

PERGUNTAR E ESTIMULAR A PERGUNTAR: CONSTRUIR PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Philippe Fecho, Ingrid Hotte

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objeto de estudo a construção de projetos interdisciplinares na Educação Básica a partir da História da Arte.

O objetivo dessa pesquisa é articular ideias para concretização da interdisciplinaridade através da pesquisa iniciada em sala de aula e desenvolvida para além de suas paredes, a partir da História da Arte, conduzida pelo docente de História e protagonizada pelos alunos do Ensino Médio da rede pública.

O problema ou pergunta de pesquisa é: Quais são as compreensões possíveis para a formulação de perguntas disparadoras (provocações do docente que incentivem os alunos a elaborar suas próprias perguntas) para a construção um projeto interdisciplinar utilizando a História da Arte como desencadeadora desse processo no Ensino Médio?

A pesquisa mobilizou uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, percorrendo uma análise do currículo escolar do ensino médio da rede pública paulista em 2021 em diálogo com autores de diferentes campos do saber – História da Arte com Stéphane Huchet, Historiografia com Marc Bloch e Lucien Febvre, Pedagogia a partir de conceitos de Paulo Freire e John Dewey, Teoria do Conhecimento e conceitos sobre interdisciplinaridade com Gustavo Gusdorf, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

Esse trabalho não busca concluir uma discussão sobre projetos interdisciplinares no ensino médio, mas sim ampliá-la e nesse sentido é possível dizer que convergências entre as áreas do conhecimento apontam para a importância da interdisciplinaridade, do ensino de História da Arte e do cuidado na formulação de perguntas para uma prática educacional que promova autonomia.

Palavras-chave: História da arte, interdisciplinaridade, metodologia de ensino, ensino médio.

ABSTRACT

The theme of this Final Paper is the elaboration of interdisciplinary projects of Art History in High School.

The objective of this research is to develop ideas for interdisciplinary research projects focused on Art History, which can be conducted by the History teacher and led by high school students from public schools in the classroom and the local community.

What are the interesting contents for formulating questions that encourage students to ask their own questions?

The research is based on a bibliographic review, with analysis of the school curriculum of high school of public system in São Paulo in 2021. There is a dialogue with authors from different areas of knowledge - Art History by Stéphane Huchet, Historiography by Marc Bloch and Lucien Febvre, Pedagogy by Paulo Freire and John Dewey and concepts on interdisciplinarity by Gustavo Gusdorf, Hilton Japiassu and Ivani Fazenda.

This Final Paper does not propose to conclude a discussion on interdisciplinary projects in high school, but rather to expand it. There are convergences between the areas of knowledge that explains importance of interdisciplinarity, Art History and the formulation of questions for an educational practice that promotes autonomy in the search for knowledge.

Keywords: Art history, interdisciplinarity, teaching methodology, High School,.

INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho é a construção de projetos interdisciplinares de História da Arte na Educação Básica. Os recortes contextuais escolhidos são: a prática do docente de História no Ensino Médio na rede estadual de São Paulo em 2021 a partir da análise das possibilidades e limitações do currículo escolar vigente.

O desenvolvimento tecnológico - especialmente da internet – e das relações de produção e consumo no sistema capitalista alteraram significativamente as relações entre artista, obra, espectador/participante e mercado.

Exposições digitais têm ganhado cada vez mais espaço nas metrópoles brasileiras, exposições temporárias têm abordado temáticas cada vez mais diversas e conectadas com o cotidiano e entretenimento, levando multidões às visitas aos finais de semana, gerando muitos compartilhamentos em redes sociais. As exposições “Castelo Rá-Tim-Bum” no Museu de Imagem e Som e “Yayoi Kusama: Obsessão Infinita” no

Instituto Tomie Ohtake, ambas com estreia em São Paulo, mas que transitaram por outras cidades brasileiras, ilustram essa percepção.

Por outro lado, há muito tempo, mas com mais força a partir da segunda metade da década de 2010, a classe artística brasileira tem reclamado do esvaziamento do investimento em políticas públicas de investimento em cultura. Como exemplos mais recentes, pode-se citar a tratativa ao incêndio no Museu Nacional no Rio de Janeiro, o endividamento da Cinemateca Brasileira em São Paulo, e a redução do Ministério da Cultura à condição de Secretaria.

Durante a pandemia de Covid-19 em 2020, as visitas à museus virtuais aumentaram significativamente, uma vez que os espaços permaneceram fechados seguindo protocolos de distanciamento social. Essa é uma nova forma de interação com as obras.

A tecnologia pode ser uma aliada importante para a ampliação do acesso à arte e educação. A existência desses espaços é fundamental, mas não basta. Se faz necessária a divulgação, estímulo e desenvolvimento de competências de pesquisa, para que o cidadão se aproprie e construa conhecimento com autonomia.

A História da Arte enquanto área acadêmica e profissão busca se consolidar, mas a oferta de cursos de graduação em História da Arte no Brasil é escassa e exclusivamente na modalidade Bacharelado. Não há oferta no curso de História da Arte na modalidade Licenciatura.

Da mesma forma, não existe uma disciplina apartada para tratar do tema na Educação Básica. Geralmente, os conteúdos e competências são apresentados nas disciplinas de Arte e Língua Portuguesa e Literatura, separadamente. Na disciplina História, o pensamento artístico é abordado de maneira pontual.

Existe uma lacuna entre História e Arte de tal forma que nem sempre é possível visualizar os fenômenos artísticos como forjados pela realidade social, assim como seu potencial de transformação da mesma realidade através da revelação e questionamento.

Essa lacuna dificulta o desenvolvimento de habilidades de compreensão da arte e distancia o aluno da educação básica, especialmente da rede pública, de ter acesso e despertar interesse pela profissão de Historiador da Arte.

É necessário repensar constantemente o currículo, constituído e praticado, para que não se torne obsoleto diante dos desafios emergentes. Da mesma forma, o momento exige ampliar as discussões o ensino de história da arte relacionado às estruturas sociais, pois novas dinâmicas neoliberais e de interação nas redes sociais da internet tem transformado a relação de consumo com arte. Por fim, se antes já víamos uma grande dificuldade de acesso à arte e ao estudo de história da arte, reduzindo as possibilidades de profissionalização da área, agora assistimos o sucateamento de equipamentos importantes e discursos de marginalização de alguns setores por parte do governo atual.

O meu interesse pessoal sobre o tema se dá pelo apreço ao diálogo entre arte e estruturas sociais. Ao longo dos estágios de licenciatura em História, se tornou perceptível a necessidade de integrar disciplinas para que os alunos conseguissem produzir e assimilar as discussões. Os alunos desejavam saber mais sobre temas que o professor não tinha em sua formação. Existe uma interdependência de conhecimentos necessária em ser praticada.

A viabilidade pode ser conferida pelo material e método, uma vez que o tema já fora abordado em livros e periódicos, porém necessita de articulação e expansão. A revisão bibliográfica e análise de currículo para criação de novas alternativas é uma possibilidade do momento da pesquisa.

A aplicabilidade do projeto se dá na oferta de uma visão crítica, que não se pretende acabada, mas atenta às necessidades da escola pública local. O foco desse trabalho é servir de base para discussões e iniciativas, não constituindo ordenamento, mas reflexões para a comunidade científica e escolar.

O problema de pesquisa e seus desdobramentos são:

Quais as compreensões possíveis para a formulação de perguntas disparadoras (perguntas do docente que incentivem os alunos a elaborarem suas próprias perguntas) de um projeto interdisciplinar de História da Arte no Ensino Médio?

O objetivo geral dessa pesquisa é articular ideias para concretização da interdisciplinaridade através da pesquisa iniciada em sala de aula e desenvolvida para além de suas paredes, a partir da História da Arte, conduzida pelo docente de História e protagonizada pelos alunos do Ensino Médio da rede pública.

Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- Ponderar a importância da interdisciplinaridade na educação;
- Entender a importância da educação em História da Arte para o desenvolvimento intelectual, cultural, político e profissional do estudante;
- Investigar a previsão do tema no currículo escolar, quais as visões de humano e educação estão implicadas, as possibilidades e limitações legitimadas na legislação;
- Propor uma alternativa que promova colaboração entre linguagens, oferecendo aos alunos a oportunidade de pesquisa em sala de aula de forma integrada.
- Compreender o ponto de vista e contribuição do docente de História na condução de projeto interdisciplinar.

O método dessa pesquisa é a revisão bibliográfica de caráter qualitativo. O referencial para análise serão textos contemporâneos sobre o trabalho por projetos e interdisciplinaridade na Educação.

