



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA BEATRIZ ACCORSI THOMSON

HUMANISMO E DIDÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA
HISTÓRIA

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

ANA BEATRIZ ACCORSI THOMSON

HUMANISMO E DIDÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA
HISTÓRIA

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Marlene Cainelli

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Thomson, Ana Beatriz Accorsi.

Humanismo e didática: contribuições para o ensino e a aprendizagem da História / Ana Beatriz Accorsi Thomson. - Londrina, 2022.
277 f.

Orientador: Marlene Cainelli.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Novo Humanismo - Tese. 2. Ensino de História - Tese. 3. Didática Humanista - Tese. 4. Educação Histórica - Tese. I. Cainelli, Marlene . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 93

ANA BEATRIZ ACCORSI THOMSON

HUMANISMO E DIDÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA
HISTÓRIA

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr.^a Marília Gago
Universidade do Minho – Braga/Portugal

Londrina, 2 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer imensamente à professora Dr.^a Marlene Cainelli por aceitar o tema desta investigação e pela atenciosa orientação por todo o caminho da pesquisa. Comecei o trabalho com muita admiração pelos tantos anos que a professora dedicou ao ensino de História e terminei a tese com ainda mais orgulho de poder tê-la como guia nesse trabalho. Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa, também orientados da professora Dr.^a Marlene, que foram fundamentais tanto para as discussões teóricas quanto para aliviar os tantos momentos de tensão e ansiedade que passamos durante a escrita da tese. Agradeço também às professoras Dr.^a Marília Gago e Dr.^a Glória Solé, por possibilitarem momentos importantes de trocas na Universidade do Minho. Importante ressaltar também as contribuições riquíssimas fornecidas pelos membros da banca de qualificação Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, Dr. Ronaldo Cardoso Alves e Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Agradeço aos colegas da editora de livros didáticos na qual trabalhei ao longo de três anos e meio dessa investigação. Sabemos que trabalhar e ao mesmo tempo conduzir uma investigação de doutorado não é tarefa fácil. O apoio que recebi de todos eles foi fundamental para conciliar ambas jornadas.

Nesse caminho, o apoio da família também foi fundamental. Meu pai por sempre ressaltar a importância da dedicação em nosso caminho profissional. Minha mãe como exemplo de professora sempre em busca de aprender. Meu irmão por representar tantos jovens com os quais convivo nas escolas. Meus avós, tios e tias pelo carinho e apoio sempre constante.

Por fim, agradeço aos alunos, tanto aos que já passaram por mim quanto aos que ainda virão pela frente. É por vocês que nos debruçamos tanto em melhorar nosso papel como professor. É por vocês que estudamos para aprimorar nossas metodologias. É por vocês que buscamos humanizar a História. É tudo por vocês.

Especulações em torno da palavra homem

Mas que coisa é homem,
Que há sob o nome?
Uma geografia?

um ser metafísico?
uma fábula sem
signo que a desmonte?

Como pode o homem
sentir-se a si mesmo
quando o mundo some?

Como vai o homem
junto com outro homem
sem perder o nome?

E não perde o nome
e o sal que ele come
nada lhe acrescenta

nem lhe subtrai
da doação do pai?
Como se faz um homem?

Apenas deitar,
copular, à espera
de que do abdômen

brote a flor do homem?
Como se fazer
a si mesmo, antes

de fazer o homem?
fabricar o pai
e o pai e outro pai

e um pai mais remoto
que o primeiro homem?
Quanto vale o homem?

Menos, mais que o peso?
Hoje mais que ontem?
Vale menos, velho?

Vale menos, morto
Menos um que outro,
se o valor do homem

É a medida de homem?
Como morre o homem,
Como começa a?

Sua morte é fome
que a si mesma come?
Morre a cada passo?

Quando dorme, morre?
Quando morre, morre?
A morte do homem

Conselha a goma
que ele masca, ponche
que ele sorve, sono

que ele brinca, incerto
de estar perto, longe?
Morre, sonha o homem?

Porque morre o homem?
Campeia outra forma
de existir sem vida?

Fareja outra vida
Não já repetida,
Em doido horizonte?

Indaga outro homem?
Por que morte e homem
Andam de mãos dadas

e são tão engraçadas
as horas do homem?
Mas que coisa é homem?

Tem medo de morte?
Mata-se, sem medo?
Ou medo é o que o mata

Com punhal de prata,
laço de gravata,
pulo sobre a ponte?

Por que vive o homem?
Se é certo que vive?
Que oculta na frente?

E porque não conta
Seu todo segredo
mesmo em tom esconso?

Por que mente o homem?
mente mente mente
desesperadamente?

Por que não se cala,
se a mentira fala
em tudo que sente?

Por que chora o homem?
Que choro compensa
o mal de ser homem?

Mas que dor é homem?
Homem, como pode
descobrir que dói?

Há alma no homem?
E quem pôs na alma
algo que a destrói?

Como sabe o homem
O que é sua alma
E o que é alma anônima?

Para que serve o homem?
Para criar Deus?
Sabe Deus do homem?

E sabe o demônio?
Como quer o homem
Ser destino, fonte?

Que milagre é o homem?
Que sonho, que sombra?
Mas existe o homem?

**Carlos Drummond de
Andrade**

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **Humanismo e didática**: contribuições para o ensino e a aprendizagem da História. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo compreender o modo como os jovens pensam o conceito de humanidade, a partir da perspectiva da didática da história humanista de Jörn Rüsen (2015b). Para embasar esta tese, nos apropriamos dos princípios teórico-metodológicos do campo da Educação Histórica, que almeja uma maior compreensão acerca do pensamento histórico dos alunos levando em conta a estrutura epistemológica da História. A investigação empírica é formada por dois estudos: um de caráter longitudinal realizado no Brasil no ano de 2019 e uma análise exploratória realizada em Portugal em 2021. No Brasil, realizamos intervenções em duas turmas de 9º ano, totalizando 45 alunos da cidade de Londrina/Paraná ao longo de um ano, utilizando os pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Nesse estudo longitudinal coletamos diversas atividades escritas que foram utilizadas como fontes dessa pesquisa, além de um diário de sala. No final do ano letivo, aplicamos ainda um questionário com 11 perguntas aos mesmos alunos que participaram das intervenções. Um questionário similar foi aplicado com 78 alunos de 9º ano em Portugal, em um estudo de caráter exploratório, sob o âmbito do estágio de doutoramento sanduíche realizado na Universidade do Minho. A metodologia utilizada para a análise dos dados teve como base alguns princípios da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009). Identificamos cinco categorias em relação às narrativas dos alunos sobre o conceito de humanidade: pessimismo, otimismo, igualdade, pragmatismo e noções biológicas/racionais. Quatro conclusões principais foram percebidas a partir do estudo empírico. O uso de fontes históricas imagéticas é um fator motivador de indignação, sendo que os episódios de desumanidade são promissores em desenvolver níveis emocionais de análise. A relação passado/presente nas aulas não se efetivou entre os alunos, de modo que apenas pontualmente vemos o uso da História como modo de operar a orientação na vida prática. Os alunos apresentaram dificuldades de se inserir em um “quadro maior” da História para além dos seus interesses cotidianos. Por fim, majoritariamente, a conceituação de Humanidade pelos jovens se estabeleceu em uma percepção binária (boa ou ruim), com uso de qualificações valorativas.

Palavras-chave: novo humanismo; ensino de história; didática humanista; humanidade; educação histórica.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **Humanism and didactics**: contributions to the teaching and learning of History. 2022. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand how young people think about the concept of humanity, from the perspective of the didactics of humanist history by Jörn Rüsen (2015b). To support this thesis, we appropriated the theoretical-methodological principles of the field of History Education, which aims at a greater understanding of students' historical thinking, taking into account the epistemological structure of History. The empirical investigation comprises two studies: a longitudinal one carried out in Brazil in 2019 and an exploratory analysis carried out in Portugal in 2021. In Brazil, we carried out interventions in two 9th grade classes, totaling 45 students in the city of Londrina/Paraná over a year, using the assumptions of action research (THIOLLENT, 1986). In this longitudinal study, we collected several written activities that were used as sources for this research, in addition to a classroom diary. At the end of the school year, we also apply a questionnaire with 11 questions to the same students who participated in the interventions. A similar questionnaire was applied to 78 9th grade students in Portugal, in an exploratory study, under the scope of the doctoral internship carried out at the University of Minho. The methodology used for data analysis was based on some principles of Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). We identified five categories in relation to the students' narratives about the concept of humanity: pessimism, optimism, equality, pragmatism and biological/rational notions. Four main conclusions were drawn from the empirical study. The use of imagery historical sources is a motivating factor for indignation, and episodes of inhumanity are promising in developing emotional levels of analysis. The past/present relation was not effective among students, so that we only occasionally see the use of History as a way of operating guidance in practical life. Students had difficulties in inserting themselves in a "bigger picture" of history beyond their everyday interests. Finally, for the most part, the concept of Humanity by young people was based on a dualist perception (good or bad), with the use of evaluative qualifications.

Keywords: new humanism; history teaching; humanist didactics; humanity; history education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Esquema Rösen e Freire	70
Figura 2	– Esquema da aula histórica (I).....	104
Figura 3	– Esquema da aula histórica (II).....	105
Figura 4	– Imagem do livro didático sobre Imperialismo.	125
Figura 5	– Fonte 2 – Fotografias Imperialismo	126
Figura 6	– Trabalho dos alunos (Imperialismo)	132
Figura 7	– Fotografias das trincheiras e de ferimentos por armas químicas.	138
Figura 8	– Como a guerra afetou a humanidade?	151
Figura 9	– Atividade aluna 4-9B	160
Figura 10	– Desenhos dos alunos (Ditadura civil-militar)	184
Figura 11	– Sistematização dos momentos de aula.....	190
Figura 12	– Nuvem de ideias (Imperialismo)	202
Figura 13	– Nuvem de ideias (Primeira Guerra Mundial)	203
Figura 14	– Nuvem de ideias (KKK)	204
Figura 15	– Nuvem de ideias (Nazismo)	204
Figura 16	– Nuvem de ideias (Escravidão e racismo)	205
Figura 17	– Nuvem de ideias (Ditadura civil-militar)	206
Figura 18	– Desenhos categoria Pessimismo	216
Figura 19	– Desenhos categoria Otimismo (União)	218
Figura 20	– Desenhos categoria Otimismo (União antirracista)	218
Figura 21	– Desenhos categoria Otimismo (Valores positivos)	219
Figura 22	– Desenho I categoria Igualdade	219
Figura 23	– Desenho II categoria Igualdade	220
Figura 24	– Desenho III categoria Igualdade	220
Figura 25	– Categorias dos desenhos – Portugal.	232
Figura 26	– Desenho encontro de povos	233
Figura 27	– Desenho 25 de abril	233
Figura 28	– Esquema sobre a conceituação de humanidade.	234

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Índice de reprovação das turmas.....	112
Gráfico 2	– Como você chega à escola?.....	114
Gráfico 3	– Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? (Tema 1)	134
Gráfico 4	– Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente? (Tema 1)	135
Gráfico 5	– Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? (Tema 2)	146
Gráfico 6	– Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente? (Tema 2).....	146
Gráfico 7	– Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? (Tema 3)	153
Gráfico 8	– Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente? (Tema 3).....	153
Gráfico 9	– Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? (Tema 4)	165
Gráfico 10	– Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente? (Tema 4)	166
Gráfico 11	– Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? (Tema 5)	174
Gráfico 12	– Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente? (Tema 5).....	175
Gráfico 13	– Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? (Tema 6)	187
Gráfico 14	– Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente? (Tema 6).....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pré-seleção de temas substantivos	107
Quadro 2 – Sistematização das intervenções em sala de aula.....	108
Quadro 3 – Projetos sociais dos alunos participantes.....	113
Quadro 4 – Hábitos com a internet	118
Quadro 5 – Hábitos de leitura	118
Quadro 6 – Justificativas para não ler.....	119
Quadro 7 – Sensações causadas pelas imagens (Imperialismo).....	128
Quadro 8 – Concepção de humanidade (Imperialismo).....	129
Quadro 9 – Ainda existem pessoas que têm opinião semelhante a do rei Leopoldo?	130
Quadro 10 – Como a guerra afetou a humanidade?.....	142
Quadro 11 – Categorias – Momentos de aula	190
Quadro 12 – Descrição das categorias preliminares.....	192
Quadro 13 – Conteúdo citado e quantas vezes foi mencionado (Questão 1)	197
Quadro 14 – Conteúdo citado e quantas vezes foi mencionado (Questão 2)	200
Quadro 15 – Domínios psíquicos e identidade	201
Quadro 16 – Categorias e exemplos de respostas dos alunos (Questão 6)	210
Quadro 17 – Categorização dos desenhos (Questão 10)	216
Quadro 18 – Conteúdo citado e quantas vezes foi mencionado (Questão 1)	224
Quadro 19 – Categorias (Questão 1)	225
Quadro 20 – Questão 2 - Indignação	228
Quadro 21 – Categorias e exemplos de respostas dos alunos (Questão 3)	230
Quadro 22 – Categorização dos desenhos (Questão 5)	232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos alunos participantes	112
Tabela 2 – Escolaridade dos pais	115
Tabela 3 – Índice de frequência das atividades de lazer.....	116
Tabela 4 – Mídias e informação	117
Tabela 5 – Questão 4.....	207
Tabela 6 – Questão 5.....	209
Tabela 7 – Médias de intensidade	213
Tabela 8 – Moda (valoração mais frequente).....	213
Tabela 9 – Questão 11	221

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERSPECTIVA TEÓRICA: O NOVO HUMANISMO RÜSENIANO	18
2.1	JÖRN RÜSEN E O NOVO HUMANISMO	18
2.2	AS TRAGÉDIAS HUMANITÁRIAS E A DESUMANIDADE	26
2.3	O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	31
2.4	O CONCEITO DE DIGNIDADE	37
2.5	O NOVO HUMANISMO E OUTRAS CORRENTES HUMANISTAS	42
2.6	O PROJETO “HUMANISMO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO” E A CRÍTICA PÓS-COLONIAL	54
2.7	O NOVO HUMANISMO E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	67
3	PERSPECTIVA METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DO TRABALHO EMPÍRICO	75
3.1	O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	75
3.2	AS PESQUISAS QUALITATIVAS	81
3.2.1	A PESQUISA-AÇÃO	85
3.2.2	A <i>GROUNDED THEORY</i>	90
3.3	DESENHO DO ESTUDO: A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	97
4	A AULA-OFICINA, A AULA HISTÓRICA E AS INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA	101
4.1	A AULA-OFICINA	101
4.2	A AULA HISTÓRICA	104
4.3	DESCRIÇÃO DO ESTUDO LONGITUDINAL	106
4.3.1	O perfil da escola: caracterizando o contexto	110
4.3.2	O perfil dos alunos: caracterizando os sujeitos.....	111
4.4	OS INSTRUMENTOS E A ANÁLISE DOS DADOS.....	120
4.4.1	Tema 1 – Imperialismo belga.....	122
4.4.2	Tema 2 – Primeira Guerra Mundial	136
4.4.3	Tema 3 – Ku Klux Klan	147
4.4.4	Tema 4 – Nazismo.....	154

4.4.5	Tema 5 – Escravidão africana e racismo no Brasil.....	166
4.4.6	Tema 6 – Ditadura civil-militar no Brasil.....	176
4.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA.....	188
5	COMO OS JOVENS PENSAM O CONCEITO DE HUMANIDADE	196
5.1	QUESTIONÁRIO - ESTUDO LONGITUDINAL - BRASIL.....	196
5.2	QUESTIONÁRIO - ESTUDO EXPLORATÓRIO - PORTUGAL.....	222
6	CONCLUSÃO E PROJEÇÕES FUTURAS: OPERACIONALIZANDO A DIDÁTICA HUMANISTA	235
	REFERÊNCIAS.....	245
	ANEXOS.....	252

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem vista sob o viés da cognição histórica é formada por processos mentais de internalização, no qual conceitos e competências adquirem sentido para o sujeito. Assim, o processo de orientação temporal tende a ser aperfeiçoado para que, de modo racional e autônomo, as experiências históricas possam ser ressignificadas, de acordo com as subjetividades. Aprender história, segundo Rüsen (2012), requer quatro operações basilares: reconstruir a experiência histórica, interpretá-la, usar essa interpretação para orientação vital e ser capaz de motivar nossas ações de acordo com nosso lugar no tempo.

Nesse sentido, a didática humanista rüseniana vem a contribuir fornecendo um princípio de sentido a essas ressignificações da experiência. Em poucas palavras, podemos dizer que o objetivo da aprendizagem histórica é formar “*gente com história*” e não “*gente que vive por imitação*”, emprestando os termos do escritor Mia Couto, da obra “A varanda do Frangipani”.

Selecionamos a didática humanista rüseniana como tema central dessa investigação por acreditarmos que as abordagens humanistas possam contribuir para essas ressignificações de experiências. Como tornar o ensino de História humano e sensível? Como despertar reflexões críticas em sala de aula sobre a dignidade, em um mundo marcado por tantas opressões e injustiças? É possível sensibilizar os alunos por meio de princípios de sentido de caráter abrangente e calcados na ideia de humanidade? Para (tentar) responder a esses anseios escolhemos um objeto de pesquisa que nos fizesse sentido como pesquisadora e, principalmente, como professora.

Pesquisar sobre o pensamento histórico dos alunos estando envolvida no processo de ensino e aprendizagem foi fundamental para obter um olhar científico e analítico sobre o ensino de história no contexto estudado. No momento de redigir esta tese, percebemos que, na verdade, a vivência diária da investigadora em sala de aula possibilitou uma aproximação entre sujeitos e pesquisador. Pudemos conhecer em profundidade os alunos e as suas angústias, muito mais do que se tivéssemos ido à escola apenas alguns dias

aplicar questionários. Além disso, nosso instrumento de coleta de dados não se restringiu aos questionários e atividades escritas. Buscamos inserir no material pesquisado a *vivência*, por meio do diário de aula que escrevemos ao longo do ano da coleta de dados no Brasil.

Além de representar os anseios pessoais da pesquisadora em relação ao ensino de História, essa pesquisa se justifica também se considerarmos o presente contexto educacional brasileiro e o contexto político mundial. Atualmente, é notória uma supervalorização de políticas educacionais que visem à formação do aluno-futuro-trabalhador. Nos últimos anos, percebemos que o papel da educação cada vez mais se volta à formação instrumentalista, mercadológica e fundamentada em uma visão utilitarista de ensino, assim como ocorreu na época da ditadura civil-militar com a aprovação da lei nº 5.692/1971. Assim, o que vemos nas mídias nos últimos anos é uma rejeição dos princípios educacionais humanizadores e uma valorização de propostas calcadas, por exemplo, em projetos de empreendedorismo e educação financeira. Esses discursos são proferidos por muitos “pseudo-especialistas” que, na verdade, pouco ou quase nada têm de experiência real em uma sala de aula do ensino público brasileiro. No aspecto geral, essa pesquisa de doutorado se insere na contramão dessas vertentes, buscando verificar que tais ideias têm contribuído para a formação de um ensino de história desumanizador, mecanicista, burocrático e acrítico. A contrapelo de tais propostas, o que buscamos é refletir sobre possíveis caminhos para superar a instrumentalização no ensino, almejando assim uma didática humanista da história (RÜSEN, 2015b).

