundo dentro de cada área artística”. E nós dissemos que sim, que cada área artística é um mundo de conhecimentos e que deveriam ser trabalhadas e reconhecidas, cada uma, como área de conhecimento, assim, como português e matemática, por exemplo.

Cada uma demanda um aspecto diferente da expressão humana. Então um colega disse: “Puxa! Dentro da escola é trabalhado tudo misturado, não dá pra trabalhar nenhum aprofundamento na escola desse jeito”. Daí nós respondemos: “Sim, por isso estamos nós quatro aqui para garantirmos que as quatro áreas estejam presentes de forma equitativa dentro da escola”. Depois desse episódio, fomos de fato aceitos pelo grupo e como componente Arte que possui quatro mundos diferentes e que precisavam ser garantidos dentro da escola.

Os trabalhos se seguiram, existindo muitas contribuições que fizemos no processo e recebemos do grupo. Mas quero destacar aqui os Itinerários Formativos que fazem parte da estrutura do novo ensino médio (BNCC, 2017). Eles tiveram um importante papel, não só na minha percepção, mas de toda a equipe de Arte sobre a integração artística. E isso foi muito interessante perceber, pois, nos nossos processos de diálogos, enfrentamentos e negociações, as ideias que permeiam as artes integradas estavam presentes, os conceitos-paradigmas e, principalmente, os pontos de contato entre os conhecimentos. Trabalhamos não só para a Arte,

mas cientes de que tínhamos que proporcionar ao documento possibilidades de diálogos com outras áreas, pois nós não estávamos sozinhos no ensino.

Isso pode ser realizado por meio do Itinerário Formativo, que pode ser por área, integrado e ensino técnico profissionalizante, trata-se da parte flexível do ensino médio. Ele é responsável pelo aprofundamento dos conhecimentos a partir das escolhas do estudante. Tratarei aqui apenas do itinerário por área, sendo que a proposta é de aprofundar os conhecimentos e dialogar entre os componentes da área. Ele é formado por Trilhas de Aprendizagem, Eletivas e Projeto de Vida.

Trabalhamos nas Trilhas de Aprendizagem, pois as Eletivas e Projeto de Vida serão desenvolvidos na escola. As Trilhas de Aprendizagem são onde os componentes de determinada área se juntam para aprofundar os conhecimentos a partir de determinada temática, sendo conduzidos pelos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, intervenção e mediação social e empreendedorismo. Por meio desses eixos, são estruturados o desenvolvimento da trilha, priorizando os diálogos entre os componentes para essa “caminhada”. Em cada eixo, dentro da trilha, são propostas ações pedagógicas em todos os componentes para criar práticas e processos para se conhecer o objeto.

Em nossa escrita, que ficamos responsáveis por dois itinerários da área de Linguagens e suas Tecnologias, percebemos a dificuldade dos colegas dos outros componentes em dialogar conosco, era um documento colaborativo, em que cada um poderia contribuir a qualquer momento. Mas o que ocorreu foi que eles contribuía a parte deles à parte e, a partir disso, nós escrevíamos nossa parte.

Contudo nós entendemos, desde o início, que precisávamos entrelaçar aqueles conhecimentos, então, trabalhamos os quatro para desenvolver algo coeso e interessante. E isso foi se tornando grande, instigávamos nossos colegas a contribuir mais, e, aos poucos, o documento foi tomando um corpo muito interessante e visivelmente integrado. O tempo todo eu via as artes integradas, o tempo todo os conceitos estavam presentes e, quando terminamos, nosso colega de equipe Renato disse: “Isso são as artes integradas!”

Eu tinha visto, mas não com os olhos que ele me apresentou. Foi quando percebi que os Itinerários Formativos poderiam ser uma forma concreta de se apresentar e trabalhar as artes integradas dentro das escolas. Sempre houve a dúvida de como trabalhar a integração artística e ali estava uma forma concreta de elas acontecerem. Então, comecei a refletir e a esboçar possibilidades de construir uma estrutura. No curso de Artes Integradas deste ano, eu pude colocar em prática, substituindo os nomes de cada parte do itinerário.

Nesse sentido, as artes integradas seriam formadas pela seguinte estrutura: as Trilhas de Aprendizagem são as “Trilhas da Integração”, as Eletivas é a “Arte Viva” e o Projeto de Vida é o “Projeto em Ação”. Um ponto interessante de conflito que sempre me perguntavam era se, nas artes integradas, o trabalho é sempre integrado e se a Arte não seria trabalhada em sua especificidade. Percebi que a parte das Eletivas (Arte Viva), que são aulas específicas, poderia ser esse momento, em que num determinado período do processo, ou até mesmo concomitante, seriam garantidas aulas específicas da área artística ofertada pela escola e envolvida no processo. E a parte da mão na massa, da construção do trabalho prático, oficina, seria no momento do Projeto em Ação.

Essa então é a estrutura que apresento das artes integradas: Trilhas da Integração (diálogos entre áreas), Arte Viva (aulas específicas de Arte) e Projeto em Ação (Construção do Trabalho). Sabendo que as artes integradas não são um Itinerário Formativo, mas me inspirei na sua estrutura como forma de concretizar o processo de integração, compreendendo, assim, como elas podem estar no currículo dentro da escola.

O PROCESSO NAS ARTES INTEGRADAS

Um dos objetivos desta pesquisa é encontrar uma estrutura de aula ou processo em artes integradas que sirva para o contexto escolar brasileiro. Que seja vista e entendida de forma concreta aos nossos olhos e consiga ser percebida e elaborada com coerência. A primeira coisa que observei foi que a estrutura para as artes integradas não diz respeito apenas a uma aula, mas sim a um processo. Dessa forma, o que apresento aqui é uma proposta que consta o desenvolvimento de todo o processo integrativo, envolvendo a apresentação do tema, seu desenvolvimento e a produção das sínteses.

Essa estrutura de aula fez muito sentido para mim quando tive contato com os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2019). Ela é interessante porque garante a integração por si só, sendo que, para sua realização, é obrigatória a integração dos conhecimentos ali apresentados. Os itinerários serão parte do currículo, sendo a parte chamada flexível, por ser um currículo em que o estudante poderá escolher os conhecimentos que farão parte de sua formação. A estrutura geral de um itinerário é formada por três partes: Trilhas de

Aprendizagem, Eletivas e Projeto de Vida,⁴³ sendo que o ideal é que todas elas possuam alguma conexão.

Baseada nessa estrutura, por ser ela algo que já está posto em nosso contexto e que será algo vigente – e que, por isso, supõe-se que acontecerão os remanejamentos necessários dentro das escolas e que elas conseguirão realizar a proposta dos Itinerários Formativos –, proponho uma estrutura para o processo em artes integradas a partir de seus elementos para facilitar sua prática. É uma proposta possível de acontecer na etapa Ensino Fundamental, mas necessita, como qualquer trabalho integrado, de reorganização de horários, dependendo do trabalho no currículo e dos professores do processo. Se as escolas atentarem bem para o que o DC-GO, a partir da BNCC, propõe, que é um trabalho de integração, elas conseguirão visualizar essa estrutura como possível em seu contexto.

Como mencionei antes, foi como inspiração e uma forma mais acessível de visualização das etapas no processo integrativo que, utilizando a ideia dos itinerários, colocarei outros nomes para cada etapa, caracterizando cada uma a fim de transformar em um processo para a integração artística.

As “Trilhas de Aprendizagem” passam a se chamar “Trilhas da Integração”, pois possuem a característica de integração ou interligação dos saberes. É onde será trabalhado o aprofundamento dos conhecimentos de um determinado tema, utilizando conhecimentos entrelaçados. A grande questão é a “caminhada metodológica”, tendo a Arte como forma de pesquisa em todo o processo, seja no tópico de investigação científica, no processo criativo, na mediação social e na comunicação das sínteses. Essa caminhada metodológica é importante, porque nelas contêm os elementos que Eisner (2002b) apresenta para a representação da consciência e do cognitivo e formação da mente do indivíduo, são eles: a inscrição, a edição e a comunicação.

Em cada tópico, o estudante terá que desenvolver sua construção do conhecimento de forma relacional, desenvolvendo pesquisa, processo criativo, comunicação com o meio e a produção de uma síntese que demonstre o conhecimento construído. Deste modo, as aulas se dividirão em integradas e específicas. As integradas poderão ocorrer com a equipe toda ao mesmo tempo ou revezando na quantidade de professores; ou ainda, com professores de cada

⁴³ Para saber melhor sobre a estrutura dos itinerários, veja o documento *Referenciais Curriculares para elaboração de Itinerários Formativos*. Disponível em: <https://educ.pi.gov.br/chaodaescola/wp-content/uploads/2020/03/REFERENCIAIS-CURRICULARES-ITINER%C3%81RIOS-FORMATIVOS-GEUSELIA-E-DINIZ.pdf>

área por vez, mas garantindo o entrosamento e a integração entre as áreas e o grupo, sendo o lugar em que se prioriza os diálogos, a pesquisa e os processos criativos na ação pedagógica.

As “Eletivas”, que nomeio como “Arte Viva”, será o momento das aulas específicas do componente Arte. Essa etapa consta, concomitantemente, dentro do processo de integração. Ela tem o caráter de especificidade, o que possibilita o aprofundamento de técnicas, práticas artísticas, elementos constituintes etc., da área artística ofertada pela escola envolvida no processo das artes integradas. É importante que ela aconteça concomitante ao processo da Trilha da Integração, e não de forma linear, apresentando-se, por exemplo, primeiro a realização da Trilha de Integração e depois desse processo a Arte Viva. Mas sim, é um processo que depende do outro, pois é onde haverá o aprofundamento do conhecimento artístico que contribuirá para as relações e os diálogos em ambas as etapas.