A partir da análise do currículo para o Ensino Médio vigente nas escolas da rede estadual de São Paulo, baseado na Lei de Diretrizes e Bases, Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista, será investigado se e como a História da Arte está prevista, e será elaborado um projeto interdisciplinar que revise e complemente esse currículo, com enfoque especial para o papel do docente de História, uma vez que essa é a formação do pesquisador.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os materiais serão produções literárias em formato impresso e digital. Tal material será encontrado na Biblioteca George Alexander da Universidade Presbiteriana Mackenzie, na Biblioteca Virtual Pearson, em bases de periódicos sobre Educação e na Legislação Brasileira. Não estão envolvidos sujeitos de pesquisa além do pesquisador e sua orientadora. Dessa forma, não estão previstos custos adicionais para a pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho buscou-se colocar em prática o que se defende, ou seja, para falar de interdisciplinaridade foi empregada interdisciplinaridade. A partir de nossa pergunta de pesquisa convocamos as contribuições de diferentes áreas do saber, compondo um panorama de diferentes perspectivas olhando para um fenômeno em comum.

DESENVOLVIMENTO

1 Conceitos Fundamentais

1.1 O que se entende por Interdisciplinaridade?

A interdisciplinaridade em ciência e educação é um modo de produção e tratamento do conhecimento que convoca a contribuição de mais de uma das diferentes áreas do saber para que através desse diálogo seja possível responder as questões que se apresentam. Através da confluência de pontos de vista, busca-se a elaboração de síntese relativa ao objeto comum, requerendo uma reorganização do processo ensino aprendizagem, trabalho colaborativo entre educadores e/ou pesquisadores.

Gustavo Gusdorf, estudioso da interdisciplinaridade relata que nas origens do Ocidente, o conhecimento era formulado em uma totalidade. *Enkkuklios Paideia* era um programa grego de ensino circular que proporcionava o aluno conhecer as bases de diferentes saberes, retomado pelos romanos na *Orbis doctrinae*. Essa pedagogia permaneceu no Renascimento. Já a supressão em 1760-1770 destruiu o modelo sem substituí-lo. Se a universidade medieval pretendia reunir as disciplinas, a universidade moderna se dispôs a especializá-las.

Em termos de poder, a interdisciplinaridade não é capaz de anular o que comporta, mas no diálogo acaba por compartilhar e reconhecer sua limitação. O conhecimento produzido pela ciência precisa retornar ao ser humano, a interiorização do exterior é um ato interdisciplinar, transpor o conhecido para estruturas internas do indivíduo e comunidade. A interdisciplinaridade precisa conhecer o humano que irá se apropriar do conhecimento e para isso precisa conhecer o contexto no qual foi forjado.

As relações de produção capitalista promovem a alienação do sujeito através da divisão do trabalho. Entre as instituições formativas ligadas ao modo de produção e economia vigente (escola, família, religião a escola assume o principal papel), a partir da Revolução Industrial na produção de mão de obra superespecializada ou com acesso escasso à cultura, e formatadas no controle de tempo, eficiência, disciplina, um sujeito fragmentado, desumanizado.

Na contemporaneidade até mesmo os defensores do liberalismo realizam uma crítica – ou revisão – a esse modelo fragmentado. O taylorismo e o fordismo dão lugar ao Toyotismo, assim sendo o controle do tempo, a produção em série e a massificação do trabalhador coletivo vem sendo flexibilizados, uma vez que o setor de serviços ultrapassa a indústria de produtos. A globalização, tecnologia de informação e comunicação e enxugamento dos quadros de funcionários exigiu uma aglutinação de habilidades que não necessariamente consiste em interdisciplinaridade, mas sim

multifuncionalidade (PETRAGLIA, 1993). O capitalismo é um sistema que se empenha na superação das crises que ele mesmo gera.

A interdisciplinaridade de hoje é um movimento de resgate, como reação à compartimentalização decorrente da alienação do trabalho desde a Revolução Industrial e capitalismo. Busca-se então promover a superação da pulverização, da superespecialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade.

Guimarães (1994) em seu texto "A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência" defende que a interdisciplinaridade na educação não surge como nova proposta pedagógica, mas como uma "aspiração" dos próprios professores. Ela surge da espontaneidade, voluntária e ao mesmo tempo inevitável, constitui uma postura, muito mais que um método.

A partir do radical "disciplina" compreendido como recorte, especialização do saber desdobram-se em pelo menos cinco conceitos: disciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Cada conceito difere muito dos outros e merece especial atenção. É muito comum ouvir a palavra interdisciplinar e relacioná-la ao significado de multidisciplinar.

Enquanto disciplinaridade é a especialização, fragmentação do saber, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade referem-se à justaposição de disciplinas, diversas e sem relação entre si ou agrupadas em campos do conhecimento, o que historicamente vem sendo praticado. Interdisciplinaridade seria o diálogo, a articulação de mais de uma área do saber comprometidas com uma pergunta, rompendo a posse ou barreira. A transdisciplinaridade seria a transcendência da disciplina, ainda pouco compreendida.

Trata-se de momentos de um mesmo contínuo: o processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino integrado), isto é, formas de ensino que estabeleçam alguma articulação entre duas ou mais disciplinas. A multi ou pluridisciplinaridade seria o polo mínimo desse processo, a transdisciplinaridade o polo máximo e a interdisciplinaridade o intermediário, conciliador. A partir da ultrapassagem do mínimo já pode-se entender como interdisciplinar.

A interdisciplinaridade não se trata da superação das disciplinas, mas uma etapa superior a elas. As disciplinas não precisam ser combatidas em si, têm importante papel de aprofundamento, é uma necessidade metodológica legítima e necessária, porém insuficiente para garantir a formação integral dos indivíduos. O grande problema não são as disciplinas, mas a cisão entre elas.

De acordo com Frigotto (1995), a interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino, mas uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico.

Segundo Silva e Neves (2015), um fator importante para a crise na educação brasileira, seria a inabilidade de um ensino fragmentado em disciplinas em responder às demandas sociais atuais, impostas com velocidade pela tecnologia e internet.

Já para Fazenda (1994), a "[...] interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento dessa crise do conhecimento". A educação interdisciplinar requer o diálogo com formas de conhecimento que não são habituais e exige do educador autoconhecimento, humildade e coragem.

Para Severino (2000), uma visão interdisciplinar unificada e convergente demanda presença nos campos da teoria e da prática de intervenção social, pedagógica ou de pesquisa. A unidade humana só pode ser apreendida numa abordagem de síntese e nunca de soma.

Decomposição, análise e recomposição das partes nunca levam à totalidade.

A interdisciplinaridade como modelo exige refazer, reconstruir e reestruturar a instituição, desburocratizar e realizar de novos projetos. Como um modelo ainda não atingido, a interdisciplinaridade é um porvir.

1.2 Como se faz História da Arte?

História da Arte é frequentemente conceituada como área do saber que elabora um conhecimento baseado na análise descritiva e interpretativa das estéticas, obras e imagens ao longo da história e pré-história da humanidade.

O conceito de “arte” remete às primeiras elaborações filosóficas de Platão e Aristóteles (a “*techné*”, a “*mimesis*”, a “*poiësis*”), podia ser estendido a culturas e contextos históricos não ocidentais, afinal de contas a produção de imagens e de objetos estéticos está presente em todas as civilizações.

Atalay (2009), diferencia os enfoques de trabalho do artista e cientista: “[...] o artista se interessa em interpretar o mundo visível; o cientista, em explicar como e por que age a natureza”. A ciência busca atender as necessidades externas, enquanto a arte exterioriza as particularidades do olhar do artista.

Se a História nasce interdisciplinar, convocando diferentes áreas do saber para atingir ou ampliar suas questões, da mesma forma a História da Arte nasce e permanece interdisciplinar.

Stephane Huchet aborda a história coletiva da cultura ocidental, a História da Arte sua fundação atribuída por muitos historiadores italianos no século XVI, em Florença, enquanto germânicos propõem situar na segunda metade do século XIX, juntamente com a antropologia. Antes, no século XV, Alberti e Ghiberti desenvolveram vários tratados ou escritos teóricos, tentaram estruturar uma concepção normativa, ideal e empírica, da prática e da criação artísticas, dos mecanismos e do sentido da representação, mas ainda não constituíam uma História.

Já o pintor florentino Giorgio Vasari (1511-1574), escreveu a obra “Vidas dos mais ilustres pintores, escultores e arquitetos...”, uma série de biografias de artistas que possibilitam a retrospectiva da evolução das artes, pintura, escultura e arquitetura, constituindo a historicização da arte como concepção do tempo histórico, além de amparar o desejo do artesão-pintor e do artesão-escultor de conquistar um reconhecimento social como profissional liberal e introduzir a primeira interpretação teleológica da arte.

Antes de Vasari muitos intelectuais entendiam que a arte tinha se perdido na Idade Média e retornado no Renascimento. Morte e a ressurreição da arte implicam uma ideia cíclica, introduzindo finalidade e perfeição, um juízo de valores. As biografias de Vasari seguiam um movimento infância, juventude e maturidade, uma metáfora também para História da Arte.