Levando em conta que no Brasil e no Ocidente as políticas públicas voltadas à Educação estão impregnadas por perspectivas teóricas mais instrumentais, como a pedagogia dos objetivos, a pedagogia das competências e as expectativas de aprendizagem, onde as metas educacionais são entendidas como moedas de troca que fazem seres humanos, portanto, crianças, jovens estudantes e professores serem desumanizados por práticas governamentais e sistemas de avaliação antidemocráticas, em seus princípios, torna-se vital uma obra que defenda um posicionamento político e intelectual coerente em prol da humanização dos processos racionais de didatização do conhecimento histórico. (FRONZA; SCHMIDT, 2015, p. 5, 6).

Nesse sentido, defendemos uma concepção de educação que supere a perspectiva instrumentalista, estabelecendo fundamentos para uma

“aprendizagem voltada para a formação humana” (FRONZA; SCHMIDT, 2015, p. 5). De acordo com Rüsen (2015b, p. 140), “a educação humanística opõe-se a qualquer utilitarismo que instrumentalize o desenvolvimento humano”.

Desse modo, essa pesquisa considera a necessidade de um ensino de história que preconize reflexões sobre a humanidade e questões de dignidade. Temos como objetivo compreender o modo como os jovens pensam a humanidade ao longo do tempo, tendo por base a perspectiva da didática da história humanista de Rüsen (2015b). Como objetivo específico buscamos verificar as possibilidades de operacionalização da didática humanista em sala de aula. Esta investigação empírica é constituída de duas partes: um estudo longitudinal realizado no Brasil e uma análise exploratória realizada em Portugal durante um período de estágio de doutoramento na Universidade do Minho. Nossa intenção inicial era conduzir duas análises longitudinais, acompanhando mais de perto as aulas nas escolas portuguesas também. Entretanto, o contexto da Covid-19¹ que assolou o mundo em 2020 e 2021 dificultou nossa permanência nas escolas, visto que o isolamento social se constitui como medida fundamental para diminuir a propagação do vírus. Desse modo, mesmo que sob o âmbito de um estudo preliminar ou exploratório, mantivemos os dados coletados em Portugal nesta tese. Esta decisão se deu por acreditarmos que os dados portugueses são fontes ricas para complementar nossa investigação e contribuem com os avanços no campo da Educação Histórica. Gostaríamos de apontar, contudo, nossa intenção em prosseguir com os estudos dentro dessa temática em um futuro pós-doutorado para dar continuidade aos estudos com alunos portugueses.

Esta tese estrutura-se em seis capítulos, sendo o primeiro introdutório. No segundo capítulo foi abordado o conceito de Novo Humanismo, proposto pelo filósofo alemão Jörn Rüsen. Fizemos uma discussão conceitual, identificando as principais definições que cercam essa proposta teórica. Também verificamos possíveis diálogos do Novo Humanismo com outros pensadores e correntes epistemológicas. Finalizamos o capítulo com uma discussão sobre as implicações do Novo Humanismo no campo do ensino de História, como forma

¹ A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 que tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Primeiramente identificada na China no final de 2019, a doença se alastrou pelo mundo no início de 2020 dando início a uma pandemia.

de fundamentar teoricamente as intervenções em sala de aula realizadas nessa investigação.

No terceiro capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos desta investigação. Para isso, trouxemos algumas reflexões sobre o campo da Educação Histórica, evidenciando como essa comunidade de pesquisadores têm se preocupado com um ensino de história humanizador e vinculado diretamente à cognição histórica situada. Também abordamos nesse capítulo os pressupostos metodológicos que utilizamos nas intervenções didáticas — a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) — e na etapa de análise dos dados — a *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009). Ao final deste capítulo, foi apresentado o desenho da investigação empírica.

No quarto capítulo foram analisadas as intervenções em sala de aula realizadas ao longo de 2019 na cidade de Londrina/PR, no âmbito do estudo longitudinal. Como modo de fundamentar tais intervenções, discorremos sobre as estratégias metodológicas da aula-oficina e da aula histórica, nossas referências fundamentais para realizar as abordagens com os alunos. Os materiais de análise dessas intervenções foram compostos pelas fichas de atividades escritas realizadas pelos alunos ao longo do ano e pelo nosso diário de aula, que também se constitui como fonte fundamental da presente pesquisa. Ao final desse capítulo nos foi possível estabelecer uma categorização preliminar sobre o conceito de humanidade apresentado pelos alunos. Categorizamos as noções de humanidade dos alunos em três grupos: Pessimismo presentista, Otimismo presentista/passado deficitário e Igualdade. Analisando as dinâmicas das intervenções, identificamos ainda quatro momentos de aula em que o conceito de humanidade pode ser mobilizado, o que veio a contribuir para nossas reflexões sobre a operacionalização da didática da história humanista: Humanidade como fator de sensibilização, Humanidade historicizada, (Des)Humanidade como fator de indignação, Humanidade como algo que me inclui.

O quinto capítulo é composto pela análise do questionário de 11 perguntas, aplicado em 2019 com os mesmos alunos brasileiros que participaram das intervenções didáticas nas turmas do 9º ano. Em relação aos temas das aulas, observamos que aqueles relacionados mais diretamente à história do Brasil — Escravidão e racismo e ditadura civil-militar — foram os que

mobilizaram mais sentimento/emoção nos alunos. O tema do nazismo veio em seguida, assumindo o terceiro lugar como conteúdo mobilizador de sensibilização. Ku Klux Klan, Primeira Guerra Mundial e Imperialismo belga foram os que menos sensibilizaram as turmas. Esses resultados podem nos indicar, então, que os temas da história nacional favoreceram o processo de sensibilização e de identificação com a vida prática em maior intensidade do que os temas voltados à história universal, o que sugere uma lógica de identidade focalizada no “eu” e não no “eu e os outros”. Os dados coletados no questionário contribuíram ainda para refinar as categorias em relação ao conceito de humanidade e chegamos à seguinte delimitação: Pessimismo, Otimismo, Igualdade, Pragmatismo e Noções biológicas/racionais. Neste capítulo, analisamos também os dados do estudo exploratório realizado em Portugal, a partir de um questionário similar ao aplicado no Brasil. Tal análise foi feita com 78 alunos de 9º ano de duas escolas, sendo uma da região Norte e uma da região Sul de Portugal.

Por fim, o sexto capítulo é constituído pela conclusão desta tese, com discussões sobre as possibilidades da didática humanista rüseniana e as implicações do uso desse princípio de sentido nas aulas de História. Observamos a partir do estudo empírico longitudinal quatro considerações acerca da operacionalização da didática da história humanista. Em primeiro lugar, o uso de fontes históricas imagéticas em sala de aula foi um fator motivador de interesse e de indignação, sendo que os episódios históricos de desumanidade são promissores em desenvolver níveis emocionais de análise. A relação passado/presente nas abordagens da didática da história humanista não foi apropriada pelos alunos, que demonstraram de modo apenas pontual utilizar a História como modo de operar a orientação da vida prática. Os alunos apresentaram dificuldades em se perceber como parte de um todo (Humanidade) e de se inserir em um “quadro maior” da História. Por fim, a conceituação de Humanidade pelos jovens se deu em uma percepção dualista (boa ou ruim), com uso de qualificações valorativas (juízos de valor) e não em uma perspectiva histórica e/ou historicizada.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA: O NOVO HUMANISMO RÜSENIANO

Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano.

Ailton Krenak, 2020.

Neste capítulo, apresentamos algumas discussões teóricas envolvendo o conceito de Novo Humanismo, a partir da perspectiva de Jörn Rüsen. Para isso, foi necessário realizar também uma breve contextualização do termo Humanismo, tão recorrente na história da filosofia ocidental. Por fim, propomos reflexões sobre possíveis interlocuções entre a didática humanista da história e algumas preocupações sociais que se mostram fundamentais quando se trata de ensino de História no contexto brasileiro.

2.1 JÖRN RÜSEN E O NOVO HUMANISMO

Nascido em 1938, em Duisburgo na Alemanha, Jörn Rüsen realizou seus estudos nos campos da história, filosofia, pedagogia e literatura na Universidade de Colônia (BAROM; CERRI, 2012). No ano de 1966, defendeu sua tese sobre o historiador Johann Gustav Droysen, adotando um posicionamento de continuidade e atualização dos pressupostos científicos da História em relação às análises de caráter mais especulativo.

Os campos de estudo de Rüsen são delimitados por Martins, Schmidt e Assis (2015, p. 12) como:

- teoria e metodologia da história;
- história da historiografia;
- teoria do ensino e da aprendizagem histórica;
- desenvolvimento da consciência histórica;
- história dos direitos humanos, comunicação intercultural e humanismo.

Nessa pesquisa de doutorado, iremos privilegiar as reflexões envolvendo o último tópico: história dos direitos humanos, comunicação intercultural e humanismo. No Brasil, um marco relevante para os estudos sobre Rüsen foi a publicação da trilogia traduzida por Estevão de Rezende Martins: Razão histórica (2001), Reconstrução do passado (2007) e História viva (2007). A apropriação teórica dos conceitos de consciência histórica, por exemplo, propiciou uma nova forma de se compreender a aprendizagem histórica, que se distanciou das abordagens cognitivas da psicologia.

A divulgação e a apropriação das obras de Jörn Rüsen no Brasil tiveram um grande impacto na área do ensino de história, pois provocou uma mudança radical nos fundamentos da aprendizagem histórica, antes referenciados somente na psicologia da aprendizagem. (MARTINS; SCHMIDT; ASSIS, 2015, p. 16).

Nos últimos anos, Rüsen aprofundou o diálogo com o campo da Antropologia, principalmente devido à situação atual das sociedades e ao contexto da globalização. Em suas próprias palavras:

Já na primeira versão da minha teoria da história as questões antropológicas tiveram um papel importante. A atribuição ao Homem da faculdade de apreender a si e a seu mundo pelo pensamento, e deles se apropriar, na convivência com outros – o seu modo próprio de ser culturalmente – tinha me fornecido uma diretriz argumentativa. Reforcei aqui essa diretriz e a desenvolvi em uma argumentação mais complexa. (RÜSEN, 2015a, p. 22).

Nesse caminho de aproximação com temas antropológicos, nos últimos anos, o estudioso alemão vem desenvolvendo pesquisas acerca do conceito de Novo Humanismo, discussões que ainda se encontram em seu “alvorecer” no Brasil (FRONZA; SCHMIDT, 2015). De acordo com Pydd Nechi (2017), os estudos de Rüsen passaram a se voltar à questão das diferentes culturas a partir de 1996. É nessa época que se iniciam as produções do autor alemão voltadas à interculturalidade, nas quais Rüsen busca efetivar uma “análise cultural a partir de uma lógica inclusiva” (PYDD NECHI, 2017, p. 61), valorizando assim a construção de “pontes de diálogo” e o “reconhecimento mútuo” entre povos. Rüsen passa então a discutir em seus estudos formas de comunicação intercultural, com vistas à superação de conflitos da atualidade. De forma geral,

ele sugere a necessidade de uma “cultura do reconhecimento”, que teria a função de superar comportamentos etnocêntricos gerando uma nova versão da teoria humanista.

Rüsen (2014) propõe uma análise crítica em relação ao momento histórico vivenciado atualmente, marcado pelos problemas de comunicação intercultural na globalização e coloca como princípio de suas teorias o combate ao etnocentrismo. A ideia central do autor é buscar uma “concepção de generalidade antropológica” para que a humanidade possa enfrentar a assimetria cultural, que faz parte da lógica de formação identitária de muitos povos. Assim, sua proposta envolve um redirecionamento dos critérios de sentido normativo para o combate aos “horrores” do etnocentrismo.

A posição humanista que tem sido adotada por Rüsen apresenta diversas especificidades, que incluem: pontos críticos em relação ao humanismo clássico ocidental, determinados desafios que envolvem a convivência mundial durante a globalização, posicionamentos frente aos críticos pós-colonialistas e reflexões relacionadas à didática da história. Dessa forma, é necessário analisar a perspectiva do autor de modo aprofundado, verificando tais especificidades para que depois possamos refletir sobre essas propostas frente à realidade educacional brasileira.

Kozlarek (2017) afirma que as propostas humanistas de Rüsen se destoam de um mero discurso acadêmico, feito para angariar recursos, publicar livros ou subsidiar eventos. Segundo ele, o humanismo rüseniano se desenvolve a partir das profundas convicções do autor, feitas em meio ao seu “húmus fértil de ideias e de valores”. Para Kozlarek (2017), aparentemente muito simples de ser dito, o princípio humanista continua sendo difícil de ser atingido plenamente e a proposta de Rüsen seria refletir sobre reais formas de alcançá-lo. Mas, afinal, como definir a concepção humanista renovada rüseniana? Nas palavras do autor:

Em minha argumentação, entendo por humanismo um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empíricas e suas normativas são universais. Ele inclui a unidade da humanidade, bem como sua manifestação de várias formas de vida e as mudanças culturais. Ele temporaliza a humanidade num conceito abrangente da história

universal, dentro da qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida. (RÜSEN, 2015b, p. 25).

O Novo Humanismo rüseniano estabelece-se como um recurso de referência cultural e de orientação temporal, que é alinhado a uma ideia universal de dignidade humana. Importante destacar que o autor atribui uma noção dinâmica ao conceito de cultura e de humanidade, ou seja, considera as mudanças e a historicização desses elementos. Assim, Rösen propõe um humanismo que reconhece mudanças, transformações e que, acima de tudo, é historicizado temporalmente. Sua proposta teórica é baseada na noção de temporalização da humanidade, que o autor evidencia em sua discussão sobre as eras axiais, emprestando os termos usados pelo filósofo alemão Karl Jaspers.

As Eras axiais são momentos de mudança acentuada nas formas de vida humana (JASPERS, 1976 apud RÜSEN, 2015b). Rösen (2015b) utiliza tal conceito e faz adaptações, dizendo que não pretende estabelecer marcações cronológicas rígidas, mas sim buscar a percepção de impulsos de mudanças culturais ao longo da história. Ou seja, nessa temporalização da humanidade, ele pretende identificar os momentos em que houve uma “reestruturação da organização cultural da vida humana”. Assim, essa categorização que temporaliza a humanidade é entendida pelo autor como uma ferramenta metódica do pensamento histórico contemporâneo, contribuindo para nossa compreensão acerca de uma ideia abrangente de humanidade. São delimitadas então duas Eras axiais (RÜSEN, 2015b).

Antes da primeira Era axial vivia-se o contexto que Rösen denominou Sociedades Arcaicas. Nesse momento, apenas eram considerados humanos os membros da própria comunidade local e não havia uma noção alargada de humanidade. As sociedades fundavam-se em torno do imperativo da tradição e as relações sociais se baseavam na reciprocidade. Quem estava fora do círculo cultural próximo da comunidade não era tido como um “igual” e nem como parte de um todo humano, basicamente porque não havia essa noção universalizante.

A primeira Era axial teria surgido quando diferentes civilizações da Antiguidade desenvolveram referências comuns quanto ao papel do ser humano na História universal, entre 600 a.C. e 600 d.C. Segundo Jaspers (1946 apud RÜSEN, 2015b), posturas filosóficas chinesas, indianas e greco-romanas

surgem em um espaço temporal próximo, de modo independente, fundando então essa primeira Era axial. Nesse sentido, podemos afirmar então que “diferentes culturas têm diferentes tempos axiais mas, em uma perspectiva histórica universal, estes tempos axiais juntos formam um limiar na evolução cultural da humanidade” (RÜSEN, 2015b, p. 53). Com o desenvolvimento de princípios filosóficos abrangentes, quem está fora da comunidade adquire o status humano e os “outros agora também se tornaram humanos” (RÜSEN, 2015b, p. 67). Assim, a mudança que caracteriza o surgimento da primeira Era axial na Antiguidade foi a universalização da ideia de humanidade.

Com o passar dos anos, a emergência do Iluminismo, do pensamento moderno e da noção de direitos humanos do século XVIII ocidental vai alterar profundamente as noções de humanidade que vigoravam nas sociedades. Com isso, inicia-se então a segunda Era axial, na qual vivemos atualmente. A segunda Era axial é marcada pelo contexto da globalização e impulsionada pela concepção de ser humano formulada a partir das “múltiplas modernidades”. Segundo Rösen (2015b, p. 83-84), “existem uma série de indícios de que o humanismo moderno é um sintoma de que nós estamos bem no meio de uma segunda era axial”.

Quando eu caracterizo a atual situação em um processo de globalização como um novo tempo axial, quero dizer que nós temos que usar esta oportunidade das diferentes tradições culturais de conceitualização da humanidade como uma oportunidade de respeito e reconhecimento. (RÜSEN, 2015b, p. 55).

A mudança que diferencia essa segunda Era axial da primeira é o estabelecimento de universalismos inclusivos na conceitualização de humanidade. A noção de direitos humanos do final do século XVIII, por exemplo, desenvolvida a partir do discurso intelectual do Ocidente, fundamentou as regras para a vida social e política a partir de então, alterando substancialmente a forma como as sociedades interagem. Rösen (2015b), portanto, analisa o Humanismo sob um ponto de vista historicizado e considera as fragilidades dessa concepção moderna de Humanismo, tentando assim empreender uma tentativa de atualização conceitual.

O conceito Novo Humanismo apresentado por Rösen configura-se como um princípio de sentido, que orienta as ações humanas no **agir** e no **sofrer**.

Desse modo, “o humanismo representa uma espécie de meta-texto gravado no tecido cultural que conecta os diferentes sentidos culturais com um sentido de humanidade que todas as culturas compartilham”² (KOZLAREK, 2017, p. 37). Compreendemos, portanto, que o humanismo desenvolvido por Rösen propõe o encontro de uma base comum entre as culturas dos diferentes povos e civilizações.

O humanismo defendido em Rösen é uma *estratégia de orientação* para a própria humanidade. O *lócus* do humanismo está na *comunicação intelectual universal*. O fator de objetividade do humanismo pode ser anotado no entrecruzamento das tradições: o que temos em comum e o que nos afasta. Independente das diversidades, somos todos humanos. (PERES, 2012, p. 206).

Assim, percebemos que esse programa filosófico está estreitamente conectado com a questão da ação humana, de modo prático. O Novo Humanismo pressupõe-se como um sentido orientador, que impulsiona atitudes, que reflete de modo prático no dia a dia, que influi na resolução de conflitos e na sustentação de diálogos interculturais diretamente. Daí é que decorre o impacto didático de sua teoria. Rösen coloca a própria concepção científica da história como parte do âmbito cultural de desenvolvimento das sociedades e, por isso, está relacionada ao âmbito da vida prática. Para ele, “a teoria não deve figurar como grandeza descolada de proveniência reflexiva, mas como impulso vital de apropriação interpretativa concreta do passado nas diversas formações de sentido da representação Histórica” (RÜSEN, 2014, p. 12).

De acordo com Martins, Schmidt e Assis (2015), a perspectiva do filósofo alemão sobre o humanismo e suas reflexões sobre a teoria da história se mostram engajadas e conectadas com as implicações sociais do saber na atualidade. Na verdade, as propostas do autor partem desta e devem ser compreendidas como uma teoria integrada à prática e ao engajamento. Segundo Martins, Schmidt e Assis (2015), Rösen:

oferece assim uma teoria da história em sintonia com a realidade da pesquisa científica e com a inserção social do saber. Para Rösen, origens e destinos pessoais e sociais são relevantes para a concepção que têm da história as pessoas e suas comunidades. Não bastam documentos, monumentos e

² Tradução da autora do original em espanhol: “el humanismo representa una suerte de meta-texto grabado en el tejido cultural que conecta los diversos sentidos culturales con un sentido de la Humanität que todas las culturas comparten.”

métodos. A síntese teórica oferecida por Rüsen é, no século XXI, provavelmente o resultado mais engajado e promissor do entendimento da história e do seu papel na cultura humana, nas suas mais diversas versões. (MARTINS; SCHMIDT; ASSIS, 2015, p. 11).

