

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

RAIMUNDO WAGNER GONÇALVES DE MEDEIROS GOMES

**FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO
COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O SUJEITO
EM SUA HISTORICIDADE**

MOSSORÓ-RN

2019

RAIMUNDO WAGNER GONÇALVES DE MEDEIROS GOMES

**FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO
COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O SUJEITO
EM SUA HISTORICIDADE**

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para fins de obtenção de título de mestrado acadêmico em ensino, na linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini

MOSSORÓ-RN

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

G633f Gomes, Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros.
Fundamento filosófico da interdisciplinaridade no
componente curricular de História no ensino médio: o sujeito em
sua historicidade / Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros
Gomes – Mossoró, RN, 2019.
110 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade
Federal do Semi-Árido, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini.

1. Ensino de História 2. Ensino Médio 3. Currículo 4.
Interdisciplinaridade I. Título.

CDU: 37.02:930.1

RAIMUNDO WAGNER GONÇALVES DE MEDEIROS GOMES

**FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO
COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O SUJEITO
EM SUA HISTORICIDADE**

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para fins de obtenção de título de mestrado acadêmico em ensino, na linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Dissertação apresentada e aprovada em 9/05/2019, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Paulo Augusto Tamanini, Dr. - Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Henrique Fortuna Cairus, Dr. - Examinador
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Francisco Vieira da Silva, Dr. – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Dedico ao Martim, meu filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para esta realização, especialmente, ao Governo do Estado do Ceará pela concessão da licença remunerada; à Escola de Ensino Médio Wilebaldo Aguiar pela experiência de oito anos no magistério, cujo fruto dessa trajetória está representado no objeto de estudo da presente dissertação.

À minha esposa, Leidiana, pelo dedicado apoio, desprendimento e paciência.

À Paula, Fátima e Ruthineia pela solidária, zelosa e afetuosa acolhida.

Ao caro Luciano Donizetti da Silva, a quem devo minha introdução no campo da pesquisa acadêmica em minha passagem pelo Mestrado em Ética e Epistemologia (não concluído) na Universidade Federal do Piauí.

À Banca de Qualificação composta pelos caros professores e doutores Paulo Augusto Tamanini, Henrique Cairus e Guilherme Paiva de Carvalho pela leitura atenta e contribuições significativas.

Aos prezados colegas de curso pela calorosa convivência; aos professores pelo compartilhamento de suas experiências; ao meu orientador, Paulo Augusto Tamanini.

A certeza afirma sempre alguma coisa que é adequada ao que está à frente. Mas para ser correta, a afirmação não necessita de modo algum desocultarem sua essência o que está à frente. Somente onde um tal desocultamento acontece dá-se o que é verdadeiro. Por isso, o que é meramente correto ainda não é o verdadeiro. Somente o verdadeiro nos leva a uma livre relação com o que nos toca a partir de sua essência.
Heidegger (2009, p. 377)

RESUMO

Considerando que a) o ensino, enquanto atividade pedagógica, configura-se como um processo mais complexo que a vulgar tradição de exposição linear das conquistas teóricas das ciências; b) que o centro do processo escolar é o sujeito em sua formação para a cidadania; c) que o processo ensino-aprendizagem não pode prescindir da interdisciplinaridade como fundamento; d) que a condução do processo ensino-aprendizagem está fundamentada na contradição dialética entre o solipsismo do sujeito e a complexidade do real a compreensão do papel do currículo tornar-se-á transparente e, seu exercício, sobriamente praticável. Diante do exposto, pergunta-se: como a interdisciplinaridade, fundamentada na estrutura epistemológica do sujeito, contribui para uma construção (ensino) da disciplina de história no Ensino Médio? Para a elucidação da questão, objetiva-se, tomando como plano de fundo o ensino da disciplina de história: 1) evidenciar a estrutura do sujeito à luz da filosofia (sujeito epistemológico) e da ciência histórica (sujeito histórico) mediada pelas contribuições da geografia (sujeito espacial) e da sociologia (sujeitos pós-estrutural) — disciplinas presentes no currículo de ciências humanas do Ensino Médio; 2) demonstrar a preeminência da interdisciplinaridade como condição epistemológica inerente ao processo ensino-aprendizagem; 3) discutir o currículo como lugar de conflito e como resultado dialético entre o sujeito e os saberes socialmente constituídos e como lugar de acesso à consciência de sua condição e constituição epistemológica de autor do saber. Para atingir os objetivos elencados, a metodologia seguida será a de uma pesquisa bibliográfica com fins a esclarecer o que é o sujeito; demonstrá-lo como fundamento da disciplina de história e que, somente com a compreensão dessa preeminência, ficará evidenciada a pertinência do papel pedagógico desse componente curricular no alcance das finalidades atribuídas ao Ensino Médio. Para tanto, far-se-á uso do método histórico-dialético, conforme Marx (2001, 2008), por entender que a construção da consciência humana funda-se em suas relações histórico-materiais. Assim, em conjunto com o método fenomenológico-hermenêutico de Heidegger (2000), por concordar que as ações humanas estão diretamente condicionadas à interpretação da realidade e, por essa razão, quanto mais fundo essa interpretação adentrar na verdade do ser, tanto melhor para a apreensão do mundo em sua verdade (contextual, processual). Desse modo, constatou-se nas pesquisas apresentadas no estado do conhecimento que na abordagem do ensino de história, percebe-se uma negligência da natureza ontológica do homem, sujeito intérprete autônomo, ainda que condicionado, desenvolvendo exposições que tocam a superfície do problema sem adentrar em seu cerne. Com isso, pode-se concluir que pesquisas que têm como objeto o ensino (aqui, especificamente, o

ensino de história) não podem prescindir de uma hermenêutica que desvele as condições ontológicas que fundamentam a constituição histórico-social do sujeito — centro do processo educativo — por entender a relevância que este tipo de reflexão tem na compreensão da amplitude do espectro gnosiológico do discente, a fim de que a atividade docente, assentada nessa percepção, desenvolva as competências necessárias ao estímulo da curiosidade criadora no processo pedagógico rumo à consciência gnosiológica e epistemológica necessárias ao desenvolvimento da autonomia intelectual, que é preâmbulo para a autonomia ética e, conseqüentemente, política na *práxis* cidadã.

Palavras-chave: Sujeito. Ensino de história. Ensino Médio. Currículo. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Considering that a) teaching, as a pedagogical activity, is configured as a more complex than the common tradition of linear exposition of the theoretical Sciences; b) that the center of the school process is the subject in its formation for citizenship; c) that the teaching-learning process can not dispense with interdisciplinarity as ground; d) that the conduct of the teaching-learning process is based on the contradiction between the solipsism of the subject and the complexity of the real the understanding of the role of the curriculum will become transparent and, its exercise, soberly practicable. Before the question: how does interdisciplinarity, based on the epistemological structure of the subject, contributes to a construction (teaching) of the history discipline in High School? For the elucidation of the question, it is aimed, taking as background the teaching of the discipline of history: 1) to show the structure of the subject in the light of philosophy (subject epistemological) and of historical science (historical subject) mediated by the geography (spatial subject) and sociology (post-structural subjects) - disciplines present in the curriculum of human sciences of High School; 2) demonstrate the preeminence of interdisciplinarity as an epistemological condition inherent in the teaching-learning; 3) discuss the curriculum as a place of conflict and as a dialectical result between the subject and socially constituted knowledge and as a place of access to the consciousness of his condition and epistemological constitution of author of knowledge. The methodology used to achieve the listed goals is a bibliographical research aimed at clarifying what is the idea of subject; to prove it as the foundation of the discipline of history and that, with understanding of this pre-eminence, the pertinence of the pedagogical role of this curricular component in the achievement of the objectives assigned to High School. To this end, the dialectical-historical method, according to Marx (2001, 2008), is used, since the construction of human consciousness is grounded in its historical-material relations. Thus, together with Heidegger's phenomenological-hermeneutic method (2000), once human actions are directly conditioned to the interpretation of reality and, for this reason, reason, the deeper this interpretation enters into the truth of being, the better apprehension of the world in its truth (contextual, procedural). In this way, it has been found in this research that the state of knowledge in the approach of teaching history, is perceived as neglecting the ontological nature of the man, subject autonomous interpreter, although conditioned, developing exposures that touch the surface of the problem without going into its heart. Thus, it can be concluded that researches aimed at teaching (here, specifically, the teaching of history) can not dispense with a hermeneutics that reveals the ontological conditions that underlie the historical-social context of the subject - the

center of the educational process - for understanding the this type of reflection has in the comprehension of the amplitude of the gnosiological spectrum of the student, so that the teaching activity, based on this perception, develop the competences to get the stimulus of creative curiosity in the pedagogical process towards a gnosiological and epistemological necessary for the development of the intellectual autonomy, that is a preamble to ethical autonomy and, consequently, politics in citizen praxis.

Keywords: Subject. History teaching. High school. Curriculum. Interdisciplinarity

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resumo das discussões feitas nos trabalhos pesquisados.	82
Quadro 2 — Currículo produto da relação entre sujeito(s) e saber(es)	84

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento a Pessoal de Ensino Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFPB	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ESTRUTURA EPISTEMOLÓGICA DO SUJEITO	24
2.1	PERCEPÇÕES TEÓRICAS DA CONDIÇÃO INTERDISCIPLINAR DO SUJEITO	24
2.1.1	Sujeito histórico	25
2.1.2	Sujeito espacial	27
2.1.3	Sujeito pós-estrutural	30
2.1.4	Sujeito epistemológico	34
2.1.5	Conclusões	35
2.2	ESTRUTURA DO SUJEITO HISTÓRICO NA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA E FENOMENOLÓGICA	38
2.2.1	O tempo histórico a partir das contribuições da Escola dos <i>Annales</i>	39
2.2.2	O tempo histórico em Heidegger	41
2.2.3	O homem é tempo	44
2.3.4	O tempo, a linguagem, a memória e a narrativa	46
2.3.5	Conclusões	50
3	INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA	51
3.1	CONHECIMENTO E TOTALIDADE	51
3.1.1	Interdisciplinaridade: do pensamento clássico à modernidade	52
3.1.2	A relação dialética entre conhecimento e realidade	56
3.1.3	Interdisciplinaridade e enciclopedismo	58
3.1.4	Bases legais e as condições pedagógicas para integração curricular	60
3.1.5	Conclusões	63
3.2	DISCIPLINA DE HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE: POR UM ENSINO CONTEXTUALIZADO NA DINÂMICA DE UM SUJEITO PÓS-MODERNO	64
3.2.1	Interdisciplinaridade e sujeito	66
3.2.2	Escola dos <i>Annales</i> e o contexto pós-moderno	70
3.2.3	Ensino de história na sociedade pós-moderna	71
3.2.4	Conclusões	75
4	CURRÍCULO E DIALÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	77
4.1	CURRÍCULO COMO <i>PRÁXIS</i> : O EXERCÍCIO PEDAGÓGICO COMO DIALÉTICA SUJEITO-SABER	77
4.1.1	Sujeitos e saberes como estrutura central das pesquisas	78
4.1.2	A relação entre sujeitos e saberes apresentada nas pesquisas	83
4.1.3	Conclusões	85

4.2	O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NUM CONTEXTO PÓS-MODERNO: UMA SÍNTESE DIALÉTICA DA RELAÇÃO SUJEITO-SABER	86
4.2.1	História, seu ensino e a experiência escolar	87
4.2.2	Currículo: espaço de apropriação teórica da condição histórica do sujeito	90
4.2.3	Ensino de história e construção das identidades: as múltiplas demandas de um tempo pós-moderno	93
4.2.4	Conclusões	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

O ensino, enquanto atividade pedagógica, configura-se como um processo mais complexo que a vulgar tradição de exposição linear das conquistas teóricas das ciências para os discentes num dado espaço escolar. Nesta pesquisa, o ensino de história será o pano de fundo para a explanação da complexidade do processo ensino-aprendizagem fundado na interdisciplinaridade, cuja estrutura – espera-se aqui demonstrar – está alicerçada no sujeito.

Para tanto, uma investigação da relação entre sujeito (1), disciplina de história (2) e currículo (3) permitirá o vislumbre da necessidade primeira que subjaz à construção do conhecimento escolar. De acordo com o que virá a ser exposto nesta pesquisa, esta necessidade mostra-se no pensar o sujeito e suas relações sócio-histórico-espaciais unidas em torno da cultura na produção do currículo para o ensino de história no Ensino Médio. A possibilidade desta relação permitirá o entendimento dos conteúdos como meios e o sujeito e o corpo político como o fim primordial ao qual se destina o processo ensino-aprendizagem.

Essa proposta está sustentada na ideia de que não é possível pensar o ensino para a cidadania (como prevista na Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sem pensar a disciplina de história (2) em articulação com o sujeito (1) e sem esclarecer que o currículo (3) irrompe como uma estrutura dialética resultante do diálogo entre o sujeito (1) e a disciplina (2) lecionada. Nesse caso específico, a disciplina de história.

Deste modo, um ensino que articule o entendimento da “natureza” da estrutura social e do sujeito (1), bem como de suas instituições – nessa pesquisa, disciplinas (2) e currículo (3) – e da participação social em sua construção, poderá se constituir como um dos caminhos pedagógicos possíveis para a promoção e conquista dos objetivos previstos no artigo 35º da LDB.

“Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, não paginado).

Assim, três noções serão os pontos cardeais desta pesquisa.

Primeira, que o centro do processo escolar é o sujeito em formação para a cidadania. Segunda, que o processo ensino-aprendizagem, pleno e de fato, não pode ser concebido sem o entendimento acerca do fundamento interdisciplinar que percorre e promove a amplitude do espectro gnosiológico do discente, a fim de estimular a curiosidade criadora rumo à consciência gnosiológica e epistemológica necessária ao desenvolvimento da autonomia intelectual que é preâmbulo para a autonomia ética e, conseqüentemente, política na *práxis* cidadã. Terceira, que a condução do processo ensino-aprendizagem, quando fundamentada na contradição dialética entre o solipsismo do sujeito e a complexidade do real (daí a preeminência da interdisciplinaridade no processo) em conjunto com o entendimento da complexidade da estrutura epistemológica dos saberes, tomados numa relação que ultrapasse os bloqueios impostos por suas respectivas metodologias segregadoras e, em favor da pluralidade e da descentralização (interdisciplinaridade), a compreensão do papel do currículo tornar-se-á transparente e, seu exercício, sobriamente praticável.

De acordo com a primeira compreensão, se o centro do processo escolar é a formação para a cidadania, o sujeito deve ter a primazia na análise por causa de sua centralidade ao se pensar a estrutura social aqui compreendida numa relação dialética sujeito-coletividade; mesmo para uma perspectiva descentrada, conforme as teorias pós-estruturalistas.

Para a compreensão desse problema será tomado como fundamento as contribuições de Heidegger (1978, 2000, 2006, 2008, 2009), cuja obra está fundamentada numa ontologia em que o sujeito, compreendido no ente designado de *ser-aí*, é marcado pela abertura, no tempo, para elucidação da questão do ser. Hall (2006), pensador pós-estruturalista, permitirá compreender o sujeito à luz da pós-modernidade esclarecendo sua manifestação em suas múltiplas faces. Ricoeur (1997) e Reis (2012), em suas obras, permitirão vislumbrar a preeminência do sujeito no fazer histórico mediante a releitura do papel da narrativa como estrutura metodológica de acesso ao tempo histórico.

Partindo da segunda concepção, se a formação para a cidadania pressupõe a necessidade de relacionar a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, como prevê o inciso IV do artigo 35º da LDB, onde o ensino de história deve se concretizar numa estrutura descentralizada, articulando suas conquistas metodológicas com as demais disciplinas numa teia interdisciplinar e os demais saberes numa perspectiva transdisciplinar.

O esclarecimento propiciado por Alvarenga *et al.* (2015) é bem enriquecedor ao afirmarem que há uma distinção entre essas duas estruturas. Em ambas, existe a necessidade de pensar a travessia das barreiras metodológicas, entretanto, na interdisciplinaridade, essa

(trans)lineação ocorre dentro dos saberes científicos, cujos objetos são representados na forma de disciplinas escolares; enquanto que, na transdisciplinaridade, esse movimento vai além dos saberes científicos, abarcando outras formas de conhecimento, isto é, artes, senso comum, religião...

Essa proposição não tem como parâmetro apenas o disposto na lei. O que se pretende na pesquisa é demonstrar que uma educação que busca tais finalidades não tem qualquer condição de atingi-las sem o comprometimento com essa possibilidade de compreensão ontológica e epistemológica do sujeito, necessárias ao entendimento do processo ensino-aprendizagem.

Esse entendimento será sustentado a partir de Heidegger (2000), que, em sua obra *Ser e tempo*, destaca a importância de se recolocar a questão do ser antes de qualquer investigação científica. De acordo com seu pensamento, somente na verdade do ser a relação do homem com a realidade ôntica, objeto de investigação das ciências, se dará de modo livre, uma vez que essa relação terá como fundamento a proximidade entre a nossa existência (*existenz*) e a essência – o ser – do ente pesquisado (HEIDEGGER, 2007). A preeminência do sujeito nessa investigação tem como base a ontologia heideggeriana porque a questão do ser será feita ao ente cuja natureza ontológica é assinalada pela abertura para o ser mediante atividade indagadora de onde o filosofar irrompe como a forma mais originária de perguntar. O perguntar originário é aquele que pergunta, primeiramente, pelo que *é*. A atividade indagadora – a pergunta pelo *é* – surge como condição ontológica do sujeito.

A ontologia de Heidegger terá impacto em diversos setores da filosofia contemporânea. Nesta pesquisa, dar-se-á ênfase às suas reverberações na epistemologia. Em Morin (2000), por exemplo, é possível ver influência do pensamento de Heidegger ao questionar o império da lógica sobre a livre interpretação (hermenêutica). Ele destaca a pertinência da lógica disjuntiva na construção do saber ocidental, o que levou ao descrédito das incertezas, que foram tomadas como impasses para a autonomia intelectual levando-a à escravidão gnosiológica das ciências. Alvarenga *et al.* (2015) levam-nos a refletir sobre a complexa estrutura sociológica que é esquecida ao se pensar o ensino. Japiassú (1976) convida-nos a refletir sobre o conhecimento e sua crise proveniente das novas demandas surgidas no século XX. Por fim, Freire (2014), com sua obra que percebeu o processo pedagógico a luz da filosofia, antropologia, sociologia..., mostrará a necessidade imperante de se repensar o ensino a fim de que se possa promover a autonomia epistemológica e política do sujeito. Mesmo de modo não explícito, no cerne das questões levantadas por Alvarenga *et al* (2015), Japiassú (1976) e Freire (2014), está presente a necessidade de se pensar a natureza fundante do objeto de suas pesquisas a partir de uma

adequada análise do sujeito. Este será entendido como o fim último da produção de toda cultura cujos saberes consolidam-se como sua mantenedora primeira. Assim, percebe-se a proximidade entre tais investigações e a ontologia de Heidegger.

A terceira noção permitirá que o entendimento do currículo como produto dialógico entre a compreensão de sujeito vigente e os conhecimentos legitimados de cada sociedade em seu contexto sócio-cultural-político será seguido por um duplo caminho. Um, que discutirá as teorias gerais do currículo conforme as contribuições de Sacristán (2000), e outro, que pensará o currículo para a disciplina de história. Para essa segunda etapa, a leitura de Moreira e Silva (1995), Gabriel e Monteiro (2014), Penna (2014) e Pinsky e Pinsky (2016) será base teórica.

A finalidade que orienta esta pesquisa é desvelar os mecanismos teóricos e as estruturas sócio-históricas que fundamentam o ensino; aqui pressuposto como uma atividade complexa, cuja elaboração e execução exigem por parte do docente o movimento de diversas competências, por isso a pluralidade nos recursos teóricos arrolados.

Quando se fala em ensino, tem-se em mente o processo que reúne um docente e um discente numa relação entre desiguais, com vistas à superação de suas diferenças na construção de um processo pedagógico que, para o fim proposto nesta pesquisa, será tomado como carente de esclarecimentos ontológicos e epistemológicos.

Entende-se que a concretização do processo de ensino-aprendizagem só contempla as finalidades previstas na legislação se o docente estiver aberto à complexidade desse processo.

Essa abertura exige do docente flexibilidade para sair da caixa metodológica de sua disciplina e se deixar emaranhar na densa e complexa estrutura do ensino que, consoante ao fim pretendido nesta pesquisa, envolve três pilares: sujeito, inter[disciplina]ridade¹ e currículo. Cada um desses conceitos entendidos como abertos e complexos.

Diante do que foi acima exposto, fica evidente a necessidade de se pensar o papel da disciplina de história na estrutura curricular do Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica, cujas diretrizes estão previstas na LDB.

As finalidades só poderão ser galgadas se o processo ensino-aprendizagem superar as técnicas tradicionais, em especial, aquelas que visam a simples absorção de conteúdos com fins às provas escolares ou aos exames vestibulares. A compreensão tomada como orientadora da

¹ O termo disciplina foi substituído porque, de acordo com a segunda noção acima expressa, o ensino de uma disciplina, qualquer que seja, passa necessariamente pela interdisciplinaridade. Mesmo assim, a substituição não descarta a ideia de disciplina (por isso, o uso dos colchetes) enquanto estrutura pedagógica de acesso ao saber científico da ciência histórica, no caso da disciplina de história. Além disso, disciplina e interdisciplinaridade articulam-se dialeticamente numa estrutura gnosiológica e epistemológica. Assim, pensar a interdisciplinaridade implica o pensar a disciplina e vice-versa.

pesquisa é que somente uma forma de ensino que propicie o entendimento da “natureza” da estrutura social, bem como de suas instituições e da participação social em sua construção, mediadas pela compreensão da historicidade imanente a essas instâncias, será capaz de orientar o educando com o objetivo de alcançar os fins legais acima previstos.

Trata-se, portanto, de problematizar o ensino de história propondo a explicitação de seu fundamento no sujeito a partir da elucidação de suas dimensões históricas e epistemológicas inerentes à sua condição de ser que se perfaz nas possibilidades múltiplas que estão ao seu alcance, mediante suas deliberações.

Desse modo, considerando o exposto, pergunta-se: como a interdisciplinaridade, fundamentada na estrutura epistemológica do sujeito, contribui para uma construção (ensino) cônica da disciplina de história no Ensino Médio?

Dever-se-á, para este fim, na seção 2 deste trabalho, evidenciar a estrutura do sujeito à luz da filosofia (sujeito epistemológico) e da ciência histórica (sujeito histórico), mediadas pelas contribuições de outras ciências humanas, especialmente, daquelas que compõem o currículo escolar, ou seja, geografia (sujeito espacial) e sociologia² (sujeitos pós-estrutural). Em seguida, na seção 3, será demonstrada a preeminência da interdisciplinaridade como condição epistemológica inerente ao processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio e sua articulação com a disciplina de história. Por fim, na seção 4, apresentar-se-á o currículo como lugar de conflito e como resultado dialético entre o sujeito e os saberes socialmente constituídos e, conseqüentemente, como lugar de acesso à consciência de sua condição e constituição epistemológica de autor do saber, particularmente por razões metodológicas, em relação à disciplina de história.

No exercício de minha atividade docente no Ensino Médio percebi a importância de se compreender a natureza epistemológica da disciplina que leciono. Embora minha licenciatura seja em filosofia, concluída em 2008, costumo dizer que saí da graduação com muito mais além de um diploma. Devido a minha afinidade com outros saberes, especialmente as humanidades, e meus problemas com as ciências exatas e da natureza (essas um pouco menos), que experimentei em minha formação básica, os óculos que adquiri no curso da graduação em filosofia me permitiram visualizar nos demais saberes o que não me foi ensinado enxergar durante minha escolarização.

² No Ensino Médio, apesar da disciplina de ser denominada de sociologia ela, de fato, traz os conteúdos basilares das ciências sociais, isto é, sociologia, ciência política e antropologia. No desenvolvimento do tópico será dado maior ênfase às contribuições da antropologia tanto por se apresentar como necessidade para uma fundamentação teórica da presente investigação quanto por fazer parte do universo curricular deste nível da Educação Básica

Apesar de minha especialidade acadêmica, não saí do curso como um cego adepto do saber filosófico como sendo ele a única verdade possível em detrimento dos demais saberes. Em minhas leituras, percebi a necessidade de me abrir para a totalidade do conhecimento e compreender os saberes numa grande teia que visa a abarcar o mundo em seu todo fenomênico.

Mediante concurso, ingressei como professor efetivo da rede estadual de ensino do Estado do Ceará em outubro de 2010. Dentro do sistema, presenciei o conflito de egos por trás de todos os problemas pedagógicos. Vi o quanto um olhar de um docente circunscrito ao umbigo de cada disciplina é nocivo ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à formação plena do discente.

A partir da leitura dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (PCN+); Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM 2012); Matriz de Referência do ENEM 2009 e dos cadernos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Etapas I e II (2013-2014), compreendi a envergadura e a responsabilidade do professor de filosofia numa escola. Seu papel, em virtude da natureza epistemológica de seu saber, deve ir além da sala de aula. Tal como a própria filosofia, sua preocupação deve visar à totalidade. Se o profissional da filosofia não tiver sua atividade docente assentada nessa inquietude, sua disciplina será engolida pela formalidade escolar tradicional como mera reprodutora de fórmulas e de conceitos com vistas, apenas, às avaliações e aos exames vestibulares.

Todas essas leituras concomitantes à minha experiência docente foram paralelas às leituras concernentes à minha atividade. Para ministrar as aulas de filosofia, as leituras de gnosiologia ou teoria do conhecimento e de epistemologia ou filosofia da ciência proporcionaram-me uma compreensão melhor do processo cognitivo e do método científico, tanto o das ciências humanas quanto o das ciências naturais e matemática (ainda que de forma geral). Essas leituras propiciaram-me uma aproximação epistemológica com as disciplinas das quais, até então, em minha vida escolar, procurava manter certa distância. A filosofia permitiu-me enxergá-las como possibilidades gnosiológicas humanas e, portanto, inerentes à nossa constituição existencial enquanto ente que se move na realidade, mediado pelo conhecimento.

Em virtude dos problemas de lotação, fui designado para lecionar a disciplina de sociologia. Até então, não havia na escola professor licenciado nesta disciplina. Logo, fui também responsável pela elaboração do seu programa curricular. Por esse motivo, ingressei no curso de Ciências Sociais a fim de suprir minha deficiência nessa área de conhecimento. Os conteúdos de antropologia, sociologia e ciência política associados ao seu ensino

possibilitaram-me a percepção de suas sólidas presenças nas bases do processo ensino-aprendizagem, tal como demonstradas na obra de Freire (2014), que também passei a visitar.

Nesses oito anos de experiência docente pude identificar que um dos problemas do processo ensino-aprendizagem é a não consideração de seus fundamentos. No Ensino Médio, arrisco dizer que até mesmo no ensino superior, os saberes não são pensados em suas bases. Professores e alunos não pensam os fundamentos das ciências e suas implicações gnosiológicas, epistemológicas, antropológicas, sociológicas, éticas... principalmente, os professores, uma vez que os alunos têm o contato com as disciplinas de filosofia e sociologia, o que lhes permite uma introdução, ainda que restrita, nessas questões. De todo modo, apesar da presença destes componentes curriculares no Ensino Médio há, pelo menos, nove anos, isso não acontece porque, na maior parte das vezes, os próprios profissionais cujo saber tem por finalidade compreender tais fundamentos reduzem o processo ensino-aprendizagem à reprodução irrefletida dos conceitos com objetivo de atender apenas às demandas das avaliações e aos exames de larga escala.

Os documentos legais que fundamentam o Ensino Médio trazem em seus dispositivos, de modo muito claro, o papel que esse nível da Educação Básica tem na formação dos jovens brasileiros. Suas atribuições, muito além do que se reproduz por meio do ensino, nas escolas, consistem em criar condições para uma educação que promova o desenvolvimento de uma consciência crítica necessária ao exercício pleno da cidadania. Esta deve ser entendida como fundamento, portanto uma necessidade intrínseca de uma sociedade assentada nas bases de uma democracia. Desse modo, se a educação, por meio do processo ensino-aprendizagem vivenciado no ambiente escolar, não conseguir cumprir o que está previsto nos dispositivos legais, a consequência mais grave disso será o comprometimento da estrutura política, que é o fundamento de qualquer forma de sociedade.

A opção pela investigação sobre o ensino de história não significa desqualificar as contribuições pertinentes que as demais disciplinas propiciam aos alunos para o alcance das metas previstas na LDB, em seu artigo 35. A escolha trata-se, simplesmente, de uma circunscrição metodológica, a fim de assimilar o máximo possível o lugar dessa disciplina enquanto promotora dos propósitos nos quais o Ensino Médio foi imbuído pela referida lei.

