



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

Contribuições de Paulo Freire e Jörn Rüsen para o Ensino de História.

PEDRO FELIPE DE SOUZA STUMPF

Foz do Iguaçu

2019

PEDRO FELIPE DE SOUZA STUMPF

Contribuições de Paulo Freire e Jörn Rüsen para o Ensino de História.

Trabalho realizado sob orientação da professora Juliana Franzi e coorientação do professor Tiago Costa Sanches, como requisito para a obtenção do diploma de Licenciado em História pela Universidade Federal da Integração Latino Americana.

Foz do Iguaçu

2019

RESUMO

A atual conjuntura política do Brasil, marcada por uma constante manipulação de informações e distorção do ensino de História, explicita a necessária busca de ferramentas de conscientização por meio de uma pedagogia latino-americana e da Didática da História. Neste contexto, o presente trabalho assume como suporte teórico as obras de Paulo Freire e os conceitos de Didática da História e consciência histórica do filósofo e historiador Jörn Rüsen. O objetivo que orientou a realização da investigação foi o de identificar e analisar as contribuições de ambos os autores para o ensino de História. Com base em uma pesquisa bibliográfica, o resultado do trabalho revela que, a despeito de serem teorias cuja gênese encontra-se em campos de conhecimentos distintos, elas possuem certos pontos de aproximação e apresentam grande potencialidade no sentido de aportar para o ensino de História.

Palavras-chave: ensino de História, Paulo Freire, Jörn Rüsen.

RESUMEN

La situación política actual en Brasil, marcada por una manipulación constante de la información y la distorsión de la enseñanza de la historia, hace explícita la búsqueda necesaria de herramientas de sensibilización a través de una pedagogía y didáctica de la historia latinoamericana. En este contexto, el presente trabajo asume como soporte teórico los trabajos de Paulo Freire y los conceptos de Didáctica de la Historia y conciencia histórica del filósofo e historiador Jörn Rüsen. El objetivo que guió la investigación fue identificar y analizar las contribuciones de ambos autores a la enseñanza de la historia. Basado en una investigación bibliográfica, el resultado del trabajo revela que, a pesar de ser teorías cuya génesis se encuentra en diferentes campos del conocimiento, tienen ciertos puntos de enfoque y tienen una gran potencialidad para contribuir a la enseñanza de la historia.

Palabras-clave: enseñanza de la historia, Paulo Freire, Jörn Rüsen.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade brasileira e sua história tem sido o palco de disputa política através da manipulação de informações divulgadas através das redes sociais com o intuito de influenciar na disputa política e deturpar a capacidade de análise da realidade por parte dos cidadãos brasileiros.

O presente artigo atento as atuais demandas da sociedade e o papel do conscientizador do Ensino de História busca suporte teórico para a construção de ferramentas de ensino que visam a conscientização da realidade e a integração política e social do aluno. Neste contexto a prática pedagógica do educador e filósofo latino-americano Paulo Freire e a didática da história do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen são de grande importância, dada a origem de cada teoria e a integração com o social que ambas promovem.

O artigo busca deixar claro ao leitor os atributos de cada uma e de como a teoria por eles elaborada pode vir a contribuir para um Ensino de História, de modo a favorecer aos educandos o desenvolvimento de uma consciência com amplo entendimento da realidade e suas ligações com o passado. Neste sentido, o ensino de História atua como uma forma de combate a distorção da história, bem como um contraponto às fakes news.

O trabalho é dividido em três partes: Paulo Freire e a consciência; Jörn Rüsen e a consciência; E as semelhanças entre a consciência de Paulo Freire e a consciência histórica de Jörn Rüsen. A aproximação das teorias revelam que apesar de serem teorias de consciencização com origem em contextos diferentes,(ambas de um período de grandes transformações sociais) elas se assemelham nos seus aspectos de desenvolvimento e em suas finalidades.

2. PAULO FREIRE E A CONSCIÊNCIA

O Brasil passou recentemente por dois acontecimentos que refletem significativamente como e de que maneira se constitui o ensino de história e seu efeito sobre os brasileiros, o primeiro deles é a manipulação de informação (as chamadas *fake news*) e a distorção de fatos históricos divulgadas através das redes sociais durante a corrida presidencial de 2018, que influenciou¹ a leitura de realidade por parte dos cidadãos e cidadãs brasileiros resultando na vitória de Jair Messias Bolsonaro, um candidato considerado por muitos e assumidamente conservador de extrema-direita. O segundo acontecimento é o sancionamento da lei de número 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio que promove mudança na finalidade do conhecimento do ensino, articulado com o pensamento neoliberal que vem avançando na América Latina desde meados do século XX com o financiamento do Banco Mundial.

Criado na década de 1940, o Banco Mundial tinha como propósito realizar empréstimos aos países afligidos pela Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, foi usado como ferramenta de domínio durante a Guerra Fria. Como ressalta Silva (2016), os Estados Unidos redimensionou sua política externa, buscando formas de propagar sua ideologia através da cristalização de suas ideias.

Mas, durante a crise estrutural do capitalismo da década de 70, as inferências da política estrangeira dentro da América Latina começam a assumir um carácter agressivo. Leher destaca a crise da década de 1970 redimensionou as políticas do Banco mundial, sendo a educação dos países simpáticos ao comunismo o foco de suas ações. Seguidos por um sentimento antiamericano e pelo descontentamento dos países periféricos, O Banco influenciou a educação para manter a segurança dos países hegemônicos (LEHER, 1999 apud SILVA, 2016, p. 2).

Durante as décadas de 50, 60 e 70 o Brasil passava por uma severa transformação em sua sociedade decorrente do processo de industrialização sob um espírito nacionalista que se agarrava à imagem da Europa e dos Estados Unidos, o mercado capitalista exigia do Brasil uma adequação ao mercado internacional. Provocando internamente instabilidade econômica, social e política².