No que se refere ao aspecto epistemológico, as propostas do Novo Humanismo desenvolvidas por Rüsen estão inseridas no âmbito da Teoria da História (PYDD NECHI, 2017). Desse modo, o pressuposto humanista parte de um embasamento antropológico e filosófico, que busca requalificar as relações entre seres humanos e o tempo. Nessa perspectiva, afirma-se que conhecer o passado e respirar seus vestígios, aprofundando-se assim sua consciência histórica possibilitam o desenvolvimento de uma noção humanizadora de povos e culturas. De acordo com tal concepção, a história tem a capacidade de promover o reconhecimento mútuo das sociedades ao longo do tempo. Pydd Nechi (2017) afirma que as propostas do Novo Humanismo não se focam apenas na questão do ensino de história. Elas abrangem uma camada muito mais profunda no cerne do pensamento histórico como um todo. O Novo Humanismo é tido como um “chamado para requalificar a relação humana com o tempo, em prol da melhoria da comunicação intercultural” (PYDD NECHI, 2017, p. 38).

Segundo Pydd Nechi (2017), o Novo Humanismo de Rüsen ancora-se na perspectiva antropológica do pensador Christoph Antweiler, principalmente no que se refere à busca por antropológicos universais. Para esse antropólogo, existem categorias que podem ser discriminadas como comuns a diferentes sociedades humanas ao longo da história. Ele define o conceito de antropológicos universais como: “semelhanças atemporais, isto é, são fenômenos que ocorrem não apenas em todas as culturas recentes, mas também em todas as culturas humanas conhecidas”³ (ANTWEILER, 2012, p. 90).

Antweiler (2007) reconhece o “perigo” em se abordar aspectos universais perante o contexto atual, mas reafirma a importância de não se adotar esses universais como oposição direta em relação à diversidade. Para ele, “universais culturais são interessantes quando eles não são vistos como absolutos nem como o contrário de diferenças, mas como padrões no ‘mar da diversidade

³ Tradução da autora do original em inglês: “timeless commonalities, that is, they are phenomena not only occurring in all recent cultures but rather in all known human cultures”.

cultural” (ANTWEILER, 2007, p. 283). Nesse sentido, ele afirma que universais culturais não devem ser confundidos com uniformidade. Esse autor defende uma posição moderada, sem polarizar o relativismo extremo *versus* universalismo absoluto. Quando questionado em uma entrevista sobre exemplos de universais antropológicos, Antweiler (2007) citou a concepção de incesto. Segundo ele, assumindo diferentes formatos e concepções de acordo com cada cultura, todas as sociedades (de uma forma ou de outra) apresentam alguma forma de aversão à união entre parentes próximos. Outro exemplo de universal antropológico citado por Antweiler (2007) é a ideia de exclusão. Segundo ele, em todos grupos humanos pode-se observar alguma forma de inclusão/exclusão seja por qualquer motivo culturalmente estabelecido.

O autor vê os dois campos de estudo (um com abordagens universais e o outro com abordagens mais particularistas) como parte de um todo contínuo no projeto antropológico (ANTWEILER, 2016). São estudos que se complementam em um movimento dialético para a compreensão da vida humana. Para ele, esses campos de estudo dependem um do outro. Só se podem encontrar antropológicos universais, por exemplo, a partir de uma gama de estudos sobre as particularidades culturais.

Considero estudos de caso específicos, estudos transculturais e a questão dos universais, todos como parte do projeto antropológico geral conhecido como antropologia cultural. Os fenômenos universais e culturalmente específicos são os dois polos de um *continuum* preenchido com muitos elementos intermediários. Essa ampla gama é facilmente esquecida, resultando em um foco no universal ou no culturalmente específico.⁴ (ANTWEILER, 2016, p. 63).

Para Antweiler (2012), até hoje ainda não foi comprovada empiricamente uma lista de valores que sejam de fato universais e compartilhados entre todas as culturas. Assim, ele afirma que uma empreitada mais modesta seria a busca por um conjunto de princípios que possamos chamar de “*second best*”. Isso pois eles não podem ser realmente afirmados como universais de modo absoluto, mas podem representar uma tentativa a partir das condições existentes, como

⁴ Tradução da autora do original em inglês: “I regard specific case studies, cross-cultural studies, and the issue of universals all as part of the overall anthropological project known as cultural anthropology. Universals and culturally specific phenomena are the two poles of a continuum filled with many intermediate elements. This broad range is easily forgotten, resulting in a focus on either the universal or the culturally specific”.

fatores que possuem grande potencial de serem projetados nesse contexto universal. Importante destacar que esse autor desenvolve suas ideias a partir do presente, por conta de sua formação em Antropologia, sem o aporte do viés histórico como ocorre com as ideias de Rösen (2015a).

Antweiler (2012) ressalta que sua proposta não é abordar o que é comum à espécie *Homo sapiens*, mas sim refletir ao nível das sociedades e culturas. Na perspectiva do autor, os elementos mais óbvios e/ou ligados à questão da natureza humana biológica não devem ser encarados como universais culturais, como o fato de que as pessoas precisam comer para sobreviver, que a maioria das pessoas anda com duas pernas, que as pessoas apresentam a capacidade da fala ou que nos reproduzimos. Não são esses aspectos que são enfatizados pelo autor como universais. Antweiler (2012) afirma também que os universais culturais não se referem aos comportamentos de todos os indivíduos, mas sim como algo predominante socialmente.

Assim, é a partir destas discussões antropológicas que Rösen (2015a) fundamenta sua perspectiva do Novo Humanismo. Porém, como ele parte de uma perspectiva histórica, ele avança nos debates inserindo noções de temporalidade na análise da humanidade (como as noções de Eras axiais, baseadas em Jaspers). Nessa perspectiva, os elementos comuns entre as culturas podem ser verificados não só nas sociedades do presente, mas também sob um ponto de vista articulado com o passado e o futuro.

2.2 AS TRAGÉDIAS HUMANITÁRIAS E A DESUMANIDADE

O Novo Humanismo também é entendido por Rösen (2015b) como uma forma de impedir e de lidar com tragédias humanitárias. Como aponta Pydd Nechi (2017, p. 68), a orientação cultural exerce um “papel na resolução de conflitos humanos”. Desse modo, a ideia “compreensiva” de humanidade é uma maneira de nos situarmos em um contexto marcado pelo constante intercâmbio de culturas, para que as diferentes tradições identitárias não fomentem um embate bélico, por exemplo.

Rösen (2014) destaca a necessidade de lidarmos com os potenciais de agressão presentes no mundo globalizado. Como impedir tragédias humanitárias? Como evitar genocídios e choques de civilizações? As tradições

e as chamadas “pertencas culturais” acabam tendo que interagir muito mais no contexto de globalização. Essa situação pode acabar em embates, exigindo uma possível resposta. Para o autor, as sociedades encontram-se em um momento em que é necessário reavaliar conceitos e reestruturar os potenciais de ação para ampliar a noção de reconhecimento mútuo entre as culturas.

Na era da globalização, crescem as redes comunicativas e, ao mesmo tempo, os potenciais de agressão oculto nos encontros, nas sobreposições e mesclas de tradições, pertencas e delimitações culturais. Ao mesmo tempo aumenta também a necessidade de lançar um olhar retrospectivo sobre a história da própria cultura, para avaliar as possibilidades e os limites do entendimento intercultural e explorar os potenciais das ações de reconhecimento mútuo em face da alteridade e da diferença. (RÜSEN, 2014, p. 17, 18).

Ao abordar essa temática a respeito das tragédias humanitárias, Rösen costuma citar em suas argumentações o caso do Holocausto como exemplo. Para o autor, esse fato se constitui como uma experiência na qual não é possível identificar caminhos de sentido. Em sua obra “Cultura faz sentido” (2014) ele se remete a um relato de uma garota de treze anos (Ruth Klüger) quando ela ouviu um sussurro de uma escritora alemã, instruindo-a sobre como despistar o policial nazista na fila de entrada no campo de concentração. Com esse fato, Rösen (2014) busca evidenciar a questão de que, mesmo em um contexto tão desumanizante e de insensatez, foi possível emanar atitudes de bem, humanas, que convergem para uma ideia central de humanidade. Esse fato consiste no que Rösen chama de “ato livre”, de expressão da razão prática, de autonomia.

“Numa toca de ratos onde o amor ao próximo é a coisa mais improvável, onde as pessoas rangem os dentes e onde todos os sinais apontam para a própria sobrevivência, e onde, contudo, resta um pequeno vácuo, é ali que a liberdade pode aparecer como a coisa mais surpreendente” (KLÜGER, 2005 apud RÜSEN, 2014, p. 49).

Rösen (2014) cita esse relato para evidenciar que mesmo nos momentos de tragédias humanitárias, nos quais aparentemente desaparece todo e qualquer sentido de humanidade, há experiências a serem lembradas e destacadas por justamente demonstrarem a capacidade humana de se contradizer, de impor vontades diversas e de dar sentido ao conceito de humanidade.

Nesse âmbito das tragédias humanitárias, podemos estabelecer diálogos entre as ideias de Rüsen e as do historiador também alemão Bodo Von Borries. Assim como Rüsen, Borries (2018) destaca a importância de relacionarmos a história com a vida prática. Para ele, aprender história só é possível quando se tem três condições básicas: “se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida” (BORRIES, 2018, p. 33). Assim, vê-se a importância que Borries confere às emoções, principalmente às negativas como aquelas derivadas de grandes tragédias humanitárias, na constituição da História. Essas experiências negativas, as chamadas **histórias difíceis**, estão ligadas a sentimentos como culpabilização, vergonha, luto, negação, negociação, diálogo e reconciliação.

Nessa perspectiva das histórias difíceis, o estudo da História assume o papel de reconciliação. Como essas experiências traumatizantes podem ser superadas e as partes envolvidas reconciliadas? Como as gerações atuais lidam com seus antepassados nazistas, por exemplo? Qual o papel da História nesse processo? São essas as perguntas que Borries (2018) tenta responder, ancorado na perspectiva teórica rüseniana de concepção de sentido e de consciência histórica. De acordo com Rüsen,

o ser humano torna-se mais forte na experiência, e mais consciente dos valores mediante a determinação de sentido de sua temporalidade própria. Não se obtém nada disso sem esforço mental. A força da experiência pressupõe o esforço de integrar experiências (próprias) negativas. Também as experiências “sombrias” da própria história precisam ser abordadas e elaboradas. [...] A força da experiência ganha, com isso, capacidade normativa. Ela se nutre da força de convencimento (obtida pela argumentação e pela reflexão) dos valores adotados na formação da identidade. (RÜSEN, 2014, p. 265).

Para Borries (2018), o esforço mental de superação das tragédias humanitárias é lento, de longo prazo, e necessita muito mais do que apenas a aquisição de conhecimento histórico. É um processo que “desafia emoções”, podendo envolver desde indivíduos até grupos maiores da sociedade. Em um primeiro momento, para Borries (2018), é necessário tomar certa distância do passado, evitando o negacionismo. Desse modo, a “solução produtiva inclui a

admissão dos crimes cometidos” e também “lidar com sentimentos de vergonha” (BORRIES, 2018, p. 36).

Para efetivar a reconciliação não basta internalizar o que é contado por nossos avós, por exemplo. É necessário refletir, estudar, comparar, analisar e decidir. Lidar com interpretações históricas diferentes e buscar esse aspecto reconstrutivo da experiência. Assim, não se pode permitir que o passado delimite totalmente o presente. É necessária uma compreensão crítica, que envolva o presente e o futuro. Para Rüsen (2014), isso também se mostra fundamental pois abre caminhos para se constituírem os projetos de futuro.

A história tem seu sentido no recurso reconstrutivo à experiência histórica. Ela serve para dar plausibilidade aos projetos de futuro que orientam a ação. E o sentido desempenha um papel central na relação desses tempos – entre o passado acontecido e o futuro desejado. (RÜSEN, 2014, p. 47).

O conceito de reconciliação histórica proposto por Borries (2018) visa à constituição de um futuro comum. Apesar da história hostil, descendentes de grupos que no passado eram considerados opostos devem ser capazes de procurar condições e possibilidades para um futuro comum. E como se daria esse processo? Pelo “reconhecimento dos válidos *direitos civis e humanos universais*” (BORRIES, 2018, p. 41). Vemos que essa concepção se aproxima bastante das propostas rüsenianas do Novo Humanismo, de construção de uma noção universal de humanidade onde seja possível a convivência mútua de diferentes populações.

A narrativa superior – inclusiva, abrangente – permite a autoestima além das próprias realizações e habilidades, não emprestadas dos chamados (e muitas vezes duvidosos) feitos heroicos dos ancestrais. Isso significa força, não fraqueza, porque há um desenvolvimento na própria personalidade. (BORRIES, 2018, p. 41).

Logo, os processos de reconciliação histórica e as questões relativas às experiências traumatizantes são relevantes para Rüsen em seu projeto humanista, principalmente por conta do contexto do próprio autor. Assim como Borries, Rüsen vivenciou no pós-guerra a absorção da história do Holocausto na Alemanha e seus efeitos na historiografia. Assim, para Rüsen e Borries, experienciar o passado traumático, analisando criticamente tais tragédias, pode

contribuir para o desenvolvimento de uma noção de humanidade mais unificada, dialogante e reconciliadora.

O debate historiográfico sobre as tragédias humanitárias suscita reflexões sobre o conceito de desumanidade. Para Rösen (2015b), a rearticulação do Humanismo deve incluir a “sombra da desumanidade”. Assim, segundo o autor, a desumanidade deve ser compreendida como a outra face da humanidade, onde são impostos os limites da humanização.

Em vista dos vários crimes contra a humanidade que, como sempre, são experiências deprimentes dos nossos tempos e que as ciências humanas e sociais ainda estão lutando para compreender, o sofrimento humano deve ser muito mais focado, predominantemente em termos da questão de onde as oportunidades, mas, também, os limites de nossa humanização podem ser observados. (RÜSEN, 2015b, p. 84).

Desse modo, o Novo Humanismo visa superar os limites do Humanismo moderno, que não tinha como princípio debater a desumanidade. Nessa concepção rearticulada, o autor propõe que o potencial da desumanidade seja encarado de forma incisiva levando à criação de novas categorias de interpretação histórica. Para isso, ele propõe que o Novo Humanismo “entreteça *insights* antropológicos na fragilidade e falibilidade da vida humana” (RÜSEN, 2015b, p. 160). Assim, ele propõe que se enfatize o impacto do sofrimento humano de modo articulado e simultaneamente à análise histórica da humanização.

Ao corroborar com as propostas rösenianas, Estevão de Rezende Martins (2015) afirma inclusive que é necessário analisar a humanidade e a desumanidade como concorrentes entre si, como oposições que caminham em conflito constante. Para ele, não é suficiente compreender a humanidade como um conjunto de pessoas racionais, pois a realidade não é necessariamente e naturalmente “humana”. Ela se contrasta com experiências diversas, com avanços e recuos no que se refere à humanização.

A realidade do mundo dos homens não necessariamente é uma realidade humana. Humanidade e desumanidade concorrem entre si, contrastam, oscilam, entram em conflito, opõem esperança e desespero, utopia e desencanto, alegria e dor, ação e paixão, avanço e recuo, conhecimento e ignorância, equanimidade e desequilíbrio, justiça e descalabro, amor e ódio, igualdade e desigualdade, fraternidade e inimizade, liberdade e

prisão, bem e mal e assim indefinidamente. A experiência do bom e do agradável tem de ser articulada com a experiência equivalente do mau e do desagradável. (MARTINS, 2015, p. 14).

Assim, de acordo com os pressupostos rüsenianos, a dimensão da desumanidade deve fazer parte das discussões do Novo Humanismo e estar articulada ao processamento das experiências históricas.

2.3 O CONCEITO DE IDENTIDADE

Um conceito importante para se compreender a proposta do Novo Humanismo é o de identidade. De acordo com a ideia de consciência histórica, para que o pensamento histórico possa orientar temporalmente e direcionar o agir humano, ele deve ser enraizado na subjetividade e na identidade humana. Para Rüsen (2015a, p. 148), identidade é constituída pelos “procedimentos mentais que têm de ser ativados quando é necessário responder à pergunta sobre quem sou eu (uma vez mais: como pessoa e como membro de uma comunidade)”.

Assim, para o autor, no mundo globalizado a questão da identidade está diretamente ligada à questão da humanidade. Ao responder à questão “quem eu sou?” somos levados a refletir sobre o que é o ser humano e o que são os outros, para assim poder estabelecer alguns parâmetros. Nessa perspectiva de análise, a identidade é uma questão de humanidade e a humanidade se impõe inelutavelmente como grandeza de referência do pertencimento e da demarcação. Rüsen (2015a) retoma a frase do filósofo Eelco Runia para relacionar a questão da identidade com o âmbito do humanismo: “Quem somos nós para isso possa ter ocorrido?”

A duração do sujeito humano na evolução do tempo, como condição de sua capacidade de viver, é chamada, usualmente, de ‘identidade’. Identidade é uma propriedade essencial da subjetividade humana, em perspectiva tanto pessoal quanto social. (RÜSEN, 2015a, p. 260).

Para o autor, a identidade humana se forma em meio a uma grande diversidade de identificações, em que nos relacionamos com algo que está fora de nós mesmos e também dentro. “Identidade é o retorno das identificações ao sujeito que se identifica” (RÜSEN, 2015a, p. 261). Para o autor, nos formamos

em meio a diversidade, quando nos identificamos e trazemos de volta ao *eu* tal identificação com os *outros*. Ele critica, porém, alguns pensadores que ao constatar tal diversidade (principalmente na atualidade) tendem a afirmar que as identidades são múltiplas. De fato são, mas, segundo o autor, há um momento de retorno dessa multiplicidade para a formação de uma identidade pessoal. “O sujeito não se perde nas identificações. Pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas características individuais” (RÜSEN, 2015a, p. 261). Ele afirma que isso vale para uma pessoa ou para a formação de uma identidade social de um grupo.

A identidade requer, pois, um mínimo de coerência na diversidade das relações de um sujeito humano no mundo. Isso vale igualmente para a concepção pós-moderna de identidade como “mosaico” pois seus elementos precisam ser reunidos e mantidos juntos. (RÜSEN, 2015a, p. 262).

O autor critica as concepções essencialistas de identidade, que definem os sujeitos de modo objetivo, sem relações com o outro – relações de sangue, ou de raça, por exemplo. “Por causa desse essencialismo, a representação de uma identidade definidora (no sentido de delimitadora, separadora, isoladora) da subjetividade humana foi submetida a críticas fundamentais. Rapidamente o contraconceito de hibridismo foi enunciado e ganhou popularidade intelectual. Essa contraposição é esclarecedora enquanto crítica ao essencialismo” (RÜSEN, 2015a, p. 262).

Assim, o autor defende uma espécie de meio termo. Uma identidade que precisa das outras para se formar, mas que não se dilui em uma identidade plural. Ela mantém seu caráter individual sem se tornar essencialista. Ele inclusive admite que partilha da ideia pós-moderna de pluralidade e identidade-mosaico. Mas, isso não deve “colocar em dúvida a existência e a eficácia prática de uma relação estável e coerente do sujeito humano para consigo mesmo” (RÜSEN, 2015a, p. 263). A identidade histórica para Rösen é, portanto, “autocentrada” ou seja, é embasada em uma noção subjetiva.

