

O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO DURANTE A MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ALEMÃ

THE CONCEPT OF EMANCIPATION DURING THE PARADIGMATIC CHANGE OF GERMAN DIDACTICS OF HISTORY

Rafael Saddi¹

Endereço profissional: Universidade Federal de Goiás, UFG, Avenida Esperança s/n,
Campus Samambaia

Cep. 74690-900

Goiânia - GO, Brasil

E-mail: rafaelsaddiufg@gmail.com

Resumo: A partir dos anos 1970, ao longo da chamada “mudança paradigmática da didática da história alemã”, o conceito de emancipação emergiu como uma concepção fundamental da nova didática da história da Alemanha Ocidental. Vários autores deste período, tais como Annette Kuhn, Bergmann, Pandel, Süßmuth, Jung, Staehr, Rüsen entendiam que a didática da história se relacionava com esta ideia de tradição iluminista. Para alguns deles, a emancipação era o objetivo central da didática da história. Com o conceito de consciência histórica, a didática de história na Alemanha Ocidental ganhou uma clareza sobre a especificidade da formação produzida pelo ensino de história. O conceito de emancipação possibilitava a conexão desta formação peculiar com uma formação geral, vinculando a história não só com as demais disciplinas das ciências humanas, mas também com os processos de transformação da realidade social, sem que, com isso, se perdesse a peculiaridade da aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Didática da história alemã; Emancipação.

Abstract: From the 1970s, during the so-called “paradigm shift in German didactics of history”, the concept of emancipation emerged as a fundamental idea of the new didactics of history in West German. Several authors from this period, such as Annette Kuhn, Bergmann, Pandel, Süßmuth, Jung, Staehr, Rüsen understood that the didactics of history was related to this idea of Enlightenment tradition. For some of them, emancipation was the central objective of the didactics of history. With the concept of historical consciousness, the teaching of history in West Germany gained clarity about the specificity of the formation produced by the teaching of history. The concept of emancipation made it possible to connect this peculiar formation with a general formation, linking history not only with the other disciplines of the human sciences, but also with the processes of transformation of social reality, without thereby losing the peculiarity of historical learning.

Keywords: Historical Learning; German Didactics of History; Emancipation.

¹ Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (2009), mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2004) e graduado em História pela Universidade Católica de Goiás. Tem experiência na área de História, com ênfase em Didática da História, Teoria da História e História da América.

“Ciência e ensino não constroem barricadas”, escreveu Klaus Bergmann², e, deste modo, não são “diretamente capazes de ‘derrubar todas as relações em que o homem é um ser humilhado, subjugado, abandonado e desprezível.’”³. Quando, portanto, a emancipação está prejudicada “por circunstâncias e interesses materiais”, a ciência e o ensino só podem contribuir de “modo indireto para a emancipação”. E eles fazem isso por meio do “esclarecimento (*Aufklärung*)”.

A partir dos anos 1970, ao longo da chamada “mudança paradigmática da didática da história alemã”, a ideia de emancipação emergiu como uma concepção fundamental da nova didática da história da Alemanha Ocidental. Vários autores deste período, tais como Annette Kuhn, Bergmann, Pandel, Süßmuth, Jung, Staehr, Rüsen, entendiam que a didática da história possuía alguma relação com esta ideia de tradição iluminista. Para alguns deles, emancipação era o objetivo central da didática da história. Como disse Rüsen⁴, em um artigo publicado originalmente em 1987:

Por mais de uma década, o mais desejado e discutido objetivo do ensino de história era definido como “emancipação”. Era esperado que, através do saber histórico, os alunos poderiam obter a habilidade de autodeterminação, que eles poderiam participar ativamente das decisões políticas que influenciavam sua vida diária.

O ambiente transformador do final dos anos 1960 que havia impulsionado a ideia de emancipação apresentava, entretanto, sinais de enfraquecimento no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980. Especialmente no âmbito da ciência histórica e da didática da história, parecia haver um recuo dos clamores que tinham sido produzidos pela ascensão da teoria crítica, do iluminismo e de sua ideia de emancipação.

Annette Kuhn⁵, que havia criado, em 1974, uma didática da história crítica com intenção emancipatória, buscou responder, em um artigo de 1980, à questão da sustentabilidade de sua concepção de didática diante da perda de força do ambiente que a produziu. O modo como ela formulou a pergunta nos fornece indícios de uma descrença com relação ao espírito transformador que havia provocado mudanças paradigmáticas nas ciências do espírito e reformas curriculares na educação.

² BERGMANN, Klaus. Emanzipation, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 268–272, p. 270.

³ MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito*. São Paulo: Boitempo, 2010.

⁴ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07–16, jul.-dez. 2006, p. 14.

⁵ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In Hans Süßmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen*. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u. a.: UTB, p. 49–81, 1980, p. 50.

Esta concepção de didática da história crítica reflete apenas um entusiasmo reformador que agora está desacreditado ou pode manter-se sob as condições de um presente alterado?

Em uma nota de rodapé, Kuhn⁶ também afirmou que “embora a influência” da teoria crítica estivesse perdendo força na ciência histórica, “nas ciências da educação”, estava recebendo uma “atenção ainda maior nos últimos anos”.

Rüsen⁷ também, no ano de 1981, a respeito da disputa sobre a história, que havia sido provocada, segundo ele, pela ascensão do iluminismo e da ideia de emancipação no final dos anos 1960, disse: “À primeira vista, pode parecer que esta disputa hoje acabou”. E não só isso: “Fala-se por todo o lugar de uma tendência de retorno às tradições (...) da formação histórica” que tinham sido contestadas justamente pelo iluminismo e por sua ideia de emancipação. Ele, porém, considerava enganosa esta impressão de término da disputa sobre a história e de retorno às tradições contestadas e buscou demonstrar, e esse era um dos grandes objetivos do seu artigo, que a ideia de emancipação era ainda profundamente valiosa para a história.

O conceito de emancipação continuou tendo grande presença nos anos 1980, especialmente nos primeiros anos desta década. O próprio Rüsen⁸, mas também Bergmann⁹, Jung e Staehr¹⁰ produziram, ao longo destes anos, a defesa da ideia de emancipação como uma categoria fundamental da didática da história. Entretanto, o conceito foi perdendo gradualmente a sua força.

Nos anos 1990, a palavra emancipação já estava quase completamente em desuso na didática da história. De todo modo, como disse Klaus Bergmann¹¹, na edição de 1997 do *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, “muitas das ideias desenvolvidas nos anos 1970 sobre a contribuição do ensino de história para a emancipação” se tornaram “propriedade comum da didática da história” e, segundo ele, estavam presentes nas discussões didático históricas mais recentes, ainda que não estivessem mais “visivelmente difundidas”.

O objetivo deste artigo é analisar a mobilização da ideia de emancipação na didática da história alemã durante este período dos anos 1970 a 1990. Para tanto, nos centraremos

⁶ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In Hans Süßmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen*. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u. a.: UTB, p. 49–81, 1980, p. 75.

⁷ RÜSEN, Jörn, Geschichte als Aufklärung? In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 192.

⁸ RÜSEN, J. Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Siegfried Quandt, Hans Süßmuth (Eds). *Historisches Erzählen*. Formen und Funktionen. Göttingen, 1982, p.129- 170.

⁹ BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestands-aufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48.

¹⁰ JUNG, Horst W.; STAEHR, Gerda von. *Historisches Lernen*. Didaktik der Geschichte. Köln: Pahl-Rugenstein (Erziehung und Bildung), 1983.

¹¹ BERGMANN, Klaus. Emanzipation, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 268–272, p. 270.

na análise sobre o modo como este conceito foi compreendido por alguns autores de duas vertentes importantes da nova didática da história alemã.