Esse cenário de transição da sociedade brasileira e a participação do educador e filósofo Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) em movimentos sociais, como por exemplo o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, fez com que ele compreendesse as angústias e as necessidades

1 O presente artigo trabalha com a hipótese que as fake news influenciaram na disputa política de 2018.

2 Por exemplo, a industrialização que agravou o problema das migrações internas e a descaracterização do homem brasileiro que encontrou dificuldades em se integrar no meio urbano. (OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, 2007).

dos trabalhadores e trabalhadoras para a elaboração de um método de alfabetização que integrasse o trabalhador, trazendo elementos da vida cotidiana, e reconhecendo o valor do conhecimento e da cultura que o mesmo traz com ele, decorrente as suas vivências. A este saber, Freire denomina, em diversas de suas obras como “saber de experiência feito”. Como explica Freitas (2019):

Em vários momentos de sua obra, Freire expressa sua discordância com a visão cientificista que supervaloriza a ciência e menospreza o senso comum, afirmando a urgência de “desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (Freire, 1993, p.12). É neste sentido que o emprego do termo saber de experiência feito representa uma importante contribuição do autor para a valorização do senso comum – ou seja, a capacidade de perceber criticamente “o que nele há de bom senso” (Freire, 1992, p.26), sendo este um dos caminhos para a desdogmatização da ciência (FREITAS, 2019, p. 293).

Em 1962, tendo um resultado satisfatório com as primeiras experiências de seu método de alfabetização no Rio Grande do Norte fez com que, em 1963, Freire fosse chamado para atuar no Ministério da Educação e Cultura para coordenar o Programa de Educação, entretanto toda a mobilização que Freire promoveu, estando à frente de um programa do governo federal, foi desarticulado em 1964 quando houve o golpe militar. Freire foi preso e exilado, como nos relata Reis (2012, p.19)

Durante o período que Freire esteve no exilado, ele passou por diversos países como exemplo: Chile, Bolívia, Suíça, Tanzânia e Guiné-Bissau. Participou de consultorias educacionais e desenvolveu programas de alfabetização em muitos países, através da implementação de seu método (REIS, 2012, p.19).

Em um período em que o desenvolvimento industrial descaracterizava a identidade dos homens e das mulheres brasileiros, decorrente de um processo migratório em grande escala, a alfabetização cunhada na leitura da realidade que valoriza a cultura que o sujeito envolvido nesse processo é libertador, historiciza e humaniza o aluno, enquanto o aluno se socializa neste mundo novo, marcado por uma leitura mais crítica da realidade.

É interessante refletirmos por que Paulo Freire, ex-professor do SESI, católico, bacharel em direito, foi considerado uma ameaça ao governo brasileiro, se suas atitudes como educador não se ligavam a nenhum partidarismo. Quais massas não poderiam ser alfabetizadas? Por que elas não poderiam *ler o mundo*? Será que alfabetização das massas amedrontava a ditadura ou a consciência que poderia vir a ser adquirida com a leitura e a escrita? (REIS, 2012, p.20)

Paulo Freire propunha um método de educação que iria contra o interesse das oligarquias da época, contra a ideologia neoliberal que tem por pauta uma educação baseada na

cultura hegemônica do dominador, do opressor, utilizando a ideologia como forma de dominação do pensamento.

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. (FREIRE, 2006, P. 54)

Atento às mais diversas formas de dominação opressora na sociedade brasileira, Freire já alertava as dificuldades que o neoliberalismo colocava o homem para ser nas três dimensões, social, cultural e histórica, ao mesmo tempo que, insistia na atualização da conscientização enquanto entendia o fato que a sociedade condiciona as três dimensões do homem, mas não as determina.

O que temos no cenário atual é a negação de uma experiência pedagógica Latino Americana baseada na leitura da sociedade, na tomada de consciência através da educação que insere o sujeito no processo social e cultural o historiciza quando o mesmo se faz consciente disso, promove a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, nas palavras de Freire “criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.” (FREIRE, 2006, p 31)

Trazendo tais apontamentos para os dias atuais, identificamos que a falta da prática interpretativa na retomada do passado de forma crítica, dando utilidade à história. Isso proporcionou que no ano de 2018, tivéssemos “A eleição das fake news” como relata Fernanda Trisotto em sua matéria da Gazeta do Povo³, além de relatar a distorção da ditadura militar espalhada nas redes sociais:

O tema ditadura militar veio à tona no segundo turno, e mentiras também apareceram. O PT usou o depoimento de Amelinha Teles, contando como havia sido torturada pelo regime militar. Pouco depois, surgiram memes que diziam que ela e o marido haviam assassinado militares: é mentira. O casal não cometeu esse crime e nunca foi acusado por matar militares. Eles foram detidos porque trabalhavam no núcleo de imprensa do PC do B. (TRISOTTO, Gazeta do Povo, 28/10/2018)

Mesmo com o trabalho de alguns veículos de mídia voltados à identificação e explicação através de fatos concretos, ressaltando que as fakes news não condizem com a realidade,

³ Disponível em: <especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/eleicao-das-fake-news-mentiras-que-te-contaram-e-os-impactos-na-campanha>. Acesso em: 26 de Outubro de 2019

houve resistência na aceitação da verdade e a mitificação da realidade sobre a ditadura militar.

A facilidade da manipulação e distorção da história por conta da disputa política demonstram a fragilidade do conhecimento histórico da população brasileira e também denunciam a dificuldade de retomar o passado para explicar ou analisar o presente.

Entendendo o Ensino de História como uma ciência híbrida, Matos (2017, p.2) explica que esta área de saber se constitui enquanto um campo de atuação no mundo prático do trabalho docente e por apresentar características epistemológicas da ciência da História, da Sociologia, da Antropologia e da Educação entre outras áreas, sua articulação com as reflexões contidas na análise de Silva sobre o pensar certo e a educação dentro das obras de Freire mantém um diálogo em suas composições, segundo Silva (2015) em sua análise sobre o pensar certo e a educação envolve o entrelaçamento de aspectos antropológicos, ontológicos, éticos, epistemológicos e políticos, um alinhamento teórico que viria a contribuir as demandas atuais do Ensino de História.

