

DIDÁTICA DA HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS LIMITES MATERIAIS DO ENSINO CRÍTICO DA HISTÓRIA

Filipe Boechat¹ 

Fernando Viana Costa² 

Resumo: O presente artigo examina algumas relações existentes entre as categorias consciência, alienação e ideologia a partir do debate recente sobre o lugar e o papel da Didática da História nos processos de formação identitária e de emancipação social. Levantamos algumas questões sobre os limites e as potencialidades do ensino crítico da História fundamentais para uma justa compreensão e uma correta avaliação dos limites emancipatórios dos livros didáticos. A partir da consideração do processo de consciência e das mediações que lhe servem de condições materiais, o artigo traça algumas considerações sobre os conceitos de consciência, razão e emancipação subjacentes às formulações de dois dos principais representantes alemães do debate sobre a perspectiva crítica em Didática da História.

Palavras-chave: Didática da história. Consciência. Emancipação. Marxismo.

DIDACTICS OF HISTORY, CONSCIOUSNESS AND EMANCIPATION: A REFLECTION ON THE MATERIAL LIMITS OF CRITICAL TEACHING OF HISTORY

Abstract: This article examines some existing relationships between the categories of consciousness, alienation and ideology from the recent debate on the place and role of Didactics of History in the processes of identity formation and social emancipation. We raised some questions about the limits and potentialities of critical teaching of history that are fundamental for a fair understanding and a correct assessment of the emancipatory limits of textbooks. Based on the consideration of the process of consciousness and the mediations that serve as material conditions, the article traces some considerations on the concepts of conscience, reason and emancipation underlying the formulations of two of the main German representatives of the debate on the critical perspective in Didactics of History.

Keywords: Didactics of history. Consciousness. Emancipation. Marxism.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro da Diretoria Adjunta de Extensão do Instituto de Psicologia da UFRJ. Coordenador do Grupo de Extensão Popular Ignacio Martín-Baró. Possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia pela UFRJ. Realizou estágio doutoral na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), sob supervisão de Lupicinio Íñiguez-Rueda, e estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Goiás (UFG). É também membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Projetos Societários, Educação e Questão Agrária na Formação Social Brasileira (NEPEQ). Educador popular formado pelo Núcleo de Educação Popular 13 de maio (13 de maio - NEP), reflete sobre processos grupais, extensão popular, antipsicologia, ideologia, processo de consciência e conscientização de classe.

² Mestre em História Cultural e possui graduação em História nas modalidades Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de História, com interesse em História Regional, História da América Latina e História da Educação. Nos últimos anos vem trabalhando com documentários e história oral. Trabalhou na pesquisa, roteiro e direção do projeto "Nossa história daria um filme" que produziu uma série televisiva com 9 documentário sobre a história de Goiânia para TV UFG. Em 2016 e 2017 foi professor substituto no Instituto Federal de Goiás, solicitou seu desligamento para assumir como professor efetivo no IFMT, entrando em exercício em 2017. Atualmente, desenvolve o projeto de ensino "A conjuntura no movimento da História" na condição de professor efetivo do IFMT, Campus Garantã do Norte, e atua como monitor do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, CONSCIENCE ET ÉMANCIPATION : UNE RÉFLEXION SUR LES LIMITES MATÉRIELLES DE L'ENSEIGNEMENT CRITIQUE DE L'HISTOIRE

Résumé: Cet article examine certaines relations existantes entre les catégories de conscience, d'aliénation et d'idéologie issues du récent débat sur la place et le rôle de la didactique de l'histoire dans les processus de formation identitaire et d'émancipation sociale. Nous avons soulevé quelques questions sur les limites et les potentialités de l'enseignement critique de l'histoire qui sont fondamentales pour une juste compréhension et une évaluation correcte des limites émancipatrices des manuels. Basé sur la prise en compte du processus de conscience et des médiations qui servent de conditions matérielles, l'article retrace quelques réflexions sur les concepts de conscience, de raison et d'émancipation sous-tendant les formulations de deux des principaux représentants allemands du débat sur la perspective critique dans Didactique de Histoire.

Mots-clés: Didactique de l'histoire. Conscience. Émancipation. Marxisme.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, LA CONCIENCIA Y LA EMANCIPACIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS LÍMITES MATERIALES DE LA ENSEÑANZA CRÍTICA DE LA HISTORIA

Resumen: Este artículo examina algunas relaciones existentes entre las categorías de conciencia, alienación e ideología del reciente debate sobre el lugar y el papel de la Didáctica de la Historia en los procesos de formación de identidad y emancipación social. Planteamos algunas preguntas sobre los límites y potencialidades de la enseñanza crítica de la historia que son fundamentales para una comprensión justa y una evaluación correcta de los límites emancipatorios de los libros de texto. Basado en la consideración del proceso de conciencia y las mediaciones que sirven como condiciones materiales, el artículo rastrea algunas consideraciones sobre los conceptos de conciencia, razón y emancipación que subyacen a las formulaciones de dos de los principales representantes alemanes del debate sobre la perspectiva crítica en Didáctica de Historia.

Palabras clave: Didáctica de la historia. Conciencia. Emancipación. Marxismo.

Introdução

O presente artigo examina algumas relações existentes entre as categorias consciência, alienação e ideologia a partir do debate sobre o lugar e o papel da Didática da História nos processos de formação identitária e de emancipação social. O debate em questão, que nos parece fundamental para uma justa compreensão dos limites emancipatórios do ensino crítico da história e, conseqüentemente, para uma correta avaliação dos limites emancipatórios dos livros didáticos, tem Klaus Bergmann e Jörn Rüsen como dois de seus mais importantes porta-vozes e diz respeito às relações entre a Didática da História e à Ciência Histórica e às relações entre a Didática e a Ciência Históricas e a totalidade da vida social. Trata-se, portanto, do debate que questiona o especialismo e o cientificismo históricos e que procura, desde ao menos a década de 1960, reorientar a Didática da História em direção à formação de individualidades humanas plenamente desenvolvidas e socialmente emancipadas.

Nas páginas seguintes, buscamos levantar algumas questões sobre os limites e as possibilidades do ensino crítico da História a partir da consideração do processo de consciência e das mediações que servem de condições materiais, ao mesmo tempo, para a manutenção e para a superação da alienação característica da primeira forma da consciência. Num primeiro momento, apresentamos uma síntese das discussões realizadas por Klaus Bergmann e Jörn Rüsen sobre a Didática da História com o propósito de oferecer alguns elementos fundamentais para uma compreensão do debate inaugurado pela “virada crítica” da Didática da História. Em seguida, apresentamos sumariamente as reflexões sobre o processo de consciência desenvolvidas por Mauro Luis Iasi a partir da obra de Marx e Engels e de outros autores provenientes da tradição marxista ou vinculados à tradição marxista (Vygotsky, Gramsci, Sartre, Lukács). Analisamos a primeira forma de consciência, suas condições de emergência na família e as características que daí derivam, antes de passarmos à análise da segunda forma de consciência, desenvolvida a partir das contradições suscitadas pelas vivências em grupos extrafamiliares, na escola, nas relações de trabalho, entre outras. Na análise de ambas as formas, buscamos indicar algumas de suas contradições, limites e potencialidades. Por último, esboçamos algumas reflexões e questionamentos sobre os limites e as potencialidades do ensino crítico da História, com o propósito de contribuir para uma correta avaliação dos limites emancipatórios dos livros didáticos e, além disso, para uma reflexão sobre o papel da Didática da História no processo de consciência, no desenvolvimento da consciência de classe e no movimento mais geral da direção da emancipação social.

