

Interdisciplinaridade em Arte: reflexões sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva social-realista

Interdisciplinarity in the Art: reflections on the initial years of Elementary Education from a social-realist perspective

Mauricio Braz de Carvalho¹
Universidade de São Paulo
brazmauricio@usp.br

Solange de Araújo Gonçalves²
Universidade de São Paulo
solange.argon@usp.br

Resumo: Este artigo objetiva refletir acerca da interdisciplinaridade no ensino escolar de Arte, bem como da formação docente apta para tal, norteando-se pela questão: se a função social da escola é possibilitar aos alunos o contato com conhecimentos capazes de ampliar sua compreensão de mundo, como explorar o potencial enriquecedor das propostas artísticas interdisciplinares? Como método, vale-se da análise documental de produções acadêmicas acerca da interdisciplinaridade no ensino de Arte e dos distintos entendimentos e ambiguidades sobre o tema presentes em documentos normativos. São também apresentadas possibilidades interdisciplinares em Arte que, ancoradas em referenciais teóricos da perspectiva social-realista, procuram mover-se entre as fronteiras das linguagens, reconhecendo-se e respeitando-se, contudo, suas especificidades curriculares, metodológicas e avaliativas. Almeja-se que essa discussão traga pistas para a continuidade de diálogos e investigações sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Interdisciplinaridade em Arte; Realismo Social.

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract: This paper aims to reflect on interdisciplinarity in school Art teaching, as well as on teacher training suitable for this, guided by the question: if the social function of the school is to enable students to come into contact with knowledge capable of expanding their understanding of the world, how can we explore the enriching potential of interdisciplinary artistic proposals? As a method, it employs documentary analysis of academic productions on interdisciplinarity in Art teaching and on the different understandings and ambiguities on the subject presented by normative documents. Interdisciplinary possibilities in Art are also offered, which, anchored in theoretical references from the social-realist perspective, seek to move between the boundaries of languages, while recognising and respecting their curricular, methodological, and evaluative specificities. It is expected that this discussion will provide clues for continued dialogue and investigations on the topic.

Keywords: Elementary School; Interdisciplinarity in the Art; Social Realism.

Notas introdutórias

São intensos os debates em torno da integração das diferentes linguagens no campo do ensino escolar de Arte no Brasil, no âmbito tanto das licenciaturas específicas quanto da formação de pedagogos³. O exame da literatura acerca desse tema revela, *grosso modo*, que críticas veementes às já longevas práticas polivalentes convivem com proposições cada vez mais comuns em torno de projetos e abordagens *inter/multi/pluri/trans*-disciplinares. Elementos passados e presentes deixam, pois, tais questões ainda distantes de quaisquer consensos.

Quanto à polivalência, um receio paira sobre pesquisadores e arte educadores brasileiros em razão de tudo o que ela representou (e ainda representa) em termos de esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens – seja na formação docente, seja na educação básica (MAGALHÃES, 2016). Um receio reforçado pela promulgação da BNCC (BRASIL, 2018), cujas orientações, ao incluírem o trabalho com as “artes integradas”, poderiam induzir ao revigoramento de práticas diluidoras dos conhecimentos e procedimentos artísticos (IAVELBERG, 2018).

De igual modo, são frequentes os apelos por práticas curriculares e pedagógicas menos rígidas, que superem a fragmentação dos saberes em caixas estanques – integrando, colocando em intenso diálogo ou mesmo, como visto em algumas publicações, superando as tradicionais disciplinas. Ao longo da literatura, argumentos nessa direção se mostram calcados em distintos referenciais teóricos e veiculam distintas leituras em torno das nuances e do grau dessa almejada integração. Como eixo convergente, contudo, defendem uma educação mais alinhada aos paradigmas científicos e educacionais do século XXI (PODESTÁ e BERG, 2019), bem como mais sintonizada com as perspectivas híbridas e integrativas características das produções artísticas contemporâneas (BARBOSA e PARDO, 2005; CUNHA e LIMA, 2020).

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) permitem que o componente curricular Arte seja ministrado tanto por professores especialistas (*i.e.*, licenciados em suas respectivas linguagens artísticas) quanto por professores generalistas, licenciados em Pedagogia.

Tal debate se complexifica pela própria ideia de integração ter diferentes significados: termos como “interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, “práticas artísticas integradas” e afins não significam sempre e em todo lugar a mesma coisa (WHEELAHAN e MOODIE, 2025). Compondo tal cenário, os sucessivos dispositivos normativos que regulam a presença da Arte na educação básica brasileira e na formação docente seguem repletos de indefinições e ambiguidades. Com base em sua leitura, múltiplas e díspares interpretações podem ser feitas por gestores e formuladores de políticas acerca de *como* a Arte deve ser ensinada, *como* deve ser estruturada em termos curriculares, bem como *qual é* a formação esperada do docente responsável pela mediação do universo artístico e cultural junto às crianças e jovens (FIGUEIREDO, 2017; OLIVEIRA e PENNA, 2019; ALVARENGA e SILVA, 2018).

O ensino da Arte mostra-se há tempos envolto de inúmeros equívocos e mal-entendidos, os quais fazem, amiúde, atividades e projetos pretensamente “artísticos” passarem ao largo das ferramentas de entendimento e expressão especificamente oferecidas por suas distintas linguagens. Figueiredo (2017) defende a necessidade de mais pesquisas em torno das potencialidades de um trabalho interdisciplinar em Arte, investigando os desafios envolvidos, esmiuçando as tensões entre polivalência e interdisciplinaridade e anunciando possibilidades. Pereira (2023, p. 6) afirma que a escassez de explicações convincentes sobre como alcançar práticas integrativas mais bem-sucedidas “pode estar contribuindo para a permanência do ensino polivalente em Arte e, também, de forma específica, para o uso limitado da música apenas como recurso ou suporte para outras aprendizagens”.