Como a característica da teoria freiriana é exibir uma teia de conceitos que se ligam entre si, dificultando tentativas de sistematizar ou mesmo linear seu pensamento, nossa análise acerca do pensar certo e da educação envolve o entrelaçamento de aspectos antropológicos, ontológicos, éticos, epistemológicos e políticos.(SILVA, 2015,p.23-24)

Em Pedagogia da autonomia, Freire (2006) destaca que o professor deve respeitar o saber do aluno, saberes estes constituídos na convivência social. Partindo de tal respeito, deve promover o debate da razão do ensino e dos conteúdos articulando com problemáticas da sua comunidade.

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 2006, p.30)

Ao colocar a escola e o professor para o debate da razão dos conteúdos, baseando-os no que há que concreto na realidade (a problematização do que está no presente e sua relação no passado o sujeito se insere) indo da abstração a ação na sociedade, a educação passar a ser conscientizadora. Em “Ação Cultural para Liberdade e outros escritos” (1981, p.53) Freire afirma que um ponto de partida para a análise da conscientização é compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo, tendo como medida fundamental para a conscientização o papel de agente transformador no processo social, tendo a educação como um processo exclusivamente humano.

Antropologicamente Freire nos coloca como seres inacabados, assim como a história e o mundo, estando em um processo de constante construção, nas palavras de Silva:

Vivemos num jogo dialético travado por construções e conquistas que permanecem ao longo de toda a nossa existência. Existência que é busca progressiva e incessante e que nos coloca na posição de *estar sendo* no mundo e na história que também se constrói e se reconstrói na medida em que nos construímos e reconstruímos. (SILVA, 2015, p.36)

Em “Educação e Mudança” (1979), Freire define cultura como tudo que é criado pelo ser humano, a cultura não consiste em recriação e repetição. Assim, no processo cultural o ser humano transforma a cultura, quando consciente do mundo, capta o mundo para transformar. Neste processo, homem só é homem quando está ciente do tempo, quando faz história. Nas palavras de Freire: “O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”(FREIRE, 1979, p.16).

O mundo é feito pelos trabalhadores e trabalhadores, entretanto, não é historicizado/humanizado por eles e para eles, nas palavras de Fiori no prefácio de Pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987, p.11-12) “humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.” Neste sentido a educação deve trabalhar elementos que decodifiquem a sociedade para que o sujeito possa interagir enquanto integrante dela. E ainda: “O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”.(FREIRE, 1979, p.16).

Compreendendo a história e a cultura como algo herdado, o homem só é homem (e não objeto do opressor) quando exerce sua vocação de “*ser mais*”⁴ quando socializado no meio em que vive, então o diálogo é fundamental para a vocação ontológica do homem, uma intercomunicação, com caracterizado pelo seu amor ao reconhecer o outro como sujeito consciente que faz também sua própria história, sua subjetividade.

Tanto a educação como a intercomunicação dependem do amor, um amor livre do egoísmo que reconheça o outro como agente de sua própria história que também é vocacionado a ser mais, e conforme exercita sua vocação ganha consciência de sua situacionalidade, o pensamento crítico humaniza o sujeito ao pensar sobre sua situação que parte do estado de imersão da realidade, o capacita a inserir-se na realidade, a inserção é o resultante da emersão, a consciência da situação, por assim sendo a própria consciência histórica (FREIRE, 1987). Nesta direção, o amor também é

4 Conceito utilizado por Freire em diferentes obras e analisado de modo especial em Pedagogia do Oprimido.

uma tarefa do sujeito. Esse amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências com respeito recíproco, sem se apropriar do outro. Freire ainda aponta: não há educação sem amor. Amar é lutar contra o egoísmo e sem o amar os seres inacabados não é possível educar⁵.

Conforme a consciência⁶ se intenciona sobre a realidade e sobre si mesmo, neste processo no qual o ser humano é condicionado histórica e culturalmente, a consciência se eleva devido a vocação ontológica do *ser mais* e ela pode se encontrar em três estados: imersão, emersão e inserção. Freire, em “Educação e mudança” (1979) classifica consciência de acordo com o compromisso do homem e da mulher com a realidade, na medida em que os sujeitos deste processo conhecem a si mesmo, a consciência pode ser classificada como intransitiva, transitiva, ingênua, fanática e consciência crítica.

A consciência intransitiva⁷ é caracterizada por sua pouca capacidade de captação dos desafios presentes na sociedade, é a consciência em que o sujeito tem pouco compromisso com a realidade,

(...) envolve uma certa obliteração que lhe é imposta pelas condições objetivas. Daí que no seu “fundo de visão” os dados que mais facilmente se destaquem sejam os que dizem respeito aos problemas vitais, cuja razão de ser, de modo geral, é sempre encontrada fora da realidade concreta.(FREIRE, 1981, p. 59).

A consciência intransitiva tende a criar uma consciência mágica que vem a explicar os desafios do dia a dia, isso acontece decorrente da dificuldade de captação da realidade pela consciência, e porque “não consegue discernir a verdadeira causalidade dos eventos”. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 222).

A intransitividade não elimina a vocação ontológica do ser humano, mesmo com o estreitamento de sua percepção a transição pode ser alcançada, por exemplo “se uma comunidade sofre uma mudança, econômica por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva.” (FREIRE, 1979, p.21)

A consciência transitiva, como a própria nomenclatura aponta é uma fase de passagem da consciência. A transitividade da consciência é caracterizada pelo desafio do ser a responder às questões da sociedade e sua capacidade de comprometimento com a realidade não se limitam somente a esfera vital, o sujeito torna-se capaz de se comprometer (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 222).

5 (FREIRE, 1979, p.15).

6 O debate sobre o conceito de consciência dentro deste trabalho se restringe aos primeiros trabalhos de Paulo Freire.

7 Freire posteriormente a chama de consciência semi-intransitiva no livro “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos” (1981).

A transitividade ingênua é a que acredita que sabe de tudo, suas explicações são simplistas e superficiais ao se deparar com as problemáticas do cotidiano. “É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.” (FREIRE, 1979, p.22)

Neste estágio, homens e mulheres acreditam que são conscientes da sua realidade, mas, na realidade, não o são. A realidade que eles acreditam conhecer é a realidade que outrem os impõe como sendo real. Para sublimar do estado de coisa para o de sujeito, a consciência humana precisa dar um salto da ingenuidade para a criticidade, precisa tomar consciência da realidade tal como ela de fato se apresenta. (SILVA, 2015, p.62)

A transitividade fanática é estágio mais perigoso da consciência, caracterizada por sua capacidade de captação da realidade obliterada, suas explicações para as problemáticas da realidade são atreladas a irracionalidade e baseadas no misticismo, tem incapacidade de manter uma intercomunicação por conta sua falta de amor com o outro, suas ações são baseadas na emoção, o “homem se crê livre, mas é conduzido; na verdade, torna-se um objeto e o seu poder criador é afetado. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p.223).