O debate sobre o lugar e o papel da Didática da História

O debate sobre o lugar e o papel da Didática da História, sobre a relação da Didática da História com a Ciência Histórica e sua função na orientação da vida prática, é um debate relativamente recente. Suas implicações, porém, são profundamente contemporâneas. Dois dos principais porta-vozes desse debate são Klaus Bergmann e Jörn Rüsen, cuja obra, ao lado dos trabalhos de A. Kuhn, R. Schörken, H.-J. Pandel, K.-E. Jeismann e A. Rohlfes, determinaram uma verdadeira “virada crítica” nos estudos de Didática de História³.

³ Para uma introdução à posição de Bergmann nesse debate: BERGMANN, 1990. Para uma introdução à perspectiva de Rüsen: RÜSEN, 2006.

No Brasil, o debate não tardou a chegar. Mesmo com pouca tradução para a língua portuguesa, os textos mais significativos desse debate têm permitindo o desenvolvimento, entre historiadores brasileiros, de uma perspectiva crítica sobre o ensino da História e sobre seu papel nos processos de formação identitária e emancipação social. De acordo com Saddi (2014), mesmo tendo sido ressignificado a partir de nossas próprias exigências de orientação temporal, o debate não deixou de suscitar reflexões, entre historiadores brasileiros, sobre a relação entre o ensino da história e o desenvolvimento da consciência histórica, sobretudo a partir de algumas publicações de Rüsen.

No entanto, Saddi assinalou também que a concentração sobre a obra de Rüsen e a consideração de sua obra como marco dessa virada crítica da Didática da História tendeu a perder de vista o contexto do pós-guerra que o viu nascer, marcado por uma profunda crise de legitimidade da Ciência Histórica, de crise de orientação da sociedade alemã e de forte conflito geracional na Alemanha Ocidental do pós-guerra. Tendeu, ainda, a ocultar as diferenças existentes no interior do debate. Mesmo porque, conforme nos mostrou, a partir da análise de Bodo Von Borries, “essas diferenças estavam marcadas por posições políticas, que [...] podiam ser localizadas entre dois extremos: o campo emancipatório [...] e a posição liberal-conservadora” (SADDI, 2014, p. 138).

O fato é que, talvez por representar uma posição de centro na topografia política desse debate, a obra e a perspectiva de Rüsen recebeu maior destaque, expressando-se num volume maior de publicações vertidos para a língua portuguesa⁴.

Seja como for, acreditamos que o debate alemão extrapolou os limites do contexto particular que o viu nascer, bem como as formulações e a posição particular de Rüsen, seu representante mais destacado. Acreditamos, portanto, que a questão da relação entre a Ciência Histórica e a Didática da História permanece uma boa questão, assim como aquela de saber sob que condições uma perspectiva crítica da Didática da História é capaz de realizar os objetivos almejados por Bergmann, Rüsen e outros: a saber, contribuir para a emancipação humana e para formação reflexiva da identidade coletiva.

Essa é, aliás, a questão de fundo que motivou a redação do presente manuscrito. Interessa-nos, afinal, discutir aqui em que medida os pressupostos teóricos da “virada crítica” da Didática da História, expressas em alguns dos textos de Bergmann e Rüsen,

⁴ Cf. RÜSEN, 2007; RÜSEN, 2007a; RÜSEN, 2012.

contribuem para a consecução dos objetivos estabelecidos pelos autores. É por esse motivo, portanto, que buscamos, neste artigo, problematizar o conceito de consciência histórica e os ideais de razão e emancipação que estão na base de algumas de suas principais formulações.

Isto posto, marquemos, de saída, que Bergmann e Rüsen procuram, ambos, superar o preconceito cientificista que tende a separar a Ciência de História da Didática da História e, portanto, os historiadores dos professores de história. Buscam, ainda, superar o especialismo cientificista que afasta a Ciência Histórica dos não-especialistas e que cria um abismo entre profissionais e não-profissionais. Almejam, portanto, resgatar o uso público da história e seu papel social de orientação da vida prática.

Para Bergmann, “a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção”, a “formação de uma consciência histórica [que] se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não” (BERGMANN, 1990, p. 30). Por esse motivo, vê a Didática da História incumbida de tarefas empíricas, reflexivas e normativas e, portanto, encarregada de tarefas que vão muito além da mera transmissão e resumo do conhecimento histórico cientificamente elaborado. Segundo Bergmann, por Didática da História devemos entender:

[... uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico. (BERGMANN, 1990, p. 29-30)

Evidencia-se, portanto, o forte compromisso de Bergmann com o desenvolvimento de uma consciência histórica “que favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujo conteúdo e qualidade humanos podem ser melhorados” (BERGMANN, 1990, p. 32).

Bergmann também procura responder à crise de legitimidade da Ciência Histórica a partir do argumento segundo o qual a Ciência Histórica teria surgido da necessária divisão social do trabalho intelectual do historiador. De acordo com o autor:

Novas ciências surgem quando o pensamento anterior e ainda não-científico não é mais suficiente para orientar e conduzir a ação humana de maneira racional e significativa. Nesse sentido, a Ciência Histórica é um produto da divisão social e necessária do trabalho e tem de ser considerada como uma instância socialmente institucionalizada e profissionalmente regularizada. (BERGMANN, 1990, p. 33)

Rüsen, por sua vez, entre outros desenvolvimentos, insistirá sobre o argumento de que houve uma prejudicial separação entre Ciência Histórica e Didática da História. Segundo o autor, essa separação teria produzido um reducionismo do sentido da didática, limitando-a à transmissão de resumos dos conhecimentos elaborados pelos historiadores profissionais ao conjunto dos não especialistas (i.e., todas e todos que não são graduados em História). Contrariamente, portanto, ao cientificismo e ao especialismo, resultantes da progressiva divisão do trabalho intelectual, Rüsen argumenta que todos qualificamos nossa experiência temporal, e que todos possuímos um pensamento histórico que nos orienta cotidianamente, sejamos ou não historiadores profissionais. Consequentemente, Rüsen defende que a tarefa da Didática da História é mais complexa que o resumo e transmissão dos resultados da Ciência Histórica. Para Rüsen, trata-se, antes, da investigação do significado histórico-social da própria práxis histórica e, portanto, de contribuir para a auto-consciência histórica da própria história. Trata-se, ainda, de lidar com a formação e o desenvolvimento da “consciência histórica”, fundamento antropológico da própria Ciência Histórica.

Nesse sentido, a preocupação central que move Rüsen consiste no resgate do uso público da História, sua utilização no cotidiano da vida social para além dos processos de escolarização, de ensino e de pesquisa, e na reversão do processo de cientificação da práxis historiadora, recuperando seu papel no registro e na interpretação do passado para a orientação no presente e na projeção do futuro.