A primeira delas é a vertente que, ao longo da década de 1970, se consolidou como hegemônica na nova didática da história. Annette Kuhn¹² chamou esta vertente de “didática da ciência”. A defesa da ideia de emancipação foi feita, no interior dela, por autores como Bergmann, Pandel e Jörn Rüsen. Vamos nos centrar, especialmente, na produção sobre a didática da história de Klaus Bergmann e de Jörn Rüsen.

A segunda vertente que analisaremos foi a chamada “didática da história crítica com intenção emancipatória” ou “didática da história crítico-comunicativa”, fundada por Annette Kuhn¹³, em 1974, com a publicação do livro *Einführung in der Didaktik der Geschichte*, obra que se tornou, desde o seu lançamento a principal referência da defesa do conceito de emancipação na didática da história alemã.

Não será possível analisar todos os detalhes que envolvem a ideia de emancipação nestas vertentes. Nos centraremos, assim, em alguns elementos que consideramos centrais para caracterizar o modo peculiar com que a ideia de emancipação aparece em cada um dos autores analisados.

Antes disto, porém, parece importante explicitar que a ideia de emancipação não foi uma discussão restrita da didática da história. Ao contrário, ela esteve ligada a um processo de reorientação cultural geral da sociedade alemã. Quando isso aconteceu? Como a ideia de emancipação chegou à didática da história?

Os anos 1960 e a ascensão da ideia de Emancipação

Nos anos 1960, emancipação (*Emanzipation*) tornou-se a palavra-chave com a qual se almejou concretizar as aspirações renovadas do Iluminismo¹⁴ contra os padrões de interpretação da realidade social até então dominantes nas ciências do espírito e no sistema educacional alemão.

Essa renovação do iluminismo não deve ser entendida como resultado exclusivo de uma reflexão intelectual. Para Annette Kuhn¹⁵, toda interpretação sobre as enormes mudanças no âmbito das ciências do espírito e da educação, daquela época, permanece

¹² KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 49–81.

¹³ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974.

¹⁴ RÜSEN, Jörn, Geschichte als Aufklärung? In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 129-170.

¹⁵ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 49–81, p. 54.

formal se não se esclarece as transformações das condições concretas produzidas a partir do ano de 1968, que eram caracterizadas, de “modo superficial”, pelas palavras “oposição extraparlamentar” e “movimento estudantil”, bem como por uma “recepção mais ampla da teoria crítica” no debate público. Como afirmou:

Uma mudança de paradigma não pode ser explicada apenas idealisticamente com base no sentimento de desconforto em uma pequena comunidade de pesquisa. Pelo contrário, é uma expressão da profunda crise social destes anos, sobretudo, de uma crise de legitimação da nossa sociedade capitalista tardia, na qual as premissas de uma sociedade democrática foram radicalmente questionadas quanto ao seu cumprimento adequado.¹⁶

As mudanças produzidas nos padrões de interpretação das ciências sociais e do espírito, e também na ciência da educação, significava um “distanciamento crítico”, por parte dos intelectuais, “das forças neoliberais restauradoras da República Federal”. Este distanciamento “encontrou a possibilidade de um esclarecimento teórico”, bem como “os elementos teóricos decisivos de um novo paradigma”, na “teoria crítica” e em “um marxismo renovado e não dogmático”¹⁷.

Esta renovação da tradição iluminista, em grande parte realizada, assim, nos parâmetros da Teoria Crítica (atualizada nas obras de Habermas), implicou em um questionamento profundo sobre a relação entre interesse e conhecimento e na ascensão das ciências sociais sobre as demais ciências do espírito.

Acusadas de atuar de modo a produzir a legitimação das relações de dominação, questionadas sobre a capacidade de fornecer respostas às demandas de orientação de uma sociedade contemporânea profundamente transformada e em grande ebulição, as diferentes ciências do espírito se sentiram compelidas a prestar conta da relevância que efetivamente possuíam para a vida social.

A ciência histórica e a ciência da educação passaram, então, por profundas transformações e, em cada uma delas, emergiram novos paradigmas que assumiram a emancipação como uma ideia orientadora explicitamente formulada. Tal foi o caso da ciência social histórica de Hans-Ulrich Wehler e da pedagogia crítico-construtivista de Wolfgang Klafki.¹⁸

¹⁶ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 49–81, p. 54.

¹⁷ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 49–81, p. 54.

¹⁸ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 49–81.

Estas transformações, chamadas de “mudanças paradigmáticas” na ciência histórica e na ciência da educação, produziram grande impacto na Didática da História, especialmente quando as reformas curriculares substituíram, em alguns estados alemães, a disciplina escolar “história” por outras disciplinas sociais integrativas¹⁹. Em 1972, a reforma curricular do estado de Hesse definiu a emancipação (autodeterminação e codeterminação) como um objetivo de aprendizagem e tornou-se um marco para a reflexão sobre a didática da história.²⁰

Neste contexto de grande agitação social e intelectual, uma nova geração de historiadores se lançou, a partir da década de 1970, à tarefa urgente de renovar a didática da história. As transformações profundas que ocorreram no entendimento desta área, ao longo desta década, como fruto direto deste movimento de historiadores, ficaram conhecidas como “a mudança paradigmática da Didática da História alemã”.²¹

A renovação da tradição iluminista (e da ideia de emancipação vinculada a ela) produziu grande influência sobre esta nova geração de didáticos da história. Com isso, a ideia de emancipação foi reivindicada em inúmeras produções e tornou-se um conceito central da nova Didática da História.

Este movimento de historiadores, entretanto, não pode ser compreendido como algo coeso e homogêneo. Pelo contrário, ele foi marcado tanto pela colaboração (na produção conjunta de livros, revistas e mesmo de um manual da didática da história) quanto pelo enfrentamento sobre o que a didática da história é, o que ela pode e deve ser, o que ela pode e deve fazer.

A mudança paradigmática não produziu, assim, um único conceito de Didática da História, mas inúmeras concepções e abordagens que reivindicaram, na maior parte das vezes, o *status* de serem uma “nova didática da história”.

Alguns autores falaram em vertentes da nova didática da história, o que pode ser bastante válido para captar o modo como alguns didáticos da história se agruparam em torno de determinadas concepções didático-históricas centrais, por um lado, e, ao mesmo tempo, o modo como essa agrupação se distanciava de outras concepções, por outro.

Este conceito é válido desde que se tenham em mente que alguns conceitos e concepções foram compartilhados por didáticos da história de vertentes distintas, e, ao

¹⁹ JEISMANN, K-E. & KOSTHORST, Erich. Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenlehrplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen - Eine Kritik. In: JEISMANN, Karl-Ernst. Thesen zum Verhältnis von Politik - und Geschichtsunterricht. In: *Geschichte – Erziehung – Politik*, 43, 1992, p. 557–569. KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974.

²⁰ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974.

²¹ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul.-dez. 2006.

mesmo tempo, no interior de uma mesma vertente, havia diferenças de concepções sobre um ou mais aspectos. Este foi o caso do conceito de emancipação. Ele nunca chegou a ser consensual entre os diferentes didáticos da história (sendo defendido e refutado, inclusive, por autores de uma mesma vertente). Não foram poucos, porém, os didáticos da história, de distintas vertentes, que, ao longo dos anos 1970 e 1980, elevaram o conceito de emancipação a um conceito fundamental (entendido aqui como relacionado aos fundamentos) de suas concepções de didática da história, como pode-se comprovar em diferentes produções intelectuais deste período: Kuhn²²; Bergmann e Pandel²³; Bergmann²⁴; Bergmann e Rüsen²⁵; Rüsen²⁶; Jung e Staher²⁷; Süßmuth²⁸.

A didática da ciência histórica

A vertente, que se tornou dominante, ao longo dos anos 1970, foi aquela cujos autores estabeleceram as suas concepções de didática da história em torno do conceito de consciência histórica (*Geschichtsbewusstsein*). Annette Kuhn, em 1980, chamou esta vertente de didática da ciência, possivelmente pela obstinação com que os seus autores buscaram aproximar a didática da história da ciência de referência, entendendo-a como uma subdisciplina da ciência histórica.

