



A CIÊNCIA DA HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.3444

Suseli Cristiane Alves Camilo, UTFPR

Resumo

A análise de políticas públicas educacionais a partir da Ciência da História contribui com o debate em torno da História Pública e a presença de uma consciência histórica no processo de orientação da vida prática das pessoas. Políticas públicas educacionais são propostas de intervenção no espaço público, intenções para o futuro. O agir humano, suas intenções, não ocorre sem pressupostos; cada ação presente remete a ações anteriores, e a rememoração desse processo permite a interpretação do presente e a projeção de um futuro. O objetivo é demonstrar como a Ciência da História pode contribuir com o processo de implementação de políticas públicas educacionais. Metodologicamente, a proposta é conduzida pela análise das narrativas de sentido em torno da política pública educacional. Uma análise histórica nos permite as seguintes problematizações: quais carências de orientação levaram à necessidade de repensar a experiência das instituições educacionais? Como a experiência das instituições foi interpretada na proposição da política pública educacional? Qual a constituição histórica de sentido proposta pela política pública para as instituições educacionais? O sucesso da política pública educacional dependerá de como o passado das instituições de educação foi interpretado no processo de pensar a intervenção no espaço público, pois a relação entre experiência e intenção é fundamental para a implementação de políticas públicas educacionais. É possível concluir que, de posse desse conhecimento histórico, os sujeitos têm um ganho de racionalidade para a tomada de decisão diante da intervenção proposta pela política pública educacional.

Palavras Chave:

Ciência da História;
Consciência histórica;
Políticas públicas
educacionais.

Introdução/Justificativa

A proposta de análise de políticas educacionais a partir da Ciência da História pretende contribuir com os debates em torno da História Pública ao trazer uma reflexão sobre a importância de os historiadores acadêmicos ocuparem um espaço público no debate relativo ao processo de implementação de políticas públicas educacionais. Como destaca Malerba (2014, p. 43), “é imperiosa a necessidade de os historiadores acadêmicos assumirem a importância da dimensão pública de sua atividade”, buscando assim ultrapassar “os muros da academia para cada vez mais tomar parte, como especialistas, nos debates de interesse público”, sobretudo porque, ainda conforme Malerba (2014, p. 31),

Neste último quesito, com pouquíssimas exceções, devemos reconhecer que a historiografia acadêmica brasileira ainda tem jogado um papel muito tímido, ao abrir mão da ocupação dos espaços públicos de debate para manter-se confinada nos circuitos fechados da academia.

Malerba (2014, p. 34) diz que existe uma demanda crescente por história vinda do público não especializado, “um fato que só os gestores da educação no Brasil não enxergam com propriedade, haja vista o expurgo das disciplinas de história dos *curricula* do ensino fundamental e médio em favor das matemáticas e da língua portuguesa”.

Almeida e Rovai (2013, p. 3) também destacam a necessidade de estabelecer ligações entre a história acadêmica e a história não científica, “promovendo a divulgação histórica e o desenvolvimento de uma ‘história didática’ que estimule a formação de uma ‘consciência histórica’ ou uma história mais participativa e colaborativa com a comunidade fora do espaço universitário”. As autoras apontam que a história acadêmica pode “colaborar para a reflexão

da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente” (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 2-3).

Malerba (2014, p. 43) destaca, a partir de Rüsen, que existem, no entanto, diferenças estruturais entre a história leiga e a acadêmica e que “é imperiosa a necessidade de os historiadores acadêmicos entrarem nesse debate, inclusive por cuidado para com o ensino e as práticas didáticas”. Os historiadores acadêmicos precisam ocupar os espaços públicos para enriquecer o debate em torno das experiências do passado e como esse processo está relacionado com o presente e o futuro das pessoas. Conforme Malerba (2014, p. 42-43),

A escrita da história não é e nem pode ser prerrogativa, propriedade de quem quer que seja, mas há de se manter a crítica permanente do que se veicula como historiografia, pois se trata da formação da consciência histórica de homens e mulheres.