Cotidianamente o sujeito já inicia a pesquisa História da Arte quando exerce olhar sensível e questionador diante de um objeto chamado de arte. Para Andre Chastel, o domínio inicial da História da arte são as coleções montadas por homens sensíveis à beleza e significância de objetos que sobreviveram a seu

autor. A história da arte seria em parte a história dos mecanismos de perpetuação e transmissão do valor desses objetos.

Já profissional e academicamente não se limita apenas a um estudo formal das obras e das imagens, mas também o estudo aprofundado das ideias artísticas, da reflexão crítica, própria de cada época, dos conceitos, do posicionamento das pessoas envolvidas na vida artística, na difusão, na circulação, na recepção e nos juízos proferidos, privados ou públicos, acerca de determinada obra ou imagem. Isso gerou o que foi chamado de Literatura Artística.

A historiografia da arte é mais do que uma história das obras: também ciência do contexto, ela é obrigatoriamente uma história da crítica e da teoria da arte. Essa relação ganha força no Renascimento e implica o estabelecimento de relações com outras disciplinas, a fim de compreender os planos conceituais das ideias artísticas, ao social, político e econômico.

A história da obra não é só da obra, mas também da rede de produção (criação artística, criador, artista, meio no qual evolui) destinatários (cliente, comissionário, público receptor) e dos intermediários (pares do artista, os marchands, os colecionadores, os conservadores, os curadores, as instituições como galerias ou museus, os meios de difusão, os suportes de circulação, os críticos), ativos e insistentes, constituindo o sistema da arte.

O estudo desse sistema foi desenvolvido pelo historiador alemão Erwin Panofsky (1892-1968), que havia publicado em 1924 livro *Ideia sobre as concepções do belo e a metafísica vinculada à produção estética entre Platão e o século XVIII*. Panofsky solidifica o método da Iconologia, propõe os instrumentos e níveis de investigação e análise suscetíveis de ser percorridos para se chegar a uma síntese final que reconstitui e apresenta ao leitor o sentido global da obra ou da imagem.

A arte é motriz de um sistema social e cultural ao mesmo tempo que objeto de uma restituição a seu contexto, constituído por ideias e crenças, um lugar de surgimento e um meio profissional. Esse argumento sofreu críticas daqueles que entendiam como negação da dimensão propriamente artística e estética. Em Iconologia, após a decodificação da imagem seria produzido um texto síntese, um estado final. Chastel via toda obra como ponto de interseção de diferentes determinações, o que possibilitaria dois tipos de evolução: degradação e mudança de abordagem.

Antes de Panofsky e sua Iconologia já havia modelos críticos e historiográficos diferentes, principalmente no domínio germânico (austríaco e alemão) como Winckelmann com a legitimação da arte antiga grega como paradigma do Belo, a doutrina “neoclássica” da criação artística, em que a historicidade da beleza ideal é reconhecida.

A crítica dos germânicos é a história dos *connaisseurs*, dos *antiquaires*, peritos em identificação, atribuição, datação, catalogação, classificações e critérios nacionais. A criação de museus e empreendimentos arqueológicos nas colônias são incorporadas à História da arte europeia.

A Filosofia também se faz presente. Hegel a afirmar que cada arte, vinculada a uma fase da história do Espírito, já desempenhou seu papel no tempo, ou seja, nenhuma arte é repetível (Belting, 1985), sendo impossível dessa forma a criação de uma norma de bom gosto.

Alguns movimentos questionavam todo esse academicismo, como o Impressionismo que buscava explorar a natureza de forma inédita, revolucionando a percepção. Acrescenta-se aos objetos de estudo as artes

decorativas e do cotidiano. Alois Riegl (1858-1905) rompe com dois postulados da estética clássica: a obrigação da arte em produzir beleza e a de imitar as aparências, uma dissolução das categorias estéticas tradicionais. Para ele, a “vontade de arte” seria a expressão das maneiras de perceber a realidade.

Contemporâneo de Riegl, Heinrich Wölfflin (1864-1945) ambicionava unir história e psicologia, produzindo uma História da arte fundada no biologismo (a arte com seus ciclos de vida e morte assim como a evolução dos indivíduos). Esse método epistemológico e metapsicológico busca entender como os objetos tomam forma na representação interior.

Wölfflin propõe polaridades dualistas para análise da interiorização de cada obra.

Para Ernst Gombrich (1909-2001), analisar as imagens exige ir além do simples fenômeno visual, mas requer um trabalho de análise e síntese do mais antigo modo de reprodução: a representação ilusionista. Ele nos diz que a história da arte é a história da evolução e das mudanças nos modos de percepção. No passado cada estilo buscava reproduzir a natureza, e cada um deles correspondia uma concepção específica da natureza.

O poeta e ensaísta John Ruskin afirmou no século XIX, que a história da arte é a história do progresso na exatidão da visão. Percebe-se uma pergunta em comum: como vemos, o que vemos? – Essa é a história sistematizada da visão artística, uma história que analisa como os artistas viam os corpos.

Para Aby Warburg (1866-1929), a História da arte não é uma história dos estilos como expressões e percepções, mas como formas de emoções e tensões que atravessam a história. Esse é um conceito complexo que recebeu aprofundamentos em outras pesquisas.

Já a História da arte francesa nasceu como ciência do patrimônio, no século XIX, compartilhando algumas afinidades com os germânicos, mas sem manter fidelidade a eles. Por exemplo, Élie Faure (1873-1937) culpa Winckelmann por ter iniciado “uma duradoura confusão entre História da arte e arqueologia” uma confusão análoga a que pode existir entre a literatura e a gramática.

Didi-Huberman aponta que de Vasari a Hegel, a História da arte consiste na busca dos signos que, no sensível da imagem, constroem um sentido esquematizado e sintetizado pelo discurso científico, e critica essas sínteses que considera redutoras.

Walter Benjamin, sociólogo, associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, inspirado por escritores marxistas, em seu “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica” fala da aura da produção artística, uma singularidade que se perde na reprodutibilidade.

Todos esses movimentos com seus conceitos e críticas trazem diferentes perspectivas de um fenômeno, algo dinâmico que afeta e é afetado pelo tempo de produção e de interpretação e o reflete. A historicização requer uma situação no tempo e o diálogo com diferentes áreas do saber. A História da Arte não pode estar alienada ou mero anexo à História.

2 Análise do Currículo Escolar na Rede Pública de São Paulo em 2021

2.1 O que se entende por Currículo Escolar e qual sua importância?

Os significados atribuídos ao termo “currículo” são variados e carregam uma perspectiva. Pode-se pensar em conjunto de matérias, detalhamento de conteúdo, seleção sequenciada, objetivos e o que os sujeitos anseiam e concretizam.

Segundo Antonio Flávio Barbosa Moreira, o currículo é “conjunto de experiências de aprendizagem” e “em um dado momento histórico, numa dada sociedade, e vai refletir aquilo que essa sociedade deseja formar”.

Currículo pode ser entendido como um modelo construído e passível de reforma, que manifesta interesses e relações no espaço educacional. Nele se estabelecem os ideais e o que é visto possibilidade. Trata de documento e prática.

Currículo oculto são os valores que não são explicitados no documento, mas reflexos da vida prática, ultrapassando o conteúdo na interação professor-aluno, estão presentes em cada aluno de maneira distinta, são revelados ao estabelecer contato com a organização da sala de aula e representatividade no material didático. São exemplos: “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos” (MOREIRA, 2007).

Planejamento pode ser entendido como organização antes da prática, enquanto gestão é organização durante a prática.

Rasco (apud EYNG, 2012) considera o currículo como plano/proposta (prescritivo) e como campo de estudo (a ser investigado). Considerar o currículo como conteúdo implica em atribuir ao professor o papel de cumpridor de tarefas, ou mesmo priorizar o resultado em detrimento do processo. O currículo como planificação precisa ter clareza de intenções. Já o currículo como realidade interativa nos fala da criação na prática e coloca o professor como agente fundamental por viver e observar a sala de aula.

Segundo Sacristán (apud EYNG, 2012) nossas escolhas teóricas definem como vemos o mundo e como organizamos o currículo. O currículo pode ser visto como fenômeno prático complexo, condiciona e é condicionado pela realidade. Pode ser visto também como práxis, integrando teoria e prática na reflexão, assim como construção social, construção da cultura, campo de investigação, guia de experiência, definidor de conteúdo, e conjunto de conhecimentos.

A síntese de Sacristán considera que o currículo manifesta a cultura da escola e condições em que se desenvolveu, historicamente baseado, fruto da interação teoria-prática e determinante para o papel profissional do professor. O que se deve ensinar, como ensinar, de onde vieram essas escolhas e quão atualizadas estão deveriam ser nossos questionamentos.

Torre (apud EYNG, 2012) estrutura sua análise sobre currículo em três dimensões: reflexões (premissas), estratégias (planejamento) e ações (prática).