Os autores que podem ser agrupados no interior desta vertente sofreram influências diversas e também possuíam concepções políticas distintas. Bergmann e Pandel²⁹, por exemplo, haviam sido influenciados profundamente pela teoria crítica e pela ciência social histórica, e estabeleceram desde o início a ideia de emancipação como conceito da didática da história. Por conta desta perspectiva, expressa na obra que escreveram juntos, *Geschichte*

²² KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974. KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süßmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a.: UTB, 1980, p. 49–81.

²³ BERGMANN, K., PANDEL, H.-J. *Geschichte und Zukunft: didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt: Athenäum, 1975.

²⁴ BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976, H1. BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestands-aufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

²⁵ BERGMANN, K.; RÜSEN, J. Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. In BERGMANN & RÜSEN (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1978.

²⁶ RÜSEN, J. Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: QUANDT, Siegfried; SÜSSMUTH, Hans (Eds). *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Göttingen, 1982, p.129-170.

²⁷ JUNG, Horst W.; STAHR, Gerda von. *Historisches Lernen. Didaktik der Geschichte*. Köln: Pahl-Rugenstein (Erziehung und Bildung), 1983.

²⁸ SÜSSMUTH, H. Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren. In: BpB (Hrsg.). *Lernziele und Stoffauswahl in politischen Unterricht*. Bonn, 1972, p. 37–83.

²⁹ BERGMANN, K., PANDEL, H.-J. *Geschichte und Zukunft: didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt: Athenäum, 1975.

und Zukunft, publicada em 1975, estes dois autores foram agrupados, por Hans Süßmuth³⁰, na “abordagem crítico-comunicativa” da didática da história, onde também estaria Annette Kuhn.

Bergmann³¹ chegou, inclusive, a definir a ciência histórica como uma ciência social histórica e a didática da história como uma ciência social e, não nos resta dúvida, como veremos com relação à ideia de emancipação, que sua concepção teórica e política era um pouco mais próxima da perspectiva crítica de Annette Kuhn do que a de outros autores desta vertente. Isso, ao nosso ver, não o coloca em uma outra vertente da didática da história alemã, posto que compartilhava das concepções centrais que caracterizavam a didática da ciência. Mesmo definindo didática da história como ciência social, a entendia como uma subdisciplina da ciência histórica, que, junto com a teoria da história, deveria ser entendida como uma instância de auto reflexão desta mesma ciência. Podemos dizer que Bergmann, mais do que qualquer outro, reuniu a preocupação com a peculiaridade da história e, ao mesmo tempo, a sua integração em um todo maior. É assim que história e ciência social, consciência histórica e emancipação, não foram tomados, por ele, como opostos, mas como complementos.

Jeismann³², por outro lado, apresentou muitas observações contra a tendência à sobreposição do ideal político aos critérios da ciência histórica e da aprendizagem histórica; em mais de uma ocasião, se dirigiu diretamente ao modo como a intenção emancipatória foi mobilizada na obra de Annette Kuhn.

Todos estes autores da didática da ciência, entretanto, sofreram uma influência bastante profunda, e creio que não seja exagero dizer que também a influenciaram, da renovação da *Historik* de Droysen, realizada justamente ao longo daqueles anos, e de todas as consequências que ela trouxe para a ciência histórica e para a didática da história.

O que havia em comum entre estes autores da didática da ciência histórica era, primeiramente, o fato de fundamentarem a história como um fenômeno do mundo da vida (*lebenswelt*). A consciência histórica é, assim, entendida como um fenômeno genérico, vital, produzido, portanto na própria práxis da vida, por todo e qualquer ser humano, que,

³⁰ SÜSSMUTH, Hans. Geschichtsdidaktische Alternativen. In: BERHMANN, JEISMANN & SÜSSMUTH (Orgs.). *Geschichte und Politik: Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. 1978, p. 23-108.

³¹ BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestands-aufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48.

³² JEISMANN, Karl-Ernst. Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.). *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1977. JEISMANN, Karl-Ernst. Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: BERHMANN, JEISMANN & SÜSSMUTH (Orgs.). *Geschichte und Politik: Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, 1978.

interpelado pelas mudanças na experiência do seu mundo, produzia interpretações sobre o passado de modo a compreender o presente e projetar expectativas de futuro³³.

A ciência histórica é somente um dos modos pelo qual a consciência histórica se expressa na sociedade moderna. Tendo surgido também da práxis da vida, ela amplia, pelo acréscimo de racionalidade que lhe é característico, o sentido de orientação temporal na vida prática dos seres humanos³⁴.

Por sua especialização excessiva, fundamental para a produção de cada vez mais conhecimento histórico, a ciência histórica perde a capacidade de auto reflexão, tanto para estabelecer os fatores e fundamentos da própria práxis historiográfica (a produção de históricas empíricas) quanto para refletir sobre a importância da história (todas as histórias, inclusive a história dos historiadores) na práxis da vida. A ciência histórica necessita, assim, do estabelecimento de duas disciplinas que tem a função de atuar como instâncias de auto reflexão da ciência histórica: a teoria da história e a didática da história³⁵.

Como uma subdisciplina da ciência histórica, a didática da história tem a tarefa de lidar com a consciência histórica na vida contemporânea em todos os âmbitos da vida social, fora e dentro das escolas, fora e dentro da ciência histórica³⁶.

Ela possui, deste modo, uma tarefa empírica (investigar a consciência histórica na vida social, ou em outros termos, o que é ensinado em história em todos os âmbitos da vida social), uma tarefa reflexiva (refletir sobre os fatores e fundamentos didáticos inerentes da ciência histórica, e, portanto, sobre o que pode – no sentido kantiano – ser ensinado em

³³ JEISMANN, Karl-Ernst. Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.). *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1977. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

³⁴ RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

³⁵ BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestandsaufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990. KOSTHORST, Erich (Hrsg.). *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.

³⁶ BERGMANN, K., PANDEL, H.-J. *Geschichte und Zukunft: didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt: Athenäum, 1975. BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976 H1. BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestandsaufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990. JEISMANN, Karl-Ernst. Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.). *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1977. RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul.-dez. 2006.

história), uma tarefa normativa (estabelecer o que deveria ser ensinado em história) e uma tarefa pragmática³⁷³⁸ (ensinar história).

Em todas as suas tarefas, a didática da história deve atuar tendo como referência a ciência histórica. Ela tem a incumbência, portanto, de pautar tanto a sua intervenção (tarefas normativa e pragmática) na esfera pública, quanto no ensino escolar da história, através dos critérios próprios da ciência histórica³⁹.

Emancipação na didática da ciência histórica

A ideia de emancipação, embora não consensual, atuou como um fundamento básico dessa concepção de didática da história. E isto se devia ao fato de que, para alguns autores desta vertente, a saber, Bergmann e Rüsen, a própria ciência histórica, da qual a didática da história não se separa, possuía uma função emancipatória inerente⁴⁰.

A ciência histórica surgiu e se consolidou como uma instituição em um determinado momento da história humana⁴¹. Como uma práxis da vida, ela não surge sem interesses, sem uma relação direta com a vida social. Ao contrário, “novas ciências surgem quando o pensamento anterior e ainda não-científico não mais é suficiente para orientar e conduzir a ação humana de maneira racional e significativa”⁴². A ciência histórica, assim, surgiu para suprir determinadas carências de orientação de uma sociedade racionalizada que não poderia mais se orientar somente através do pensamento histórico anterior.

O que distinguiu, e ainda distingue, a ciência histórica “do pensamento histórico cotidiano”, isto é, das formas não científicas de pensamento histórico, assim como do pensamento histórico “anterior a sua institucionalização como ciência” é “(...) um certo

³⁷ JEISMANN, Karl-Ernst. Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.). *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1977.