Na Arte Viva, as aulas são específicas por área, mas não perdendo os aspectos da integração. A prioridade é especializar, aprofundar na área para poder ampliar os diálogos e a pesquisa da temática a ser trabalhada. É um momento importante em que o conhecimento e o material investigado na Trilha da Integração contribuirão para a tradução do mundo para um produto artístico, assim como os artistas fazem. Ou seja, aqui é um elemento importante que vai contra a Polivalência, mostrando a necessidade do aprofundamento da especificidade da área artística envolvida. É preciso conhecer e entender bem a área artística a ser trabalhada para que consiga trabalhá-la como forma de investigação de mundo. Deixo claro que ela não substitui a aula específica do componente Arte ministrado dentro da matriz curricular.

Exemplo, se estamos estudando, no processo de integração artística, um tema qualquer, *O dia em que a Terra parou (lockdown)*, por exemplo, podem surgir várias perspectivas, vieses e conhecimentos para abarcar essa ideia. Pensando em uma, dentre tantas possibilidades, poderíamos pesquisar, dentro da Trilha da Integração, por meio de metáforas sobre o silêncio, o que ele pode representar etc.

Poderíamos investigar sobre o silêncio do meio ambiente (poluição sonora), o silêncio que é cheio de sons dentro dos hospitais, os silêncios da violência doméstica que aumentou e por aí vai. Buscaríamos formas diferentes de investigar. Na Arte Viva, se faria isso de forma específica, por exemplo, na área específica de música (que é a minha área) se poderia trabalhar, além do silêncio na música, como protesto, os sons da violência; nos hospitais, a acústica, seus princípios e como isso melhora o som e o silêncio no ambiente; além destes, a poluição sonora ou a sua ausência, no momento do *lockdown*, que foi bem marcante. Traria esse estudo nos processos de investigação no momento da Trilha da Integração, tendo a contribuição de outros componentes, relacionando com cada etapa do processo.

A partir daí, o “Projeto de Vida”, que passa a se chamar de “Projeto em Ação”, seria o momento da materialização dos projetos, buscando também amparo no que foi desenvolvido nas aulas de Projeto de Vida. E ali, na etapa do Projeto em Ação, seriam ofertadas oficinas para que fossem materializados os projetos a partir do conhecimento construído, colocando-o em prática, criando as sínteses (os produtos finais) de todo o processo vivenciado. São aulas integradas para o desenvolvimento prático do projeto, não que isso não esteja acontecendo, pois o processo todo contribui com a prática, mas é o momento extra para a produção das sínteses acontecer com o auxílio de todos os componentes envolvidos. Pode ser um momento de qualquer formato, oficinas, por meio de tutoriais, ensaios etc.; ou ainda, podem ocorrer em diferentes tempos, talvez duas aulas possam resolver; ou ainda, seja necessário que estejam concomitantes ao processo desde o início. Ela transita por entre a Trilha da Integração e a Arte viva até sua comunicação, ou seja, sua apresentação.

A partir disso, fiz uma possibilidade de estrutura que apresenta um processo de construção do conhecimento para a integração artística utilizando os eixos estruturantes e as etapas de representação e construção cognitiva que Eisner (2002b) apresenta, propondo também dez passos para a integração artística quanto ao planejamento das aulas integradas. Destaco que, para a prática das artes integradas no contexto escolar, a estrutura de aula necessita ser diferenciada e ampliada para caber os diálogos e as áreas a serem trabalhadas e, desse modo, permitir que os estudantes construam seu conhecimento percebendo sua própria jornada. Até o momento, penso que essa estrutura de construção de aula/processo em artes integradas é a que contempla melhor esta questão tão pertinente na prática de integração. Lembrando que, com o planejamento realizado a partir dos dez passos, os professores conseguem utilizar essa estrutura que apresenta o processo integrativo nas aulas.

A proposta dessa estrutura de aula/processo em artes integradas é apresentar um processo para o desenvolvimento das artes integradas. Um processo que proporcione aos estudantes e professores o pensar e o investigar o mundo como um artista. Ou seja, investigar o mundo por meio de uma temática, pesquisando conhecimentos, técnicas, conceitos, metodologias, entre outros, a fim de contribuir na ampliação do entendimento e percepção sobre essa temática, reverberando em outras ações. Instigar a criatividade e a imaginação, fazendo uma relação com os contextos dos sujeitos envolvidos e, então, realizar suas sínteses a partir de produtos artísticos ou com viés artístico.

É preciso pensar no tempo de desenvolvimento desse processo, uma quinzena, um mês ou um bimestre, talvez até mais caso a escola toda esteja envolvida, conforme o desejo dos participantes. Nessa estrutura, cada etapa pode conter quantas aulas os professores desejarem,

ou até mesmo pode servir de estrutura para o desenvolvimento de uma aula que seja subdividida nessas etapas, durando o tempo que os professores acharem necessário, segundo sua complexidade.

É importante ter ciência do que será trabalhado nessa aula, de qual sequência ela pode estar vindo, seu objetivo, quais conhecimentos envolvem. As experiências a serem vivenciadas, quais os diálogos necessários que os professores se propõem a fazer entre os pares, entre as metodologias, conceitos, habilidades, competências, entre as áreas; sendo que não é necessário trabalhar todos esses elementos ao mesmo tempo, os professores podem escolher por quais pontos de contato querem trabalhar.

Um ponto importante a ser lembrado é que é preciso esperar pelo novo, pelas construções que virão dos estudantes. As aulas devem ser estruturadas, mas o processo e as conexões entre os conhecimentos serão desenvolvidos durante a caminhada e trazidos pelos estudantes, lembrando que eles construirão seus conhecimentos. Caberá aos professores nortearem as relações, os dilemas, as dificuldades e as produções e, principalmente, como elas serão comunicadas.

Baseado em Eisner (2002b), utilizo no processo a inscrição, a edição e a comunicação em que relaciono os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos à investigação científica, ao processo criativo, à intervenção e à mediação social (à parte, como opção) e ao empreendedorismo.

A inscrição é o momento de apresentar e registrar a ideia, o conceito, o problema, o tema e a obra de arte, e ver o que já se sabe sobre o assunto. É importante pensar como um artista e utilizar a Arte como pesquisa, sendo norteados pela Arte e pela obra de arte escolhidas. Realizar uma sondagem, levantamento e investigação primeira sobre o tema, nesse caso, entra a ideia da investigação científica. Aqui as áreas registrariam a ideia dentro de sua alçada, criando questões, perguntas que possam orientar a caminhada; são elas que nortearão os caminhos e os conhecimentos que serão trabalhados. É o início da trajetória dos estudantes de construir o conhecimento em conexão, dando a possibilidade – seja em pesquisa, mapa mental, diário de bordo e outros – do registro de suas relações e interligações, para assim ampliar e criar parâmetros, conhecimentos, conceitos, materiais e outros para a próxima etapa. Outra possibilidade é criar discussões com/entre os estudantes e, a partir das questões levantadas por eles, elaborar os pontos a serem trabalhados.

Na etapa edição, é ter a ideia de pensar como um artista e pensar a Arte como pesquisa, investigando a temática pelas questões levantadas e buscando ligações entre os saberes, utilizando-se da imaginação e da criatividade e sendo norteados pela Arte e obra de arte

escolhidas. É importante ter momentos de compartilhamentos e trabalhos colaborativos para que os olhares dos colegas possam contribuir na construção dos trabalhos, e, assim, ter edições criativas, inovadoras e ampliadas. As sínteses (produção artística) podem ser realizadas em grupo ou individual, conforme o desejo dos professores e a necessidade da turma. É o momento do desenvolvimento das aulas, em que a investigação se amplia e aprofunda, em que as conexões acontecem e ocorre a “edição” do tema, o ir e vir dos diálogos, os conhecimentos e as metodologias. Também envolve o eixo estruturante processo criativo, mas também pesquisa, integração, prática etc.

A comunicação, segundo Eisner (2002b), é um dos momentos mais importantes nesse processo. É o momento de comunicar. Ele envolve desde a comunicação das ideias para os colegas, conjecturas e dúvidas, até a apresentação do processo ou produto final para a comunidade escolar e a de fora da escola. O ato de comunicar se apresenta quando o estudante mostrará, por meio do trabalho, suas construções, caminhos, perspectivas, erros, dúvidas e conexões. Está relacionado à ideia de empreendedorismo dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, que vemos, também, como uma forma de produção de material e apresentação desse material.

Destaco que o item comunicação não precisa ser uma grande apresentação (a cada aula), mas a comunicação do processo e da produção deve existir. Fica a critério dos professores escolherem o melhor momento para que ocorra a comunicação dessas produções e pesquisa, a fim de proporcionar relações interessantes e profundas de forma colaborativa entre os estudantes.

Diante disso, apresento primeiramente os dez passos para a integração artística no planejamento dos professores e, em seguida, junto a ele, uma estrutura para a montagem de aula/processo em artes integradas. Depois, apresento um exemplo de aula/processo que foi realizada por uma aluna do curso ministrado.

COMO PLANEJAR A INTEGRAÇÃO ARTÍSTICA: 10 PASSOS PARA INTEGRAR

Seguem os dez passos para a integração, a instrução apresentada é para o grupo de professores que irá trabalhar o processo, por isso está no plural, lembrando que esses passos estão orientando o processo de planejamento dos professores e não a aula em si.