Almeida e Rovai (2013, p. 8) apontam que o objetivo da história pública não é somente uma preocupação em atender um público maior, mas sobretudo “aprender com ele, com suas mudanças e demandas”. Acreditamos que, nesse sentido, a proposta de análise de políticas públicas educacionais a partir da Ciência da História pode trazer uma contribuição para a proximidade entre as demandas da sociedade e a historiografia acadêmica.

Políticas públicas educacionais são propostas de intervenção no espaço público que surgem a partir de mudanças e necessidades, carências de orientação de determinada sociedade. Com as mudanças no mundo, há a necessidade de, através de novas representações de continuidade entre passado, presente e futuro, rever o processo de orientação da vida prática. O agir dos homens é histórico, por isso a consciência histórica. O agir humano é a transformação do tempo natural em tempo humano, uma representação de

continuidade entre passado, presente e futuro.

Seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro (RÜSEN, 2010a, p. 65).

O mundo pode ter mudado tanto, por exemplo, que os homens ressentem novas carências, que ocasionam visões novas do futuro e, conseqüentemente, um novo recuo ao passado, a fim de que as novas perspectivas de futuro possam ser garantidas por uma representação de continuidade histórica, vale dizer, sejam sustentadas por uma experiência histórica nova a ser realizada. Isso tudo é operado pela consciência histórica, na medida em que se debruça, criticamente, sobre a unidade de passado, presente e futuro na tradição (RÜSEN, 2010a, p. 81).

A teoria da história de Rüsen (2010a, 2010b, 2010c) procurou apresentar, então, uma matriz disciplinar que partisse do pensamento histórico do senso comum em direção ao pensamento histórico científico, e vice-versa. Para Rüsen (2010a), mudanças nas sociedades em que os homens vivem e concorrem entre si geram a necessidade de orientação da vida prática. O processo de orientação da vida prática requer uma representação do tempo humano numa perspectiva de continuidade entre passado, presente e futuro. Nas palavras de Rüsen (2010a, p. 127-128), “as histórias não são contadas uma vez por todas, para toda a eternidade, mas surgem sempre em função de determinados problemas de orientação temporal, de determinadas épocas e de determinados homens”.

Segundo Rüsen (2010a), nem tudo que acontece com o homem é história só porque aconteceu; somente é história o passado que se torna presente

pelo processo consciente de rememoração. A necessidade de interpretar o passado surge da necessidade de compreender o presente e projetar o futuro. Dessa forma, “histórico” significa que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história” e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea (RÜSEN, 2010a, p. 154). Nesse sentido, ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história” (RÜSEN, 2010a, p. 155).

A Ciência da História, então, está relacionada com as carências de orientação da vida prática, “como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)” (RÜSEN, 2010a, p. 30). É nesse sentido que surge o interesse cognitivo pelo passado, tendo em vista que as “experiências que podem ser interpretadas para se constituírem como orientadoras da práxis humana, da vida no tempo, são sempre experiências do passado” (RÜSEN, 2010a, p. 32). A definição de história, para Rüsen (2010a), está relacionada com essa perspectiva de representação temporal, conforme segue:

História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2010a, p. 72).

A diferença entre o pensamento histórico científico e o pensamento histórico comum é a regulação metódica do pensamento científico, pois, de acordo com Rüsen (2010a, p. 98), ciência é método. Ele afirma que uma teoria da história é importante e é “dela que necessitamos se quisermos aprender a ver a floresta, ao invés de perdermo-nos em uma multidão de árvores” (RÜSEN,

2010a, p. 38). O homem precisa interpretar as mudanças que acontecem com ele e seu mundo para poder agir/sofrer no decurso do tempo. A consciência histórica mescla os dois tipos de consciência do tempo, denominados por Rüsen (2010a) como “experiência” e “intenção”; segundo o autor, “a consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2010a, p. 58). Nesse processo, o homem articula sua vida prática, sua experiência no tempo, suas intenções no tempo e estas com aquelas. Com base na consciência histórica, as experiências do tempo são interpretadas segundo as intenções do agir e, dessa forma, são inseridas no processo de constituição de sentido do presente e orientação da vida prática. De acordo com Rüsen (2010a, p. 59), “‘sentido’ é a suma dos pontos de vista que estão na base da decisão sobre objetivos”.