Diante do contexto apresentado é que a presente pesquisa propõe a investigação dos fundamentos do ensino de história, a partir da compreensão sobre o sujeito e sobre os saberes que alicerçam a estrutura do currículo, permeados por uma visão interdisciplinar que descentraliza o ensino limitado pelas barreiras metodológicas dos componentes curriculares, com vistas a uma compreensão que transcende a estrutura disciplinar.

A pesquisa, portanto, visa a investigar a estrutura da disciplina de história em seus fundamentos epistemológicos auxiliados por teorias que se enveredam pelos caminhos metodológicos da historiografia, da geografia, da antropologia e da filosofia (epistemologia). A compreensão que permeia a investigação é a de que o ensino está assentado no tripé: sujeito, interdisciplinaridade e currículo. O sujeito, no entanto, tem a primazia como estrutura basilar do conhecimento.

A prioridade dada ao sujeito na pesquisa justifica-se, justamente, porque sendo a sociedade que habitamos fundada nos princípios democráticos e, na LDB, a formação para cidadania como uma de suas finalidades, somente o esclarecimento do que é (vem a ser) o sujeito permitirá, conseqüentemente, a conquista dessa meta. Além disso, a pesquisa pretende mostrar que o disposto no inciso IV da LDB citada em Brasil (1996) deve ser apreendido como um “valor” intrínseco à construção plena da autonomia cidadã.

Na perspectiva aqui adotada, o sujeito, em suas relações históricas, é o fundamento (do processo histórico-dialético) da organização social, mediante os mecanismos culturais, cujas estruturas manifestam-se na forma de conhecimentos socialmente legitimados. Logo, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos somente será possível tornando explícito quem é esse sujeito.

A metodologia seguida será a de uma pesquisa bibliográfica com fins a esclarecer o que é o sujeito; demonstrá-lo como fundamento da disciplina de história e que, somente com a compreensão dessa preeminência, ficará evidenciada a pertinência do papel pedagógico desse componente curricular no alcance das finalidades atribuídas ao Ensino Médio.

Sendo o objetivo da pesquisa evidenciar a estrutura do sujeito que subsidia a disciplina de história, optou-se por uma fusão entre o método histórico-crítico e o fenomenológico, por concordar com Gil (2007, p. 33), ao afirmar que “a fenomenologia ressalta a ideia de que o mundo é criado pela consciência, o que implica no reconhecimento da importância do sujeito no processo da construção do conhecimento”.

A escolha do método histórico-crítico ou histórico dialético está apoiada em Marx (2008). Para esse pensador, toda forma de consciência, como, por exemplo, as propagandas no processo educativo, tem sua origem nas relações histórico-materiais. São elas que determinam a produção da consciência que, dialeticamente, determinam as formas de relações sociais. Logo:

A produção de ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. [...] a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem [...]. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os

homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas [...] (MARX, 2001, p. 18-19).

Desse modo, explorar as bases sociais que sustentam essa forma de relação mostra-se como o caminho mais profícuo para atingir a finalidade que é o desvelamento do fundamento do ensino de história. O método histórico-dialético permitirá o vislumbre da historicidade intrínseca à construção do sujeito, tomado na pesquisa como fundamento da interdisciplinaridade, conseqüentemente, da disciplina de história, bem como do saber em geral.

Em associação com o método histórico-dialético, a fenomenologia terá um papel fundamental na interpretação dos fenômenos que dão o sustentáculo ontológico às estruturas a serem investigadas, especialmente, o sujeito e os saberes e sua relação na construção do currículo. Afinal, para Heidegger (2000):

Assim, o que é primeiro filosoficamente não é uma teoria da conceituação da história, nem a teoria do conhecimento histórico e nem a epistemologia do acontecer histórico enquanto objeto da ciência histórica, mas sim a interpretação daquele ente propriamente histórico em sua historicidade (HEIDEGGER, 2000, p. 37).

Por isso, a compreensão fenomenológica de Heidegger (2000) como recurso metodológico. Para esse pensador, a fenomenologia somente é possível como hermenêutica. Segundo ele, nenhuma ciência pode prescindir de uma investigação ontológica do ser que fundamenta seu objeto.

Ora, na medida em que cada um desses setores [ciências] é recortado de uma região de entes [objetos], essa investigação prévia, produtora de conceitos fundamentais, significa uma interpretação desse ente na constituição fundamental de seu ser. Essas investigações devem anteceder às ciências positivas. E isso é possível. [...] Aqui, porém, trata-se de uma lógica produtiva na medida em que antecipa, por assim dizer, determinado setor do ser, libertando-o, pela primeira vez, em sua constituição ontológica e tornando disponíveis para as ciências positivas as estruturas obtidas enquanto perspectivas lúcidas de questionamento (HEIDEGGER, 2000, p. 36-37).

Assim, a fenomenologia constitui-se numa atividade interpretativa, portanto uma hermenêutica, porque visa a tornar transparente o sentido das estruturas fundamentais que amparam as relações sócio-históricas. Desse modo:

Da própria investigação resulta que o sentido metódico da descrição fenomenológica é *interpretação*. O λόγος [*logos*] da fenomenologia da pre-sença [*dasein; ser-ai*] possui caráter de ἐρμηνεύειν [*hermeneuein*]. Por meio deste ἐρμηνεύειν proclama-se o sentido do ser e as estruturas ontológicas fundamentais da pre-sença para sua compreensão ontológica constitutiva. Fenomenologia da pre-sença é *hermenêutica* no sentido originário da palavra em que se designa o ofício de interpretar (HEIDEGGER, 2000, p. 68, grifo do autor).

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa por pensar as representações em suas constituições ontológicas (fenomenologia; hermenêutica) e em seus fundamentos sócio-históricos (materialismo histórico-dialético), sempre valorizando a abertura das significações e possibilidades de ressignificações (a possibilidade hermenêutica). Não há, por isso, a pretensão de se impor como uma verdade, mas como uma interpretação possível, dentre tantas, na elucidação do problema proposto.

2 ESTRUTURA EPISTEMOLÓGICA DO SUJEITO

Assim, o que é primeiro filosoficamente não é uma teoria da conceituação da história, nem a teoria do conhecimento histórico e nem a epistemologia do acontecimento histórico enquanto objeto da ciência histórica, mas sim a interpretação daquele ente propriamente histórico em sua historicidade. Heidegger (2000, p. 37)

2.1 PERCEPÇÕES TEÓRICAS DA CONDIÇÃO INTERDISCIPLINAR DO SUJEITO

Na tentativa de desvelar o sujeito do conhecimento como fundamento da interdisciplinaridade, a presente pesquisa tem como plano de fundo o ensino de história. Diante disso, pergunta-se: por que adentrar no território de outras disciplinas? Por duas razões fundamentais. A primeira, já óbvia, por se tratar de uma pesquisa proposta numa dinâmica interdisciplinar; a segunda, porque, sendo a perspectiva fenomenológico-hermenêutica um dos recursos metodológicos aqui empregados, defende-se que suas raízes estão no período de consolidação metodológica das ciências humanas, tais como a história e a geografia, o que implica na constituição epistemológica (filosofia) e na percepção sociológica, fundada na sua compleição antropológica, ou seja, inerente à constituição humana enquanto ente que tem entre suas formas de ser a manifestação cultural. Esta, por sua vez, compreendida como resposta humana às demandas naturais e não-naturais fruto da relação deste consigo mesmo, com seu meio social... e com a natureza.

Adiante (seção 2.2), será demonstrada a afeição de Heidegger pela historiografia de Burckhardt. Sua obra influenciou Febvre, co-fundador dos *Annales*. A proximidade entre Heidegger e Burckhardt ocorre em virtude da ênfase dada à representação sobre o objeto representado. No fim do século XIX, essa perspectiva parecia dar o tom na constituição metodológica das ciências humanas.

Essa mudança de paradigma ocorrida a partir de Burckhardt, que estimulou em Heidegger sua introdução numa compreensão fenomenológica de realidade – mais tarde consolidada com a fenomenologia de Husserl, a partir das influências do matemático Brentano – também contribuiu para mudanças metodológicas na ciência geográfica, principalmente na obra de Santos (2006) e, também, na ciência histórica.

Pode-se, então, deduzir que, concomitantemente à consolidação dos saberes histórico e geográfico como saberes científicos no rastro das ciências da natureza, o método fenomenológico espichava seus primeiros brotos rumo à sua consolidação epistemológica. Mais tarde, a associação de algumas vertentes dessas ciências ao método fenomenológico possibilitou a irrupção de uma ciência histórica e geográfica que primou pela compreensão da

realidade – tempo histórico e espaço, por exemplo – a partir das representações. Daí a ênfase no sujeito, o centro irradiador das representações, ao se propor uma reflexão sobre o ensino de história, tomando-o como fundamento da interdisciplinaridade e esta, como fundamento do processo cognitivo humano.

Neste capítulo, será explanado o conceito de sujeito para as quatro disciplinas que compõem o currículo de ciências humanas no Ensino Médio. Assim, sujeito histórico (história); sujeito espacial (geográfico); sujeito pós-estrutural (sociologia) e sujeito epistemológico (filosofia). Dois objetivos são pleiteados na redação das subseções. Estes estão em consonância com os já explicitados acima. 1) Sendo este trabalho assentado numa perspectiva interdisciplinar e considerando o sujeito como seu fundamento, tentar-se-á apresentar o lugar que o sujeito toma (ou se percebe) no interior ou na construção destes saberes; 2) O segundo objetivo está diretamente ligado ao primeiro exatamente pelo sujeito. Sendo o método fenomenológico-hermenêutico aquele que busca captar a essência da representação, esta tem a chave no sujeito, aquele que representa; que interpreta.

Assim, nas seguintes subseções, à medida que se for explanando as “naturezas” histórica, espacial, antropológica e epistemológica do sujeito, espera-se apresentar sua condição gnosiológica fundada nos conhecimentos por ele construídos, bem como sua propensão à apreensão da realidade reunida na teia interdisciplinar, fundada em sua condição ontológica de intérprete do mundo na construção da realidade.

2.1.1 Sujeito histórico

Durante o século XX, a ciência histórica deu dois largos passos rumo à desconstrução metodológica que negava a historiografia tradicional. O primeiro foi a Escola dos *Annales*. O segundo, a negação de seu cientificismo que, de certo modo, manteve-a homogênea, em favor de uma historiografia mais particular influenciada pelas teorias pós-estruturalistas. Essa historiografia mais centrada no sujeito, porém, metodologicamente, afastada do positivismo, porque teve na narrativa, agora ressignificada pelas teorias fenomenológico-hermenêuticas, o ancoradouro das micro-histórias que, diante do esfacelamento da possibilidade de uma narrativa nacional, encontrava nas micro-histórias o significado do presente com vistas ao presente. Era o que Hartog (*apud* REIS, 2012) denominava de “presentismo”, uma forma historiográfica posterior a 1989, ano da queda do Muro de Berlim, um fato que marcou a entrada da ciência histórica numa nova era metodológica.

Em sua arrancada rumo à negação da história tradicional, que foi acusada pelos *Annales* de ser meramente narrativa, eles lançaram as sementes para o amadurecimento da historiografia posterior. Ao mostrarem que aquelas construções históricas eram narrativas para a legitimação de determinados estratos sociais, os *Annales* buscaram a cientificidade da história negando a narrativa em favor da objetividade do método científico.

O esforço epistêmico dos *Annales* teve, mais tarde, efeito sobre si mesmo.

Ao demonstrarem que a história tradicional embora tivesse em seu propósito metodológico o interesse em trazer, à luz da verdade, o fato sob o manto da objetividade (embora, antes dos *Annales*, esse interesse não fosse metodologicamente explícito pelos esforços epistemológicos), esse objeto era conveniente aos interesses das elites, demonstrando, desse modo, o seu potencial narrativo, portanto subjetivo, o que comprometia, na perspectiva dos *Annales*, a compreensão do objeto no processo historiográfico.

O engano dos *Annales* estava em não perceberem que a forma da história se fazer é sempre narrativa (REIS, 2012). Assim, a diferença entre o método por eles apresentado e o da história tradicional será a evidência dada à interpretação diante da narrativa factual. Posteriormente, esse potencial hermenêutico fará frente ao cientificismo dos *Annales*. Deduz-se, portanto, que o objeto da história para a ciência histórica é a própria subjetividade³, antes negada pelas duas vertentes. Embora implicitamente, os *Annales*, ao voltarem seu olhar epistêmico do fato para a interpretação do fato, deram, de certo modo, prioridade à subjetividade (sua capacidade interpretativa). A corrente tradicional negou a subjetividade, na forma de individualidade, em favor dos fatos privilegiados nas narrativas; sua sucessora negou o calor da subjetividade em favor da frieza do método científico.

Essa virada epistemológica redundará na ampliação do potencial hermenêutico frente ao cientificista dos *Annales*.

Esse potencial será evidenciado por Ricoeur que, segundo Reis (2012, p. 97):

[...] irá sustentar, nos anos 1980, que a história a mais nomológica, a mais estrutural, jamais abandonou a narração. Para Ricoeur, a forma própria do discurso histórico é e sempre foi a 'arte da narrativa' que não é incompatível com a análise objetiva da documentação histórica

Desse modo, Ricoeur apresenta-se como a síntese (para falar numa linguagem hegeliana) resultante da negação da historiografia dos *Annales* que, antes, negou a história

³ Embora se esteja tratando de um problema epistemológico, o termo subjetividade nesse contexto significa também presença humana em todas as suas manifestações. Não deve ser interpretado apenas no frio sentido gnosiológico-epistemológico como o par oposto da objetividade

tradicional. Ricoeur é síntese justamente porque compreendeu o objeto almejado pela “história-problema”, demonstrando ser ela a subjetividade-narrativa sob o método da hermenêutica.

Resulta dessa análise que é o sujeito o princípio (*archê*) e o fim (*telos*) do processo histórico, por isso, mantendo-se no interior de uma dimensão ontológica. Evidentemente, o sujeito é, ao mesmo tempo, objeto do processo historiográfico, perfazendo, portanto, uma dimensão epistemológica, ou seja, produtora de conhecimento científico e, conseqüentemente, pedagógica porque, pelo ensino, propicia ao discente a possibilidade de ler o mundo através dos recursos teóricos construídos pelo conhecimento historiográfico.

A história, à medida que adentra a sala de aula na forma de uma disciplina escolar, terá por finalidade desvelar o sujeito como o seu pilar. No processo ensino-aprendizagem, o discente deverá desenvolver competências que o conduzirão à apreensão da história como uma narrativa, ou seja, como tempo histórico que se configura como uma condição gnosiológica do sujeito de, mediante percepção fenomenológica, empregar significado à realidade tomando, por isso, a verdade, neste caso, na ciência histórica, como possibilidade hermenêutica, portanto, abertura à interpretação.

Nessa perspectiva, a ciência histórica, na dimensão pedagógica, desempenha uma função social que é a formação do indivíduo mediado pelas contribuições teóricas da ciência histórica da qual ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, para sua inserção consciente no contexto social.

Numa sociedade pós-moderna, esse sujeito apresenta-se descentrado e fragmentado. A disciplina de história que o formará deverá apresentá-lo ao seu tempo a fim de inseri-lo em seu contexto para que possa decidir livremente e atuar consciente das conseqüências de suas deliberações.

Desse modo, a forma do sujeito histórico pensada nesta pesquisa será aquela posterior à terceira fase dos *Annales*, objeto de reflexão de Ricoeur, marcada pela possibilidade da hermenêutica que se concretiza na narrativa. Essa narrativa, longe de ser compreendida como simples caráter palavrório humano, é pensada como forma mais autêntica de manifestação ôntico-ontológica do homem, tal como demonstrada por Heidegger em sua ontologia fundamental.

2.1.2 Sujeito espacial

Entender a dimensão espacial do sujeito deve ser uma prioridade quando se tem interesse em compreender sua constituição ontológica como etapa fundamental do

esclarecimento de sua dimensão gnosiológica e epistemológica. A pertinência dessa proposição fundamenta-se na disposição espacial na qual o sujeito introduz-se e se percebe no pertencimento à extensão enquanto corpo. À medida que sua extensibilidade torna-se presente, irrompe nele a percepção da espacialidade, uma dimensão humana que se configura como um além do simples estar presente fisicamente. Espacialidade é, portanto, um conceito a ser explorado se a finalidade for a compreensão do sujeito.

O conceito de espacialidade dialoga com a história do pensamento geográfico. Assim, urge uma breve incursão pela construção de sua constituição metodológica.

Semelhante à história e à sociologia, a ciência geográfica iniciou sua constituição como ciência a partir do século XIX. Humboldt e Ritter são tidos como os pioneiros no estabelecimento do estatuto metodológico do que viria a se tornar mais tarde a ciência geográfica. Embora a história da geografia reúna Humboldt, Ritter, Ratzel e La Blache no que é convencionalmente denominado de geografia tradicional, o último deu um salto importante ao demonstrar o lugar das ações humanas na constituição epistemológica da ciência geográfica.

O possibilismo de La Blache aproximou-o de Febvre, co-fundador dos *Annales*. O pensamento de La Blache foi determinante por sua ênfase nas ações humanas na relação entre homem e natureza. Essa perspectiva está fortemente presente na historiografia inaugurada pela Escola dos *Annales*.

Essas duas ciências, na busca da consolidação de seus respectivos estatutos epistemológicos, caminhavam numa mesma direção. Ambas orientavam seus métodos para o entendimento da primazia do humano na construção dos respectivos objetos. Esse ideal metodológico tornou-se ainda mais evidente após o desenvolvimento do método fenomenológico introduzido por Brentano, desenvolvido por Husserl e, mais tarde, por Heidegger.

Embora a geografia de La Blache tenha avançado em relação aos seus contemporâneos, as noções de homem e de espaço ainda estavam carregadas de um essencialismo que era o contraponto da metodologia fenomenológica. Só na segunda metade do século XX, especialmente no fim da década de 1970, que a geografia vai pisar o pantanoso solo de um conceito mais dinâmico de espaço. Cavalcanti (2015, p. 138-139) descreve:

O espaço como objeto de análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente; mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. [...] o espaço geográfico é construído intelectualmente, como um produto social e histórico, como uma ferramenta que permite analisar a realidade. [...]

reafirma-se o conteúdo material e simbólico na totalidade do espaço, tornando-o mais aberto em suas determinações, mais imprevisível nas suas configurações.

A compreensão de espaço numa visão não essencialista, portanto dinâmica e próxima das necessidades humanas em seus arranjos sociais, teve em Santos (2006) e Massey (2008) dois teóricos importantes.

Santos (2006), ao propor uma ontologia do espaço para enfim entender sua “natureza”, percorre os caminhos da fenomenologia de Husserl defendendo a eficácia do método para a construção de uma ciência geográfica mais próxima do homem enquanto ser que sente. Assim, Santos (2006) apropria-se do conceito de intencionalidade⁴ para incorporá-la à metodologia geográfica, apresentando o espaço como um desvelar do homem mediante atividade significadora. Assim:

Pode, sem dúvida, ser objetado que a ideia de intencionalidade é apenas válida na construção da teoria do conhecimento. Opondo-se à ambiguidade do enfoque cartesiano, e também reclamado a supressão da dualidade entre *cogito* e *percipio*, Husserl enxerga nessas duas categorias operações integradas e inseparáveis, cuja unidade deveria servir para recusar, ao mesmo tempo, os simplismos do idealismo e do realismo (SANTOS, 2006, p. 57, grifo do autor).

Da confluência da ciência geográfica com o método fenomenológico, Santos (2006) construirá um conceito de espaço que supera a noção estática da geografia tradicional e mesmo uma dada dialética da geografia crítica que, apesar de ter apreendido a perspectiva dinâmica do materialismo histórico marxiano, ainda conserva traços do realismo. Da proposição de Santos (2006), o espaço geográfico será pensado como uma construção híbrida, onde afirma que “o espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido. Nesse sentido não há significações independentes dos objetos” Santos (2006, p. 71), resultado das ações humanas, não apenas no sentido operacional, mas enquanto lugar onde o homem se constrói como sujeito que atribui significados e valores. Disso decorre a distinção que ele faz entre paisagem e espaço:

Uma casa vazia ou um terreno baldio, um lago, uma floresta, uma montanha não participam do processo dialético senão porque lhes são atribuídos determinados valores, isto é, quando são transformados em *espaço*. O simples fato de existirem como formas, isto é, como *paisagem*, não basta. A forma já utilizada é coisa diferente,

⁴ Conceito base do método fenomenológico, intencionalidade toma como pressuposto que toda consciência é consciência de alguma coisa. Assim, consciência é, enquanto consciência de mundo e, o mundo, é para uma consciência. Logo, essas duas realidades não podem ser concebidas separadamente; por isso a crítica da fenomenologia ao essencialismo; a ideia de que há algo em si mesmo. A “essência” de algo é sempre aquilo que é para uma dada consciência, desse modo a verdade não está no objeto, mas no sentido que o sujeito emprega ao objeto

pois seu conteúdo é social. Ela se torna *espaço*, porque forma conteúdo (SANTOS, 2006, p. 71, grifo nosso).

Massey (2008) inovou o pensamento geográfico ao desenvolver uma perspectiva de espaço a partir do conceito de espacialidade. Com esse objetivo demonstrou a dificuldade do pós-estruturalismo em elaborar um conceito de espacialidade que, de fato, representasse um rompimento com o essencialismo da corrente estruturalista. Assim, buscando uma percepção de espaço mais complexa, identificou contradições terminológicas de pensadores pós-estruturalistas e pós-críticos. Para ela, Laclau e De Certeau não conseguiram, em suas obras, sair da percepção essencialista de espaço. Segundo ela, sempre confundida com o oposto da transitoriedade temporal. Segundo Massey (2008, p. 79):

Há, penso, uma ironia nas obras de autores tais como Laclau e De Certeau [...]. O principal ímpeto conceitual consiste em abrir as estruturas de nossa imaginação para a temporalidade [...]. Porém, no meio dessa estimulante preocupação com o tempo nenhum autor se empenha em qualquer crítica fundamental das terminologias e conceitos associados ao espaço [...]. Espaço é uma categoria residual, cuja definição é deduzida sem muita reflexão séria.

Em Massey (2008), uma geografia fundada numa noção de espacialidade – definida por ela como uma instância tempo-espaço – abriria “o próprio espaço para um discurso político mais apropriado” (MASSEY, 2008, p. 80). Isso porque, em seu pensamento, “o espaço é mais do que distância. É a esfera de configurações de resultados imprevisíveis, dentro de multiplicidades” (MASSEY, 2008, p. 139).

Se foi esclarecido o conceito de espaço em Massey (2008), enquanto espacialidade e, por isso, esfera de configurações que permite um discurso político apropriado, salta dessa compreensão a preeminência do sujeito nesta constituição na medida em que a política é o modo pelo qual o espaço se impõe a ele mediante a sociabilidade.

Assim, desde o possibilismo de La Blache, a geografia vem sendo pensada enquanto ciência cuja base gnosiológica e epistemológica está assentada num sujeito que vai além de sua relação de extensão com o espaço. Ele o transcende. Essa transcendência tornou-se mais evidente no pensamento geográfico de Massey (2008).

2.1.3 Sujeito pós-estrutural

A antropologia enquanto ciência é recente. As primeiras teorias antropológicas surgiram no fim do século XIX. Se for considerado o período pré-antropológico, pode-se render-lhe, pelo menos, mais quatro séculos. Se compreendermos que o conhecimento pré-antropológico

apresenta-se nas leituras feitas pelas sociedades que se autojulgavam “civilizadas” em detrimento das que consideravam “bárbaras”, podemos remontar sua história até o período clássico grego.

Esta primeira análise está fundada na compreensão epistemológica de que a antropologia tem como fundamento a relação do homem com sua percepção da diferença. Tanto o conhecimento pré-antropológico quanto a ciência antropológica existiram e existem, respectivamente, por causa da diferença. A passagem de uma para outra deu-se quando os relatos de viagem começaram a dar lugar aos discursos fundamentados no método científico. Dessa constatação, pode-se escalonar a história da ciência antropológica em duas grandes fases: 1) conhecimento pré-antropológico; 2) conhecimento antropológico.

A primeira é completamente marcada por uma perspectiva etnocêntrica, porque tem como base os relatos dos viajantes e suas percepções da cultura dos povos conquistados. Daí porque remontar aos gregos. Estes, por exemplo, utilizavam o termo “bárbaro” para designar os povos que não se comportavam segundo seus costumes. Essa visão foi legada às demais civilizações europeias e seus últimos resquícios datam do século XIX quando da expansão europeia pelo território africano.

A segunda iniciou-se ainda sob uma perspectiva etnocêntrica. A diferença deste primeiro momento da já compreendida ciência antropológica para a fase anterior estava na forma do discurso que buscava o rigor científico já conquistado pelas ciências da natureza e perseguido pelas ciências humanas ainda em consolidação. Foi a partir do século XX, com a ciência antropológica já em marcha, que ela sofreu suas mais importantes mudanças metodológicas, conforme foi avançando a visão de seus representantes de uma perspectiva etnocêntrica para uma não-etnocêntrica.

Do fim do século XIX para o XX, a ciência antropológica apresentou-se sob quatro perspectivas: a) evolucionista; b) relativista; c) funcionalista; d) estruturalista e, por fim, e) pós-estruturalista.

A vertente evolucionista apropriou-se da Teoria da Evolução de Darwin. A ideia era que, apoiando-se numa teoria científica, suas especulações passariam a ter notoriedade junto à comunidade de cientistas. Sua tese fundamental era, em linhas gerais, que a sociedade humana caminhava numa linha que iria da selvageria à civilização (LAPLANTINE, 2003). E segue afirmando que “assim a antropologia, conhecimento do primitivo, fica indissociavelmente ligada ao conhecimento da nossa origem, isto é, das formas simples de organização social e de mentalidade que evoluíram para as formas mais complexas das nossas sociedades” (LAPLANTINE, 2003, p. 48-49). O evolucionismo antropológico acabou por distorcer a teoria

de Darwin para justificar as expansões marítimas europeias com fins a “civilizar” os povos tidos como primitivos. Ironicamente, uma evolução do termo greco-romano “bárbaro”. Não demorou para que suas contribuições fossem superadas.

Na década de 1920, Franz Boas inaugura o relativismo. Se nas perspectivas evolucionistas cultura era sinônimo de civilização (do francês: *civilisation*), e esta identificada como a sociedade europeia, no relativismo de Boas (2004), cultura vai significar “espírito do povo” (do alemão: *kultur*), assim passa-se a usar a palavra “culturas”, deixando claro que a diferença deve ser o objeto da antropologia. Com Boas, a antropologia abre-se para uma percepção não-etnocêntrica de cultura. É com ele também que se consolida a etnografia como método antropológico. Numa de suas etnografias presente no livro *A formação da antropologia americana*, Boas (2004) descreve:

Depois de muitas pequenas aventuras, e depois de uma relação longa e íntima com os esquimós, foi com um sentimento de tristeza e pesar que me separei de meus amigos árticos. Eu tinha visto que eles desfrutavam a vida, e uma vida dura, como nós; que a natureza também é bela para eles; que os sentimentos de amizade também estão arraigados nos seus corações; que, apesar de levar uma vida rude, o esquimó é um homem como nós; que seus sentimentos, suas virtudes e suas deficiências são baseados na natureza humana, como os nossos (BOAS, 2004, p. 80).

A partir de Boas (2004), a antropologia inaugurou uma nova fase em sua metodologia. Do relativismo duas outras correntes vão surgir: o funcionalismo e o estruturalismo. Ambas tomaram a cultura como um dado local inerente a uma sociedade específica. A diferença será tomada no âmbito do macrosocial. Os antropólogos da vertente funcionalista descreveram os aspectos culturais investigando suas manifestações e procurando, mediante interpretação, desvendar o papel (função) que determinado dado cultural exerce em dada sociedade.

Embora Durkheim (1996) tenha se notabilizado mais por suas contribuições na sociologia, sua obra *As formas elementares da vida religiosa* constituiu-se num tratado funcionalista em que, descrevendo o que há em comum em diversas manifestações religiosas, concluiu que a função da religião é a manutenção do vínculo social.

Os representantes do estruturalismo, por sua vez, demonstrarão como determinada estrutura cultural se mantém em sociedades diferentes apesar das disparidades em suas manifestações. Lévi-Strauss foi um de seus mais proeminentes representantes ao buscar nas mitologias dos povos estruturas sociais fundamentais como, por exemplo, o incesto, para ele a norma mais primitiva⁵ que enceta a vida em sociedade.

⁵ No sentido de primordial; originário e não no sentido evolucionista de atrasado, antiquado.