³⁸ Em BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976 H1. BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestands-aufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990, a tarefa pragmática está incluída na tarefa normativa.

³⁹ BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976 H1. BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestands-aufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990. JEISMANN, Karl-Ernst. Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.). *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1977.

⁴⁰ BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976 H1. BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestands-aufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48.

⁴¹ BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

⁴² BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

acréscimo de racionalidade que está presente na referência a um sistema teórico, no método histórico e no conhecimento histórico”.⁴³

Rüsen⁴⁴, em seu texto *Geschichte als Aufklärung*, definiu um princípio iluminista kantiano pelo qual a história, enquanto Ciência, é regulada: “a norma do uso autônomo da razão”.

Por este princípio se pode afirmar que a ciência histórica funciona, necessariamente, a partir de um apelo à razão de qualquer ser humano. (isto tem a ver natureza racional do ser humano, reconhecida a partir de um ponto de vista antropológico). Não é pela fé em uma doutrina ou em uma autoridade que a história acadêmica se sustenta, mas no uso independente da razão.

Esta norma é uma “ideia reguladora de uma comunicação livre de dominação”⁴⁵. Ela está posta como princípio da ciência histórica na medida em que, nesta práxis social, em termos utópicos, não há uma autoridade que determina a veracidade ou não de uma história. É a comunicação livre entre os historiadores, com base no uso autônomo que cada um faz de sua razão, que constitui a regulação da ciência histórica. Inclusive, para Rüsen, “a história como ciência só é possível se essa ideia reguladora for pressuposta como válida”⁴⁶.

O princípio do uso autônomo da razão guia a ciência histórica de dois modos. Primeiro, em termos de método, os historiadores estão obrigados ao reconhecimento “das regras da argumentação racional”. Deste modo, o historiador metodiza a sua relação com a empiria, com a interpretação e com a orientação. Esta metodização refere-se a uma necessidade de fundamentação racional das histórias produzidas, de modo que os historiadores precisam sempre explicitar as boas razões que possuem para narrar uma história de um modo e não de outro. Os embates entre os historiadores, no âmbito da ciência, reconhecem esta regra, de forma que a narrativa histórica produzida por um historiador está sempre sujeita ao crivo dos demais historiadores especializados, que submetem esta narrativa a um questionamento racional sobre a sua fundamentação (empírica, interpretativa e narrativa). Desta forma, não é a autoridade, não é a crença, mas a argumentação racional (que significa um apelo à razão de todo e qualquer ser humano para averiguar por ele mesmo a fundamentação de uma narrativa histórica na sua relação com a empiria, com a interpretação e com a orientação) que caracteriza o modo específico de produção das histórias na ciência histórica.

⁴³ RÜSEN, J. Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: QUANDT, Siegfried; SÜSSMUTH, Hans (Eds). *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Göttingen, 1982, p.129-170. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

⁴⁴ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 218.

⁴⁵ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 218.

⁴⁶ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 218.

Em segundo lugar, “a norma de uso racional do entendimento” carrega uma outra “quase utopia”. Na “regulação da argumentação racional” que constitui a ciência histórica “há sempre uma ideia de como uma sociedade realmente humana” deveria ser organizada, qual seja, que

(...) os seres humanos assumam, mutuamente, a capacidade de regular os seus próprios assuntos de forma auto responsável e, conseqüentemente, também de julgar, de acordo com este princípio de reconhecimento mútuo, e também legitimar e criticar, ao mesmo tempo, as condições sociais sob as quais vivem juntos.⁴⁷

Tendo essa utopia como constituinte a ciência história desenvolve, pela sua práxis, essa função emancipatória. Ela amplia a capacidade de se pensar historicamente de modo cada vez mais racional e ao mesmo tempo contribui para que a humanidade amplie as exigências por uma sociedade baseada nesta utopia. A didática da história, como disciplina da ciência histórica, utiliza-se deste critério racional da ciência para potencializar esta função emancipatória.

Bergmann⁴⁸, por exemplo, afirma que as aulas de história podem promover a emancipação de três modos.

1) As aulas de história abordam as “possibilidades pensadas e vividas, antecipadas e bem sucedidas ou fracassadas da existência humana” no tempo que representem de algum modo “aproximações à ideia de humanidade geral” e que são discutidas, em sala de aula, “no contexto histórico e no quadro de referência das possibilidades atuais”. Com isso, estudando o modo como os seres humanos do passado pensaram possibilidades que fracassaram ou que, ao contrário, alcançaram êxito, ou ainda o modo como vivenciaram “utopias” de modo triunfante ou malogrado, e relacionando tais experiências do passado com as condições do presente, “os alunos recebem perspectivas sobre futuros com base no passado”⁴⁹.

2) As aulas de história possibilitam a discussão sobre as ações político-históricas dos seres humanos no tempo a partir da “dialética entre a intenção e a condição factual”. Com isso, elas possibilitam aos alunos reconhecerem e aprenderem sobre as “condições” que produziram “o sucesso histórico” ou “o fracasso histórico”, as condições para “o agir” e “o sofrer” humano no tempo. Isso, segundo Bergmann⁵⁰, pode ser útil para de um lado

⁴⁷ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 218.

⁴⁸ BERGMANN, Klaus. *Emanzipation*, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 268-272.

⁴⁹ BERGMANN, Klaus. *Emanzipation*, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 270.

⁵⁰ BERGMANN, Klaus. *Emanzipation*, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 270.

“reduzir” tanto “a apatia política e a consciência de impotência” quanto o “voluntarismo político ingênuo”.

3) As aulas de história também ensinam “o pensamento histórico regulado como uma capacidade de compreensão da realidade desenvolvida historicamente”. O pré-requisito para isso, segundo Bergmann⁵¹, é que a história não seja transmitida “como um produto acabado”, mas que ocorra de tal modo que os próprios alunos “possam chegar a reconstruções autônomas” e também multiperspectivadas “do passado que os afeta”.

Em 1976, no primeiro volume da Revista *Geschichtsdidaktik*, na qual era um dos editores, Bergmann produziu um artigo que visava responder à seguinte questão: “Por que os alunos devem aprender História?”. Em sua resposta, ele defendeu que a ciência histórica não era um mero conjunto de conhecimentos, mas uma maneira particular de pensamento. Deste modo, o ensino de história deveria ensinar os alunos a “pensar de modo disciplinado”, através da incorporação do “questionamento”, dos “métodos de pensamento e de reflexão” que a ciência histórica carrega, desenvolve e, constantemente, renova.

Quando o ensino de história é capaz de efetivar esse objetivo, ele produz emancipação, uma vez que os alunos passam a fazer um uso cada vez maior de sua própria razão para questionar o mundo em que vivem. Logo, não se trata de uma libertação meramente individual, posto que, para Bergmann⁵², “a aprendizagem do modo de pensar” histórico disciplinado “é um processo de emancipação individual com consequências sociais.”

A emancipação individual e coletiva se realiza imediatamente, e diretamente, no processo educacional, na medida em que, através do ensino de história, determinadas relações e condições sociais, antes não iluminadas, são esclarecidas. Com isto, os alunos se libertam de suas antigas consciências, desenvolvem o uso autônomo da própria razão, sem a tutela ou a direção de outros, e também libertam o seu agir daquelas restrições práticas produzidas por situações incompreendidas.

Na medida em que os alunos, dotados, pelo processo de aprendizagem histórica, do modo particular de pensar da ciência histórica, ampliam o questionamento racional sobre a realidade, se produz com este esclarecimento também a exigência de “libertação (...)

⁵¹ BERGMANN, Klaus. Emanzipation, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 268-272.

⁵² BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976.

daquelas relações e condições sociais que não resistem ao critério da razão”⁵³, que “limitam a sua racionalidade”⁵⁴ ou que restringem “o livre uso da sua razão”⁵⁵.