Rüsen destaca que sua teoria oferece uma resposta e não a resposta para o fazer intelectual dos historiadores. Mas, conforme Assis (2010, p. 16), “familiarizar-se com a obra de Rüsen significa, por conseguinte, entrar em contato com uma referência privilegiada para a compreensão geral da natureza, do significado e das funções da ciência da história”.

O fato de que as histórias não se relacionam somente com o passado, mas com o presente e, conseqüentemente, com o futuro “não é nenhuma novidade, nem por parte da teoria da história de Rüsen, nem da reflexão contemporânea sobre a história e historiografia” (ASSIS, 2010, p. 19). A teoria de Rüsen tem a singularidade de atrelar essa ideia ao conceito filosófico de sentido. As histórias estão relacionadas ao passado dos grupos humanos, mas, ao fazerem isso, têm o objetivo de extrair um sentido para o presente. Segundo Assis (2010, p. 19), “histórias têm ou constituem sentido quando, desde uma situação

presente, explicitam os processos que atam o passado de um grupo humano a seu futuro”. Esse vínculo somente é possível por meio de uma representação de continuidade entre presente, passado e futuro. O pensamento histórico são representações do mundo que dão sentido para a vida humana no tempo. Para Rüsen, a tarefa fundamental do pensamento histórico é a “constituição histórica de sentido”. Ao rememorar uma experiência do passado, o pensamento histórico reconstrói uma história para o presente. E uma história só é relevante à luz dos interesses socioculturais do presente.

Nesse sentido, a Matriz Disciplinar proposta por Rüsen (2010a, 2010b, 2010c) nos permite uma compreensão histórica das políticas públicas. A teoria de Rüsen destaca que toda proposta de mudança demanda carências de orientação da sociedade. A partir da teoria da história de Rüsen podem-se identificar quais mudanças geraram a necessidade de apresentar uma proposta de reforma a partir das políticas públicas educacionais. O processo de mudança gera uma ruptura na continuidade temporal; então, é necessário rememorar o passado para a compreensão do presente e a projeção do futuro. Nesse sentido, qual passado rememorar depende de quais carências de orientação foram apontadas como justificativa para o rompimento da continuidade temporal. A pergunta histórica, baseada nas carências de orientação, definirá quais fontes históricas selecionar para o estudo da história da política pública educacional.

Objetivos e Metodologia

Os objetivos da presente pesquisa é apresentar uma proposta de análise de políticas públicas educacionais a partir da Matriz Disciplinar proposta por Rüsen (2010a, 2010b, 2010c) e demonstrar como uma análise histórica de políticas públicas educacionais propicia aos sujeitos um ganho de racionalidade para tomada de decisão diante da intervenção proposta

pela política pública educacional.

Metodologicamente, a pesquisa é conduzida por uma proposta de análise das narrativas de sentido em torno da política pública educacional. Uma análise histórica nos permite as seguintes problematizações: quais carências de orientação levaram à necessidade de repensar a experiência das instituições educacionais? Como a experiência das instituições foi interpretada na proposição da política pública? Qual a constituição histórica de sentido proposta pela política pública para as instituições educacionais? Diante das problematizações, trabalhamos com a hipótese de que o sucesso da política pública educacional dependerá de como o passado das instituições de educação foi interpretado no processo de pensar a intervenção no espaço público, pois a relação entre experiência e intenção é fundamental para a implementação de políticas públicas educacionais.

Explicitando a metodologia a partir da Matriz Disciplinar de Rüsen (2010a, 2010b, 2010c), temos que o que diferencia a ciência da história das demais formas de pensamento histórico é a questão do método. “A ciência da história é, portanto, um pensamento histórico metodizado” (ASSIS, 2010, p. 24). A ciência da história emprega o princípio da dúvida para enunciados e interpretações estabelecidos.

... a ciência da história como modalidade do pensamento histórico é uma instância de constituição de sentido que, à semelhança de outras formas de manifestação da consciência histórica, desempenha funções de orientação cultural [...] O efeito de tal metodização é o reforço e a ampliação do potencial de orientação da historiografia como prática cultural de rememoração do passado (ASSIS, 2010, p. 25).