O pós-estruturalismo não apenas se apresenta como uma nova vertente. Ele inicia uma nova tomada na percepção da diferença no desenvolvimento da ciência antropológica.

Retomando a história da antropologia, percebe-se que entre o evolucionismo e o relativismo houve uma mudança de perspectiva em relação à diferença. Houve uma passagem do etnocentrismo para o relativismo cultural.

O relativismo, o funcionalismo e o estruturalismo têm em comum o fato de a diferença ser tomada no âmbito do macrosocial. Ou seja, a diferença é pensada entre sociedades distintas. Desse modo, o que torna o pós-estruturalismo diferente é o fato do conceito de diferença ser investigado a partir dos conflitos internos de uma dada cultura. Portanto, no microssocial. Primeiramente, para as comunidades, depois, entre indivíduos. Dessa nova perspectiva irrompe o sujeito, dinâmico e fragmentado. Essa percepção mais fina da diferença tornou proeminentes os conflitos sociais no interior das sociedades, evidenciando as disputas pela afirmação de identidades, antes camufladas pela história nacional. Woodward (2000, p. 25) afirma:

As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento.

As teorias antropológicas denominadas de pós-estruturais, pós-críticas, pós-coloniais ou estudos culturais tiveram forte impacto nas pesquisas educacionais, especialmente nas pesquisas que relacionam a dinâmica social pós-moderna na construção das identidades com o processo educativo cuja principal manifestação é o currículo. Autores como Silva (2000) e Moreira (1995) são alguns dos que trazem essa preocupação em suas pesquisas. Silva (2000), por exemplo, demonstra a relação entre identidade e representação e seus impactos no processo pedagógico.

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 91-92).

Este sujeito pensado na perspectiva antropológica pós-estruturalista, compreendido na dinâmica do conflito de identidades no interior da sociedade, agora pensada fragmentada e descentrada e não apenas numa estrutura fixa, é que será um dos pilares conceituais que sustentará o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1.4 Sujeito epistemológico

O homem é um ser do conhecimento. Que isso significa? Que ele é um ser capaz de transcender a realidade concreta mediante modelos abstratos, portanto apreensíveis intelectualmente. Essa capacidade associada ao seu estado de consciência dessa condição e a sua faculdade de conservar, ampliar e comunicar seus avanços gnosiológicos faz dele um animal peculiar (não diria melhor) diante das demais espécies.

Em sua relação com o mundo, numa dialética que confronta a natureza (concreto) e sua consciência (abstração), o homem desenvolve o conhecimento, uma resultante do choque entre esses dois vetores. A cultura é a guardiã de tudo o que resulta dessa relação mediada pela condição gnosiológica humana.

Em sua aventura terrena, o homem expandiu sua possibilidade gnosiológica que, ao longo de sua história, apresentou-se (e ainda se apresenta) em diferentes formas de saber: senso comum, arte, religião, filosofia, ciência. Comte (1978) explanou essa evolução em seu Curso de filosofia positiva. Ele, com sua teoria dos três estados (mitológico, metafísico e positivo), compreendeu os limites e as possibilidades de cada uma dessas formas gnosiológicas.

A escolha do título desta subseção – sujeito epistemológico – deu-se a partir da necessidade de dar ênfase à ciência uma dessas formas de conhecimento resultantes da interação entre o homem e a natureza, que, em sua história, manifestou-se mais recentemente há pouco mais de quatro séculos. Esse destaque tem como finalidade esclarecer a ciência histórica e como ela é pensada e construída no interior do ensino. Aqui está pressuposto que, na escola, numa sociedade como a que habitamos, o tipo de saber que prevalece é o científico, embora algumas teorias pedagógicas defendam a necessidade de se considerarem os saberes locais dos quais os discentes são seus construtores-difusores. Uma visão que não deve ser negligenciada no processo educativo, tendo em vista que tanto o desenvolvimento gnosiológico como o ensino, por se tratar de processo, pressupõem um jogo dialético. Essa contradição dialética, por sua vez, não se dá no sentido de anular ou expurgar o saber não científico, mas se configurar como um exercício que possa estimular o intelecto a percorrer outras vias para se chegar à mesma finalidade, isto é, a apreensão intelectual do mundo mediante construção da realidade cognoscível.

O ensino, como já explanado acima, por ser dialético, deve se estabelecer como diálogo. Isto deve ser aceito como pressuposto fundamental se a finalidade for a formação do cidadão

como determina a legislação educacional brasileira. Esse diálogo deve ser estabelecido em três instâncias: 1) entre-sujeitos; 2) entre-saberes e 3) entre-sujeitos-saberes.

A primeira está balizada na natureza política do homem que, como afirma Arendt (2013), dá-se no entre-homens; para Massey (2008), nas relações no tempo-espaço; para Habermas (1989), no discurso; para Freire (2014), sócio-historicamente. A segunda tem como princípio a noção de que os saberes, por terem sua origem na natureza complexa, são construídos numa co-relação gnosiológica, por isso interdisciplinar, uma vez que o conhecimento só se processa fundado na interdisciplinaridade, conforme Thiesen (2013), que está, por isso, fundado no concreto enquanto a unidade do diverso (MARX, 2008). A terceira, diretamente ligada às duas primeiras, sustenta-se na relação abstrato-concreto, como demonstrada por Marx (2008) em seu materialismo histórico-dialético, que é a própria condição gnosiológica humana, fundadora de sua possibilidade cognoscente.

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método [idealismo], a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo [materialismo dialético], as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2008, p. 258-259).

Dessa forma, ressaltar a “natureza” epistemológica do sujeito visa a demonstrar seu lugar como agente no processo cognitivo de produção do conhecimento científico, evidenciando-o como autor e não como mero receptor na atividade escolar. Esta etapa é preparação para a explicitação do sujeito como fundamento da interdisciplinaridade, para enfim, entender como a subjetividade tem primazia no processo ensino-aprendizagem para a construção da ciência histórica mediante experiência epistemológica no seio da comunidade escolar.

2.1.5 Conclusões

Neste tópico, evidenciaram-se os quatro conceitos basilares que esboçam o sujeito a que se quer dar ênfase nesta pesquisa. A seguir, far-se-á a retomada desses conceitos.

O sujeito histórico a partir da historiografia da terceira fase dos *Annales*, compreendido como intérprete do tempo histórico e capaz de torná-lo explícito mediante narrativa. Esta, por sua vez, compreendida, segundo Ricoeur, como condição ontológica de exposição, por meio da linguagem, de suas percepções que se colocam como doadoras de significado em sua interação com a realidade, assentadas no tecido do tempo histórico.

O sujeito espacial, compreendido a partir da geografia de La Blache e ressaltado pelas obras de Santos (2006) e Massey (2008), especialmente a partir da fenomenologia de Heidegger. O resultado desse amálgama conceitual foi a noção de um espaço como resultado da intencionalidade do sujeito. Essa nova perspectiva conduziu-o a uma percepção do espaço como estrutura dinâmica; resultado, sempre transitório, de suas interações psico-sociais associadas às suas experiências individuais e coletivas nos mais diversos âmbitos da cultura. O espaço, portanto, será compreendido numa dimensão simbólica e, como tal, domínio da abstração sempre móvel e, evidentemente, possibilidade hermenêutica. Uma compreensão revolucionária para a geografia dos séculos XX e XXI.

O sujeito pós-estrutural, que resultou da apreensão mais fina da diferença tornada evidente pela antropologia mais recente no interior das comunidades que compõem o cerne macrossocial. As teorias culturais permitiram a ascensão do sujeito individualizado. Sua assunção mostrou-se na tomada de sua autonomia, fazendo frente no combate à opressão do corpo social justificada nas teorias estruturalistas que o limitavam em favor de uma pseudo-harmonia dos ditames culturais que apascentavam as diferenças, homogeneizando-as e mantendo-as inertes às conveniências das classes dirigentes.

O sujeito epistemológico é um produto das teorias educacionais em associação com as correntes filosóficas contemporâneas. Merece destaque a corrente fenomenológica. Esta, ao associar a verdade ao sentido que o sujeito emprega ao ser, jogou-o no vazio da realidade que se descortinou no absurdo do niilismo. Camus (2019) seria o pensador que melhor demonstrou a profundidade aterrorizante desse abismo aberto bem diante dos olhos humanos.

Essas teorias demonstraram o lugar do homem enquanto ente que se pronuncia no mundo mediante conhecimento. Em virtude disso, a expressão adequada para essa subseção deveria ser “sujeito gnosiológico”, entretanto como esta pesquisa tem como foco o conhecimento histórico, a expressão “sujeito epistemológico” mostrou-se mais adequada porque se quer enfatizar o potencial humano de exprimir-se mediante o saber científico. Essa opção está baseada na premissa de que a instituição social escolar é a promotora desta forma de conhecimento, embora em sua atividade pedagógica deva primar pelo jogo dialético entre as diversas formas de saberes a fim de enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, o saber científico aqui pensado é posterior à epistemologia da segunda metade do século XX. Portanto, menos afeita ao positivismo do século XIX e do positivismo lógico da primeira metade do século XX. A ciência depreendida dessa nova epistemologia abandonou a certeza como o fim a ser perseguido. A busca da exatidão, patente das ciências

exatas e da natureza, foi cerceada pela presença sólida da incerteza tornada explícita, por exemplo, pela geometria não-euclidiana, pela teoria da relatividade e pela teoria quântica.

Assim, o sujeito epistemológico está aberto à dinâmica de uma verdade agora contextual, líquida, como afirma Bauman (2007, p.7).

Em primeiro lugar, a passagem da fase 'sólida' da modernidade para a 'líquida' - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um 'projeto de vida' individual.

E a busca da certeza foi comutada no exercício do livre questionamento. Portanto, um exercício de autonomia e liberdade. Basicamente, um caminho percorrido pelo seu solipsismo. Esse solipsismo, no entanto, integra uma pluri-estrutura. Obviamente, essas quatro estruturas não encerram o todo do sujeito que está sendo apresentado. A restrição está pautada no fato de elas serem objeto das disciplinas que compõem o corpo das ciências humanas lecionadas no Ensino Médio, isto é, história, geografia, sociologia e filosofia.

A ideia de explanar essa pluri-estrutura foi evidenciar a complexidade inerente ao sujeito apesar de sua unidade ontológica. Já a associação das formas de manifestação do sujeito às disciplinas citadas destacou o aspecto fundante da interdisciplinaridade presente apesar de seu enclausuramento numa identidade solipsista.

Esse deverá ser o pressuposto para pensar um ensino de história coerente com o contexto pós-moderno.

Um ensino, em tal conjuntura, deverá primar pela formação de um sujeito que se compreenda numa unidade, mas cuja manifestação dá-se de forma múltipla e complexa, numa perspectiva histórica dinâmica e em consonância com a pluralidade de perspectivas de seus semelhantes, que descrevem, modelam e remodelam a realidade numa liquidez permanentemente fluida. Um ensino de história pensado nesses moldes (se for possível fazer uso desse termo) não pode se limitar à fria e monológica explanação dos seus conceitos epistemológicos e metodológicos. Como afirma Fialho, Machado e Sales (2014, p. 206).

Correlacionando sujeito, tempo e espaço em uma perspectiva hermenêutica, o aluno, estimulado pela mediação do professor, desenvolve saberes e habilidades que

fomentam a capacidade de produção e transformação da sociedade, por intermédio da atuação cidadã autônoma, amparada por uma visão crítica da realidade.

Superado o precário entendimento de ensino como reprodução irrefletida de dados, sugere-se também a superação do conceito de ensino, em si mesmo caracterizado como uma seara muito mais densa do que o desenvolvimento dos conceitos teóricos de uma ciência em sua atividade epistêmica no processo ensino-aprendizagem.

O ensino, em seu desdobrar-se, solicita, por parte do docente, uma gama de competências que só irrompe através do acesso a uma literatura complexa (além daquelas inerentes à sua disciplina), associado à sua imersão na experiência escolar. As leituras darão ao docente a perspicácia, a experiência, a condição de seu exercício. Nessa nova constatação está inserido o discente que, em sua atividade de aprendizagem, demanda de si uma múltipla capacidade que o lança muito além de sua apatia gnosiológica.

2.2 ESTRUTURA DO SUJEITO HISTÓRICO NA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA E FENOMENOLÓGICA⁶

Interessa aqui entender como é abordado o “tempo histórico” em duas perspectivas: na historiografia dos *Annales* e na fenomenologia de Heidegger. Posteriormente, observar-se-á suas aproximações e contribuições para a pesquisa e para o ensino de História.

Assim, o “tempo histórico”, tanto na perspectiva dos *Annales* quanto na heideggeriana, toca em duas questões de naturezas distintas. Uma é de ordem ontológica; a outra, epistemológica. Epistemologicamente, ambas tentam esclarecer qual objeto deve ser apreendido na ciência histórica e qual método deve orientar essa apreensão. A pergunta pelo estatuto da ciência histórica obrigatoriamente passa pela questão fundamental: o que é a história? Sendo a história, segundo Bloch (2002, p. 67), “a ciência dos homens no tempo”, irrompe dela outra questão fundamental: “o que é tempo?” Daí a natureza ontológica inerente à elucidação epistemológica. Não há como desvinculá-las porque a natureza do conhecimento é intrinsecamente ontológica.

Assim, demonstrar-se-á a noção de “tempo histórico” construída na historiografia dos *Annales* explanando o caráter subjetivo que a ciência histórica imprimiu ao conceito de tempo

⁶ Toda a seção 2.2 foi publicada em: GOMES, R. Wagner G. de M.; TAMANINI, Paulo A. P. Tempo histórico nas perspectivas dos *Annales* e da filosofia: contribuições para a pesquisa e ensino de história. In: TAMANINI, Paulo A. P. **Proposituras**: ensino e saberes sob um enfoque interdisciplinar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 247-298. O texto aqui presente constante foi revisado, porém foram mantidos os aspectos teóricos e metodológicos originais.

e incorporando à sua estrutura metodológica, caracterizando-a como ciência, apesar da distância com o método das ciências naturais.

Em seguida, apresentar-se-á uma breve exposição da filosofia de Heidegger, em que se esclarece como esse pensador compreendeu o tempo como estrutura ontológica constituinte da existência humana, mostrando, portanto, a historicidade de sua “natureza”.

Espera-se, mediante a elucidação do que é o tempo histórico e da relação proposta, demonstrar que tanto a fenomenologia de Heidegger quanto a historiografia dos *Annales* tiveram, respeitando suas respectivas particularidades metodológicas, um fundamento comum, isto é, a percepção qualitativa de tempo, que configurou-se como tempo histórico. Esse dado trouxe para o centro da historiografia o sujeito como a identidade mais legítima do acontecer histórico.

Por fim, pretende-se demonstrar, ainda, como a nova historiografia, fundamentada numa compreensão de tempo assentada na subjetividade, contribui para uma percepção social e antropológica da história como lugar de construção do homem mediante a relação dialética entre o indivíduo e a coletividade, tornando evidente a natureza sócio-política de suas ações.

Ao se aproximar a compreensão historiográfica de tempo histórico da percepção fenomenológica do sentido, tornar-se-á evidente porque a narrativa, segundo o pensamento de Ricoeur (1997), está intrinsecamente ligada à necessidade ontológica do sujeito de empregar sentido à realidade subsidiada pela noção de tempo histórico, mediante um ato de linguagem socialmente construído.

2.2.1 O tempo histórico a partir das contribuições da Escola dos *Annales*

Até o início do século XX, predominava nos círculos acadêmicos o método historiográfico tradicional. Este consistia, segundo a perspectiva dos *Annales*, numa narrativa estacionária de um tempo privilegiado e das figuras heroicas. Foi com a iniciativa de Febvre e Bloch que foi lançada em 1929 a revista *Anais da História Econômica e Social*. A data da primeira edição marca o início do que ficou convencionado como a Escola dos *Annales*.

Desde o início, a revista esteve na vanguarda de uma nova metodologia historiográfica francesa. Como assinala Burke (1992, p. 26), “seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores [Febvre e Bloch] em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história.” A ênfase na interdisciplinaridade foi expressa tanto no editorial da primeira edição quanto na constituição do corpo editorial.

O primeiro número surgiu em 15 de janeiro de 1929. Trazia uma mensagem dos editores, na qual explicavam que a revista havia sido planejada muito tempo antes, e lamentavam as barreiras existentes entre historiadores e cientistas sociais, enfatizando a necessidade de intercâmbio intelectual. O comitê editorial incluía não somente historiadores, antigos e modernos, mas também um geógrafo (Albert Demangeon), um sociólogo (Maurice Halbwachs), um economista (Charles Rist), um cientista político (André Siegfried, um antigo discípulo de Vidal de la Blache) (BURKE, 1991, p. 26).

A formação de seus fundadores explica por que a interdisciplinaridade foi uma das características mais originais dos *Annales*. Febvre, foi fortemente influenciado pelo *Possibilismo*, tendência metodológica geográfica de La Blache. Bloch, por sua vez, recebeu fortes influências da sociologia, especialmente, de Durkheim. Há que se ratificar um dado importante: a geografia e a sociologia, no fim do século XIX e começo do XX, assim como a história, estavam passando por uma fase de estruturação metodológica a fim de se consolidarem como ciência.

Nos *Annales*, há o questionamento sobre legitimidade da história tradicional. Na perspectiva deles, ela usurpa a historicidade das sociedades, ao se afirmarem como verdade somente os feitos dos "heróis", dos "grandes homens". Essa primeira constatação ocorre no nível ontológico porque a questão que fundamenta o esforço epistêmico dos *Annales* é: o que é história? Observe que a pergunta está na ordem do ser, por isso uma implicação ontológica. O que é o ser da história? O esforço dessa questão já adentra na dimensão epistemológica ao tentar tornar explícito o que seria objeto de investigação e a metodologia empregada.

Depreende-se, portanto, que para os *Annales*, a história das sociedades seria seu objeto, e a interpretação de suas múltiplas dimensões sociais, culturais, sócio espaciais..., sua metodologia. Seu método aproxima-se mais de uma hermenêutica que de uma narração factual, veementemente combatida por seus intelectuais.

Uma metodologia que pense a história como “problema” e, por isso, não dada, não acabada, mas aberta ao questionamento, desviou a investigação historiográfica de uma narrativa inerte dos acontecimentos para uma interpretação das condições sociológicas, culturais, geográficas... que subsidiaram os eventos.

Disso irrompem duas consequências epistemológicas significativas: a) ênfase dada, agora, à interpretação acentua a primazia metodológica do sujeito (que interpreta); b) o tempo, antes uma estrutura estática na narrativa (do passado), passa, agora, à dinâmica do sujeito intérprete no presente. Nesse sentido, afirma Reis (2012, p. 22):

O passado só é apreensível pela comparação com o presente, a única duração que o historiador pode conhecer concretamente. [...] O tempo da história-problema seria um

tempo de diálogo, de aproximação e comunicação que pressupõe a diferença entre o presente e o passado.

Esse diálogo entre o presente e o passado constitui o pilar do que é designado de “tempo histórico”. Nas palavras de Reis (2012, p. 23), “o tempo histórico não é algo exterior [...], mas a própria forma dos eventos humanos, que lhes dá identidade inteligibilidade”. A identidade e a inteligibilidade atribuídas aos eventos são possíveis somente na interpretação do passado a partir do presente. É nesse aspecto que a historiografia dos *Annales* aproxima-se da fenomenologia de Heidegger.

2.2.2 O tempo histórico em Heidegger

A filosofia de Heidegger é marcada pela necessidade de se retomar a questão do ser, que segundo ele é esquecida e quando colocada não adentrou em sua verdade, mantendo-se na região dos entes.

A questão aqui evocada caiu no esquecimento. [...] A questão referida não é, na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu fôlego às pesquisas de Platão e Aristóteles para depois emudecer com *questão temática de uma real investigação*. O que ambos conquistaram manteve-se, em muitas distorções e ‘recauchutagens’ até a Lógica de Hegel. E o que outrora, num supremo esforço de pensamento, se arrancou aos fenômenos, encontra-se, de há muito, trivializado (HEIDEGGER, 2000, p. 27, grifo do autor).

Em sua obra fundamental *Ser e tempo*, ela iniciará sua ontologia partindo de uma análise fenomenológica da realidade humana, designada por ele de *ser-aí* (*dasein*). Em sua analítica existencial estabelecerá uma relação entre o *ser-aí* e o tempo.

Publicada em 1927, *Ser e tempo* tem seu germe em obras anteriores. Em 1915, numa aula de habilitação intitulada: O conceito de tempo na ciência histórica,⁷ ainda sem tradução no Brasil; e em 1924, na conferência O conceito de tempo.

É o conceito heideggeriano de tempo anterior à publicação de *Ser e tempo* que será aqui abordado.

A escolha por esse recorte temporal em relação à obra de Heidegger tem com finalidade deter-se, tão somente, na problemática do conceito de “tempo histórico”, tecendo um paralelo com sua fenomenologia, sem que para isso se tenha que adentrar na hermenêutica profunda inerente à questão do conceito de tempo proposta em sua obra fundamental. O interesse é demonstrar como o conceito de “tempo histórico”, enquanto construto humano, uma

⁷*Der Zeitbegriff in der Geschichtswissenschaft*, traduzida por Kirchner (2012) como: O conceito de tempo na ciência histórica ainda não está disponível em língua portuguesa. Os trechos aqui citados estão presentes em artigo (vide referências) publicado na revista *Veritas*- PUCRS, em 2012, por Renato Kirchner.

interpretação elaborada ao longo do desenvolvimento dos *Annales*, está diretamente ligada às reflexões fenomenológicas de Heidegger, mostrando, portanto, uma proximidade metodológica entre as duas abordagens.

No texto da aula de habilitação, *O conceito de tempo na ciência histórica*, Heidegger apresenta o conceito de tempo na ciência histórica, fazendo um contraponto com a ciência física. O próprio Heidegger, em *Ser e Tempo*, admite que a preocupação com esse problema é resultado das influências de Dilthey. “A discussão empreendida acerca do problema da história nasceu da assimilação do trabalho de Dilthey. Foi confirmada e consolidada pelas teses do Conde Yorck” (HEIDEGGER, 2000 *apud* KIRCHNER, 2012, p. 14). É em razão dessa influência que Heidegger vai demonstrar em *O Conceito de tempo na ciência histórica* a natureza qualitativa e heterogênea do tempo na ciência histórica em oposição à natureza quantitativa e homogênea do tempo nas ciências naturais (KIRCHNER, 2012). Para Dilthey, havia uma particular diferença nas metodologias dessas duas formas de ciências, mostrando-se crítico severo da tentativa de adequar as ciências humanas ao método das ciências naturais.

Dilthey é um titã que resiste à completa absorção dos estudos humanos em uma abordagem unificada pelos princípios do positivismo. Ele diz não a isto, sustenta a especificidade dos estudos científicos e filosóficos do humano, destacando que as humanas compreendem (*verstehen*) e as ciências naturais explicam (*erklären*) (FRANCO, 2012, p. 15).

Apresentado o contexto em que Heidegger (2000) desenvolveu sua obra, convém explicitar sua contribuição para a elucidação da noção de tempo histórico.

Heidegger (2000) mostra que a explanação do conceito está diretamente ligada ao objeto e ao objetivo perscrutados pela ciência histórica. Evidencia-se, portanto, a necessidade de se perguntar pela essência da ciência histórica, tornando a necessidade de uma explicitação ontológica imprescindível, apesar de se estar aqui tratando de uma investigação de ordem epistêmica.

Desse modo, portanto, a determinação de tempo nela [ciência histórica] encontrada é totalmente peculiar e própria, e esta só pode ser compreendida a partir da essência da ciência histórica. Ao menos isto parece ter-se evidenciado para nós: há um problema no conceito de tempo na ciência histórica. Pois ele tem sentido e direito se nós perguntarmos pela estrutura do conceito de tempo histórico. Nós só poderemos lê-la em sua função na ciência histórica, função esta que, por sua vez, apenas é compreensível a partir do objetivo e do objeto da ciência histórica (HEIDEGGER, 2000 *apud* KIRCHNER, 2012, p. 134).

A partir do questionamento, Heidegger (2000) conclui que é o passado o objeto da ciência histórica. Tal como todo objeto científico, também o passado é dado a uma subjetividade que o avalia; interroga-o.

O objeto histórico, enquanto histórico, é sempre o passado. [...] Entre ele e o historiador há uma distância temporal. O passado sempre tem sentido somente, na medida em que é visto a partir de um presente. [...] A exigência da superação do tempo e, por outro lado, a descrição de algo passado como meta e objeto da ciência histórica necessariamente dado em conjunto, deve ser possível somente desde que o tempo desempenhe ali uma função (HEIDEGGER, 2000 *apud* KIRCHNER, 2012, p. 136).

Sendo, por isso, o passado tratado como um ente passível de especulação por um sujeito que reside no presente, o tempo terá, na mesma medida, uma função epistêmica diferente da ciência física em virtude de seu caráter qualitativo. Esse “qualitativo do conceito de tempo histórico não significa outra coisa que a compactação – cristalização – de uma objetivação de vida dada dentro da história” (HEIDEGGER, 2000 *apud* KIRCHNER, 2012, p. 137).

É diante da compactação e da cristalização do passado que se pode no presente atribuir-lhe sentido e valor. É justamente o empregar significado e valor ao passado que caracteriza a ciência histórica em sua natureza epistemológica. Segundo Kirchner (2012, p. 138): “o ser humano pode ‘voltar’ ao passado, porque a vida se compacta, se cristaliza sob formas significativas de sentido e valor”. Nessa compreensão, percebe-se o alinhamento da fenomenologia heideggeriana com a historiografia dos *Annales*. Reis (2012, p. 23) diz: “Febvre sustenta que a função da história é ‘explicar o mundo ao mundo’, ‘organizar o passado em função do presente’, o que significa que o historiador se dirige ao presente, a seus contemporâneos”.

Concluindo, pode-se, nesse primeiro momento, afirmar onde reside o estatuto da ciência histórica tanto para os *Annales* quanto para Heidegger. Ora, se história, para os *Annales*, é interpretação do passado a partir do presente, quem a faz? Se, para Heidegger, a essência da ciência histórica é outorgar a partir do presente sentido e valor ao passado, quem a faz? A resposta mais coerente nos parece ser: o sujeito.

Diante disso, pergunta-se: por que a historiografia dos *Annales* e a fenomenologia de Heidegger convergiram para a preeminência do sujeito frente ao objeto? O esclarecimento desse problema habita na ontologia de Heidegger.

2.2.3 O homem é tempo

Depreende-se da análise feita, que para Heidegger, o sentido do acontecer histórico, isto é, sua significação e valoração, na forma de uma ciência, é tarefa gnosiológica do ente que ele denomina de ser-aí. Que significa? Que o homem é, ontologicamente, o tempo e, epistemologicamente, seu intérprete. O primado do ser-aí na problemática do tempo e, conseqüentemente, da ciência histórica, está fundada na propriedade que esse ente tem de antecipar sua morte. O homem é o único ser que tomou consciência do seu fim. Pode-se aqui estabelecer um paralelo entre Heidegger e Schopenhauer se tomarmos a antecipação em Heidegger como tomada de consciência da morte.

A morte é propriamente o gênio inspirador, ou a musa da filosofia, pelo que Sócrates definiu como *θανατον μελέτη* [preparação para a morte]. Difícilmente se teria filosofado sem a morte. [...] Com a razão apareceu necessariamente entre os homens, a certeza assustadora da morte (SCHOPENHAUER, 2000, p. 59).

Esta antecipação não é senão o porvir propriamente dito e único do *ser-aí* próprio. Na antecipação, o *ser-aí* é o seu porvir, mas de tal maneira que, neste ser-porvir, ele regressa ao seu passado e ao seu presente. Concebido na sua possibilidade de ser mais extrema, o *ser-aí* não é no tempo, ele é mesmo o tempo (HEIDEGGER, 2008a, p. 51).

Destarte, compreender a natureza da ciência histórica, um problema epistemológico, deve passar necessariamente pela elucidação do que é o tempo, um problema ontológico. Esse deve ser o itinerário se de fato houver compromisso em conhecer o tempo histórico em sua verdade.

A justificativa dessa condição, Heidegger fundamenta na conferência O conceito de tempo. Nela, ele apresenta a estrutura ontológica que constitui a realidade humana (ser-aí), deixando claro que ela é o tempo. Sendo ela o tempo, a historicidade é inerente à sua condição de um ente enquanto possibilidade gnosiológica imanente à sua estrutura ontológica, constituída numa temporalidade que interpreta o tempo que ele mesmo é.