A didática da história serve a essa libertação e isso não ocorre devido a critérios arbitrários ou externos, tais como o de uma ideologia política, mas pelo contrário é resultante ou deduzido “do próprio processo histórico” pelo qual a ciência histórica se produziu enquanto uma práxis institucional. Estes critérios emancipatórios “correspondem às intenções originais e existenciais da ciência histórica”, que, enquanto práxis social peculiar, “está na dependência de um ideal de esclarecimento determinado pela razão e interessado num espaço vital também por ela determinado”⁵⁶.

Este “interesse” da ciência histórica “por uma razão indivisível é inerente e quase inato à ciência histórica”. E ele “não se restringe à racionalidade interna da história e à capacidade de um raciocínio lógico”, mas “se refere, igualmente como exigência, à existência de relações sociais racionais, das quais, a própria ciência histórica faz parte”. É por isso, que, para Bergmann⁵⁷, a “ciência histórica é emancipadora”. Com essa concepção, tais autores podem ser enquadrados dentro de uma definição kantiana de esclarecimento.

Embora Kant⁵⁸ não tenha utilizado a palavra emancipação no seu clássico “*Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento?*”, o conceito de emancipação passará, pouco depois, a estar diretamente relacionado às proposições elaboradas neste texto. Suas primeiras palavras, ali, são:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.⁵⁹

⁵³ BERGMANN, K.; RÜSEN, J. Zum Verhältniss von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. In BERGMANN & RÜSEN (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1978. BERGMANN, K. Geschichtsdidaktik als sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische positionen: bestands-aufnahme u. Neuorientierung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1980, p. 17-48. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

⁵⁴ BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

⁵⁵ RÜSEN, Jörn, Geschichte als Aufklärung? In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p.129-170.

⁵⁶ BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

⁵⁷ BERGMANN, K. Warum sollen Geschichte werden? In: *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976. BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

⁵⁸ KANT, E. Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento? In: *Kant. Textos Seletos*. Ed. Vozes: Petrópolis, 1985.

⁵⁹ KANT, E. Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento? In: *Kant. Textos Seletos*. Ed. Vozes: Petrópolis, 1985, p. 100.

Para Koselleck, este conceito kantiano de Aufklärung transformou a ideia de “maturidade ou maioridade”, que, segundo o direito consuetudinário germânico, todos os seres humanos alcançariam pela própria natureza, “em um imperativo moral e político, que ainda que tenha um componente natural, é também mais que natureza”⁶⁰.

Assim, maturidade ou maioridade “se converteu em uma perspectiva histórica de futuro de uma humanidade que politicamente se governaria a si mesma”. Emancipação, pouco depois, será a expressão utilizada para descrever esse “acontecimento processual”⁶¹. Emancipação tornou-se, assim, o acontecimento processual de libertação, pelo qual o ser humano, fazendo uso do seu próprio entendimento, deixa de ser dirigido por outros, se livrando, portanto, da tutela, e ingressando, deste modo, na maioridade. Bergmann, entretanto, foi um pouco além desta definição, sem, no entanto, abandoná-la. Ao contrário, ele incorpora, ao ponto de vista kantiano, alguns elementos da perspectiva emancipatória mais ampla que havia sido formulada a partir do século XIX. Para ele,

Emancipação significa a libertação individual e coletiva das relações sociais e de dominação, dos papéis socialmente fixos e das barreiras de consciência socialmente condicionadas, que mantêm as pessoas numa dependência historicamente desnecessária e abaixo de um nível que é concebível e realmente possível.⁶²

A ideia de emancipação, assim, envolve tanto uma libertação individual como coletiva. Ela implica tanto em uma libertação da consciência quanto em uma libertação das relações sociais de dominação. Ela se refere a uma mudança do espírito, mas também em uma transformação das condições materiais de opressão. Deste modo, a emancipação envolve o esclarecimento dos indivíduos, mas também a libertação das condições de dominação de “grupos, camadas, estados, povos, classes e raças”. Como exemplo disto, Bergmann cita a luta pela emancipação “dos judeus, das mulheres, do proletariado, das pessoas de cor”⁶³.

É por isso que, para ele, a ciência e o ensino, podem produzir a emancipação tanto diretamente quanto indiretamente. Eles são capazes de produzi-la diretamente quando a emancipação não está prejudicada por determinadas condições materiais. É o caso por exemplo da libertação de uma “falsa consciência” sobre a realidade, que se produz através

⁶⁰ KOSELLECK, R. *Historias de conceptos*. Estudios sobre semântica y pragmática del lenguaje político y social. Editorial Trotta: Madrid, 2012, p. 118.

⁶¹ KOSELLECK, R. *Historias de conceptos*. Estudios sobre semântica y pragmática del lenguaje político y social. Editorial Trotta: Madrid, 2012, p. 118.

⁶² BERGMANN, Klaus. Emanzipation, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 268.

⁶³ BERGMANN, Klaus. Emanzipation, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 268.

do esclarecimento. Neste caso, a ciência ilumina as relações e condições sociais do presente, que, antes, estavam incompreendidas, libertando a consciência. Quando isso ocorre, não só a consciência é libertada, mas também o agir dos indivíduos que poderiam estar constrangidos por estas condições não esclarecidas.

Por outro lado, a ciência e o ensino podem ser incapazes de produzir a emancipação, quando, para se efetivá-la, é necessário mais do que mudança de consciência, mas alteração das relações sociais concretas.

A citação de Bergmann, pela qual iniciamos este artigo, na qual ele diz que a ciência e o ensino não constroem barricadas e que por isso não são diretamente capazes de transformar todas as relações sociais que oprimem o ser humano, expressa bem a concepção de que a emancipação das relações sociais só pode se efetivar pela luta concreta, e não simplesmente pela consciência. Por sinal, nesta citação, Bergmann faz uma referência à introdução à crítica do direito de Karl Marx, na qual, além da passagem referida, este pensador do século XIX também diz:

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens.⁶⁴

Podemos dizer que, de algum modo, em seus próprios termos e concepções, Bergmann assume um pressuposto parecido em sua ideia de emancipação. Ainda que a emancipação (aquela que, em sua percepção, depende de mudanças nas condições materiais) só possa se dar efetivamente pela força concreta, o ensino e a ciência podem contribuir indiretamente a esta emancipação através da transformação da consciência. E esta, por sinal, se transforma em uma força que poderá atuar no sentido de derrubar, pela ação concreta, as relações sociais que impedem a emancipação.

De todo modo, para Bergmann, a emancipação é sempre um processo. Ela não tem nunca um fim. E ela se dá sempre através do conflito entre intenção e situação, de modo que implica em um desejo de ir além do que está dado⁶⁵.

A ideia de emancipação, em Rösen⁶⁶, por outro lado, buscou superar a noção de que “emancipação significa abolição da dominação”. Em 1981, no texto *Geschichte als Aufklärung*, ele discutiu os conflitos entre os que defendiam a ideia de emancipação como um guia para o pensamento histórico e os que possuíam objeção a esta ideia e a rejeitavam.

⁶⁴ MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 157.

⁶⁵ BERGMANN, Klaus. Emancipation, K. u. a. (Hrsg.). In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, p. 268–272. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07–16, jul.-dez. 2006.

⁶⁶ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981.