Torre também prepara um glossário sobre o currículo. Dessa forma podemos entender concepção curricular (epistemologia e ideologia), conteúdos (conhecimentos e competências), proposta curricular (método), inovação (gestão de mudanças), avaliação, modalidades curriculares (variação por nível ou grupo), modelo (enfoque ou paradigma, por exemplo tecnicista ou crítica), níveis de concretização (Estado, escola e sala de aula), princípios (relativos a concepção, como flexibilidade e interdisciplinaridade), projeto pedagógico da escola (documento), teoria do currículo (sistema de conhecimentos), currículo oculto (intenções implícitas) e funções do currículo (concepção teórica que orienta do planejamento à avaliação).

As teorias sobre currículo surgiram por volta de 1920 nos Estados Unidos, com a criação de departamentos com especialistas nas universidades atendendo uma demanda decorrente a massificação do ensino, industrialização e migração. Abaixo consideramos a síntese de Silva (2010).

As teorias tradicionais basearam-se na racionalização de currículo que atenda às necessidades de produção industrial, fundadas no funcionamento de empresas. Essa foi a contribuição de Bobbitt (apud EYNG, 2012), não considerando transformações sociais ou interesses dos alunos.

As teorias críticas nasceram dos movimentos sociais a partir de 1960, questionando as relações de poder, buscando transformações sociais e questionando uma estrutura com a qual a classe dominada não se identifica, gerando fracasso escolar. O currículo não é neutro, mas sim político resultado de um processo histórico e social. A seleção, organização e sistematização dos conhecimentos para formação de sujeito autônomo e crítico devem ser feitas pela comunidade escolar. Existem teorias críticas mais gerais (esta educação reproduz valores e mantém capitalismo), teorias críticas mais centradas no currículo (que deveria contemplar epistemológica e culturalmente classes dominadas) e teorias críticas gerais da educação.

Para as teorias pós-críticas o currículo pode ser entendido não apenas nas relações de poder econômico, mas focam nas formas textuais e discursivas. As teorias pós-críticas não superaram as críticas, mas as expandiram.

2.2 Quais as diretrizes do Currículo Escolar do Ensino Médio?

Reconstituindo um breve histórico das políticas públicas relativas à Educação Básica iniciando pela política federal e especializando na estadual de São Paulo (recorte dessa pesquisa), uma vez que a segunda se baseia na primeira, iremos elencar em tópicos cronológicos as transformações na legislação educacional:

- 1988 - Constituição Federal: define a educação como direito básico e prevê a fixação futura de conteúdos mínimos para a educação básica.
- 1996 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB): estabelece a estrutura e o funcionamento da educação básica do Brasil. Determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. Além disso, a LDB exige que projeto pedagógico seja construído coletivamente, portanto político, esse é o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.
- 1997 - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): normas obrigatórias por lei criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientam o planejamento e a estrutura curricular. Reforça a determinação de uma Base Nacional Curricular e serve de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que organizados por ciclo, com força de referência para currículos.
- 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE): determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Define a BNCC como estratégia para alcançar várias metas.
- 2015 - Primeira Versão da BNCC: MEC (Ministério da Educação) publica primeira versão do documento para consulta pública. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto

de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. As DCN continuarão valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

- 2016 - Segunda Versão da BNCC: O MEC divulga a segunda versão, que informa ter sido redigida a partir das contribuições da consulta pública.
- 2016 - Plano Estadual de Educação (PEE-SP): uma lei instituída em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação – PNE e que determina o monitoramento da execução de suas 21 metas, por meio de avaliações periódicas, bem como a divulgação dos resultados desse acompanhamento.
- 2017 - BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Documento final é homologado após debates e aprovação do Conselho Nacional de Educação.
- 2017 - Lei nº 13.415/2017 - alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a possibilidade de que os estudantes do ensino médio escolham em quais áreas querem aprofundar os estudos.
- 2018 - BNCC para Ensino Médio: Documento final é homologado após debates e aprovação do Conselho Nacional de Educação.
- 2018 - Portaria nº 1.432/2018 - Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
- 2020 – Currículo Paulista - Homologa a Deliberação CEE 175/2019, que “Dispõe sobre Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, com implantação a partir de 2021.

A reforma do Ensino Médio em 2017/2018 através da Lei nº 13.415 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Portaria nº 1.432 dividiu o currículo desta etapa do ensino entre os conteúdos obrigatórios a todos os estudantes – estabelecidos pela BNCC – e conteúdo específicos às áreas de matemática, linguagens, biologia, ciências humanas e formação técnica e profissional. Os itinerários formativos se referem a esta última etapa e seus quatro Eixos Estruturantes são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Além disso, parte da carga horária poderia ser cursada à distância, conduzida pela iniciativa privada e lecionada por profissionais sem licenciatura, reconhecidos como notório saber.

Os argumentos dos governos e dos defensores são: atualização do currículo, promoção de protagonismo do aluno ao escolher por interesse, redução da evasão escolar, e inserção profissional.

Já as entidades de especialistas em educação, como Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) teceram críticas:

- Falta de transparência e construção coletiva com a base, pois o resultado seria radicalmente divergente dos movimentos que solicitavam reformas, constituído instrumento autoritário;

- Reprodução e ampliação das desigualdades e exclusão social, já que não considera a precariedade atual.
- Terceirização para iniciativa privada da condução de disciplinas, abrindo espaço para que recursos públicos sejam direcionados para a iniciativa privada e até mesmo privatizações, e tecnicismo e ideologias religiosas ou neoliberais;
- Transferência das responsabilidades da união para estados e municípios, que por
- Redução do acesso à educação ocultado por um prometido protagonismo, já que na verdade o aluno não poderia escolher pelo que ainda não conhece, e não poderia escolher o que não é ofertado em sua região.
- A Emenda Constitucional nº 95/2016 congelando teto de investimentos faria com que a implantação se desse de forma precária;
- A EAD na Educação Básica é questionável se não houver uma estruturação de processos, garantia de acesso à equipamentos e rede e formação de docentes. Há questionamentos sobre a maturidade dos alunos nessa etapa de desenvolvimento. As TICs podem ser introduzidas como um benefício, mas os interesses envolvidos e o descaso na implantação são alvo de preocupação.
- As aulas conduzidas por profissionais (dito notório saber) sem formação em educação (licenciatura) seria um grande perigo para a qualidade da educação.

2.3 Há Interdisciplinaridade no currículo escolar vigente?

O currículo escolar da educação brasileira tem passado por reformulações com implicações profundas. A organização em áreas do conhecimento se propõe a seguir os princípios de interdisciplinaridade, criando zonas de comunicação entre disciplinas de mesma linguagem. São sugeridos trabalhos sobre Temas Contemporâneos Transversais (TCT) geralmente nos finais de semestre.

Um dos principais princípios que o novo currículo escolar diz defender é a interdisciplinaridade. No entanto, é importante entender: se o que se apresenta como interdisciplinaridade é coerente com a prática interdisciplinar e se é de fato aplicável como está sugerido.

A aglutinação de disciplinas por áreas do saber, ou linguagens, não constitui interdisciplinaridade. Ainda que no campo de uma linguagem diferentes perspectivas estejam contempladas, há uma limitação – não há uma pergunta disparadora, ou se há, não são convocadas outras linguagens para responder.

Os temas transversais, projetos, eventos integradores podem ser oportunidades de interdisciplinaridade, no entanto pode ser perigoso dar-se por satisfeito com momentos pode acabar afastando a possibilidade de uma transformação mais significativa na metodologia educacional.

A prática educacional interdisciplinar enquanto sistema requer uma política que a legitime, formação de educadores, empenho da gestão e participação da comunidade, acultramento e revisão contínua. Enquanto não se alcança esse status de prática sistematizada e como parte do movimento para alcançá-lo, é importante aproveitar as oportunidades do aquiagora.

Essa perspectiva busca entender a realidade atual para intervir sobre ela. Transformar as condições exige partir das mesmas. Não se trata de aceitar ou adaptar-se a regra imposta, mas, ao contrário, uma insubmissão a ausência ou descaracterização da interdisciplinaridade.

Dessa forma, compreendendo as limitações que o professor encontra em sua prática, - busca-se uma alternativa já possível para que possa empreender interdisciplinaridade mesmo dentro de uma estrutura disciplinar e tendo os próprios professores sido formados nessa estrutura.

A prática interdisciplinar pode ser iniciada em condições simples: um problema da realidade local ou pergunta disparadora que não se encerre em uma só área do saber – pergunta construída pelo próprio aluno mediado pelo professor.

2.4 Há História da Arte no currículo escolar vigente?

Para Fabbrini e Melucci (2004), nos adultos a capacidade de transformação é baseada no que se viveu na juventude. O corpo, a ética, a estética, o pensamento, as relações sociais são elementos em transformação na juventude. Nessa fase questiona-se: quem sou eu? quem devo ser? quem posso ser?