Rüsen ainda identifica, como uma das funções da consciência histórica, a constituição, com base na racionalização da experiência temporal, de identidade e de segurança frente a mudanças. No entanto, para Rüsen, quando a história, em sua preocupação metódica de racionalização da experiência temporal, abandona a tarefa de orientação da vida prática, incorre numa “irracionalização da história”. De acordo com nosso autor:

[...] a cientificação da história exclui da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racional, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar de “irracionalização da história”. (RÜSEN, 2006, p. 9)

Rüsen retoma a expressão *historia vitae magistra* (*ipsis litteris*, história mestre da vida) para insistir sobre o quanto a prática de fazer história orientou historicamente a vida prática. Observa que, desde a Antiguidade até o século XVIII, cabia à história

ensinar a viver pelos exemplos. A elaboração de uma Ciência Histórica e sua especialização, no entanto, segundo Rüsen (2006, p. 8), teriam negado essa perspectiva normativa, tirando do foco da atenção dos historiadores a mediação com os não especialistas ou o uso público da história.

No que se refere particularmente à Didática da História, Rüsen argumenta que, até a década de 1960, a reflexão limitava-se, pragmaticamente, à investigação das metodologias e das técnicas adequadas ao resumo e à transmissão do conhecimento histórico produzido pelos historiadores profissionais. De acordo com o autor, “a tarefa da didática da história era transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso” (RÜSEN, 2006, p. 10). Contudo, segundo Rüsen (2006, p. 10), entre as décadas de 1960 e 1970, teria ocorrido uma virada crítica no debate sobre a Didática da História. Para Rüsen, essa virada crítica ou essa “mudança de paradigma” (RÜSEN, 2006, p. 11) na Didática da História teria servido para evidenciar a relação de intimidade entre a Ciência Histórica e a Didática da História e para ampliar definitivamente o escopo desta última (RÜSEN, 2006, p. 12).

Essas formulações de Bergmann e Rüsen, conquanto não nos permitam compreender suas obras em detalhe e as nuances que separam um autor do outro, permitem-nos ter uma ideia de alguns pontos de contato entre suas formulações.

Em primeiro lugar, consideramos importante assinalar que tanto Bergmann quanto Rüsen ampliam o significado da Didática da História. Sua relação com a Ciência da História não é mais concebida como uma relação de exterioridade. Antes, ambos compreendem a socialização do conhecimento histórico parte do próprio processo de constituição da consciência histórica. Sendo assim, a Didática da História parece-lhes uma disciplina constitutiva da Ciência Histórica. Sua relação é, portanto, de interioridade e imanência.

Além disso, há um evidente sentido ontológico em suas definições da consciência histórica. Pois, em ambos, a consciência histórica é concebida como constitutiva do ser social, atendendo às exigências pragmáticas e cotidianas de orientação.

Assim, longe de qualquer epistemologismo, isto é, longe de conceber a Ciência Histórica como mera especialidade científica, os autores devolvem a prática de historiar à vida social. Afinal, concebem-na como parte do processo de formação da consciência coletiva, na medida em que lhe atribuem o papel de compartilhar, afirmar ou negar determinadas tradições. Qualificando a experiência do tempo no tempo, seja por meio

direto da experiência, seja através do contato com determinados conhecimentos sistematizados, ela organiza racionalmente a experiência do passado no mesmo movimento em que determina a experiência do presente e as projeções que fazemos sobre o futuro. E ela participa, necessariamente, de nossos anseios emancipatórios.

Mas, em que pese a contribuição dos autores para a crítica do especialismo, do cientificismo e do epistemologismo, a relação que os autores estabelecem entre experiência, consciência histórica, razão e emancipação não nos parece suficientemente clara.

A ideia de ampliação da racionalidade da experiência histórica como fator decisivo do processo de emancipação, sugerido por Bergmann e Rüsen, parece-nos, no mínimo, problemática. Sobretudo, pelo aparente idealismo subjacente aos objetivos postos pelos autores à Ciência História. Afinal, o caráter abstrato do ideal de razão e de humanidade de Bergmann e Rüsen e a falta de uma consideração das diferenças concretas entre as classes sociais na sociedade atual sugere-nos que os autores desconsideraram alguns elementos materiais que consideramos determinantes para o justo equacionamento da relação entre consciência histórica, razão e emancipação e, conseqüentemente, para o êxito de suas pretensões emancipatórias.

Segundo Bergmann, a Didática da História deve estar a serviço de um projeto racional e, porque racional, universalmente emancipatório. Para o autor, a Didática da História não apenas se preocupa com “a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico”, como se preocupa racional e cientificamente (BERGMANN, 1990, p. 35). Para Rüsen, é igualmente verdadeiro que as reflexões didático-históricas devam estar a serviço da emancipação e que essa emancipação apenas é possível mediante a racionalização de nossa experiência temporal. Conforme nos conta, trata-se de elucidar os “padrões de significação que governam a experiência do passado humano e sua interpretação como história dotada de sentido” (RÜSEN, 2006, p. 13), evidentemente, mas apenas enquanto essa elucidação presta-se a municiar os historiadores dos “meios específicos de realizar aquelas operações da consciência histórica que proporciona aos seres humanos segurança e auto-persistência em fase de mudança” (RÜSEN, 2006, p. 15). Ainda segundo nosso autor, “por mais de uma década, o mais desejado objetivo do ensino de história era definido como ‘emancipação’. Era esperado que, através do saber histórico, os alunos poderiam participar ativamente das decisões políticas que influenciavam sua vida diária” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Assim, a emancipação social pela via da ampliação racional do conhecimento histórico é o principal objetivo da Didática da História, tanto em Bergmann quanto em Rüsen. Se bem entendemos os argumentos e os objetivos dos autores em questão, a sociedade emancipada do futuro é racional e cientificamente organizada, e a racionalidade dessa organização seria o corolário necessário de uma ampliação cognitiva de nossa consciência histórica.

Como formulou Bergmann, essa ampliação consistiria na “libertação em relação a coações práticas provenientes de situações mal compreendidas do passado, na medida em que ela mostra e denuncia o caráter antiquado, a inoportunidade e a inconveniência de determinadas condições de vida diante da demonstração da possibilidade objetiva de outras condições sociais” (BERGMANN, 1990, p. 36). Essa ampliação cognitiva e argumentativa teria, no processo de qualificação racional da experiência temporal, um de seus principais alicerces. A Didática da História cumpriria, portanto, papel fundamental ao lidar com as carências de orientação temporal, identificando o pensamento histórico preponderante com o objetivo de emancipação dos sujeitos por meio da ampliação de sua atividade racional, possibilitando a desnaturalização do pensamento dominante:

Entender o ensino da História sistemática como objeto da Didática da História significa que ele deve contribuir para a formação histórico-política e também que essa formação deve ser a mais objetiva possível, pensando nos assuntos e, ao mesmo tempo, correspondendo, subjetivamente, a interesses atuais de juventude (BERGMANN, 1990, p. 36).

Difícilmente poderíamos negar que essa perspectiva possui unidade e coerência. E também dificilmente poderíamos ignorar que as questões que levanta contribuem para a crítica do pragmatismo que orientou os estudos clássicos sobre a didática da história. Mas, independentemente disso, levantamos a seguinte questão: a concepção de consciência histórica de Bergmann e Rüsen, bem como seus ideais de razão e emancipação, tal como têm sido formulados até o presente momento, reconhecem os limites materiais postos pelo processo de consciência e as relações que se dão entre o processo de consciência e as transformações no conjunto mais amplo das relações sociais de produção e reprodução da vida material?