Rüsen⁶⁷ estabelece, então, dois tipos ideias, através dos quais, poderia perceber os dois lados em conflito. Obviamente, enquanto tipos ideais, não correspondem exatamente às ideias de emancipação que estavam efetivamente em jogo. Com a formulação de uma idealização, Rüsen pretende tão somente identificar qual é o ponto decisivo do conflito entre os dois lados. A emancipação, para os defensores da ideia, significa

libertar as pessoas de todas as restrições que as impedem de se determinarem de forma autônoma. Estas restrições são geralmente resumidas como “dominação”, de modo que a emancipação é essencialmente a negação da dominação.⁶⁸

Deste modo, Rüsen considera que o ponto decisivo pelo qual se estabelece a disputa entre os que defendem a ideia de emancipação e os que a rejeitam é o fato de que emancipação e dominação são entendidas como duas coisas opostas. Não importa, neste caso, se a dominação é rejeitada de modo absoluto ou se pretende a abolição tão somente daquela dominação considerada supérflua. Isto porque

Em qualquer caso, a emancipação e a dominação estão negativamente relacionadas entre si: a emancipação é medida pela superação da dominação: seja como um processo histórico real, caso em que a emancipação denota uma experiência histórica, ou como um conceito futuro a ser realizado através da ação, caso em que a emancipação denota uma norma.⁶⁹

Por outro lado, os que apresentam objeção a esta ideia de emancipação no pensamento histórico, dizem que a ação humana proposta nesta ideia “é essencialmente ideológica” posto que ela “esconde interesses políticos criando uma falsa consciência das reais circunstâncias e relações da ação humana concreta”. Se no nível teórico, a emancipação é concebida como a autolibertação humana, “no nível prático, sua implementação nas circunstâncias e condições da vida real leva a novas imperfeições, a compulsões do agir”. Ao mesmo tempo, “o conceito de emancipação é também ideológico, na medida em que permite que interesses particulares na regra sejam impostos e ocultados em nome da abolição da dominação”. Deste modo, “a emancipação, teoricamente propagada como negação da dominação”, na prática, “se concretiza em relações sociais determinadas pela dominação”⁷⁰. A eliminação da dominação, desta forma,

sempre requer o uso dos meios de dominação e se aqueles que os utilizam não têm um critério para um exercício significativo da dominação em sua orientação de ação, então também poderiam fazer uso dele sem hesitação. Como a experiência histórica ensina, esse é sempre o caso com assustadora

⁶⁷ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981.

⁶⁸ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 195.

⁶⁹ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 195.

⁷⁰ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 199.

consistência quando as pessoas agem com base na ideia de que um último esforço é necessário para remover as relações de dominação pré-existentes.⁷¹

Assim, “a prática de eliminar a dominação” acaba de fato por “servir para mantê-la”. Segundo Rösen, essas objeções feitas à ideia de emancipação “não podem ser descartadas imediatamente.” Isto porque “elas têm uma ampla gama de experiências”. Ele cita dois exemplos disto. O primeiro se refere “à tese de Friedrich Engels sobre o desaparecimento do Estado” e ao “uso desta tese para garantir ideologicamente o exercício maciço da dominação”. O outro exemplo diz respeito “à experiência cotidiana na formação de professores” em que “jovens pedagogos inspirados na ideia de emancipação”, não conseguindo resolver o problema da autoridade, mais especificamente, da “diferença de maturidade entre professores e alunos” muitas vezes “se resignam” a ele e acabam por se “refugiarem em estilos de ensino autoritários”⁷².

Para o pensamento histórico, nas três dimensões da consciência histórica, a emancipação, segundo essa objeção, “leva à desorientação das pessoas no tempo”. A própria consciência histórica “torna-se ilusão de uma liberdade que se dissolve no nada diante da realidade da dominação”. Para não “se resignar” diante desta ilusão, os defensores da emancipação “devem recorrer aos meios do terror e impor a emancipação sobre as condições reais de vida”⁷³.

A resposta a este tipo objeção levantada à ideia de emancipação, segundo Rösen, depende justamente do conceito de emancipação do qual se parte. Trata-se de saber se é possível estabelecer um outro conceito de dominação ou se ele “só pode ser teoricamente pensado como uma negação fundamental da dominação e, com isso, na prática, só poder agir como o doce veneno da anarquia”, de modo que “é inevitavelmente levado à dialética de sua transformação cega em dominação”⁷⁴.

O esforço de Rösen, assim, é o de estabelecer um conceito de emancipação que não seja uma antítese da dominação. Pelo contrário, para ele, “a crítica da dominação contida na ideia de emancipação não deve ser concebida como uma negação da dominação como tal, pois do contrário, se perderia a experiência de que uma libertação da dominação se transformaria” justamente em um exercício da dominação⁷⁵.

Por um lado, Rösen recorre ao próprio Kant e demonstra que, neste pensador, a ideia de emancipação não significa a negação da dominação. Além de apresentar algumas

⁷¹ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 199.

⁷² RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 200.

⁷³ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 202.

⁷⁴ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 203.

⁷⁵ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 211.

passagens pouco citadas da obra deste pensador, tais como “o homem é um animal que, quando vive em meio aos da mesma espécie, precisa de um dono”, Rösen lembra que o texto clássico sobre o esclarecimento diz que o estado de menoridade do ser humano é auto infligido, isto é, o ser humano não sai de sua menoridade por sua própria culpa. Isso seria, conforme Rösen, “incompatível com a ideia de considerar a menoridade como uma consequência da dominação e equiparar a maturidade com a liberdade da dominação”. Assim, existe em Kant uma tese antropológica da “necessidade de dominação” e, nele, a emancipação não é definida “como uma mera negação da dominação”. Esta última definição seria “uma radicalização da crítica iluminista à dominação” estabelecida “para além de Kant”⁷⁶.

Apesar destas considerações sobre Kant, o ponto de partida central de Rösen é a concepção de dominação de Max Weber. Nela, “dominação é uma oportunidade de encontrar obediência para um determinado comando”. A dominação é legítima quando os comandados obedecem por sua própria vontade. Legitimidade significa, assim, o reconhecimento do comando com base em “normas justificadas que os interessados consideram como vinculativas para as suas ações”⁷⁷. Quando não existe este reconhecimento, então, se está, como afirma Weber, diante de uma dominação autoritária, que se torna, segundo Rösen, instável.

À luz do argumento de Weber, Rösen defende que “a relação entre emancipação e dominação” deixa de ser “fundamentalmente negativa no pensamento iluminista”. Elimina-se com isso a noção de que a emancipação implica em “abolição da dominação”. Ao contrário, ele sugere que “pode-se pensar em uma legitimação da dominação” que esteja baseada “no uso autônomo da razão” dos envolvidos “com base no esclarecimento”. Para ele, “a ideia de democracia não é outra coisa” que isso. Deste modo, “a emancipação não pode, portanto, ser entendida como a abolição da dominação”, mas sim como “uma mudança da dominação que afeta essencialmente a sua legitimidade”⁷⁸.

Com esta definição de emancipação, Rösen não rejeita a ideia de transformações das relações de dominação. O que ele rejeita é a noção de abolição da dominação. A transformação na dominação se dá efetivamente na sua legitimidade. No princípio de democracia iluminista, baseado na noção de uso autônomo da razão por todos, ou, pelo reconhecimento da maioria do ser humano, as desigualdades de poder entre “indivíduos, grupos, estratos, classes e sociedades já não podem ser cegamente aceitas ou ideologicamente disfarçadas”. Elas estão sujeitas a uma “sanção de legitimidade” que

⁷⁶ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 208.

⁷⁷ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 212.

⁷⁸ RÜSEN, Jörn, *Geschichte als Aufklärung?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 212.

constantemente exigirá a “obrigação de justificação” cujo critério é “a capacidade de consentimento”. A dominação, assim, está sujeita “à crítica permanente (institucionalmente regulada)” e a “desigualdade das pessoas prejudicadas” por ela acaba por atuar “como força motriz de mudanças nas formas e conteúdos reais da dominação”⁷⁹.

Ao nosso ver, a definição de Rüsen rejeita a ideia de emancipação formulada no século XIX pelas correntes revolucionárias do movimento operário. Algo que Rüsen pretendeu deslegitimar, em sua nova ideia de emancipação, é justamente o risco de se buscar a emancipação pela violência. Ao mesmo tempo, como a dominação não é um mal em si, ele não aceita também a noção de “libertação de toda e qualquer dominação”. O marxismo clássico (que pressupunha uma ideia de dominação – a dominação da classe proletária) é rejeitado e muito mais o anarquismo, que implica justamente na ideia de “abolição completa da dominação.”. Com o seu conceito de emancipação, ele não diz, por exemplo, que as desigualdades de classes não podem ser mais aceitas. Rüsen diz que elas não podem mais ser aceitas “cegamente” ou não podem mais ser “ideologicamente disfarçadas”. A legitimidade de toda desigualdade precisa ser justificada em termos de consentimento dos prejudicados através do livre uso que fazem da razão.