A possibilidade de aceder à história funda-se na possibilidade, segundo a qual um presente compreende em cada caso o ser porvir. Este é o primeiro princípio de toda hermenêutica. Diz algo acerca do ser do ser-aí, que é a historicidade ela mesma. A filosofia nunca vai conseguir captar o que é a história, enquanto a história for decomposta na qualidade de objeto de consideração metodológica. O enigma da história reside no que ser histórico significa (HEIDEGGER, 2008a, p. 67).

Por que a história, nas palavras de Heidegger, “enquanto consideração metodológica”, não é capaz de captar a essência do que é a história? Porque ela se orienta pela descrição do fato tratando-o como objeto em si mesmo, ressaltando, por isso, sua natureza ôntica e

desqualificando o significado que é de natureza ontológica porque é o próprio ser do sujeito (ser-aí) que a interpreta e que está em jogo. Nesse momento, percebe-se a crítica de Heidegger à historiografia tradicional que, na perspectiva dele, está impossibilitada de desvelar a verdade do ser histórico. No entendimento de Heidegger:

O histórico necessita ser mantido distinto do “historiográfico”. Este último é informação sobre e manipulação do histórico num sentido puramente técnico, ou seja, calcula balançando o passado contra o presente e vice-versa. [...] O homem da historiografia é, sempre, somente um técnico, um jornalista. Um pensador da história é, sempre, bastante distinto do historiógrafo. Jacob Burckhardt, não é nenhum historiador, mas um verdadeiro pensador da história (HEIDEGGER, 2008b, p. 97).

A admiração de Heidegger devota ao Burckhardt dá-se pelo fato de esse pensador distanciar-se da metodologia historiográfica que se limitava à narração homogênea da história política. Em sua obra *A cultura do Renascimento na Itália*, diz:

É místico que juízo subjetivo e sentimento interfiram a todo momento tanto na escrita quanto na leitura dessa obra. [...] os mesmos estudos realizados para esse trabalho poderiam, nas mãos de outrem, facilmente experimentar não apenas utilização e tratamento totalmente distintos, como também ensejar conclusões substancialmente diversas (BURCKHARDT, 2009, p. 36).

A referência feita ao Burckhardt tem especial importância porque marca uma aproximação metodológica entre Heidegger e a escola dos *Annales*. Para Heidegger porque seu método, ao primar pela interpretação das condições culturais que contextualizam o evento em oposição à narração inerte, privilegia a representação enquanto possibilidade do sujeito contra a determinação ôntica do fato, característica da narrativa historiográfica tradicional. A abordagem de Burckhardt foi determinante para a escola dos *Annales*, como depõe Burke (1992, p. 20), ao dizer que “Febvre [...] reconheceu Burckhardt como um de seus ‘mestres’”.

Heidegger distancia a historicidade do ser-aí da metodologia historiográfica tradicional porque dará ênfase à interpretação. Assim, seu fundamento será a linguagem. Em sua ontologia, Heidegger vai além do entendimento comum de linguagem. Ao apresentar a sua dimensão ontológica, Heidegger (2008a, p.37) diz:

A modalidade fundamental do ser-aí do mundo, que este tem aqui em comum-com-outros, é o falar. Falar, no sentido pleno, é: falar com outrem expressando-se acerca de alguma coisa. [...] No falar-uns-com-os-outros, no que se diz por aí, está sempre em cada caso a auto-interpretação da actualidade, que reside neste diálogo.

É oportuno esclarecer a terminologia heideggeriana. O em-comum-com-outros é um dos existenciais⁸ que remete à possibilidade de relação do ser-aí com seus semelhantes. Em termos simples, sua natureza social. Resulta disso o falar-uns-com-os-outros, que é o diálogo estabelecido na necessidade imanente de interpretar a si mesmo (auto-interpretação).

Ora, essa auto-interpretação, mediada pelo falar que se concretiza no-tempo e no-convívio com os outros numa estrutura social que alicerça o ser do ser-aí, reconstitui a primazia da narrativa como forma mais própria de ser do homem enquanto ser histórico, concordando com Ricoeur (1997), quando demonstra que história é narrativa.

A constatação de Ricoeur (1997) de que o ser da história agora fundamentado numa subjetividade configura-se na forma da narrativa, em momento algum é retroagir ao método historiográfico tradicional desconstruído pelos *Annales*. É preciso, portanto, explicitar em que medida a estrutura da narrativa por ele proposta está fundamentada numa subjetividade que, conforme aqui demonstrada, aproxima-se da constituição ontológica do *ser-aí* heideggeriano, em acordo com a perspectiva historiográfica dos *Annales*.

2.3.4 O tempo, a linguagem, a memória e a narrativa

A historicidade, enquanto necessidade epistemológica humana de compreensão de sua constituição na estrutura da temporalidade, efetiva-se na forma de narrativa. Ela é, necessariamente, narrativa, porque não há como fazer história sem narrar. O homem narra o acontecimento porque seu ser dar-se à proporção que fala. O falar sua história é, portanto, narrar. Esse narrar é dar significado. Não é relatar o fato inerte. O narrar enquanto expressão da estrutura ontológica do sujeito é significar e valorar um acontecimento previamente escolhido. A simples seleção em si mesma já constitui a intencionalidade desse processo fenomenológico.

Desaparece o dilema se substituímos a identidade compreendida no sentido de um mesmo (*idem*) pela identidade compreendida no sentido de um si mesmo (*ipse*); a diferença entre *idem* e *ipse* não é senão a diferença substancial ou formal e a identidade narrativa. [...] O si mesmo pode, assim, ser dito refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Ao contrário da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida. O sujeito mostra-se, então, constituído ao

⁸O termo “existenciais” é utilizado por Heidegger para se referir aos “caracteres ontológicos” que evidenciam a estrutura do ente que é segundo o modo de ser do *ser-aí*. Heidegger não utiliza o termo “característica” porque remete a ideia de dados óticos que não evidenciam esse modo de ser em sua existencialidade (HEIDEGGER, 2000a, p. 80). Na obra: O conceito de tempo, Heidegger vai fazer referência a outros existenciais: ser-no-mundo (p. 36-37); ser-uns-com-outros e falar (p. 37); respectivamente-em-cada-momento (p. 38); cotidianeidade e “se” impessoal (p. 39); é o seu ser que está em jogo, cuidado, afectivamente e o sê-lo (p. 41).

mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida [...] (RICOEUR, 1997, p. 425, grifo do autor).

Trazer a narrativa como forma de ser que o homem é significa trazer a proeminência da memória que atua como amálgama que une os indivíduos numa coletividade. A narrativa terá, portanto, a finalidade de preservar a identidade, de trazer a memória sempre à atualidade, para restabelecer e reafirmar o vínculo social. Como afirma Halbwachs (1990, p. 54): “O funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio”. Toda memória é coletiva porque aprendemos a pensar junto a uma comunidade, conforme seus modelos teóricos conservados pela cultura. Por isso, pode-se concluir que a narrativa fruto de uma relação dialética entre o indivíduo e a coletividade visa às duas pontas primordiais dessa relação: indivíduo e comunidade. Nesse aspecto, Ricoeur (1997, p.425) diz:

A noção de identidade narrativa mostra ainda a sua fecundidade no fato de que ela se aplica tanto à comunidade quanto ao indivíduo. Podemos falar da ipseidade de uma comunidade, como acabamos de falar da de um sujeito individual: indivíduo e comunidade constituem-se em sua identidade ao receberem tais narrativas, que se tornam para um e outro sua história efetiva.

Ora, à medida que tanto Halbwachs quanto Ricoeur compreendem o sujeito como resultado de um processo dialético com a coletividade, mostrando, por isso, a indissociabilidade dessa relação, depreende-se, então, a natureza política imanente ao ser do homem. Tal fenômeno já demonstrado por Aristóteles em sua obra Política. Essa identidade entre os três pensadores é ainda mais pertinente quando Aristóteles atribui a natureza política do homem à sua capacidade de falar:

O homem é, por natureza, um animal político. [...], e o homem é o único animal que tem o dom da palavra. [...], o poder da palavra tende a expor o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto. [...] E é a associação de seres que têm uma opinião em comum acerca desses assuntos que faz uma família ou uma cidade (ARISTÓTELES, 2000, p. 146).

Há, no entanto, que se estabelecer uma ressalva. Aristóteles parte da compreensão substancial de homem. A relação entre linguagem e natureza política do homem, em seu pensamento, não é dialética, mas causal, em que a política deriva organicamente da capacidade de falar. A aproximação aqui proposta teve apenas a finalidade de mostrar a primordialidade do falar e o quanto esse falar implica na sociabilidade. Entretanto, a relação entre linguagem e política que interessa aqui para demonstrar a primazia da narrativa na estrutura social humana

terá um melhor esclarecimento a partir de Arendt. Seu entendimento parte de uma crítica ao Aristóteles:

Zoon politikon: como se no homem houvesse algo político que pertencesse à sua essência conceito que não procede; o homem é a-político. A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espço e se estabelece como relação⁹ (ARENDR, 2013, p. 23, grifo do autor).

Em sua obra *O que é política?*, Arendt defende que o homem é a-político. Essa é a sua condição ao surgir. À medida, porém, que vai sendo introduzido no mundo, isto é, no entre-os-homens, vai se reconhecendo numa comunidade mediante sua necessidade ontológica de historicidade. O homem sai, portanto, da condição de um ser a-político para um ser político. Esse reconhecimento que ocorre nesse intra-espço dar-se-á mediante o uso da fala que, em Ricoeur, será na forma de narrativa, num processo designado de hermenêutica circular.

Dessarte, Ricoeur ressignifica a narrativa. Se, antes dos *Annales*, o fato narrado era tomado em si mesmo como modelo a ser seguido cegamente, com Ricoeur a narrativa é apresentada em contornos existenciais. Pode-se dizer que Ricoeur estabelece uma síntese entre a historiografia tradicional e a dos *Annales*, ressaltando que a compreensão de narrativa de Ricoeur é fruto de uma crítica às duas teorias historiográficas. O abandono total da narrativa pelos *Annales* configurou-se como o outro extremo da compreensão historiográfica ingênua, porque apesar da subjetividade ter sido introduzida por eles, ela ocorreu pela metade. Trouxeram para o vigor da análise apenas o homem epistemológico, demasiado abstrato, que analisa o fato segundo a lógica do método, esquecendo-se, em virtude do rigor científico (ainda que estruturado segundo novos critérios) o homem que sente. Tal constatação surge da interpretação de Reis (2012, p. 101), que afirma:

A inteligibilidade histórica não pode excluir o vivido. A narrativa histórica, ao incluir o vivido, o sublunar, não se torna, por isso, incompatível com a inteligibilidade lógica. Ricoeur defende o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico, pois esta é a forma que oferece inteligibilidade ao vivido ao articular tempo e ordem lógica.

Semelhante ao movimento romântico que surgiu como um contraponto ao movimento iluminista propondo uma educação estética dando ênfase ao sentir frente à razão. Ricoeur surge como pensador que propõe uma história humana frente a uma história abstrata. Por isso, para Reis (2012, p. 105), “o tempo vivido torna-se tempo humano na medida em que é articulado de

⁹ A política compreendida como entre-os-homens; intra-espço e relação está perfeitamente alinhada com o pensamento geográfico de Massey (2008) acerca da espacialidade já explicitado na subseção 2.1.2.

forma narrativa e a narração ganha todo o seu significado quando se torna uma condição da experiência temporal”.

Dessa forma, a narrativa de Ricoeur, aqui proposta em aproximação com a teoria da memória de Halbwachs, recupera seu *mythos*, enquanto aquela palavra humana que narra, segundo Eliade (1972, p. 9), que “relata um acontecimento ocorrido num tempo primordial”. Não se trata de remover a metodologia científica conquistada pelos *Annales*, mas de devolver a humanidade à história, buscando a verdade da narrativa para além da racionalidade científica que limita a percepção em favor de uma razão instrumental fundamentada no *logos*, palavra que nesse contexto remete à abstração científica.

Assim, a narrativa em Ricoeur reafirma o papel da linguagem como aquela que sustenta a sociabilidade humana. Essa sociabilidade, no entanto, não se dá de forma causal, tal como pensou Aristóteles, mas como pensa Arendt. O homem nasce a-político, tornando-se político à medida que vai partilhando com seus semelhantes (entre-os-homens), no intra-espço, um determinado consenso. A prerrogativa do consenso como legitimador da verdade contra uma verdade imposta pela lógica da razão instrumental tem em Habermas um pensador eloquente. “Só um processo de entendimento mútuo intersubjetivo pode levar a um acordo que é de natureza reflexiva; só então os participantes podem saber que eles chegaram a uma convicção comum” (HABERMAS, 1989, p. 88).

Habermas confirma essa tese ao demonstrar a natureza coletiva em que a moral deve se apoiar se ela quiser estar assentada na legitimidade inerente a uma estrutura política (social). Assim, a história tem papel preponderante na manutenção da estrutura social porque reúne a um só tempo: linguagem, historicidade e narrativa, política e identidade coletiva construída numa relação dialética entre o indivíduo e a coletividade. A história, portanto, é guardiã das demandas sociais legitimadas pela sociedade.

Além disso, sendo a linguagem o meio pelo qual a narrativa exprime-se, uma construção coletiva sedimentada na natureza sociológica do homem, é que se sugere uma aproximação entre o pensamento de Ricoeur e a ética do discurso de Habermas. Para este pensador, quanto mais amplo o debate, ou seja, quanto mais aberto for o discurso às diferentes demandas sociais, mais autêntica será a democracia.

Do mesmo modo, a história. Essa dimensão humana dar-se-á na forma de um lugar aberto à participação individual numa dialética com a coletividade, democraticamente, criadora do liame que mantém a unidade social. Esse liame guardado pela cultura sempre irrompe na forma de memória mediante atividade histórica que se dá na forma de narrativa socialmente estabelecida no ato do falar.

2.3.5 Conclusões

Em termos gerais, o que se propôs foi uma aproximação entre filosofia e história a partir dos conceitos de tempo, tempo histórico e narrativa. O intuito foi mostrar como esses conceitos estão fundamentados numa subjetividade que passou a ser ressignificada no século XX, particularmente, na historiografia dos *Annales*, no pensamento de Heidegger e de Ricoeur. Às noções de tempo, tempo histórico e narrativa, foram aproximadas: a teoria da memória coletiva de Halbwachs, a política de Aristóteles e de Arendt e a ética do discurso de Habermas.

Dessa polifonia resultou que o homem é tempo, segundo Heidegger. À medida que ele, no-tempo, tomou consciência de sua morte, tornou-se imperativa a necessidade de empregar sentido à realidade. A busca do sentido remete o homem ao passado. Ao voltar o olhar para o passado, este configura-se como objeto de conhecimento. Daqui surge a história. O homem é, por isso, um ser histórico e o tempo histórico é a condição epistemológica de acesso ao passado.

À proporção que o passado torna-se objeto sob o escrutínio do sujeito que o interroga, viu-se a filosofia de Heidegger aproximar-se da historiografia dos *Annales*. Esta foi responsável por uma profunda reforma no método historiográfico, derogando a historiografia tradicional que, fundamentada na narrativa inerte dos acontecimentos, relegava o sujeito ao papel de mero expectador/comunicador passivo do acontecido.

Para Ricoeur, no entanto, os esforços dos *Annales* desumanizaram a ciência histórica porque, ao enfatizarem a história-problema que deveria ser analisada à luz de uma rigorosa metodologia, acabaram afastando o homem de sua percepção criadora. Ao mesmo tempo em que Ricoeur devolve à narrativa a primazia na historicidade, ficou evidente a ressignificação desse conceito. Se antes configurava-se como relato linear dos acontecimentos, a narrativa é agora entendida como a forma pela qual o sujeito, mediante a linguagem, dá significado à realidade numa estrutura socialmente construída no processo dialético inscrito no tempo, empregando sentido ao passado e a si mesmo.

É a partir do conceito de narrativa de Ricoeur (1997) que se percebe o papel da linguagem como trilha por onde transita a estrutura lógica e poética da história, mantendo o vínculo social apoiado num consenso, como percebe Habermas (1989). Desta visão, resulta como se dá a transição humana de uma condição a-política à política, como mostrou Arendt (2013). Essa unidade será construída no tempo, mediante um ato de linguagem configurada socialmente na forma de narrativa decifradora do passado e guardiã da memória: a história.

3 INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA

Tudo o que um dia cresceu a partir dos mais diversos questionamentos – externamente sem qualquer ligação, mas tanto mais enraizados internamente – é agora desarraigado e composto em matérias segundo pontos de vista docentes e discentes. A conexão radical é suprimida através da ordenação que se perfaz no interior das matérias e das disciplinas escolares. A pergunta é: segundo que pontos de vista este rico material, que não é mais tomado em seu cerne e em sua vitalidade, é ordenado?
Heidegger (2006, p. 42)

3.1 CONHECIMENTO E TOTALIDADE

A construção de um currículo a partir do que foi orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em que as disciplinas sejam compreendidas como totalidade, tem sido um desafio. Tais diretrizes propõem uma organização curricular sustentada na integração das disciplinas em quatro dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Na prática, essa proposta tem se tornando um problema em virtude da fragmentação e hierarquização do conhecimento, que se perpetuaram nas escolas. Consequentemente, as diretrizes apontam para a possibilidade de se fazer uma educação provida de sentido. No entanto, antes é preciso reportar à compreensão grega do conhecimento, que é sustentado numa ideia de totalidade,¹⁰ apesar das especialidades, centrada na reflexão filosófica que permite conferir sentido e inteligibilidade à estrutura gnosiológica.

Portanto, diagnostica-se que a fragilidade da atividade pedagógica está fundamentada em dois fatores que são: a fragmentação e a hierarquização do conhecimento. Tais fatores foram responsáveis pelo surgimento de uma compreensão que, por um lado, estabeleceu barreiras “intransponíveis” entre os diversos saberes, como se eles não tivessem um ponto de convergência; por outro, enalteceu uns (saberes) em detrimento de outros, numa incoerente escala de valores.

Isto posto, esta explanação propõe-se a duas tarefas. A primeira, demonstrar que o conhecimento, dentro de certo paradigma ou de certa perspectiva, é inerente ao ser humano. Portanto, por ser uma necessidade intrínseca à sua condição ontológica, permite compreender uma realidade sob diversos olhares. A segunda, demonstrar que o conhecimento não pode deixar de ser desvinculado da realidade, mas imanente a ela. Por isso, o processo ensino-aprendizagem passa necessariamente pelo estabelecimento de um vínculo entre conhecimento

¹⁰ A unidade do saber numa totalidade não implica em desmanchar as especialidades num saber único. Mas reuni-las em torno de um sentido totalizante que vislumbre a realidade como um todo complexo.

adquirido e realidade concreta, fazendo com que os saberes cumpram o papel de intérpretes da realidade, graças à intervenção do sujeito consciente e crítico, portanto, autônomo.

3.1.1 Interdisciplinaridade: do pensamento clássico à modernidade

Nos atuais parâmetros de reflexão sobre o ensino formal, o currículo integrado justifica-se em uma perspectiva a partir do qual o conhecimento é compreendido em sua natureza interdisciplinar. Decorre disso que as especialidades que cercam o conhecimento não significam sua fragmentação desconexa, mas uma organização ou catalogação que formatam uma unidade epistemológica.

Desde a Antiguidade, o conhecimento viu-se seccionado, e tal prática tornou-se recorrente em outros períodos. No fim do medievo e durante a modernidade, por exemplo, por mais que houvesse divisões metodológicas como filosofia natural, que abarcava os objetos que hoje pertencem à física, à química, à biologia; as humanidades, que compreendem os objetos da história, da filosofia, das letras, não há uma divisão epistemológica. É necessário esclarecer o que significam as expressões “divisão metodológica” e “unidade epistemológica”.

Os pensadores, ao catalogarem o conhecimento em distintas áreas, tinham a intenção de facilitar sua apreensão porque necessitavam lidar com um objeto de cada vez. Por isso, a razão era metodológica. Entretanto, esses saberes orbitavam ao redor de uma totalidade gnosiológica que a Antiguidade grega compreendia de modo geral como *episteme*.

Um dos primeiros pensadores a seccionar o conhecimento formal foi Aristóteles. Para os gregos, *filosofiai*. Segundo Heidegger (2009), era um termo que designava o conjunto de saberes naturais (filosofia natural) somado às humanidades – que na Idade Média ficaram conhecidas como *Studia humanitatis* – de acordo com o que foi explanado acima.

Ou seja, de acordo com Heidegger (2009), na época de Aristóteles, o que hoje se entende por “ciência” denominava-se filosofia. Aristóteles, contudo, distinguia-a de outra forma de conhecimento que se caracterizava por ser desprovida de qualquer interesse utilitarista; um modo de pensar que busca a compreensão do ser em seu fundamento.

Essa forma de conhecimento Aristóteles denominava de filosofia primeira.¹¹ Heidegger (2009, p. 20-21) explicita essa diferença:

Para o termo φιλοσοφία, os gregos, de um modo característico, dispõem de um plural: φιλοσοφίαι. A matemática e a medicina, que já gozavam na Antiguidade de um elevado florescimento e de uma elevada autonomia, foram consequentemente denominadas “filosofias”. Diante delas, o que chamamos simplesmente filosofia é, segundo a designação de Aristóteles, a πρώτη φιλοσοφία, a “filosofia primeira”. Essa filosofia é primeira não em meio às disciplinas filosóficas, mas é simplesmente filosofia em sentido originário.

Aristóteles, ao distinguir as diferentes áreas do conhecimento (*philosophiai*), nomeou o que hoje se conhece por filosofia como filosofia primeira (*próte philosophia*), forma de conhecimento ao redor da qual as especificidades giravam. Denominou de Analíticos os conteúdos de lógica; de ética, as discussões sobre a moral; de política, as reflexões sobre a vida social; de *poética*, as reflexões sobre a arte e os ofícios, e de física, os conhecimentos sobre a natureza. Essas divisões na filosofia de Aristóteles fundamentavam-se e buscavam justificativas na filosofia primeira, ou seja, um saber que compreendia a causa primeira, o que era a substância. Por isso, havia uma unidade epistemológica, apesar da divisão metodológica. Ou seja, havia uma compreensão do conhecimento numa totalidade fundamental.

Este entendimento de uma unidade epistemológica manteve-se em toda a Idade Média, tanto que a filosofia desdobrou-se no *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia) e no *trivium* (lógica, gramática e retórica). Mais tarde, a lógica via-se substituída pelos estudos de língua grega e passou a ser chamada de *Studia humanitatis*, as *humanidades*. Mesmo com a mudança de nomenclatura, a unidade epistemológica mantinha-se como o fundamento. Observa-se aí que o pensamento aristotélico exerceu importante influência, mormente a partir da primeira metade do século XIII, marcando profundamente os pensadores da Escolástica, especialmente na filosofia natural.¹²

¹¹ O que Aristóteles denominava de Filosofia Primeira é o que mais tarde ficou conhecida como Metafísica. Esse nome dado a sua obra, no entanto, foi proposição de Andrônico de Rodes que ao organizar o *corpus aristotelicum* nomeou, “acidentalmente”, como Metafísica a obra que tratava da Filosofia Primeira. Ele atribuiu esse nome porque na catalogação percebeu que seu objeto não se encaixava em nenhuma das obras já catalogadas. Como ele as colocou após (meta) às obras de que tratavam sobre a natureza (física), ele a denominou de Metafísica, ou seja, o que está após as obras sobre a natureza. Só, mais tarde é que se percebeu que a denominação dada por Andrônico correspondia à “natureza” do conteúdo abordado por Aristóteles na presente obra. Metafísica, aquele tipo de saber que pensa aquilo que está além (depois, após, meta) da natureza (física), isto é, o que é abstrato.

¹² O pensamento aristotélico esteve presente no pensamento medieval desde o século VI. Sua obra influenciou de modos diferentes e em diversos períodos. No século VI até o XIII, determinou as reflexões sobre lógica; destacam-se Boécio e Pedro Abelardo. No século XIII, com Robert Grosseteste e, depois Roger Bacon, em suas reflexões sobre filosofia natural. Tomás de Aquino, também no século XIII, desta vez, na metafísica.

Esta compreensão perdurou na modernidade, sobretudo com René Descartes, pensador fortemente influenciado pela filosofia escolástica. Em carta a Picot, tradutor de sua obra *Princípios de Filosofia* para o francês, Descartes apresentou a metáfora da árvore do conhecimento. Segundo ele, “toda a filosofia é como uma árvore, cujas raízes são formadas pela metafísica¹³, o tronco pela física e os ramos que saem deste tronco, constituem todas as outras ciências que, ao cabo, se reduzem a três principais: a medicina, a mecânica e a moral” (DESCARTES, 1960, p. 43).

É possível observar dois elementos importantes na metáfora cartesiana. O primeiro é o quanto era clara a unidade epistemológica na qual todas as áreas do conhecimento estavam inscritas, a despeito das particularidades de seus objetos. O outro elemento relevante era que a unidade epistemológica estava fundamentada na “verdade do ser”, que era o chão onde as raízes da metafísica, ou seja, da filosofia, penetravam fundo. A este respeito, Heidegger (1978, p. 56) dizia: “um tal pensamento [...] não arranca a raiz da filosofia. Ele lhe cava o chão e lhe lavra o solo. A metafísica permanece a primeira instância da filosofia”. Ao afirmar que a metafísica é a primeira instância da filosofia (do conhecimento), percebe-se que todo conhecimento fundamenta-se na “verdade do ser”. Logo, na unidade epistemológica em que todos os ramos do conhecimento reivindicam a “verdade do ser”, instituiu-se o chão onde a filosofia (metafísica ou filosofia primeira) penetra suas raízes. Se hoje a palavra filósofo designa alguém que se dedica somente à filosofia, durante a Antiguidade, Idade Média e Moderna, filósofo era todo aquele que se dedicava ao saber. Daí o porquê das diferentes formas de saberes girarem em torno de uma unidade epistemológica.

Heidegger (2006), em sua obra *Os Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo – Finitude – Solidão*, faz referência a essa unidade epistemológica:

Tudo o que um dia cresceu a partir dos mais diversos questionamentos— externamente sem qualquer ligação, mas tanto mais enraizados internamente — é agora desarraigado e composto em matérias segundo pontos de vista docentes e discentes. A conexão radical é suprimida através da ordenação que se perfaz no interior das matérias e das disciplinas escolares. A pergunta é: segundo que pontos de vista este rico material, que não é mais tomado em seu cerne e em sua vitalidade, é ordenado? (HEIDEGGER, 2006, p. 42).

A conexão radical à qual ele se refere é o fato de todas as formas de conhecimento encontrarem seu sustentáculo na verdade do ser. A filosofia é, portanto, um esforço que se

¹³ A palavra metafísica era utilizada na época de Descartes para designar um saber que pensa o ser, ou seja, o que hoje denomina-se de filosofia. Em sua época filosofia era sinônimo de “conhecimento” que incluía os saberes naturais (mecânica, medicina), hoje, tais formas de conhecimento são compreendidas como ciências.

constitui na compreensão dessa verdade, enquanto natureza própria do conhecimento. O que se observa hoje, no entanto, são docentes e discentes que desconhecem a natureza epistemológica do conhecimento e, conseqüentemente, desconhecem a natureza da disciplina com a qual se relacionam.

O pensamento de Heidegger (2006) também pode levar ao questionamento acerca dos critérios para a organização do currículo. Qualquer que seja o critério utilizado, o que se percebe é a completa falta de diálogo entre os saberes que compõem os currículos escolares. Nesta trilha, Morin (2000) aborda o problema da fragmentação sob o signo da disjunção:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. [...] Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável (MORIN, 2000, p. 43).

Percebe-se que a relação homem-conhecimento inscrita na complexidade também perdeu a vitalidade em favor de uma escolarização fundamentada numa repetição vazia e desarraigada do ser, ou seja, de sua unidade epistemológica fundamental para a compreensão do conhecimento na sua totalidade. Com relação a este aspecto, Japiassú (1976, p. 199) afirma que:

Nenhuma ciência interroga sobre o próprio homem ou sobre o estatuto epistemológico dos conhecimentos que dele se pode ter quando se analisa um de seus aspectos. Para que o homem possa ser conhecido naquilo que é, e não como um ser de natureza, é preciso que se substituam as relações causais, procuradas pelas ciências, pela pesquisa do sentido. Porque a totalidade do sentido do homem está em jogo.