O ensino médio pode abrir a possibilidade para que os alunos utilizem formas mais maduras de refletir. É um momento muito propício para voltar-se à pesquisa, já que estão implicados nos campos.

Infelizmente pesquisa foi confundida com cópia de livro didático ou impressão de página da internet, mas a pesquisa verdadeiramente consiste em criar problemas, explorar sim o cotidiano, mas de forma não óbvia, questionar o catalogado. Não se trata, portanto, de encontrar conceitos, mas movimentá-los.

Na BNCC Ensino Médio não foi encontrada nenhuma menção ao termo “História da Arte”. O componente Arte está associado à área Linguagens e suas Tecnologias e com certeza tem papel imprescindível, e chega a mencionar processos históricos (Competência Específica

6), mas como secundários. O componente História está em outra área – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – chega a mencionar arte (Competência específica 1), também como secundária. Não há um diálogo entre componentes, nem uma construção colaborativa.

No Currículo Paulista do Ensino Médio foram encontradas apenas duas referências à “História da Arte” (p. 56 e 57) atreladas ao componente curricular Arte, da área Linguagens e suas Tecnologias, abordando “Patrimônio” e “Saberes estéticos e culturais”, sem aprofundamento da arte como vestígio das estruturas sociais.

Sem interdisciplinaridade não há História da Arte e a escassez de educação em História da Arte causa prejuízos ao desenvolvimento humano, exercício da cidadania e profissionalização.

A partir da reflexão sobre o pensamento artístico que afeta e é afetado pelos processos históricos pode-se chegar à compreensão de quem somos e porque valorizamos, ignoramos ou repudiamos as estéticas, qual a função social. A História da Arte favorece a criatividade e a consciência social.

3 Projeto Interdisciplinar de História da Arte

3.1 Diálogo de Perspectivas

3.1.1 Construção do Conhecimento: Fenomenologia

Japiassu (1978) aponta que o campo das ciências humanas, na busca de reconhecimento como ciência, nasceu copiando os modelos científicos das ciências positivas, especialmente as ciências naturais e exatas. Para tanto, abandonou, inicialmente, o caráter reflexivo e interpretativo da filosofia na sua forma de explicação dos fenômenos. Sanford (1899) corrobora o pensamento de Japiassu (1978) ao destacar que a busca por métodos objetivos em ciências humanas recorreu a métodos experimentais e quantitativos produzindo conhecimentos incertos.

A contribuição de René Descartes, de reprodutibilidade foi fundamental para a o desenvolvimento das ciências. No entanto, o método cartesiano tomado como meio único de acesso à “verdade”, de modo dogmático e acrítico acaba por limitar a compreensão do existir e ser humano.

A dicotomia cartesiana sujeito/objeto originou duas correntes de pensamento: o intelectualismo, que privilegia o subjetivismo, e o mecanicismo, que privilegia o objetivismo. A verdade e realidade são entendidas como aquilo que é mensurável, calculável e exato, negando aquilo que não tem controle. A sociedade ocidental pós-moderna é regida um modelo econômico liberal - ou capitalista – um modo de produção que privilegia o controle e previsibilidade.

Como alternativa a essa corrente, a fenomenologia, corrente cujos maiores expoentes são Merleau-Ponty, Medard Boss, Edmund Husserl e Martin Heidegger, surgiu no seio de uma tradição filosófica cujo eixo central é a dimensão contemplativa do homem. Proceda a descrição dos fenômenos como aparecem à percepção humana. O vivido não pode ser definido, apenas descrito.

A fenomenologia propõe “um retorno às coisas mesmas”, ou seja, suspender pressupostos para entender a singularidade do aqui-agora. Ao invés de submeter a realidade às categorias já criadas, se parte da prática para formulação de um saber a respeito.

3.1.2 Corrente Historiográfica: Escola dos Annales

Algumas das principais correntes historiográficas que iremos analisar são: o positivismo, o marxismo e a nova historiografia representada pela escola dos Annales.

Questões fundamentais como: “o que é História? Como se faz História?” interferem em outra questão fundamental: “Como se ensina e se aprende História?” O método historiográfico e a prática pedagógica são indissociáveis, pois o enfoque e tratativa carregam interesses, visões e práticas.

O ensino de História no Brasil, nasce como disciplina obrigatória a partir de 1838 (ensino secundário) em liceus e ateneus provinciais e instituições privadas e era voltado para a formação da elite da sociedade. A História no século XIX fazia parte de um currículo chamado

“humanismo clássico” com estudo das línguas e literatura clássica da antiguidade como modelo e padrão cultural. O conteúdo selecionado e sua apresentação exaltavam da monumentalidade e heroísmo, não havia uma posição crítica.

As mudanças no ensino de História a partir de influências dos novos conceitos de historiografias nos levam a 1931 com a Reforma Francisco Campos. Esta propunha a substituição da História Universal pela História

da Civilização, rompimento com uma visão tradicional, vinculada a uma perspectiva católica e a aproximação com uma visão laica, de fundamento positivista. Até então acreditava-se em verdades indiscutíveis sem reconhecimento da intervenção do pesquisador/narrador. A história era vista como processo contínuo e linear destinados à formação retórica.

A influência positivista ganhou espaço na República, modificando a escrita dos manuais de ensino de História, no entanto, ainda era uma perspectiva linear, objetivando o levantamento científico e narração dos fatos presentes em documentos, deixando para áreas com a sociologia a sua interpretação. Os fatos históricos se encadeiam numa relação determinista de causas e consequências, sem ponderar questões relativas ao contexto.

O ensino de História passa a obedecer a periodização e sequência sem permitir momentos que não se seguem cronologicamente sejam selecionados. Estabelecem-se exemplos a serem admirados e heróis construtores da nação e com privilégio da visão eurocêntrica.

Para o positivismo o historiador deve ser imparcial e a reflexão teórica é eliminada, pois introduz a especulação filosófica, fora da objetividade.

O fortalecimento dos movimentos trabalhistas e a formação de professores de História ocorrendo nas faculdades de formação afetou o ensino de História gradualmente com a implementação de correntes como a historiografia vinculada a visão marxista. A percepção da história como processo e a oposição a neutralidade, denunciando e tornando os interesses e o poder como centro de análise rompem radicalmente com a visão positivista.

A história do ponto de vista marxista compreende três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política.

Para Karl Marx, a chave da evolução histórica estava na maneira como os homens produziam e seus meios de subsistência. Entendem as lutas de classe como representantes o motor da história.

O marxismo pressupõe a existência de dois conceitos: a história (terreno do real) e a dialética (método de apreensão do real). A história vincula-se à história do trabalho humano (estruturas econômicas); é feita pelos homens, pelas condições que lhe são dadas – processo histórico. Os elementos determinantes para a análise nessa visão entendem que o processo histórico deve ser compreendido a partir dos modos de produção, que abrangem tanto as forças produtivas (estruturas e infraestrutura) quanto as ideologias presentes dentro da vida social (superestrutura).

A função da história, de acordo com a abordagem marxista é a compreensão científica da sociedade para depois transformá-la. A sociedade sem classes seria finalidade inevitável. O método aplicado à história seria o materialismo histórico, uma teoria econômica que partem de conceitos como: modo de produção, força de trabalho e mais-valia.

A visão marxista apresenta algumas defesas: a base real ou efetiva da história humana é a vida material; as ideias dominantes numa sociedade são as ideias da classe dominante; o modo de produção independe da vontade individual dos agentes históricos e corresponde a uma certa fase do desenvolvimento socioeconômico; a chave da dinâmica da história está no conflito entre “forças produtivas e relações de produção”; a história deveria caminhar em direção à sociedade sem classes ou comunista; o proletariado

para essa teoria é o principal agente da instauração da sociedade comunista (agente revolucionário) (GARDINER, 1984).

A partir da década de 1980 a escola rankeana e o marxismo foram criticadas pelos historiadores alinhados à escola dos Annales com o deslocamento da macro história (economia, sociedade, política) para a micro história (pesquisa das pessoas e de seu cotidiano). Havia uma crítica não à contribuição do marxismo, as às suas limitações decorrentes de uma leitura reducionista da teoria de Marx.

Com o retorno do Brasil à democracia e com a promulgação da Constituição de 1988, abriam-se as discussões para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases que se propunha a privilegiar a pluralidade de visões acerca da história.

No século XX na França havia surgido uma nova forma de pesquisa histórica, que ficara reconhecida posteriormente como Escola dos Annales, inicialmente sob a liderança de Lucien Febvre e Marc Bloch desencadeiam uma mudança da concepção de fontes e objetos historiográficos. Essa proposta busca as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares.