Nesse processo de metodização, o conhecimento histórico passa por três fases: a formulação da pergunta histórica

baseada nas carências de orientação; o processo de dirigir a pergunta às fontes, no qual as hipóteses de pesquisa, ao passar pelas fontes, podem sofrer processos de modificação; e, por fim, a partir das fontes, a resposta histórica. Nesse sentido, “o conhecimento histórico pode ser definido como processo, ao se entender as histórias como respostas a perguntas e ao se analisar o procedimento regulado, que leva da pergunta à resposta” (RÜSEN, 2010b, p. 111). Dessa forma, “o progresso cognitivo não é alcançável nem com a generalização crescente das teorias e nem com a singularização crescente dos fatos. Afinal, no primeiro caso não se sabe nada sobre tudo, e no segundo tudo sobre nada” (RÜSEN, 2010b, p. 133).

A pergunta histórica baseada nas carências de orientação nos conduz, então, para a primeira problemática apresentada para a proposta de pesquisa: quais carências de orientação levaram à necessidade de repensar a experiência das instituições educacionais na proposição da política pública educacional? Pergunta que nos leva à necessidade de análise da documentação primária e secundária, bem como da literatura relacionada à proposta de política pública, buscando compreender quais demandas/interesses, enfim, quais as carências de orientação apresentadas para o rompimento da continuidade temporal e, como justificativa para a necessidade de uma proposta de intervenção no espaço público, uma intenção para o futuro, a partir da política pública educacional.

Identificadas as carências de orientação que justificam a proposta de política pública educacional, é necessário atentar para a segunda problemática da pesquisa: como a experiência das instituições foi interpretada na proposição da política pública? Qual o critério de sentido dado para a experiência das instituições educacionais e suas práticas na proposta de intervenção no espaço público, ou seja, de que forma a experiência das instituições foi retomada

como forma de elaborar as intenções da política pública educacional?

Os pontos de vista fundamentais ou critérios de sentido que orientam historicamente a vida humana prática são quatro: afirmação, regularidade, negação ou contraposição e transformação. Mas, conforme Rösen (2010c), os quatro princípios somente são compreendidos em contextos sistemáticos. “Uma orientação histórica que dependesse exclusivamente de um deles não é pensável. Cada princípio traz forçosamente os demais e somente os quatro em conjunto constituem condição suficiente para a orientação bem-sucedida no tempo” (RÜSEN, 2010c, p. 47). Nessa tipologia, Rösen define quatro formas de constituição de sentido: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Na constituição tradicional de sentido, os destinatários são interpelados a reproduzirem modelos de comportamento. Ao interpretar a mudança, existe um retorno às origens e procura-se retomar a representação temporal de continuidade a partir da duração na mudança. “Em todos os casos, a inquietação provocante das mudanças no tempo da vida humana é domesticada pela representação, na profundidade ou na raiz do tempo, da permanência dos princípios que, empiricamente, produzem a ordem” (RÜSEN, 2010c, p. 49).

Existe, no tipo de constituição exemplar de sentido, uma ampliação do campo da experiência e um nível de abstração mais elevado, de forma a utilizar exemplos do passado de maneira a constituir um conjunto de regras atemporais capazes de orientar a vida presente. “A continuidade histórica é restabelecida a partir da generalidade de um sistema de regras” (RÜSEN, 2010c, p. 52).

Casos de argumentação e de pensamento para os quais ‘a história’ ‘ensina’ algo de universal e supratemporal abundam na vida cotidiana. No discurso político, por

exemplo, acontecimentos e situações presentes são frequentemente remetidos a casos históricos, de modo a deixar entender que ambas as circunstâncias obedecem aos mesmos princípios gerais e que a experiência do passado deve servir de lição para o presente (RÜSEN, 2010c, p. 54).

Na constituição crítica de sentido, a experiência histórica é problematizada para questionar os modelos de interpretação anteriores, e o objetivo é abalar os fundamentos das constituições de sentido anteriores e abrir alternativas para a memória histórica. A representação temporal para a constituição crítica de sentido é a ruptura da continuidade. Seu objetivo é “esvaziar os modelos de interpretação histórica culturalmente influentes, mediante a mobilização da interpretação alternativa das experiências históricas conflitantes” (RÜSEN, 2010c, p. 55). A força de convencimento das formas críticas da linguagem e das figuras de argumentação vinculadas à práxis, convém lembrar, depende daquilo contra o que se volta. Ela se reforça na desconstrução de acervos de conhecimento, representações do tempo e auto compreensões preexistentes (RÜSEN, 2010c, p. 57).