É nesse cenário, e diante de todos os dilemas aludidos, que o presente artigo se localiza e se justifica. Iniciamos mapeando brevemente tanto as imprecisões da legislação educacional brasileira em torno da interdisciplinaridade quanto os diversos matizes encontrados na literatura do campo do ensino escolar de Arte acerca do tema. Em seguida, e visando alimentar tal debate, exploramos algumas alternativas oferecidas pelo realismo social, perspectiva teórica que vem se desenvolvendo e se consolidando no âmbito dos estudos curriculares. Alternativas que, por um lado, afastam-se decididamente da descaracterização das disciplinas e do aligeiramento formativo produzido pelas concepções polivalentes (de ontem e de hoje); e que, por outro, afirmam não somente a existência, mas também a riqueza de pontes entre as diferentes linguagens artísticas, explorando-as de modo vivo e profundo na formação docente voltada às séries iniciais do Ensino Fundamental e nas decorrentes práticas escolares.

O presente artigo não pretende sistematizar um “estado da arte” acerca da temática, tampouco apresentar respostas definitivas. Busca, tão somente, explorar possibilidades (teóricas e práticas) oferecidas pelo realismo social como perspectiva em franca construção e cujo eixo de preocupações centrais passa, justamente, pela forma como os conhecimentos são socialmente produzidos nos distintos campos disciplinares. Destarte, a questão norteadora deste texto: se a função social da escola é possibilitar aos estudantes o contato com *conhecimentos poderosos* – *i.e.*, com modos específicos de “ler” o mundo proporcionados pelos saberes especializados produzidos nos diversos campos (YOUNG, 2013) –, como explorar o potencial enriquecedor das propostas integrativas e interdisciplinares? Nessa busca, a última seção do texto apresenta algumas possibilidades teórico-metodológicas levadas a cabo na formação docente em Pedagogia – cuja descrição não tenciona, em absoluto, o oferecimento de roteiros didáticos predeterminados,

mas, sim, a investigação de princípios norteadores para um trabalho integrativo substantivo em torno da formação artística.

A Arte e a legislação educacional: silenciamentos e ambiguidades

Segundo diversos autores, os documentos legais que normatizam a presença da Arte no currículo da educação básica brasileira abrem margem para uma diversidade de entendimentos e interpretações – notadamente quando versam sobre interdisciplinaridade, polivalência e operacionalização dessa disciplina no currículo escolar, bem como sobre a formação docente adequada para seu ensino. A análise documental de produções científicas – método que, segundo Lüdke e André (1986), possibilita a abordagem qualitativa pela qual novas perspectivas podem ser trazidas ao debate – revela as ambiguidades e a falta de clareza da legislação quanto a tais aspectos. Indefinições que assumem profunda relevância quando consideramos que a dimensão do currículo prescrito, ainda que com limitações, é a que oferece as condições materiais e simbólicas para a expressão do currículo real: o texto curricular “[...] não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 27).

As discussões envolvendo a interdisciplinaridade no âmbito escolar adentraram o território nacional no final dos anos 1960 (FAZENDA, 1994 *apud* SILVA e FURLANETTO, 2011). No campo do ensino escolar da Arte, a prática da polivalência foi institucionalizada na década seguinte por meio da Lei 5.692/71. Tal lei trouxe a obrigatoriedade da Educação Artística para os níveis de ensino equivalentes aos atuais ensinos fundamental e médio, estipulando que sua docência abarcaria distintas linguagens – artes plásticas, artes cênicas, desenho e música – e ficaria a cargo de um único professor. Analisando tanto a supracitada lei quanto os diversos documentos infralegais dela decorrentes, Figueiredo (2017) e Oliveira e Penna (2019) denunciam a ausência de maiores detalhamentos sobre como a Educação Artística deveria efetivar a sugerida “integração” entre as linguagens. Tais definições ficariam a cargo dos professores – cuja formação, também em moldes polivalentes, foi normatizada em 1973 com as Licenciaturas em Educação Artística. Nesse quadro, seja na formação docente, seja nas práticas escolares, passa a predominar a confluência entre a diluição das fronteiras das distintas linguagens, o incentivo à livre expressão e o foco mais holístico num desenvolvimento “expressivo” e “sensível” – concepções que também sinalizavam uma forma de apropriação das proposições escolanovistas (CHARLOT, 2011).

Marcada pela superficialização dos conteúdos específicos e pela disseminação de práticas espontaneístas (BARBOSA, 2014), a polivalência passou a ser fortemente problematizada pela literatura do campo da Arte e da Educação pelo modo como ela opera, curricular, metodológica e avaliativamente, o ensino dessa disciplina. Ocorre, contudo, que as sucessivas alterações legais verificadas nas últimas décadas nunca confrontaram, de modo decisivo e inequívoco, a sua perpetuação nos ambientes escolares. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDB/96) substituiu o termo “Educação Artística” por “Arte”, tornando-a obrigatória em todos os níveis da educação básica. Tal mudança semântica não esclareceu, entretanto, *quais*

áreas esse componente curricular abrangia, o que só ocorreria nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Para Silva e Furlanetto (2011), é nos PCN para o Ensino Médio que a menção à interdisciplinaridade foi feita com maior expressividade, diferenciando-a da polivalência e sublinhando a manutenção dos contornos de cada disciplina. Oliveira e Penna (2019) oferecem, contudo, uma ressalva: embora apresentassem propostas específicas para cada modalidade artística, os PCN seguiram deixando a cargo das escolas a definição de *quais* linguagens artísticas deveriam ser abordadas – não explicitando, pois, *como* a Arte deveria ser contemplada.

Embora suprimindo o termo “polivalência”, consecutivos dispositivos legais e infralegais seguem silenciando *como e por quem* esse componente deverá ser desenvolvido no currículo escolar. Ademais, e em relação às práticas interdisciplinares, as orientações oficiais não explicitam claramente as concepções e a base teórica-conceitual na qual se fundamentam (FIGUEIREDO, 2017; OLIVEIRA e PENNA, 2019). Vai na mesma linha a leitura de Alvarenga e Silva (2018, p. 1025) acerca da Lei 13.278/16, que especificou a Arte como disciplina escolar composta de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: se o Projeto de Lei no qual ela se originou ainda mencionava a necessidade de formação docente específica para a atuação nas diferentes linguagens artísticas, “no texto final da lei esse ponto deixa margens para outras interpretações”.

Tal profusão de imprecisões conceituais permite a coexistência de múltiplas interpretações. Marcelino e Bernardes (2016) concebem que, na LDB/96 para o Ensino Médio, há um interesse manifesto pela interdisciplinaridade ao serem colocadas lado a lado – textualmente entre vírgulas – a ciência, as letras e as artes, considerando-se a compreensão de seus significados para o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. Trata-se de um caso exemplar do quanto a falta de clareza gera entendimentos distintos: em nossa compreensão, esse uso de vírgulas não alude à interdisciplinaridade, mas, sim, à distinção epistemológica entre as áreas de conhecimento, situadas em patamares iguais de importância.