São consideradas três fases do movimento dos Annales, três gerações (BURKE, 1990). A primeira, de 1920 a 1945, sob a orientação de Bloch e Febvre, privilegiou-se a história econômica e social. A segunda fase, de 1945 a 1968, de Fernand Braudel, privilegiou a história econômica, opção compreensível devido a expansão econômica mundial no pós-Segunda Guerra (1939-1945) com industrialização, urbanização e consumo. A última fase corresponde ao período de 1968 até nossos dias, sem domínio estrito de alguns intelectuais se tem a perspectiva interdisciplinar, promove a inclusão de novos objetos para o campo da historiografia, como imagens, fotografias, cantigas, receitas culinárias entre outros artefatos presentes no cotidiano das civilizações.

A partir dos anos de 1970, uma fragmentação teórica baseadas propostas de Le Goff, Le Roy Ladurie, Pierre Nora rompe com a preocupação com a totalidade do social, da história total, como postulava o projeto original dos Annales. Passa-se a pesquisas sobre novos e específicos temas: mulheres, crianças, famílias, entre outros.

A história, no Brasil, sofre no ensino a influência da terceira fase dos Annales – a Nova História – buscando responder as inquietações do novo, maior e diversificado público escolar.

A história dos heróis cede espaço ao social. Emerge a perspectiva da história global, noções de múltiplas temporalidades e a história a partir de questões-problema.

Debates sistematizados pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) e pelo Ministério da Educação antecederam a publicação dos PCN em 1997. Os reflexos da efervescência desse movimento historiográfico naquele momento se fizeram presentes no currículo escolar de História: o trabalho com noções e conceitos básicos, uma perspectiva interdisciplinar e pluricultural de currículo, o ensino articulado com a pesquisa, o uso de fontes e diferentes linguagens no ensino da disciplina e o ensino a partir de eixos temáticos.

Múltiplas temporalidades impactaram História ensinada: o fato histórico é então percebido num tempo de curta duração, a síntese dos vários momentos em forma de conjuntura.

A história a partir de questões-problema consiste em propor que a partir dos problemas vividos no presente que se busque respostas no passado. A linearidade da história-narrativa do positivismo já não faria sentido, não há espaço para essa perspectiva.

Nas discussões curriculares, há forte influência de paradigmas educacionais críticos (SILVA, 2004) e, na historiografia, há um diálogo com a Nova História e com a historiografia social. Nos livros didáticos, é possível ainda encontrar traços de uma postura positivista, algumas narrativas marxistas e construções a partir da nova historiografia dos Annales.

Em síntese, o surgimento de novas correntes historiográficas remodelou o ensino de História, mas ainda há marcas das anteriores. Na Educação há um processo de incorporação voltado ao mais recente, mas convivem com vestígios de concepções anteriores.

É importante que a prática pedagógica e a perspectiva historiográfica estejam alinhadas para que o desenvolvimento das atividades seja coerente. Por alinhadas não se pretende restrito, afinal as linhas trouxeram contribuições e é possível encontrar convergências, compreender todas é fundamental. Mas cada uma delas carrega um posicionamento que precisa ser reconhecido.

3.1.3 Tendência Pedagógica: Progressista Libertadora

A Pedagogia como ciência constituiu-se com a contribuição de vários campos do conhecimento como a Psicologia, a Filosofia, a Biologia, Informática, entre outros. Do ponto de vista psicológico: para a abordagem tradicional de ensino, o aprendiz acumula conhecimentos; para os behavioristas, o aprendiz modifica comportamentos; para os cognitivistas o aprendiz recebe do exterior informações que ele trata de forma ativa para aprender; para os construtivistas, o aprendiz constrói seus conhecimentos em interação com o meio modificando sua estrutura de pensamento.

Em “Tendência Pedagógicas na Prática Escolar”, José Carlos Libâneo define prática escolar como sendo as condições concretas para que a prática docente em uma sociedade de interesses antagônicos: a visão de homem interfere na maneira de ensinar.

A pedagogia alicerçada pelo ideário liberal, manifestação de uma sociedade capitalista, originando-se de modelos conservadores e migra para um modelo que privilegia a ascensão, mantendo diferenças sociais. Nesse modelo, a escola tem a função de preparar para papéis sociais de acordo com aptidões individuais e adaptação às normas vigentes. A Pedagogia Liberal pode ser: a) Tradicional: imposição de normas, esperando-se que o aluno pelo próprio esforço alcance realização como pessoa. O compromisso da escola é com a cultura. b) Renovada: a educação é processo interno, parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. c) Tecnicista: formação de mão-de-obra. A realidade tem suas próprias leis, bastando descobri-las e aplicá-las. É valorizada a tecnologia e análise do comportamento no processo de ensino aprendizagem.

Já Pedagogia Progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais e sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Destacam-se três aspectos dessa abordagem: a libertadora (vinculada aos pressupostos de pedagogia de Paulo Freire), a libertária (defesa da autogestão pedagógica); a crítico-social (dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais). As duas primeiras correntes pedagógicas têm

em comum o anti autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica.

A tendência eleita para esse projeto é a Pedagogia Progressista, especialmente a de tendência libertadora, por seu compromisso com a busca de uma sociedade mais justa e democrática

Na visão freiriana de educação rompem-se algumas divisões: pesquisa/ensino, pesquisador/professor, professor/aluno. Essa tendência centraliza o aluno no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o seu repertório cultural e dando-lhe voz para ser um aluno questionador. Segundo Freire (2003), aprendizagem é o resultado de uma curiosidade do sujeito, o que o torna construtor de novos conhecimentos, com maior significado.

O professor não é dono do saber, que não está à parte de si. Como dizia Paulo Freire (1996, p. 47): "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção". O professor não age como um transmissor de conhecimento, mas como um propositor.

Em relação à Currículo e Avaliação, para Freire (2001b, p. 72), um dos problemas decorrentes é que “em lugar de apostar na formação dos educadores, o sistema baseado no autoritarismo, aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido”. A essas discussões Freire defende que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1997, p. 15).

Mesmo que a formação tenha sido totalmente conteudista, há formas para o professor suprir deficiências deixadas por esse tipo de formação. Uma delas, segundo Freire (1997), consiste em entender que enquanto se ensina também se aprende.

A Abordagem Temática Freiriana proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), é inspirada principalmente na obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) é pode ser entendida como: “[...] uma perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nesta abordagem a conceituação científica da programação é subordinada ao tema” que emerge da investigação na comunidade escolar buscando superar um currículo baseado na disciplinaridade.

Os temas geradores são questões que emergem de situações que fazem parte da vida do educando, sobre as quais, terá algo a falar, já que possui conhecimentos de mundo (FREIRE 1997). A construção do conhecimento não acontece no vazio, buscando-se transformar a aprendizagem.

Mediante essa abordagem temática, propõe-se uma estruturação curricular que favoreça uma disponibilidade do educador para uma visão abrangente e crítica de sua prática. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011, p. 166).

Na abordagem temática, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco, a interdisciplinaridade é entendida como construção coletiva de diversos campos de conhecimento para a compreensão de um tema ou fenômeno e compreensões mais complexas. Assim, “[...] pressupõe um procedimento que parte da ideia de que as várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar” (DELIZOICOV e ZANETIC, 1993, p. 13).

3.1.4 Tecnologia Educacional: Aprendizagem por Projetos

A Aprendizagem por projetos vem sendo discutida pelo menos desde o fim do século XIX, a partir da concepção de John Dewey e parte da Pedagogia Ativa. Segundo ele, a “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro e no pátio”. (Dewey, 1897).

William Heard Kilpatrick, professor de Pedagogia da Universidade de Columbia e que trabalhou com Dewey, afirmou que “todo conhecimento deriva de uma necessidade” e lançou em 1918 a ideia de projetos como uma atitude didática.

A Aprendizagem por Projetos consiste em uma concepção de posturas pedagógicas, com princípio integrador e objetiva romper os muros da escola ao estabelecer como objeto de pesquisa e ponto de partida as experiências do próprio aluno, propiciando a historicização de seu tempo e espaço e o senso de agente histórico.

Um projeto é uma atitude intencional, um conjunto de tarefas, um plano de trabalho, um desenvolvimento progressivo empenhado pelos alunos coordenados pelo professor a fim de estabelecer um novo sentido para uma problemática. Proporcionar ao aluno a oportunidade de ponderar e decidir teria como consequência o desenvolvimento de autonomia.

Tornar a aprendizagem interessante, significativa, real, livre de autoritarismos, favorece a construção e ampliação de estruturas cognitivas. É possível que haja um receio de não atingir as metas de um currículo, mas na verdade a aprendizagem por projetos pode superá-lo.

Um projeto contempla fases distintas:

- a) **Intenção:** o professor deve identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e dos objetivos educacionais, canaliza a curiosidade dos alunos para a identificação de um problema a resolver, identificação dos conhecimentos prévios, problematização do conteúdo, levantamento de hipóteses, listagem do que os alunos querem saber, identificação de estratégias para solução do problema;
- b) **Preparação:** coleta e seleção de material bibliográfico e composição de grupos;
- c) **Execução:** concretização das estratégias traçadas;
- d) **Apreciação:** avaliação sobre as informações novas, questões esclarecidas e conclusões construídas.