É verdade que Rüsen não escapa dessa discussão. Afinal, o autor argumenta que a consciência histórica é um processo genérico e, portanto, elemento constitutivo da condição humana. De acordo com o argumento de Rüsen, uma vez que a ciência é uma

forma particular desse processo genérico que é a consciência histórica, assim também seria a Ciência Histórica, uma das expressões, talvez a mais sistemática e racional, da consciência histórica. Dito de outra maneira, Rüsen argumenta que, sendo a consciência histórica um conjunto de operações mentais próprias da condição humana, a Ciência Histórica seria sua forma particular. Daí a compreensão da Didática da História como constitutiva da Ciência Histórica, uma vez que ambas teriam como fundamento a consciência histórica.

No entanto, Rüsen ainda nos parece desprezar as profundas relações que se estabelecem entre a consciência histórica e as demais esferas da vida social, sobretudo aquelas que dizem respeito à produção e reprodução da vida material e, portanto, ao intercâmbio material entre os seres humanos que torna possível a vida social.

Se estamos corretos em nossa hipótese, parece-nos profícuo examinarmos o processo de consciência no seu sentido mais genérico para uma ulterior reflexão sobre as operações da consciência histórica e sobre as possibilidades da Didática da História para a emancipação.

Analisemos, assim, na seção seguinte, o processo de consciência. Vejamos como a consciência, longe de ser um dado, é o resultado de um conjunto de experiências que tem, como fundamento último, o conjunto das relações sociais nas quais tais experiências desenvolvem-se. Examinemos esse processo antes de passarmos à discussão sobre os limites materiais postos à perspectiva crítica da Didática da História, limites que devem sempre ser levados em consideração se desejamos alcançar uma justa compreensão dos limites emancipatórios do ensino crítico da história e, conseqüentemente, uma correta avaliação dos limites emancipatórios dos livros didáticos.

Processo de consciência: dialética das representações e das relações sociais

De acordo com Iasi (2011), a consciência do ser social, como a consciência do ser humano tomado em sua singularidade, não é uma realidade fixa, uma substância estática e aristotelicamente metafísica, uma simples coisa, mas, antes de tudo, *movimento, devir, substância em processo*, ao menos no sentido em que estes termos assumem na filosofia de Hegel.

Atento às relações entre o universal, o particular e o singular, Iasi concebe o processo de consciência como o devir de uma totalidade em permanente processo de totalização, assumindo diferentes formas ou configurações a depender de determinadas

condições ou mediações sociomateriais, seu conteúdo mais essencial. Por essa razão, considera fundamental, no exame do processo de consciência social e, em particular, da consciência de classe, a consideração de sua ontogênese, ou melhor, a história, sempre atravessada pela mediação ou pela particularidade dos grupos e classes sociais, de sua formação no indivíduo singular.

Iasi argumenta que o processo de consciência apresenta um desenvolvimento dialético. Em seu movimento de superações e regressões, pleno de contradições, a consciência encontra-se sempre condicionada por mediações sociais, como a família e outros grupos. Daí que, segundo Iasi, o processo de consciência é marcado, em primeiro lugar, pela *não-linearidade*. Afinal, regressões são sempre possíveis, mesmo porque, como as formas da consciência carregam elementos de formas anteriores, permanece sempre aberta a possibilidade de que, no seu processo de metamorfose, formas supostamente superadas da consciência sejam retomadas ou reestabelecidas.

Tomando como ponto de partida as considerações realizadas por Marx e Engels em *A ideologia alemã* (2007), Iasi mostrou-nos também como a consciência ergue-se a partir do conjunto das relações sociais que constituem a estrutura econômica da sociedade. Mostrou-nos, portanto, que as representações que constituem nossa consciência são a expressão, no âmbito das ideias, das relações que estabelecemos entre nós para produzirmos socialmente nossa existência. Nesse sentido, e em conformidade com a compreensão esboçada por Marx e Engels e pelos desenvolvimentos da teoria social marxiana, Iasi compreende a consciência como produto de determinadas condições materiais ligadas à atividade e intercâmbio material dos seres humanos.

Com efeito, Marx afirmara também, em 1859, no prefácio à *Contribuição à crítica da Economia política* (2008), que, na produção social de sua existência, os seres humanos sempre se inserem num conjunto de relações herdadas de gerações anteriores. Numa passagem famosa, que deu lugar às interpretações mais equivocadas e antidialéticas de sua obra, Marx afirmou que essas relações se impõem com férrea necessidade, de maneira independente de nossas vontades. Daí porque, segundo Iasi, o processo de consciência é marcado, além da não-linearidade, pela *exterioridade*. Afinal, aquilo que chamamos “consciência” e que, de maneira geral, imaginamos como sendo uma realidade interna, íntima, privada e individual, não é muito mais que o movimento real representado ou, dito de outra maneira, a expressão ideal ou subjetiva da realidade material ou objetiva, da realidade exterior e concreta da vida social.

Em que pese a inegável autonomia relativa dos complexos ideais, desconsiderada pelas formas mecanicistas e antidialéticas do materialismo, o processo de transformação e o desenvolvimento da consciência sempre ocorre mediado pelas relações concretas entre os seres humanos, em seu intercâmbio e metabolismo entre si e com a natureza.

Além disso, Iasi também nos mostra que o movimento expresso pelas transformações da consciência possui um caráter ao mesmo tempo múltiplo e uno, uma vez que a consciência é uma totalidade em movimento e que não se realiza senão por meio de suas manifestações particulares. Assim, segundo Iasi, o processo de consciência é marcado, além da não-linearidade e pela exterioridade, pelo caráter de *totalidade*.

A consciência social é, portanto, para Iasi, uma realidade contraditória e não-linear; totalidade concreta em permanente processo de totalização, síntese de múltiplas e rica determinações, dentre as quais as mediações dos grupos e das classes sociais.

Iasi argumenta também que essa totalidade, cujo *conteúdo* histórico-concreto encontramos nas relações sociais que os seres humanos estabelecem em seu processo de autoprodução, assume *formas* diferenciadas. É o que tentaremos mostrar nas próximas seções. Partindo do pressuposto de que a consciência é a interiorização das relações vivenciadas pelos indivíduos em certas condições materiais, veremos como se desenvolve a primeira forma de consciência à luz da análise da primeira instituição em que os indivíduos são inseridos na sociedade capitalista, a família nuclear burguesa, antes de passarmos à análise da segunda forma de consciência.

A primeira forma da consciência

A consciência social forma-se a partir do conjunto das relações sociais. Em nossas sociedades patriarcais e capitalistas, a família patriarcal e mononuclear burguesa é a instituição social com que nos defrontamos mais imediatamente. Mediando a relação do indivíduo com a sociedade, seu papel na formação da consciência social parece-nos evidente. Afinal, é a família quem nos oferece, independentemente de nossa vontade, as primeiras relações e modelos sociais.

Na família, porém, ocorre um duplo movimento, nem sempre devidamente observado. Pois, ao mesmo tempo que a família é determinante na estruturação da consciência social e da personalidade individual, ela é, também, determinada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Mesmo porque a família não é uma realidade

metafísica, situada fora e além da história. Antes, trata-se de “uma instituição criada pelos homens em relação” (REIS, 1984, p. 102), adquirindo, portanto, diferentes configurações ao longo da história.