Na constituição genética de sentido, o tempo como mudança está no centro do trabalho de interpretação; a mudança é considerada positiva como chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados. Na representação de continuidade do tempo, a experiência de tudo o que se acumulou e a expectativa do inteiramente novo torna o presente um campo tenso, onde há mudanças constantes, mas qualitativamente resistentes, pois respeita-se a alteridade das experiências do passado, o reconhecimento do passado. Nas palavras de Rösen (2010c, p. 61), “lembrar-se daquilo que era e de como se tornou o que é, faz plausível, para o sujeito tornar-se outro”.

Na constituição genética de sentido, ‘a inquietude do tempo não é sepultada na eterna profundidade de uma determinada forma de vida a ser mantida, nem escamoteada na validade supratemporal de sistemas de regras e princípio do agir, nem tampouco diluída na negação abstrata dos ordenamentos da vida até hoje acumulados’ (RÜSEN, 2010c, p. 58-59).

A tipologia apresentada na Matriz Disciplinar de Rösen (2010a, 2010b, 2010c) nos permite analisar as narrativas de sentido em torno da política pública e identificar quais critérios de sentido foram utilizadas para interpretar a experiência das instituições educacionais, entre eles: afirmação, regularidade, negação ou contraposição e transformação. Diante desses aspectos, é possível caminharmos para os resultados da pesquisa a partir da terceira problemática: qual a constituição histórica de sentido proposta pela política pública para as instituições educacionais?

Resultados

O resultado da pesquisa histórica será apresentado pela historiografia, pois, apesar de necessariamente interligadas, são processos diferentes. A historiografia, ao narrar uma história, precisa apresentar a forma como lidou cientificamente com ela, de modo a se integrar com a ciência, e vice-versa. No processo de constituição de sentido da historiografia, o historiador não pode aparecer como criador de sentido. Segundo Rösen (2010c, p. 78),

... aqui não se trata, originalmente, de criar sentido, mas de recordar sentido. A historiografia torna-se, assim, simultaneamente, mais modesta e mais plausível. Mais modesta pela renúncia à criação de sentido; mais plausível porque recorre ao sentido já instituído e existente no mundo dos homens.

A ciência é um tipo determinado de pensamento histórico que se configura

nos quatro tipos de constituição histórica de sentido e suas configurações. A historiografia, por sua vez, é um fator relativamente autônomo da matriz disciplinar da ciência da história. Para conceber cientificidade à historiografia, é possível vincular os quatro tipos de constituição histórica de sentido aos três princípios racionais do pensamento histórico: o experiencial, relativo às fontes; a norma, relativo ao significado; e o sentido, relativo à orientação da vida humana prática, causando uma inquietação e elevando os quatro tipos de constituição de sentido a maiores níveis de complexidade.

A cientificidade nas formas e nos topoi da constituição tradicional de sentido faz com que a crítica à tradição libere os sujeitos de se adaptarem a ordenamentos prévios da vida. O elemento normativo da racionalidade do pensamento histórico é utilizado como forma de analisar que o significado da tradição para o passado pode ter sido outro. O objetivo da cientificidade na análise crítica em relação à constituição tradicional de sentido não é destruir a tradição, mas permitir que os sujeitos tenham subsídios para reforçar ou negar a tradição. Nas palavras de Rösen (2010c, p. 69), “isso não significa sempre e em todos os casos negação da tradição, mas apenas que se ganha uma oportunidade de se posicionar conscientemente com respeito a tradições, eventualmente de assumi-las e de preservá-las”.

É na cientificidade nas formas e nos topoi da constituição exemplar de sentido que a crítica conduz à especificidade temporal das regras do agir e força seu grau de concretude histórica. Existe um enriquecimento do conhecimento histórico ao se associar as regras com as efetivas experiências do passado e são testadas em sua capacidade de se constituir enquanto regras gerais. Nas palavras de Rösen (2010c, p. 71), “a crítica dirigia-se agora à supratemporalidade das regras do agir e

dos princípios da organização da vida apresentados por exemplos históricos”.