Seria interessante que a avaliação atravessasse todo o processo, propiciando reflexão e readequação de forma contínua e que a avaliação final considere sim os objetivos iniciais mas não se limite a eles, pois as respostas podem superar pressupostos e gerar novas perguntas.

Um bom projeto deve subsidiar o próximo e suscitar respostas próprias dos alunos. Existem critérios importantes, como a compreensão do problema como caminho, atingível, flexível, integrando a sala e utilizando linguagens variadas.

O debate é fundamental para o desenvolvimento da colaboração, capacidade de escuta e tolerância ao divergente. As respostas equivocadas não deveriam ser tomadas como erro, mas como subsídio para novos questionamentos. Dessa forma, busca-se a promoção do sujeito cognoscente, pensante, que constrói interpretações e se apropria do real.

No entanto existem limitações e riscos. A Educação como Pesquisa precisa ser incorporada à cultura escolar, mas a Aprendizagem por Projetos não se pretende totalitária. É preciso também criar condições para se ter experiências que aos poucos constroem bases efetivas, mesmo diante de alunos, que não tenham vivenciado essa possibilidade, ainda que haja algum “caos inicial” os alunos não devem ser subestimados, paulatinamente eles podem atingir a autonomia diante do seu processo de aprendizagem. O equilíbrio na postura do professor, nem controlador demais, nem permissivo e distante se faz necessário, para mediar o processo.

3.1.5 O professor pesquisador: pesquisa-ação

Enquanto os alunos pesquisam sua comunidade, o professor pode pesquisar sua própria prática ou comunidade através da sala de aula. Além disso o professor mediador também aprende História com seus alunos.

Segundo o artigo “O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica” de Mota et al., há uma diferença na pesquisa produzida por pesquisadores na academia sobre o processo educacional daquela que é empreendida pelo professor na prática. A reflexão a partir da prática pode ser chamada de pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Diante de novas questões, novas tecnologias, se faz necessário as produções de novos conhecimentos. Os papéis de educador e pesquisador são, portanto, indissociáveis, embora por muito tempo e ainda hoje o professor seja visto como reproduzidor de conceitos estabelecidos. Nesse sentido, aprender a pesquisar pesquisando é uma estratégia interdisciplinar por natureza. Dessa forma o sujeito pode refletir sobre sua própria condição e então poder transformá-la.

A pesquisa acadêmica tem foco na originalidade, validação e aceitação da comunidade científica. A pesquisa do professor tem foco no aperfeiçoamento das práticas. Para Demo (2011), há especificidades na pesquisa de princípio educativo e na de princípio científico. Para que os alunos sejam estimulados a pesquisar novas respostas e o professor pesquise seus próprios métodos é necessário que essa habilidade se desenvolva durante sua formação, mas também após.

3.1.6 O projeto de pesquisa em História

José d'Assunção Barros em seu livro "O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico", traz à reflexão que pesquisar é viajar sem ter a certeza do que encontrará, o percurso é desbravado pelo pesquisador, mas que o projeto de pesquisa é um organizador imprescindível para a viabilidade. O projeto tem natureza provisória, mutável diante das descobertas e desafios. Dizer que não se pode garantir o final não significa que o projeto não carregue intencionalidades, mas que estas ficam suspensas diante do que será observado e da dinâmica do objeto pesquisado.

3.2 Desenho Instrucional

A interdisciplinaridade que buscamos através da aprendizagem por projetos consiste em pesquisa que é baseada em perguntas. Perguntas iniciam a pesquisa, são essenciais para o seu desenvolvimento e ao final podem gerar novas perguntas. Aprender a formular perguntas é essencial para o pesquisador e para o professor pesquisador. Toda pergunta precisa passar por algumas revisões: A pergunta é relevante? É compreensível? Para quem será direcionada? É capaz de trazer as informações necessárias?

O objetivo inicial de ampliar a reflexão e discussão sobre interdisciplinaridade e fomentar a construção de projetos de pesquisa de História da Arte aplicáveis pelo professor de História do ensino médio da rede pública brasileira. Não se trata de definir uma regra, mas proporcionar subsídios para que o professor adapte, divirja e crie a partir de sua realidade.

A partir da síntese das leituras é possível identificar elementos interessantes para a elaboração de projetos para conectar essas concepções à prática, seguiremos com um esquema ilustrativo de acordo com essas reflexões.

Desde o início a proposta precisa ser clara e atrativa, partindo das necessidades e interesses do aluno. A disposição da sala de aula, as interações aluno-professor e aluno-aluno e aluno-objeto de estudo precisam colocar o aluno no centro da aprendizagem. Dessa forma é recomendado que se rompa com o modelo tradicional, partindo de grupos de interesse e integrando a sala em um propósito.

Em seguida, estão listadas perguntas disparadoras para cada etapa do projeto.

3.2.1 Intenção – Como podemos identificar objetos de estudo?

O que você reconhece como arte?

O que você tem consumido de arte?

O que mais te chamou atenção nessa peça de arte?

Qual a sua maior dúvida hoje?

Qual seu maior problema hoje?

O que as pessoas ao redor não sabem e gostariam de saber?

O que essa peça te faz lembrar? O que provoca em você?

Quais intenções quem produziu essa peça poderia ter?

Quais usos deram para essa peça?

Você se lembra de já ter visto algo parecido no passado?

O que mudou? O que permaneceu? O que você gostaria que mudasse e continuasse?

3.2.2 Preparação – Como podemos formular de perguntas de pesquisa?

O que você gostaria de saber?

O que você já sabe sobre?

Para quem você perguntaria sobre essa peça?

Que pergunta você faria para essa pessoa?

A pergunta que você elaborou está clara para quem você vai perguntar? Ajuda quem recebe a entender o que está sendo pedido dele?

A pergunta induz a uma resposta?

3.2.3 Execução – Como podemos concretizar a investigação?

Quais são as respostas alcançadas até aqui?

É necessário reformular as perguntas?

É necessário elaborar mais perguntas?

É necessário incluir mais entrevistados?

Quais respostas podem se complementar?

Quais respostas são divergentes?

Como você pode consolidar o que aprendeu?

Como posso divulgar o que aprendi?

3.2.4 Apreciação – Como podemos avaliar os aprendizados?

O que foi mais importante?

O que foi novidade?

Vocês acham que conseguimos aprender tudo que queríamos saber?

Como foi sua participação nas atividades do projeto?

Como você percebeu o envolvimento dos colegas nos trabalhos que realizamos?

O que poderíamos melhorar para os próximos projetos?

Esse projeto trouxe ideias ou dúvidas para um próximo projeto?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa foi um exercício dos conceitos que foram estudados ao longo da graduação em História. Buscou-se a coerência entre as escolhas teóricas e a prática, de forma que para falar de interdisciplinaridade, a interdisciplinaridade foi o caminho.

Remontando o objetivo da pesquisa - articular ideias para concretização da interdisciplinaridade através da pesquisa iniciada em sala de aula e desenvolvida para além de suas paredes, a partir da História da Arte, conduzida pelo docente de História e protagonizada pelos alunos do Ensino Médio da rede pública - esse trabalho reafirma que uma visão e prática educacional que não consista em uma transmissão de conteúdo, mas no desenvolvimento da habilidade de gerar conhecimentos se dá pelo reconhecimento de suas condições sóciohistóricas, pelas suas escolhas metodológicas e se efetiva por perguntas que estimulem e ensinem os alunos a pesquisar.

Sobre o problema de pesquisa - Quais as compreensões possíveis para a formulação de perguntas disparadoras (perguntas do docente que incentivem os alunos a elaborarem suas próprias perguntas) de um projeto interdisciplinar de História da Arte no Ensino Médio? – revelou-se que: quem pergunta precisa reconhecer seus pressupostos – afinal, não existe imparcialidade, toda ação parte de um ponto de vista e interesse – mas também suspender esses mesmos pressupostos para não submeter a experiência ao que já se sabe ou acredita. Construir perguntas abertas, que não induzam ou restrinjam o entrevistado ou vestígio a uma resposta esperada pode ser feito por um exercício de revisão: propor, experimentar, desconstruir e refazer.

O interesse do aluno é provocado a partir de sua realidade, dos seus conhecimentos prévios, dos objetos e sujeitos que ele pode questionar. Construir conhecimento exige diálogo com outras áreas do saber e com o extramuros.

Torna-se evidente a importância da interdisciplinaridade na educação, uma vez que a superação da fragmentação constrói diálogos sem os quais não é possível alcançar novas respostas tão necessárias.

A educação em História da Arte é importante para o desenvolvimento intelectual, cultural, político e profissional do estudante e por ter sido elitizada e escassa em um longo processo histórico se faz urgente na atualidade, especialmente em um tempo no qual as rápidas transformações da tecnologia e das relações de consumo impõem contradições, além do desmonte no setor cultural brasileiro que tem sido operado na última década;

No currículo escolar atual da educação básica brasileira não prevê História da Arte como componente. História e Arte estão em áreas diferentes e há breves citações de uma à outra, mas sem diálogo, sem uma proposta interdisciplinar. Essa é uma situação estereotípica, que precisa ser revista com urgência.