O que vale para a família em geral vale também para a família burguesa. No que se refere a essa forma particular de família, os germes de sua organização irrompem em meados do século XVIII, na Europa, quando novos padrões de relações familiares são introduzidos. Fundamentalmente, o que se observa nesse período é o processo de fechamento da família sobre si mesma. Neste processo, observa-se a cisão entre a esfera pública e a esfera privada. Além disto, uma febril separação de papéis sexuais: o marido burguês torna-se provedor material e autoridade dominante, a quem se é atribuído o caráter racional, enquanto à mulher burguesa é atribuído o caráter emotivo, tornando-se responsável pelas tarefas e organização da casa, além da educação dos filhos.

Dessa forma, é perceptível o movimento traçado no interior da família burguesa, que, “definindo-se pelo isolamento, privacidade, a domesticidade e supervalorizando suas relações emocionais internas, ao formar o cidadão autodisciplinado estava servindo para ‘promover os interesses da nova classe dominante e registrar de um modo sem paralelo os conflitos de idade e sexo’” (REIS, 1984, p. 113).

A respeito da família, um ponto importante a ser considerado é o fato de que essa instituição social está assentada sobre a necessidade de reprodução, tanto biológica quanto histórico-social e ideológica. José Roberto Tozoni Reis, uma das principais referências da análise efetuada por Iasi, assim sintetiza as duas funções principais da família: em primeiro lugar, ela teria uma *função econômica*: a reprodução de força de trabalho. Em segundo lugar, a família cumpriria uma *função ideológica*: a reprodução da ideologia dominante. Outro ponto fundamental que nos permite compreender a maneira pela qual a família exerce seu papel de reprodução ideológica é seu funcionamento interno e o papel que nela desempenha a *afetividade*. De acordo com Iasi, o modo como ocorre a organização da vida emocional na família é decisivo para a transformação da ideologia dominante em códigos de conduta, valores e, conseqüentemente, em uma visão de mundo⁵. Iasi argumenta que é através das experiências e das relações familiares que a criança constitui um universo interiorizado. Acontece que, uma vez que tais experiências e relações são carregadas de afetividade, a

⁵ Reis subscreve, assim, a análise de Mark Poster, para o qual “a família é o lugar onde se forma a estrutura psíquica e onde a experiência se caracteriza, em primeiro lugar, por padrões emocionais”. Cf. POSTER, *apud* REIS, 1984, p. 104.

forma assumida pela consciência resultante da internalização dessas experiências e relações resiste a ser superada. Assim, para Iasi, a afetividade é um elemento que não deve ser desprezado na análise do processo de consciência, na medida em que esse elemento permite explicar algumas das dificuldades na superação da primeira forma da consciência, consolidada ainda no seio da instituição familiar:

[...] ao formar o indivíduo obediente e autodisciplinado, com iniciativa apenas para bater-se pelos ideais da ascensão social e econômica, a família está preparando o cidadão passivo, acrítico, conservador, sem espontaneidade e incapaz de criar, repetidor de fórmulas veiculadas pela ideologia dominante, pronto a seguir e obedecer quem se apresente revestido de autoridade em defesa da ordem estabelecida. (REIS, 1984, p. 116)

Mas a consciência social, como vimos, é um produto do conjunto das relações sociais. As relações sociais, no entanto, sempre assumem formas particulares.

A família é a mais imediata dessas formas, a primeira mediação com que se defrontam os seres humanos. Assim, é nela, na família, que “o indivíduo interioriza essas relações, as transforma em normas, estando pronto para reproduzi-las em outras relações através da associação” (IASI, 2011, p. 17). Através do mecanismo de ultrageneralização, uma das características fundamentais da primeira forma de consciência, as relações vivenciadas no seu interior perdem seu caráter histórico-cultural, assumindo formato de naturalidade, resultando na percepção de que “sempre foi assim e sempre será” (IASI, 2011, p. 18). Aliás, além da ultrageneralização, assim Iasi sintetiza as principais características da primeira forma da consciência, produzidas no âmbito familiar:

- a) ela toma as relações preestabelecidas como realidade dada;
- b) ela ultrageneraliza a experiência particular e imediata;
- c) ela ignora o caráter histórico das relações imediatamente dadas;
- d) nela, o desejo é mediado pelo conjunto das determinações sociais;
- e) ela interioriza valores, normas e padrões de comportamento;
- f) nela, a repressão ou o deslocamento do desejo é condição para a sobrevivência;
- g) ela conduz à reprodução das relações e valores previamente internalizados.

Essas características definem a primeira forma da consciência, a consciência *alienada*. Iasi chama atenção para o fato de que, contrariamente ao senso comum, que considera a alienação como ausência de consciência, a consciência alienada é uma forma ou momento do processo de consciência, com suas características, contradições e mediações particularmente determinadas. Segundo Iasi, a ideologia opera precisamente

sobre essa primeira forma de consciência, sobre a *consciência alienada*. Alertando-nos para que não compreendamos a ideologia como um mero conjunto de representações ideais ou como visão de mundo, Iasi insiste para que lembremos que as representações da consciência nada mais são que expressões, no domínio das ideias, das relações estabelecidas socialmente para produção de nossa existência.

Além disso, vale lembrar que, numa sociedade de classes, a classe que dispõe dos meios socialmente necessários para produzir a vida geralmente também dispõe dos mecanismos para difundir suas visões de mundo particulares como se fossem universais.

No entanto, vale insistir que é por deter os meios de produção e reprodução das relações sociais dominantes que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, uma vez que a ideologia é a expressão ideal das relações sociais que expressam a dominação política e econômica de uma classe sobre o conjunto da sociedade.

O círculo da dominação estaria fechado, não fosse o fato de que a ideologia é também a “representação mental de certo estágio das forças produtivas historicamente determinadas” (IASI, 2011, p. 26). Sendo assim, o desenvolvimento das forças produtivas materiais traz consigo a possibilidade da contradição entre as ideias, valores e a realidade e, conseqüentemente, a possibilidade da superação da forma alienada da consciência.

Mas Iasi alerta-nos para o fato de que as contradições vividas pela consciência alienada não resultam, necessariamente, na superação da alienação. Isso porque, ao vivenciar novas relações e deparar-se com problemas colocados pelas mudanças na realidade social, a consciência busca compreendê-las a partir de sua forma atual, experimentando a contradição entre ideias, valores e a realidade como um conflito subjetivo, privado e individual. A identidade é abalada, certamente, mas a crise que se anuncia mantém-se em estado latente. Esse movimento, que se expressa sob a forma de um *estado de revolta e rebeldia*, é vivido como um conflito de nível subjetivo e individual. Se, por um lado, ele resulta do questionamento das relações sociais, vistas como injustas, por outro lado não rompe o invólucro que mantém a consciência encapsulada e reificada. Apenas sob novas condições materiais a revolta pode dar lugar a uma nova forma de consciência, uma consciência não apenas rebelde, mas *reivindicatória*.

Vejamos, nas próximas seções, as condições que possibilitam o trânsito a essa nova forma do processo de metamorfose da consciência.