Dois aspectos importantes devem ser analisados na afirmação de Japiassu. O primeiro aspecto: parece não ser o papel da ciência interrogar sobre o próprio homem para além de seu contexto causal. Isso seria um contrassenso epistemológico porque desqualificaria a natureza do método científico conquistado no século XVII. Segundo: à medida que Japiassu afirma a necessidade de trocar a “pesquisa causal pela pesquisa do sentido”, pode-se deduzir uma clara referência ao método fenomenológico, apresentando a necessidade não de impor às ciências um retorno ao método especulativo-filosófico, mas a proposição de se pensar o homem enquanto um ser polifônico em relação com a totalidade. Se é da natureza da ciência compreender as relações causais nas quais o homem está inserido, a filosofia, por seu turno, compreende o homem enquanto um ser de sentido nesta relação com a totalidade.

Daí a necessidade de se buscar uma compreensão do homem partindo do método fenomenológico, tendo em vista que, para Japiassú (1976, p. 200), “o trabalho racional [filosofia] que nos impele e nos faz sentir a necessidade e o sentido do conhecimento do humano. Neste domínio, nenhuma disciplina pode tomar o lugar da filosofia”.

3.1.2 A relação dialética entre conhecimento e realidade

Pensar a relação entre o conhecimento e a realidade como fator essencial para a concretização do saber tem em Dewey (1980) e Freire (2014) importantes referências. No primeiro, percebem-se as implicações epistemológicas quando da não concatenação dessas duas dimensões. No segundo, fica claro que a não conexão entre conhecimento e realidade gera problemas epistemológicos e, sobretudo, políticos, pois a intervenção na realidade é uma atitude política. Logo, uma educação desprovida desta prática pedagógica compromete a autonomia do sujeito. Daí a importância de uma educação que permita ao sujeito uma percepção da realidade em sua omnilateralidade.

Dewey (1980) manteve uma postura cética com relação à eficiência dos métodos pedagógicos difundidos nas escolas. O saber escolar não é um ensaio dos saberes científicos, mas o próprio saber científico acontecendo. Para ele, há uma distância entre os modelos teóricos e a realidade por eles representados. Ou seja, nas escolas, expõe-se o modelo teórico sem ter a preocupação em integrá-lo com a realidade. Assim, o modelo teórico esvazia-se de sentido.

A forma e o símbolo, quando são reais, servem de método para a descoberta e a aquisição da verdade. São instrumentos com os quais o indivíduo avança com segurança na progressiva conquista de fatos novos. [...]. Um símbolo que é trazido de fora, alheio às atividades preliminares que o deveriam ter formado, é, por assim dizer, o cadáver de um símbolo: nada exprime (DEWEY, 1980, p. 184).

Este descompasso deve-se, sobretudo, à visão equivocada de que o que é feito na escola é um mero ensaio da vida em todas as dimensões (social, cultural, estética...). A escola não é ensaio da vida; é a vida. Não é um reproduzir irrefletido do que a ciência desenvolveu ao longo de sua história; é um acontecer científico. Educandos devem fazer ciência porque seu ser é ciência.

Freire (2014) traz em suas reflexões sobre a educação uma compreensão ontológica e histórica dessa dimensão humana. Na obra de Paulo Freire, a educação, do ponto de vista ontológico, é um reflexo da condição de homem enquanto ser que se compreende numa existência; o homem enquanto ser que mantém relação ontológica com o mundo e com ele mesmo busca o sentido da realidade em sua apreensão (em suas palavras). Logo, esta apreensão

nunca se dará através de uma educação repetitiva e irrefletida, mas através de um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao aluno uma experiência originária com o apreender.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *apreender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2014, p. 68, grifo do autor).

A compreensão ontológica de Freire sobre a educação remete imediatamente a uma dimensão histórica. Por sua vez, uma compreensão histórica desdobra-se no papel político que terá a educação na formação do educando. Em Freire (2014, p. 68), a educação, “especificamente humana [...] é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”.

A educação em Freire (2014), portanto, tem um papel fundamental que é desenvolver a autonomia do educando. Esta autonomia significa uma participação política. Se a educação não prevê a participação política do educando, seu objetivo mais originário fica comprometido. Freire (2014) conseguiu demonstrar o papel ontológico, epistemológico, sociológico, antropológico e histórico da educação na formação humana. Ou seja, a educação enquanto realização de um ser que existencialmente é conhecimento e enquanto ser histórico-politicamente capaz de construir a si mesmo, individualmente, e a sociedade.

A partir do que foi exposto, percebe-se que para a educação formar um sujeito autônomo precisa superar a compreensão fragmentada e desconexa do conhecimento, que compromete a unidade epistemológica do ensino. A não compreensão disso impede que o educando desenvolva de forma integrada as dimensões humanas que compreendem sua existência inscrita numa totalidade real concreta.

Diante disso, pergunta-se: como superar a fragmentação e hierarquização dos saberes a fim de se construir um currículo integrado e que, de fato, mostre-se como expressão ética, estética e política de um sujeito que é educador, o professor, e de um sujeito que é o educando, o estudante? Como pensar um currículo em que o estudante veja-se como ator, sujeito do saber e não como mero expectador desse processo que é o desenvolvimento do saber humano em todas as suas dimensões?

3.1.3 Interdisciplinaridade e enciclopedismo

Há um entendimento generalizado que distorce os termos “enciclopédico” e “enciclopedismo”, o que os afasta do conceito de interdisciplinaridade. Tem sido comum o uso desses termos a fim de se estabelecer esse afastamento conceitual; inversamente, aproximando enciclopedismo de uma compreensão de acúmulo fragmentado de informações, tal como ocorreu no desenvolvimento da ciência desde o século XIX e tal como vem acontecendo no ensino atualmente. Fialho, Machado e Sales (2016, p. 1053), por exemplo, aproximam enciclopedismo de positivismo:

Assim sendo, não se concebe mais uma prática educativa baseada no modelo positivista em que a tendência pedagógica liberal, animada na transmissão verticalizada de informação, resume o processo educativo em operações mnemônicas descontextualizadas voltadas para a memorização e enumeração de caráter enciclopédico.

Japiassú (1976), entretanto, faz uso dos termos nos dois sentidos, o que leva o leitor a uma má compreensão e, conseqüentemente, ao equivocado uso do termo. Por exemplo, no trecho a seguir, ele contradiz Fialho, Machado e Sales (2016):

As tentativas das academias e das sociedades de sábios do século XVII, veio associar-se o movimento enciclopedista do século XVIII, cuja intenção foi a de congregar num único corpo os elementos dispersos do domínio da ciência. Todavia, o século XIX veio colocar um fim a essas esperanças de unidade, sobretudo com o surgimento das especialidades, verdadeiras cancerizações epistemológicas. [...] Retomemos o processo de desintegração dos conhecimentos a partir do século passado [XIX], sobretudo a partir de Comte (JAPIASSÚ, 1976, p. 48-49).

Nesse outro trecho: “a *enkuklios paidéia* não se reduzia a um mero saber enciclopédico tampouco a um acúmulo ou justaposição de conhecimentos” Japiassú, (1976, p. 47, grifos do autor), o autor concorda com Fialho, Machado e Sales (2016) ao tomar o termo “enciclopédico” como sinônimo de acúmulo não sistemático de informações ou conhecimentos.

Defende-se aqui o oposto, ou seja, que a proposta do enciclopedismo está muito afastada da equivocada noção de amontoamento desconexo de informações. Uma razão muito simples compromete esse entendimento equivocado. Sendo a interdisciplinaridade tomada como fundamento do processo cognitivo, este só pode ser compreendido numa teia; essa teia pressupõe uma relação fundamental entre as formas de conhecimento. Alguns autores denominam de enciclopedismo o acúmulo de conhecimentos. Isso é um erro. Esse termo

tornou-se conhecido para a contemporaneidade a partir do movimento intelectual ocorrido no século XVIII, como uma das manifestações inscritas no período iluminista.

A palavra enciclopédia tem origem na expressão grega "*enkyklos paideia*", que significa, literalmente, ensino circular; por extensão, ensino que abarca a totalidade. Estendendo um pouco mais, o significado pode ser traduzido como: "cultura geral", conforme assevera Japiassú (1976). Ou seja, nem literalmente, nem por extensão, nem filologicamente, enciclopédia remete à ideia de acúmulo desconexo de informações. Nem mesmo como projeto, enciclopedismo, derivado da expressão grega, traz em seu significado um sentido de aglomerado assistemático de saberes fragmentados. Tal como pensado pelos enciclopedistas, o projeto está fundamentado na ideia de que os conhecimentos participam de uma totalidade sistêmica. Segundo seus editores:

Como *Enciclopédia*, deve expor, tanto quanto possível, a ordem e o encadeamento dos conhecimentos humanos; [...]. Por pouco que se tenha refletido sobre a ligação entre as descobertas, é fácil perceber que as ciências e as artes se auxiliam mutuamente e que há, por conseguinte, uma cadeia que as une entre si (DIDEROT, D'ALEMBERT, 2015, p. 47, grifo dos autores).

Conclui-se, portanto, que essa aproximação equivocada entre enciclopedismo e “acúmulo desnecessário de saberes” é resultado de uma construção histórica decorrente do século XIX, que, em nome da especialização necessária ao desenvolvimento do capital, logrou às gerações posteriores a demanda pela especialidade em detrimento de um saber que permitisse a inserção consciente na totalidade do real. “Seu objetivo [da *enkyklos paideia*] era permitir a formação e o desabrochamento da personalidade integral” (JAPIASSÚ, 1976, p. 46, grifos do autor).

Para Japiassú (1976), tanto a "*enkyklos paideia*" grega quanto a do século XVIII foram marcadas por terem um fundamento que reunia os saberes numa totalidade coerente. No caso grego, o fundamento era o cosmos, a visão cosmológica de realidade. No século XVIII, a razão, segundo o Iluminismo.

Assim, enciclopedismo pensado nesses moldes está muito mais próximo, epistemologicamente, do que hoje se busca com a interdisciplinaridade do que com uma noção de conhecimento fragmentado. Além disso, quando se critica a apropriação, mesmo rasteira, de várias competências disciplinares, denominando-a de enciclopedismo, tal pensamento mostra-se incoerente para quem quer promover a interdisciplinaridade.

É impossível apropriar-se intelectualmente do mundo – finalidade do conhecimento – sem compreender os instrumentos conceituais que o manipulam racionalmente. Não podemos desconsiderar as especialidades porque elas são uma demanda de nosso tempo.

Interdisciplinaridade, à medida que é compreendida como fundamento, só se tornará uma realidade “visível” para o esclarecimento do processo de construção do conhecimento mediante o exercício do pensamento. “O projeto epistemológico interdisciplinar é o projeto de um saber, isto é, de um discurso crítico” (JAPIASSÚ, 1976, p. 59). Esse caminho passa necessariamente pela atividade filosófica. Hoje, no entanto, a própria filosofia tornou-se disciplinar, internamente fragmentada, repleta de especialidades em constante disputa.

Seus profissionais esqueceram de pensadores como Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Kant, Hegel, Marx, Heidegger, entre outros, que transitaram por várias áreas do conhecimento desenvolvendo seus sistemas filosóficos cujos meandros teóricos percorriam a cultura adentro num todo coerente. Não há dúvida de que estes filósofos marcaram a história do pensamento.

A visão interdisciplinar, conforme Japiassú (1976), presente desde os gregos, é a base em que o conhecimento se constrói. Em cada época, o princípio que a sustentou se modificou em congruência com a necessidade gnosiológica de cada tempo. Na antiguidade, esse fundamento era a compreensão cosmológica; na medievalidade, o teocentrismo; na modernidade, a razão iluminista. Na contemporaneidade, seria o sujeito. Se se transcender os fundamentos anteriores, perceber-se-á que se trata sempre do sujeito, porque cada um deles representava, como dito acima, uma necessidade gnosiológica axiomática de cada período. Quem ou o que precisa de um alicerce axiológico? O sujeito.

Hoje, o sujeito com sua pertinência tornou-se evidente em virtude das teorias fenomenológico-hermenêuticas e pós-estruturalistas. Elas demonstraram seu primado tornando patente que a realidade, dando-se no sentido, tem no sujeito seu sustentáculo axiológico e seu intérprete gnosiológico.

3.1.4 Bases legais e as condições pedagógicas para integração curricular

Nos tempos atuais, fica evidente que o processo ensino-aprendizagem vivenciado na maioria das unidades escolares não observa o aluno como um sujeito político capaz de influenciar, tomar decisões, participar e socializar-se com o diferente. A educação e os sistemas de ensino, entretanto, devem estar abertos aos melhoramentos. Partindo dos questionamentos

acima expostos, propõe-se uma mentalidade curricular integrada, a partir de uma compreensão de ensino fundamentada filosoficamente, que pense os diversos saberes como parte de um todo.

O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em que são apresentadas orientações para a organização curricular. Dentre as diretrizes, destaca-se o inciso VIII, do artigo 5º das DCNEM (BRASIL, 2012), que dizem: “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”. O grande marco deste inciso está em demonstrar a proximidade entre os saberes e a realidade concreta humana, expressas por estas quatro dimensões.

Os saberes escolares vigentes encontram muita resistência por parecerem distantes da vida dos atores sociais, sejam eles, alunos, professores, servidores, pais e comunidade. De fato, nas escolas, os saberes são reproduzidos, no geral, de forma mecânica e vazia, não deixando muito espaço para inovações. Isto, no entanto, não se deve à natureza do saber, mas à prática pedagógica que não responde mais às demandas de um processo ensino-aprendizagem em plena remodelação. Isto é resultado da cultura institucionalizada das avaliações de larga escala e vestibulares, que ainda valorizam a prática da memorização massiva de fórmulas e conceitos.¹⁴

Em Brasil (2012), em seu artigo 13º, no inciso I, sugerindo uma abordagem integrada do currículo, apresentam as “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo”. Essa proposta está assentada nos problemas que as escolas enfrentam em razão da defasagem no ensino em virtude das precárias práticas pedagógicas em que se realizam as atividades de ensino-aprendizagem. Esta precariedade deve-se, basicamente, a dois fatores: 1) a compreensão de disciplina como saber estanque e isolado e 2) a hierarquização das disciplinas.

O primeiro fator está ligado a um entendimento equivocado de que os saberes, por se constituírem em áreas de conhecimentos e disciplinas escolares, estão isolados em seus círculos e desprovidos de qualquer integração com uma totalidade. Esta mentalidade leva a uma fragmentação cada vez mais ampla que isola os saberes em seus respectivos métodos,

¹⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reformulado em 2009, entrou para a vanguarda de uma mudança promissora. Embora ainda com limitações é, das avaliações de larga escala, o que há de mais próximo de uma mentalidade curricular integrada, tanto por causa do modo como aborda em suas questões os conteúdos curriculares quanto pelo seu método avaliativo apoiado na Teoria da Resposta ao Item (TRI) desestimulando a prática do decoreba, em favor de uma cultura da interpretação cônica dos problemas apresentados.

completamente desprovidos de um sentido do todo e de sua razão de ser ciência. Não há qualquer rudimento de compreensão ontológica e epistemológica dos saberes. Conseqüentemente, são encaminhados para o vazio de seus respectivos métodos, objetos e fórmulas. Este entendimento leva o aluno a se perder na abstração dos conceitos e o deixa impossibilitado de estabelecer quaisquer relações com a realidade que o circunscreve. Para o desenvolvimento de uma mentalidade interdisciplinar é preciso, de acordo com Faria (2015, p. 109):

Entender que quem comanda o processo de produção do conhecimento é o pensamento que se apropria da realidade como realidade pensada, e não as disciplinas. As disciplinas explicam apenas o seu objeto e de um ponto de vista circunscrito. A interdisciplinaridade, ao romper com a tradição disciplinar, exige uma epistemologia crítica e não um paradigma tradicional.

Basicamente, o que se percebe nas palavras de Faria (2015) é a necessidade de se devolver, mediante a mentalidade interdisciplinar, pensada no que ele denomina de epistemologia crítica, a autonomia do indivíduo na construção do conhecimento libertando-o da escravidão metodológica imposta a ele pela cultura disciplinar.

O segundo fator, a hierarquização dos saberes, tem sua causa na mentalidade tecnicista que se impregnou na sociedade com a finalidade de promover os avanços técnico-científicos impulsionados pela perspectiva capitalista. Isso gerou uma valorização das disciplinas exatas e, como a sociedade técnico-científica procura fugir dos debates que discutem ética, moral, direitos humanos e sociais, pois os consideram como entraves para o desenvolvimento e para o progresso, qualquer ciência que promova tais discussões tem seu lugar questionado no currículo.

Assim, as DCNEM, quando sugerem uma educação em articulação com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura a fim de que sejam colocadas como eixo que integre os saberes num currículo, elas vêm promover uma forma de educação que tem como finalidade precípua a correção desta equivocada prática pedagógica fragmentada e hierarquizada que se construiu ao longo da história da educação.

Pensando a prática pedagógica que ao longo dos anos tem se construído desarraigada da unidade epistemológica é que as DCNEM propuseram uma reformulação curricular estruturada em dois princípios. O primeiro, o trabalho como princípio educativo, que tem o interesse em apresentar o trabalho como uma experiência humana de produção social de sua existência. Esta mentalidade permitirá ao educador e ao educando compreender o papel social do processo educativo e seu reflexo na vida social pela atividade laborativa. De acordo com Faria (2015, p.

99), “gradativa, dinâmica e contraditoriamente, o desenvolvimento do sujeito depende de sua condição de internalizar e se apropriar em suas estruturas racionais e afetivas das interações que é capaz de formular conscientemente a partir das relações materiais”.

O segundo princípio dá-se quando se propõe a pesquisa como princípio pedagógico. Esta é uma das proposições mais fundamentais porque devolve ao educando sua condição de sujeito do conhecimento. Como diz Faria (2015, p. 92):

A produção do conhecimento tem por fundamento a primazia do real sobre a ideia, entendendo, contudo, que o real para ser apropriado pela consciência necessita da mediação do pensamento, ou seja, recusa-se aqui tanto o empirismo quanto o idealismo. A inscrição da matéria na consciência mediada pelo pensamento não se constitui nem em uma tradução direta, sem intermediação, nem em uma elaboração metafísica, mas em uma interação dialética, tensionada e dinâmica, marcada pela complexidade e pelas contradições entre o sujeito e o objeto.

Este princípio traz como fundamento a ideia de que o educando é autor do conhecimento, portanto, participe da atividade pedagógica. Devolver o *status* de sujeito do conhecimento ao educando é um passo fundamental na reestruturação curricular que se pretenda interdisciplinar.

Tal proposição consiste em duas etapas: 1) integrar as diversas disciplinas a fim de entendê-las na totalidade dos saberes, superando a fragmentação e a hierarquização; 2) compreender o educando como sujeito e coautor da ciência e perceber, ainda, a proximidade entre conhecimento e a realidade. Em resumo, para 1) compreender o conhecimento em seu sentido gnosiológico, epistemológico e ontológico e 2) entender o emprego desta compreensão numa prática social des-alienante, que permitirá entendê-lo como um ser do conhecimento e como um ser de prática social.

As metas a serem atingidas pelo Ensino Médio não são uma responsabilidade exclusiva das instituições escolares nem dos professores. Como previsto na LDB, a educação é um dever da família e do Estado. Desse modo, o envolvimento de toda sociedade nesse projeto é tão pertinente quanto à participação da União mediante promoção, coordenação e financiamento da educação.

3.1.5 Conclusões

A partir das proposições das DCNEM, bem como das reflexões aqui propostas acerca da necessidade intrínseca à estrutura do conhecimento de se pensar numa totalidade presente ao longo da história do pensamento, foi possível: 1) refletir sobre as práticas curriculares e

pensar possibilidades de promover uma visão integradora das diversas disciplinas a fim de entendê-las na totalidade dos saberes, superando a fragmentação e a hierarquização, além de 2) compreender as disciplinas escolares em diálogo com as ciências a fim de que o educando perceba-se como sujeito e coautor da ciência e perceba, ainda, a proximidade entre conhecimento e a realidade; disciplina escolar e ciência para o desenvolvimento de uma prática cidadã autônoma.

Assim, para entender a relação do homem com o conhecimento em seu sentido ontológico, tomou-se por base a fenomenologia de Heidegger (1978). Pelo método fenomenológico, foi possível elucidar a experiência escolar e sua relação com o ser do homem enquanto ente cuja existência é assinalada pela curiosidade gnosiológica. Tal entendimento é o fundamental para que a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013, p. 30), proposta pelas DCNEM, possa ser melhor compreendida.

Por fim, para entender o emprego desta compreensão numa prática social des-alienante, partiu-se de uma análise do papel da educação, segundo Freire (2014), enquanto construção coletiva do sujeito social. Além disso, foi possível compreender o conhecimento em seu sentido ontológico numa mentalidade integradora com as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bem como pôr em prática o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2013, p. 26), tornando significativo o que a escola propõe-se a ensinar.

Essa dupla via apresentou o currículo como um recorte da experiência gnosiológica e epistemológica humana que não deve se limitar a uma lista de itens a serem assinalados no cumprimento de uma carga horária. Um currículo deve ser como um espelho da vivência social, e estar em consonância com sua prática sob pena de se perder o aprendizado no vazio de conceitos sem relação com a realidade, como nos advertiu Dewey (1980).

3.2 DISCIPLINA DE HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE: POR UM ENSINO CONTEXTUALIZADO NA DINÂMICA DE UM SUJEITO PÓS-MODERNO

Pensar o ensino de história exige a articulação de múltiplos recursos teóricos para sua concretização. Isto se deve ao fato de o ensino ser compreendido hoje como uma atividade dialógica que pressupõe, por isso, uma relação aberta à contradição, descentrada da figura do professor (não mais tido como um guru do saber) e centrada no processo, uma vez que um ensino pensado nessas bases tem como principal característica a dinâmica natural do diálogo e não mais a estrutura estática do monólogo.

Tais características atribuídas ao ensino no contexto atual requerem do professor competências teóricas além de sua indispensável competência técnica no que se refere ao

domínio do objeto de sua disciplina. Disso decorre a necessidade de uma formação estreita com as discussões nos âmbitos das teorias de aprendizagem; de currículo, teoria do conhecimento e epistemologia, além do acesso às leituras que permitam ao docente compreender as demandas sociais nas quais está inserido, e que, de sua parte, merecem atenção se seu propósito for a formação de um educando para as necessidades de seu tempo.

Desse modo, será demonstrada a relação imanente entre interdisciplinaridade e sujeito na constituição do ensino de história, sobretudo, a partir das contribuições da Escola dos *Annales*, e como sua proposta metodológica propiciou o surgimento de uma disciplina de história que, na escola, promoverá a formação da consciência histórica, cujo exercício poderá se fazer profícuo na preparação para a cidadania, no contexto de uma sociedade pós-moderna.

Na primeira subseção, demonstrar-se-á, apoiando-se em Thiesen (2007; 2013), que a interdisciplinaridade, enquanto fundamento do processo cognitivo, tem sua raiz no solipsismo do sujeito, porque a complexidade do real tende a se reduzir à sua leitura de mundo propiciada pelos saberes. Tal característica o induz, pela sua condição gnosiológica, à necessidade de reunir a totalidade numa unidade fundamental – o ser –, cuja abertura ontológica para sua compreensão dá-se na interrogação de um ente privilegiado denominado por Heidegger (2000) de ser-aí (*dasein*), que é o modo de ser do homem, isto é, o sujeito.

Esse ente que cada um de nós somos, e que, entre outras, possui, em seu ser, a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo *pre-sença* [*ser-aí; dasein*]. A colocação explícita e transparente da questão sobre o sentido do ser requer uma explicação prévia e adequada de um ente (pre-sença) no tocante ao ser” (HEIDEGGER, 2000, p. 33).

Em seguida, serão apresentadas as conquistas metodológicas alcançadas pela Escola dos *Annales*, mostrando a relevância e a contextualização de suas contribuições para as necessidades que se fizeram presentes no começo do século XX, e cujos reflexos reverberam nos dias atuais.

Por fim, na terceira subseção, procurar-se-á apresentar de que modo um ensino de história, a partir da contribuição dos *Annales*, sob um viés interdisciplinar e pensada numa relação com a noção de sujeito pós-moderno, de acordo com Hall (2006), possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de trazer o sujeito para a condição de protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Esse protagonismo dá-se em três dimensões fundamentais. Uma, epistemológica, enquanto ente que se move na realidade mediante conhecimento científico; outra, pedagógica, enquanto sujeito que participa consciente do processo educativo; e, por fim, uma ontológica,

porque, enquanto sujeito livre, participa da construção da realidade empregando sentido a si mesmo e à totalidade.

3.2.1 Interdisciplinaridade e sujeito

A realidade, tal como é apreendida na atualidade, é assinalada pela noção de fragmentação, evidenciada pelas teorias pós-estruturalistas. Estas são demandas de uma época denominada de pós-moderna em virtude da pluralidade de verdades tornadas explícitas por condições históricas que propiciaram a emergência e a valorização, entre outras características, da descentração do sujeito e do fim do império dos “grandes relatos”, como defendeu Lyotard (2009, p. 69)

Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber se coloca em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato da emancipação.

A realidade complexa, que se tornou evidente por meio das teorias pós-estruturalistas, permitiu o vislumbre de uma realidade aberta à possibilidade de múltiplas interpretações que trouxeram para o centro do debate uma compreensão hermenêutica de realidade. O alvorecer epistemológico da hermenêutica como um efetivo caminho gnosiológico de leitura do mundo, ao mesmo tempo em que abriu o homem para a apreensão do todo enquanto diversidade de interpretações, reuniu essa pluralidade de significações em torno do sujeito, único intérprete da realidade mediante linguagem que deixou de ser compreendida como um fenômeno meramente biológico para se sobressair como condição ontológica mais originária dentre os existenciais que compreendem a estrutura ontológica do ente que ele denominou de ser-aí (*dasein*).

Heidegger (2000, p. 219, grifo do autor) afirma que

O fundamento ontológico-existencial da linguagem é o discurso [...]. Do ponto de vista existencial, o discurso é igualmente originário à disposição e à compreensão. A compreensibilidade já está sempre articulada, antes mesmo de qualquer interpretação apropriadora. O discurso é a articulação dessa compreensibilidade. Por isso é que o discurso se acha à base de toda interpretação e proposição.

Tomando como referência Thiesen (2013, p. 599), a interdisciplinaridade será aqui compreendida como imanente à condição epistemológica dos saberes: “Ela simplesmente está, ou melhor, é intrínseca ao ato de conhecer, portanto, constitui a unidade-totalidade como apropriação ou como caminho entre o real e a racionalidade.” Esses pares dialéticos – “unidade-totalidade” ou “racionalidade-realidade” – explicitados por Thiesen (2013) podem ser compreendidos como sinônimas do par “sujeito-realidade”.

A interdisciplinaridade sempre se fez presente no interior do conhecimento, como um aspecto imanente à sua estrutura. As divisões disciplinares cumprem, portanto, um papel metodológico, mas elas se fazem no interior de uma estrutura epistemológica. Dessa forma, a interdisciplinaridade não será tomada como instrumento metodológico que reúne um conjunto de disciplinas num ambiente escolar, tendo como finalidade a apreensão cognitiva de determinado setor da realidade mediante um dado processo de ensino-aprendizagem. Segundo Thiesen (2013), as práticas curriculares de agregação de disciplinas em torno de um processo pedagógico, com a finalidade de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, configura-se como integração curricular:

Sob essa ótica, entendemos que as alternativas deliberadamente assumidas ou postas pelos sujeitos (educadores e gestores), quando formalmente organizadas em processos educativos na tentativa de alcançar a interdisciplinaridade, limitam-se ao que chamamos de integração – o que não deixa de ser um esforço para a interdisciplinarização (THIESEN, 2013, p. 600).

Seguindo o mesmo raciocínio e a fim de delimitar o espectro do que foi entendido como interdisciplinaridade em Thiesen (2013), tomamos como referência Alvarenga *et al.* (2015, p. 63) para explicitar a transdisciplinaridade que, segundo a autora, a partir da contribuição da obra de Piaget, apresenta-se como o “ir além das disciplinas científicas, portanto, da própria ciência constituída, situando o conhecimento nelas gerado, assim como das demais formas de saberes, em um sistema total capaz de articulá-los.”

Pode-se deduzir, portanto, que a interdisciplinaridade é apresentada como condição imanente à estrutura epistemológica, por imprimir no homem a necessidade ontológica de ir além das barreiras metodológicas das ciências constituídas. Ao partir da compreensão de Alvarenga *et al.* (2015), pode-se deduzir, respeitando as proporções, que a transdisciplinaridade constitui-se como condição imanente à estrutura gnosiológica, porque abarca a totalidade do conhecimento, inclusive os não-científicos, tais como: senso comum, filosofia, arte, religião, entre outros.