Concepções essencialistas de identidade também são criticadas por Denis Shemilt (2011). Para esse autor, identidades sociais, religiosas e ideológicas não devem ser compreendidas como categoriais naturais, como as “raças de cães”. Afinal, tais noções identitárias são concepções construídas

culturalmente. Entretanto, segundo o autor, infelizmente essa é a noção dominante quando se discute identidade com os estudantes. Segundo Shemilt (2011), tratar identidades como constantes pode ser considerado confortável, já que a mídia e o senso comum costumam abordar o conceito dessa forma. Contudo, o autor alerta que, por mais conveniente que possa parecer, tratar identidades como constantes é perigoso e anti-histórico. Assim, para o autor, compreender o que é “ser britânico”, por exemplo, significa analisar historicamente como essa concepção identitária foi sendo transformada em diferentes contextos.

O ensino de história deve permitir que os alunos "entendam o que significa "ser britânico, ou coreano ou o que quer que seja", no sentido de que "o que isso significa" muda conforme as relações de um povo uns com os outros e com o resto do mundo mudam e se desenvolvem com o tempo. (SHEMILT, 2011, p. 104).⁵

Dentro desses debates sobre identidade, Rüsen (2015a) questiona: já que a identidade pressupõe a existência do outro, como isso leva ao problema etnocêntrico? Pela valorização assimétrica. O conflito só surge nesse ponto, quando se cria uma oposição desigual, um choque, uma tensão. A raiz mental do etnocentrismo se coloca então no momento de auto afirmar-se em relação ao outro, do qual é necessário se diferenciar. “Etnocentrismo significa, pois, que a autoafirmação identitária acarreta consequências forçosas para a relação com a alteridade dos outros” (RÜSEN, 2015a, p. 266). Ele questiona então o que a história pode fazer sobre isso. Na verdade, essa é a grande pergunta que rege todo o pensamento rüseniano no que se refere ao tema antropológico: que possibilidades há para se extrair da cultura histórica o espinho do etnocentrismo?

Não é possível, contudo, restar prisioneiro dessa tensão, quase que natural. Pelo contrário, é preciso lidar com ela como um desafio premente, pois em tempos de globalização, a separação entre o dentro e o fora dos processos culturais de formação histórica da identidade é cada vez menos clara. A globalização instaura uma proximidade que requer novas formas de diferenciação do outro. (RÜSEN, 2015a, p. 269).

⁵ Tradução da autora do original em inglês: “History teaching should enable students ‘to understand what it means’ to be British, or Korean or whatever, in the sense that ‘what it means’ changes as a people’s relations with each other and with the rest of the world shift and develop over time.”

Uma das “soluções” costumeiramente apresentadas, de acordo com o autor, é o relativismo culturalista. Mas, para ele, isso apresentaria um preço cognitivo muito alto. Pois, isso impediria as pretensões de validade decorrentes da capacidade racional do pensamento histórico. Assim, como resolver? O autor propõe ser necessário preservar então a humanidade. No estabelecimento da identidade própria, deve-se incluir a qualidade humana (essa partilhada com os outros), ou seja, “o eu e o outro trata-se de forma igual”.

Visualiza-se seu próprio ser nos traços dos outros, percebendo assim sua particularidade e individualidade. Quando isso ocorre, a assimetria da relação etnocêntrica entre o eu e o outro se reequilibra. (RÜSEN, 2015a, p. 270).

Com essa compreensão inclusiva, que vê no outro traços de si mesmo e que não distorce a simetria de relações, torna-se possível o combate ao etnocentrismo e abre-se caminho a uma noção de humanidade compartilhada. Nesse sentido, o autor alerta para os perigos do “etnocentrismo de substituição” (RÜSEN, 2016). Segundo ele, esse fenômeno se manifesta em tentativas de coibir o eurocentrismo, pelo estabelecimento da valorização exacerbada de aspectos não-ocidentais. Nessa lógica, de acordo com Rüsen (2016), a assimilação assimétrica é mantida, invertendo-se apenas o “centro” valorativo cultural. “Uma análise mais aproximada das críticas antiocidentais mostra que ela é guiada por um etnocentrismo negativo” (RÜSEN, 2015b, p. 47). Desse modo, “o jogo antigo de dominação é simplesmente continuado. Apenas as atitudes das partes se modificam” (RÜSEN, 2015b, p. 47).

Assim, no processo de formação da identidade deve-se “humanizar o etnocentrismo” (RÜSEN, 2016) e incluir pressupostos comuns a outras populações, a outras culturas, elementos que os tornem parte de uma ideia mais abrangente de humanidade. Desse modo:

Abrem-se assim chances de entendimento intercultural no nível profundo dos processos de formação de identidade, no plano da história cultural. Nisso aparece uma qualidade comum aos seres humanos, em duas dimensões: por um lado, a forma da vida própria aparece na imagem de um perfil abrangente da humanidade, que se delinea temporalmente. Por outro lado, a identidade própria não perde seus traços particulares, individuais; pelo contrário, agrega a si: sua individualidade se exprime (e torna-se reconhecível) na exata medida em que a individualidade dos outros, enquanto manifestação de sua forma

de ser humano, se torna capaz de reconhecimento e crítica. (RÜSEN, 2015a, p. 271-272).

Outro aspecto essencial na formação identitária abrangente e humanizada é a “integração da sombra” (RÜSEN, 2016). Para o autor, as experiências sombrias e de desumanidade da própria cultura devem estar presentes e em plena discussão para que possam ser amplamente processadas pela população. Seria uma espécie de integração compreensiva de aspectos considerados negativos para a história de determinada civilização, funcionando como um alerta e como um indicador de que o processo histórico nacional não é erigido apenas em experiências gloriosas.

Ao propor sua conceituação de identidade, Rösen (2015a) discute também sobre a noção de identidade característica do período iluminista. Ele retoma algumas ideias kantianas, que afirmam basicamente que os seres humanos apresentam um fim em si mesmos e não devem se constituir apenas como um meio.

Na obra “Princípios Fundamentais da Metafísica da Moral” (1785), Kant enuncia que todas as leis devam ser derivadas de um princípio universal: “Portanto o imperativo prático seria como segue: ao tratar a humanidade, haja de tal maneira, seja consigo mesmo ou com outra pessoa, em todos os casos como um fim em si mesmo, jamais como apenas um meio.” (KANT, 1785, p.65 apud PYDD NECHI, 2017, p. 48.)

Partindo da noção de seres humanos como um fim em si mesmos, Rösen (2014) propõe uma atualização dessa noção iluminista de identidade. Para isso, ele resgata algumas reflexões propostas pelo filósofo e artista Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781). Esse filósofo apresentava uma noção de cunho iluminista, que pretendia reafirmar o caráter de humanidade como algo único e superior. O ser humano assumia valor total como critério de sentido e as particularidades de grupos e de indivíduos acabavam sendo desconsideradas.

Lessing afirma com toda a impetuosidade de seu pensamento iluminista a generalidade do existir humano, a humanidade como critério de sentido, subordinando-lhe – diria até contrapondo-lhe – a particularidade dos indivíduos e dos grupos. (RÜSEN, 2014, p. 40).

Entretanto, Rösen (2014) afirma que ao fazer isso Lessing se perde ao negar a questão das identidades dos indivíduos e dos grupos. O autor estabelece

então uma crítica a esses ideais iluministas de reconhecimento identitário, não aceitando-os assim em sua concepção pura, já que apenas afirmar o humano como critério central não é suficiente. Para Rüsen (2014), a sociedade atual em sua concepção globalizada não dá conta apenas desse ideal delineado pelos iluministas. Para ele, não adianta só reconhecer que somos iguais como humanos, é preciso reconhecer as diferenças como sendo parte do ser humano.

O conceito de identidade é discutido há décadas por muitos pensadores. Hobsbawm (2013) apontava para os debates envolvendo principalmente as identidades nacionais. Para esse autor, as identidades estão ligadas fortemente aos consensos intencionais que legitimam a ideia de nação. Ou seja, para legitimar seu papel como instituição forte e minimamente coerente, as nações acabam por delimitar um conjunto de tradições de caráter ufanista, as chamadas identidades. Porém, Hobsbawm (2013) destaca como esse processo ocorre de modo artificial, sendo composto muitas vezes por anacronismos, omissões e, até, por mentiras.

No âmbito dos Estudos Culturais, Stuart Hall em sua obra “A identidade cultural na pós modernidade”, originalmente publicada em 1992, ressalta a influência da globalização no processo de mudança que caracteriza as concepções identitárias contemporâneas. O autor corrobora com Rüsen ao considerar que há uma tensão entre o “universal” e o “particular” nos processos de composição identitária.

Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades. As identidades nacionais, como vimos, representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. Sempre houve uma tensão entre essas identificações mais universalistas – por exemplo, uma identificação maior com a “humanidade” do que com a “inglesidade” (*englishness*). Esta tensão continuou a existir ao longo da modernidade: o crescimento dos estados-nação, das economias nacionais e das culturas nacionais continuam a dar um foco para a primeira. a expansão do mercado mundial e da modernidade como um sistema global davam o foco para a segunda. (HALL, 2006, p. 76).

Porém, para Hall (2006), as identidades se constituem como híbridas, fluídas e descentradas. É o processo que ele intitula de crise de identidade, onde estão “fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno,

até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7). Assim, para esse autor, o processo de globalização estabeleceu-se na contramão de uma ideia essencialista de identidade, de modo que a proposta de uma identidade coerente e unificada é caracterizada como uma “fantasia”. Hall (2006, p. 13) evidencia então o caráter de descontinuidade e até de contrariedade das identidades na atualidade, pois, para ele, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

É possível verificar então que a proposta teórica rüseniana de identidade se relaciona em partes com as propostas dos autores citados, principalmente no que se refere ao reconhecimento das implicações da globalização nos processos de mudança e do enfraquecimento das identidades nacionais. Entretanto, nota-se que, para Rüsen (2014), há uma ênfase na caracterização da identidade como um conceito autocentrado. Por mais que possa abarcar diferentes tipos de pertencimentos, a identidade para esse autor sempre se volta para si mesma, em uma proposta subjetiva e centrada que não se dilui no multiculturalismo ou hibridismo.

2.4 O CONCEITO DE DIGNIDADE

A proposta teórica do Novo Humanismo rüseniana se ampara na concepção de dignidade formulada pelo filósofo Immanuel Kant (1724-1804). Esse filósofo, considerado um dos mais influentes da história ocidental, viveu na Prússia no século XVIII e desenvolveu um aparato conceitual que buscou conciliar tendências racionalistas e empiristas (PYDD NECHI). De modo geral, Kant formulou os princípios do Idealismo Transcendental, que defende a autocrítica da própria razão. Segundo o Idealismo Transcendental, conhecemos um objeto na medida em que ele nos é apresentado e entendido racionalmente. Assim, experiência e racionalidade se complementam, de modo que os dados empíricos se encaixam em categorias racionais existentes *a priori*. Nesse processo, “a razão pura dá as condições do conhecimento e a mesma razão pura, enquanto prática, ordena a vontade através da lei moral e o faz imediatamente, sem instâncias mediadoras” (WEBER, 2009, p. 234). Essa

percepção sobre o papel da razão *a priori* levou Kant a refletir sobre as condições de acesso ao conhecimento, tendo ele implantado uma inversão metodológica na Filosofia: a “Revolução Copernicana”. Ao invés de deixar guiar o nosso conhecimento pelos objetos, Kant passou a afirmar que devemos buscar o seu fundamento no sujeito que conhece, assim é o sujeito que determina o objeto. Tal proposta filosófica foi um marco para a época, pois conclui que de fato só podemos acessar parcialmente os conhecimentos existentes no mundo empírico, apenas aquilo que somos capazes de aderir racionalmente como sujeitos cognoscentes.

No que se refere mais especificamente ao conceito de dignidade, Kant tece suas considerações a partir do debate sobre a moralidade. Nesse aspecto de sua filosofia prática, ele busca analisar as regras da conduta humana. Assim, ele questiona: como devemos agir para que nossas ações sejam consideradas “boas”? A partir desse questionamento ele desenvolve suas ideias acerca dos conceitos de ética, moral, autonomia, liberdade e dignidade, sistematizadas em grande parte na obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, publicada em 1785⁶. Em sua argumentação, Kant aponta que devemos observar as regras que ditam nossas ações no processo de determinação do princípio supremo da moralidade. Para resolver essa problemática, o filósofo estabelece três formulações importantes (WEBER, 2009).

A primeira formulação se refere ao caráter de universalidade das ações: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2020, p. 62). Aqui a razão se coloca como legisladora universal da ação e ficamos submetidos a um princípio incondicional que será determinado por nós mesmos. Desse modo, o projeto de moralidade de Kant se assenta na possibilidade de que nossas ações sejam reaplicadas no mundo em que vivemos. Isso implica que o princípio moral de ação humana é determinado racionalmente e não imposto, por exemplo, por autoridades ou um poder externo. E os princípios de conduta não são determinados por

⁶ Kant publicou três obras consideradas fundantes para a filosofia prática: Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1785), A Crítica da Razão Prática (1788) e Metafísica dos Costumes (parte I em 1797 e parte II em 1798).

experiências ou pela contingência, pois devem se submeter apenas a critérios definidos racionalmente.

A ideia de elaborar uma moral universal está relacionada com a crítica que Kant faz aos seus antecessores que tentaram elaborar uma moral pautada nos sentimentos, ou na experiência, ao invés de propor uma moral universal. Essa ideia kantiana de universalidade está relacionada com a crença de que uma teoria moral deve valer para todos os seres humanos, e não deve ser algo contingente, mas, necessário. Desta forma, segundo ele a moral também não deve ser fundada na experiência que nunca fornece a universalidade das coisas, mas apenas na razão humana. (PAGNO, 2016, p. 226)

A segunda formulação de Kant complementa a primeira e estabelece o critério da finalidade, colocando o ser humano como fim em si mesmo: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2020, p. 73). Apenas a conformidade da ação com uma lei universal não garante que a ação seja boa. Essa é uma condição necessária, mas não suficiente. Para nossa ação ser considerada moralmente aceitável ela deve ser feita de modo que o ser humano seja considerado como um fim em si mesmo e não simplesmente como meio. Desse modo, Kant define então que em uma ação deve-se primar pelo consentimento do outro, ou seja, “tratar a pessoa simplesmente como meio significa impedi-la de consentir com o meu modo de tratá-la, isto é, sem que saiba de minha intenção” (WEBER, 2009, p. 236). Essa formulação pressupõe o valor absoluto da humanidade e a existência como fim último do ser humano. Kant defende uma moral de respeito universal, baseada na ideia da não instrumentalização do ser humano. Segundo o critério da finalidade, uma ação moralmente aceitável é aquela que ocorre sem interesses e sem a influência das sensibilidade, pois “agir de maneira incondicionada significa não agir com a condição de alcançar algo, mas, unicamente por que isso é um dever” (PAGNO, 2016, p. 227).

A terceira formulação, também ligada às outras duas, diz respeito à questão da autonomia: Age de tal maneira que “a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como legisladora universal” (KANT, 2020, p. 81). De acordo com esse princípio, somos seres racionais que agimos sob determinadas leis, mas também somos autores dessas mesmas leis.

Ou seja, “essa fórmula mostra que fazemos ou deveríamos fazer a lei que obedecemos. Vontade autônoma é a que obedece a lei da qual é autora. Isso é liberdade” (WEBER, 2009, p. 237). Estabelece-se aqui o princípio da autonomia como autodeterminação, ou seja, todos os seres humanos têm potencialmente a capacidade de conduzir suas próprias ações (mesmo que na prática isso esteja limitado por algum motivo). Nesse sentido, “a autonomia é uma propriedade da vontade de todo ser racional, a saber, a capacidade de legislar para si mesmo leis morais universais independentemente de motivos sensíveis, tais como, medo, esperança de ser recompensado etc” (TONETTO, 2013, p. 190).

Com o estabelecimento das três formulações (universalidade, finalidade e autonomia), é possível delimitar a concepção de dignidade assumida por Kant. A dignidade, para Kant, é o limiar ao pleno direito do exercício da autonomia. Dignidade e autonomia estão mutuamente relacionadas, pois “a dignidade pode ser considerada como o próprio limite do exercício do direito de autonomia” (WEBER, 2009). Além disso, para Kant, a dignidade é algo inerente e tácito aos seres humanos, como seres dotados de razão. A dignidade acompanha a vida do sujeito como um valor absoluto e não pode de modo algum ser retirada ou excluída, pelo fato de estar atrelada à condição humana racional. Assim, podemos afirmar que a ética kantiana apresenta uma base de teor antropocêntrica.

Na segunda formulação somos conduzidos pelo imperativo categórico a nos considerarmos, a nós e aos outros, sempre como fim. Por que não posso usar o homem, na minha pessoa, simplesmente como meio, mas tão somente como fim em si mesmo? A resposta é categórica: porque ele tem dignidade. Ele não é uma coisa. As coisas têm um preço e por isso pode-se pôr outra como equivalente. O homem está acima de qualquer preço; ele tem dignidade. Esta é uma qualidade intrínseca da pessoa humana. (WEBER, 2009, p. 239).

Para Kant, a dignidade envolve muito mais do que apenas respeitar o próximo ou agir com honestidade. Envolve refletir sobre o que está por trás disso, principalmente ao ressaltarmos “o valor essencial que cada ser humano carrega em si que não permite que ele seja tratado como algo que possui um preço, algo que pode ser usado como meio” (PAGNO, 2016, p. 225). Com esse valor absoluto atribuído aos seres humanos, podemos discutir a posição de Kant em relação ao experimento ético conhecido como “Dilema do bonde” (ou “*Trolley’s*”).

*problem*⁷). Deve-se aceitar o sacrifício de um único ser humano para salvar outras cinco vidas? Se aplicarmos a lógica kantiana nesse caso a resposta seria não, visto que cinco pessoas não “acumulam” mais dignidade do que apenas uma. Vê-se aqui o princípio do valor absoluto da humanidade e de como a dignidade apresenta valor incomparável e incondicional (TONETTO, 2013). Outra implicação prática interessante da moral kantiana é que como é um atributo incondicional, a dignidade não é perdida em nenhuma circunstância. Mesmo quando age imoralmente, como ainda é dotada de razão, a pessoa não tem sua dignidade perdida e nem diminuída. Assim, a dignidade não depende das ações do indivíduo. Além disso, a dignidade não é em nenhum sentido “concedida” a ninguém, pois é concebida por Kant como um atributo inerente à condição humana.

De acordo com Kant, dignidade é algo que todas as naturezas racionais possuem. Para ele, um ser tem dignidade não devido ao seu estatuto sócio-político, crenças religiosas, sexo ou raça. Um ser tem dignidade devido à sua racionalidade prática. (SEDGWICK, 2017, p. 20).