A segunda forma da consciência

A consciência, em seu processo de entificação, em seu movimento de efetivação, nem sempre se detêm nessa primeira forma alienada que acabamos de descrever. Em determinadas condições sociais, como, por exemplo, em determinados processos grupais, a consciência pode assumir novas formas, pondo-se em movimento. É o que sugere a análise do processo grupal realizada por Silvia Lane (1984, p. 78-98), outra referência da análise de Iasi.

Lane apresenta o grupo como condição necessária para conhecer as determinações sociais que operam sobre os indivíduos. De acordo com a autora, “toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam” (LANE, 1984, p. 78). De fato, sua noção de processo grupal dialoga com a análise do processo de consciência realizada por Iasi. Afinal, também para Iasi, há circunstâncias materiais que criam contradições entre os antigos valores e a realidade das novas relações, podendo suscitar uma superação inicial da alienação.

Iasi conclui daí que a pré-condição de passagem à segunda forma de consciência é a *vivência em grupos*. De acordo com o autor, no processo grupal, verificamos o mecanismo identificatório característico da primeira forma de consciência. Por outro lado, aqui, a identificação com o outro abre a possibilidade de um salto qualitativo na consciência. Experiências de injustiças, por exemplo, quando vividas grupalmente, abrem espaço para a desnaturalização das relações sociais e para a eclosão de ações coletivas. Além disso, ao acionar ações coletivas, o grupo conjectura possibilidades de mudanças, empenhando-se, agora, em esforços reivindicatórios.

Esse momento é chamado de consciência em-si ou consciência da reivindicação. Todavia, Iasi observa que a consciência em si ou consciência da reivindicação, a despeito de sua importância no processo de superação da primeira forma da consciência, ainda se ancora em vivências e relações imediatas do grupo e da categoria. Assim, na prática, a consciência em-si ou reivindicatória, no mesmo ato em que contesta e contradiz as relações dominantes, ratifica o mecanismo pelo qual a satisfação do desejo cabe ao outro. Isso porque ela é apenas uma consciência que se define negativamente. Ainda incapaz de afirmar um projeto próprio, antes de ser, ela *não é*. A consciência em-si ou reivindicatória é, portanto, uma consciência oposta, uma consciência de oposição

sem a consciência da oposição. E, assim sendo, recua quanto à possibilidade de ser sujeito de sua própria história.

A passagem da consciência em-si à consciência para-si demanda novas condições. Nessa passagem, pesam não apenas o desenvolvimento das forças produtivas materiais, que promovem contradições entre as representações e as relações sociais, como também o resultado dessas lutas reivindicatórias a que fizemos referência. Afinal, os limites da segunda forma da consciência são postos à prova a cada reivindicação não atendida ou reprimida, levando à superação ou à regressão à forma alienada e encapsulada da consciência.

Por fim, esperamos ter mostrado nessa seção que o processo de consciência não é um movimento determinado pelo arbítrio individual, nem o resultado de um progressivo esclarecimento mediado exclusivamente pelo processo educativo. Esperamos ter mostrado, também, que a consciência alienada não equivale à ausência de consciência, e que a ideologia, longe de ser um mero conjunto de ideias ou uma visão de mundo, é a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações sociais dominantes sob a forma de ideias. Consequentemente, esperamos haver mostrado que a formação da consciência e sua metamorfose, desde a forma alienada à forma da consciência para-si, passando pela consciência em-si ou reivindicatória, supõe um conjunto de mediações e contradições, as quais, por sua vez, supõe as particularidades concretas dos grupos e classes sociais.

Sendo assim, esperamos haver argumentado satisfatoriamente a favor da ideia de que, diferentemente do que parecem crer os representantes da Didática da História sob análise, entre a alienação e a emancipação existe a barreira das classes sociais, cuja desconsideração conduz, necessariamente, a propostas emancipatórias de natureza idealista e utópica.

Vejamos agora, na seção seguinte, de que maneira essa compreensão do processo de consciência impõe limites objetivos às pretensões levantadas pela perspectiva crítica da Didática História, limites que, repetimos, devem sempre ser levados em consideração se desejamos alcançar uma justa compreensão dos limites emancipatórios do ensino crítico da história e, consequentemente, uma correta avaliação dos limites emancipatórios dos livros didáticos.

Alguns limites objetivos para o exercício crítico da Didática da História

Conforme argumentamos nas seções anteriores, desde sua mudança paradigmática, a Didática da História tem proposto a superação do pragmatismo, do especialismo e do cientificismo que limitavam as reflexões didático-históricas às reflexões sobre as metodologias e as técnicas do ensino escolar da história. Vimos, ainda, que esse debate sobre o lugar e o papel da Didática da História organiza-se em torno dos conceitos de consciência histórica, razão e emancipação, o que nos levou à necessidade de refletirmos sobre o processo de consciência e sobre as determinações materiais que condicionam as formas da consciência em geral.

Nesta seção, discutiremos alguns dos limites objetivos postos ao exercício crítico da Didática da História. Isso porque, segundo nos parece, os conceitos e a problemática central da Didática Crítica da História têm padecido de certo idealismo, quer ao sobrevalorizar o papel do ensino escolar no processo de emancipação, quer ao menosprezar as relações entre as contradições que emanam da totalidade da vida social e as transformações no processo de consciência que tornam minimamente eficaz o exercício crítico da Didática da História.

De acordo com Bergmann, a Didática da História cumpre um papel emancipatório na medida em que permite realizar a crítica histórica das ideologias dominantes. Bergmann, portanto, concebe a crítica ideológica como crítica histórica. Para o autor em questão, o papel da Didática da História consistiria em contribuir para a crítica ideológica através do ensino crítico da história, guiado pelo interesse geral e, a julgar pelas passagens anteriores, no sentido da emancipação humana.

No entanto, perguntamo-nos: como essa atuação a partir da didática da História possibilitaria esse salto crítico-ideológico? A racionalização da experiência histórica seria suficiente para desnaturalizar as ideias e valores arraigadas na consciência alienada? Além disso, se, como vimos, a ideologia é a expressão das relações sociais dominantes e sua eficácia supõe a existência de consciências alienadas, como seria capaz, a Didática da História, de desideologizar e desalienar?

Ao propor a crítica histórica das ideologias, Bergmann afirma que a Didática da História faria isso em nome de um dito “interesse geral”, orientado racionalmente. Mas, afinal, de quem é esse interesse geral, considerando que vivemos numa sociedade dividida em classes sociais? Portanto, a que classe pertence ou à que projeto de classe se identifica a Didática da História? Além disso, não estaria Bergmann contando com uma

consciência e uma razão abstratas como condição para a recepção crítica dos ensinamentos históricos? Não estaria, também, identificando o processo de desideologização e desalienação com o processo de esclarecimento? A razão histórica, por sua vez, articula-se com que particularidade social? Afinal, os consensos em torno da pesquisa histórica, não seriam eles também o resultado de processos históricos e, portanto, mediados pelo conflito das classes sociais em litígio?

Levamos esse conjunto de perguntas sem a pretensão de respondê-las. Mesmo porque temos certeza de que o equacionamento correto de todas essas questões extrapolaria as dimensões deste pequeno ensaio. Tentemos, no entanto, uma primeira aproximação.

A proposta bergmanniana de realizar a crítica ideológica como crítica histórica faz bastante sentido, pois a história permite desnaturalizar aquilo que nos é dado imediatamente, situando-o no movimento da história. A família, a escola, o mundo do trabalho, mediações fundamentais no processo de consciência, podem ser postos na sua historicidade e tomadas como instituições sociais, construídas e em processo de mudança. Mas a questão permanece: a historicização seria capaz, por si só, de modificar a consciência e de alterar, conseqüentemente, a orientação dos sujeitos na vida prática?