Apresentou-se uma estrutura de projeto concebido em fases que provocam perguntas que podem ser direcionadas aos alunos a engajar e preparar para pesquisa, que parta da sala de aula em direção à comunidade e a outros saberes.

O docente de História pode conduzir um projeto interdisciplinar pois a História e a História da Arte são interdisciplinares por natureza. A ele deve ser dada a chance de aprimoramento como política pública e ao mesmo tempo, ensinar História é pesquisar História, ensinar a pesquisar e aprender com os alunos.

Ao longo da pesquisa foram elencadas perspectivas diferentes para a composição de um panorama, das quais pode-se destacar: – História da Arte com Stéphane Huchet, Historiografia de Marc Bloch e Lucien Febvre, Pedagogia de Paulo Freire e John Dewey, Teoria do Conhecimento de Gustavo Gusdorf, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.. As escolhas foram tomadas pelas convergências, buscando a coerência para a viabilidade do compromisso de transformação social.

O presente trabalho não tem a pretensão de concluir, mas sim ampliar os questionamentos e compreensões. Essa é uma constatação da própria pesquisa: ao pesquisar nos abrimos ao novo, se sabe o ponto de partida, mas não o ponto final. É recomendável (e aqui vivido) desfrutar as inquietações ao invés de suprimi-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATALAY, Bülent. **A matemática e a Mona Lisa: a confluência da arte com a ciência**. 2. ed. São Paulo: Publicações Mercuryo Novo Tempo, 2009.

AULER, Décio. **Articulação Entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos Caminhos Para a Educação em Ciências**. Contexto e Educação. Ijuí - RS, v. 1, n. 1, 2007, p. 167-188.

AULER, Décio.; DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira.; FENALTI, Veridiana dos Santos. **Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no Enfoque CTS**. In: Alexandria (UFSC), v. 2 n1, p. 67-84, 2009.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil**. Antíteses, [S.l.], p. 703-728, fev. 2011. ISSN 1984-3356. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4571>>. Acesso em: 10 abr. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n6p703>.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015

BELTING, Hans. **Após o fim da história da arte**, (1985) São Paulo: Coisac Naify, 2012.

BENEDICTO, Erik Ceschini Panighel **Ciências e arte: entre conceitos, relações e implicações educacionais**. 2018. 292 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180517>. Acesso em: 10 set. 2020.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOIS, Guy. **Marxismo e História Nova**. IN: LE GOFF, Jacques (Org.). A História Nova. Trad. Eduardo Brandão. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. 324- 349.

BOMTEMPO Luzia. **Os alunos investigadores**. Caderno Amae: Pedagogia de Projetos. Belo Horizonte, p.07-09, outubro, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 2 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 13 de setembro de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE Lei 13.005/14**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 13 de setembro de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1432 de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em 13 de setembro de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em 13 de setembro de 2020.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

CHASTEL, André. **Histoire de l'art et histoire**, Encyclopaedia Universalis, vol. «Enjeux», 1989, p.491-498

DELIZOICOV, Demetrio.; ANGOTTI, Jose Andre.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, Demetrio.; ZANETIC, Joao. **Proposta de Interdisciplinaridade e o seu Impacto no Ensino Municipal de 1º Grau**. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. 4ª Ed. São Paulo - SP: Edições Loyola, 1993.

DEWEY, John. **Democracia e Educação – Breve tratado de Filosofia de Educação**. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem. Questão colocada aos fins de uma história da arte**, São Paulo: ed.34, 2013.

EFAPE. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2020. Disponível em:
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Acesso em: 2 de agosto de 2020.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. **A idade de ouro**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

FAURE, Élie. **Histoire de l'art. L'art antique**. Prefácio à edição de 1921, Livre de Poche, p.32 (História Antiga. História Medieval. História Moderna. São Paulo: Martins Fontes).

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola; 1999.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994

FERREIRA, Marinês Verônica; MUENCHEN, Cristiane; AULER, Décio. **Desafios e Potencialidades nas Intervenções Curriculares na Perspectiva da Abordagem Temática**. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 21, e10499, 2019 . Disponível

em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172019000100311&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2020. Epub 25-Abr-2019. <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210108>.

FOLHA DE S. PAULO. **Museu Nacional do Rio teme não ter dinheiro para reabrir em 2022**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2020/02/museu-nacional-do-rioteme-nao-ter-dinheiro-para-reabrir-em-2022.shtml> Acesso em: 2 de agosto de 2020.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio,. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Educ Realidade. 1993;

G1. **Ingressos esgotam e fila para mostra Castelo Ratimbum é interrompida**. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/07/ingressos-esgotam-e-fila-para-mostracastelo-ra-timbum-e-interrompida.html>. Acesso em: 2 de agosto de 2020.

G1. **Mostra 'Obsessão infinita' termina no domingo em SP com recorde e selfies** Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2014/07/mostra-obsessao-infinita-termina-nodomingo-em-sp-com-recorde-e-selfies.html>. Acesso em: 2 de agosto de 2020.

GARDINER, Patrick. (Org.). **Teorias da História**. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

GATTAS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. **Interdisciplinaridade: uma contextualização**. Acta paul. enferm., São Paulo , v. 19, n. 3, p. 323-327, set. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002006000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300011>.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e ilusão. Um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, (4a ed.), 2007.

GUIMARAES, Henrique M, LEVY, Teresa POMBO, Olga, (org). **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto; 1994.

GUSDORF, Gustavo. **Passado, Presente, Futuro da Pesquisa Interdisciplinar**. Revista TB, Rio de Janeiro, 1995.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **‘O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social’** Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-ereproduzir-a-exclusao-social> Acesso em 13 de setembro de 2020.

HUCHET, Stéphane (org.). **Fragmentos de uma teoria da arte**. São Paulo : Edusp, 2012

HUCHET, Stephane. **A História da Arte: disciplina luminosa**. Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 222-245, jan./dez. Disponível em:

2014https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/21/11_pag222a245_stephanehuchet_historiadaarte.pdf Acesso em 13 de setembro de 2020.

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

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Editora Francisco Alves, 1978.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

MARTINS, Erikson de Carvalho; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 9, n. 3, p. 18–45, 2017. DOI: 10.20396/rfe.v9i3.8650021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8650021>. Acesso em: 16 abr.

2021.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

O ESTADO DE S. PAULO. **As idas e vindas da cultura no governo Bolsonaro**. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,as-idas-e-vindas-da-cultura-em2019,70003123803> Acesso em: 2 de agosto de 2020.

O ESTADO DE S. PAULO. **Diretor do Festival de Cannes diz que Cinemateca Brasileira está 'ameaçada pelo atual governo'**. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,diretor-do-festival-de-cannes-diz-quecinemateca-brasileira-esta-ameacada-pelo-atual-governo,70003427898>. Acesso em: 2 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Dennison de. **Professor-pesquisador em educação histórica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PANOFSKY, Erwin. **Idea (1924)**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PEREIRA, Nilton Mullet et al . **Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília , v. 95, n. 239, p. 152-174, abr. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100009>.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino**. Interface (Botucatu), Botucatu , v. 2, n. 2, p. 173-182, fev. 1998 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio d'Água; 2004.

RASCO, Ângulo, NIEVES, Félix. **Teoría y desarrollo del currículum**. Málaga: Aljibe, 1994. p. 17-29.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação 175/2019.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%2014%20_01_2020.HTM?Time=09/04/2020%2014:25:07. Acesso em 13 de setembro de 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei 16.279/16. Plano Estadual de Educação de S.Paulo.** São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em 13 de setembro de 2020.

SEVERINO Antônio Joaquim. **Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade.** In: SEVERINO Antônio Joaquim, SÁ Jeanete Matins, organizadores. Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Cortez; 2000.

SILVA, Josie Agatha Parrilha. NEVES, Marcos Cesar Danhoni.. **O códex Cigoli-Galileo: ciência, arte e religião num enigma copernicano.** Maringá: Eduem, 2015.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas: Papirus, 2015

SILVA, Thomas T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autentica: 1999.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TONARKIA, Mariana. **Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à Internet.** Agência Brasil. EBC. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileirosnao-tem-acesso-internet> Acesso em: 2 de agosto de 2020.

TORRE, Saturnino de la. **Didática Y Currículo: Bases Y Componentes Del Proceso Formativo**. Madi, Dykinson, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de História da Arte**. Guarulhos, 2017. Disponível em:

https://www.unifesp.br/campus/gua/images/departamento_de_historiadaarte/Projeto_Pedag%C3%B3gico_do_Curso_de_Hist%C3%B3ria_da_Arte.pdf Acesso em: 2 de agosto de 2020.