Nas palavras do próprio Paulo Freire:

Na medida, realmente, em que o homem, transitivando-se, não consegue a promoção da ingenuidade à criticidade, em termos obviamente preponderantes, e chega à transitividade fanática, seu compromisso com a existência é ainda maior que o verificado no grau da intransitividade.(FREIRE, 1967, p. 61)

A consciência crítica ou a transitividade crítica é a etapa em que o sujeito se conhece, entende a si e o mundo como inacabado e está inserido no meio social sua capacidade de captação da realidade é ampla, não se limita a aparências em sua análise sobre problemáticas da realidade, e quando seu conhecimento não é o suficiente para explicar determinado fato da ocasionalidade, é capaz que não sabe de aprender sobre, pois está constantemente processo dialógico baseado no amor, humanizado e humanizador quando reconhece o outro como protagonista da sua própria história e não objetifica o outro, questiona as permanências na sociedade mas “não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (FREIRE, 1979, p.22).

A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis (FREIRE, 1981), por isso ao se deparar com um fato, tende a fazer o máximo para eliminar o preconceito (FREIRE, 1979), desde a sua capacidade de captação, análise e resposta para uma problemática, o sujeito se transforma no exercício da práxis.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.(FREIRE, 1981, p.61)

A criticidade acontece quando o sujeito envolvido do processo de aprendizagem compreende as três dimensões que de o ser, cultural, social e histórico e a intencionalidade da consciência está presente no mundo e constantemente voltando ao sujeito na práxis reflexiva possibilitando a transformação de seu meio social e registrando sua marca no tempo historicizando sua cultura. Na criticidade o sujeito alcança sua plenitude ontológica, intencionado a *ser mais*, pois está incompleto construindo a si e o mundo enquanto pensando certo, historiciza, reconhece o outro e o humaniza quando o ensina e se humaniza enquanto aprende.

2.1 JÖRN RÜSEN, A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A biografia intelectual de Jörn Rüsen pode ser rastreada desde a sua entrada na universidade no final da década de 70 até a “virada linguística” que ocorreu na historiografia. Rusen entra na universidade após ter defendido sua tese sobre o historiador Droysen e se depara com a necessidade de conciliar duas teses eminentes: a da narrativa e a impossibilidade de analisar a realidade objetiva defendida pelos narrativistas e a inutilidade da história para a vida da humanidade defendida por Nietzsche.

Além disso, o trabalho de Rüsen - devido a sua interdisciplinaridade - vai perpassar pela Didática da História. Na década de 70 a Didática da História Alemã passava por dificuldades no ensinar história. Como e porque ensinar a história da unificação alemã, do nazismo e no final dos anos 80 a conciliação entre capitalismo e socialismo?

Rüsen vai defender o método científico da história como forma de se opor ao relativismo do pós-modernismo da virada linguística e abordar a Didática da História como a história para a vida da humanidade no tempo. A conciliação e defesa da metodologia e narrativa da história se desdobra em toda sua obra, além da necessidade de orientação temporal prática. É necessário portanto conhecer o debate sobre o ensino de história na Alemanha do período anterior de Rüsen.

Entre as décadas de 60 e 70 os historiadores alemães iniciaram um processo que visava romper com a divisão do trabalho entre a educação histórica (o professor) e ciência da história (o historiador) que havia na história tradicional em seu país. Concebiam uma nova visão da história com uma ciência híbrida que abrangia seu quadro teórico para o campo das ciências sociais: função social, política e a cognição da história são postos em destaque e aberto a questionamentos e investigações.

Até a década 60 a visão vigente da didática da história era a

(...) geisteswissenschaftliche Pädagogik, um termo que não pode ser facilmente traduzido, Eu prefiro a versão inglesa, hermenêutica pedagógica (pedagogical hermeneutics), considerada como uma disciplina independente. (RÜSEN, 2006 p.9).

Dentro dessa concepção a educação em histórica era definida por um processo que de concebia ferramentas e métodos para a hermenêutica historicista (a interpretação da história) (RÜSEN, 2006)

A divisão do trabalho do professor e o historiador era simples: O papel do professor era a educação; o papel do historiador era entender a história.

Tanto a didática da história quanto a ciência histórica compartilharam esta posição historicista. Ambas postulam a mesma idéia de “forças educativas” (Bildungskräfte) do desenvolvimento histórico. Mas o relacionamento formal entre a história e a didática da história era caracterizada por uma estrita divisão de trabalho. (RÜSEN, 2006 p.10)

Esta divisão também era defendida por historiadores da época que não encontravam a razão educação histórica como disciplina, justificavam sua existência de forma paradoxal:

História como uma disciplina acadêmica é uma criatura que legitima a si mesma simplesmente por estar lá”. Ele comparou os estudos históricos e resultado de seus conhecimentos a uma árvore produzindo folhas. “A árvore vive enquanto tem folhas e é seu destino viver e ter folhas.” (A. HEUSS, 1959, *apud* RÜSEN, 2006, p.10)

A mudança promovida pelos historiadores alemães na década de 60 e 70 buscava as raízes da história como “*historia vitae magistra*”⁸, voltando a atribuir sentido à didática da história, o que em outro momento foi substituído pela metodologia de pesquisa, que restringiu a visão de um propósito, um caminho, finalidade para história no cotidiano. Rüsen (2006) chama essa cientificação da história de “irracionalização” da história, por sua falta de propósito, razão.