Destacam-se, ainda, diversos pontos agravantes: a formação em Arte nos cursos de Pedagogia, que segue frequentemente conduzida por professores que atuam de forma polivalente; a opção, feita por muitos professores especialistas nas escolas, de ensinar apenas a linguagem artística na qual são licenciados – o que vem perpetuando, desde a década de 1970, a prevalência das artes plásticas nos currículos escolares; e a preferência, manifesta em editais de concursos de algumas redes de ensino, pelo professor polivalente (FIGUEIREDO, 2017; LIMA, 2024).

Narciso e colaboradores (2024) entendem que as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exigem uma formação docente alinhada às demandas do século XXI, com uma abordagem mais integrada. Também aqui as imprecisões textuais conduzem a problematizações apontadas pela literatura. Ao retirar a defesa explícita das particularidades de cada linguagem artística e omitir a necessidade de formação docente nas licenciaturas específicas, a versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018) trouxe perdas significativas em relação às suas versões anteriores e aos próprios PCN: se estes ofereciam propostas e explicitavam certos conteúdos fundamentais para cada modalidade artística, a BNCC reduziu as linguagens a “unidades temáticas” no âmbito das Linguagens – sugerindo, ainda, a possibilidade de projetos em torno das “artes integradas”, potencial porta de entrada para perspectivas polivalentes (IAVELBERG, 2018; OLIVEIRA e PENNA, 2019).

Em suma, um quadro de inconsistências e incertezas marca o conjunto dos documentos normativos até os dias atuais. Alia-se a isso a autonomia dada aos sistemas educacionais, resultando em entendimentos extremamente diversos tanto em relação à efetivação da Arte no currículo e nas práticas escolares quanto acerca da formação docente adequada para tal – o que, na concepção de Figueiredo (2017, p. 84), “gera grande desigualdade em termos da formação artística que é oferecida na escola”.

Polivalência, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino de Arte: breve panorama do debate acadêmico

Debatidos alguns ruídos provocados pela imprecisão das orientações legais, esta seção, valendo-se igualmente da análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), busca localizar algumas das linhas argumentativas provindas do campo acadêmico nas discussões sobre *polivalência, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*. Discussões candentes e controversas que, longe de apresentarem consensos, seguem percorrendo caminhos ainda incertos (BARBOSA, 2010).

Partindo das condições concretas de oferecimento da formação artística em nosso país, Cunha e Lima (2020, p. 98) afirmam que os membros do campo vivem na “ilusão eterna de que as escolas de educação básica terão no futuro a possibilidade de desenvolver um ensino artístico realizado por docentes especializados em cada uma das linguagens artísticas indicadas pelos ordenamentos [legais]”. Segundo as autoras, há um evidente descompasso entre as formas como a polivalência vem sendo interpretada no âmbito da educação em Arte e no da atuação artística profissional: no primeiro ela receberia uma leitura via de regra bastante pejorativa, contrastando com o sentido positivo atribuído aos profissionais que se dedicam a produções artísticas híbridas – *performances, happenings*, esculturas sonoras etc. Embora submetidas a processos históricos de compartimentação, as pesquisadoras compreendem que as distintas linguagens artísticas seguem compondo uma única área do conhecimento humano – o que aponta, pois, para que polivalência e interdisciplinaridade sejam vistas como complementares. Destarte, caberia repensar a formação do educador para o ensino de Arte, alinhando-a aos procedimentos que regem as produções artístico-culturais contemporâneas.

As fusões características da arte contemporânea, bem como a necessária reestruturação de cursos universitários, são retomadas por Barbosa (BARBOSA e PARDO, 2005). Abordando as dificuldades de recepção, pelos arte educadores, da arte produzida hoje – marcada por constantes hibridizações de códigos e linguagens –, a autora tece, contudo, nuances significativas entre polivalência e interdisciplinaridade: denuncia as (im)possibilidades formativas da primeira, afirmando que a segunda já era defendida pelos arte educadores desde a década de 1970.

Ao discutir a formação docente em Artes Visuais, Magalhães (2016) corrobora que a polivalência foi e é insuficiente, com os conhecimentos das linguagens artísticas sendo apresentados superficialmente e sem a possibilidade de contextualização histórica. Trata-se de uma posição que se alinha à de Lima (2024): investigando o ensino escolar de Dança, o autor afirma que o emprego dos conceitos de polivalência e

interdisciplinaridade, em suas múltiplas significações, desemboca em equívocos epistemológicos e contradições. Também desaprovando a polivalência em razão do empobrecimento formativo e falando a partir da educação musical, Figueiredo (2017) entende que experiências interdisciplinares são absolutamente bem-vindas, desde que envolvam a atuação conjunta de uma equipe – *i.e.*, a colaboração entre diversos professores especialistas (na ed. básica) e/ou formadores (na formação docente), cada qual advindo de sua respectiva modalidade artística.

Por vezes, a apreciação da transdisciplinaridade como uma superação (*mais* ou *menos*) radical em relação às disciplinas apoia-se na identificação de uma sociedade dotada de inaudita complexidade: de uma nova dinâmica social, marcada pelo fluxo contínuo de informações e cujos desafios estariam para além das possibilidades do modelo disciplinar e de seus parâmetros de validação (PODESTÁ e BERG, 2019). Nessa linha, e valendo-se das concepções de Hessel e Morin, afirma Carbonell (2016, p. 198): “[...] dentro da perspectiva transdisciplinar, sem contar o maior nível de interação entre os distintos saberes, o peculiar e substancial é que se transcende o conhecimento disciplinar e se entra no pensamento complexo, um dos maiores desafios emblemáticos do século XXI [...]”.

