**SUJEITOS E SABERES NA TEORIA DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: BUSCA DOS SEUS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS EM UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes

Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará. E-mail: rwagomes@gmail.com

Paulo Augusto Tamanini

Pós-Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino. E-mail: paulo@tamanini.com.br

**RESUMO**

O estado do conhecimento que se segue tem como propósito, mediante uma abordagem qualitativa, enumerar teses e dissertações que tragam em suas pesquisas estudos que relacionem o currículo e o ensino de história na Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio. A leitura tinha por finalidade encontrar uma relação entre os conceitos de sujeito e saberes, especialmente o histórico; e quais os caminhos metodológicos com os quais são explicitados. Além disso, almejava-se identificar o uso de fundamentação filosófica como base teórica na elucidação da natureza destes conceitos. Constatou-se que apesar da maioria das pesquisas relacionar sujeitos e saberes ao pensar o currículo de história, a reflexão filosófica se fez ausente. Ao fim, procura-se demonstrar a necessidade de se tomar tais conceitos à luz da filosofia a fim de que o sujeito seja apreendido em sua verdade ontológica e os saberes, em sua verdade epistemológica. Com isso, pretende-se apresentar a pertinência da apreensão currículo em suas bases filosóficas para que as intervenções pedagógicas operem além da superfície cotidiana mergulhando, portanto, em seus fundamentos.

**Palavras-chaves**: Ensino de História. Currículo. Sujeito. Saberes.

**Introdução**

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.

Deste 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 donde parte 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 polos.

Esta proposição não tem por interesse impor um reducionismo à polifonia intrínseca à estrutura do currículo, todavia se propõe 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 que tragam em suas pesquisas estudos que relacionem o currículo e o ensino de história na Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio. Em suma, mapear pesquisas sobre o currículo do ensino de história onde 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; 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”, ao invés 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:

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” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Uma pesquisa do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” mobiliza dois tipos de informações: aqueles que descrevem o movimento físico de natureza institucional e circunstancial e os que envolvem os 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 a explanação dos objetos, das metodologias empregadas e das teorias que subsidiaram as investigações. Com isso obteve-se um entendimento geral dos objetos pensado 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, o “[...] 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. (MINAYO; SANCHES, 1993).

**O que as pesquisas trazem**

Realizada em setembro de 2018, a pesquisa concentrou-se em dois descritores: “currículo” e “ensino de história” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento a Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Do total de 101 (cento e um) trabalhos foram 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.

Selecionado os trabalhos, passou-se a 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 leitura.

Em sua tese, Bezerra (2014) fará uso da abordagem qualitativa porque mostrará 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 por eles no decorrer de suas experiências em suas atividades pedagógicas. A análise dos dados relativos à práticas docentes será feita à luz do pensamento de Maurice Tardif et al (2001, 2005 e 2010), Ivor Goodson (1995). A compreensão do currículo se dará segundo a teoria do currículo de Moreira e Silva (2011), Gimeno Sacristán (1998), Francisco Imbernón (2010), Antoni Zabala (1998). Já os autores Silva e Fonseca (2007), Davies (1996), Siman (2004), Monteiro (2007), Bittencourt (2009), Gasparello (2001; 2007), Martín (2007) serão o fundamento de suas reflexões sobre o ensino de história.

Brandão (2014) traz como objetivo geral de sua pesquisa compreender de que forma a experiência docente contribui para o desenvolvimento do currículo escolar. Para isso a autora, por meio de entrevistas, tentará identificar as bases teóricas em que os docentes fundamentam suas decisões que norteiam sua prática pedagógica. Em sua pesquisa, Brandão (2014) pensará 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), Schön (2007).  Um dado muito significativo na dissertação de Brandão (2014) é o capítulo dedicado à história da disciplina, enquanto saber curricular escolar. A disciplina é 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) procura demonstrar o papel dos saberes históricos como fundamento de uma proposta de ensino integrado no IFPB. Sua pesquisa toma como fundamento as teorias do currículo de Sacristán (2000) e Goodson (2012) ao considerarem o currículo 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; conduziu 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) consiste numa etnografia. Ele observa e analisa o trabalho pedagógico de dois docentes fundamentado na teoria geral do currículo partindo de diversas perspectivas: estudos culturais, currículo crítico e pós-críticos e currículo oculto apoiado em Forquin (1993), Lopes (2013); Macedo (2012), Silva (2003). Para a reflexão sobre o currículo de história, o autor contou com as contribuições de Bittencourt (2004). Todo esse embasamento teórico terá como finalidade a análise do trabalho dos professores observados em suas atividades pedagógicas.