1. É preciso ter uma ideia do que querem trabalhar. Assim, levantem um tema, problema, conceito, questão ou ideia que vocês professores(as) querem trabalhar. Lembrem-se: não pode ser nada específico, pois dificulta o trabalho

de integração, deve ser algo amplo e geral, busque as necessidades de sua comunidade escolar ou a de seus alunos(as). Levantem questões, perguntas e problemas que possam trazer direcionamentos. Importante: Visitem também o Documento Curricular de sua região e veja qual a proposta para o período a ser trabalhado, ele pode fornecer um direcionamento importante do que e com o que vocês vão trabalhar por meio desse planejamento.

2. Seleccionem a Obra de Arte a partir da manifestação artística (música, teatro, dança, artes visuais) que se apresenta na escola; para que haja mais domínio e aprofundamento dos conhecimentos e relações. Reflita e busque também como a manifestação artística e a Obra de Arte podem nortear os trabalhos. Como elas apresentam seus materiais artísticos e elementos constituintes, como ela pode percorrer e propor arranjos, tecer como pesquisa e como forma de investigar os problemas que surgirem, direcionando as outras áreas.

Observação: Entre os passos 1 e 2 não há ordem rigorosa, mas os dois se misturam, um depende do outro. Tanto pode escolher um tema primeiro, como pode ser escolhida uma Obra de Arte, que se destaca aos interesses dos(as) participantes no primeiro momento do que a escolha de um tema, e assim, a partir dela, escolherem o tema.

3. Não esqueçam de observar o Documento Curricular de sua região, o que cada área pode contribuir, as competências, as habilidades, as práticas de linguagens e os objetos de conhecimento, etc. Importante: Esse passo é de grande importância para o desenvolvimento do trabalho integrativo relacionando-o ao currículo.
4. Façam uma lista de possibilidades que podem ser trabalhadas com o tema, problema etc., relacionado com a manifestação artística e obra de Arte escolhida.
5. Encontrem as possibilidades nas suas áreas específicas, busquem o aprofundamento. Esse é o momento das especificidades dos componentes.
6. Busquem conexões entre vocês e com os outros que escolheram trabalhar. Levantem questões, perguntas e problemas que possam trazer direcionamentos.
7. Encontrem outras dimensões e referências que vocês possam trabalhar. Realizem diálogos e trabalhos colaborativos

8. Objetivos, métodos, metodologias, conceitos, conhecimentos, técnicas, elementos constituintes etc. Destaquem os pontos de contato que vocês podem se conectar.
9. Usem a imaginação, as metáforas, o poético, o estético e deixem a criatividade acontecer.
10. Pensem no processo de apresentação das sínteses: como serão produzidos e expostos os produtos finais ou processos de integração, reflexões e análises, anotações etc. sejam cadernos, produtos em uma feira cultural ou não. É preciso mostrar a integração e as conexões realizadas durante os trabalhos promovendo diálogos.

ESTRUTURA PARA A AULA/PROCESSO DE ARTES INTEGRADAS

(Estrutura = Trilha da Integração, Arte Viva e Projeto em Ação)

– **TÍTULO:** (Busque um tema geral e criativo)

– **Apresentação do trabalho:**

Apresente o que será o trabalho, quais questões e quais conhecimentos serão envolvidos, assim como as ideias, temas, conceitos, questões ou problemas levantados devem ser amplos e gerais e a Arte (música, dança, teatro e artes visuais) e obra de arte a serem trabalhados. Se for tratado algo específico, a equipe encontrará dificuldades de realizar a integração e os conhecimentos. É preciso trazer a generalidade para trabalhar as especificidades dos componentes envolvidos.

No momento da apresentação do trabalho, mostram-se as áreas a serem trabalhadas e a perspectiva de cada uma delas, as habilidades do Documento Curricular de sua região em cada componente, bem como seus objetos do conhecimento/conteúdos e as possibilidades de desenvolvimento, o tempo/período a ser trabalhado, os artistas e as obras de arte, quais relações com a comunidade dentro e fora da escola, os objetivos e as metodologias. É importante pensar nas reverberações que essas aulas podem oferecer para as aulas futuras. As etapas são:

– **Trilha da Integração e Arte Viva: (concomitante)**

A Inscrição (Investigação Científica) – (quantidade de aula conforme a necessidade dos professores). Pensar como um artista pensa para compor suas obras. É a apresentação da ideia, problema, conceito, situação, tema, e, principalmente, a apresentação da obra de arte que será

trabalhada com os estudantes. Como cada componente vê o tema e quais possibilidades de desenvolvê-lo. É o momento de apuração dos fatos, da realização de questionamentos e localização dos problemas, tentando antecipar possíveis armadilhas que possam impedir o desenvolvimento de soluções para que a produção das sínteses aconteça de forma coerente e viável. Momento da descoberta de ideias, talvez um *brainstorming*, buscando possibilidades ainda impensáveis e o desenvolvimento da criatividade. Uma questão importante é orientar para que os estudantes não encontrem uma resposta pronta e acabada de imediato, mas sim percorram por diferentes possibilidades, ou seja, fazer perguntas, de modo a estabelecerem relações entre os componentes.

É momento dinâmico e colaborativo, norteadas pela Arte e obra de arte a ser trabalhada. Para a apresentação e desenvolvimento das ideias, pode se utilizar de formas lúdicas de processos investigativos, como jogos interativos e investigativos, aulas integrativas, dentre outros, em que todos os professores estejam reunidos, como uma conferência ou seminário, por exemplo. Ou pode ser feito uma roda de conversa para suscitar temas que os alunos queiram trabalhar a partir do tema central e da Arte e obra de arte. Várias atividades podem ser feitas para se realizar o registro sobre o tema, o ideal é que tenha, de forma intercalada, processos colaborativos e individuais. Começa-se o desenvolvimento do trabalho, não esquecendo de fazer relações com as realidades dos estudantes.

– Trilha da Integração, Arte Viva e Projeto em Ação: (concomitante)

A Edição (Processos criativos) – (quantidade de aula conforme a necessidade dos professores). Pensar como um artista pensa para compor suas obras. Realizar perguntas e seguir uma trajetória de investigação guiada pelo estético, poético, criatividade, metáforas e tentativas de solução e construção de sínteses (produções: composição, dança, uma embalagem, máquina diversas etc.). É um momento dinâmico e colaborativo, momento das interações, conexões, de editar as ideias, norteadas pela obra de arte a ser trabalhada, envolvendo processos criativos, pesquisa, integração, imaginação, análises e práticas, construção de produtos – sínteses dos estudos. Nesse processo, os diálogos entre as etapas devem ser garantidos, nenhum processo fica à parte dos outros, inclusive das partes da estrutura.

– Trilha da Integração, Arte Viva e Projeto em Ação:

Intervenção e mediação social (Opcional – para expansão das relações e aplicação das questões que envolvem a aula). Reflexões acerca da contemporaneidade, das múltiplas

realidades (comunidades extra escola) dos estudantes, busca pela solução de problemas, melhoramentos, visitas ou intervenções e mediações da e/ou na comunidade.

– Trilha da Integração e Projeto em Ação:

Comunicação (Empreendedorismo) – momento de apresentação das sínteses, da obra de arte, quais caminhos escolheram, sugestões, entre outros. Como chamar a atenção da comunidade para se envolver com a escola, como apresentar o produto-síntese, a apresentação do produto em si.

Acabei de apresentar aqui a estrutura de aula/processo de artes integradas com as instruções. Para melhor entendimento de como funcionaria essa aula/processo, vamos imaginar a ideia da matriz curricular, em que estão ali os seguintes componentes: Português com 5 aulas/semana, Arte com 1 aula, Biologia com 3 aulas, e Geografia com 2 aulas, por exemplo. Para o processo de artes integradas, os professores teriam que concordar em trabalhar integrado, em equipe pelo tempo que eles determinarem, por exemplo, 2 meses. Nesse sentido, durante as semanas, essa aula/processo em artes integradas poderá ser desenvolvida da seguinte forma (é apenas uma ideia a partir dessa matriz): Trilha de Integração – 2 aulas/semana, Arte Viva – 1 aula/semana (pode ser no contraturno) e Projeto em Ação – 1 aula/semana (pode ser no contraturno). Há a necessidade de que novos arranjos sejam feitos para coincidir que os professores estejam juntos. Podemos ver o deslocamento do professor de arte para estar em mais lugares na escola, aumentando a quantidade das aulas (sua carga horária) e o contato dos alunos com o ensino de arte. Mas se a mudança da carga horária não for possível, o planejamento deverá ser fortalecido e o professor de arte deverá preparar bem os professores das não-artísticas para dialogarem bem dentro de suas aulas e apresentando a arte na construção do conhecimento.

Agora, vou apresentar uma aula/processo de integração artística que uma aluna⁴⁴ fez sob minhas orientações durante os trabalhos no curso. Segue a aula:

⁴⁴ Com a autorização da aluna para a publicação.

EXEMPLO DE AULA/PROCESSO DE ARTES INTEGRADAS

MEMÓRIAS CONSTRUTIVAS: O FANTÁSTICO MUNDO DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇA, FLUIR, EXPERIMENTAR E FANZINAR

Esta aula se justifica pela necessidade de se trabalhar algumas brincadeiras antigas, instigando os alunos a conhecerem, experienciarem e vivenciarem na prática tais atividades, movimentando o corpo, soltando a imaginação, partilhando um clima de amizade, diversão e alegria com os colegas, explorando a linguagem do fanzine, a obra de Portinari que traz as brincadeiras e jogos, a contemporaneidade e as brincadeiras, o uso das tecnologias, além de aliar recursos tecnológicos e filtros do Instagram nos processos criativos. Alguns filtros do Instagram serão utilizados, tais como: ART de bdimitrov, Sky Art v3 de febi_listanto2 e Aurora de herusugiarta.