Caldas, Holzer e Popi (2017, p. 168) também aludem à transdisciplinaridade; contudo, àquela que acontece no âmbito das práticas pedagógicas, “como modo de atuação”, e que se vale das especificidades de formação dos docentes que atuam de maneira integrada. Na visão dos autores, mais do que uma possibilidade, a interdisciplinaridade tem papel formativo precípua: visando à análise de obras artísticas, bem como ao desenvolvimento da sensibilidade e da percepção visual, ela se faz “*fundamental* para que os alunos possam construir saberes artísticos, se utilizando de diferentes materiais e produções, hibridizando o saber com as disciplinas do currículo escolar que possuem potencial para construção dos conhecimentos em arte” (CALDAS, HOLZER e POPI, 2017, p. 163, grifo nosso).

Barbosa (2010) chama de *integração concêntrica* quando saberes e procedimentos de determinada linguagem, ainda que mobilizados, permanecem subordinados aos de outra linguagem que ocupa papel central. Na *integração alocêntrica*, por outro lado, as áreas envolvidas (suas gramáticas, seus princípios organizadores) são apresentadas e trabalhadas em pé de igualdade. Segundo a autora, esta segunda se mostra mais frutífera, dada a presença de distintos professores especialistas para sua efetiva consecução. Noutro trabalho, Barbosa (2010) apresenta o conceito de *interterritorialidade*, decorrente do diagnóstico de que os dilemas no mundo contemporâneo transbordam a capacidade explicativa das distintas disciplinas. Logo, e ainda que projetos *inter* e/ou *trans*disciplinares possam oferecer respostas potentes, eles já não conseguiriam abarcar toda a diversidade sociocultural, daí sua aposta final:

Hoje, prefiro falar de interterritorialidade do conhecimento, pois nela está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas. A síntese cultural é mais ampla e mais abarcadora quando mapeamos territórios, desobedecendo a limites sem nem mesmo ter de restabelecê-los depois. Enfim escrevi um artigo sobre interdisciplinaridade para, ao final, negar as próprias disciplinas (BARBOSA, 2010, p. 27).

Como visto, a literatura apresenta um amplo arco de possibilidades vislumbradas, que vão desde atualizações dos ideários polivalentes – integrações levadas a cabo por um único docente e/ou formador – até a aceitação de diálogos inter/transdisciplinares, mas desde que conduzidos por diversos docentes especialistas que: ora apregoam o caráter superado e relativamente anacrônico dos saberes disciplinares, ora encorajam a interconexão entre distintas disciplinas justamente valendo-se de suas especificidades; ora veem a interdisciplinaridade como um recurso possível, ora como um mecanismo indispensável; por fim, ora incorporam a *inter/transdisciplinaridade* em todas as dimensões do trabalho formativo, ora a restringem aos aspectos da condução *pedagógica* dos processos. Diante de tantas posições, e visando alimentar o debate, exporemos a seguir alguns dos argumentos erigidos pela perspectiva social-realista no âmbito da Sociologia da Educação.

A proposição social-realista: fronteiras a um só tempo visíveis e permeáveis

Nesta seção reportaremos a certas categorias centrais do realismo social, uma corrente de pensamento que busca discutir as acepções de conhecimento em contínua disputa na arena curricular e que vem se difundindo em diversos países. Apoiando-se fundamentalmente no trabalho do sociólogo da Educação Basil Bernstein, a preocupação central da perspectiva social-realista é discutir os mecanismos pelos quais, em meio às diferentes dimensões do currículo escolar, o conhecimento é distribuído aos estudantes de modo desigual.

Wheelahan (2010) analisa como a negligência em relação aos conhecimentos especializados é um traço subjacente a vários dos ideários curriculares atualmente predominantes – conhecimentos que são apreendidos mormente de forma pragmática e instrumental, “[...] e não como um objeto causalmente importante em si mesmo pelo acesso que promove à natureza do mundo e ao debate social” (WHEELAHAN, 2010, p. 106, tradução nossa). Negar aos estudantes o acesso aos conhecimentos especializados equivale a excluí-los desse debate social, uma vez que a busca por maior igualdade quanto às oportunidades de vida passa pela definição criteriosa daquilo que contará como *conhecimento* no currículo – sobretudo tendo em mente aqueles estudantes para os quais a aquisição de ferramentas mais elaboradas de reflexão e expressão passa, fundamentalmente, pela escola.

Assim, o acesso epistêmico é fundamental para uma efetiva democracia por possibilitar aos estudantes a participação, de forma ativa e empoderada, nos debates socialmente travados sobre a própria sociedade, seus desafios e seus possíveis rumos – o que nos leva à problemática da interdisciplinaridade na formação e na atuação docente em Arte. Os estudantes precisam ser introduzidos aos debates e controvérsias dos distintos campos disciplinares – construir uma identidade como alguém que pensa e reflete musicalmente, que se sente provocado pelas manifestações do movimento, que aprecia e tem embasamento para discutir produções visuais... – para, simultaneamente, serem instigados a navegar entre as múltiplas fronteiras desses domínios. Não se trata de processos escalonados em etapas, “primeiro uma coisa, depois outra”; contudo, ambas as dimensões – construção de identidades de estudantes *intra*-disciplinas e exploração de interfaces *entre*-disciplinas – precisam ser promovidas pela formação docente. Uma espécie de abordagem disciplinar

da interdisciplinaridade (BARRET, 2012), vista como condição para que a função social da escola seja cumprida com justiça e equidade:

[...] defendemos uma interdisciplinaridade baseada na lida com os limites disciplinares, de modo que os estudantes possam “reconhecer” tais fronteiras e acessar os [seus] critérios [...]. Sem isso, um currículo interdisciplinar poderia excluir ainda mais os estudantes de origens sociais desfavorecidas do acesso ao conhecimento necessário para participarem dos debates e controvérsias nas suas ocupações e na sociedade em geral (WHEELAHAN e MOODIE, 2025, p. 199, tradução nossa).

Problematizam-se, nessa perspectiva, as abordagens interdisciplinares que, ao esfumazar plenamente tais fronteiras, sonegam o acesso democrático a *conhecimentos poderosos*⁴ dentro das distintas disciplinas. Analisando uma experiência escolar de cunho integrativo, Pountney e McPhail (2025, p. 220, tradução nossa) afirmam:

[...] analisamos [...] se, por meio de uma cuidadosa abordagem via manutenção das fronteiras, força epistêmica suficiente pode ser mantida dentro de contextos interdisciplinares, permitindo o cruzamento de fronteiras de modo que o acesso estruturado dos estudantes a conhecimentos poderosos não seja comprometido.