Algumas problematizações podem ser feitas a partir dessa discussão da dignidade como valor inerente aos seres humanos. Weber (2009) discute dois exemplos: o caso das pessoas presas e das pessoas com diagnóstico de deficiência mental. No primeiro caso vê-se a perda da autonomia direta, em que a pessoa não mais possui a capacidade real de agir segundo seus princípios e no segundo caso nota-se a debilidade da capacidade racional em determinar suas ações diretas. Weber (2009) aponta então que em ambos os casos se mantêm a dignidade da mesma forma, pois Kant possui um entendimento abstrato (metafísico) da autonomia e da racionalidade. Ou seja, mesmo que essas capacidades não possam efetivamente serem colocadas em prática suas potencialidades continuam presentes. Nesse sentido. “um portador de grave deficiência mental não perde a dignidade pelo fato de não poder exercer o direito

⁷ O Dilema do bonde é um problema ético discutido no âmbito da filosofia e introduzido em 1967 pela filósofa britânica Philippa Foot. Uma das versões do enunciado é: Um bonde desgovernado está descendo os trilhos em direção a cinco pessoas que serão mortas se o bonde continuar em seu curso atual. Você está parado ao lado de um interruptor que pode desviar o carrinho para uma pista diferente, que contém apenas uma pessoa no caminho. A única maneira de salvar a vida das cinco pessoas é desviar o bonde para esse outro trilho. Se você desviar o bonde para a outra linha, uma pessoa morrerá, mas as outras cinco serão salvas. Deve-se apertar o interruptor?

de autodeterminação. A “capacidade potencial” não deixa de existir ou pelo menos é difícil diagnosticar que não exista” (WEBER, 2009, p. 239).

Desse modo, as explanações kantianas sobre a dignidade podem elucidar melhor a perspectiva do Novo Humanismo rüseniano, já que segundo Pydd Nechi (2017, p. 48), “Rüsen utiliza Kant amplamente em seu trabalho e destaca principalmente a definição simples e profunda de dignidade humana”. Assim, verificamos que no Novo Humanismo rüseniano a dignidade assume papel de antropológico universal e princípio fundamental que rege moralmente as ações ou intenções humanas. É a dignidade o parâmetro fundante e o princípio de sentido máximo a ser considerado universalmente.

2. 5 O NOVO HUMANISMO E OUTRAS CORRENTES HUMANISTAS

Para contextualizar a proposta teórica rüseniana, acreditamos ser necessário propor um breve histórico sobre as correntes humanistas mais conhecidas, para que assim possamos analisar de modo mais contextualizado que tipo de adequação crítica o autor está propondo. Para fundamentar essa contextualização, utilizamos o panorama feito por Pedro Dalle Nogare em sua obra “Humanismos e Anti-Humanismos” (2008).

Nogare (2008) afirma escrever uma obra introdutória, que não foi pensada para especialistas e sim para pessoas que são interessadas na cultura do nosso tempo e nas ideias que os seres humanos de diferentes épocas formularam de si mesmos. Ele afirma que o termo humanismo é aparentemente “bem sucedido”, visto suas tantas apropriações ao longo do tempo. Atualmente, entretanto, o termo se mostra extremamente vago se não inserido em um contexto e problematizado. O autor faz então uma recapitulação histórica sobre as perspectivas filosóficas e ideológicas que estabelecem relações com a questão humanista. É importante considerar nessa análise histórica sobre o conceito de humanismo o ponto de vista do qual parte o autor. Pedro Dalle Nogare é jesuíta e professor universitário na Bahia, tendo obtido parte de sua formação na Itália. Como afirma Pydd Nechi (2017, p. 40), “Nogare realiza seus estudos partindo de premissas teológicas para fundamentar os últimos capítulos de seu livro, nos

quais claramente professa sua fé e adesão ao humanismo de caráter cristão em detrimento dos demais”.

O autor inicia sua abordagem com o Humanismo Antigo, que envolve concepções dos gregos e romanos da antiguidade clássica. Em princípio, Nogare (2008) enfatiza a relevância da cultura grega antiga para a formação das diferentes correntes humanistas posteriores. As raízes das concepções humanistas, inclusive da proposta cristã, se constituem em grande medida sob as ideias dos gregos antigos. “Fica o fato de que, culturalmente, somos filhos dos gregos e o nosso humanismo é modelado pelo deles” (NOGARE, 2008, p. 25). Percebe-se aqui que a análise histórica feita do humanismo foi submetida à concepção estritamente ocidental, considerando-se o caráter de herança da antiguidade clássica de modo até um pouco saudosista e apologético.

No geral, Nogare (2008) afirma que o ser humano nessa época antiga era visto sob uma ótica de validade universal e normativa e não assumia caráter individualista e subjetivista. Um dos primeiros grupos que coloca o ser humano no centro do pensamento filosófico foram os sofistas, que passam a refletir sobre noções basilares dos seres humanos, como os “problemas políticos, morais, jurídicos, estéticos, linguísticos” (NOGARE, 2008, p. 30). Os sofistas são os responsáveis pela chamada “guinada” dos problemas cosmológicos para os antropológicos. A partir dos sofistas, o ser humano e todas as problemáticas relacionadas a ele passam a ser o centro de atenção da filosofia. Alguns estudiosos (como Werner Jaeger) chegaram a considerá-los os primeiros humanistas do mundo ocidental (NOGARE, 2008). Uma das máximas conhecidas dos sofistas é a afirmação atribuída a Protágoras: “O homem é a medida de todas as coisas”. Segundo Nogare (2008), o ser humano passa a ser visto como critério de valor, como fim e meta de todo o resto. Tal noção já representaria então um ideal de caráter fortemente humanista.

Por mais que o ser humano tenha passado a desempenhar um papel central nas reflexões filosóficas a partir dos gregos, vemos que ainda se mostra fulcral a compreensão do seu caráter excludente. Se lembrarmos o conceito de cidadania entre os gregos vamos perceber que mulheres, escravos e estrangeiros não faziam parte desse conceito de “homem” tão estudado e tão debatido.

Tanto a historiografia chinesa quanto a ocidental se referiram à agência humana como a força motriz da mudança temporal nos assuntos humanos, e ambas compartilhavam os limites estruturais desta referência: eram principalmente orientadas para o homem, ignorando a outra metade da humanidade para todos os efeitos e propósitos, completamente, e estavam igualmente despreocupadas com a escravidão.⁸ (RÜSEN, 2015c, p. 137).

Primava-se pela análise do homem político, do homem cidadão e não em uma concepção de humanidade inclusiva, da pessoa humana. Como afirma Nogare (2008, p. 38, 39),

pode-se dizer que o homem, na Antiguidade grega, coloca-se em posição privilegiada, sendo particularmente realçados os valores de beleza, força, harmonia, heroísmo, gênio, etc. Mas em geral isso só vale para uma minoria aristocrática, enquanto a massa (escravos, mulheres, etc) não tem significado. Falta aos Antigos o conceito de pessoa e continua para todos sem solução o problema da origem e do sentido da existência humana.

Já no contexto do desenvolvimento da religião cristã na época romana mais tardia, também é possível notar alguns elementos que caracterizam uma nova forma de humanismo. Além da concepção de que a humanidade foi feita à semelhança de Deus e, por isso, deve ser valorizada e respeitada (homem como espelho das perfeições divinas), existem também as reflexões relacionadas aos teóricos cristãos. Tais preceitos foram formulados a partir da iniciativa de modelar a religião aos princípios racionais no contexto do final da Idade Média. Essa “necessidade de justificar-se diante da razão humana” (NOGARE, 2008, p. 49) teve como primeiro grande expoente o pensador Tomás Aquino. Para esse religioso, a pessoa humana e sua dignidade são definidas por sua condição de racionalidade.

Mais ainda, é pela racionalidade que a pessoa humana se constitui valor absoluto, fim em si, que nunca pode ser instrumentalizada, usada como meio. Dentro de um longo e atento estudo dos textos tomistas, com certeza podemos afirmar que, como não houve ninguém, antes dos contemporâneos, que, como Kant, tivesse afirmado com tanta força a finalidade em si da pessoa, também não houve ninguém que a tivesse fundado tão racionalmente como Santo Tomás. (NOGARE, 2008, p. 53).

⁸ Tradução da autora do original em inglês: “Both Chinese and Western historiography referred to human agency as the moving force of temporal change in human affairs, and both shared the structural limits of this reference: it was mainly male-oriented, ignoring the other half of humankind for all intent and purpose, completely, and was equally unconcerned about slavery”.

Assim, vemos que Nogare (2008) aproxima a ideia de Tomás Aquino à proposta kantiana de que os seres humanos devem ser considerados como um fim em si mesmos e não devem ser encarados sob uma perspectiva valorativa. Daí surge um dos preceitos relevantes do humanismo cristão, que será posteriormente retomado em diferentes vertentes humanistas: é a partir de sua racionalidade que o indivíduo se constitui como pessoa e se distingue, por exemplo, dos animais, seres considerados irracionais.

Embora essa concepção de humanismo cristão aparentemente refira-se à humanidade como um todo, ela não foi aplicada desse modo. De acordo com Nogare (2008), esses “lapsos” da perspectiva tomista ficam claros, por exemplo, na concepção do autor em relação às mulheres (vistas claramente como seres inferiores aos homens) e à admissão da existência do regime escravocrata.

As próximas discussões teóricas envolvendo o humanismo estão relacionadas ao período do Renascimento. Muitos estudiosos consideram esse o contexto de surgimento de uma corrente filosófica humanista mais sistematizada e dotada de maior abrangência. Uma tendência que deve ser destacada como aspecto fundamental da mentalidade desse período é a característica questionadora e mais crítica assumida pelos intelectuais. Segundo Nogare (2008, p. 63), “os homens da Renascença, mais que os de qualquer outra época passada, tomaram consciência de que o homem não é um simples espectador do universo, as que o pode modificar, melhorar, recriar”. Assim, com base na valorização dos ideais da Antiguidade, que buscam evidenciar o aspecto humano, os renascentistas passaram a delinear uma nova visão de mundo, que resultou na noção de mundo moderno.

Um dos pensadores humanistas mais reconhecidos da época renascentista é Pico della Mirandola. Sua obra “A dignidade do homem” é considerada por Nogare (2008) o manifesto da renascença. “Segundo Pico, a dignidade do homem está longe de ser algo de dado ou acabado e mecanicamente fixo. Ela é mais uma conquista porque a natureza humana é perceptível. O homem se faz” (FERACINE, 1985, p. 19). Destacam-se nas obras de Pico della Mirandola a presença de discussões envolvendo o livre arbítrio e a posição mais forte dos seres humanos em determinar suas decisões vitais. Subvertendo alguns dos valores cristalizados da época medieval, na perspectiva de Pico, já se altera a lógica da determinação divina. Nesse sentido, o ser

humano ganha mais destaque, no que se refere ao seu papel em determinar seu próprio destino.

Os humanistas do Renascimento compreendem, portanto, que a natureza não representa apenas um reflexo da perfeição divina, constituindo-se como um campo de atuação e de experimentação dos seres humanos. Esse agir humano na busca pelo conhecimento está desvinculado de qualquer noção de autoridade religiosa, já que o “guia” está na experiência, na constatação científica. Tal noção marca o início da ciência moderna (NOGARE, 2008).

Em relação ao papel da religião no desenvolvimento do humanismo renascentista, Nogare (2008) nos mostra como foi importante inclusive entre pensadores cristãos a valorização dessa nova concepção de homem. Entretanto, ele critica os extremismos e afirma que essa valorização extremada continha também um “perigo”, o de negligenciar a noção divina. Segundo o autor, “aos poucos o homem se exaltou tanto, que se convenceu de ser ele o criador de Deus e não o contrário, como até então se pensava” (p. 72). A Renascença não teria cometido um erro ao valorizar os seres humanos, mas sim ao valorizá-lo de modo unilateral. Essa valorização extremada, para o autor, teria levado à negação da religião e às concepções ateístas.

Após o contexto renascentista, destaca-se o desenvolvimento da ciência moderna e da sociedade industrial, entre os séculos XVI e XVIII. No âmbito da economia e da sociologia, as ideias de Karl Marx ganharam sustentação principalmente a partir das críticas ao capitalismo e ao processo de alienação dos trabalhadores. Em relação à questão do humanismo, Nogare (2008) realiza alguns apontamentos tentando compreender qual a noção de ser humano está imbuída no pensamento de tradição marxista. Para o autor, as propostas de Marx apresentavam uma forte ligação com um ideal de ser humano dotado de liberdade.

Sabe-se que Marx repetia frequentemente a seus familiares que ele não tinha outro ideal senão trabalhar pela humanidade. [...] A aspiração de toda a obra de Marx, desde os inícios até os últimos capítulos de O Capital, é a da libertação do homem das alienações econômicas, sociais, políticas, filosóficas e religiosas. Uma vez libertado de todas essas servidões, o homem conseguirá sua expressão e realização e poderá comunicar-se com os outros de forma autêntica. (NOGARE, 2008, p. 102).

Além dessa ideia de que seres humanos precisam lutar por sua libertação para que consigam expressar-se de modo autêntico, as propostas marxistas apresentam uma concepção de homem ligada à uma relação dialética com a natureza. Tal perspectiva se expressa no conceito de *homo faber*. Aqui o ser humano é entendido como dotado de necessidades e a natureza como possibilidade de satisfação. A mediação entre ser humano e natureza se dá pelo trabalho (NOGARE, 2008). Assim, é essa relação dialética entre ser humano e natureza que constitui o devir histórico. “O homem, humanizando a natureza pelo trabalho, se cria ele mesmo homem, se torna produtor de si mesmo” (NOGARE, 2008, p. 102).

Também é fundamental citar o humanismo ligado às tradições iluministas, desenvolvido a partir do século XVIII. Essa categoria teórica pode ser relacionada ao discurso moderno, que primava ideais como secularismo e liberalismo. O contexto histórico em que se desenvolveu tal concepção tinha como plano de fundo as revoluções burguesas (basicamente a francesa e a estadunidense). Novas noções de civilidade e de valorização do racional quebraram as imposições do Absolutismo e a prevalência da nobreza, abrindo caminho para a ascensão burguesa.

Princípio universal, a razão é também conquista intrinsecamente individual. É ao homem esclarecido que cabe fazer triunfar a racionalidade, numa espécie de encontro consigo mesmo e com a natureza em geral. Para esse homem esclarecido nada poderá estar fora ou acima da sua própria razão, sua única e legítima fonte de autoridade, pois qualquer autoridade que se situe fora dessa consciência individual, racional por definição é necessariamente “irracional” e ilegítima, mero “despotismo” de sacerdotes, príncipes e funcionários. (FALCON, 1994, p. 42).

De acordo com o historiador Falcon (1994), no contexto iluminista o conceito de humanismo é uma tomada de posição em favor da imanência contra a transcendência. A valorização do racional e das capacidades investigativas do ser humano, a partir principalmente dos princípios da ciência experimental, alterou as relações da sociedade com o divino. Nesse contexto, pouco a pouco, se consolida então a perspectiva antropocêntrica e secularista (FALCON, 1994).

O humanismo moderno tem suas bases na concepção ainda nascente de Direitos Humanos, um legado de movimentos políticos inauguradores dos regimes políticos democráticos em parte do Ocidente (Independência dos Estados Unidos e Revolução Francesa, por exemplo). A noção de Direitos

Humanos atual que rege diversas legislações internacionais é herdeira direta desse contexto moderno. Segundo Hobsbawm (2010), é no contexto do Iluminismo que se consolida o ideal de progresso baseado na racionalidade e nas capacidades humanas de controle da natureza.

Em teoria seu objetivo era libertar todos os seres humanos. Todas as ideologias humanistas, racionalistas e progressistas estão implícitas nele, e de fato surgiram dele. Embora na prática os líderes da emancipação exigida pelo iluminismo fossem provavelmente membros dos escalões médios da sociedade, embora os novos homens racionais o fossem por habilidade e mérito e não por nascimento, e embora a ordem social que surgiria de suas atividades tenha sido uma ordem capitalista e "burguesa". (HOBSBAWM, 2010, p. 49).

Importante refletir sobre os motivos que levaram Rösen (2015b) a repensar o conceito de Humanismo, requalificando-o. Como ele mesmo questiona em uma de suas palestras disponíveis no *site* Youtube⁹: "Humanismo é um cachorro morto?". Acreditamos que a necessidade da readequação conceitual e atualização crítica proposta por Rösen (2015b) vem da percepção de que as correntes humanistas anteriores se pautaram em determinados interesses nem sempre voltados a uma visão de humanidade coerente e totalizante, aderindo assim a determinados "partidarismos". Ele propõe então essa revisão conceitual de modo a ampliar os diálogos interculturais, inserindo nos debates pensadores de diferentes partes do mundo e também buscando refletir sobre as questões atuais que envolvam o processo de globalização.

Assim como muitas correntes de pensamento têm desenvolvido algum tipo de noção humanista ao longo do tempo, alguns pensadores propõem um olhar mais crítico em relação ao ideal humanista. O pesquisador David Ehrenfeld tem origem estadunidense e é da área das ciências biológicas. Ele atua como professor da Universidade de Rutgers, em New Jersey. Uma de suas obras mais conhecidas chama a atenção, principalmente por conta do título: "A arrogância do humanismo". Publicado pela primeira vez em 1978, o livro aborda sob um viés ecológico e religioso questões tecnológicas e científicas, enfatizando de forma contundente uma crítica às concepções humanistas modernas.

⁹ JÖRN Rösen: Human rights and globalization. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qLCQxm3B7L4>>. Acesso em: 24 maio 2021.

A ideia central de Ehrenfeld (1992) parte da situação de crise ecológica vivenciada no contexto do final da década de 1970. Para ele, os seres humanos, desde o advento da racionalidade e do humanismo modernos, têm vivenciado uma suposta noção de superioridade em relação ao planeta e à natureza. Desse modo, Ehrenfeld (1992) defende a ideia de que os seres humanos passaram a acreditar que detêm o controle tecnológico total, inclusive em relação às aplicações e consequências de tais recursos. O humanismo e a crença em uma racionalidade em plena perfeição, segundo o autor, teriam dado essa garantia aos seres humanos. Garantia de certeza em si próprio, garantia irrestrita em seus ideais e também no “poder” da racionalidade.

No prefácio de seu livro, o autor afirma que compreende os pressupostos considerados benéficos e “nobres” do humanismo, porém, sua deturpação e seus “excessos” devem ser encarados com muito cuidado.

Os meus leitores descobrirão que não aconselho uma rejeição total do humanismo, que tem suas partes mais nobres. Mas fomos demasiado tolerantes e condescendentes em relação a ele no passado, o que lhe propiciou tornar-se feio e perigoso. O próprio humanismo, como o resto de nossa existência, deve ser agora protegido contra os seus próprios excessos. Felizmente, existem alternativas humanas para a arrogância do humanismo. (EHRENFELD, 1992, prefácio).

É contra o humanismo acrítico que Ehrenfeld (1992) constrói sua argumentação, contra a noção exagerada de superioridade dos seres humanos frente a um mundo em constante transformação e que nem sempre segue à risca aquilo que pode ser determinado racionalmente. Seu objetivo principal, portanto, é identificar as consequências desse humanismo e como elas são geradas socialmente.

Muitas pessoas gostam de autodenominar-se humanistas porque o nome adquiriu conotações agradáveis, como “liberdade”. Em sua maioria, elas são, provavelmente, humanistas, como eu disse, mas isso a despeito de uma interpretação errônea do significado da palavra. Não podemos permitir que a definição de humanismo se torne totalmente amorfa, muito embora possamos acabar chamando humanistas às mesmas pessoas. Em caso contrário, nunca estaremos aptos a ver o humanismo com clareza suficiente para discernir o que há de terrivelmente errado nele. Nem estaremos aptos a criticá-lo. (EHRENFELD, 1992, p. 4).

Ehrenfeld (1992) inicia sua argumentação colocando o humanismo lado a lado com a ideia de religião. Para ele, o humanismo é uma “religião viva” e em

constante atividade, que é dominante em nosso tempo. Essa religião, como ele aponta, nem sempre se mostra explícita aos próprios seguidores. Estes, por estarem vivendo de forma imersa na concepção ditada pela racionalidade moderna, acabam vivendo sob o viés humanista mesmo sem perceber. O pressuposto central dessa religião seria a “fé suprema na razão humana” (EHRENFELD, 1992, p. 3).