A “*historia vitae magistra*” define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século XVIII indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos

problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. (RÜSEN, 2006, p.8)

A retomada das raízes da história “foi apenas uma pequena parte da grande reorientação cultural que teve lugar na Alemanha durante aquela época” (RÜSEN, 2006, p.10) que refletiu na educação, gerando uma crise de legitimidade do ensino de história ao mesmo tempo em que os historiadores criticavam o historicismo da antiga perspectiva (RÜSEN, 2006)

Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. Eles responderam a este desafio ampliando o campo da auto-reflexão e do autoentendimento histórico. Os historiadores começaram a respeitar aquelas dimensões dos estudos históricos onde necessidades, interesses e propósitos apareciam como fatores determinantes do pensamento histórico. (RÜSEN, 2006, p.11)

Essa reorientação cultural afetou diretamente na didática da história. Esta teve sua concepção hermenêutica radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. (RÜSEN, 2006)

A didática da histórica leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como seu objetivo principal, a consciência histórica e seu papel na vida humana.” (RÜSEN, 2012,p.70)

Neste cenário Jörn Rüsen, filósofo e historiador alemão, desenvolve suas teorias a partir dos debates provenientes da reorientação da ciência da história (e por consequência a educação histórica) para dar legitimidade a nova perspectiva. Sua contribuição teórica têm promovido discussões no Brasil acerca do campo metodológico da didática da história e o deslocamento de seu objeto.

Rompendo com a antiga teoria que considerava razão de existência da história com um paradoxo, Rüsen entendia o sentido da história na necessidade da vida prática, o cotidiano, suas problemáticas, necessidades e carências de explicação, esse seria o ponto de partida para todo historiador, o conhecimento deveria ser usado na vida cotidiana

(...) a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e representações do sentido do tempo. Essa idéia constrói a reflexão sobre si e os outros no tempo (um conceito amplo de "história") como o princípio elementar da produção de saber sobre a história, que assume diversas características conforme a época e a cultura dos sujeitos. (CERRI, 2005. p.2)

Para Rüsen o pensamento histórico é formado por 5 princípios: interesses, ideias, métodos, formas e funções. Esses princípios são sistematizados na “matriz disciplinar”, denominação essa pertencente a Thomas Kuhn:

Rüsen sistematiza cinco princípios – fatores essenciais de todo pensamento histórico – que estariam presentes no ofício do historiador, da origem de suas indagações, enraizadas na vida, ao retorno de seu trabalho historiográfico à sociedade.(...).Esta organização que busca separar e dar visibilidade aos princípios permita à teoria da história, como estratégia metódica, refletir sobre o modo específico pelo qual tanto o pensamento histórico, em geral, quanto à historiografia acadêmica, em particular, constituem sentido sobre a experiência do tempo. (RÜSEN, 2007a, apud BAROM, 2017, p.161)

Dentro da matriz disciplinar os princípios estariam conectados na vida prática. O interesse surge através da necessidade de uma explicação para o agir decorrente a uma problemática no presente.

Na sistematização do pensamento histórico enquanto ciência, as carências de orientação para o agir humano corresponde na matriz disciplinar o movimento inicial da consciência ao passado, o interpretando com o objetivo de sanar a carência de orientação do presente.

Seria o ponto de partida do pensamento histórico enquanto ciência e se refere às carências humanas de orientação ao agir. Por Interesses, Rüsen entende o movimento inicial da consciência em direção ao passado para interpretar os desafios da realidade presente.”(BAROM, 2017, p.164)

As ideias surgem a partir de uma carência de explicação, razão de agir no presente, a carência de uma orientação no tempo. Por isso, seriam essas necessidades que levariam o interesse cognitivo pelo passado. Carências essas da vida prática humana no tempo (RÜSEN, 2001. apud BAROM, 2017, p.164).

O método seria a validação da ideia que surgiu por uma carência de respostas para o cotidiano. É a terceira etapa da matriz disciplinar, é a etapa referente às regras de pesquisa da história, submete a ideia desenvolvida ao conhecimento concreto para determinar sua concretização.

Como terceiro princípio da matriz disciplinar está o método. Refere-se a necessidade de submeter estas ideias, este constructo interpretativo das experiências do passado, e as experiências concretas (fontes/documentos) do passado, às regras da metodologia da pesquisa científica. O método como princípio elementar da ciência que qualifica a relação entre o homem, motivado por suas carências, e os dados recuperados do passado. (BAROM, 2017, p.165)

Esse novo conhecimento que surge através de uma necessidade/interesse para o agir no presente, então é laborado uma ideia para sanar a carência de explicação do cotidiano e sua validade

no presente é testada através da metodologia. O quarto princípio desta ordem é a forma. A forma se refere a narrativa, este fundamento se preocupa em manter o ganho qualitativo do conhecimento que foi testado metodicamente e encontra fim na função.

A função é o quinto fundamento da matriz disciplinar e tem conexão direta com o interesse, visto que a função é o princípio de orientação existencial de ação para o cotidiano. A matriz tem seu início e fim dentro da vida prática e a fundamentação dentro do campo teórico da história.

Apontando a necessidade do conhecimento produzido retornar como orientação para a sociedade, Rösen insere como último dos fundamentos da matriz disciplinar o princípio denominado função de orientação existencial como resposta a uma pergunta, o conhecimento produzido deve retornar para a sociedade de modo a satisfazer às carências iniciais de orientação. Uma ciência em íntima ligação com a vida prática.(BAROM, 2017, p.165)

Sendo a ciência da história intimamente ligada com a vida prática e a matriz disciplinar com sua origem no cotidiano (uma necessidade de orientação de agir) e seu fim na função social (orientação existencial), a didática da história também orienta-se através da mesma matriz, sendo a aprendizagem histórica o resultado desta didática, promovendo mudanças estruturais na consciência histórica.