Inicialmente será trabalhada com turmas do 5º ao 9º ano, nas aulas de Arte e Educação Física no espaço escolar. Terá duração de 5 aulas.

Os pontos/conteúdos selecionados foram:

Educação física – Estudo teórico e aula prática das brincadeiras tradicionais de criança (queimada, pião, peteca, amarelinha, pique bandeira, esconde-esconde etc.) e movimentos corporais.

Arte – A partir das obras de Portinari que retratam as brincadeiras e jogos, trabalhar a questão das corporalidades, associando às imagens dos próprios alunos no brincar. Trabalhar a questão das cores, formas, texturas das obras (essas texturas remetem aos filtros do Instagram), para relacionar as imagens dos alunos nas brincadeiras com os filtros do Instagram e as obras de Portinari. Realizar uma relação entre passado e presente (memórias) sobre as brincadeiras, os corpos e a contemporaneidade, trazendo essa questão para a discussão e apresentando-a por meio de fanzine.

Conceituação de fanzines e seus processos criativos, explicação de como fazer um fanzine, registro de imagens fotográficas e vídeos no momento da aula prática de brincadeiras/movimentos, confecção de fanzines com as fotos feitas pelos alunos.

Montagem de uma exposição com os fanzines nas dependências da escola, mostrando o projeto integrado entre Arte e Educação Física.

Em Arte/Artes Visuais os conteúdos e habilidades a serem trabalhados de acordo com o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) são:

Objetos de conhecimento/Conteúdos:

1 – Processos de Criação: Sentidos plurais; processos de criação e ressignificação em artes visuais; relações processuais e as conexões entre as diversas linguagens artísticas.

Habilidades:

(GO-EF06AR05) Experimentar, apreciar e compreender criticamente a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da instituição escolar e da comunidade.

(GO-EF06AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais e ampliar seu repertório imagético e inventivo, dando sentido e significado aos contextos afetivos e sociais de modo individual, coletivo e colaborativo. Em Educação Física, os conteúdos e habilidades a serem trabalhados de acordo com o DC-GO são:

Objetos de conhecimento/Conteúdos:

1 - Brincadeiras e jogos: brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena e africana.

Habilidades:

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

Metodologia: abordagem teórico/prática de brincadeiras antigas como: pião, peteca, amarelinha, pula corda, roda, corrida de saco, pique bandeira, queimada, esconde-esconde etc. Registro dessas brincadeiras por meios dos filtros do Instagram utilizando celular. Confecção de fotos (por meio de prints dos vídeos) e vídeos pelos alunos das atividades práticas – brincadeiras – desenvolvida na aula de educação física, criando um banco de dados imagético. Por meio da obra de arte de Portinari, realizar pesquisa sobre o corpo, sobre memórias, a reação passado e contemporaneidade, como os corpos brincam e se apresentam. Com as imagens

capturadas e selecionadas posteriormente, criar fanzines possibilitando os alunos a exporem e falarem como foi a vivência de brincar, relacionando a vida real com o mundo virtual, incorporando esses momentos à tecnologia. Esses fanzines serão expostos nas dependências da escola.

Abordagem teórica e reflexiva da banalização do “estar no mundo”, porque, na atualidade, grande parte das crianças brincam com jogos eletrônicos, celular, tablet e Ipad e passam horas do dia envolvidas com o excesso de tela e pouca movimentação corporal. Essas horas gastas com tanta informação podem ocasionar dependência tecnológica, ociosidade, insônia e até mesmo depressão quando muitos meninos e meninas não conseguem diferenciar o mundo real do mundo fake e irreal.

Objetivo: Trabalhar Arte e Educação Física de forma integrada com o intuito de promover conhecimento teórico e prático de brincadeiras antigas utilizando tecnologia. Pesquisar como as crianças se divertiam e movimentavam o corpo no passado e a tecnologia presente no dia a dia dessas crianças e suas consequências. Demonstrar a importância de movimentar o corpo e exercitar a criatividade. Cultivar o ato do brincar, reafirmando os benefícios dessa ação. Fotografar cenas das brincadeiras no momento da vivência, produzindo fanzines para que os alunos apreciem e se reconheçam nas imagens-fanzines e com parte do processo de aprendizagem.

A Aula/Processo (total de 5 aulas)

Atenção, no contexto desta aula, é importante dizer que, em todas as aulas, os professores de Arte e Educação Física trabalharão juntos dentro e fora de sala de aula, de forma integrada.

Aula 1/5

Obs. 1 – Professores conversem com antecedência com a Direção da escola, solicitando o uso do celular pelos alunos, nas aulas 2/5 e 3/5.

Obs. 2 – Criar antecipadamente um questionário no formato de Diário no Google Forms, contendo questões como: a rotina da criança, afazeres domésticos, quais as brincadeiras e jogos favoritos, lazer, diversão e tempo de uso dos aparelhos eletrônicos, como: celular, tablets, Ipad, computador, devem ser abordados etc., pois ao final da aula será proposto uma atividade usando essa ferramenta.

– Nessa aula, Cândido Portinari (o professor de Educação Física caracterizado como Portinari) irá se apresentar e contextualizar o significado do ato de brincar, movimento corporal, demonstrando imagens e vídeos em que se exemplifica brincadeiras antigas (queimada, pião,

peteca, amarelinha, pique bandeira, esconde-esconde etc.) e algumas obras inspiradas nas brincadeira infantil, que faziam a alegria de muitas crianças no passado e que ainda hoje são bastante conhecidas por nossos pais, avós, tios e muitas crianças.

O professor de Arte questionará quais brincadeiras apresentadas os alunos conhecem e quais as brincadeiras que eles mais praticam e gostam no seu dia a dia. Após ouvir os alunos, conversar sobre a realidade vivida por muitas crianças hoje e a dependência, quase que em massa, dos jogos eletrônicos, vídeo games, Ipad, celulares; enfim, dependência das telas de um modo geral e seus malefícios quando não usadas com moderação.

No final da aula, “ambos os professores” apresentam também os pontos positivos dos recursos tecnológicos como elementos de criação e suas possibilidades para o desenvolvimento de atividades artísticas contemporâneas.

– Lembrete: Como atividade de casa, propor aos alunos que respondam o Diário durante 3 dias consecutivos, utilizando o Google Forms. Os professores devem informar o link, para o preenchimento desses dados que serão utilizados posteriormente na aula 4/5.

– Solicitar também que os alunos salvem no Instagram os filtros: ART de bdimitrov, Sky Art v3 de febi_listanto2 e Aurora de herusugiarta.

Aula 2/5

Obs. – Os professores devem criar o Google Fotos, ou Google Drive, para que os alunos enviem as fotos/vídeos feitas com o celular durante a atividade prática que acontecerá durante a aula.

– O professor de Arte iniciará a aula falando sobre as texturas que Portinari imprimia em suas obras, da energia corporal, das brincadeiras que eram retratadas nos seus quadros e sobre os filtros do Instagram e as possibilidades de se criar texturas através desses recursos, exemplificando imagens registradas com “filtro” e “sem filtro”, aguçando a curiosidade dos alunos. (Tempo para a explanação – máximo 10 minutos).

– Nessa aula, inspirado nas obras de Portinari, o professor de Educação Física desenvolverá uma oficina prática das brincadeiras selecionadas com a turma como se fosse uma recreação. Enquanto um grupo de alunos brincam, os demais, juntamente com o professor de Arte, registram toda a experiência e a movimentação corporal (através de vídeos e fotos que serão print de alguns registros dos vídeos) com o aparelho celular, utilizando os filtros do Instagram, lembrando as obras de Portinari, observando formas, enquadramentos, cores, texturas, desenvolvendo uma vivência e fluência do ato de brincar e criar. Depois ocorrerá o revezamento dos grupos para que todos participem.

Atenção: após fazer os vídeos com os efeitos dos filtros do Instagram, os alunos escolherão partes dos vídeos para produzirem as fotos que são print dos efeitos registrados no vídeo. Solicitar que os alunos postem as fotos printadas/vídeos no Google Fotos/Google Drive.

Obs. – Para a aula 3/5, os professores devem estar com os resultados/gráficos do Diário respondido pelos alunos prontos, pois eles serão utilizados no início da aula.

Aula 3/5 e 4/5

– Iniciar a aula apresentando os resultados estatísticos e o gráfico do diário respondido pelos alunos, fazendo uma reflexão e questionamento sobre suas escolhas, se o tempo está sendo “bem utilizado” por eles, qual a intensidade e frequência do uso da tela no dia a dia, se o brincar, experimentar e vivenciar as brincadeiras na “vida real” estão presentes no seu cotidiano e quais malefícios e frustrações as tecnologias em excesso podem acarretar as pessoas.

– Na sequência, o professor de Arte explicará o que é o fanzine, como se faz e quais as possibilidades de criação. Levará para a sala de aula as imagens que foram geradas através dos prints dos vídeos/vídeos gravados, gráficos com os resultados estatísticos, e com a ajuda dos alunos o professor selecionará algumas fotos para que sejam usadas na confecção de fanzines.