A pesquisa de Ferreira (2016) se trata 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 o compreende 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 em que as políticas públicas têm tomado como parâmetro para a prescrição do currículo a ser implementado nas escolas.

Em sua dissertação, Martins (2016), propõe o conhecimento do processo histórico que subsidiou a formação do currículo de história da educação básica, ressaltando os conflitos inerentes a 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) apresenta mediante análise de fatos históricos o currículo como solo de disputas político-ideológicas entre o Estado e a sociedade. Ela toma como referencial teórico, dentre outros, o materialismo histórico de Gramsci ao apresentar o jogo dialético hegemonia/contra-hegemonia presente no conflito de classe expresso no embate político no terreno do currículo. Além 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) mobiliza em sua pesquisa os pressupostos teóricos-metodológicos de Rüsen, demonstrando o papel da disciplina de história na formação da consciência histórica. Além disso, propõe um diálogo entre autores que debatem a importância da construção do currículo como lugar de disputas historicamente situadas. Tomará como fundamento para desenvolver seus estudos: Tomás Tadeu da Silva (2010); Circe Bittencourt (2013). Ao abordar diversas concepções de currículo, Moreira (2016) apresentará a percepção fenomenológica de currículo que foge do império científico pretensamente neutra 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 onde está situada em determinada conjuntura temporal e cultural.

Santos (2016) aborda a construção do currículo nos programas educacionais do estado de Goiás. Entretanto, fundamenta sua narrativa na teoria geral do currículo, especialmente, em Aparecida Silva (2006); Apple (2000); Arroyo (2011) e Sacristán (2013). Em geral, esses autores trazem o currículo como uma correlação de forças onde 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, traz amplo aporte teórico no campo do currículo. Ao trazer Tomaz Tadeu da Silva (2010), a autora traz 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), Vieira se apoia em Sacristán (2000) para explanar a aguda aproximação entre teoria e prática presente na concepção do currículo na medida em que o autor compreende o currículo como *práxis*. Fundamentada em Goodson (2013), Vieira mostrará a diferença entre a concepção do currículo e sua efetivação. Enquanto no primeiro prevalece as demandas e valores sociais, no segundo, prevalece os aspectos individuais dos professores e alunos.

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

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

Vieira (2018) tem como propósito analisar a 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 se concentrará em três eixos: contextos e sujeitos; documentos curriculares e livros didáticos. A metodologia empregada é análise bibliográfica e documental. No primeiro eixo toma como teóricos: Bittencourt, Sabino, Dias, Beired, Zamboni, Conceição e Martins. No segundo, Bittencourt (2011). No terceiro, Munakata, Mello, Másculo, Cassiano, Bittencourt e Choppin.

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

Quadro 1. Resumo das discussões feitas nos trabalhos elencados

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **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 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. |
| **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 6° 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 1 ª série do 2° grau (1980-1983) | Construção do currículo assentado em três eixos: contextos e sujeitos; documentos curriculares e livros didáticos. |

Fonte: elaborado pelo autor.

**Sujeitos e saberes como estrutura central das 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 reduzido a dois conceitos centrais: “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 o 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 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 hoje 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 se, tomarmos como pressuposto o materialismo histórico-dialético de que a condição material do sujeito reflete em sua visão de mundo legitimada pelos 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 seguem direções opostas. A fragmentação do sujeito explicitada pelas teorias pós-estruturalistas, por exemplo, trazem 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 pretende 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.

**Considerações finais**

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 superficialidade metodológica com que os saberes científicos tratam seus objetos ao não adentrarem em 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 herdado da independência histórica galgada pela ciência frente ao método filosófico. Trata-se apenas de uma diferença que as põe em lados opostos na esfera do conhecimento. Essa oposição, no entanto, não pode ser confundida 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 a partir de uma ontologia do sujeito e uma epistemologia do saber histórico. O conceito de ontologia que guiará uma investigação visa adentrar na verdade do ser do sujeito mediante interpretação de suas estruturas fundamentais mediante uma hermenêutica orientada pelo método fenomenológico (HEIDEGGER, 2012). 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 explanação 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, sociológico e politicamente, se exprime 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 vise este propósito.

**Referências**

HEIDEGGER, M. Introdução à Filosofia. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_. Ontologia (Hermenêutica da Facticidade). Trad. Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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. 3º ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Rodrigo M. Estado da Arte e História da Pesquisa em Educação Estatística em Programas Brasileiros de Pós-Graduação (Tese). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 348p., 2015.