Na perspectiva social-realista, o que cabe superarmos não são as disciplinas em si, mas, sim, o seu entendimento como corpos rígidos e com fronteiras impermeáveis. Young e Muller (2016) buscam compreender como a questão do conhecimento é compreendida em políticas e pesquisas educacionais recentes, discussão na qual a questão das fronteiras – entre as distintas disciplinas, entre conhecimentos especializados e cotidianos, entre múltiplas formas de ensinar e aprender etc. – torna-se fulcral. Segundo os autores, larga parcela da literatura oscila entre dois extremos: de um lado, concepções conservadoras que veem as disciplinas como cânone fixo e inquestionável; de outro, paradigmas progressivistas que, na ânsia de contrapor-se ao ideário anterior, almejam a crescente flexibilização – e, no limite, a diluição – de quaisquer fronteiras e diferenciações. Na busca por saídas a tal impasse, Young e Muller (2016) aludem à possibilidade de que as fronteiras sejam *tanto* mantidas *quanto* constantemente desafiadas, *tanto* reconhecidas e incorporadas pelos estudantes *quanto* exploradas a todo o tempo.

Destarte, e visando à promoção do desenvolvimento intelectual dos alunos, cabe à escola realizar um duplo movimento: oportunizar um contato enriquecido com as várias áreas do conhecimento, de modo que se apropriem de seus princípios, procedimentos e conceitos basilares; em paralelo, e evidenciando o caráter social da produção de quaisquer conhecimentos, instigá-los a todo o tempo a manipular e ressignificar tais patrimônios (culturais/artísticos/científicos/filosóficos), cruzando as demarcações já existentes, pondo à

⁴ Conhecimentos específicos de uma determinada área baseados na inter-relação entre conceitos e procedimentos fundamentais e cuja aquisição proporciona aos alunos uma leitura do real menos amalgamada às idiosincrasias de cada contexto: uma criticalidade mais ampla sobre a realidade, apontando para além das experiências cotidianamente vivenciadas (YOUNG, 2013).

prova os marcos de entendimento vigentes e produzindo conhecimento novo. Recusa-se, assim, a proposição de que disciplinaridade e interdisciplinaridade sejam modos de operar radicalmente cindidos e mutuamente exclusivos (MOORE, 2011).

Retomando e sistematizando os aspectos mencionados, temos que: 1) as disciplinas – incluindo as artísticas – têm uma estrutura epistêmica própria, *i.e.*, um conjunto de conhecimentos fundantes daquele campo (conceitos, princípios, procedimentos especializados...) que se integram coerentemente, constituindo um sistema de significados; 2) tais conhecimentos expressam os modos especializados (de compreensão, indagação, expressão artística) oferecidos por cada uma delas, devendo ser mobilizados junto aos mais diversos contextos, conteúdos e circunstâncias; 3) por fim, mas não menos importante, trata-se de conhecimentos cujo manejo investigativo e autoral fomenta a necessidade intelectual de que delineamentos prévios sejam questionados e, quiçá, superados. Longe de constituírem corpos estáticos de saberes, as disciplinas, movidas pela interação tanto com seus objetos de estudo quanto com as demais disciplinas, estão em permanente e dinâmico desenvolvimento: “[...] uma abordagem baseada na disciplina ou na área de conhecimento não impede os alunos de ganhar confiança suficiente para desafiar as fronteiras dessa disciplina ou área de conhecimento” (YOUNG, 2013, p. 237).

Se disciplinaridade e interdisciplinaridade são vistas como necessariamente complementares, a segunda é dada como mais complexa em termos de sua realização, exigindo: 1) profundo domínio docente acerca dos conhecimentos específicos envolvidos, *i.e.*, clareza acerca das estruturas epistêmicas das diferentes disciplinas; e 2) que as interfaces estabelecidas estejam explicitadas e justificadas, tanto aos professores quanto aos alunos: quais conteúdos, conceitos, procedimentos, habilidades foram mobilizados e postos em diálogo? Por que esses e não outros? Como se sustentam as pontes e vínculos subjacentes entre eles? Como se estruturam as propostas pedagógicas voltadas a desvelar tais vínculos? E quais são os resultados esperados de tais processos integrativos? (WHEELAHAN e MOODIE, 2025). Destarte, proporcionar aos estudantes uma navegação consciente entre fronteiras a um só tempo *visíveis* e *porosas* acarreta grande responsabilidade do professor na feitura dos projetos curriculares e em sua posterior condução pedagógica – com implicações sobre sua necessária formação inicial e continuada: “[...] saber como e quando separar tópicos para esclarecê-los, e saber, por outro lado, quando integrá-los, é uma grande conquista de um ensino competente” (PARKER, 2005 *apud* POUNTNEY e MCPHAIL, 2025, p. 221).

É importante atentar para o alerta feito por Barret (2012, p. 102) sobre o risco de que propostas interdisciplinares acabem demonstrando uma larga amplitude (em termos das áreas e habilidades envolvidas), mas um baixo aprofundamento (manejo superficial e aligeirado das potencialidades oferecidas por cada campo do saber).

Eis, pois, o maior desafio: garantir que a integração entre campos epistêmicos distintos e a paulatina progressão conceitual em cada um deles se retroalimentem continuamente, constituindo trajetórias instigantes e enriquecidas seja na formação docente (de pedagogos e/ou especialistas), seja nos currículos e nas práticas escolares. Ao analisarem uma experiência escolar concreta, Pountney e McPhail (2025, p. 225; 227) entendem que o sucesso alcançado pela equipe em foco se deve, em grande medida, aos esforços empreendidos na construção prévia e colaborativa de “mapas de conhecimento” e/ou “mapeamentos

conceituais”. Trata-se da identificação de corpos de conhecimentos específicos dados como estruturantes em cada disciplina, em paralelo ao delineamento de possíveis *links* entre eles: de trilhas integrativas que salvaguardem a coerência epistêmica de cada área. Esse mapeamento guiará, tal como uma base subjacente, as expedições interdisciplinares desenvolvidas junto aos estudantes.