Nessa ótica de análise, a arrogância do humanismo pauta-se pelos chamados triunfos da ciência e da tecnologia, que se desenvolvem a partir do final da Renascença. Foi nesse contexto histórico que se consolidou no imaginário social a ideia de que “todos os problemas são solúveis por pessoas” (EHRENFELD, 1992, p. 12). Esse enunciado é considerado pelo autor como o principal pressuposto humanista.

Desse modo, para o autor, as prerrogativas humanistas se fundam em uma fé exclusiva e suprema na razão humana. Seria essa razão a única vertente capaz de resolver problemas, enfrentar dificuldades e reordenar a natureza. Daí reside o grande problema do humanismo moderno, segundo Ehrenfeld (1992). Com esse pressuposto, refuta-se aquilo que ele chama de “outras afirmações de poder” como “o poder de Deus”, “o poder de forças sobrenaturais” e “o poder não dirigido da natureza associado com o cego acaso” (1992, p. 3). Daí percebe-se claramente a associação do pensamento de Ehrenfeld com vertentes religiosas, o que foi confirmado pela análise feita por Longxi (2009).

Em sua argumentação Longxi (2009) cita as críticas propostas por Ehrenfeld (1992) ao humanismo e contextualiza o autor estadunidense como um crítico ao humanismo secular. De acordo com Longxi (2009), por meio da secularização do humanismo, a fé extremada e cega na racionalidade humana gerou aquilo que Ehrenfeld (1992) chama em sua obra de “arrogância”. “Ele identificava claramente o humanismo com o repúdio de Deus e da religião [...] e em um ponto de seu livro denunciou raivosamente o humanismo como um ‘monstro sem deus’” (LONGXI, 2009, p. 51).

Nesse contexto, percebe-se que muitas críticas ao humanismo estão fundamentadas na verdade em um processo muito mais amplo de crítica à ideia

de Modernidade¹⁰ como um todo. Para contextualizar essa questão, trazemos aqui algumas palavras do próprio Longxi (2009, p. 52, 53¹¹):

A fé na razão do século XVIII, o otimismo ante o progresso do século XIX, a confiança em que a ciência moderna e a tecnologia poderiam melhorar a qualidade de vida infinitamente, e a eufórica visão de uma sociedade ideal realizada na terra através da organização política e dos programas sociais que maximizaram a produção e garantiriam a felicidade a todos; tudo isso se fez em pedaços no século XX pelas experiências devastadoras das guerras mundiais, pela crueldade e destruição em larga escala como nunca se havia visto antes graças, precisamente, ao avanço da ciência e ao refinamento das armas, pelo horror e atrocidades do Holocausto e genocídio, pelos desastres ambientais e o dano aos ecossistemas, assim como pelos constantes escândalos de regimes políticos, a falência das ideologias e o crescente abismo entre os muito ricos e os pobres sem esperança. Não somente isso, as nações ocidentais, com uma suposta tradição humanista, invadiram as outras partes do mundo desumanizando-se e desumanizando-as na brutal barbárie do racismo, imperialismo e colonialismo. [...] Sem importar seu significado original, o humanismo se faz responsável pelas falhas no mundo moderno porque é percebido, precisamente, como a ideologia dos modernos.

Como vimos, em diferentes momentos históricos se estruturaram ideais humanistas e anti-humanistas. Essas concepções, para Rösen (2015b), não se mostram abstratas e desconectadas com a cultura vivida. Elas são percepções sobre a humanidade que se arraigam nas sociedades, auxiliando a formá-las e constituí-las. Para Rösen (2015b), isso esteve presente em todas as sociedades ao longo da história. Ou seja, todas as comunidades expressam determinada visão acerca da constituição humana, acerca do que elas consideram como Humanidade. E esse conceito sobre o que é o ser humano é o que proporciona os fundamentos para a organização da vida prática.

Portanto, considerando outras construções históricas sobre o humano, o Novo Humanismo não parte de especulações intelectuais isoladas de Rösen (KOZLAREK, 2017). Na verdade, ele realiza uma proposta de atualização e reconstrução conceitual, com base na situação atual das sociedades no mundo globalizado. Em seus textos, Rösen (2015b) aponta os quatro desafios atuais que têm o feito refletir acerca da necessidade de uma nova noção humanista: a

¹⁰ Esse tema será discutido com mais detalhes em outro momento do texto.

¹¹ Traduzido pela autora do original em espanhol.

insegurança da identidade histórica, as pressões da diversidade cultural, os ataques contra as tradições ocidentais e a nova ameaça sobre a natureza.

O primeiro desafio envolve o conceito de identidade. O autor afirma que a época atual é marcada por um processo de dúvida identitária e, conseqüentemente, de revisão crítica da mesma (RÜSEN, 2015b). A identidade nacional é citada como uma das mais afetadas, principalmente a partir dos processos migratórios e unificação europeia, por exemplo. Outros tipos de pertencimentos estão ganhando mais espaço e as nacionalidades tradicionais se diluem. Quando se aborda o âmbito acadêmico, Rüsen (2015b) cita as discussões “opacas, vagas e esmaecidas” do hibridismo cultural — reflexões também ligadas à identidade e que suscitam muitos debates na contemporaneidade envolvendo pertenças culturais.

O segundo desafio citado por Rüsen (2015b) é as tensões existentes entre diferentes tradições e culturas. Para ele, essas tensões e conflitos não são vistos como novidade, mas “sua intensidade é”. Como estamos cada vez mais próximos do “outro”, as diferenças passam a exercer uma maior influência na dinâmica de vida particular das pessoas. Segundo o autor, “a diferença não é mais uma questão de distância, mas de proximidade” (2015b, p. 21). Desse modo, são urgentes reflexões que analisem nosso papel em meio à diversidade cultural para que se busque uma estabilidade identitária.

O terceiro desafio citado pelo autor é os ataques contra as tradições ocidentais, principalmente no que se refere às propostas pós-modernas e pós-coloniais. Rüsen (2015b) aborda as discussões atuais que buscam questionar a racionalidade moderna, característica do chamado mundo ocidental. Alguns pontos defendidos por esses teóricos, para o autor, acabam abalando a estabilidade de conceitos caros à história como a identidade e a rigorosidade metódica. No pós-modernismo, segundo o autor, deixa-se de lado a experiência histórica para se aderir a uma geração de sentido imaginária e arbitrária. O relativismo desestrutura a racionalidade metódica, a universalidade dos princípios morais e premissas básicas da sociedade civil. Além disso, para ele, a “simples” lógica de inversão/substituição de correntes teóricas ocidentais por outras não ocidentais se remete à influência de discursos ideológicos no campo acadêmico, pois “esses substitutos geralmente são a ideologia roubando o discurso acadêmico de um de seus fatores mais importantes: o pensamento

crítico com afirmações de verdade universalistas embutidas”¹² (RUSEN, 2015c, p. 140). Por isso, Rösen (2015b) coloca esse ponto como um dos desafios a ser analisado no processo de definição do Novo Humanismo.

Por fim, como último desafio, o autor menciona a nova ameaça sobre a natureza. Rösen (2015b) enfatiza que a crise ambiental deve ser um dos fatores orientadores da autocompreensão humana. Como justificativa, ele afirma que “a destruição das condições naturais de sobrevivência humana interessa a todos” (2015b, p. 22). Assim, temos que refletir sobre o fato de que compartilhamos o planeta Terra e de que nossas condições de sobrevivência dependem da manutenção da natureza. Esse reconhecimento torna-se essencial nos últimos anos, com o aumento dos índices de poluição e desmatamento, por exemplo. O autor aponta, portanto, serem necessárias “regras transculturalmente válidas” para a manutenção da sobrevivência humana no âmbito da natureza. Tais discussões devem então fazer parte dos debates da didática da história. Essa questão do desafio ambiental tem sido discutida por outros autores e representa um campo promissor de novos debates para o campo das Ciências Humanas. Dipesh Chakrabarty (2012) afirma que os debates sobre problemas ambientais como aquecimento global inauguraram uma nova maneira de se perceber a existência da humanidade: uma existência coletiva que possui força geofísica capaz de interferir continuamente no planeta. Essa nova categoria de “conjunto humano” possui capacidade de agência, sendo responsável direta pelos problemas ambientais que atualmente assolam o mundo. Para Chakrabarty, esse novo modo de encarar a humanidade baseia-se em uma existência coletiva sem uma dimensão ontológica como sujeito em si. Isso nos leva a pensar a categoria de humanidade a partir de múltiplas escalas que podem estar em permanentes contradições ao longo do tempo.

Daí a necessidade de ver o ser humano simultaneamente em registros contraditórios: como força geofísica e como agente político, como portador de direitos e como autor de ações; sujeito a ambas as forças estocásticas da natureza (sendo ele próprio uma dessas forças coletivamente) e aberto à contingência da experiência humana individual; pertencer a histórias do planeta,

¹² Traduzido pela autora do original em inglês: “these substitutes usually are ideology robbing the academic discourse of one of its most important factors: critical thinking with inbuilt universalistic truth claims”.

da vida e das sociedades humanas em escalas diferentes. (CHAKRABARTY, 2012, p. 14)¹³.

Rüsen (2015b) identificou um quinto desafio dos tempos contemporâneos: a importância das novas mídias para a cultura histórica. Porém, ele afirma que ainda não teve tempo de aprimorar as reflexões em torno do tema, algo que ainda deve ser feito futuramente.

Com esses quatro grandes desafios elencados, Rüsen (2015b) justificou seu projeto de buscar uma nova noção de Humanismo. Para ele, é tarefa da didática da história fornecer respostas específicas a cada um dos desafios contemporâneos. Ao longo de sua argumentação, ele procura discorrer sobre essas quatro macro temáticas, de modo integrado. São essas as inquietações que regem a necessidade de adequação do Humanismo moderno aos novos tempos da globalização.

2.6 O PROJETO “HUMANISMO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO” E A CRÍTICA PÓS-COLONIAL

Segundo Kozlarek (2017), tem sido difícil defender aspectos universalistas e justificá-los na atualidade. Ao fazer isso, é possível que o pesquisador esteja se expondo a todo um conjunto de críticas que possam julgá-lo como defensor de ideias imperialistas/colonialistas.

Hoje em dia é difícil justificar o universalismo. Ao tentar fazê-lo, expõe-se à suspeita de cultivar uma espécie de imperialismo que se alimenta da ideia de que o universalismo é sempre, na realidade, um "provincianismo" que se impõe a todos os outros "provincianismos" pela força (Chakrabarty). No entanto, embora Rüsen reconheça esse problema, ele insiste na necessidade de uma posição universalista. Não só porque acredita que os seres humanos e mesmo suas respectivas culturas compartilham traços claramente universais, apesar de todas as diferenças, mas também porque está convencido de que a história encoraja e exige hoje mais do que nunca uma espécie de humanismo universalista.¹⁴ (KOZLAREK, 2017, p. 40)

¹³ Traduzido pela autora do original em inglês: “This is why the need arises to view the human simultaneously on contradictory registers: as a geophysical force and as a political agent, as a bearer of rights and as author of actions; subject to both stochastic forces of nature (being itself one such force collectively) and open to the contingency of individual human experience; belonging to differently-scaled histories of the planet, of life and human societies”.

¹⁴ Traduzido pela autora do original em espanhol: “Hoy día es difícil justificar el universalismo. Tratando de hacerlo uno se expone a la sospecha de cultivar una suerte de imperialismo que se nutre de la idea

As críticas às noções universalistas partem do princípio de que a própria concepção de buscar algo universal constitui um tipo de tentativa de dominação e de imposição. Como afirma Kozlarek (2017), Rüsen reconhece que muitas vezes valores universais tendem a estabelecer posicionamentos hierarquicamente desregulados culturalmente. Mas, mesmo assim, ele mantém sua proposta de buscar valores antropológicos universais, destacando a ideia de diálogo intercultural. E por que ele assume esse posicionamento? Pois de acordo com seu ponto de vista essa seria a única forma de se estabelecer uma lógica inclusiva de reconhecimento mútuo entre povos, tendo a equidade como princípio basilar desse diálogo intercultural.

Nessa discussão sobre questões universais, Rüsen (2014) traz à tona o debate em torno das narrativas mestras da história. Ele reconhece a crítica àquelas grandes narrativas que perpetuaram ideias etnocêntricas e que valorizavam prioritariamente a história europeia, por exemplo. Para ele, no contexto atual da globalização essas críticas são compreensíveis.

Uma das exigências culturais que a experiência da globalização do presente tornou evidente representa uma crítica às “narrativas mestras” disponíveis até agora, nas quais a cultura ocidental assegurou sua superioridade em relação à demais e, desse modo, pagou tributo ao etnocentrismo universalmente disseminado do autoentendimento histórico. (RÜSEN, 2014, p. 144).

Porém, para o autor o mais adequado não seria uma simples autodissolução dessas narrativas mestras do ocidente, que há muito tempo caracterizam a escrita da história alemã (mas também de outros setores ocidentais). Para ele, deve-se buscar encontrar a narrativas universalistas que não sejam excludentes e que evitem a assimetria etnocêntrica. A simples crítica pela crítica, para Rüsen (2015b), não levaria a nada. Para ele, enquanto todas as nações não se identificarem sob uma noção comum de humanidade, continuaremos sob a guerra das culturas (“*clash of civilizations*”). Tal noção de

de que el universalismo es siempre, en realidad, un “provincialismo” que se impone sobre todos los demás “provincialismos” a través de la fuerza (Chakrabarty). Sin embargo, si bien Rüsen reconoce este problema, insiste en la necesidad de una posición universalista. No solamente porque él cree que el ser humano e incluso sus respectivas culturas comparten rasgos claramente universales a pesar de todas las diferencias, sino también porque él está convencido de que la historia fomenta y requiere hoy día más que nunca una especie de humanismo universalista”.

narrativa universalista não-excludente dialoga com os debates propostos por Denis Shemilt (2011), no qual ele argumenta a importância da formação de um “quadro geral” (*big picture*) no processo de aprendizagem histórica. Nessa perspectiva, a noção de diversidade e de universalidade se complementam e os eventos históricos são abordados a partir de escalas variadas de análise, cujo olhar pode ser aproximado e distante ao mesmo tempo.

Este ‘quadro geral’ não precisa ter resolução uniforme: algumas partes, ensinadas como tópicos aprofundados ou temas detalhados, podem ser “vistas” em resolução maior do que o todo, mas o todo deve fazer sentido (como uma imagem) em seu próprio direito e onde inúmeras pequenas histórias (figuras de primeiro plano e objetos de fundo) podem contribuir. (SHEMILT, 2011, p. 95).¹⁵

A busca por noções antropológicas universalizantes e os estudos sobre Novo Humanismo propostos por Rösen foram elaborados em meio a um projeto de debate internacional liderado pelo pesquisador intitulado “Humanismo na era da globalização – um diálogo intercultural entre humanidade, cultura e valores”¹⁶. O projeto era vinculado ao Instituto de Estudos Avançados em Humanidades em Essen, Alemanha, e ocorreu efetivamente entre os anos de 2007 e 2009 por meio de eventos científicos. Seus frutos, entretanto, continuaram por mais tempo, através de diversas publicações. Analisaremos nesta tese algumas propostas de pesquisadores que fizeram parte desse esforço intelectual, reunidas na obra: RÜSEN, Jorn; KOZLAREK, Oliver (Coord.). Humanismo en la era de la globalización: desafíos e perspectivas. Buenos Aires: Biblos, 2009. Os ensaios apresentados neste livro constituem parte desse “esforço transatlântico” e foram apresentados em palestras no México e na Alemanha, durante eventos do projeto.

De acordo com o site oficial do projeto, seu objetivo constitui principalmente promover o debate entre culturas ocidentais e não-ocidentais em relação ao elevado potencial de conflito existente no mundo globalizado com vistas a obter uma compreensão geral da humanidade, verificando

¹⁵ Traduzido pela autora do original em inglês: “This ‘big picture’ need not have uniform resolution: some parts, taught as in-depth topics or detailed themes, may be ‘seen’ in higher resolution than the whole, but the whole must make sense as an account (or picture) in its own right and as one to which numerous little stories (foreground figures and background objects) are seen to contribute”.

¹⁶ Site oficial do projeto: <https://www.kulturwissenschaften.de/en/home/project-3.html>

possibilidades de reconhecimento mútuo entre as culturas. Assim, as questões centrais debatidas pelos pesquisadores do projeto buscam relacionar concepções humanistas atreladas a temas diversos como religião, economia, identidade, cooperação intercultural, pós-colonialismo, entre outros.

No prólogo da publicação, assinado por Rüsen e Kozlarek, são apresentadas as intenções dos pesquisadores ao longo do projeto e são debatidos alguns conceitos-chave para as discussões — como o de humanismo e de globalização. A palavra “humanismo” remonta à uma tradição que tem origem no Renascimento europeu, mas também a algumas posições críticas provenientes do contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. A proposta do projeto, segundo os autores, não seria apenas atualizar essa tradição intelectual e sim tentar responder aos desafios do mundo contemporâneo, principalmente no que se refere a um contexto marcado por uma globalização acelerada.

Nessa proposta, a globalização não é vista apenas como um conjunto de fluxos de capitais financeiros. Esse conceito é compreendido em seu âmbito social e com suas chamadas “consequências humanas” (termo apropriado de Zygmunt Bauman pelos autores). A globalização é analisada pelos autores como um conjunto de decisões caracteristicamente humanas e não apenas como algo que nos passa, que nos acontece. A globalização se estrutura a partir de decisões que foram tomadas ou deixadas de lado por pessoas reais, que fazem parte de nosso cotidiano. Assim, os autores buscam aproximar a globalização de uma ideia mais concreta, ligada às medidas políticas, econômicas e também aos anseios das populações no mundo contemporâneo (também chamados de o “fazer” e o “fruir” humanos). Foge-se aqui de uma proposta abstrata de globalização, voltada apenas ao discurso de uma aparente “desordem mundial”.

De acordo com os autores, essa proposta de reflexão acerca do humanismo não deve ser uma iniciativa europeia e eurocêntrica. Deve ser uma proposta que assegure certa universalidade por meio do diálogo com diferentes tradições culturais. Na primeira parte do livro, são apresentados diferentes ângulos sobre o humanismo no contexto contemporâneo por meio de autores de origem não-europeia (Dipesh Chakrabarty, Zhang Longxi e Walter D. Mignolo). Tais posicionamentos apresentam críticas à visão eurocêntrica que deu forma ao humanismo moderno. Há também textos de Jorn Rüsen e Oliver Kozlarek. O

primeiro apresenta um resumo da proposta humanista atual e o segundo busca retomar aspectos de Alexander von Humboldt em relação à modernidade globalizante.

Ao lermos o prefácio da obra, fica claro a proposta dos coordenadores de citar geograficamente a origem dos autores que contribuíram para o projeto. Em diversas obras, Rüsen reconhece seu lugar de fala como intelectual europeu, citando que está realizando uma análise sob o ponto de vista ocidental. Nas palavras do autor, “é minha responsabilidade apresentar as possibilidades ocidentais de tal comunicação e estou esperando as respostas não-ocidentais, propostas críticas, comentários, e, talvez, até mesmo algum consentimento” (RÜSEN, 2015b, p. 56).

Mais do que impor um retorno ao Iluminismo ou ao racionalismo alemão, Rüsen busca inquirir seus parceiros pesquisadores de diversos países: o que significa ser um ser-humano, a partir da historicidade de sua cultura? (PYDD NECHI, 2017, p. 57).