Delimitados os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pode-se concordar, desde já, que a complexidade do real demanda ao sujeito a necessidade imanente de unidade, em virtude de sua condição gnosiológica restrita a uma estrutura assinalada pelo solipsismo; sua redutibilidade a si mesmo numa subjetividade que está delimitada às suas deliberações contextualizadas socialmente. Assim, tanto a transdisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade, enquanto condições gnosiológica e epistemológica, respectivamente, são resultantes da relação dialética primordial entre o solipsismo do sujeito cognoscente e o mundo,

que se traduz em sua necessidade ontológica de abarcar sua complexidade na forma de representações que compõem as formas de saberes. A interdisciplinaridade é, portanto, a unidade epistemológica do conhecimento científico que encontra sua âncora no sujeito. O mesmo pode se aplicar à transdisciplinaridade respeitando seu raio de ação. Desse modo, a interdisciplinaridade:

Funda-se no caráter dialético da realidade social, pautado pelo princípio da contradição, pelo qual a realidade pode ser percebida, ao mesmo tempo, como una e diversa. Algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los (THIESEN, 2007, p. 88).

Diante do exposto, pergunta-se: sendo a interdisciplinaridade configurada como preeminente à estrutura epistemológica, por que os saberes científicos (especialmente, no currículo escolar), hoje, encontram-se aparentemente desarraigados?

Como afirmam Lopes e Macedo (2011), isso decorre em virtude da necessidade de nossa época, uma vez que a “organização disciplinar escolar se mantém dominante em diferentes países, ao longo da história porque é concebida como uma instituição social necessária” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 108).

A especialização em relação aos saberes científicos, acadêmicos e escolares tornou-se preponderante por causa das novas demandas surgidas do desenvolvimento social, sobretudo, com o advento do capitalismo, que tinha, entre outros mecanismos de controle ideológico, os conhecimentos científicos. A especialização foi uma necessidade social pertinente à época e permanece ainda hoje, embora dê sinais de desgaste em virtude do novo contexto que subsidia as relações sociais.

Assim, a disciplinarização foi um recurso resultante da demanda por uma aprendizagem mais especializada, por conta das necessidades de expansão do capital. Diante disso, pode-se dizer que há pelo menos duas razões para a busca de um ensino que se compreenda na interdisciplinaridade enquanto sentido para que, metodologicamente, torne-se mais factível: 1) hoje, com o capital instalado planetariamente, o saber procura na integração um método para tornar “epistemologicamente visível” a interdisciplinaridade para a compreensão dessa totalidade complexa posta diante de nossos olhos, que, por causa da educação especializada, teve o olhar para o todo atrofiado; 2) a emergência da diversidade, presente no cotidiano tornou-se uma realidade por causa das demandas da pós-modernidade, e que o pós-estruturalismo legitimou-a, epistemologicamente, dando forma teórica aos seus conteúdos. E agora, presentes no currículo, eles se tornaram visíveis nas disciplinas escolares.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão de longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos” (MORIN, 2002, p. 14).

Em resumo, com a expansão do capital, a especialização foi a necessidade imposta pelas condições sociais presentes à época. Hoje, diante da ocupação mundial pelo capital e da emergência das diversidades, urge a necessidade de compreensão das múltiplas diferenças, bem como entendê-las como parte de um todo, cuja univocidade flerta dialeticamente com a pluralidade.

De acordo com Thiesen (2013), a interdisciplinaridade não é um método nem uma postura adotada por um professor ou instituição escolar. Dessa reflexão, resulta que a interdisciplinaridade sempre se fez uma condição epistemológica inerente ao processo de construção do conhecimento, porque ela é imanente à condição histórica e sociológica do homem enquanto ser que, antes de tudo, percebe-se numa estrutura solipsista. O que isso significa? Que a primeira percepção humana, antes de tudo, é a constatação do si mesmo, só.

Na história da Psicologia, tem prevalecido a ideia de que a consciência se forma principalmente no âmbito do individual, para depois adquirir caráter social. Assim, a consciência primeira seria a de se perceber a existência do eu. Piaget, segundo Wallon (1975) parece fazer parte dessa compreensão, pois analisa a evolução da criança em termos de sua sociabilidade crescente (CAVALCANTI, 1998, p. 141).

É a primeira condição do homem antes de se dirigir ao mundo numa atitude interrogativa, isto é, cognitiva, gnosiológica, científica. Assim, a interdisciplinaridade é uma necessidade epistemológica, porque é no sujeito que será reunida a totalidade de representações com as quais poderá ter acesso à complexidade do real, que, ao se apresentar diante dele, o imerge na admiração (*thaumadze*).

Desse modo, não importa a forma como o currículo escolar seja organizado. Nem mesmo importa que ele exista, tal como hoje é concebido; a interdisciplinaridade estará sempre presente.

Esta presença, a da interdisciplinaridade, no entanto, deve se fazer evidente porque, assim como o individualismo tornou a sociedade, às vezes, incapaz de se perceber na solidariedade enquanto estrutura social que a subsidia, apesar das diferenças evidentes, sobretudo as tornadas explícitas pelas teorias pós-estruturalistas, a cegueira epistemológica impede o homem de enxergar além dos muros dos conhecimentos científicos.

Esta cegueira impede o indivíduo de perceber a relação intrínseca inerente à estrutura do conhecimento que é (1) sua unidade primordial no ente que tem a preeminência gnosiológica que é (2): o sujeito. Essa unidade é condição gnosiológica e epistemológica necessária à constituição do conhecimento e, particularmente, das ciências formais, pois a interdisciplinaridade está diretamente ligada ao aspecto complexo da realidade em consonância com a propriedade dialética inerente à estrutura do saber, que tem sua unidade no sujeito.

3.2.2 Escola dos *Annales* e o contexto pós-moderno

Expostos os fundamentos filosóficos e sociológicos da interdisciplinaridade e demonstrado ser ela própria o fundamento da atividade cognitiva humana, resta demonstrar o lugar da ciência histórica no interior da interdisciplinaridade e seu papel no desvelamento da complexidade do real imanente à sua estrutura epistemológica, ou seja, enquanto atividade científica desveladora da realidade.

Antes, é necessário contextualizar o método historiográfico ao qual é dado ênfase neste trabalho, a saber, o difundido pela Escola dos *Annales*.

O saber historiográfico sofreu importantes mudanças após as contribuições da Escola dos *Annales*. Ao questionarem o método historiográfico tradicional, trouxeram o sujeito para o centro de sua proposta metodológica. Essa assertiva tem como base o fato dessa nova vertente do pensamento historiográfico ter dado ênfase à interpretação das condições que subsidiaram os fatos narrados. Essa nova proposta ficou conhecida também como “História-problema”.

O deslocamento do olhar científico historiográfico da narrativa inerte dos fatos para a crítica das condições sociológicas, antropológicas, políticas, geográficas que os determinaram repercutiu na estrutura epistemológica da ciência histórica. Se antes a história estava centrada no acontecimento que se impunha como verdade unívoca ao sujeito, agora a centralidade está no sujeito intérprete. Em seu artigo intitulado História e Pós-modernismo, Ankersmit afirma: “O pós-moderno não rejeita a historiografia científica, mas somente chama a atenção para o círculo vicioso modernista, que gostaria de nos fazer crer que nada existe fora dele. Fora dele, porém, estão todos os domínios do significado e propósito históricos” (ANKERSMIT, 2001, p. 133).

Esse domínio dos significados está sob a tutela dos múltiplos sujeitos intérpretes; a nova ciência histórica será marcada pela descentralização, uma vez que a noção de verdade vai se multiplicar na forma de interpretações; todas possíveis. Haverá também a diversificação de fontes e dos modos de abordá-las e investigá-las.

A historiografia dos *Annales* não é marcada pela interdisciplinaridade por ter reunido em sua configuração profissionais de áreas diversas como historiadores, geógrafos, sociólogos, economista, entre outros. A historiografia dos *Annales* foi marcada pela interdisciplinaridade justamente porque trouxe para o centro do método o sujeito. E como afirmado acima, este se configura como seu fundamento.

Partindo do que foi afirmado, sendo a interdisciplinaridade uma condição epistemológica que subsiste no conhecimento científico, ela é, por isso, anterior a qualquer rearranjo disciplinar, como defende Thiesen (2013). Logo, a “Escola dos *Annales*” nasceu de uma necessidade gnosiológica imposta pelas condições históricas, sociais e culturais que se impunham à época, marcada pela irrupção de uma estrutura social cuja fragmentação tinha no sujeito seu ponto de partida. Disso resulta o que Hall (2006, p. 13) entende por identidade que é “definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.”

Essa circunstância social denominada de pós-moderna constituiu-se como contexto propício para configuração de uma nova metodologia historiográfica da qual os *Annales* emergiram como representação mais originária da ciência histórica nessa nova conjuntura. Isso porque sua nova configuração devolve ao sujeito e às suas múltiplas disposições o primado epistemológico a ele pertinentes, ainda que limitada pelo rigor do método, mais tarde, questionado por Ricoeur (1997), conforme capítulo anterior, quando vai dar maior ênfase ao sujeito ao ressignificar a narrativa, relegada pelo *Annales*, dando a ela *status* epistemológico.

3.2.3 Ensino de história na sociedade pós-moderna

Nas seções anteriores, foi evidenciada a estrutura da interdisciplinaridade cujo fundamento encontra-se no sujeito. Além disso, foi apresentada a Escola dos *Annales* como emergência da pós-modernidade, que suscitou da ciência histórica a necessidade de rever seu método. Esta revisão teve como consequência a instauração do sujeito que foi elevado ao *status* de livre intérprete das múltiplas condições que propiciaram determinado fato histórico. A proposição dos *Annales* conduziu à obsolescência a história tradicional e seu método fundado numa narrativa a-crítica dos acontecimentos privilegiados.

Agora, cabe pensar de que modo tais mudanças, na estrutura epistemológica da ciência histórica, bem como as transformações sociais que levaram à irrupção do sujeito pós-moderno relacionam-se e repercutem no ensino de história.

De antemão, pretende-se demonstrar o quanto a interdisciplinaridade é imprescindível na construção do conhecimento, particularmente no processo de ensino-aprendizagem relacionado ao ensino de história. Esse pressuposto é condição fundamental para entendê-la como um processo fundamentado no sujeito. Dessa compreensão, resulta que se o sujeito pós-moderno é marcado pela fragmentação e descentração, essa “identidade” afirmar-se-á, portanto, naquilo que ele produz. Assim, o conhecimento, enquanto atividade humana, trará em seu cerne, essas características inerentes à condição do sujeito pós-moderno.

A afirmação de que a interdisciplinaridade constitui-se numa relação intrínseca com o ensino de história enquanto expressão gnosiológica e epistemológica do sujeito, funda-se em dois princípios: 1) Ontológico, porque, sendo o sujeito o ponto nodal do processo gnosiológico, ele traz em sua estrutura, subsidiada no solipsismo de sua subjetividade, a necessidade de abarcar a totalidade numa unidade, a fim de atender aos anseios humanos manifestos na admiração (*thaumadze*) ou estranhamento, enquanto condição primeira de toda forma de construção gnosiológica. 2) Epistemológico, porque essa relação (interdisciplinaridade e ensino de história) configura-se como uma necessidade epistemológica. Essa necessidade impõe-se na medida em que o objetivo do ensino de história é propiciar a compreensão da complexidade do real (dimensão gnosiológica), que no saber historiográfico (dimensão epistemológica) perfaz-se, desde os *Annales*, mediante atividade hermenêutica. Esta visa à elucidação crítica dos acontecimentos e seus condicionantes no interior do tempo histórico na forma de uma interpretação que compreenda a síntese resultante das contradições sociais.

Em resumo, o sujeito é fundamento ontológico-epistemológico da interdisciplinaridade. Isto porque se configura como um ente assinalado pela necessidade de apropriação gnosiológica (mediado pela linguagem) da totalidade. A interdisciplinaridade, por seu turno, é o fundamento epistemológico dos saberes científicos porque, tendo suas origens na complexidade do real, sua “natureza” é eminentemente sintética e, por isso, sustentada dialeticamente na pluralidade e em suas contradições.

Diante da elucidação, pergunta-se: qual o papel do ensino de história no interior de uma sociedade pós-moderna, na qual os grandes relatos (Lyotard, 2009) não mais respondem aos anseios complexos advindos dessa condição?

A reforma metodológica proposta pelos *Annales* é, justamente, reflexo das incertezas impostas pelas condições sociais que questionavam e puseram em xeque as estruturas tradicionais, que sofreram forte abalo em virtude dos acontecimentos que marcaram o século XX.

Diante da repercussão, toda a sociedade mudou. E com ela, suas estruturas fundamentais. Entre elas: o sujeito, o conhecimento e suas expectativas. O sujeito, fruto dessas transformações, saiu da condição de racional, centrado para um sujeito fragmentado e descentrado. Obviamente, o conhecimento acompanhou essas mudanças. A história, antes uníssona tanto com relação às narrativas inertes dos acontecimentos quanto com relação às fontes – sempre as oficiais –, encontrou condições propícias para se impor como saber que desconstrói verdades, que questiona, que problematiza no âmbito epistêmico da ciência histórica.

Esse novo paradigma, no qual o culto da verdade cede lugar ao questionamento, permitiu uma inversão, uma virada epistemológica. Se antes se produzia uma verdade e se difundia, via saber histórico, para um sujeito espectador inerte do fato, portanto, paciente, com a Escola do *Annales*, esse sujeito sobressai-se como agente. Além disso, esse sujeito suplanta a narrativa a-crítica, dando ênfase à interpretação dos fatos e de suas condições, à luz de outros saberes que se consolidaram como ciência no início do século XX, tais como: sociologia, antropologia, ciência política, geografia e economia, além dos saberes engendrados no interior de suas relações culturais e sobressaltados pelas teorias pós-críticas.

Pode-se afirmar que desta virada epistemológica promovida pelos *Annales* foi o sujeito quem surgiu como principal expoente da nova historiografia. Isto ocorreu porque interessava para a ciência histórica nascente o que era a história (o fato histórico) para quem o interpreta. Seria o que Heidegger (2000), em sua fenomenologia, denomina de “uma hermenêutica no sentido derivado”, quando distingue a possibilidade de uma hermenêutica ontológica (filosófica), intérprete do ser de uma hermenêutica em nível ôntico (ciência histórica), intérprete factual, enquanto possibilidade epistêmica:

[A fenomenologia] trata-se de uma hermenêutica que elabora ontologicamente a historicidade da pre-sença [*ser-ai*] como condição ôntica de possibilidade da história factual. Por isso é que, radicada na hermenêutica da pre-sença, a metodologia das ciências históricas do espírito só pode receber a denominação de hermenêutica em sentido derivado (HEIDEGGER, 2000, p. 69).

Ressalta-se que essa distinção demonstrada por Heidegger não significa distanciamento. Ao contrário, como a “hermenêutica no sentido derivado” ou ciência histórica está fundamentada na “hermenêutica ontológica”,¹⁵ fica evidenciada a natureza epistemológica da

¹⁵ Essa constatação demonstra o quanto é pertinente a necessidade de introdução dos discentes na compreensão do fundamento epistemológico da ciência histórica. Essa elucidação, no Ensino Médio, cabe também à disciplina de história. Mas, de forma ainda mais originária, à disciplina de filosofia.

ciência histórica enquanto atividade epistêmica do sujeito, porque está radicada na historicidade do seu ser, como foi afirmado anteriormente.

Na escola, uma ciência com esse propósito, retomada na forma de disciplina escolar, exercerá agora um novo papel em seu ensino, cujas características podem ser destacadas: 1) reescreverá as bases nas quais está fundada a constituição do sujeito histórico. Uma função epistemológica; 2) possibilitará ao aluno o questionamento (em bases ônticas) das verdades, historicamente construídas, mediante a apreensão de recursos teóricos pertinentes à ciência histórica. Uma função epistêmica; 3) propiciará a formação do cidadão cuja postura se constituirá numa abertura concretizada na forma de questionamentos das estruturas tradicionais. Uma função *pedagógica*.

Em relação a estes três enfoques: epistemológico, epistêmico e pedagógico, julga-se pertinente um esclarecimento. Tomando epistemologia como filosofia da ciência, pode-se questionar se aqui não está sendo feita uma confusão entre ciência história (função epistêmica) e filosofia da história (função epistemológica). À medida que se está aqui discutindo o “ensino de história”, deve-se frisar que se trata de uma atividade mais complexa. O ensino de história (ou de qualquer disciplina) demanda do docente uma gama de competências para o exercício do magistério, porque ela não deve se configurar apenas como reprodução irrefletida de suas contribuições científicas.

Assim, em sua atividade, o docente não apenas insere o discente no saber historiográfico (epistêmico). Ele deve também pensar seus fundamentos (epistemológico) e demonstrar a natureza social, política e cultural de sua disciplina no processo de ensino-aprendizagem realizado no espaço escolar (pedagógico). Há, necessariamente, outras competências pertinentes ao ensino de história ou de qualquer outra disciplina. A limitação a estes três enfoques não se pretende reducionista.

Para Bezerra (2016), a história não é um privilégio de uns, mas a condição humana de se perceber no tempo. Assim, todos os seres humanos são construtores da história. Seu ensino deve, portanto, contemplar veementemente essa possibilidade. Isto porque:

O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (BEZERRA, 2016, p. 45).

Uma sociedade marcada pelo desmoronamento das verdades tradicionais em virtude de uma realidade que se ergue sobre seus escombros, marcados pela complexidade e pela fragmentação, requer um sujeito capaz de transitar nessa profusão com condições de lê-la apesar da multiplicidade de padrões que surgem e ressurgem. Esse novo sujeito deve ser marcado pela capacidade de lidar com a austeridade das incertezas, e não com a benevolência das verdades dadas. É nesse aspecto que o ensino de história cumpre um novo papel numa sociedade pós-moderna. Por isso, bem diferente daquele que cumprira outrora, que era sua identificação numa estrutura social marcada pela homogeneidade evidenciada pelas teorias funcionalistas.

Pinsky e Pinsky (2016) propõe a necessidade de se formar um sujeito consciente de sua historicidade e de seu papel enquanto partícipe dela, através de um ensino de história coerente com os novos tempos: “Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório¹⁶ no qual nos encontramos” (PINSKY; PINSKY 2016, p. 21).

O ensino de história deve proporcionar ao aluno uma experiência com a reflexão, mediante seus recursos teóricos inerentes ao saber historiográfico. Neste sentido, Hall (2006, p. 15) afirma que “a modernidade, em contraste, não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida.” Essa possibilidade reflexiva que conduzirá o aluno a uma postura crítica deve se estabelecer como a marca de um ensino coerente com a perspectiva moderna e pós-moderna, uma vez que a instabilidade de suas verdades reflete o caráter dinâmico das estruturas que condicionam a reflexão numa relação com a volubilidade das constituições identitárias.

3.2.4 Conclusões

A proposição de um ensino interdisciplinar é sempre algo desafiador pelo receio de se cair em clichês que deturpam uma proposta curricular dessa natureza em pelo menos duas frentes. Primeiro, em virtude da confusão que se produziu entre interdisciplinaridade e integração curricular (THIESEN, 2007). Segundo, por causa da cultura curricular adotada com fins aos interesses do mercado, o que gera um círculo vicioso que perpassa a sociedade, as universidades e as escolas.

¹⁶ O uso da expressão “estágio civilizatório” pelo autor citado foi tomado no sentido diferente do empregado outrora pelas correntes antropológicas evolucionistas.

Mesmo diante destes impasses, o processo de ensino-aprendizagem não deve prescindir dessa reflexão. O pensar sua prática sustentada nessa natureza axiológica do processo gnosiológico implicará em um ensino que possa cumprir sua função social que, no contexto pós-moderno, demanda, entre outros, a compreensão e o trânsito na volubilidade das construções identitárias.

Se tradicionalmente o ensino de história tinha como finalidade propagar os feitos das classes dirigentes, num contexto pós-moderno, seu papel transformou-se radicalmente.

Diante da transitoriedade e volubilidade das constituições identitárias que se multiplicam, a narrativa de uma verdade tornou-se obsoleta e inconsistente. Logo, o ensino de história deve propiciar a formação de um indivíduo capaz de compreender a realidade enquanto interpretação. A verdade, portanto, como possibilidade hermenêutica.

Nessa perspectiva, a travessia do Rubicão no processo educativo dar-se-á quando o sujeito passar de uma condição heterônoma à autônoma. Assumindo-se na condição de intérprete do processo histórico, o sujeito comporta-se como seu construtor.

Numa sociedade cujo fim das verdades tradicionais permitiu a superação das perspectivas funcionalistas, o sujeito é acossado num solipsismo austero que o compele, em sua subjetividade – ainda que contextualizada –, à procura do sentido. Nesse contexto, o ensino de história tem sua função social ressignificada. Se antes seu objetivo era homogeneizar os indivíduos em torno de uma narrativa originária que vinculava as múltiplas diferenças a uma unidade nacional, hoje, ao primar pela formação de uma consciência histórica fundada na subjetividade, permite ao sujeito compreender-se na transitoriedade de um contexto social complexo e, ao mesmo tempo, manter-se numa individualidade, também transitória e doadora de sentido.

4 CURRÍCULO E DIALÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A possibilidade de aceder à história funda-se na possibilidade, segundo a qual um presente compreende em cada caso o ser porvir. Este é o primeiro princípio de toda hermenêutica. Diz algo acerca do ser do ser-aí, que é a historicidade ela mesma. A filosofia nunca vai conseguir captar o que é a história, enquanto a história for decomposta na qualidade de objeto de consideração metodológica. O enigma da história reside no que ser histórico significa. Heidegger (2008a, p. 67)

4.1 CURRÍCULO COMO *PRÁXIS*: O EXERCÍCIO PEDAGÓGICO COMO DIALÉTICA SUJEITO-SABER

Tomando como referência Sacristán (2000), currículo é uma *práxis* e, enquanto *práxis*, resultado dos conflitos materiais que sustentam o pensar, por isso, produto cultural da relação dialética entre o que uma dada sociedade, historicamente situada, vivencia concretamente e as instituições que regulam e legitimam suas práticas sociais.

Desse breve esclarecimento é possível abstrair um par dialético cuja tensão pode ser ilustrada por dois conceitos chaves: sujeitos e saberes. O primeiro, seria o concreto fundamental. A infraestrutura marxiana de onde partem todas as outras formas de interações materiais. O segundo, o abstrato. A superestrutura fruto da potência criadora do homem associada à sua vida material. Deduz-se da compreensão de Sacristán (2000) que, enquanto *práxis*, o currículo deve ser compreendido como uma estrutura complexa proveniente da relação dialética entre esses dois pólos.

Esta proposição não tem por interesse impor um reducionismo à polifonia intrínseca à estrutura do currículo. Todavia, propõe-se a investigar prioritariamente esses dois conceitos (sujeito e saberes) a fim de compreender como sua relação é construída em seu interior.

Este estado do conhecimento pretende enumerar teses e dissertações relacionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento a Pessoal de Ensino Superior (CAPES) que tragam em suas pesquisas estudos que relacionem o currículo e o ensino de história na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio. Em suma, mapear pesquisas sobre o currículo do ensino de história em que os autores articulem os conceitos de sujeito e de saberes, buscando identificar até onde as discussões adentram nas perspectivas ontológicas e epistemológicas desses conceitos.

Esse estado do conhecimento seguiu a forma de uma pesquisa qualitativa. Uma pesquisa dessa natureza, conforme Minayo e Sanches (1993, p. 247), aprofunda “a complexidade dos

fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”.

Optou-se pela denominação “estado do conhecimento”, em vez de “estado da arte”, porque serão abordados aspectos teóricos e metodológicos apresentados pelos autores em seus trabalhos acadêmicos. Tomando como pressuposto o entendimento de Romanowski e Ens (2006, p. 39-40):

Para realizar um “estado da arte”, não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento.

Uma pesquisa do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” mobiliza dois tipos de informações: aquelas que descrevem o movimento físico de natureza institucional e circunstancial e as que se relacionam aos aspectos temático-metodológicos envolvendo as tendências temáticas e os enfoques teóricos-metodológicos (SANTOS, 2015). Como afirmado acima, dar-se-á ênfase apenas aos aspectos qualitativos.

No primeiro momento, os trabalhos serão apresentados brevemente. A exposição limitar-se-á à explanação dos objetos, das metodologias empregadas e das teorias que subsidiaram as investigações. Com isso obter-se-á um entendimento geral dos objetos pensados pelos autores.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), pesquisas classificadas como estado do conhecimento são aquelas que abarcam somente um tipo de publicação sobre o tema estudado, distinguindo-se da pesquisa do tipo estado da arte. Todavia, ambas têm as mesmas finalidades, a “[...] de compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento, como em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Para as autoras, a importância desse tipo de pesquisa está na contribuição para a concepção do campo teórico de uma área de conhecimento.

4.1.1 Sujeitos e saberes como estrutura central das pesquisas

Realizada em setembro de 2018, a pesquisa concentrou-se em dois descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: “currículo” e “ensino de história”. Do total, de 101 (cento e um) trabalhos indexados, 12 (doze) foram selecionados tomando como base a correspondência entre o título e os descritores que orientaram as buscas. Desse total, 1 (uma) era tese e 11 (onze) eram dissertações.

Selecionados os trabalhos, passou-se à análise mais minuciosa a fim de compreender melhor o objeto, a metodologia e a fundamentação teórica que deu suporte à pesquisa. Abaixo segue o que foi encontrado com a leitura.

Em sua tese, Bezerra (2014) fez uso da abordagem qualitativa porque mostrou, mediante interpretação dos dados coletados em entrevistas com questionários semiestruturados e observações estruturadas com os professores, a tensão entre o currículo prescrito pelos documentos oficiais para a disciplina de história no ensino médio e a prática docente que se faz em sala de aula, construída a partir das experiências de cada professor, no decorrer de suas atividades pedagógicas. A análise dos dados relativos às práticas docentes foi feita à luz do pensamento de Tardif *et al.* (2001, 2005 e 2010) e Ivor Goodson (1995). A compreensão do currículo foi fundamentada segundo a teoria do currículo de Moreira e Silva (2011); Sacristán (1998); Imbernón (2010) e Antoni Zabala (1998). Já os autores Silva e Fonseca (2007); Davies (1996); Siman (2004); Monteiro (2007); Bittencourt (2009); Gasparello (2001; 2007) e Martín (2007) foram o fundamento de suas reflexões sobre o ensino de história.

Brandão (2014) apresenta como objetivo geral de sua pesquisa compreender de que forma a experiência docente contribuiu para o desenvolvimento do currículo escolar. Para isso a autora, por meio de entrevistas, tentou identificar as bases teóricas em que os docentes fundamentam suas decisões que norteiam sua prática pedagógica. Em sua pesquisa, Brandão (2014) pensou os conceitos como a prática pedagógica, o papel da reflexão na formação do professor como profissional, o currículo no contexto da prática, considerando as perspectivas de Sacristán (1999, 2000, 2013); Mizukami (2006, 2007); Nóvoa (2007); Imbernón (2000, 2007, 2009, 2011); Alarcão (2011); Tardif (2012a, 2012b) e Schön (2007). Merece significativo destaque na dissertação de Brandão (2014) o capítulo dedicado à história da disciplina, enquanto saber curricular escolar. A disciplina foi contextualizada tanto na história geral quanto na história do Brasil. As referências para o desenvolvimento desse capítulo são: Abud (2012); Bittencourt (1993, 2012, 2013); Fonseca (2010, 2012); Nadai (1993) e Laville (1999).

Lins (2015) procurou demonstrar o papel dos saberes históricos como fundamento de uma proposta de ensino integrado no IFPB. Sua pesquisa tomou como fundamento as teorias de Sacristán (2000) e Goodson (2012) sobre currículo quando o considerou em sua complexidade e pluralidade; fatores solidamente presentes numa escola de Ensino Médio em virtude da diversidade de saberes e sujeitos que se entrecruzam. Por essa razão, o autor, além da pesquisa documental e bibliográfica, realizou também entrevistas orais com os pedagogos e professores de história amplamente envolvidos no processo de implantação do Ensino Médio

Integrado implantado no IFPB. Para a reflexão sobre o ensino de história, Lins (2015) apoiou-se em Bittencourt (2011) e Monteiro (2007).

A pesquisa de Cazula (2016) consistiu numa etnografia. Ele observou e analisou o trabalho pedagógico de dois docentes; fundamentou-se na teoria geral do currículo partindo de diversas perspectivas: estudos culturais, currículo crítico e pós-críticos e currículo oculto; apoiou-se em Forquin (1993); Lopes (2013); Macedo (2012) e Silva (2003). Para a reflexão sobre o currículo de história, o autor contou com as contribuições de Bittencourt (2004). Todo esse embasamento teórico teve como finalidade a análise do trabalho dos professores observados em suas atividades pedagógicas.