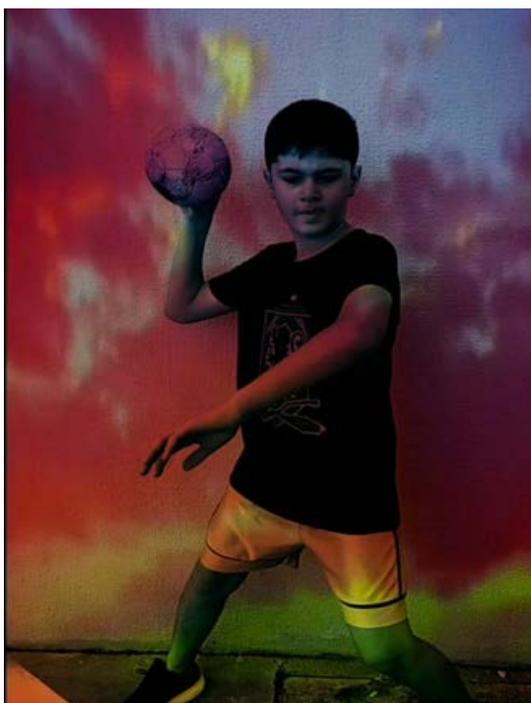
– Confeccionar durante as “duas aulas” a criação dos fanzines unindo as fotos e os gráficos com os relatos da vivência e a experiência com o “fantástico mundo das brincadeiras infantis no mundo real”, promovidos pelas áreas do conhecimento da Arte com a Educação Física.

Aula 5/5

– Para finalizar, montar uma exposição dos fanzines contando através dessa arte, a experiência de como foi brincar, fluir, experimentar e se sentir presente no projeto que foi proposto, expondo as memórias afetivas que foram construídas e resgatadas nos alunos.

A seguir (Figuras 8 a 13), fotos (prints dos vídeos) para exemplificar os filtros do Instagram que serão utilizados.

Figura 9 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 10 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2



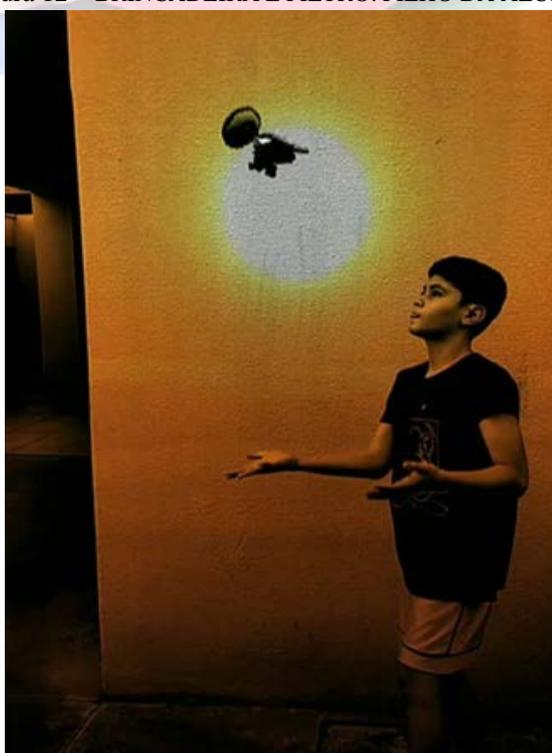
Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 11 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 12 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 13 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 14 – BRINCADEIRA E FILTRO. FILHO DA ALUNA 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Várias obras de arte de Portinari foram escolhidas para serem trabalhadas. Nas obras desse artista é possível encontrar muitos quadros que retratam à infância e às diversas brincadeiras tradicionais da qual podemos dialogar com a aula proposta e que serão vivenciadas pelos alunos, tais como os apresentados nas Figuras 14 e 15.

Figura 15 – MENINOS BRINCANDO, DE CÂNDIDO PORTINARI, 1937



Fonte: Internet (2021).

Figura 16 – GANGORRA E AMARELINHA, DE PORTINARI, 1955



Fonte: Internet (2021).

Diante do que foi exposto, ao refletir sobre toda a trajetória realizada ao longo deste trabalho, vejo 12 anos de empenho em promover as artes integradas nas práticas educativas em

meu contexto de trabalho em Goiânia, Goiás. Considero que, a partir do exposto na presente pesquisa, o documento da BNCC apresenta muito pouco do que são as artes integradas. Elas são uma grande potência para a ampliação e a renovação do ensino em nosso país, principalmente quando envolve o ensino de arte e interdisciplinaridade. Se a entendermos bem, concordamos que elas não estão aqui para tomar o lugar do ensino de arte, mas, sim, se fizerem parceiras para ampliação de sua prática dentro das escolas.

No decorrer do trabalho, foi apresentado que elas aprofundam a instrução e fortalecem os sujeitos na constituição de si e de seu conhecimento, permitindo sujeitos mais preparados para as demandas do século XXI. Os autores destacados contribuíram muito com sua estruturação: Dewey ([1934] 2010) com a experiência real e a não compartimentalização dos conhecimentos; Eisner (2002b), com a valorização da arte na formação humana e na constituição do processo cognitivo; e Gardner ([1983] 2011) com as inteligências múltiplas que mostram que desenvolver diferentes habilidades e tratar de problemas em diferentes perspectivas tornam o desenvolvimento humano abrangente e integral. Schechner (2006; [1985] 2011a; 2011b), Camargo (2012; 2013) e Dawsey (2005; 2011) trouxeram uma ampliação das perspectivas e diálogos sobre a integração e sobre as artes integradas, trazendo elementos tão pertinentes para o conhecer e aprender por meio da integração artística. Mas é importante dizer que cada autor evocado na pesquisa tem seu espaço na construção da estrutura teórica apresentada.

Nesse sentido, este trabalho buscou desempenhar um lugar de esclarecimento e embasamento teórico ao apresentar um estudo aprofundado sobre aspectos conceituais, pedagógicos e metodológicos sobre as artes integradas. Ao longo da pesquisa, apresentei que elas são uma prática importante para atuar no tempo presente. São demandas mais complexas que exigem conhecimentos interligados e sujeitos preparados para lidar com problemas que se relacionam entre o local e o global. Mas estou ciente de que o contexto brasileiro para a integração ainda precisa desenvolver a proposta em hábito e, assim, seguir o conselho de Ana Mae de experimentar e tentar. Segundo Barbosa (2010, p. 144): “experimenta-se muito pouco na educação do Brasil”. Ela ainda ressalta que deveríamos nos arriscar mais, tentar mais e, se não der certo, segundo a autora, mudar novamente.

Uma questão importante que destaco é que para atuar no tempo presente, é necessária a mudança de hábito e visão de mundo que necessita estar conectada, percebendo os ajustes e desajustes inerentes no processo de formação do indivíduo. O conceito de artes integradas que consegui estruturar com base nos autores supracitados mostra todo um arcabouço teórico elaborado para tentar apresentar algo palpável em nosso contexto educacional brasileiro. E,

assim, promover a integração buscando a equidade dos conhecimentos, tornando-a um hábito no dia a dia e na prática pedagógica.

O trabalho também buscou enfatizar que, sem os conceitos-paradigmas, não há como existir a integração artística. Ela, por sua vez, pressupõe, para seu entendimento e prática, a necessidade da compreensão desses conceitos, bem como a realização deles nas ações pedagógicas. Sobre os conceitos-paradigmas destacam-se a integração, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo, além de todas as nuances que surgirem deles. Além disso, sem os elementos intrínsecos, a prática das artes integradas se torna mecânica, pois a experiência, a interação, a percepção e os sentidos são elementos que precisam ser ressaltados no processo educativo de maneira consciente.

A integração é um processo diferenciado, porque exige do indivíduo uma percepção sistêmica diante da conexão entre os conhecimentos. A percepção está totalmente ligada à contextualização de cada conhecimento e processo, permitindo que o olhar veja, através da vivência das artes integradas, que o ensino de arte não deve ser realizado de modo isolado, mas que possibilite formar uma rede interligada e dinâmica entre conhecimentos e contextos que ampliem o olhar do indivíduo. A integração artística não aceita uma prática embasada por currículos incoerentes, desconectados ou conhecimentos fragmentados, mas, sim, por uma prática embasada em diálogos e equidade que, constantemente, inter-relacionam os princípios ordenadores de cada manifestação artística e os conhecimentos gerais correspondentes a cada assunto.

Na ampliação do conceito construído é importante destacar que há nele um pouco de cada autor estudado, mas que ele apresenta aspectos que o fazem possível para a realidade educacional brasileira. Por isso a proposta da pesquisa foi apresentar que, para além do que a BNCC apresenta, elas integram, conectam, relacionam conhecimentos, habilidades, conceitos, conteúdos e metodologias, a fim de ampliar o conhecimento e a visão de mundo dos estudantes e professores. Ao enfatizar a aprendizagem pelos órgãos sensoriais (sentidos), elas promovem outras aprendizagens e outras formas de ter contato com o mundo. Ao promoverem experiências significativas, trazem o indelével na relação dos sujeitos com o conhecimento, reverberando em experiências futuras.

Suas ações são direcionadas na perspectiva artística (incluindo música, teatro, dança e artes visuais), investigar, conhecer e explorar o mundo na arte e pela arte. Um dos pontos que a pesquisa chama atenção é a promoção da consciência do estudante de suas aprendizagens, sendo ele o protagonista de suas relações entre os conhecimentos. Possibilitando-o criar, editar, e demonstrar suas sínteses, um caminho metodológico que, bem feito, enriquece sua

aprendizagem. Por fim, comunicar suas sínteses, seus produtos ou os resultados de suas relações, os constituem como sujeitos conscientes na sociedade (EISNER, 2002) fazendo-os sujeitos pertencentes e agentes de uma cultura.

Neste ponto destaco os estudos das Performances Culturais, que embasaram o estudo da experiência, da Educação e das artes integradas como performances, ampliando o olhar nas relações entre homem e mundo, e apresentando a cultura como forma de conhecimento e forma de ação do homem no mundo. Esse campo, ao se relacionar com a Educação e com as artes integradas, oferece um suporte de análises e novas possibilidades de investigações. Além disso, é possível explorar aquilo que está por entrelugares, que disponibilizam novas formas e instrumentos para pensar as relações que acontecem no âmbito educacional. Por meio de Schechner ([1985] 2011a; 2011b), Dawsey (2005; 2011) e Camargo (2012; 2013), foi constatado que as performances servem como materiais de estudo para as artes integradas, apresentando a importância de se saber como as performances se constroem e quais materiais utilizam, como são transmitidas, como os sujeitos se relacionam entre si e em quais espaços atuam.