Já a cientificidade nas formas e nos topoi da constituição crítica de sentido busca fundamentar a crítica; não é simplesmente contrapor-se, mas fundamentar a oposição e dar ao outro uma chance de ser outro. A negação pode existir desde que devidamente fundamentada. Nesse ponto, busca-se expor as normas que conferem significado histórico às experiências que estão sendo negadas, propiciando a mediação entre sentidos opostos. Conforme Rösen (2010c, p. 73), “com a cientificidade, aumenta a capacidade discursiva da constituição crítica de sentido. Ela desafia o opositor a apresentar argumentos melhores e abre-se, assim, à mediação entre posições e perspectivas opostas”.

Com relação à constituição crítica de sentido, a historiografia científica estabelece a crítica da crítica; o objetivo é analisar se a posição ou opinião criticada pode não estar desprovida de razão, o que não resulta da impossibilidade de criticar e rejeitar aspectos da ordem atual do mundo considerados reprováveis. Na historiografia científica, a grande novidade é tão somente a exclusão prévia dos argumentos críticos que se baseiam em uma retórica da violência e da má vontade para com o reconhecimento da diferença (ASSIS, 2010, p. 64).

A constituição genética de sentido assume, na ciência da história, a forma de uma “crítica da linearidade e da unilateralidade das representações históricas do tempo”. Com essa historicização radical da experiência, as narrativas genéticas tendem a estimular seus destinatários a cultivar um tipo de identidade capaz de reconhecer diferenças e de lidar apropriadamente com elas. O “pensamento histórico, ao ser racionalizado em ciência, passa a desempenhar as críticas da tradição, da generalidade das regras exemplares da experiência e da naturalização das interpretações genéticas dos processos

temporais” (ASSIS, 2010, p. 64).

A análise histórica das narrativas de sentido em torno da reforma traz a possibilidade de compreendermos como a experiência das instituições foi tratada na proposição da política pública educacional. Como exemplo, a tradição foi reforçada por ser simplesmente tradição ou avaliou-se a validade da tradição. Os exemplos de atuação institucional foram implementados de forma atemporal ou foram contextualizados e, por isso, compreendidos como válidos também para o contexto da proposta de reforma. No caso de uma proposta com narrativa crítica de sentido, a crítica foi fundamentada para que a experiência das instituições fosse negada ou simplesmente negou-se a tradição em vista de uma proposta nova de atuação institucional. E, por fim, na proposta de reforma, a experiência do passado institucional é respeitada em sua alteridade, mas incorporando as mudanças como parte do processo de constituição de identidade.

Considerações Finais

A consciência histórica é pré-requisito necessário para a tomada de decisões na vida prática dos homens: “a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2010d, p. 55-56). A consciência histórica para sua função de orientação utiliza-se da narração. Os quatro tipos de narração de sentido da consciência somados aos três elementos racionais do pensamento histórico científico nos leva às três competências da consciência histórica: competência para experiência histórica, a partir da qual é possível verificar a veracidade dos fatos; competência para interpretação histórica, em que é possível identificar a forma de apresentação da narrativa de sentido; e competência para orientação histórica, em sua função na

vida humana prática, de definir os caminhos para o futuro a partir da compreensão do presente em virtude da interpretação do passado (RÜSEN, 2010d).

As reflexões apresentadas, referentes à contribuição da história na análise de políticas públicas educacionais, nos permitem concluir que, de posse desse conhecimento histórico, os sujeitos têm um ganho de racionalidade para a tomada de decisão diante da intervenção no espaço público.

Referências

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27., 2013, Natal. **Anais...** Natal: SNH, 2013. p. 1-10.
- ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn**
- Rüsen:** uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 15, p. 27-50, ago. 2014.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. 1ª reimp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.
- RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Tradução Asta-Rose Alcaide. 1ª reimp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.
- RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução Estevão de Rezende Martins. 1ª reimp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.
- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010d. p. 51-78.