A pesquisa de Ferreira (2016) trata-se de uma análise bibliográfica e documental em abordagem qualitativa que relaciona o currículo do ensino de história e as políticas públicas voltadas para as construções curriculares escolares. Partindo de uma visão polissêmica de currículo, o autor compreendeu-o como um resultado dialógico das possibilidades multiculturais, tendo em vista que a escola é o ponto de convergência para onde se encaminha toda diversidade. Na perspectiva de Ferreira (2016), esse é o atual contexto que as políticas públicas têm tomado como parâmetro para a prescrição do currículo a ser implementado nas escolas.

Em sua dissertação, Martins (2016) propôs o conhecimento do processo histórico que subsidiou a formação do currículo de história da educação básica, ressaltando os conflitos inerentes à sua construção. Destaca os embates políticos e ideológicos entre a Associação de Professores de História (ANPUH) e as reformas impostas no período militar. Em resumo, Martins (2016) apresentou o currículo como solo de disputas político-ideológicas entre o Estado e a sociedade mediante análise de fatos históricos. Ela toma como referencial teórico, dentre outros, o materialismo histórico de Gramsci ao apresentar o jogo dialético hegemonia/contrahegemonia presente no conflito de classes expresso no embate político no terreno do currículo. Além dos postulados de Gramsci, Martins fundamentou-se em Aróstegui para seguir as leituras das fontes históricas selecionadas para a pesquisa, a saber, textos acadêmicos dos professores inseridos no contexto pesquisado.

Moreira (2016) mobilizou em sua pesquisa os pressupostos teórico-metodológicos de Rüsen, demonstrando o papel da disciplina de história na formação da consciência histórica. Além disso, propôs um diálogo entre autores que debatem a importância da construção do currículo como lugar de disputas historicamente situadas. Tomou como fundamento para desenvolver seus estudos: Silva (2010) e Bittencourt (2013). Ao abordar diversas concepções de currículo, Moreira (2016) apresentou sua percepção [do currículo] fenomenológica que foge

do império científico pretensamente neutro e universal para uma visão de mundo centrada no sujeito em sua experiência concreta, pessoal, subjetiva e idiossincrática. Por meio dessa compreensão, o mundo será interpretado à luz de uma hermenêutica, o que dará maior autonomia à narrativa individual, intérprete da realidade mergulhada numa identidade com o todo social que está situada em determinada conjuntura temporal e cultural.

Santos (2016) abordou a construção do currículo nos programas educacionais do estado de Goiás. Entretanto, fundamentou sua narrativa na teoria geral do currículo, especialmente em Silva (2006); Apple (2000); Arroyo (2011) e Sacristán (2013). Em geral, esses autores trazem o currículo como uma correlação de forças em que os sujeitos travam conflitos. Para esses autores, o currículo não é uma entidade abstrata dada, mas resultado da trama social.

Vieira (2016), por sua vez, trouxe amplo aporte teórico no campo do currículo. Apoiando-se em Silva (2010), a autora desenvolveu a discussão sobre a influência da estrutura social na elaboração do currículo demonstrando sua viabilidade conforme os interesses sociais dominantes. Para apresentar a dimensão social do currículo, como demonstrado por Silva (2010), e explanar a aguda aproximação entre teoria e prática presente na concepção do currículo, Vieira apoiou-se em Sacristán (2000), ao passo que o autor compreende o currículo como *práxis*. Fundamentada em Goodson (2013), Vieira mostrou a diferença entre a concepção do currículo e sua efetivação. Enquanto Silva (2010) prevaleceram as demandas e valores sociais, em Goodson (2013), prevaleceram os aspectos individuais dos professores e alunos.

A pesquisa de Costa (2017) consistiu numa discussão que analisou textos legais – tais como diretrizes – e conteúdos curriculares agregados à observação empírica por intermédio da história oral, por entender que se tratam de elementos que evidenciam o currículo como expressão de valores e práticas. A metodologia empregada, portanto, foi pautada no entendimento de que o currículo deve ser apreendido como movimento histórico posto em prática por sujeitos concretos.

Pessoni (2017) demonstrou em sua pesquisa, pela análise da narrativa dos alunos de 9º ano, de que modo o ensino e o currículo de história articulam-se para a construção da consciência histórica. Para isso, fundamentou-se em Rüsen (2001, 2007). A autora demonstrou, ainda, que o desenvolvimento da consciência histórica dá-se de modo dinâmico e não estático, o que pressupõe um movimento dialógico entre os indivíduos. O currículo foi, portanto, o pano de fundo onde foi pensada a formação da consciência histórica dos alunos; quais influências exercem sobre essa formação.

Vieira (2018) teve como propósito a análise da construção curricular realizada no estado de São Paulo no período compreendido entre os anos de 1970 e 1980, marcado pelo retorno da

disciplina de História da América. Sua análise concentrou-se em três eixos: contextos e sujeitos; documentos curriculares; livros didáticos. A metodologia empregada foi uma análise bibliográfica e documental. No primeiro eixo, tomou como teóricos: Bittencourt (1996, 2011, 2015); Dias (1997, 1998); Beired (2005); Zamboni e Conceição (2013) e Martins (1996). No segundo, Bittencourt (2011). No terceiro, Munakata (1997); Mello (2010, 2011, 2016); Másculo (2008); Cassiano (2007); Bittencourt (1996, 2011, 2015) e Choppin (2002, 2004, 2009).

O quadro abaixo sintetiza os problemas abordados pelos autores em seus respectivos trabalhos.

Quadro 1 — Resumo das discussões feitas nos trabalhos pesquisados

AUTOR/IES/ANO	TÍTULO	TEMAS DISCUTIDOS
BEZERRA, PUCSP, 2014	O ensino de história em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas	Tensão entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e a prática docente; teoria do currículo; ensino de história.
BRANDÃO, PUCSP, 2014	Práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental e saberes curriculares	A contribuição docente para o desenvolvimento do currículo; leitura das bases teóricas que fundamentam as decisões relativas ao currículo.
LINS, UFPB, 2015	Em busca da integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)	Teoria geral do currículo; ensino de história; saberes históricos como fundamento do ensino integrado.
CAZULA, UEL, 2016	Diretrizes curriculares estaduais de História no Paraná e orientação temporal: perspectivas e práticas de professores da rede estadual de ensino. Jacarezinho-PR. 2015	Análise do trabalho dos professores tomando como fundamento: teoria geral do currículo; estudos culturais; currículo crítico; pós-crítico e oculto; currículo de história.
FERREIRA, PUCSP, 2016	Políticas públicas para o ensino de história: legislação e o currículo na cidade de São Paulo	Relaciona as políticas públicas voltadas para o currículo; visão polissêmica de currículo como resultado das relações multiculturais.
MARTINS, UFU, 2016	Entre propostas e reformas: Trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História (1971-1987)	Currículo como solo de disputas político-ideológicas entre Estado e sociedade; compreensão do processo histórico de construção do currículo.

AUTOR/IES/ANO	TÍTULO	TEMAS DISCUTIDOS
MOREIRA, UFRRJ, 2016	Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental	A disciplina de história na formação da consciência histórica; currículo como lugar de disputas historicamente situadas; visão de mundo centrada na interpretação do sujeito.
SANTOS, UFGO, 2016	O ensino de História em Goiás na Educação básica nos programas curriculares da SEDUC/GO: do currículo em debate ao pacto pela educação	Construção do currículo; teoria geral do currículo; currículo como correlação de forças de sujeitos em conflito.
VIEIRA, UERJ, 2016	Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História	Influência da estrutura social na elaboração do currículo; tensão entre elaboração e efetivação do currículo.
COSTA, UFU, 2017	Ensino de história na escola pública: percursos e práticas de currículo(s) no ensino fundamental Uberlândia-MG (2010-2016)	Currículo como expressão de valores e práticas; deve ser apreendido como movimento histórico posto em prática por sujeitos concretos.
PESSONI, UFGO, 2017	Os currículos de história para o ensino fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004- 2016)	Articulação entre ensino e currículo de história na construção da consciência histórica, dinâmica e dialógica.
VIEIRA, UEPG, 2018	A construção de um currículo e seus usos: a proposta de história da américa para 1ª série do 2º grau (1980-1983)	Construção do currículo assentado em três eixos: contextos e sujeitos; documentos curriculares; livros didáticos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.2 A relação entre sujeitos e saberes apresentada nas pesquisas

Em termos gerais, todas as pesquisas pensam o currículo como construção coletiva e histórica, por isso, um lugar de disputas político-ideológicas e multiculturais. Em virtude dessa compreensão ser preponderante nos trabalhos acima analisados, outros temas os subsidiam: sujeito; polissemia; sujeito concreto; consciência histórica. Além desses, fazem-se presentes reflexões sobre o papel docente e, obviamente, sobre o lugar das disciplinas e das possibilidades interdisciplinares.

Diante da pertinência de tais temas, pode-se deduzir que o tema currículo está concentrado em dois conceitos principais: “sujeito ou sujeitos” e “saber ou saberes”. No caso

das pesquisas analisadas, o saber histórico. O quadro abaixo exprime mais claramente a relação que se quer estabelecer.

Quadro 2 — Currículo produto da relação entre sujeito(s) e saber(es)

	CONCEITOS	TEMAS ABARCADOS
CURRÍCULO	Sujeito(s)	Construção coletiva, Estado, multiculturalismo, polissemia, disputas político-ideológicas, papel docente, sujeito concreto, consciência histórica dialógica, sujeito intérprete.
	Saber(es)	Disciplinas, interdisciplinaridade, integração curricular, currículo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta de compreensão do currículo como produto da relação entre sujeito(s) e saber(es) não quer se traduzir numa simplória redução semântica. Muito pelo contrário, essa visão compartilha da polissemia expressa nos dois termos, bem como das possibilidades de outros conceitos os orbitarem. O que se pretende com essa relação é elucidar a questão trazendo para a discussão seus dois possíveis pilares. Isso fica muito claro em Vieira (2018) e Costa (2017). De acordo com Moreira (2016), o currículo é o lugar de disputas historicamente situadas e o lugar para onde convergem as visões de mundo centradas nas interpretações dos sujeitos. Desse modo, somente a partir da elucidação do que é o sujeito, bem como dos conhecimentos por ele instrumentalizados para a interpretação do mundo, será possível pensar o currículo historicamente situado.

Tomando como referência o observado neste estado do conhecimento, uma pesquisa que tenha como objeto de reflexão o currículo, além de adentrar nos problemas epistemológicos das disciplinas, tem necessariamente que refletir sobre a condição em que o sujeito é compreendido na atual conjuntura que se mostra multifacetada e fragmentada em diversos setores, tais como ontológico, epistemológico, cultural (multicultural) e sociológico. A fragmentação na qual hoje o sujeito está submerso reflete também nos saberes. É o pressuposto do materialismo histórico-dialético. Para este método, a visão de mundo legítima as condições materiais que são os objetos de reflexão dos mecanismos gnosiológicos. Daí a necessidade de se abordar o problema da dispersão curricular à luz da interdisciplinaridade.

É interessante observar que a reflexão sobre os sujeitos e sobre os saberes segue direções opostas. A fragmentação do sujeito explicitada pelas teorias pós-estruturalistas, por exemplo, traz em seu cerne a necessidade de demonstrar o caráter positivo dessa dispersão como condição de agregação das diferenças numa sociedade plural. Assim, ela desconstrói a noção de

centralidade do sujeito unívoco como prerrogativa de harmonia social. Portanto, o caminho é percorrido do unívoco para o fragmentado.

Em relação às disciplinas, é a fragmentação que tem sido vista como incapaz de promover a autonomia do sujeito por causa da disparidade cada vez mais evidente (aparentemente) entre seus instrumentos teóricos e a realidade que pretendem abarcar. Desse modo, o caminho percorrido tem sido em direção ao entendimento do saber em uma totalidade gnosiológica por meio da interdisciplinaridade como lugar de reflexão das diferenças em uma unidade doadora de sentido. Nesse caso, percorre-se o caminho do fragmentado para o unívoco.

Em ambos os casos, a finalidade é a mesma: a superação das diferenças.

4.1.3 Conclusões

Da análise, pode-se concluir a carência de fundamentação ontológica e epistemológica no trato sobre os conceitos de sujeito e saberes. A ausência de tais reflexões impede o entendimento de tais conceitos em sua profundidade. Obviamente, esse fato não empobrece as pesquisas, pois seu olhar está voltado para direções que favorecem a compreensão do problema, ainda que pontualmente. Entretanto, não chegam ao cerne em virtude da superficialidade metodológica com que os saberes científicos tratam seus objetos ao não adentrarem seus fundamentos.

Salienta-se, no entanto, que se trata de uma limitação própria da natureza científica. Esta volta seu olhar apenas para os aspectos empíricos ligados à relação de causa e efeito herdada da independência histórica galgada pela ciência frente ao método filosófico. Trata-se, portanto, de uma diferença que põe filosofia e ciência em lados opostos na esfera do conhecimento. Essa oposição, no entanto, não pode ser entendida como distanciamento que dificulta a possibilidade de um intenso diálogo.

É diante do que foi constatado que se presume a necessidade de pensar o currículo do ensino de história a partir das contribuições da filosofia; mediante uma ontologia do sujeito e uma epistemologia do saber histórico. O conceito de ontologia que guiará uma investigação visa a adentrar na verdade do ser do sujeito por meio de uma interpretação de suas estruturas fundamentais, mediante uma hermenêutica orientada pelo método fenomenológico (HEIDEGGER, 2000). O mesmo procedimento aplicar-se-á à epistemologia do saber histórico por ficar explícito que, assim como a ontologia pergunta pela “natureza” (o que é) do ser em geral, a epistemologia pergunta pela “natureza” do conhecimento científico, no caso, histórico.

Sendo, portanto, a epistemologia uma “ontologia do saber” ou “da ciência”, o método empregado será o mesmo, respeitando as particularidades dos objetos.

A proposição de uma ontologia do sujeito para uma posterior explicação do que é o currículo permitiria a compreensão deste conceito em seu fundamento mais originário a fim de abordá-lo em sua totalidade. A viabilidade dessa tarefa é possível porque, segundo Heidegger (2009, p. 218): “o homem é aquele ente cuja essência, isto é, a cuja constituição ontológica pertence originariamente, o fato de compreender algo assim como o ser. A existência só é fundamentalmente possível na e por meio da compreensão do ser”. Em seguida, com as contribuições das ciências antropológica, geográfica, histórica, sociológica... será possível delinear, mediante o método científico, sua constituição material.

Uma epistemologia do saber histórico consistiria em trazer à luz o fenômeno histórico a fim de apresentá-lo em sua estrutura gnosiológica enquanto ciência que, para Heidegger (2009, p. 167), “em sentido originário, [é] algo que necessariamente pertence à existência do ser-aí [realidade humana]” e demonstrar sua capilaridade com os demais saberes, justificando a necessidade de seu ensino sob o manto da interdisciplinaridade.

Após a elucidação de tais conceitos, o currículo, naturalmente, saltará aos olhos como uma necessidade inerente de um ser (humano) que, sociológica e politicamente, exprime-se mediante a difusão do conhecimento através de suas instituições socialmente legitimadas. Diante destas constatações é que se percebe a pertinência de uma pesquisa (cujos esboços foram aqui traçados) que almeje este propósito que é pensar o currículo como estrutura dinâmica resultante da dialética sujeito-saberes.

4.2 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NUM CONTEXTO PÓS-MODERNO: UMA SÍNTESE DIALÉTICA DA RELAÇÃO SUJEITO-SABER

A constituição da história como saber científico ocorreu somente no fim do século XIX como parte do esforço das ciências humanas, que buscavam sua autonomia metodológica frente à filosofia, a fim de se emparelharem às ciências naturais, pioneiras nessa conquista. Suas bases ainda não estavam consolidadas e, no início do século XX, a Escola dos *Annales* já lançara a ciência histórica em uma crise que questionou sua metodologia, lançando sua proposta de “história-problema”.

A Escola dos *Annales* não apenas propôs uma revisão do método como também revolveu o *status* epistemológico da história. Antes, preocupada com a reprodução fiel da narrativa dos acontecimentos, a “história-problema” traz como proposta mais original a

reflexão e um debruçar interpretativo sobre os condicionantes dos acontecimentos para que se sobressaísse daí não mais uma história de heróis, mas das sociedades.

Ao se pensarem o ensino de história e as finalidades almeçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para o Ensino Médio, pergunta-se: que relação pode ser estabelecida entre a “história-problema”, seu ensino na escola, a estrutura de uma sociedade pós-moderna e as finalidades do Ensino Médio previstas na LDB?

O entendimento da questão suscitada passará pela elucidação da relação entre o ensino de história e sua concretização no cotidiano escolar. Seguidamente, será demonstrado o porquê do currículo ser aqui concebido como síntese dialética entre sujeito e saber. Por fim, como o ensino de história, atendendo às determinações legais, pode contribuir para a concretização das finalidades previstas para o Ensino Médio.

4.2.1 História, seu ensino e a experiência escolar

A escola é o lugar onde o sujeito, enquanto partícipe da história na forma de uma consciência histórica, percebe-se numa experiência epistemológica. Essa assertiva não desconsidera as outras experiências (sociais, culturais, políticas...) possivelmente vivenciadas pelo sujeito nesse espaço. O que se quer é apenas se restringir ao aspecto científico dessa relação. Enquanto lugar de promoção da apropriação da linguagem científica, a escola tem no currículo de história o primeiro espaço de acesso à consciência histórica-epistemológica.

Essa apropriação ocorre a partir de uma experiência dialética entre os saberes adquiridos fora do ambiente escolar e os que estão por serem apreendidos nesta nova realidade que se descortina diante dos olhos curiosos dos alunos.

Sendo a consciência humana eminentemente dialética, o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história será mais eficiente quanto mais aproximar realidades gnosiológicas que apesar de opostas metodologicamente almejam a mesma finalidade. Fala-se, nesse caso, da narrativa e da ciência histórica. Ambas cumprem a mesma finalidade, isto é, compreender as ações humanas em dada estrutura de tempo.

O que está previsto na LDB é que o Ensino Médio terá como finalidade: a preparação do jovem para a cidadania mediante o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Dessa forma, ele será capaz de relacionar a teoria com a prática no ensino de cada disciplina através do aprofundamento dos saberes, a fim de que possa se aprimorar como pessoa humana (sujeito), fundamentando suas ações na ética; prosseguir nos estudos, participar e atuar de forma consciente na sociedade e no mundo do trabalho.

No caso da disciplina de história, somente um ensino que proporcione o desenvolvimento da consciência histórica enquanto condição humana de se entender no tempo e em contextos culturais, sociais e políticos em determinada época, poderá, de fato, favorecer a concretização de tais finalidades. O alcance desses objetivos leva a crer que o ensino de história deva ir além do mero acúmulo de informações e promova, de fato, uma experiência com a ciência histórica para que possa envolver “questões teórico-metodológicas e não apenas o domínio de técnicas de ensino, que precisam ser conhecidas, mas insuficientes para a compreensão das questões e dos desafios envolvidos” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34).

Uma escola consciente de seu papel enquanto difusora dos saberes científicos (ou não científicos) e consciente da transitoriedade da verdade científica (ou não científica), inclusive em relação à ciência histórica, deve ter em foco a particularidade com que o ensino se relaciona com os instrumentos teóricos produzidos no âmbito científico no processo ensino-aprendizagem. Para Gabriel e Monteiro (2014, p.34):

Essa análise constitui, por sua vez, exemplo vivo dos processos implícitos na produção do conhecimento escolar em História, numa perspectiva que assume que a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar.

A escola, como promotora da apropriação da linguagem científica pelo sujeito que – historicamente – aprende, deve ser zelosa com o processo ensino-aprendizagem porque seu compromisso não é destruir os saberes herdados pela cultura originária do aluno mas muni-lo de uma nova linguagem, como asseverou Freire (2014, p. 31)

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Assim, ele poderá, inclusive, ler sua cultura segundo os instrumentos teóricos adquiridos na experiência escolar e, por que não, ler os saberes adquiridos nessa experiência segundo os saberes herdados de sua tradição cultural, constituindo um profícuo exercício dialético capaz de desenvolver a autonomia intelectual discente. “Do lugar de onde falamos não podemos nos limitar apenas a pensar na seleção de tramas a narrar; mas também em como transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera do ensino de forma a possibilitar sua aprendizagem” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 38).

O ensino, portanto, configura-se como outra realidade epistemológica *sui generis* porque não se trata de uma reprodução mecânica das conquistas científicas. Trata-se de uma realidade distinta da produção de saberes no que se refere ao trabalho científico porque, enquanto transposição didática, está cumprindo um papel pedagógico na formação de um indivíduo na construção de sua cidadania. Nesse sentido, um professor habita uma fronteira entre a epistemologia, à medida que pensa o saber em seus aspectos metodológicos, e a didática, que pensa a formação do educando. É nesta perspectiva que Penna (2014, p. 51) afirma:

O diálogo entre uma Epistemologia da História voltada para a produção de um saber e uma Didática preocupada com a transposição e o ensino desses saberes é inquestionavelmente profícuo para ambos os campos e pesquisa. No entanto, tanto a Didática quanto a Epistemologia não podem descuidar do que Chevallard chamou de problemática da utilização ou, [...] função social do saber.

Penna (2014) exorta para o que Chevallard denominou de as quatro problemáticas dos saberes: a produção, a transposição, o ensino e a função social. De acordo com Penna, Chevallard afirmou que uma epistemologia deve incorporar essas quatro dimensões inerentes ao conhecimento em seu escopo de pesquisa sob pena de não adentrar na totalidade do problema epistemológico. Desde já, afirma-se que a escola é lugar sagrado para essas quatro dimensões do conhecimento operarem mutuamente.

À proporção que o educando entra em contato com o saber numa relação pedagógica, ele se compreende como partícipe do saber e, conseqüentemente, de sua produção (1º dimensão). O docente, encarregado de orientar e gerenciar a relação discente-saber, zela para que a transposição (2º dimensão) transcorra de forma produtiva e significativa. A relação entre a primeira e segunda dimensão configura o ensino (3º dimensão). Da síntese das três primeiras irrompe a função social do saber (4º dimensão), que se concretiza em um triplo viés. 1) A função social do saber é, ontologicamente, anterior à sua própria constituição, à medida que reúne os homens em dado contexto social para sua produção. 2) O processo didático também se constitui como uma função social do saber porque comunica e forma o indivíduo segundo suas conquistas teóricas. 3) De posse dos recursos teóricos adquiridos no processo ensino-aprendizagem, o educando adentra a realidade; compreende-se numa identidade; assume-se como construtor do saber e, obviamente, seu difusor. Ao mesmo tempo em que o saber atua sobre o educando ao configurar-se enquanto função social, este último passa a ser agente, dando o sentido social a esse saber.

No que se refere ao ensino de história, há que se considerar sua natureza epistemológica enquanto processo, a fim de que seu ensino propicie a formação de um sujeito protagonista

tanto da produção do saber histórico quanto integrante de seus desdobramentos. Nesse entendimento, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) determinam que:

Na história, vista como processo, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções para problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delinea os movimentos da transformação histórica (BRASIL, 2002, p. 70).

Conforme o exposto, o ensino de história deve perpassar todo esse processo se seu intuito for a formação do sujeito para o exercício pleno de suas prerrogativas antropológica, epistemológica, sociológica, histórica e política; a escola, por sua vez, deve ser o lugar onde a transposição didática vá além da mera reprodução mecânica das fórmulas teóricas com fins aos exames internos e externos.

4.2.2 Currículo: espaço de apropriação teórica da condição histórica do sujeito

Conforme os objetivos do Ensino Médio citados na seção anterior, os PCN+ apresentam como objetivo do ensino de história neste nível da Educação Básica:

O desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual - criado e recriado constantemente pela disciplina científica -, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos (BRASIL, 2002, p. 77).

Tomando como fundamento tais pressupostos, um currículo para o ensino de história deve contemplar saberes que estimulem competências e habilidades que possibilitem a formação de um indivíduo consciente de sua condição histórica, tanto do ponto de vista epistemológico – produtor de conceitos – quanto histórico, isto é, inserido no interior deste processo.

Para cumprir essa finalidade, um currículo deve ser um ponto de contato entre a historicidade de um sujeito que ainda não se percebe epistemologicamente como histórico – apesar de sua condição ontológica constitui-lo originariamente numa estrutura de historicidade que se manifesta nas formas primitivas de narrativas genealógicas, por exemplo – e os conceitos elaborados pelos esforços epistêmicos da ciência histórica.

Desse choque metodológico o sujeito ressurgiu de uma letargia que o mantivera cego frente a um acontecimento gnosiológico onipresente, bem como cego de sua condição intraprocessual na dimensão histórica. De posse dos conceitos, o sujeito ingressará nos átrios de uma nova linguagem que o conduzirá a uma nova seara, sem que precise abandonar a verdade cultural na qual se encontrava inserido. Esse exercício construirá, em tese, um sujeito competente, epistemologicamente capaz de “manusear” os conceitos teóricos, visando a uma leitura histórica da realidade, a fim de que ela se descortine em possibilidades metodológicas de apropriação dessas estruturas. Dessa forma, percebendo-se agente do acontecer histórico, o sujeito pode atuar consciente de sua condição complexa no contexto histórico-material.

Um docente, ao pensar o currículo do ensino de história com esse propósito, deve articular a ciência histórica com outras áreas do conhecimento em sua atividade de planejamento, a fim de construir uma estratégia pedagógica que propicie a inserção do discente na estrutura metodológica desta ciência. Nesse sentido, Gabriel e Monteiro descrevem:

Por meio do conceito de estrutura narrativa ou narrativa histórica, o estreitamento do diálogo entre os campos da Epistemologia, História e Currículo pode ser um caminho muito fecundo para a construção de referenciais teórico-metodológicos capazes de oferecer chaves de leitura para a compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 38).

O entendimento de Gabriel e Monteiro (2014) pensa um ensino que articule as duas pontas do processo pedagógico, isto é, o sujeito e os saberes. Dessa forma, o currículo irrompe como uma síntese entre dois pólos – sujeito e saberes – que se desenvolvem numa relação dialética; trata-se, justamente, da relação entre condição narrativa humana de se exprimir acerca da realidade e a condição epistemológica de produção da ciência, no caso em questão, ciência histórica. Tanto a narrativa, mesmo aquela que não se orienta pelo método científico, quanto a ciência histórica cumprem, em seus respectivos espectros, o mesmo papel gnosiológico: desvelar os “mistérios” que envolvem as consequências das ações humanas no tempo. Em suma, pode-se deduzir da contribuição de Gabriel e Monteiro que há uma necessidade de aproximação entre os conceitos de sujeito (narrativa) e saberes (epistemologia) como estruturas fundamentais do currículo. Prescindir dessa relação é condenar o currículo a um amontoado ilógico e ininteligível de informações vazias. Conforme aponta Cavalcanti (1998, p.139).

Em síntese, no processo de ensino-aprendizagem há uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento. Na base dessa proposta, está uma visão interacionista e construtivista da relação sujeito e objeto do conhecimento.

A relação sujeito-saberes é o fundamento histórico-epistemológico que sustenta a produção de um currículo. Em qualquer sociedade, o processo educativo tem como finalidade a formação daqueles que darão continuidade à jornada de um grupo rumo ao objetivo definido segundo as necessidades sociais, culturais, políticas... determinadas coletivamente. Por exemplo, os espartanos; uma sociedade afeita à beligerância; tinham na adestração do corpo, ginástica, uma de suas principais metas. Não há excelente guerreiro sem o domínio de suas faculdades físicas. Os atenienses, da era de Péricles, afeitos a um governo democrático (ainda que restrito), atribuíam à sua *paidéia* a formação para habilidades discursivas com vistas ao digladiar verbal na *ágora*. Os judeus, que tinham o cultivo da fé como amálgama de sua constituição política, zelavam precipuamente pela formação religiosa, fundamento de todas as outras formas de relação social, principalmente, a ideia de família centralizada na figura do pai, correlato de sua compreensão divina.

Toda forma de educação pressupõe na base de sua execução a presença da relação dialética sujeito-saberes, porque o fim do processo pedagógico é a constituição de um sujeito mediante o ensino de saberes que promovem os valores socialmente construídos para que esse mesmo sujeito possa reproduzi-los, construí-los, reconstruí-los numa dinâmica de criação e recriação de si mesmo e da estrutura social, capaz de abarcar as novas exigências advindas do processo histórico. Essa perspectiva é compartilhada por Libâneo (1995) *apud* Cavalcanti, 1998, p. 139, grifo da autora) ao afirmar que o processo pedagógico:

É *sócio* porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É *construtivista* porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua atividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor.