As artes integradas promovem a educação integral do estudante e são uma abordagem que potencializa a atuação do professor e da escola para o tempo presente (BRESLER, 1995). Elas podem, como forma de resistência e luta, ampliar os lugares da arte na escola, proporcionando relações e práticas que não aconteceriam na especificidade da sala de arte, ampliando e reverberando a arte para outros lugares dentro da escola. Ela deixa o isolamento e toca os outros professores e áreas, o que torna o ensino muito mais dinâmico e envolvente para todos os sujeitos envolvidos.

Como conclusão do presente trabalho, apresento uma possibilidade de estrutura de aula e passos para o planejamento como resultado da pesquisa e necessidade de se ter algum material para visualizar o processo de integração artística.

A forma de resistência e luta está na questão de que a arte se torna o condutor do processo integrativo e investigativo, fazendo-a se ampliar e se valorizar diante do currículo, porque as artes integradas se apresentam como uma proposta de equidade em que todos os conhecimentos são importantes de igual modo.

A questão que ainda se faz presente é: isto diz respeito ao ensino de arte atual? Sim. O professor de arte terá que ampliar sua formação, se tornar um professor “interdisciplinar”, aquele que transita por entre sua especificidade e as relações com os outros conhecimentos em seus planejamentos. Além disso, as artes integradas podem proporcionar ricas oportunidades

para diferentes profissionais, em destaque os artistas, estarem dialogando dentro das escolas, contribuindo com o processo.

Outro ponto importante é observar que teremos duas configurações de práticas de artes integradas: dentro das escolas específicas de arte, integrando apenas as áreas artísticas; e aquela prática que está dentro da escola básica, envolvendo o currículo, a qual defendemos aqui neste trabalho – a integração artística que dialoga entre arte e não-arte no contexto escolar.

Diante do exposto, concluo o presente trabalho afirmando que elas não tratam apenas de integrar as formas artísticas, como também integram arte e outros conhecimentos, proporcionando uma prática rica, criativa e prazerosa para estudantes e professores. Por causa da BNCC, elas estão agora no contexto de nossa educação, o que é muito bom. No entanto, sem os devidos cuidados, atenção e valor, elas ainda geram dúvidas, críticas e possibilidades de práticas equivocadas. Claro que o processo dependerá integralmente da capacidade de entendimento sobre integração e envolvimento dos professores durante as aulas e a disposição da escola em realizar os arranjos necessários para seu desenvolvimento.

Espero muito poder contribuir com as pesquisas, a concretude e a visualização de como podem ocorrer práticas de integração artística coerentes. Deixo claro que o que foi apresentado aqui é apenas um esboço da intenção de uma aula integrada, o nível de profundidade e diálogos serão ampliados, ou não, conforme a participação dos sujeitos envolvidos, tanto professores quanto estudantes. Assim, encerro minha caminhada, me perguntando: trajeto terminado? Espero que não, que seja o começo de nossa caminhada integrativa. De fato, é melhor conhecê-las do que ignorá-las. Vamos lá?

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Luz Marina de. **Ciranda na Arte, construindo performances, afetos e liminaridades**. [manuscrito]: experiências Arte/Educativas na rede pública do estado de Goiás (2009-2016) - VOLUME I / Luz Marina de ALCANTARA. - 2020. 237 f.: il.

ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil**. São Paulo, 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137976>. Acesso em 20-03-2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Carta de Brasília. In: ANFOPE, 5., 2017, Brasília. Audiência Pública CNE11/9/2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf Acesso em: 27-02-2020.

APRILL, Arnold. Direct Instruction vs. Arts Integration: A False Dichotomy. **Teaching Artist Journal**, 8(1), 6–15, 2010, Taylor & Francis Group, LLC. Disponível em: <http://capechicago.org/wp-content/uploads/2016/11/A-False-Dichotomy-CAPE.pdf> Acesso em: 24-07-2019.

BALDI, Neila. **Todas as linguagens: Artes visuais, dança, teatro e música devem ser abordados no ensino dessa disciplina, que se baseia na reflexão, na apreciação e na produção**. **Nova Escola**, edição 27, 9 out. 2016 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7493/todas-as-linguagens> Acesso em: 17-07-2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. **Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos**. **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 7, n. 9, p. 11-29, jul./dez. 2010.

BEANE, J. A. **Curriculum integration: Designing the core of democratic education**. New York: Teachers College Press, 1997.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, Stanford University, Estados Unidos, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 7 jul. 2020.

BLOG DO FREITAS. **A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência**. Avaliação Educacional, 08/03/2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia/> Acesso em: 23 fev. 2020.

BOAVENTURA, Katrine T. **A Comunicação e a Perspectiva Interdisciplinar: um mapa de definições, usos e sentidos do termo**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília Faculdade de Comunicação Programa de Pós-Graduação, Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16348/1/2014_KatrineTokarskiBoaventura.pdf Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**, educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Guia_Novo_Ensino_M%C3%A9dio.pdf Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: <https://educ.pi.gov.br/chaodaescola/wp-content/uploads/2020/03/REFERENCIAIS-CURRICULARES-ITINER%C3%81RIOS-FORMATIVOS-GEUSELIA-E-DINIZ.pdf> Acesso em: 21 jun. 2019.

BRESLER, Liora. The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and Their Implications for the Arts. **Arts Education Policy Review**, June 1995. University of Illinois, Urbana-Champaign. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237566416> Acesso em: 1º mar. 2019.

BRESLER, Liora. **International Handbook of Research in Arts Education**. Editor: Liora Bresler, University of Illinois at Urbana-Champaign, U.S.A. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Gallagher/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000/Conceptions-of-Creativity-in-Drama-Education.pdf Acesso em: 23 out. 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, 2002.

BURNAFORD, G., APRILL, A., & WEISS, C. **Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

BURNAFORD, Gail *et al.* **Arts Integration Frameworks, Research Practice**. A Literature Review, April, 2007. Disponível em: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Arts-Integration-Frameworks.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

CABRAL, Biange. Vivência Integrada em Artes. **Revista Perspectiva**, v. 5, n. 9, 1987.

CAMARGO, Robson C. **Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. 2012.

CAMARGO, Robson Corrêa. Milton Singer e as Performances Culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. **Revista KARPA 6**, 2013. <http://www.calstatela.edu/sites/default/files/users/u1801/robsonpdf.pdf>

CASTRO, GLEICY DE MIRANDA **Emoção e afetividade. Arte e Educação, um estudo de caso**. [manuscrito]: O espetáculo Felicidade realizado na escola de tempo integral Professora Maria Nosídia Palmeira das Neves - Goiânia 2014. Dissertação (Mestrado) -

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf> Acesso em: 23 mar. 2019.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. Este ensaio tem como base trabalho apresentado durante a 27ª. Reunião Anual da Anped (Caxambu, Minas Gerais, 2004), bem como texto produzido para integrar parte do Documento-base sobre Educação Integral (Secad/MEC, 2008). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189> Acesso em: 20 mar. 2019.

CONSORTIUM OF NATIONAL ARTS EDUCATION ASSOCIATIONS. **Authentic connections: Interdisciplinary work in the arts**. Reston, VA: The National Association for Music Educators (MENC), 2002. Disponível em: <https://chicagoprojects.files.wordpress.com/2013/03/interdis-curriculum.pdf> Acesso em: 13 jul. 2019.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a12.pdf> Acesso em: 26 jan. 2021.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha**. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAWSEY, John C. Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio da Antropologia da experiência (primeira parte), de Victor Turner. Tradução: Herbert Rodrigues. **Cadernos de campo**, n. 13, p. 177-185, 2005.

DAWSEY, John C. Victor Turner e antropologia da experiência. **Caderno de Campo**, São Paulo, n.13, p.163-176, 2005.

DAWSEY, John C. Schechner, teatro e antropologia. **Caderno de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 207-211, 2011.

DEASY, R. J. **Creating quality integrated and interdisciplinary arts programs: A report of the Arts Education National Forum of September 2002**. Washington, DC: Arts Education Partnership, 2003. Disponível em: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Creating-Quality-Integrated-and-Interdisciplinary-Arts-Programs.pdf> Acesso em: 23 mar. 2019.

DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: Perigee Books, [1934] 1980.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, [1938] 1976. p. (Atualidades pedagógicas, v. 131) 1. Educação 2. Experiência I. Título. II. Série.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan Company, 1938.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O Que é Beleza**. Editora Brasiliense, 1991.

DUARTE, Karine Cardoso; FREITAS, Priscilla de; DINIZ, Samilly Oliveira. As artes integradas, a leitura de mundo e a construção do conhecimento. **Revista ALEPH**, ano 4, n. 13, abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38959> Acesso em: 23 set. 2020.

DUNCAN, Julie Wong. **Arts Integration for a multiliterate Society**. B. A., University of California, Davis 1976. Project submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Master of Arts in education (curriculum and instruction) at California State University, Sacramento. Fall, 2011. Disponível em: <http://dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/1494/EDTE%20505%20Arts%20Int%20Multi%20Soc%20Thesis%20final%20A%20copy%20Julie%20Duncan.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 nov. 2019.

EFLAND Arthur D. **Art and Cognition: integrating the visual arts in the curriculum**. Teachers College, Columbia University, 2002.