Assim, Rüsen e Kozlarek (2009) trazem às discussões sobre o humanismo intelectuais de diferentes origens e tradições e fazem questão de deixar isso claro no prefácio. Como tentativa de esquivar-se de possíveis críticas em relação ao projeto humanista que estava sendo proposto, considerado por alguns como mais uma proposta que parte de europeus em busca de um universalismo de caráter ocidental. De acordo com os organizadores, “o humanismo como projeto e tarefa consistiria, então, em elaborar uma compreensão das afinidades apesar das diferenças, que motivam e preocupam os seres humanos em todas as partes do mundo” (RÜSEN; KOZLAREK, 2009, p. 12).

A construção do Novo Humanismo é também fruto de parcerias intercontinentais. Mais do que apenas debates epistemológicos, esta proposição conceitual é marcada por encontros de autores que extrapolam os círculos intelectuais europeus, o que atribui um caráter plural e multiétnico a suas contribuições. (PYDD NECHI, 2017, p. 52).

Selecionamos alguns textos dessa obra para analisarmos durante a produção desta tese. Nossa intenção é verificar como o debate entre Rüsen e

os pós-coloniais¹⁷ tem se estruturado nos últimos anos. Concordamos, portanto, com Kozlarek que devemos compreender as críticas feitas à Rösen, principalmente pela grande relevância acadêmica que o pós-colonialismo tem ganhado nos últimos anos.

Ficará claro que as idéias de Rösen sobre o humanismo são inspiradas, acima de tudo, pela tradição do pensamento ocidental e especialmente europeu. Desta forma, penso indispensável relacioná-las às críticas pós-coloniais que recuperaram justificadamente muita importância. (KOZLAREK, 2017, p. 36).¹⁸

Walter Mignolo é um pensador argentino que inaugurou as discussões em torno da opção epistemológica conhecida como “decolonial”. Considerando o humanismo de tradição moderna, Mignolo defende uma posição contrária. Porém, por defender as lutas contra o etnocentrismo e a valorização das diferentes populações e culturas, ele foi chamado de “grande humanista” pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt em uma palestra¹⁹ recentemente. Sua objeção ao humanismo moderno está relacionada à concepção universalizante que é assumida por tal conceito. Nas palavras do autor: “a opção decolonial começa colocando em xeque os pressupostos imperialistas que mantém uma ideia universal de humanidade e de ser humano que sirva como modelo e ponto de chegada” (MIGNOLO, 2009, p. 61). Para ilustrar seu ponto de vista, Mignolo propõe um questionamento que ele diz constituir elemento básico das críticas originadas na tradição intelectual afro-caribenha: “Uma pessoa negra estaria de acordo efetivamente com a ideia de que o que todos nós temos em comum é a nossa humanidade e que somos todos iguais em nosso ser diferente?” Para o autor, sob a perspectiva da história negra, das memórias indianas ou da população da Ásia central é muito mais difícil se pensar um conceito unificado de humanidade.

¹⁷ Utilizamos aqui essa denominação genérica para nos referirmos: às críticas pós-colonialistas (Franz Fanon, Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha), aos estudos subalternos (sudeste asiático) e ao projeto decolonial (estudos da América Latina). Não traremos as distinções entre esses movimentos no trabalho visto que aqui consideramos essas tendências a partir de um conceito que acaba sendo compartilhado entre elas: suas objeções em relação à dominância de vertentes epistemológicas ocidentais e europeias e ao universalismo.

¹⁸ Texto traduzido por nós do original em espanhol.

¹⁹ Educação histórica em tempos de pandemia e autoritarismo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wCYnzalZNPM>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

A crítica sob a rubrica de pós-colonial *ilumina* a face oculta da modernidade: a colonialidade, e convida à conversação os conhecimentos produzidos nas bordas da globalização hegemônica, algo sem paralelo até então. Sobretudo, os estudos pós-coloniais explicitam que os *erros* da modernidade vitoriosa nunca foram *efeitos perversos*, imprevistos, indesejáveis, produtos precoces da incompletude do projeto moderno, mas seus elementos intrínsecos. Combatem assim, na diversidade das correntes e abordagens, qualquer crença fundamentalista na universalidade totalitária. (RIBEIRO, 2014, p. 68).

Para Mignolo (2009), nos tempos do Iluminismo, o que se percebe é o desenvolvimento do conceito de cidadão. E essa noção está diretamente relacionada às lógicas de exclusão característica da modernidade. O paradigma do humano definido principalmente pelo cristianismo da renascença se converte no paradigma do cidadão, ou seja, do ser humano que é reconhecido positivamente pelo mundo moderno.

Mignolo (2009) propõe então a ideia do *mito* do cidadão universal: mesmo com as constantes migrações e movimentos populacionais característicos da era da modernidade e depois da era da globalização, ainda existem determinadas fronteiras arraigadas que não são facilmente transpostas. Ou seja, de acordo com o autor, as diferenças coloniais e imperiais ainda se impõem a determinados povos de modo tão marcante que limitam a existência de um conceito abrangente de humanidade (os ditos “cidadãos globais”). Desse modo, o giro decolonial, para Mignolo (2009), estaria então em desacordo com a (o que ele chama de) *máxima liberal* de que: deveríamos enfatizar o que temos em comum no lugar das diferenças, já que vivemos em um paradigma que define ser humano como o homem branco europeu e heterossexual.

Essa é uma das tarefas fundamentais para os estudos de humanidades decoloniais do século XXI: reconhecer que a cidadania global é um mito já que o racismo global não está superado e trabalhar para a decolonização do conhecimento imperialista que engendrou o racismo mediante a colonização do ser e do saber. (MIGNOLO, 2009, p. 78).

Rüsen mostra-se ciente desses contrapontos em suas obras. Ele chega a questionar: “Por trás da unidade da humanidade não se esconde a pretensão de dominação da cultura ocidental sobre as outras?” (RÜSEN, 2014, p. 45). Para ele, entretanto, o que se deve evitar é uma mera inversão de valores. Seu posicionamento baseia-se na ideia de que “este tipo de argumentação seja

apenas uma inversão entre dominadores e dominados” (PYDD NECHI, 2017, p. 53). Assim, ao se criticar a modernidade e com ela a proposta humanista, não se pode negá-las completamente. Rösen defende uma “reavaliação da modernidade” (PYDD NECHI, 2017), a partir de uma atualização conceitual e da consideração de fatores essenciais (como é o caso da racionalidade).

Ainda nessa mesma obra “Humanismo en la era de la globalización” temos uma argumentação um pouco mais conciliadora feita por Longxi, estudioso oriental. Para Longxi (2009) as críticas ao humanismo ocidental são importantes e muito proveitosas, além de necessárias. Porém, ele faz uma ressalva: precisamos mesmo ir de um extremo a outro? Como compreender a humanidade? Por um lado enxergá-la como algo divino e por outro como algo provisório e findável? Longxi (2009) critica então essa perspectiva maniqueísta (que percebe a humanidade ou como Deus ou como nada), mostrando algumas “debilidades dos críticos ao humanismo” e questiona: “o que essas críticas propõem de solução?” (2009, p. 53).

Nesse mesmo contexto, outro maniqueísmo que o autor busca questionar é a velha tensão Ocidente *versus* Oriente, vista como perigosa e confusa. Para Longxi (2009), o mundo atual apresenta muitas tensões e conflitos para que possa ser resumido nessas duas perspectivas apenas. Sua proposta aqui converge para a ideia röseniana de humanidade inclusiva para um “autêntico diálogo global de civilizações” (p. 55). O mundo pós-moderno e as propostas relativistas têm enfatizado muito questões de diversidade, mas o autor afirma ser necessário ir além.

O universalismo tem sido desacreditado na academia ocidental por ser considerado não realmente universal, e sim contaminado com o colonialismo e imperialismo. Agora é o momento de diferenciar o humanismo universal de sua distorção e abuso, do colonialismo e imperialismo [...]. (LONGXI, 2009, p. 55).

O autor sugere então a necessidade de se conceituar de uma nova maneira os estudos humanísticos, que ultrapasse suas distorções e suas apropriações. Para isso, deve-se envolver diferentes tradições culturais e epistemológicas de pensamento. Tal missão não é nada fácil e se apresenta ao autor como algo desafiador e ambicioso, mas deveria ser algo a nos

preocuparmos sempre, segundo ele, para que possamos nos inspirar para “fazer do mundo um lugar mais humano e mais tranquilo para se viver” (p. 56).

Outro autor de destaque nos debates pós-coloniais é Edward Said. O intelectual de origem palestina escreveu um de seus clássicos mais conhecidos em 1978, a obra “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente”. O livro é considerado fundante para o campo pós-colonial, visto que instituiu algumas premissas basilares como as críticas ao essencialismo e à prática do reducionismo cultural. Said (2007) condena as generalizações e os “aprisionarmos em etiquetas” que marcaram a maior parte dos discursos que o Ocidente produziu sobre as civilizações Orientais. Assim, ele cria o termo Orientalismo, para se referir a todo um sistema de pensamento que constituiu uma visão generalizante e extremamente abstrata sobre o Oriente, destacando aspectos de sua excentricidade e exotismo. Tais perspectivas encontram-se imbricadas no contexto do domínio imperialista europeu (e depois estadunidense).

Embora em contextos distintos, Said, assim como Mignolo, é contrário às análises que colocam tradições e culturas sob categorias universalizantes. Assim, questiona:

Será possível dividir a realidade humana, assim como a realidade humana parece ser de fato dividida, em culturas, histórias, tradições, sociedades, até raças claramente diferentes, e sobreviver humanamente às consequências?
(SAID, 2007, p. 80)

A proposta do autor seria então “utilizar histórica e racionalmente o próprio intelecto para chegar a uma compreensão reflexiva e a um desvendamento genuíno” (SAID, 2007, p. 19) sobre as produções Orientais, superando visões generalistas e unificantes sobre as sociedades e suas culturas.

Nesta tese, iremos nos atentar a uma parte específica das discussões de Said, especificamente àquelas em que ele propõe reflexões sobre o conceito de humanismo. No prefácio à edição de 2003 da obra Orientalismo, Said afirma a importância do humanismo como barreira de resistência contra atos desumanos.

E, finalmente, o que de fato importa é que o humanismo é nossa única possibilidade de resistência – e eu chegaria mesmo ao ponto de dizer que ele é nossa última possibilidade de

resistência – contra as práticas desumanas que desfiguram a história humana. (SAID, 2007, p. 26).

Sabemos, entretanto, por seus posicionamentos teóricos, que o humanismo de que trata Said não é aquele de origem iluminista, derivado do pensamento moderno. Said, inclusive, faz um comentário acerca da nomenclatura: “chamei aquilo que procuro fazer de ‘humanismo’, palavra que continuo teimosamente a utilizar, malgrado o abandono altivo do termo pelos sofisticados críticos pós-modernos” (p. 19). O humanismo de Said é aberto a mudanças, é não-fixo. É um conceito que leva em conta o universal e o particular, com possibilidades cosmopolitas. Criticando o humanismo elitista, essencialista e eterno da modernidade, Said propõe uma espécie de saída: é possível ser crítico do humanismo, em prol do próprio humanismo.

A crítica de Said ao etnocentrismo e essencialismo do Iluminismo e às versões clássicas do humanismo deixa em aberto a possibilidade de outras formas de humanismo, seu legado duradouro pode muito bem ser seu estridente apelo pela prática de um humanismo rearticulado. (CHATELIER, 2016, p. 136).²⁰

Em primeiro lugar, Said se mostra extremamente preocupado com os rumos da globalização e com os embates bélicos provocados a partir de meados do século XX. Sua ideia, como evidenciado nos parágrafos anteriores, é lutar contra práticas desumanas e compreender maneiras de entender o mundo de forma a combater tais atrocidades. Nesse aspecto, trazemos aqui um ponto em concordância com Rüsen (2015a). Ambos analisam a situação global em contextos distintos, de modo a refletir sobre condutas que possam evitar confrontos entre povos e nações.

Mas que pontos afastam Rüsen e Said? Suas divergências partem da maneira como eles compreendem as estruturas sociais. Said é contrário a conceitos generalizantes e unificadores (assim como postula-se o posicionamento teórico da pós-colonialidade). Já Rüsen propõe ideias estruturantes e normativas, que se almejam noções universalizantes sobre a humanidade. Tais divergências, entretanto, não nos impedem de realizar um

²⁰ Tradução da autora do original em inglês: “Said’s critique of the ethnocentrism and essentialism of Enlightenment and classical versions of humanism leave open the possibility for other forms of humanism, his enduring legacy may well be his strident call for, and practice of, a rearticulated humanism.”

paralelo entre os autores. Concordamos com Chatelier (2016, p. 173)²¹ que “de diferentes maneiras, ao invés de nos levar a uma rejeição ao humanismo, as críticas podem nos abrir a ideia de um humanismo rearticulado”.

Em 2016, o pesquisador Stephen Eric Chatelier defendeu a tese de doutorado intitulada: “Learning to Live Together: humanism and education after the postcolonial challenges”, na qual discute as relações entre pós-colonialismo e o humanismo. O objetivo do autor foi examinar os desafios que o pós-colonialismo implica ao humanismo, para determinar se o humanismo consegue superá-los e (caso consiga) como isso ocorre. Sua investigação teve como base três autores: Frantz Fanon, Gayatri Chakravorty e Edward Said. Por meio da análise desses três pensadores, Chatelier (2016) buscou verificar em que aspectos esses teóricos criticam, rejeitam, utilizam, restauram ou rearticulam o humanismo. Desse ponto de partida, ele buscou definir quais os caminhos que o humanismo pode assumir, superando e convivendo com as críticas pós-coloniais.

E o humanismo pode não apenas enfrentar os desafios da diversidade cultural produzidos pela migração, mas também superar os legados do colonialismo que continuam a definir as sociedades contemporâneas, como mostram vários teóricos pós-coloniais recentes? [...] Até que ponto as premissas humanistas podem ser reavivadas após esses desafios pós-coloniais, para que continuem sendo úteis na educação, ajudando os alunos a aprender a conviver com e através das diferenças que agora caracterizam as salas de aula contemporâneas em todo o mundo? (CHATELIER, 2016, p. 3)²².

A tese de Chatelier (2016) inicia com uma questão: “Can we live together?”, que ele resgata do sociólogo francês Alain Touraine. Para Chatelier (2016), vivemos em um contexto em que temos que chegar a um acordo sobre como negociar a diferença sem cair na armadilha maniqueísta do universalismo ou do relativismo. Para chegar à sua argumentação, o autor retoma a historicidade do humanismo ao longo dos séculos na cultura ocidental. De acordo com sua análise, desde gregos antigos o humanismo tem permeado as tradições intelectuais, filosóficas e educacionais do Ocidente. Mesmo adquirindo

²¹ Tradução da autora do original em inglês: “in different ways, rather than leading to its rejection, their various critiques open up the possibilities for a rearticulated humanism”.

²² Tradução da autora do original em inglês.

diversas formas ao longo do tempo, o espírito humanista tem inspirado correntes de pensamento e filósofos. Porém, no século XX a viabilidade do humanismo passou a ser mais duramente criticada, principalmente por uma série de pensadores que vinculavam a corrente às atrocidades do contexto colonialista.

Assim como não é simples estabelecer de modo definitivo uma conceituação de humanismo, também não é simples explicar suas críticas. Essas podem assumir diferentes facetas. Chatelier (2016) argumenta, entretanto, que grande parte das críticas ao humanismo se direciona, na verdade, à ideia humanista originada no contexto iluminista. Essa corrente específica teria se mascarado a partir de uma proposta universalizante, mas na verdade foi responsável por fundamentar atos de violência e exploração entre metrópoles e colônias.

O etnocentrismo do humanismo iluminista se torna particularmente problemático à luz de sua tentativa de universalização que, é claro, foi projetada em parte pelos projetos coloniais. (CHATELIER, 2016, p. 173).

A partir dos escritos pós-coloniais, a proposta dita universal do humanismo iluminista, vinculado ao contexto moderno, é desconstruída. Chatelier (2016) afirma a importância de levarmos essas críticas em consideração e utilizá-las para buscar uma **readaptação** do conceito de humanismo. Sua tese toma como princípio a verificação de como é possível encontrar um caminho humanista em um mundo marcado pela relação dominados *versus* dominantes. “Como um novo humanismo pode ser possível em uma configuração espacial de dominação?” (CHATELIER, 2016, p. 103).

Verificando as críticas pós-coloniais de diferentes autores, Chatelier (2016) chega então a sua proposta de humanismo. Para ele, o humanismo a ser pensado atualmente deve emergir dos desafios pós-coloniais, pois eles não rejeitam o humanismo em si e sim sua forma etnocêntrica e moderna. Desse modo, o autor propõe um humanismo rearticulado e que é formado basicamente por uma eterna negociação entre o universal e o particular. É um humanismo marcado pela luta, que se envolve aos contextos locais e particulares, sem perder a ideia geral de humanidade. Sua ideia visa desconstruir a lógica binária

e, assim como Rusen, abrigar as diferenças culturais dentro da proposta humanista.

São notórias as diferenças epistemológicas entre o humanismo proposto por Chatelier (2016) e a plataforma filosófica discutida por Rusen. Precisamos deixar claro de onde partem esses autores. Rusen segue uma linha de pensamento ligado à filosofia e à história, enquanto Chatelier (2016) defende suas ideias dentro de um contexto de aplicação educacional, tanto é que no final de sua tese ele tece considerações sobre como as pedagogias podem adotar caminhos ligados ao humanismo que ele propõe. Embora tenham diferenças em relação ao campo de estudo²³, podemos verificar alguns pontos em comum entre os autores, principalmente no que se refere ao anseio por um humanismo ligado ao contexto da globalização e que inclua perspectivas particularistas, de valorização das diferenças.

Esse conceito de humanismo rearticulado também é encontrado nas discussões de Kozlarek (2015), que propõe o princípio humanista não como um dogma e sim como contexto permanente de negociação e readaptação. O autor vê como problemáticas as correntes que desconsideram preceitos de origem europeia, sem atrelar uma concepção construtiva a essas críticas.

Em vez de simplesmente descartá-los como profunda e intransponivelmente eurocêntricos, vejo [os discursos humanistas] como espaços que permitem o diálogo e as negociações, embora ainda não tenham sido explorados. Como, então, podemos continuar a usar as ciências culturais em geral e os estudos regionais em particular, sem negar as suspeitas do eurocentrismo? ²⁴(KOZLAREK, 2015, p. 83).

Kozlarek (2015) questiona então: como articular as ciências culturais a elementos generalistas e ao mesmo tempo regionais, sem negar as suspeitas que o discurso eurocêntrico apresenta? Para ele, seria necessário repensar o próprio conceito de humano, tornando-o mais inclusivo. E seria esse justamente o ponto também defendido por autores como Edward Said e Fannon.

Por fim, gostaria de sublinhar que há um forte argumento para o retorno a uma posição humanista apesar das críticas pós-coloniais, já que muitas vozes ouvidas dentro dessa corrente

²³ Em sua argumentação, Rusen parte da teoria da História enquanto Chatelier é um pesquisador ligado ao campo da educação.

²⁴ Tradução da autora do original em espanhol.

crítica pertencem, de uma forma ou de outra, a importantes defensores do humanismo, basta que mencione aqui Frantz Fanon, o já citado Edward Said [...].²⁵ (KOZLAREK, 2015, p. 87).