No âmbito do trabalho com a Arte, disciplinaridade e interdisciplinaridade podem e devem, em suma, andar lado a lado: “[...] binarismos que posicionam a interdisciplinaridade em oposição à disciplinaridade perdem a conexão essencial e interdependente entre elas” (WHEELAHAN e MOODIE, 2025, p. 212). Cabe reconhecer as especificidades dos conhecimentos proporcionados pelas linguagens: identificar o modo específico de “mirar” o mundo oferecido por cada uma delas, suas lentes e recursos próprios. Cabe, igualmente, estar aberto a tantas formas profícuas de diálogo e interação, as quais, sobretudo na formação docente voltada às séries iniciais, podem constituir potente ferramenta de ensino e aprendizagem.

Uma abordagem disciplinar da interdisciplinaridade: algumas propostas

Conforme Knechtel (2014), os estudos de caso permitem profundidade, detalhamento e diferentes pontos de vista no retrato da realidade, considerando-se o contexto em que o objeto se insere. Valendo-se da metodologia dos estudos de caso, esta seção discutirá algumas proposições pedagógicas interdisciplinares de Arte realizadas pelos autores deste artigo no âmbito da formação inicial de pedagogos⁵.

Estudo de caso 1: sonorizando telas de Kandinsky a partir da percussão corporal

O início do percurso pedagógico ora narrado foi marcado pela discussão, junto aos licenciandos, sobre a amplitude do termo “percussão corporal”. Reconhecidamente ligada às primeiras explorações sonoras realizadas pelos agrupamentos humanos, a exploração de sons, ruídos e estalos vocais e corporais atravessa a trajetória da humanidade. Por meio da apreciação de registros em torno de múltiplas e diversas manifestações, buscamos identificar semelhanças e diferenças em relação às formas como as potencialidades sonoras do corpo são exploradas. Algumas aulas foram dedicadas a jogos de improvisação e de exploração sonora, visando fomentar essa curiosidade nos estudantes e instigá-los na crescente busca por suas próprias identidades sonoras. A certa altura, foi dito a eles que teríamos um novo desafio: sonorizar uma tela abstrata do artista russo Wassily Kandinsky, *Amarelo-Vermelho-Azul* (1925), tomando-a como se fosse a nossa partitura para a criação de uma ambientação sonora de autoria da turma.

De início, a *leitura* da própria obra (Barbosa, 2014) ocupou posição central, levando-nos à identificação de alguns dos elementos visuais constituintes de sua materialidade: o uso de linhas, pontos e cores, a presença de ritmo e movimento, as formas de distribuição e ocupação do espaço etc. Abordamos

⁵ O autor do presente trabalho atuou, ao longo de dois semestres, como professor temporário na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrando disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à Arte Educação junto aos licenciandos em Pedagogia. A autora do presente estudo coparticipou, como pesquisadora e educadora convidada, do planejamento e da realização de uma das propostas práticas aqui discutidas.

também a amplitude e os limites implícitos na categorização “abstrato” × “figurativo”: o fato de que a obra em tela se insere no âmbito da arte *abstrata*, ainda que tanto abstracionismos quanto figurações apresentem um leque bastante variado de possibilidades, tendências e matizes. Ademais, a intensa ligação de Kandinsky com o universo musical de seu tempo também foi objeto de discussão, com os estudantes elucubrando sobre possíveis influências sonoras na produção da pintura em foco.

Após todo um caminho percorrido, organizamos um jogo de improvisação. Cada um de nós teria, inicialmente, que escolher algum(ns) elemento(s) da pintura que mais nos chamasse a atenção – uma figura, uma linha ondulada, um recorte das manchas de cor ao fundo... –, pensando numa forma de “traduzi-lo(s)” sonoramente. Foi dito que tal “tradução” sonora era absolutamente livre e aberta à imaginação de cada um, tendo como únicas regras: i) o uso somente de recursos corporais: vozes, assovios, palmas, estalos dos dedos, pisadas no chão etc.; e ii) que o motivo musical criado por cada um seria executado em *looping* (repetidamente) durante a realização da improvisação. Após um tempo para que pensássemos e fizéssemos nossas escolhas, e estando todos sentados em roda com a tela em questão projetada numa das paredes da sala, iniciou-se a improvisação. Ela foi organizada “em camadas”, pela entrada sucessiva e gradual de cada membro do grupo, um a um, com os novos elementos musicais inseridos sendo somados àqueles que já estavam soando previamente.

A proposta de improvisação foi realizada algumas vezes, tomando a *leitura* de diferentes obras visuais como inspiração. Nisso, possíveis variações foram apresentadas e realizadas junto aos licenciandos. Uma primeira diz respeito à inserção de um “maestro”, que manipula as diversas intervenções sonoras advindas da roda (silenciando algumas e destacando outras, experimentando diferentes combinações na exploração de timbres e texturas, determinando variações de dinâmica, realizando “cortes” abruptos e expressivos etc.). Em outra variação, o mesmo jogo foi realizado de modo não métrico, *i.e.*, de maneira que a organização do tempo musical não configurasse uma sucessão regular e relativamente previsível de tempos fortes/fracos.

Estudo de caso 2: interfaces entre a percussão corporal, a leitura de imagem e o movimento dançado

Noutra turma, e valendo-se da obra *O ouro de azure*, do artista espanhol Joan Miró, foi proposto um jogo de percussão corporal semelhante ao relatado no estudo de caso 1, tendo como base os elementos pictóricos identificados na tela. Em encontro seguinte, propôs-se o estudo corporal de uma seleção de conhecimentos essenciais no ensino de Dança na escola: exploração de diferentes modos de deslocamento, níveis espaciais, diferentes tempos empregados ao movimento.

Na sequência, como continuidade e aprofundamento do jogo mencionado, propôs-se a integração desses conhecimentos da Dança. Com os alunos dispostos em círculo, primeiro foi solicitado que reproduzissem a percussão individualmente criada com o lado oposto do corpo. Depois, ainda em círculo, como se estivessem sobre o contorno da grande forma circular azul presente nessa obra de Miró, os alunos foram orientados a, cada um, escolher qualquer outro elemento da obra e deslocar-se até onde ele estaria caso o chão do ateliê fosse a tela do artista. Nesse trajeto, deveriam explorar diferentes linhas (reta, curva,

zigue-zague, espiral etc.), níveis espaciais (baixo, médio e alto), direções (frente, lado, trás, lado etc.) e tempos (rápido, moderado e lento). Chegando ao ponto/elemento da obra escolhido, foram orientados a repetir a percussão corporal criada, valendo-se da liberdade de usar as diversas possibilidades experimentadas anteriormente. Com base nos conhecimentos das três linguagens artísticas, os estudantes tiveram de resolver com o próprio corpo problemas que verbalmente poderiam traduzir-se como: de que modos posso trabalhar a lateralidade executando minha percussão corporal criada? E se ela não envolver lateralidade, como posso executá-la em outro nível espacial ou em andamento mais rápido? Que linhas sou capaz de “desenhar” com o corpo ao me deslocar de um ponto a outro? Em quais níveis isso pode ser feito e com qual velocidade? Como manter a qualidade de minha percussão corporal com a integração dos elementos propostos?