Conforme vimos anteriormente, o movimento e a metamorfose da consciência supõem algumas condições materiais e objetivas. Seja pela vivência em grupos, seja pelo desenvolvimento das forças produtivas materiais, e as contradições que elas trazem para as relações sociais dominantes, seu movimento e sua metamorfose está sempre aferrado aos movimentos da própria realidade social.

Mas, se isso é assim, por que alguém se interessaria pela racionalização histórica? Afinal, se as ideias e valores correspondem aos fatos, se minha consciência encontra correspondência na realidade, por que ela se abriria à problematização histórica?

Ora, ser convocado a historicizar a realidade social, ser provocado a compreender uma teoria histórica que qualifique e problematize a experiência histórica, tomar contato com os vestígios do passado, nos documentos e monumentos, ampliando cognitivamente o que se sabe sobre o passado, nada disso implica, necessariamente, na identidade do indivíduo e na sua orientação para a vida prática. Muito menos implica, necessariamente, na emancipação humana. Pode tornar-se ato de mera erudição, curiosidade. Quanto à emancipação, formar indivíduos e cidadãos críticos quanto ao seu passado e esperançosos quanto ao seu futuro não implica de maneira nenhuma romper

os marcos da sociabilidade burguesa e os estreitos limites da emancipação política que definem o seu horizonte emancipatório.

Ao que nos parece, e considerando o que vimos anteriormente sobre o processo de consciência, alguma crise precisa estar em processo entre a representação que fazemos do mundo e as relações concretas para que de fato haja espaço para uma mudança de orientação:

Alguém, por exemplo, que acreditasse que trabalhando conseguiria tudo o que se quer, mas passa a viver uma situação na qual, apesar de trabalhar muito, não consegue o mínimo para viver, vivencia uma contradição que pode levá-lo à revolta. As relações atuais passam a não corresponder ao valor interiorizado, mas antes de fazer saltar, toda a concepção é vivida como um conflito subjetivo, individual, que é compreendido tendo como base a própria estrutura da primeira forma da consciência. (IASI, 2011, p. 28)

Mesmo diante desta crise, não necessariamente o indivíduo passa por transformação na forma de consciência. Antes, tal processo pode gerar a impotência e a ideia de que é assim mesmo: uma realidade triste, mas imutável. Como vimos, segundo Iasi, é só em grupo que se dá a possibilidade da passagem ao que denomina “segunda forma de consciência”:

Uma mulher, por exemplo, submetida a condição de opressão em casa, condenada aos trabalhos domésticos, pode viver isso a vida toda como natural, portanto, para ela inevitável. Mesmo o desmoronar da idealização na família diante das condições reais do cotidiano pode gerar no máximo a revolta, a constatação de uma terrível “sina”. No entanto, essa mulher, num grupo em que possa ver em outras companheiras a mesma sina, julgada somente sua, só sua, pode começar a desenvolver uma ação contra o que considera injusto. (IASI, 2011, p. 29)

É verdade que, para Rösen, o pensamento histórico em geral e sua forma científica são articulações da consciência histórica e esta se constitui no “mundo vivido”. É por essa razão que o autor afirma que “a consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (RÜSEN, 2006, p. 15). É verdade também que, ao fazê-lo, Rösen reconhece a relação que existe entre a consciência histórica e a existência de uma defasagem entre nossa consciência e a realidade social e histórica. Sendo assim, Rösen reconhece a existência de uma crise constante no processo que constitui a consciência histórica.

Rösen chamará esse processo de “superavit de intencionalidade”. Ocasionado pela necessidade de interpretarmos e agirmos no mundo, o mundo apresenta-se, nesse

processo, não como dado bruto, mas mediado pela intencionalidade do agir (RÜSEN, 2006, p. 60). Rösen também identifica que há momentos em que esse superavit de intencionalidade, próprio da condição humana, manifesta-se de forma especial, em dramas mais intensos, nos momentos das mudanças, ao lidarmos com a quebra da expectativa e necessidade de agir diante da nova realidade:

Pois esse superavit tem uma relevância temporal: ele se manifesta sempre de modo todo especial quando os homens têm de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer. Nesse momento, tais mudanças tornam-se conscientes como experiências perante as quais o homem tem de formular intenções, para poder agir nelas e por causa delas. O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. (RÜSEN, 2006, p. 58)

Quando Rösen, no segundo capítulo da obra *Razão Histórica*, dedicado ao processo da consciência histórica, desenvolve seu argumento sobre o superavit de intencionalidade próprio da condição humana, ele remete àquilo que, na tradição filosófica do século XIX, define-se como “espírito”. Ao fazê-lo, é exatamente a Marx que o alemão recorrerá. Segundo Rösen:

Na linguagem da tradição filosófica, o superavit intencional do agir humano para além de suas circunstâncias e condições foi denominado “espírito”. Pode-se falar também, contudo, de carência estrutural do homem. Ela se caracteriza pelo fato de que a satisfação de determinadas carências é sempre também um processo de produção de novas carências. (RÜSEN, 2006, p. 58)

E segue sua referência a Marx: “assim, por exemplo, na antropologia de Karl Marx, como exposta no capítulo sobre Feuerbach na “Ideologia alemã”⁶.

Segundo nos parece, ao conceituar as carências como processo fundante do superavit de intencionalidade, Rösen remeteu à análise de Marx, porém o fez sem considerar a totalidade dos pressupostos do autor que seguem nesse mesmo capítulo da *Ideologia Alemã*. Rösen trabalhou somente com um dos pressupostos, a saber, que os seres humanos, aos satisfazerem suas necessidades, produzem novas necessidades.

Contudo, esse pressuposto compõe uma totalidade negligenciada por Rösen. Como argumentaram Marx e Engels, os seres humanos não apenas produzem novas necessidades ao buscarem satisfazer suas primeiras necessidades. Além de produzirem

⁶ Conforme edição crítica do texto em *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 14 (1966), p. 1.199-1.254, especialmente p. 1.211.

os meios de sua existência e, no mesmo ato, produzirem novas necessidades, os seres humanos produzem a vida social de uma maneira particular, social e historicamente determinada. Os seres humanos produzem a totalidade da vida social pelo trabalho e segundo determinado modo de produção. Some-se a isso o fato de que, para que todos esses atos pudessem ter sido realizados, necessitou-se garantir a reprodução da espécie humana, sem a qual não haveria história humana nem necessidades a serem cotidianamente satisfeitas, e que essa interdependência na produção de sua existência foi a condição ontológica para o surgimento da consciência.

Segundo nos parece, Jörn Rüsen não considerou a totalidade desses pressupostos. Talvez, por isso mesmo, sua perspectiva de avanço do processo de consciência seja a de uma abstrata sociedade racionalmente orientada.

Ao desconsiderar a materialidade que dá sentido e existência ao processo da consciência e as particularidades dos modos historicamente determinados de produção da vida social, a perspectiva de emancipação de Bergman e Rüsen prescinde da superação da sociedade capitalista. Limita-se, antes, a proposição de um conjunto de operações mentais que possibilitem aos seres humanos lidar de forma mais racional ou de forma mais segura com as mudanças sociais.