Assim o conceito de consciência histórica acaba por redimensionar a Didática da História. Pois, todo indivíduo conhece história e pratica algum tipo de sentido ao tempo. Assim, ensinar história não pode ser transmitir algo da ciência para o vulgo, mas um diálogo entre focos de produção de sentidos. (LIMA, 2016, p. 2-3)

O ganho qualitativo da consciência histórica é o resultado da didática da história. Já a mudança estrutural da consciência que essa aprendizagem proporciona ao sujeito é manifestada através das formas de narrativa. A aprendizagem histórica na definição do teórico:

(...) “como um processo fundamental e básico da vida humana prática”.(...). Eu gostaria de levar o currículo e a teoria de aprendizagem que orientam a didática da história ao pé da letra, e propor um argumento com o qual se pode explicar a especificidade aqui assumida de que a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis – que podem ser determinados curricularmente.(RÜSEN, 2012, p.73)

A consciência histórica é a interpretação do passado pelo ser humano, submetida a experiência do sujeito dentro da sociedade em que ele se insere, dando legitimidade ao agir cotidiano, uma razão existencial que afeta diretamente como o sujeito vê a si mesmo no mundo. Utilizando Rösen, Barom constata:

Tenciono, pois, analisar os processos mentais genéricos e elementares da

interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica. (RÜSEN, 2001, p; 55). (...) quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001. apud BAROM, 2017, p.168)

Essa retomada do passado feita pelo pensamento da consciência histórica se manifesta através da (forma) narrativa do sujeito no cotidiano, podendo manifestar quatro tipologias de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Cada categoria da consciência têm formas distintas da retomada do passado pelo sujeito, definindo como o mesmo se enxerga dentro de determinado tempo e sociedade e a visão sobre o outro. As narrativas presentes na sociedade são herdadas do passado, portanto sendo o ponto de partida da consciência histórica.

Barrom constata a importância do conhecimento regulado pelo método para desmantelamento da “eternidade” da tradição ao utilizar Assis:

Rüsen inclui a importância do conhecimento regulado metodicamente com o meio prático de orientação, a consciência histórica processaria as tradições e as heranças da experiência do passado vivas no presente, desmontando suas aparências de eternidade pelo desvelamento de seu caráter essencialmente histórico (ASSIS, 2004. apud BAROM, 2017, p.172)

O processo de retomada do passado acontece no interior do sujeito, um processo de seu intelecto, ou seja, um processo individual, entretanto também tem uma íntima ligação com o coletivo “a partir das memórias e representações que são herdadas de gerações anteriores e compartilhados em um mesmo período, ou seja, em uma relação com os conhecimentos que estão dispostos no interior da sociedade”. (BAROM, 2017, p.172)

A consciência tradicional mantém o passado vivo no presente do sujeito e conseqüentemente se perpetua na função orientadora. Percebe-se que nesta etapa o sujeito não leva em conta os valores da conjuntura atual para basear seu agir a identidade encontra na tradição, nos modelos culturais predeterminados autoconfiança e autocompreensão (RÜSEN, 1992)

Enquadram a formação da identidade como um processo no qual se assumem e se atuam as relações. A orientação histórica tradicional define a moral como tradição. As tradições expressam a moral como uma estabilidade inquestionada de *Lebensformen*, de modelos de vida e modelos culturais além do tempo e de suas vicissitudes.(RÜSEN, 1992, p.14)

Na consciência exemplar o sujeito tem por apoio experiências pontuais do passado para determinar seu agir. Ele busca no passado regularidades, padrões, princípios para seu agir, seu leque

de experimentação do passado é estreito e ao trazer esse passado para o presente não leva em conta as mudanças tanto da sociedade como do homem,

Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana(...). A tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreito, mas a memória histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma ideia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válido para todo o tempo, ou ao menos cuja validade não está limitada a um acontecimento específico. (RÜSEN, 1992, p.14)

A consciência crítica é definida pela negação da tradição através de elaborações de contranarrativas visando negar determinado passado para determinar seu agir. Nesta etapa a consciência tende a promover rupturas e contribuir para a construção da identidade do sujeito. Nas palavras de Rüsen:

Em relação a nós e a nossa própria identidade histórica, tais histórias críticas expressam uma negatividade; o que não queremos ser. Proporcionam-nos uma oportunidade para nos definirmos como não reféns de papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão. O pensamento histórico-crítico aclara o caminho para a constituição da identidade pela força da negação. (RÜSEN, 1992, p.17)

A consciência genética tem a noção da mudança do mundo e do homem no tempo, sendo ambos mutáveis. Nesta etapa o sujeito entende quem ele é e o mundo em que está inserido, o passado não se repete, mas tem seu reflexo no presente.

Aqui a forma dominante de significação histórica é a do desenvolvimento, em que as formas mudam em ordem, paradoxalmente, para manter seu próprio desenvolvimento. Assim, a permanência toma uma temporalidade interna, tornando-se dinâmica. Ao contrário, a permanência através da tradição, por regras atemporais exemplares, pela negação crítica – isto é, a ruptura da continuidade –, são todas essencialmente de natureza estática. (RÜSEN, 1992, p.19)

Diferente da consciência crítica que tem como principal característica a negação do passado através da formulação de contranarrativas, e como consequência tem papel significativo na negação daquilo que não fará parte da construção do sujeito, a consciência genética é capaz de reconhecer a si mesmo e reconhece o outro como um processo de mudança constante, assim como a realidade em que ambos estão envolvidos, ao reconhecer o outro e seu modo de ser (peculiaridades de seu tempo, sociedade, cultura etc) permite esse reconhecimento obtido a contribuir para consolidar a identidade, nas palavras de Barom:

Para além da submissão comum a sistemas de regra e princípios e também da distinção crítica e contraposição, o modo genético de recuperar o passado e de elaborar o pensamento permite que o sujeito perceba em si e no outro as qualidades

da alteridade, os modos de ser outro e utilizar essa percepção como chave de consolidação da identidade pelo reconhecimento (BAROM, 2017, p.181)

Na consciência histórica genética, a história é compreendida como um processo de constante mudança, os valores e as regras atribuídos pela tradição não são válidos, dado o sentido de transformação do mundo. Incorporando o pensamento de forma genética, o sujeito pode se intercomunicar com sistemas culturais que não fazem parte de seu meio, ampliando sua visão de mundo a novas perspectivas contidas no outro que podem vir a contribuir para formação subjetiva do sujeito e se manifestar na sua consciência histórica. Sendo assim a consciência histórica genética está voltado ao presente enquanto encontra razão de viver em um mundo que produz na história como continua, esse processo de mudança, o passado nessa concepção é entendido como um reflexo passado, porém não igual, não se repete.