As experiências práticas de formação aqui descritas, no entendimento desta pesquisa, procuraram contemplar seu argumento central: o explorar das interfaces entre diferentes gêneros e linguagens, desde que feito de modo consciente e epistemologicamente fundamentado, propicia vivências extremamente enriquecedoras e múltiplas quanto às possibilidades de reflexão e expressão. Dados os desafios e todas as questões teórico-metodológicas que isso acarreta, na seção seguinte daremos continuidade a esse debate.

Considerações finais

Por todo o exposto, vê-se que o tópico das experiências interdisciplinares e/ou integrativas se mostra ainda muito controverso na atualidade, tornando-se mais disputado e polêmico diante das especificidades de nosso histórico educacional. Tendo mapeado algumas das posições centrais nesse amplo debate, e dialogando com as considerações oferecidas pelo referencial social-realista, fechamos o presente texto não com “conclusões” sobre o tema – que longe está de totalmente resolvido em nossas próprias posições como educadores e pesquisadores –, mas, sim, com pistas para futuros diálogos e investigações.

Parece plausível que o caminho em que provisoriamente apostamos como profícuo entrelace aspectos de diversos dos argumentos mencionados. Partindo do realismo social, defendemos as fronteiras e a sua importância – corroborando, desse modo, a proposta conceitual de Fazenda (2008 *apud* MARCELINO e BERNARDES, 2016), pela qual não há substituição de um conhecimento já instituído por um novo, uma vez que prevalecem o respeito e o diálogo com outros campos do saber; fronteiras, contudo, abertas, negociáveis e exploradas por professores/formadores sempre dispostos a novas “aventuras cognitivas”, como posto por Barbosa (2010). Ratificamos a crítica à polivalência e aos prejuízos (expressivos, intelectuais) historicamente decorrentes de tal ideário, endossando a pertinência e a luta política pela atuação de professores especializados nas distintas especialidades, seja na educação básica, seja na formação de professores. Ao mesmo tempo, acreditamos (e, mais importante, vivenciamos!) na possibilidade de um trabalho formativo em Arte que disponibilize o acesso a ferramentas intelectuais e expressivas de distintas linguagens integradas. Sobretudo para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, acreditamos ser importante incentivar os docentes em formação (e muni-los de condições) para que tenham, de modo dedicado e permanente, ligações orgânicas entre as distintas disciplinas artísticas. Para

além de possível e pertinente, tal perspectiva se alinha ao argumento de alguns dos autores mencionados, e ao qual também somos sensíveis: não adianta ignorarmos o momento vivido pela formação em Arte em nosso país, infelizmente bem distante da realidade ideal de múltiplos formadores nos cursos de Pedagogia e múltiplos especialistas em toda a educação básica.

Importante destacar que o atual estado de nossas reflexões sobre a temática implica um diálogo aberto com o próprio referencial teórico adotado, bem como a necessidade de nos aprofundarmos nele visando à construção de novos olhares. Um primeiro aspecto diz respeito ao nível educacional focalizado. Na literatura social-realista consultada, a discussão sobre esse “cruzar as fronteiras” remete aos níveis mais avançados da escolarização – seja o período que engloba o equivalente ao nosso Ensino Fundamental II (POUNTNEY e MCPHAIL, 2025), ao Ensino Médio e ao ensino vocacional (WHEELAHAN e MOODIE, 2025), sejam os cursos de formação superior e as dinâmicas da pesquisa acadêmica universitária (MOORE, 2011; BARRET, 2012). Logo, e tendo em mente a atuação (tanto do pedagogo quanto do licenciado em Arte) *nas séries iniciais*, assim como os desafios históricos e as idiosincrasias legais do contexto brasileiro, algumas perguntas nos provocam:

1. Como compreender a proposição de um professor especialista em sua área, mas que se projeta rumo às outras numa atuação que, em muitos contextos brasileiros, se dará de modo solitário, sem a partilha com outros educadores/formadores artísticos? Como tal atuação seria “lida” a partir de tal referencial teórico?
2. Teria relação com a integração “concêntrica” proposta por Barbosa (2010), na qual uma disciplina assume papel central diante das demais? Se sim, haveria como trabalhar conhecimentos relevantes de diversas linguagens integradas, ainda que uma delas permaneça como “porto seguro” do docente/formador?
3. O alerta maior oferecido pelo referencial teórico assumido nos impele a evitar aligeiramentos no trato com as disciplinas, *i.e.*, que propostas interdisciplinares abarquem muitas áreas, mas com pouca profundidade. Assim, como interpretá-lo na educação básica, e sobretudo nas séries iniciais, certamente dotadas de especificidades em relação à natureza da profundidade (epistêmica, conceitual) a ser garantida?

Outro aspecto a ser aprofundado diz respeito ao fato de que, para o realismo social, a forma como as distintas disciplinas acadêmicas se estruturam epistemologicamente impacta de modo direto sua recontextualização pedagógica na escola (MULLER, 2006). Disciplinas mais hierarquicamente estruturadas, assentadas numa organização mais piramidal de conceitos que vão se encadeando em complexidade crescente – como as ciências duras – impõem maiores exigências curriculares quanto à especificação (*o que* será trabalhado), ao sequenciamento (*em que ordem* será trabalhado) e ao compassamento (*em que ritmo* será trabalhado). Dito de outro modo, disciplinas como a Física e a Química oferecem ao docente menor liberdade quanto ao desenho curricular e à esperada progressão de certos conteúdos, habilidades e conceitos. Disciplinas artísticas e humanísticas, por outro lado, são compostas de subáreas tanto mais verticalizadas

quanto mais horizontalizadas. Na Música, McPhail (2015) aponta para a história da Música, o estudo da harmonia tonal e da escrita musical tradicional como subcampos mais *verticalizados*, ou seja, dotados de uma sistematização necessariamente mais acumulativa, progressiva; improvisações mais livres, composição de paisagens sonoras e notações musicais de caráter mais expressivo e fenomenológico, conteúdos igualmente fundamentais num processo de musicalização infantil/juvenil, seriam exemplos menos rígidos quanto à especificação e ao sequenciamento de conteúdos previamente determinados. Isso posto, algumas questões nos instigam: quais as consequências dessas diferentes formas de estruturação das disciplinas para as práticas interdisciplinares? Focalizando as áreas do conhecimento menos verticalizadas, como as disciplinas artísticas – nas quais, por suas características estruturais, não há somente uma “escada” de conteúdos e conceitos possível de ser percorrida (MULLER, 2006): em que medida isso facilita e/ou dificulta integrações interdisciplinares?