Nesse sentido, os autores parecem subscrever algumas das teses que orientaram a esquerda mundial a partir de 1968, como a tese do fim da centralidade do trabalho na produção e reprodução da vida social, do fim do papel privilegiado da classe trabalhadora nos processos de luta e transformação social e do fim da possibilidade (e da necessidade) de articulação das lutas por emancipação política à luta pelo revolucionamento da ordem burguesa. Ao tomarem os “interesses atuais de juventude” (BERGMANN, 1990, p. 36) e as diferenças geracionais como parâmetro para seus projetos emancipatórios, os autores parecem-nos perdem de vista a centralidade da classe trabalhadora, embarcando numa apologia acrítica da novidade.

Iasi, por outro lado, seguindo os pressupostos definidos por Marx e Engels, apontou para as condições materiais e objetivas da passagem da alienação à emancipação. Nesse processo, como vimos, a alienação seria a primeira forma da consciência, resultado do contato que travamos com o mundo familiar e externo. A partir das relações imediatas construídas na vivência concreta, construímos a ideia sobre o que é família, o que é escola, o que é trabalho. São as relações mais imediatas que formam o primeiro quadro de representação que temos para lidar com o mundo.

Esse processo é, segundo Iasi, uma condição posta pela sociabilidade humana. Nesse sentido, a alienação seria um primeiro movimento das formas da consciência e o terreno fértil para a dominação ideológica. Segundo esta perspectiva, quando nossas ideias e valores têm correspondência com a realidade, há um processo de consciência de quem somos nós e de definição do mundo. Poderíamos pensar, portanto, que o Estado atende aos interesses do cidadão; que devemos fazer tudo em nome da pátria; que o trabalho dignifica o homem; que contra a força não há resistência; que, para se ter sucesso na vida, é necessário disciplina e obediência...

Essas ideias, que formam parte do senso comum, encontram, ou encontraram, em algum momento, correspondência na realidade, mesmo que de poucos. E é por essa razão que conseguem afirmar-se como verdade. Assim, é porque a família, a escola, o ambiente de trabalho, a vida de lazer etc. premiam os indivíduos ordeiros e punem os que se revoltam que a ideologia de que os mais ordeiros progridem é convincente. É porque encontra correspondência concreta na realidade, porque tem materialidade, que a ideologia é eficaz.

Seguindo esse caminho, seria possível afirmar que se faz necessário uma mudança do conjunto das relações sociais para que haja mudança do processo de consciência. São as crises que possibilitam os processos de mudança da primeira para a segunda forma da consciência.

É verdade que Rüsen também identificou nas mudanças na experiência o momento em que os homens têm que formular intenções para agir nas mudanças e, por causa das mudanças, precisam produzir “um quadro interpretativo do que experimentam como mudança”. Mas nos parece que, para o teórico alemão, não se trata de transformar as relações sociais, mas de lidar com as mudanças de forma mais segura.

De acordo com a perspectiva marxista, representada aqui pela análise de Iasi, a emancipação humana supõe um processo revolucionário, uma vez que a sociedade capitalista impossibilita a plena realização unilateral de nossas capacidades. Assim, mais do que a ampliação cognitiva de nossas capacidades de lidar com a mudança, é preciso que nos engajemos em processos de transformação social, sem os quais não há história real. Além disso, a consideração do processo de consciência como condição material e objetiva para o exercício e a recepção do ensino crítico da história aponta para os limites objetivos do ensino de história. Se é verdade, como querem os teóricos da Didática da História, que o processo de formação da consciência histórica ultrapassa em muito os estreitos limites do âmbito escolar, é também verdade que ele não se limita

aos museus, teatros e outras mídias. O ensino da História e a formação da consciência histórica passa, ao que nos parece, pelo processo ativo de transformação da nossa história, sem o qual corremos o risco de repetir aquele mesmo especialismo que pretendíamos outrora criticar.

Considerações finais

A Ciência da História na Alemanha avançou, nas últimas décadas, quanto as reflexões acerca do uso público da História, do pensamento e da ciência da história como articulações da consciência histórica, ligadas à vida prática. Ao fazê-lo, ela provocou uma mudança paradigmática, ao criticar a cientifização e a especialização da História, que haviam distanciado a pesquisa histórica da vida prática. Contudo, segundo procuramos indicar, a “virada da didática” possui um ideal de razão histórica onde os fundamentos ontológicos, o que delimita a própria condição humana, não levam em conta as necessidades primeiras dos homens no processo de constituição de sua humanidade, na constituição de suas paixões intenções e ações. Tanto é assim que a ideia de emancipação não se apresenta ligada às condições materiais de existência dos seres humanos.

Ao que nos parece, a perspectiva ontológica marxista pode dar algumas pistas para a didática da História, na medida em que não compreende a consciência destacada do processo de constituição de sujeitos reais e concretos que se tornam conscientes. Afinal, nessa perspectiva, as diferentes formas de consciência são percebidas na sua historicidade, na historicidade dos sujeitos concretos.

As investigações de Iasi levaram-nos a concluir que as crises de orientação e a necessidade de qualificar e interpretar a experiência tem uma base material nas mudanças vividas quando o quadro de representação não corresponde mais ao mundo concreto das relações e que o processo da consciência não é linear e depende de experiências no grupo para avançar. Tal perspectiva pode dar algumas pistas para os estudos acerca da consciência histórica.

Por fim, gostaríamos de deixar registrado que a crítica que aqui buscamos desenvolver foi originalmente esboçada pelo professor Rafael Saddi, professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Naquela ocasião, Saddi partia de uma citação insuficiente de Marx feita por Rösen em sua obra *Razão histórica*, insuficiente por não alcançar, segundo sua

avaliação, uma justa compreensão da categoria da totalidade desenvolvida por Marx em seus estudos e escritos.

Esperamos, com esse manuscrito, avançar na perspectiva crítica aberta por Saddi, contribuindo para o desenvolvimento da perspectiva crítica da Didática da História em língua portuguesa e para uma ampliação de nossa compreensão dos limites emancipatórios do ensino crítico da história e, conseqüentemente, dos limites emancipatórios dos livros didáticos que lhe servem, em larga medida, de suporte material. Afinal, conforme esperavamos haver mostrado, se o ensino crítico da história, por mais crítico que seja, não é condição suficiente para uma transformação efetiva da realidade histórica na direção da emancipação social (uma vez que tal transformação supõe, necessariamente, a mediação da consciência social e que o movimento desta está ligado aos movimentos mais gerais da estrutura social), tampouco o são os livros didáticos, por mais bem estruturados, rigorosos e críticos que sejam.

Referências

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. O processo grupal. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer & CODO, Wanderley. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 78-98.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. 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.

_____. *Reconstrução do Passado*. Brasília: editora UnB, 2007.

_____. *História Viva*. Brasília: editora UnB, 2007a.

_____. *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.167192

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer & CODO, Wanderley. (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. SP: Brasiliense, 1984. p. 99-124.

SADDI. Rafael. A Didática da História na Alemanha e no Brasil. *Revista OPISIS*. Catalão, v. 14, n. 2, p. 133- 147, jul./dez., 2014.

Artigo recebido em 21 de maio de 2020. Aprovado em 08 de dezembro de 2020.