Porque o processo ensino-aprendizagem cuja síntese estabelece-se em certa medida na elaboração do currículo tendo como fim e fundamento o sujeito e os saberes é que o ensino de história não pode prescindir de sua presença na constituição de seu currículo. Afinal, "[...] o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica" (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 20). O professor, ao elaborar seu programa, precisa conhecer seus alunos, suas demandas, suas relações sócio-políticas se sua finalidade for uma educação que potencialize o exercício dessas faculdades sócio-históricas nas quais eles se encontram inseridos.

4.2.3 Ensino de história e construção das identidades: as múltiplas demandas de um tempo pós-moderno

Os estudos culturais trouxeram para um debate franco vozes silenciadas pelas construções tradicionais, políticas e socialmente dominantes. A constatação levantada pelos novos estudos somados aos movimentos sociais pelos direitos femininos, raciais e homoafetivos não deram visibilidades apenas a estes grupos; demonstraram também a legitimidade de suas reivindicações. A consequência mais evidente disso foi a contestação da noção de cultura como verdade dada. Agora pensada como processo, a cultura ganhou dimensão dinâmica e política. Um território de conflito entre grupos diversos que disputam seus respectivos espaços.

A educação como um processo de conformação e hegemonia pode incomodar a maioria dos docentes, sobretudo aos que pretendem ajudar seus alunos para que alcancem um grau maior de liberdade e de independência pessoal. Todavia, a tomada de consciência por parte do mestre, com referência à hegemonia política como processo educativo para o bem ou para o mal, poderia ser o ponto de partida de um novo profissionalismo dos mestres e dos educadores (MONASTA, 2010, p. 34).

O silenciamento ao qual alguns grupos eram submetidos perpetuava-se mediante aparelhamento das classes dirigentes, do Estado e de suas instituições, como propagadoras de sua visão de mundo. Essa difusão dos valores de uma classe foi denominada por Gramsci de hegemonia e de aparelhos ideológicos do Estado, suas instituições difusoras, segundo Althusser (1970, p.22) “por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta”.

Ora, se a compreensão de cultura modificou-se, natural que a escola passasse também a ser terreno de antagonismos, uma vez que ela também é um desses aparelhos que ideologicamente reproduz os conteúdos culturais legitimados mediante o currículo. Este, por sua vez, a síntese última desses conflitos. Assim afirmam Moreira e Silva.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28).

Nessa nova perspectiva curricular, o ensino de história pautado na metodologia dos *Annales* enquanto “história-problema” encontra terreno fértil para sua construção. Tanto na Escola dos *Annales* quanto nos estudos culturais do currículo prevalece uma compreensão de

realidade aberta, descentrada e dinâmica, o que permite a possibilidade de múltiplos caminhos e a necessidade de um sujeito capaz de transitar numa estrutura movediça que o obriga encarar a austeridade da incerteza. Esse novo sujeito, agora autônomo, tem em sua condição livre a possibilidade de reescrever a realidade, significa-la, traduzi-la. A verdade agora surge como hermenêutica porque a realidade desvela-se como problema. Essa nova forma de relação traz como necessidade imanente um sujeito autônomo, consciente, crítico.

Diante dessa nova perspectiva, pergunta-se: de que maneira o ensino de história configura-se no currículo para construção das identidades em que a diferença impõe-se como valor fundamental da sociedade de nosso tempo?

O inciso terceiro do artigo 35º da LDB determina que uma das finalidades do Ensino Médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Um ensino de história que possa contextualizar todas essas transformações demonstrando os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que desencadearam tais eventos provavelmente permitirá ao aluno, enquanto sujeito histórico, sua introdução na sociedade como agente crítico e promotor de mudanças. Essa inserção deverá ser iniciada com um currículo que o introduza no coração dos acontecimentos para compô-lo junto ao quadro da história, de sua história. Essa proposição fundamenta-se na relação que as teorias críticas estabelecem entre cultura e currículo.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 26).

Um currículo de história que não contemple as demandas de uma sociedade complexa e fragmentada dificilmente formará um cidadão com pensamento crítico, com autonomia intelectual; que seja capaz de agir segundo os parâmetros éticos e a perspectiva de humanidade reivindicada por nosso tempo, concomitantemente reconhecida e exigida pelos documentos legais que regem a educação brasileira. Essas demandas deverão contemplar os problemas políticos, sociais e culturais que contextualizam nosso tempo. Entre elas estão: políticas de afirmação étnico-raciais; as relações de gênero e os temas ligados ao movimento das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBT). Essas três problemáticas tornaram-se mais evidentes com as manifestações sociais que eclodiram em todo o mundo na década de

sessenta. As ciências sociais acompanharam esses acontecimentos e suas contribuições resultaram na teoria crítica do currículo.

Principalmente a partir do início da década de sessenta, fortaleceram-se os elos entre as mudanças na Sociologia e a difusão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais etc. Os sociólogos voltaram-se então para o exame da relação entre conhecimento e ação e para a necessidade de eliminar do trabalho sociológico prevalente seus aspectos patriarcais e sexistas (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 18).

No Brasil, as políticas de afirmação étnico-raciais têm origem nos movimentos sociais organizados pelos descendentes dos homens e mulheres trazidos do continente africano para serem aqui escravizados. Invisibilizadas pelas instituições do Estado que não a incluíram na cidadania brasileira desde o fim do regime escravocrata, a população negra não tinha direitos garantidos. Se a Lei Áurea libertou-a dos grilhões de ferro dos senhores de escravos, ela os acorrentou nos grilhões da exclusão social, muito mais difíceis de serem rompidos, por terem suas raízes na cultura.

Os diversos movimentos que mantinham vivos os anseios dessas pessoas por igualdade de condições encontraram nos estudos antropológicos brasileiros realizados entre as décadas de setenta e oitenta um importante aliado no combate à discriminação racial e na conscientização da dívida histórica do Brasil com a população afrodescendente. Da conjunção dos movimentos sociais com os estudos antropológicos e as políticas sociais de governos de perfil progressista, diversas medidas surgiram, o que possibilitou vislumbrar a inclusão da população negra em diversos segmentos, antes privilégio dos brancos. Essas medidas estão reunidas num movimento chamado de “políticas afirmativas”. Dentre elas, a sanção em 2003 da Lei nº 10.639. Essa lei instituiu que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Essa lei teve um impacto muito relevante. A mudança mais drástica ocorreu no livro didático. Se antes da lei os livros de história traziam a presença do povo negro em tímidas notas de rodapé, agora trazem sua história desde sua origem.

O docente de história tem um volume grandioso de materiais para abordar a questão racial. E isso não se deve apenas à mudança nos livros didáticos, porque a história do Brasil é um laboratório vivo para compreender a construção das representações sociais referentes às questões raciais. Na sala de aula, se o ensino de história não abordar essa temática introduzindo os alunos no seio desse problema, o papel social, cultural e político do currículo e do ensino de

história cairá numa completa obsolescência. Não haverá cidadania plena sem a abordagem dessa questão.

As questões de gênero têm como principal bandeira os movimentos sociais que reivindicam os direitos femininos e a equanimidade jurídica entre homens e mulheres.

No Brasil, esse movimento tem forte influência das manifestações internacionais que estão na vanguarda. Dentre as conquistas estão o voto feminino, conquistado em 1932, e a igualdade jurídica alcançada mais recentemente. As representações do que é o feminino e o masculino é um produto cultural, logo, é dinâmico. O que era compreendido como prática exclusivamente masculina, hoje pode ser atribuído ao feminino e vice-versa. Essa dinâmica é construída e reconstruída no seio do acontecer histórico e tem como fundo mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Toda construção social tem uma historicidade fundamentada nessas dimensões. Desvelá-las na prática pedagógica é um dever se o ensino de história não quiser ficar restrito à narrativa inerte dos fatos sem a devida problematização e sem o convite à reflexão para o desenvolvimento do pensamento crítico, condição fundamental para um exercício consciente da cidadania.

Os movimentos sociais que lutam pelos direitos LGBT tiveram maior visibilidade, principalmente no campo político, também em virtude dos governos progressistas. O apoio das instituições do Estado tais como os tribunais e o poder legislativo efetivaram-se como a principal arena de constituição da legitimidade das reivindicações desse grupo.

Dessa forma, o ensino de história em sua atividade pedagógica pode tratar, desde as origens desses movimentos, de suas conquistas políticas de liberdade de expressão e de vitórias jurídicas importantes, como o direito ao casamento civil e à adoção de filhos, para trazer aos alunos a historicidade das representações sociais acerca dessa comunidade. É importante que o aluno tenha a percepção de que são construções históricas e sociais que promovem as atitudes de preconceito (aversão) ou tolerância (respeito) para com a diferença. Um bom exemplo seria mostrar as percepções de povos diferentes e seus posicionamentos sobre a mesma questão demonstrando os aspectos sociais e culturais que subsidiam essa diferença e de que modo tais representações chegaram aos nossos dias.

Dessa constatação, o aluno teria a compreensão de como o saber, uma estrutura abstrata, está diretamente ligado às relações histórico-materiais. Noutras palavras, os saberes são legitimados pelas práticas sociais. Para Foucault (1999), as práticas sociais são regulamentadas por quem detém o poder. Esse poder, portanto, regula o comportamento por meio dos saberes instituídos:

O poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1999, p. 30).

As teorias críticas do currículo, influenciadas pela filosofia de Foucault e de outros filósofos pós-estruturalistas, ao compreenderem essa relação confirmam a dialética infraestrutura e superestrutura de Marx e a capacidade da ideologia de justificar as relações desiguais de poder responsáveis pelo controle social das classes dominadas pela classe dominante. Gramsci também demonstrou isso em sua obra ao relacionar o par hegemonia e contra-hegemonia. Numa sociedade pós-moderna, esse conflito tornou-se mais evidente quando as ciências sociais investigaram as práticas educacionais difundidas nas escolas. Com isso concluíram que:

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21).

Disso resulta que o aluno, muito mais que mero expectador no processo ensino-aprendizagem, tem na escola e no manuseio dos recursos teóricos apreendidos no processo pedagógico espaço e instrumentos de significação e ressignificação gnosiológica, contestação política, construção e reconstrução epistemológica dos saberes.

Essa mobilidade permitirá ao educando o trânsito consciente na estrutura instável da realidade que se tornou mais evidente diante das crises e dos conflitos que eclodiram no século XX. Desse modo, o ensino de história deve possibilitar, mediante seus instrumentos conceituais, a apreensão da dinâmica histórico-social do hoje em diálogo com o ontem, demonstrando a natureza volátil das relações humanas e a condição do sujeito pós-moderno.

Um ensino de história que possa situar e contextualizar o sujeito em seu tempo pode se configurar como uma chave para a compreensão de si próprio como coautor de seu destino. Se com Foucault (1999) a sentença “o poder produz saber” demonstra o controle exercido pela sociedade sobre o indivíduo, sua inversão “saber é poder” explica que, somente fundada no conhecimento, a iniciativa individual concretiza-se como possibilidade real de mudança, portanto, como política.

4.2.4 Conclusões

A escola constitui-se como espaço coletivo de apropriação do conhecimento científico. Essa apropriação, no entanto, deve ocorrer de modo dialógico com as experiências gnosiológicas vivenciadas pelos educandos em suas relações sociais primeiras, originárias de sua constituição comunitária.

Entender o ensino de história nessas novas bases requer, por parte do professor, compreender que o processo pedagógico deve ser subsidiado pela didática e pela epistemologia a fim de que o objeto de conhecimento possa se configurar enquanto estrutura que deve cumprir uma função social, como corrobora o pensamento de Penna (2014).

Numa sociedade pós-moderna, o ensino de história segundo o determinado na LDB tem por finalidade criar condições epistemológicas para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do discente para o exercício consciente de sua cidadania diante da fragmentação e volubilidade das identidades que configuram nosso tempo. Um ensino de história que não conduzir o discente à particularidade da percepção histórica de seu tempo não estará cumprindo nem o disposto na lei nem a função epistemológica e social que seu tempo requer.

Muito mais que reproduzir mecanicamente os avanços epistemológicos e didáticos da ciência e da disciplina de história, respectivamente, seu exercício pedagógico deve visar ao amadurecimento epistemológico no que se refere à consciência histórica do discente. Para isso, o docente, além de conhecer seu objeto de atividade, deve compreender seu trânsito epistemológico e constituição ontológica para sua atividade habitar na verdade do ser da história. Obviamente, uma verdade numa perspectiva contextual e hermenêutica. É preciso que ele pergunte: “o que é a história?” Somente a reflexão a partir do “é” poderá conduzi-lo à proximidade com a essência do saber que ele representa, possibilitando uma livre relação entre o ser da história e sua existência (HEIDEGGER, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início desta aventura teórica procurou investigar os fundamentos do ensino de história a fim de compreender sua *práxis* no atual contexto histórico, social e cultural.

Três pressupostos orientaram a pesquisa: 1) o sujeito deve ter primazia nas reflexões sobre o ensino; 2) no processo pedagógico, a formação para a cidadania não pode prescindir da interdisciplinaridade como fundamento do processo cognitivo; 3) o currículo é resultado da relação entre sujeito e saberes.

Do primeiro pressuposto, objeto do capítulo 2, ficou esclarecido o lugar do sujeito no processo cognitivo como intérprete da realidade. Seus instrumentos nessa atividade inerente à sua constituição ontológica são os saberes por ele produzidos na relação com seus pares em dada sociedade historicamente situada. Demonstrou-se o papel de cada uma das disciplinas elencadas no corpo das ciências humanas do currículo do Ensino Médio na compreensão das representações das estruturas que compõem esse sujeito. Essas análises permitiram vislumbrar a amplitude das ciências – história, geografia e sociologia (antropologia e ciência política) – e da filosofia na formação dos discentes. Tais saberes em muito ultrapassam o que comumente é esperado no processo de escolarização, a saber, a vaga memorização de fórmulas e conceitos tendo como finalidade o sucesso no vestibular e nas avaliações de larga escala.

Na segunda compreensão, que foi pensada no capítulo 3, procurou-se demonstrar a preeminência da interdisciplinaridade na construção do conhecimento. Ficou evidenciado que o conhecimento é a mediação entre o sujeito em sua estrutura solipsista e a realidade em sua diversidade. Desse modo, sendo o sujeito uma unidade, sua relação com o mundo dá-se na reunião da multiplicidade numa totalidade que ele busca abarcar por meio dos conceitos por ele elaborados em sua relação teórico-concreta com o mundo, resultando nos saberes socialmente produzidos. Assim, a multiplicidade somente faz sentido na perseguição de um todo mediante atividade hermenêutica possibilitada por sua condição de ente que interpreta o mundo por meio da linguagem.

Da relação entre o sujeito que se constitui como intérprete da realidade (1º pressuposto) e a possibilidade de abarcar a diversidade dos fenômenos numa totalidade fundada na interdisciplinaridade mediante recursos teórico-práticos (2º pressuposto), ficou explícito ser o currículo (3º pressuposto) a instituição social que reúne os saberes socialmente legitimados necessários para a formação do sujeito coerente com as necessidades sociais de seu tempo e lugar num processo de ensino-aprendizagem que deve priorizar uma educação capaz de possibilitar ao indivíduo o aprimoramento de sua capacidade dialógica e interpretativa através

do domínio teórico-conceitual dos instrumentos cognitivos produzidos pela sociedade. O ambiente onde esse processo acontece é a escola.

A pesquisa, portanto, evidenciou, mediante a pergunta pelo fundamento do ensino de história no Ensino Médio, uma estrutura cíclica cujo movimento está estruturado no todo dialético cujo currículo irrompe como síntese entre o sujeito e o saber: o sujeito implica no saber (interdisciplinaridade) que implica no currículo e que, novamente, implica no sujeito em sua relação com o mundo. Essa estrutura circular remete à compreensão historiográfica de Ricoeur (1997), que a denominou de “círculo hermenêutico”, cujas etapas são: a configuração, a refiguração e a leitura.

Deste modo, o saber historiográfico dentro de sala de aula, enquanto disciplina, irrompe como meio que permita o alcance dos fins propostos para o Ensino Médio segundo a LDB Brasil (1996) que, de modo geral, são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico e, por fim, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Todos esses objetivos almejados na LDB somente são possíveis mediante uma educação que promova a autonomia intelectual. Esta, no processo pedagógico escolar, passa diretamente pelo contato com os saberes produzidos pelas ciências e apresentados nas disciplinas curriculares. Tais conhecimentos, se apresentados numa relação interdisciplinar e transdisciplinar (relação com outros saberes não científicos), numa estrutura pedagógica que estimule o pensamento crítico, poderão desenvolver no discente a percepção teórica capaz de interpretar a realidade a fim de que possa se posicionar criticamente em relação às demandas sociais.

Hoje, as demandas sociais prenes da diferença em virtude da possibilidade de abertura para a pluralidade de comportamentos e opiniões exigem dos atores sociais maior tolerância frente à diversidade. O exercício da tolerância passa necessariamente pela capacidade cognitiva de leitura da realidade, pela da noção de verdade como construção histórica e social, por isso, contextual e volátil. Esta perspectiva de realidade exige uma gama de competências cujos saberes científicos podem contribuir, desde que o compromisso com tais saberes parta do aprimoramento ético do ser humano.

Entre os saberes científicos que compõem o currículo escolar encontra-se o historiográfico. Este saber, enquanto “ciência dos homens no tempo”, como afirmou Bloch (2002, p. 67), traz a compreensão de tempo enquanto conceito, portanto enquanto estrutura

cognitiva passível de leitura. Heidegger em *O conceito de tempo na ciência histórica*, de 1915, propõe a noção de tempo histórico como qualitativo e heterogêneo. Tal compreensão traz em seu cerne a necessidade de tempo histórico como um objeto aberto à interpretação e à compreensão. Logo, o homem enquanto ser histórico constrói sua historicidade em diálogo com o tempo. O descarte da possibilidade interpretativa como condição fundamental do homem impede-o de participar em sua totalidade ontológica que é a de um ente que age mediante compreensão da realidade.

Do entendimento de que história é interpretação da realidade mediante construção metodológica assentada na capacidade narrativa humana é que se defende a necessidade de se repensar seu ensino no contexto escolar. Este repensar visa a introduzir o docente e o discente no processo ensino-aprendizagem numa concepção de ensino que possibilite ao aluno perceber-se ator, intérprete e construtor tanto do processo historiográfico enquanto presença no mundo quanto de sua concepção e construção histórico-metodológica, ou seja, enquanto processo cognitivo mediador entre o homem e a realidade histórico-conceitual.

A visão da ciência histórica enquanto possibilidade cognitiva humana de interpretação da realidade tem seu sentido completo quando o sujeito é compreendido como o pilar dessa estrutura. A história é, portanto, a ciência pela qual o homem, enquanto sujeito e em sua multiplicidade ôntica, percebe-se no tempo. O tempo é, portanto, numa percepção histórica, uma estrutura fundamental conceitual (cognitiva) de realização do seu ser.

A multiplicidade ôntica acima sugerida e apresentada no segundo capítulo, resumida nas quatro perspectivas apresentadas: espacial, histórica, sociológica (antropológica) e epistemológica, ganha sentido na narrativa. Esta narrativa configura-se como historicidade. Esta, por sua vez, é responsável pelo emprego de sentido à realidade. É o sentido que está no início e no final da atividade humana.

Tudo o que a LDB elenca como finalidade do Ensino Médio faz sentido quando o discente, devidamente introduzido na consciência histórica, reúne a totalidade de forma crítica no sentido empregado pela narrativa social da qual ele faz parte. No atual contexto, esta narrativa deve abarcar as diferenças, antes, marginalizadas em favor de uma homogeneidade social que não incluía os “diferentes”.

Nesta perspectiva, as teorias críticas e pós-críticas têm exercido um importante papel na crítica ao currículo, demonstrando o caráter opressor com o qual ele se impõe no contexto escolar sem pensar a diversidade. O currículo, enquanto reunião dos saberes que devem ser reproduzidos na sala de aula, precisa ter seus pressupostos discutidos a fim de contemplar a

diferença com o objetivo de formar o cidadão aberto à pluralidade de opiniões e comportamentos.

Repensar o ensino de história investigando o fundamento epistemológico da ciência histórica possibilitou a compreensão de sua natureza sociológica uma vez que a narrativa dá-se no seio coletivo. A coletividade que é a razão da narrativa historiográfica tem sua unidade fundamental no sujeito. Este é o porta-voz do todo. A razão historiográfica anterior aos *Annales* identificava os anseios da coletividade com a narrativa nacional, tornando o indivíduo invisível frente à homogeneidade coletiva. A história dos heróis selecionava determinados atores e fazia deles pedestais dos ideais políticos que representavam a unidade da nação. Havia certa cumplicidade entre a figura dos heróis e os interesses das classes dirigentes. Eram estas que atribuíam a si a autoridade pela narrativa da “verdade”. Esta verdade era difundida pelas instituições do Estado, principalmente, as educacionais.

Hoje, a ciência histórica e seu ensino, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, respectivamente, podem ser compreendidos como resultado de quatro aportes teóricos importantes. O primeiro foi a perspectiva historiográfica dos *Annales*, que, primando por uma ciência histórica que valoriza a interpretação das circunstâncias, valorizou a história das sociedades. O segundo aporte foram as contribuições de Ricoeur que, em parte, nega o cientificismo daqueles em favor de uma poética da narrativa a fim de trazer uma história preta de razão, mas sobretudo de sensibilidade. Essa visão faz ascender com maior intensidade a figura do sujeito. Terceiro, o ponto de vista pós-estrutural de realidade tornou visíveis as diferenças presentes na sociedade nacional. As leituras possibilitadas por essa corrente antropológica volveu o olhar da ciência histórica para as minorias antes não percebidas ou politicamente invisibilizadas nas narrativas nacionais. Por fim, o quarto, as teorias críticas do currículo. Estas viram que, à revelia das contemporâneas teorias historiográficas, sociológicas e antropológicas, a escola perpetuava em sua prática pedagógica uma proposta curricular que desprezava a diferença em favor de uma reprodução irrefletida de uma história nacional.

Um ensino de história que se ancore nestas importantes mudanças teóricas da compreensão de ciência histórica, bem como de teorias que dão subsídio teórico-metodológico, associada à compreensão epistemológica de sujeito enquanto ente que participa na construção do conhecimento tanto como objeto quanto sujeito do processo poderá contribuir para o alcance das finalidades atribuídas ao Ensino Médio, tal como previstas na LDB.

O ensino de história no processo de escolarização deve ter como finalidade a formação da consciência histórica para o desenvolvimento da capacidade de memorar experiências, interpretá-las e utilizá-las na prática cidadã (FIALHO, 2016). Esta consciência histórica terá

maior significado quanto mais afim à autonomia do sujeito. A afinidade entre consciência histórica e autonomia para a construção da cidadania mediante o processo ensino-aprendizagem (não apenas de história), como prevista na LDB, está diretamente ligada ao que foi denominado no corpo desta pesquisa de solipsismo do sujeito, porque este mesmo solipsismo está fundamentado na liberdade. O homem narra porque antes ele se percebe na liberdade. Portanto, a consciência da liberdade distante ontologicamente de uma semelhança com os demais entes obriga-o a justificar esta diferença fundamental.

A tentativa de compreender esta diferença faz-se mediante narrativa porque o homem é um ente cuja compreensão no mundo manifesta-se na forma de linguagem. Sua necessidade de exprimir-se no tempo mediante narrativa constitui sua natureza ontológica assinalada pela historicidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1970.
- ALVARENGA, Augusta Thereza *et al.* Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos. *In*: PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir (ed.). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri: Manole, 2015. p. 37-89.
- ANKERSMIT, F. R. História e pós-modernismo. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 113-135, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v2n2/2237-101X-topoi-2-02-00113.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- ARENDT, H. **O que é política?** 11. ed. Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os pensadores).
- BAUMAN, Zigmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 37-48. (Coleção repensando o ensino).
- BEZERRA, Ricardo José Lima. **O ensino de História em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas**. 2014. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BOAS, Franz. **A Formação da antropologia americana (1883-1911)**. Tradução Rosaura Maria Cirne Lima Eichenberg. Rio de Janeiro: Contraponto: UFRJ, 2004.
- BRANDÃO, Silvia Helena Antunes Bueno. **Práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do ensino fundamental e saberes curriculares**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio: o Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: UFPR, 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+**: ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

BURCKHARDT, J. **A cultura do Renascimento na Itália**: um ensaio. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução Ari Roitman, Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2015. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAZULA, André Luiz da Silva. **Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná e Orientação Temporal**: Perspectivas e Práticas de Professores da Rede Estadual de Ensino. Jacarezinho-PR. 2015. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. Tradução José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)

COSTA, Artur Nogueira Santos e. **Ensino de história na escola pública**: percursos e práticas de currículo(s) no ensino fundamental. Uberlândia (2010-2016). 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

DESCARTES, R. **Princípios da Filosofia**. Lisboa: Guimarães Editores, 1960.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIDEROT, Denis; D'ALEMBER, Jean Le Rond. **Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**: Volume 1: Discurso preliminar e outros textos. Tradução Fúlvia Moreto, Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2015.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Tópicos).

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FARIA, J. H. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI JR, A.; FERNANDES, V. (ed.). **Práticas interdisciplinares no ensino pesquisa**. Barueri: Manole, 2015. p. 91-135.

FERREIRA, Alcir Vanderlei. **Políticas Públicas para o Ensino de História**: legislação e o currículo na cidade de São Paulo. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FIALHO, Lia M. F.; MACHADO, Charliton, J. dos S.; SALES, José A. M. de. As teorias da história e a história ensinada no Ensino Fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set/dez., 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5465/3022>. Acesso em: 10 out. 2018.

FIALHO, Lia M. F.; MACHADO, Charliton, J. dos S.; SALES, José A. M. de. As correntes do pensamento geográfico e a geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 23, p. 203-224, jul., 2014. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/432/355>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FRANCO, Sérgio de G. “Dilthey: compreensão e explicação” e possíveis implicações para o método clínico. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 14-26, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v15n1/02v15n1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et. al.* (org.). **Pesquisa em ensino**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014. p. 23-40.

GIL, Antônio C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Laurent L. Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientiae studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/309747/mod_resource/content/1/HeideggerTecnica.pdf. Acesso em: 2 jan. 2019.

HEIDEGGER, M. **Introdução à Filosofia**. Tradução Marco Antônio Casanova. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, M. **O Conceito de Tempo**. 2. ed. Tradução Irene Borges-Duarte. Lisboa: Fim do Século, 2008a.

HEIDEGGER, M. **Parmênides**. Tradução Sérgio M. Wrublevski. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008b.

HEIDEGGER, M. **Ontologia (Hermenêutica da Facticidade)**. Tradução Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, M. **Os Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo – Finitude – Solidão**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HEIDEGGER, M. **Que é Metafísica?** Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. 9. ed. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo: Parte II**. 7. ed. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. (Coleção repensando o ensino)

KIRCHNER, R. A fundamental diferença entre o conceito de tempo na ciência histórica e na física: interpretação de um texto heideggeriano. **Veritas**, Campinas, v. 57, n. 1, jan./abr. 2012, p. 128-142. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/11230/7674>. Acesso em: 21 abr. 2018.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LINS, Stênio Farias D'Avila. **Em busca da integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)**. 2015. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (org). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. Tradução Luís Cláudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. **Entre propostas e Reformas: Trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

MONTEIRO, A. M. *et al.* **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FARPEJ, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. Tradução Maria Aparecida Batista. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

MOREIRA, Carlos Gustavo Costa. **Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Profissional de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PENNA, Fernando de Araújo. A relevância da didática para uma epistemologia da história. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* (org.). **Pesquisa em ensino: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014. p. 41-52.

PESSONI, Natália Cândida dos Santos. **Os currículos de História para o Ensino Fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004-2016)**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17-36. (Coleção repensando o ensino)

REIS, J. C. **Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: Tomo III**. Tradução Roberto L. Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

ROMANOWSKI, Joana. P.; ENS, Romilda T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50. set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Iusley Monteiro dos. **O ensino de história em Goiás, na educação básica, nos programas curriculares da SEDUC/GO: do currículo em debate ao pacto pela educação**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Rodrigo M. **Estado da arte e história da pesquisa em educação estatística em programas brasileiros de pós-graduação**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SCHOPENHAUER, A. **Metafísica do amor, metafísica da morte**. Tradução Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/estagio_supervisionado_4/material_apoio/unidade_1-a_interdisciplinaridade_como_articulacao_processo_ensino-aprendizagem.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p591/26325>. Acesso em: 4 nov. 2018.

VIEIRA, Carine de Oliveira. **Os PCN e o lugar da tradição**: tensões sobre o currículo de História. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

VIEIRA, Nathália Fernandes. **A construção de um currículo**: a proposta de História da América para a 1ª série do 2º grau (1980-1983). 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.