São questões que permanecem em aberto para futuras investigações. Finalizamos com especulações cuja validade, mais do que asseverada somente no âmbito das discussões teóricas, exige – em consonância ao chamado reiterado por diversos pesquisadores – que pesquisas como esta sigam discutindo, a partir do “chão da sala de aula”, propostas interdisciplinares voltadas às séries iniciais, seja mapeando-as no âmbito da formação docente, seja averiguando e analisando sua presença e eficácia em aulas de Arte nas escolas de educação básica.

Referências

- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. R. F. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018, DOI:[10.1590/2175-623674153](https://doi.org/10.1590/2175-623674153).
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia*, Ano 7, n. 9, p.11-29, 2010.
- BARBOSA, A. M.; PARDO, M. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. *Visualidades*, Goiânia, v. 3, n. 1, 2005, p. 38-69, DOI:[10.5216/vis.v3i1.17929](https://doi.org/10.5216/vis.v3i1.17929).
- BARRET, B. Is interdisciplinarity old news? A disciplined consideration of interdisciplinarity. *British Journal of Sociology of education*, v. 33, n. 1, p. 97-114, 2012. Acesso em: 4 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC – versão final com inclusão da etapa do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf
- CALDAS, F. R.; HOLZER, D. C.; POPI, J. A. A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações. *Nupeart*, v. 17, 2017, p. 160-171.

- CARBONELL, J. Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa (livro eletrônico). 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CHARLOT, B. Qual lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? In: CHARLOT, B. (Org.). Dança, Teatro e Educação na sociedade contemporânea. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011, p. 9-42.
- CUNHA, D. S. S.; LIMA, S. R. A. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. *Revista Música - USP*, São Paulo, v. 20, n. 1, 2020, p. 97-120, DOI:10.11606/rm.v20i1.167859.
- FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017. DOI:[10.21879/faceba2358-0194.2017.v26.n48.p79-96](https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2017.v26.n48.p79-96).
- GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018.
- KNECHTEL, M. R. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada (livro eletrônico). Curitiba: InterSaberes, 2014.
- LIMA, C. A. B. Pensamento Tentacular em Dança: Polivalência ou Interdisciplinaridade na Formação em Pedagogia? In: Encontro da Anda, 8, 2024, Salvador. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2024. p. 1744-1759.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MAGALHÃES, A. D. T. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 179-194.
- MARCELINO, L.; BERNARDES, S. T. A. Interdisciplinaridade, arte e cultura popular na educação básica segundo o discurso dos documentos legais vigentes. *Horizontes*, v. 34, n. 2, p. 31-40, ago./dez. 2016, DOI:[10.24933/horizontes.v34i2.467](https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i2.467).
- MCPHAIL, G. Music on the move: methodological applications of Bernstein's concepts in a secondary school music context. *British Journal of Sociology of Education*, 2015, p. 1-20. DOI:10.1080/01425692.2015.1044069.
- MOORE, R. Making the break: disciplines and interdisciplinarity. In: MATON, K.; CHRISTIE, F. (Eds.). *Disciplinarity: functional linguistic and sociological perspectives*. Continuum, 2011, p. 87-105.
- MULLER, J. Differentiation and progression in the curriculum. In: YOUNG, M.; GAMBLE, J. (Eds.). *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. Cape Town: HSRC Press, 2006, p. 66-86.
- NARCISO, R. et al. Formação de professores e a BNCC: integração curricular e interdisciplinaridade. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 1-17, 2024. DOI:10.54033/cadpedv21n2-074.
- OLIVEIRA, O. A.; PENNA, M. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 7, n. 2, 2019, p. 1-28. DOI:[10.33871/23179937.2019.7.2.2879](https://doi.org/10.33871/23179937.2019.7.2.2879).

- PEREIRA, M. V. M. Música como recurso ou como área de conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, 2023.
- PODESTÁ, N. T.; BERG, S. M. P. C. Entre a polivalência e a transdisciplinaridade: caminhos para a formação artística e pedagógica. In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais. 12 p.
- POUNTNEY, R.; MCPHAIL, G. Crossing boundaries: exploring the theory, practice and possibility of a 'Future 3' curriculum. In: MCPHAIL, G.; POUNTNEY, R.; WHEELAHAN, L. (Eds.). *Emerging perspectives from social realism on knowledge and education - Curricula, Pedagogy, Identity, and Equity*. Routledge: 2025, p. 216-235.
- SILVA, J. M.; FURLANETTO, E. C. A presença da interdisciplinaridade em documentos oficiais produzidos pelos órgãos normativos e gestores dos sistemas escolares. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011, p. 1-15.
- WHEELAHAN, L. *Why knowledge matters in curriculum? A social realist argument*. London: Routledge, 2010.
- WHEELAHAN, L.; MOODIE, G. Interdisciplinary curriculum and equity. In: MCPHAIL, G.; POUNTNEY, R.; WHEELAHAN, L. (Eds.). *Emerging perspectives from social realism on knowledge and education - Curricula, Pedagogy, Identity, and Equity*. London: Routledge: 2025, p. 199-215.
- YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2013, p. 225-250.
- YOUNG, M.; MULLER, J. Three educational scenarios for the future – lessons from the sociology of knowledge. In: YOUNG, M; MULLER, J. (Orgs.). *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*. London: Routledge, 2016, p. 64-79.

Submetido: 15/06/2025

Aceito: 03/08/2025