Com isso, também, a ideia de emancipação em Rüsen conduz a uma transformação permanente da dominação tendo em vista que, com o desenvolvimento de uma formação histórica racional, aquelas relações e condições sociais que limitam o uso autônomo da razão ou que não resistem aos critérios da razão têm a sua legitimidade questionadas. É exatamente neste sentido que a formação produzida pela ciência histórica e levada ao maior público pela didática da história efetiva a emancipação individual, com consequências coletivas.

Emancipação e a didática crítico-comunicativa

Em outras vertentes da nova didática da história alemã, a ideia de emancipação foi elaborada de outra forma. A obra *Einführung in der Didaktik der Geschichte*, de Annette Kuhn, lançada no início de 1974, tornou-se, desde aquela época, a principal referência do conceito de emancipação na didática da história. Nela, se dá início a uma nova vertente da didática da história, que foi chamada pela própria autora de “nova didática da história crítica com intenção emancipatória”, ou, ainda, “nova didática da histórica crítico-comunicativa”.

Essa vertente se distinguiu da didática da ciência em inúmeros aspectos. Em primeiro lugar, a didática da ciência histórica se estabeleceu a partir da definição de uma

⁷⁹ RÜSEN, Jörn, Geschichte als Aufklärung? In: *Geschichte und Gesellschaft*, n. 07, pp. 189-218, 1981, p. 213.

disciplina, preocupando-se, portanto, com o estabelecimento dos fatores e fundamentos da didática da história, a definição do seu lugar disciplinar, do seu objeto de investigação, bem como das tarefas empíricas, reflexivas, normativas ou pragmáticas, que competem a ela. A didática crítico-comunicativa, ao contrário, deve ser entendida, como reconheceu a própria Annette Kuhn⁸⁰, não como uma percepção completa da didática da história, nos moldes de uma disciplina, e sim muito mais como uma abordagem, uma forma trabalhar o ensino da História de modo a ser possível efetivar o objetivo de emancipação.

Em segundo lugar, a didática da ciência histórica, por mais que tivesse sofrido influência da teoria crítica, estabeleceu uma relação central com a teoria da história e vinculou a didática da história à ciência de referência, entendendo-a como uma subdisciplina da ciência histórica. A didática crítico-comunicativa, ao contrário, deveria ser entendida “como uma ciência interdisciplinar baseada em elementos tanto de uma ciência educacional crítico-comunicativa quanto de uma ciência histórica crítica”⁸¹.

Em terceiro lugar, o estabelecimento da relação entre história e mundo da vida através do conceito de consciência histórica, na didática da ciência histórica, ainda que respondesse às exigências da teoria crítica, implicou, se comparada à concepção mais ampla de uma teoria da sociedade, em uma redução do mundo da vida à sua dimensão temporal, e, mais especificamente, à peculiaridade da história na práxis vital. Assim, podemos dizer que esta vertente transportou a divisão disciplinar para o mundo da vida, legitimando a separação entre as disciplinas no âmbito da vida prática, de modo antropológico. Por um lado, a relação entre interesse e conhecimento se desvincula, assim, de uma teoria social, sendo garantida tão somente por uma teoria da história. Como disse Annette Kuhn⁸²,

uma abordagem baseada na “consciência histórica” conduz a áreas da ciência (especialmente das ciências da educação, a sociologia) que não podem ser subsumidas sob o conceito de uma Historik renovada.

Para ela, o conceito de consciência histórica está ligado ao mundo da vida e, portanto, a didática da ciência parte de uma base social ampla. Porém, pode-se dizer que “suposições

⁸⁰ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 49-81.

⁸¹ KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 65.

⁸² KUHN, Annette. Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 78.

teóricas sociais estão implícitas, mas a estrutura teórica social e sua base de interesse não estão estabelecidas em lugar nenhum”⁸³.

A didática da história crítico-comunicativa, segundo Annette Kuhn, depende de uma teoria social. Ele é, antes de tudo, uma reflexão sobre as consequências da teoria crítica, de “um novo marxismo não dogmático”, para a didática da história⁸⁴.

Em quarto lugar, a didática da ciência histórica amplia a concepção de didática da história, que passa a se perguntar por todas as formas com as quais a história é mobilizada na sociedade contemporânea, dentro e fora da escola. A didática crítico-comunicativa de Annette Kuhn, ao contrário, é uma abordagem voltada para o ensino da história nas escolas.

Em quinto lugar, a didática da ciência histórica, além de se autonomizar com relação a uma teoria social, também se torna autônoma com relação à ciência da educação. Para Kuhn⁸⁵, a didática da ciência, ao se sustentar quase que exclusivamente na teoria da história, dispensa “os fundamentos da ciência da educação “em favor de uma orientação unilateral para a ciência histórica”. Além do mais,

o recurso aos fundamentos do mundo da vida da ciência histórica é tão importante que todos os outros corpos científicos que constituem e controlam a didática de uma disciplina são desligados quase automaticamente.⁸⁶

A didática crítico-comunicativa, de modo distinto, possui diferentes pontos de partida, que se estabelecem em um equilíbrio: a teoria da sociedade (teoria crítica), o quadro-teórico curricular, a teoria da aprendizagem e também a teoria da história.

Tão quanto depende da teoria crítica (teoria da sociedade), a didática da história necessita também, segundo Kuhn, de um quadro teórico curricular. Qualquer didática que ignore o quadro curricular vigente, ou não apresente uma proposta de organização curricular, corre o grande risco de tornar-se irrealizável.

Annette Kuhn defendeu as reformas curriculares de sua época que tinham causado a fúria de inúmeros historiadores por substituírem a história enquanto disciplina escolar por outras disciplinas como estudos sociais e política. Depois de acusar estes historiadores de

⁸³ KUHN, Annette. *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a.: UTB, 1980, p. 61.

⁸⁴ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974. KUHN, Annette. *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a.: UTB, 1980, p. 49-81.

⁸⁵ KUHN, Annette. *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a.: UTB, 1980, p. 49-81.

⁸⁶ KUHN, Annette. *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süssmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a.: UTB, 1980, p. 61.

conservadorismo político e de se posicionarem com base no medo da mudança que era anunciada pelos interesses emancipatórios mobilizados desde 1968, elogiou a integração da história em disciplinas mais amplas tal como proposto em algumas destas reformas:

As discussões sobre a história como uma ciência autônoma ou como uma disciplina que tem que substanciar suas evidências científicas contrastando-as com as ciências naturais, são coisas do passado, tanto para a história alemã quanto para a internacional. Portanto, é lógico que a história seja vista como um aspecto das ciências sociais e que as aulas de história sejam coordenadas ou integradas com outras disciplinas das ciências sociais, como estudos sociais e geografia.⁸⁷

A didática da história crítico-comunicativa surgiu efetivamente também como uma abordagem que pretendia tornar realizável o objetivo de aprendizagem da emancipação, que havia sido estabelecido no novo currículo do estado de Hesse, e que se apresentava como uma tendência do movimento de reformas curriculares na Alemanha. Para Annette Kuhn⁸⁸, assim, as transformações no quadro-teórico-curricular, tanto quanto as mudanças paradigmáticas da ciência histórica e da ciência de educação, foram integrantes das condições necessárias para a elaboração de uma didática da história crítico-comunicativa.

Além disso, sua abordagem dependia de uma teoria da aprendizagem. Ela estava comprometida, neste aspecto, com “o modelo didático comunicativo”, que entendia “o ensino de história como uma situação de negociação aberta” e “o processo de aprendizagem histórica” era pensado “com as categorias da ação comunicativa”⁸⁹.