2.2 SEMELHANÇAS ENTRE A CONSCIÊNCIA DE PAULO FREIRE E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN

O método de educação de Freire busca promover a libertação, estimulando a passagem da ingenuidade para a criticidade, fazendo que o sujeito envolvido neste processo seja capaz de reconhecer as formas de dominação e combatê-las.

A passagem da ingenuidade para a criticidade acontece através da conscientização do aluno ou aluna envolvido no processo educacional. A consciência, na perspectiva freiriana, ocorre da relação do ser humano com mundo: a consciência sobre a situacionalidade do ser não ocorre antes da consciência do mundo, da mesma forma que a consciência do mundo não antecede a consciência do homem, elas ocorrem de maneira concomitante.

Sendo assim a cultura é algo determinante na formulação de um conteúdo e de como deve ser ensinado. Freire afirma arduamente que ensinar exige respeito com o saberes dos alunos e a subjetividade dos mesmos (a identidade), propondo razão do conteúdo na problematização da realidade vivida denunciando as injustiças, o descaso do poder público com os mais pobres, etc. encontrando fim na mudança social e na reflexão deste processo por parte dos alunos.

Para problematizar a realidade do aluno exige do professor a pesquisa, sendo ela elemento fundamental para que o educador entenda a realidade de onde trabalha, a cultura que envolve os alunos dentro da sociedade e suas problemáticas. Freire trata com clareza ao afirmar que

a pesquisa faz parte da natureza do professor, nas palavras do próprio autor:

Fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2006. p.29)

Com o rompimento da divisão do trabalho do professor e do historiador, a pesquisa dentro da didática da história de Rüsen é fundamental para o professor de história, dado que a subjetividade dos alunos é levada em conta para reflexão da didática da história e sua interação na vida social. Ou seja, o professor precisa compreender a comunidade, a escola e a cultura do aluno, por isso faz-se necessária a pesquisa.

A consciência para Freire está relacionado com a intencionalidade da consciência, como ela promove mudanças no ser, transforma sua ação, e permite-lhe assumir sua vocação ontológica.

O pensamento histórico dentro da perspectiva de Rüsen não está separado da realidade, ao contrário, o trabalho do historiador nasce a partir de uma necessidade, uma carência de explicação para orientação existencial para o agir dentro de determinado contexto. Desenvolve-se ideias utilizando as experiências do passado, há a lapidação das ideias através da metodologia da história (fontes documentais, regras de pesquisa) e o conhecimento produzido volta para o seu local de origem em forma de narrativa sanando a necessidade inicial. Sua origem e sua finalidade são dentro vida cotidiana.

A didática da história orientada pela matriz disciplinar sistematiza o pensamento histórico, faz necessário que o professor orientado a sofisticar o pensamento histórico esteja atento a subjetividade dos discentes, seus interesses, suas dúvidas, para dialogar com a cultura em que o sujeito está envolvido, para atingir o objetivo, o desenvolvimento da consciência histórica e seu papel na vida prática. Isso se presume pois a tipologia da consciência histórica de Rüsen se desenvolve a partir do pensamento histórico, como constata Schimidt:

Considerando que esse autor construiu sua tipologia, fundamentalmente, a partir do pensamento historiográfico (alemão), entende-se que a relação possível a partir do diálogo entre a cultura dos alunos e professores, a cultura histórica e a cultura escolar, permite uma apropriação original dessa tipologia. (SCHIMIDT, 2011, p, 112)

Tanto o método pedagógico de Paulo Freire (conhecimento do Círculo Cultural do aluno) como a Didática da Histórica de Rüsen (matriz disciplinar que sistematiza o pensamento histórico) entendem a cultura como uma expressão da experiência humana ou produto de tal.

A perspectiva conceitual que referencia a obra desses autores incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. (SCHIMIDT, 2011, p, 112)

O que permitiu Paulo Freire elaborar categorias para consciência foi justamente pensar a situação do sujeito em relação com realidade, sendo que a consciência em três estágios: imersão, emersão e inserção. Conforme o processo educativo promove a práxis reflexiva, o aluno toma noção da realidade e assume o compromisso com a sociedade, bem como e eleva sua consciência.

A consciência semintransitiva é a consciência caracterizada por explicações mágicas para as problemáticas da realidade, ou seja explicações a-histórica pois sua percepção de mundo sofre obliteração por pelas condições objetivas, incapaz de historicizar-se dado sua pouco envolvimento social e conseqüentemente o impossibilita sua ação transformadora, sua intencionalidade é voltada para esfera vital.

É nesse nível que pode ser localizado o nível da chamada consciência semitransitiva de Paulo Freire, em que a realidade é percebida de forma a-histórica, e o sujeito se vê sem possibilidades da ação transformadora da vida prática. As visões fatalistas e subordinadas aos preceitos do senso comum dominante preenchem a mente humana e explicam as experiências do passado.(SCHIMIDT, 2011, p, 112)

O que se aproxima dentro da teoria da consciência histórica de Rüsen a consciência semintransitiva de Paulo Freire seria o pré-pensamento histórico. Dentro da sociedade, enquanto o sujeito vive, a história insere temporalidade na vida humana.

Para Rüsen, o pensamento histórico acontece no processo temporal da vida humana. A história acontece como um processo temporal, ela insere temporalidade na vida humana. Mas esse processo acontece a posteriori porque, enquanto a pessoa está vivenciando a história em sua vida, ela não pode ser pensada ou considerada historicamente. Essa condição Rüsen chama de pré-pensamento histórico.(SCHIMIDT, 2011, p, 112)

A consciência ingênua ou transitiva ingênua é a consciência típica das massas, suas explicações ainda são simplistas para a realidade, ainda cunhada no senso comum, entretanto sua percepção da realidade se amplia em comparação a semintransitiva, Nos dizeres do autor:

Se, ao nível da “semi-intransitividade”, são os problemas vitais os que mais facilmente se destacam, ao nível da transitividade ingênua a capacidade de captação se amplia e, não apenas o que antes não era percebido passa a ser, mas também muito do que era entendida de uma certa forma o é agora de maneira diferente.(FREIRE, 1981, p. 60)