EISNER, Elliot, W. **What can education learn from the arts about the practice of education?** John Dewey Lecture, Stanford University, 2002a. Disponível em: http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm Acesso em: 20 mar. 2019.

EISNER, Elliot, W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven & London: Yale University Press, 2002b.

EISNER, Elliot, W. The Arts and the Creation of Mind. **Language Arts**, v. 80, n. 5, pp. 340-344, maio 2003. Published by: National Council of Teachers of English Stable. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/41483337> Acesso em: 23 ago. 2019.

EISNER, Elliot, W. O Que Pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática da Educação? **Currículo sem Fronteiras**, Stanford University, Estados Unidos, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. A crescente preocupação com a integração de saberes através do currículo. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 34-46, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17791> Acesso em: 9 set. 2020.

FARIA, Aline Folly. **Artes Integradas:** características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2716/1/Dissertacao_Mestrado_Aline_Faria.pdf Acesso em: 20 jan. 2019.

FARIA, Aline Folly. **Artes Integradas:** um breve percurso. Disponível em: https://www.academia.edu/40736566/AS_ARTES_INTEGRADAS_UM_BREVE_PERCURSO Acesso em: 12 nov. 2020.

FARIA, Aline Folly. As Artes Integradas: questões entre a BNCC e a escola. *In: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO*, 14., 2019, Salvador. **Anais...** Salvador (BA) UFBA, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ivjorneduc/172447-AS-ARTES-INTEGRADAS—QUESTOES-ENTRE-A-BNCC-E-A-ESCOLA>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FARIA, Aline Folly. Artes Integradas: atuar para o tempo presente. *In: V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação*, 5., 2020, Curitiba. **Anais...** Curitiba (PR), Evento Online, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/vjorneduc/246993-ARTES-INTEGRADAS—ATUAR-PARA-O-TEMPO-PRESENTE>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FARIA, Aline Folly. Artes Integradas Ensino de Arte e Interdisciplinaridade. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES*, 9., 2020, Campos dos Goytacazes. **Anais...** Campos dos Goytacazes (RJ) UENF, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/coninter2020/296526-ARTES-INTEGRADAS-ENSINO-DE-ARTE-E-INTERDISCIPLINARIDADE>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org). **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortêz, 2014.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro –** Efetividade ou ideologia. 6ª.ed. São Paulo: Loyola, [1979] 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP. 13ª Edição. Papyrus, [1998] 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e Pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1994.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUERÊDO, Livia Almeida. **Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FILARDI, Michael Hafran. STEM, STEAM, Maker... O que esses novos conceitos têm de antigos? *In: CONGRESSO DE PESQUISA DO ENSINO – Educação Inovação – O tempo dos professores*, 7., 2018, São Paulo. **Anais...** SinproSP. 2018. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/conpe7/revendo/assets/cc_michael_filardi7conpe.pdf Acesso em: 20 jul. 2019.

FRAGA, Andrea (Coord.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos.** Coordenação Andrea Fraga. Realização: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. SMC, 2016.

FREIRE, Ludmila de Almeida; ALMEIDA, Ronaldo de Sousa. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/16757> Acesso em: 12 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GARDNER, Howard. **Multiple Intelligences.** The Theory of Multiple Intelligences. A Member of the Perseus Books Group, New York. 3. Edição: Editora: Basic Books (AZ), [1983] 2011.

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life.** Middlesex: Penguin Books, 1959.

GOFFMAN, Erving. **A Apresentação do Eu na Vida de todos os dias.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1993.

GOIÁS, **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Fundamental. DCGO - EF.** Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE. Goiânia, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goiias.pdf Acesso em: 20 mar. 2019.

GOIÁS, **Documento Curricular Para Goiás - Etapa Ensino Médio. DCGO – EM.** Secretaria de Estado de Educação - SEDUCE. Goiânia, 2021. Disponível em: <https://novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/dcgoem/> Acesso em 21 nov. 2021.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papyrus, 2004.

HARDIMAN, Mariale *et al.* The Effects of Arts Integration on Long-Term Retention of Academic Content. **International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals**, Inc. v. 8, n. 3, 2014.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: Perspectivas para a pesquisa e a prática. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. São Paulo: s.n., 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/publico/IavalbergRosaTeseLD.pdf> Acesso em: 09 dez. 2021.

IABELBERG, Rosa. **O professor em foco na arte-educação contemporânea**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63853/37316> Acesso em: 09 dez. 2021.

IABELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576/261> Acesso em 03 jan. 2022.

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

KLEIN, Julie Thompson. **Creating Interdisciplinary Campus Cultures: A Model for Strength and Sustainability**. San Francisco: Jossey Bass with AACU, 2010b. Disponível em: https://media.wiley.com/product_data/excerpt/99/04705508/0470550899.pdf Acesso em: 30 set. 2019.

KLEIN, Julie Thompson. Voices of Royaumont. *In*: M. Somerville & D. Rapport (Eds.), **Transdisciplinarity: Recreating integrated knowledge**. Oxford, England: EOLSS, 2000. p. 3-13.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria. Tradução de Inara Luiza Marin. *In* FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP. 13ª Edição. Papirus, [1998] 2008.

LAJEVIC, Lisa. Arts Integration: What is Really Happening in the Elementary Classroom? **Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities**, 9(1), 2013. Disponível em: <https://scholarship.org/uc/item/9qt3n8xt> Acesso em: 20 mar. 2019.

LEAVY, P. **Method meets art: Arts-based research practice**. New York, NY: Guildford, 2011.

LEIS, Héctor R. Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <https://ppgich.ufsc.br/files/2009/12/TextoCaderno73.pdf> Acesso em: 30 set. 2019.

LIMA, Sidney Peterson F. de. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES

PLÁSTICAS, 2012. **Anais...** [Recurso eletrônico] Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf Acesso em: 23 fev. 2021.

LIMA, Sidiney Peterson F. de. **Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história** / Sidiney Peterson Ferreira de Lima. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110339> Acesso em: 23 fev. 2021.

MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; HILÚ, Luciane; TORRES, Patrícia Lupion. **Multi/Pluri/Inter/Trans/Metadisciplinaridade: uma experiência na escola de arquitetura e design. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade.** EdUECE – ENDIPE - Ebooks - Livro 3 02699, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/310%20MULTI%20PLURI%20INTER%20RANS%20METADISCIPLINARIDADE%20UMA%20EXPERI%C3%8ANCIA%20NA%20ESCOLA%20DE%20ARQUITETURA%20E%20DESIGN.pdf> Acesso em: 25 nov. 2019.

MARSHALL, Julia. Art Practice as Research in the Classroom: Creative Inquiry for Understanding Oneself and the World. **The International Journal of Arts Education**, Volume 8, 2014. Common Ground. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307768079_Art_Practice_as_Research_in_the_Classroom/link/58efb5bcaca27289c20fc543/download Acesso em: 27 jul. 2019.

MARSHALL, Julia. Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. **Studies in Art Education**, v. 55, n. 2, p. 104-127, 2015. Disponível em: https://bibacc.org/wp-content/uploads/2016/04/2015-Transdisciplinarity_and_Art_Integration_Toward_a_New_Understanding_of_Art-Based_Learning_across_the_Curriculum_If.pdf.pdf Acesso em: 27 jul. 2019.

MARTINS, Alice Fátima. O ensino de artes nas Escolas Parque. *In: Eva Waisros Pereira et al. (Org.). Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964).* Brasília: Editora da UnB, 2011, p. 231- 251.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados/** Maria Nilde Mascellani. São Paulo: IIEP, 2010. (Programa Integrar CNM/CUT). Disponível em: <http://gvive.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Maria-Nilde-Uma-Pedagogia-para-o-Trabalhador.pdf> Acesso em: 2 abr. 2021.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3> Acesso em: 20 mar. 2019.

MARTINO, Luiz C.; BOAVENTURA, Katrine T. O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia. **E-compós**, Brasília, v. 16, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=O+Mito+da+Interdisciplinaridade%3A+Hist%C3%B3ria+e+Institucionaliza%C3%A7%C3%A3o+de+uma+ideologia&oq=O+Mito+da+Interdisciplinar>

[idade%3A+Hist%C3%B3ria+e+Institucionaliza%C3%A7%C3%A3o+de+uma+ideologia&aq s=chrome..69i57j69i65.1229j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](#) Acesso em: 23 out. 2019.

MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **La tête bien-faite: Repenser la réforme, réformer la pensée.** (L'Histoire immédiate) (edição francesa) ISBN 10: 2020375036. Editora: Seuil, 1999.

MORIN, Edgar. **Educar na era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** ALMEIDA, Maria da Conceição, CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). 4. Ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MORIN, E.; CIURAMA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora; Editions Balland, 2003. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educar-na-Era-Planet%C3%A1ria.pdf> Acesso em: 16 ago. 2020.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, Juliana Motta. **Oficina Integrada: uma abordagem na formação da criança pela arte.** [manuscrito], 2019. 120 f.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. Projeto transarte: transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte. **Revista do centro de Educação UFMS**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 269-282, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em: 23 set. 2020.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PARTNERSHIP, Arts Education. **Creating Quality Integrated and Interdisciplinary Arts Programs Report of the Arts Education Partnership** National Forum, September 2002. Washington, DC. Disponível em: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2012/08/Creating-Quality-Download.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

PEEL, Randi N. Integrating Arts in the Classroom: A Strategic Approach to Support Common Core State Standards. University of Mississippi, **Delta Journal of Education**, Volume 4, Issue 1, Spring 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4f07/057570f893a5235a5b2c62f390caaccecc5.pdf> Acesso em: 30 jun. 2019.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas.** Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2013.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562> Acesso em: 23 mar. 2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, nov. 2013. Disponível em:

<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118/93> Acesso em: 23 maio 2019

PINHEIRO, José Gledison Rocha; XAVIER, Libânia Nacif. Da Lab School de Chicago às escolas experimentais do Rio de Janeiro dos Anos 1930. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 177-191, set./dez. 2016. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62397> Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00177.pdf> Acesso em: 8 nov. 2019.