Uma questão decisiva para Kuhn, que segundo ela, distinguia a sua abordagem da didática da ciência histórica, era o fato de que “o ponto de partida para uma didática da história crítica são os alunos”⁹⁰. Os interesses cognitivos dos estudantes são, deste modo, centrais para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica emancipatória.

Com todas estas distinções entre a didática da ciência e a didática crítico-comunicativa se pode já perceber que também a ideia de emancipação se diferencia em cada uma destas vertentes. Emancipação é o grande objetivo da didática da história, mas ele não se deduz da ciência histórica enquanto instituição, como ocorre na didática da ciência

⁸⁷ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974, p. 13.

⁸⁸ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974. KUHN, Annette. *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süßmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 49-81.

⁸⁹ KUHN, Annette. *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süßmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 62.

⁹⁰ KUHN, Annette. *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süßmuth (Hrsg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn u. a: UTB, 1980, p. 62.

histórica. Ao contrário, a emancipação só pode se estabelecer no conhecimento história a partir dos interesses emancipatórios da própria vida social.

Uma análise da relação entre interesse histórico e interesses emancipatório dos alunos dará um exemplo do modo como ela compreende a ideia de emancipação: como um passo além do interesse história da tradição.

Para Annette Kuhn⁹¹, todos os seres humanos e, portanto, também, todos os alunos, “possuem um interesse vital e original na história”. História, assim, “diz respeito a todos eles.”. Esse interesse histórico, porém, deve ser entendido em um “sentido abrangente e elementar”. Ele surge “da necessidade de auto preservação e de auto orientação dos homens”. O indivíduo precisa “compreender a gênese de seu ambiente social e de si mesmo para viver em comunidade e ser capaz de agir de forma significativa”. Desta forma, “o aluno também deve adquirir tradições que lhe ofereça normas para suas ações e sistemas de interpretação para moldar a sua existência e para lidar com seu futuro”.

Para além desse tipo de interesse histórico, porém, existem “interesses orientadores do conhecimento na iluminação histórica”. Estes interesses não podem ser medidos apenas “naqueles problemas objetivamente colocados de preservação da vida que foram respondidos” pelas formas culturais estabelecidas pela tradição. Isto porque as “normas e sistemas de interpretação” nela presente “não são suficientes para a sobrevivência” e “nem para a humanização da existência”. Para além destas normas, portanto, “o aluno deve também tomar decisões novas e não legitimadas por nenhuma tradição”. O seu interesse na história é, assim, “mais do que uma necessidade de orientação dentro de um determinado espaço histórico com normas reconhecidas e sistemas de interpretação legitimados”. Esse interesse emancipatório do aluno surge do interesse “na sua maioria”, de modo que se pode dizer que “é do interesse do aluno decidir em um processo racional, histórico e crítico de esclarecimento e de apropriação da (e por) sua história”. É, portanto, não um interesse pelo mero passado, mas “um interesse crítico do aluno pela história”⁹².

Este interesse emancipatório do aluno na história, isto é, esse “interesse do aluno por uma apropriação crítica do passado (...) é voltado para o objetivo final de emancipação individual e social”. Mesmo que os alunos, “quando questionados sobre o seu interesse pela história”, respondam com base em uma dada racionalidade proposital, o interesse emancipatório “não pode ser deduzido dos interesses do sistema vigente”. Ele tampouco pode ser identificado como um interesse individualista, “como uma necessidade puramente individual que não permite uma generalização socialmente relevante”. O interesse

⁹¹ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974, p. 27.

⁹² KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974, p. 27.

emancipatório “quebra as condições funcionais do sistema dominante e as extensões despolitizadas do puramente histórico e aponta para uma prática voltada para o futuro”⁹³.

Esse interesse é emancipatório porque o aluno “lida com a história sem ser forçado” a isso. Além do mais, “sua emancipação não é apenas individual, mas um processo historicamente mediado que afeta a sociedade como um todo”. Sua emancipação deve se realizar em todas as relações. Ao mesmo tempo, ele tem que descobrir também até que ponto “ele próprio está envolvido” na história “como sujeito”. Um ensino de história que corresponde aos interesses do aluno pelo conhecimento, portanto, “deve fornecer a ele informações sobre as condições sociais que impedem” a sua própria emancipação, “bem como sobre as possibilidades emancipatórias de indivíduos e grupos”. O ensino de história, assim, “abre caminho para ele se solidarizar com as forças emancipatórias de forma racional e diferenciada e se posicionar contra os movimentos anti-emancipatórios”. Com isto, “o aluno pode vivenciar normas e decisões passadas de ação no sentido de seu interesse emancipatório”. Ele se dá conta das “normas que são válidas para ele” e também pode “questioná-las com base em seu interesse”. Por fim, “ele pode aplicá-las como sua própria norma de ação”. E esta aplicação é importante porque, como estabelecido “no *insight* histórico-crítico”, nós “só podemos fazer a história” e, deste modo, também os alunos, “na relação em que ela se encontra como factível para nós (2)”. Deste modo, o ensino de história produz um retorno “ao sentido originário da palavra inter-esse como estar aí, participar”. Para Annette Kuhn, “a necessidade do aluno de saber exatamente como era (...) é mais do que uma curiosidade histórica no sentido antiquário”. Esse seu interesse pelo passado “está diretamente relacionado às suas normas de ação”. A “reflexão crítica sobre essa relação” entre o interesse do aluno pelo passado e suas normas de ação deve passar “a ser o conteúdo da aula de história”. Se as aulas de história tomam como base essa “ligação entre o interesse histórico” e “o interesse emancipatório pelo conhecimento”, então, “o aluno” é capaz de reconhecer “conscientemente os seus interesses em suas relações com o passado refletido na comunicação com os outros”⁹⁴.

A emancipação, assim, para Annette Kuhn, não é inerente à ciência histórica. A função emancipatória da história se produz através dos interesses cognitivos orientadores de iluminação histórica. No caso da aula de história, são, portanto, os interesses emancipatórios dos alunos (mas também a intenção emancipatória do professor que parte de abordagem crítico-comunicativa) que constituem o ponto de partida da aula de história que, ao fundir interesse e conhecimento, sujeito (aluno) e objeto (história), produz

⁹³ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974, p. 27.

⁹⁴ KUHN, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974, p. 28.

emancipação, na medida em que o aluno amplia suas normas de ação para agir como sujeito da história, na sociedade presente, visando a emancipação das condições sociais de dominação.

Considerações Finais

Com o conceito de consciência histórica, a didática de história na Alemanha Ocidental ganhou, dentre muitas outras coisas, uma clareza sobre a peculiaridade da formação produzida pelo ensino de história. O conceito de emancipação possibilitava a conexão desta formação peculiar a uma formação geral, conectando a história não só às demais disciplinas das ciências humanas, mas também aos processos de transformação da realidade social, sem que, com isso, se perdesse a peculiaridade da aprendizagem histórica.

Klaus Bergmann talvez esteja certo em dizer que apesar do conceito de emancipação deixar de ser explicitamente formulado, ao menos não mais como nos anos 1970 e 1980, as ideias produzidas a respeito dele permaneceram presentes nas reflexões didático-históricas e na prática cotidiana dos professores de história.

Ao menos no Brasil, os interesses emancipatórios se produzem aos milhares ao longo de cada processo brutal de dominação, espoliação, miséria e humilhação e não estão, sem dúvida, de fora das reflexões didático históricas, muito menos do dia a dia das aulas de histórias nas escolas.

O surgimento de uma palavra ou o esquecimento de outra, entretanto, não é algo sem importância. Alguma coisa deve dizer sobre as mudanças de realidades e da atribuição de sentido sobre elas. Só a história pode nos dizer.

Recebido em 01 de outubro de 2021

Aceito em 23 de dezembro de 2021