O que mais se assemelha a transitividade ingênua de Paulo Freire dentro do campo teórico da consciência histórica de Rüsen seria a consciência prévia e para realizar a aprendizagem histórica seria necessário um choque, uma entrada de experiência histórica na consciência do sujeito que a consciência está no estado prévio como nos diz Schimidt:

Esse nível no qual se possui uma perspectiva histórica mais voltada para a contestação do passado, sem alternativas para o futuro, pode também ser considerado o nível da consciência prévia de Rüsen (2010b). Trata-se, para esse autor, do ponto de partida para a aprendizagem histórica, pois “a aprendizagem histórica começa com um “input” da experiência histórica na consciência histórica prévia dos estudantes (2010b, p. 23)”. (RÜSEN, 2010b apud SCHIMIDT, 2011, p, 112)

No estado da consciência crítica o sujeito está inserido na sociedade, transformando a realidade através da práxis reflexiva, num constante processo dialógico com o mundo e com outro, o reconhecendo como protagonista de sua própria história. É importante relembrar que a promoção da ingenuidade para a criticidade não acontece fora do processo educativo.

A consciência crítica corresponde, neste sentido, a uma mescla a consciência histórica crítica e a consciência histórica genética. A assunção da identidade do sujeito na perspectiva de Rüsen acontece na consciência crítica, nesta etapa o sujeito consegue articular contranarrativas para negar os valores impostos pelo passado, abdica da tradição para construção de sua identidade.

A inserção, a plena captação da realidade e o entendimento da não completude do mundo presente na consciência crítica de Freire corresponde a consciência genética de Rüsen. No modo genético a identidade do sujeito já está formada, reconhece a realidade como um constante processo de mudança. A consciência genética pauta sua orientação existencial a partir da dialética com as experiências do passado, reconhece no outro o que vem contribuir valores individuais e consequentemente para sua orientação.

Durante a experiência acadêmica que obtive como estudante de História Licenciatura, na Universidade da Integração Latina Americana transformaram veementemente a dinâmica de como eu olhava o mundo e a mim mesmo, consequentemente me tornando uma pessoa melhor enquanto me formava.

O objetivo deste trabalho foi realizar a aproximação de duas teorias que me marcaram durante essa caminhada, teorias direcionadas a educação e a conscientização, que nascem da vida prática e encontram seu apogeu no social, que visam a integração do professor no contexto social dos alunos.

A grande polarização política que o mundo vem sofrendo com o avanço do neoliberalismo afeta diariamente a vida dos mais pobres, não somente economicamente, mas afeta também a percepção de mundo de quem mais precisa estar de olhos abertos para as injustiças, as formas de manipulação realizadas nos âmbitos de vida do trabalhador e trabalhadora através da apropriação cultural.

O ensino de história do Brasil demanda de práticas pedagógicas que passem o sentimento de pertencimento aos estudantes, que ensine aos alunos reconhecer as injustiças e lutar contra elas. Para tanto, é preciso que o aluno entenda que mundo e a história estão em constante transformação, não sendo, portanto, imutáveis, e que para mudar o mundo e assumir o protagonismo na construção da história, basta estar envolvido criticamente na vida social.

REFERÊNCIAS

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. **O ENSINO DA HISTÓRIA A PARTIR DA TEORIA DE JÖRN RÜSEN**. Seminário de Pesquisa de PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. **Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese**. albuquerque: revista de história. vol. 9, n.º 18. jul.-dez. de 2017, p. 160-192.

CERRI, Luis Fernando. **A DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA JÖRN RÜSEN: UMA AMPLIAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

DE FREITAS, A. L. S.. SULEAR AS PRÁTICAS: UMA DIREÇÃO A PARTIR DO PARENTESCO INTELLECTUAL ENTRE PAULO REGLUS NEVES FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)**, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade e**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Tales Damascena de. **DIDÁTICA DA HISTÓRIA E UMA HISTÓRIA VIVA**. CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, NOVAS EPISTEMES E NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS. Jataí- GO. UFG- Regional. Setembro de 2016.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, junho, 2017.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patricia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire** Paidéia, vol. 17, núm. 37, mayo-agosto, 2007, pp. 219-230 Universidade de São Paulo Ribeirão Preto, Brasil.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: POSSIBILIDADES PARA CONTRAPOSIÇÃO AO DEBATE DAS COMPETÊNCIAS**. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL – Natal – RJ, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa (Brasil), vol. 1, núm. 2, julho-dezembro, 2006, pp. 7-16 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

RÜSEN, Jörn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas/** Jörn Rüsen, com colaboração de Ingetraud Rüsen; tradução de Peter Horts Raumann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino – Curitiba: W. A. Editores, 2012. p.69 – 112.

REIS, Pollyana Julia Fernandes Maia. **Sujeitos (auto)biografados: um estudo das vozes em "Paulo Freire: uma história de vida"**. Orientadora :Profª. Dra. Dylia Lysardo-Dias. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João Del Rei, MG, 2012. p.13-123.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, **Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros** Educar em Revista, núm. 42, outubro-diciembre, 2011, pp. 107-125 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil.

SILVA, Sara. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. Orientador: Darcísio Natal Muraro. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, 2015.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves Silva. **O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. Ciclo Revista. 2016: Anais do II Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação (ELPED). Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/>> Acesso em: 26 de Out. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “**Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**”. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 20/10/2019.

SADDI, Rafael. **DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA ALEMANHA E NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE DE SURGIMENTO DA NEU GESCHICHTSDIDAKTIKNA ALEMANHA E OS DESAFIOS DA NOVA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL**. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014

TRISOTTO, Fernanda. **A eleição das fake news: as mentiras que te contaram e os impactos na campanha**. 28 de Out. 2018. Disponível em :<especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/eleicao-das-fake-news-mentiras-que-te-contaram-e-os-impactos-na-campanha>. Acesso em: 26 de Out. 2019.

TEIXEIRA, Rodrigo Yuri Gomes. **PERFIL JÖRN RÜSEN**. Boletim do Tempo Presente -ISSN 1981-3384 Boletim do Tempo Presente, nº 08, de 03 de 2014, p. 1 -9, <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempopresente> Acesso em: 05 de Dez. 2019.