PIRES, Janice de Matos. "**Artes integradas**" em Só Pedagogia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2019. Disponível em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/artesintegradas/?pagina=1> Acesso em: 22 maio 2019.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **História da Educação**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

Disponível em: https://www.academia.edu/10030914/Apostila_-_HISTORIA_DA_EDUCACAO_2014_2 Acesso em: 3 nov. 2019.

RABELO, Marcelo Dias. A Importância da arte na formação educacional do ser humano.

Revista Pandora Brasil, Edição 92, mar. 2018. Disponível em:

http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/gostos_discutíveis_92/3.pdf Acesso em: 3 fev. 2021.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, R.C. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia: Kelps, 2017.

ROVAI, Esméria. **Uma Pedagogia para o Século XXI**. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** Centro Paula Souza (São Paulo-Brasil), 2005. Disponível em:

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/454.pdf> Acesso em: 25 mar. 2021.

RUSSELL, J.; ZEMBYLAS, M. Arts Integration in the Curriculum: a review of research and implications for teaching and learning In: BRESLER, L. **International Handbook of Research in Arts Education**. Editor: Liora Bresler University of Illinois at Urbana-Champaign, U.S.A. 2007. p. 287-302. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Gallagher/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000/Conceptions-of-Creativity-in-Drama-Education.pdf Acesso em: 12 jul. 2019.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf> Acesso em: 16 ago. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Claudia Schilling. Porto alegre: Artes Médicas sul Ltda., 1998. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/172920913/33-SANTOME-Iurjo-Torres-Globalizacao-e-Interdisciplinaridade> Acesso em: 6 ago. 2021.

SILVA, Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e. **Abordagem interdisciplinar no ensino curricular de música: a percepção dos educadores envolvidos no Projeto “Regiões Brasileiras”**, 2016.

SILVERSTEIN, Lynne B.; LAYNE, Sean. **What is Arts Integration?** The Kennedy Center’s Changing Education Through The Arts (Ceta) Program, The John F. Kennedy Center for the Performing Arts, 2010. Disponível em: <http://www.artsintegrationpd.org/wp-content/uploads/2018/03/AIdefinitionhandout.pdf> Acesso em: 16 ago. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf> Acesso em: 16 ago. 2020.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Cadernos da TV Escola, Inteligências Múltiplas, n. 1).

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?” *In: Performance studies: an introduction*, second edition. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SCHECHNER, R. Performances e espectadores – transportados e transformados. **Revista Moringa – Artes do Espetáculo**, v. 2, n. 1, p. 155-185, [1985] 2011a.

SCHECHNER, Richard. Pontos de contatos entre o pensamento antropológico e o teatral. **Cadernos de Campo**, n. 20, p. 213-236, 2011b.

STEAM EDUCATION. **STEAM de quê?** Uma maneira melhor de ensinar STEM - Learn It By Art®, postado em 2 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.learnitbyart.com/blog/2018/11/02/what-does-steam-stand-for> Acesso em: 9 out. 2019.

SULZBACH, Ândrea. **Artes Integradas**. Curitiba: InterSaberes, 2017. (Série Teoria e Prática das Artes Visuais).

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR**, on-line, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211/15748> Acesso em: 2 abr. 2021.

TEAR, Instituto. Ciranda brasileira: artes integradas. **O Tear: pontão de cultura e educação**, s.d. Disponível em: <http://institutotear.org.br/artes-integradas/> Acesso em: 12 fev. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6ª ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. de São Francisco, 1928. Arquivo digital. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em: 24 jan. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. **Arte e Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, set. 1970.

THIESEN, Juares da Silva. A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext Acesso em: 15 dez. 2019.

TREVISAN, Rita. Saiba o que mudou no ensino de Arte e conheça as Unidades Temáticas. **Revista Nova Escola**, s.d. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/132/saiba-o-que-mudou-no-ensino-de-arte-e-conheca-as-unidades-tematicas> Acesso em: 10 out. 2020.

TURNER, Victor W. Dewey, Dhillthey e Drama: um ensaio em antropologia da experiência. Trad. John Dawsey. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 177-185, [1986] 2005.

ULBRICHT, J. Toward transdisciplinary programming in higher education. *In*: M. Stokrocki (Ed.). **Interdisciplinary art education: Building bridges to connect disciplines and cultures**. Reston, VA: National Art Education Association, 2005. p. 17-30.

VALGAS, Aline Flávia. Perspectiva Educacional de Anísio Teixeira: escola progressiva como base para a efetivação da sociedade democrática. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE (EHECO), 3., 2015, Catalão (GO). **Anais...** Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/perspectiva-educacional-de-anc3adsio-teixeira.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2021.

VIEIRA, Jeferson *et al.* **CAI - Circuito de Artes Integradas**. *In*: SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO SUL CATARINENSE, 2., 2013. **Anais...**

WEEKS, R. M. **A correlated curriculum**: A report of the Committee on Correlation of the National Council of Teachers of English. New York: Appleton-Century, 1936.

Bibliografia consultada

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. *In*: Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), 2017. **Anais**, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf> Acesso em: 2 fev. 2020.

BLOM, Victoria. **Re-Thinking Creativity: Promoting Arts Integration in Elementary Schools**. Master of Teaching. Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Copyright by Victoria Blom, April 2016. Disponível em:

https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72156/1/Blom_Victoria_M_201606_MT_M_TRP.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

CULTURAZ. Centro Cultural Público. **EMIA ARON FELDMAN**. Parque Jaçatuba (Parque Regional da Criança Palhaço Estremilique). Prefeitura de Santo André, São Paulo, s.d. Disponível em: <http://culturaz.santoandre.sp.gov.br/espaco/226/> Acesso em: 7 jul. 2021.

FERRARI, E. L. **Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-163311/pt-br.php> Acesso em: 20 mar. 2019.

FRANÇA, Cecília C. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. **Revista Música na Educação Básica**, v. 7, n. 7/8, 2016. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Fran%203%A7a.pdf Acesso em: 30 ago. 2020.

FLEENER, M. J. **Chaos, complexity, curriculum and culture: Setting up the conversation**. In W. Doll, M. J., 2005.

KLEIN, Julie Thompson, A Taxonomy of Interdisciplinarity *In: Frodeman R. & al. (dir.), Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, Oxford University Press, 2010a, p. 15-30. Disponível em: https://msu.edu/~orourk51/860-Phil/Handouts/Readings/Klein-TaxonomyOfInterdisciplinarity-OUP_HoI-2010.pdf Acesso em: 30 set. 2019.

KLEIN, Julie Thompson. Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship. **E:CO Special Double Issue**, v. 6, n 1-2, 2004a, pp. 2-10. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/663d/a699dccc5e4c0f4b2b0a7072e006448d9537.pdf> Acesso em: 2 out. 2019.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: didática e teoria. Tradução de Inara Luiza Marim. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP. 13ª Edição. São Paulo: Papirus, [1998] 2008. pág. 109-132.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000.

LANGDON, Esther Jean. **Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs**. Revista Antropologia em primeira mão /Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. — Florianópolis: UFSC / Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Trabalho apresentado na Mesa Redonda: Performance, Drama e Ritual – A Formação de um Campo e a Experiência Contemporânea, 31o Encontro Anual de ANPOCS, Caxambu, 2007.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013. Disponível em: [chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/file:///D:/TRABALHO/DOCTORADO/MATERIAL%20DE%20PESQUISA/PESQUISA%20-%20CORO%20CENICO%20-%20DOUT/ARTES%20INTEGRADAS/interdisciplinaridade%20Educacao e Linguagens.pdf](chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/file:///D:/TRABALHO/DOCTORADO/MATERIAL%20DE%20PESQUISA/PESQUISA%20-%20CORO%20CENICO%20-%20DOUT/ARTES%20INTEGRADAS/interdisciplinaridade%20Educacao%20e%20Linguagens.pdf) Acesso em: 8 ago. 2020.

MAIA, Dayane Rejane Andrade; MION, Rejane Aurora. **A Curiosidade Epistemológica na Formação Inicial do Professor e Pesquisador em Ensino de Física**: possibilidades e limites. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ABRAPEC). s.d. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p858.pdf Acesso em: 8 jul. 2021.

MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à *expertise*. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Kelps, 2014.

PERKINS, D. Art as understanding. In: H. Gardner & D. Perkins (Eds), **Art, mind and education**: Research from Project Zero. Chicago: University of Illinois, 1988. p. 111-131.

SAÚDE QUÂNTICA. **A Física Quântica é a Física das Possibilidades**. Disponível em: <http://www.saudequantica.com/Default.aspx?tabid=81> Acesso em: 17 nov. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. **A (con)formação do trabalhador de novo tipo**: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. In: Reunião Anual Anped, Educação e Justiça Social, 34., 2011, Natal. **Anais...**, Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT09-53%20int.pdf> Acesso em: 16 ago. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Livraria José Olympio Editôra. Rio de Janeiro, 1957.

WALLERSTEIN, Immanuel. As Agonias do Liberalismo. **Lua Nova**, n. 34, p. 117-134, dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n34/a08n34.pdf> Acesso em: 25 mar. 2019.

WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose**: a patologia da normalidade. Campinas, SP: Verus Editora, 2003. Disponível em: <https://anovamente.files.wordpress.com/2016/09/0-weil-leloup-e-crema-normose.pdf> Acesso em: 21 nov. 2019.