2.7 O NOVO HUMANISMO E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Logo, vimos que as discussões teóricas entre o Novo Humanismo e as críticas pós-coloniais apresentam pontes de diálogo importantes. Nos eventos e publicações do início do século XXI, os autores buscaram evidenciar argumentações a favor de noções mais universalizantes, mais regionalizadas ou propostas conciliadoras. Acreditamos que esse diálogo entre os pesquisadores é muito importante e favorece a democratização das ideias e opiniões.

Nessa tese, partimos de um ponto de vista conciliador e dialogado (KOZLAREK, 2015) que não compreende o Novo Humanismo sob um viés de oposição maniqueísta às críticas pós-coloniais. Dentro do contexto da realidade educacional brasileira, defendemos que a crítica pós-colonial deve ser considerada e só vem a contribuir em determinados aspectos à teoria rüseniana, principalmente no que se refere às análises dos contextos racial e social da América Latina.

Esses diálogos têm que ser críticos, embora seja possível que o diálogo crítico não revele alternativas conservadas ou já construídas, mas sim realidades complexas em que o moderno e o tradicional, o local e o global, o universal e o particular se entrelaçam e complementam uns aos outros.²⁶ (KOZLAREK, 2015, p. 68).

Nesse sentido, concordamos com o professor Estevão de Rezende Martins, que em palestra realizada no ano de 2020, afirmou que as noções teóricas propostas por Jörn Rüsen se configuram como um “arcabouço conceitual útil” para que se construa então as análises brasileiras, combinando as diversidades sociais múltiplas que caracterizam nosso país. Ou também, como aponta o autor Allan Megill (1994), a base teórica rüseniana serve como uma “*tool box*” contendo questões filosóficas com efeitos iluminador e relevante para a historiografia. Assim, as estruturas de análises propostas pelo autor

²⁵ Tradução da autora do original em espanhol.

²⁶ Tradução da autora do original em espanhol.

alemão podem ser então equacionadas a partir de carências sociais mais específicas, de modo que a didática humanista rüseniana dialogue com noções de crítica social, contextualizando a realidade brasileira. Essa interlocução é abordada pelo pesquisador Jean Carlos Moreno.

Apostando que nem todo pós-colonialismo - e os decorrentes questionamentos postos ao processo de modernização e racionalização - significa uma saída do campo, a negação do debate e da convivência intercultural, propomos o estabelecimento de uma **interlocução** mais profunda entre a teoria rüseniana e o *paradigma decolonial* latinoamericano. (MORENO, 2017, p. 5).

Ao buscar reflexões que indiquem caminhos a seguir e não apenas respostas prontas, o autor vê como possibilidade o diálogo entre as perspectivas rüsenianas e pós-coloniais. Sua argumentação pauta-se principalmente no contexto das críticas que muitos pesquisadores têm feito em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em busca de reflexões que possibilitem não respostas definitivas, mas apontar alternativas e caminhos, a presente pesquisa, em andamento, busca, através de análises comparativas sobre as proposições rüsenianas e a teoria decolonial latinoamericana, prospectar as possibilidades daí decorrentes para se (re)pensar as bases para uma organização curricular da História escolar, que possa atender às necessidades da realidade brasileira, sem dispensar a universalidade como critério fundamental do pensamento histórico. (MORENO, 2017, p. 5)

Como proposto por Moreno (2017, p. 5), no contexto brasileiro, algumas perguntas assolam a constituição curricular da área de História e influenciam o debate: “Reforçamos o humanismo e a nossa herança ocidental? Partimos para enfrentamentos maiores na perspectiva da descolonização dos currículos, das práticas e das mentalidades?” Concordamos, portanto, com esse pesquisador, ao afirmarmos que ambos os caminhos podem ser percorridos: buscar o caminho crítico em relação à modernidade colonial não implica necessariamente negar a racionalidade da ciência histórica e algumas das concepções universais de humanidade. Não há a necessidade de se trilhar um caminho teórico único e dogmático, se existem possibilidades de destacarmos pontos positivos de ambos posicionamentos. Em outras palavras:

Enfatizar a necessidade de outras histórias que ajudem a corrigir distorções nas percepções históricas e nas identidades de crianças, jovens e adultos – o que implica questões de autoestima e autorreconhecimento -, não se trata de negar a produção da ciência histórica, como núcleo referente. (MORENO, 2017, p. 10).

A pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2016a) também tem buscado equacionar as perspectivas rüsenianas à realidade brasileira, principalmente no que se refere aos diálogos entre as ideias rüsenianas e os estudos de Paulo Freire (1921-1997). Educador e filósofo pernambucano, Paulo Freire via a educação como um ato político, crítico e emancipador. Era contrário à perspectiva bancária de educação, em que há a “transferência de saberes”, e defendia que o ensino deveria primar pelo desenvolvimento da capacidade de “ler o mundo” para transformá-lo. Com essa proposta de interlocução conceitual, busca-se um diálogo entre a proposta intercultural de Rüsen com a crítica freiriana em relação às desigualdades, formando o que a autora convencionou chamar de *interculturalidade crítica* (SCHMIDT, 2016a, p. 32).

A interculturalidade é considerada por Schmidt (2016a) uma categoria muito importante e norteadora dos processos de aprendizagem histórica. Segundo a autora, essa categoria conceitual abre possibilidades de autorreconciliação e reconciliação com o outro no mundo, sendo estruturada a partir de relações simbólicas e, portanto, culturais. É a partir desse conceito que a autora inicia o diálogo entre Freire²⁷ e Rüsen.

Segundo Freire, a categoria cultura está relacionada à conquista da liberdade (SCHMIDT, 2016a). As sociedades produzem cultura como parte de sua constituição própria como humanos. É por meio das relações culturais que as pessoas se fazem e se *refazem* humanas ao longo do tempo. Casos de imposições culturais, onde não há um diálogo reconciliador, são associados à desumanização, pois há a perda da autonomia e da liberdade. Assim como Freire, Rüsen compreende a cultura como categoria central de sentido na vida humana e coloca como desafio essa interlocução reconciliatória que evite a desumanização. Assim, “a perspectiva antropológica que referencia a obra

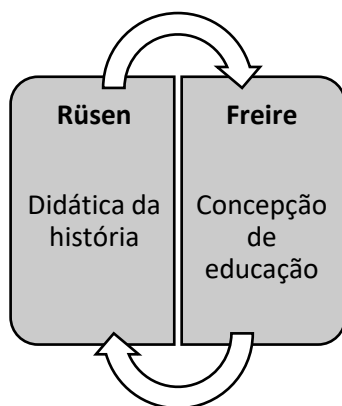
²⁷ Em alguns momentos, a autora não referencia uma obra específica de Paulo Freire para fazer suas considerações. Seguimos esse padrão aqui, referenciando de modo geral as ideias do autor.

desses dois autores incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal” (SCHMIDT, 2016a, p. 23).

Para Freire, a humanização ocorre como parte do processo de emancipação e está ligada a uma perspectiva de dialogicidade que ultrapassa a mera aceitação da cultura do outro. Schmidt (2016a) destaca que após o exílio durante a ditadura civil-militar no Brasil, o educador passou a incorporar em seus estudos a importância da “relação dialógica e solidária” entre os sujeitos. Freire também é enfático no que se refere à problematização da estrutura social vigente, sendo que suas argumentações se fundamentam nos processos de subalternização vividos pelas classes sociais mais pobres. De acordo com a autora, “ele se preocupa com as práticas de desumanização e exclusão que naturalizam as diferenças e ocultam as desigualdades” (SCHMIDT, 2016a, p. 27). Embora enfatize em seus trabalhos as diferenças de classe, segundo a autora, Freire aborda em seus trabalhos também diferenças de “raça, gênero e nações” e a questão do colonialismo.

Desse modo, conclui-se que podemos aproximar as perspectivas rüseniana e freiriana para fundamentar a construção de uma aprendizagem histórica humanista e crítica, que desafie os processos de desumanização assim como busque descortinar desigualdades historicamente construídas. Nesse ponto de vista, as ideias de ambos os autores vêm a contribuir para fundamentar o princípio de sentido que rege a aprendizagem histórica, aliando a concepção de didática da história a uma concepção crítica de educação.

Figura 1 – Esquema Rüsen e Freire



Fonte: a autora, com base em Schmidt (2016).

Acreditamos que o contexto brasileiro exige tais diálogos conceituais, visando a construção de uma sociedade que seja embasada na valorização das diferenças como parte da democracia.

Nas contribuições de Paulo Freire para uma **concepção de educação** e de Jörn Rüsen para a **didática da história**, podemos encontrar a possibilidade de superação de uma interculturalidade funcional, fundamentada no conceito tradicional de cultura e construir uma interculturalidade crítica. Assim, encontramos elementos que permitem questionar as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Ademais, possibilitam fundamentar uma interculturalidade que encaminhe para a construção de uma sociedade que assuma as diferenças como constitutivas da democracia e seja capaz de construir relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, como uma utopia que signifique o real empoderamento de todos e todas que foram historicamente explorados. (SCHMIDT, 2016a, p. 32).

No campo da Educação Histórica, a pesquisadora estadunidense Terrie Epstein também tem contribuído com reflexões importantes que podem ser apropriadas nessa contextualização que buscamos para a realidade brasileira. Ela anuncia que suas experiências de pesquisa partem de um ensino de história voltado a um público específico: “jovens negros de baixa renda” (EPSTEIN, 2016, p. 197). A autora defende um ensino de história que promova a justiça social, ou seja, que consiga enfraquecer os sistemas de dominação e opressão atuais (EPSTEIN, 2016). Nesse sentido, suas preocupações partem da necessidade de um ensino que enfatize “um relato mais humano e honesto do passado” (p. 197).

Para Epstein (2016), o conceito de justiça social está ligado à noção de superar as desigualdades, em uma perspectiva de ensino que possa capacitar os estudantes para lidar com contextos de desumanização e opressão. Assim, a autora reafirma a importância de uma abordagem pedagógica que leve em conta as identidades socioculturais dos alunos e como essas moldam as relações interculturais. Outro ponto de extrema importância citado pela autora é a proposta de que se deve considerar as respostas emocionais dos jovens nesse processo de busca pela justiça social. Nas palavras da autora: “o ensino de história para a justiça social considera como são as respostas emocionais dos jovens à injustiça histórica contemporânea” (EPSTEIN, 2016, p. 197).

Assim, ao tratar sobre o racismo em sala de aula, por exemplo, a autora propõe uma abordagem que busque compreendê-lo não só como um simples problema a ser resolvido. Na verdade, deve-se explorar as estruturas e relações de poder onde ele se desenvolve, no passado e no presente.

O ensino de história para a justiça social envolve o ensino sobre as origens e o desenvolvimento do racismo e outras formas de opressão não simplesmente como problemas que foram ou precisam ser resolvidos, mas como sistemas integrais e contínuos de relações de poder que caracterizam as sociedades do passado e do presente. (EPSTEIN, 2009, p. 15).²⁸

Em um de seus textos publicados em uma obra vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), Epstein (2016, p. 202-203) sistematiza sua proposta de ensino de história para a justiça social por meio de quatro princípios basilares.

- Reconhecer e não suprimir respostas emocionais dos jovens ligadas às histórias difíceis.
- Ensinar os jovens como as relações de poder permeiam os contextos históricos.
- Ensinar os jovens a perceber que textos históricos e contemporâneos devem sempre ser situados e enquadrados em um contexto de produção.
- Enfatizar que a justiça social exige uma pedagogia do opressor, capaz de incentivar “awareness and action”.

Esse debate que envolve diferentes modelos de aprendizagem histórica foi discutido em profundidade por Denis Shemilt (2011). Em seu texto “The Gods of the Copybook Headings: Why Don’t We Learn from the Past?” ele delimitou três vertentes principais da educação histórica. O primeiro modelo é o chamado Cavalo de Tróia, no qual a História é vista como um veículo de transmissão de conteúdos e habilidades genéricas. A natureza epistemológica da história e os constructos teóricos da disciplina não são o foco principal e privilegia-se, por

²⁸ Traduzido pela autora do original em inglês: “Teaching history for social justice involves teaching about the origins and development of racism and other forms of oppression not simply as problems that have been or need to be solved, but as integral and ongoing systems of power relations that characterize societies past and present”.

exemplo, conhecimentos sobre como desenvolver com os alunos habilidades de comunicação e noções de cidadania (SHEMILT, 2011).

O segundo modelo, intitulado Engenharia social, privilegia determinadas lições sobre o passado para moldar e adaptar os estudantes para a realidade presentista. Nesse caso, a História funciona como um processo de “regeneração e manipulação de ideias e comportamentos” e explora diretamente o processo de formação identitária coletiva (SHEMILT, 2011). Assim, segundo esse modelo, os tópicos e conteúdos das aulas podem ser considerados relevantes ou não dependendo da lição que se pretende passar aos alunos sobre a identidade nacional.

O terceiro modelo, considerado mais robusto teoricamente e mais apropriado às intenções que buscamos nessa investigação, é o da Educação social, no qual os alunos são incentivados a pensar *sobre* e *como* aprender sem prescrição ou limitação (SHEMILT, 2011). Essa perspectiva é baseada na noção de cognição histórica situada e os alunos são incentivados a lidar com o passado de modo a construir progressivamente um quadro geral da história humana. Nesse sentido, o “domínio da natureza e da lógica da História como uma disciplina acadêmica é enfatizada” e os alunos são “equipados para avaliar interpretações tanto acadêmicas quanto populares do passado”. Desse modo, busca-se trabalhar “o que pode e não pode ser validamente inferido a partir dessas interpretações sobre o presente realidades e possibilidades futuras” (SHEMILT, 2011).

Os alunos devem entender que embora os políticos e demagogos possam assegurar-lhes que essas coisas são deles por direito (porque valem a pena!), os direitos humanos têm falhado conspicuamente em garanti-los para a maioria de nossos predecessores durante a maior parte do passado humano. Então, os direitos, as liberdades e as necessidades da vida não são direitos existenciais; eles são construções e produtos criados por pessoas no passado que, a menos que seja recriado por pessoas no presente, será perdido para as pessoas no futuro. (SHEMILT, 2011, p. 102).²⁹

²⁹ Traduzido pela autora do original em inglês: “Students should understand that while politicians and advertisers might assure them that these things are theirs by entitlement (because they’re worth it!), human rights have conspicuously failed to guarantee them for the majority of our predecessors throughout most of the human past. So rights, freedoms and the necessities of life are not existential entitlements; they are constructs and products created in by people in the past which, unless recreated

Logo, neste capítulo, evidenciamos os princípios do Novo Humanismo e propomos algumas interlocuções teóricas envolvendo esse conceito. Considerando os diálogos teóricos apresentados até o momento desta tese, questionamos então: quais são as implicações práticas desse debate no ensino de história? Com vistas a trazer esse assunto para o campo de nossa investigação, que envolve diretamente a sala de aula, utilizamos as aproximações teóricas realizadas até aqui como fundamentação nas intervenções em sala de aula realizadas com os alunos participantes dessa investigação. Assim, consideramos necessário realizar apropriações do Novo Humanismo rüseniano para abordá-lo sob uma perspectiva intercultural crítica. Assim, busca-se ressaltar pontos que em nosso país se tornam mais complexos como as desigualdades sociais e o racismo estrutural, também chamados por Oliveira (2017, p. 36, 37) de “demandas mais localizadas – seja como brasileiros, latino-americanos, de países pobres (ou em desenvolvimento), como trabalhadores, ou de um ponto de vista humano mais amplo como defende Rüsen”.

by people in the present, will be lost to people in the future. If the social education model of history education can be made to work, the generality of students should be able to work these things out”.

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DO TRABALHO EMPÍRICO

Somos a aventura, a glória e o terror de termos de viver dentro de três tempos: o passado, o presente e o futuro, enquanto tudo o que vive à nossa volta contenta-se em viver um só e sensível presente.

Carlos Rodrigues Brandão.

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos que nortearam essa pesquisa. Para isso, discorreremos sobre o campo de estudo denominado Educação Histórica, apontando os principais elementos dessa linha de investigação que dialogam diretamente com o nosso trabalho. Também faremos uma contextualização sobre pesquisas qualitativas, abordando mais especificamente duas estratégias metodológicas utilizadas nesta investigação: a pesquisa-ação e a *Grounded Theory*. Por fim, apresentaremos o desenho do trabalho empírico.

3.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Essa pesquisa utiliza os princípios teórico-metodológicos do campo da Educação Histórica. Uma das características mais marcantes dessa área de estudo é priorizar análises baseadas no cotidiano escolar, mais especificamente no dia a dia das aulas de história e no desenvolvimento do pensamento histórico dos sujeitos que se encontram no “chão da escola”. A prática investigativa se desenvolve de modo a conectar diretamente prática e teoria, dentro do contexto real e concreto de aprendizagem histórica. Ciência da história e práticas de ensino encontram na Educação Histórica um campo de diálogo e de trocas constantes.

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e

disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (BARCA, 2012, p. 38).

Assim, as perguntas e inquietações das diferentes pesquisas que compõem esse campo de investigação partem da escola, vão em direção à escola e buscam descortinar aspectos referentes às complexas realidades desse ambiente específico. Nessa perspectiva, busca-se analisar os modos como o pensamento histórico se desenvolve e como ele se fundamenta nas práticas cotidianas dos jovens. Desse modo, na Educação Histórica:

[...] a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações, como: o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as ideias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças? (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 512).

As pesquisas em Educação Histórica almejam uma maior compreensão acerca do pensamento histórico de professores e alunos, dentro de uma metodologia de análise que leve em conta a estrutura da própria ciência histórica e de sua teoria. Tradicionalmente, as investigações nesse campo de estudo apresentam como base a própria epistemologia da História e sua constituição como Ciência. Busca-se levantar reflexões para se “[...] conhecer o significado prático do pensamento histórico para a constituição da identidade humana” (SCHMIDT; BARCA, 2014, p. 22).

Os estudos relacionados a esse campo tiveram sua origem nas décadas de 1960 e 1970, com um grupo de pesquisadores ingleses: Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Shemilt (BARCA, 2011). Suas investigações partiram de um contexto de crise no ensino de História e de uma situação de descrédito em relação a essa disciplina na Inglaterra. Buscando compreender melhor o modelo de progressão do pensamento histórico dos alunos, evitando o determinismo de uma categorização em idades, essas pesquisas propuseram

análises baseadas em níveis de elaboração das ideias históricas. Isso permitiu, segundo Barca (2011), uma melhor “monitorização do processo de ensino e aprendizagem” (BARCA, 2011, p. 25). Como aponta Germinari (2011), esses estudos foram um marco importante para o campo do ensino de história.

O estudo de Dickinson e Lee realizado em 1978 com alunos de 12 a 18 anos, considerado um marco das pesquisas em Cognição Histórica, imprimiu um novo olhar sobre a questão da aprendizagem histórica. Este estudo questionou as pesquisas anteriores sobre essa aprendizagem baseadas em lógicas não históricas, como a noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano. (GERMINARI, 2011, p. 57).

Assim, para Barca (2011), a partir dessas investigações realizadas na Inglaterra foi fundado um novo campo de estudos dentro do âmbito do ensino de história, que passou a empreender análises de “[...] ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da História*” (BARCA, 2001, p. 13). Com isso, passou-se a investigar por meio de estudos empíricos – como atividades, questionários, desempenho em aulas-oficina, entrevistas, textos narrativos – como funciona a base do raciocínio histórico de estudantes e professores.

Como se fundamenta a partir dos construtos da própria ciência histórica, as pesquisas em Educação Histórica concedem grande importância aos chamados conceitos de segunda ordem, que são aqueles ligados às operações cognitivas vinculadas à ciência histórica, como: evidência, empatia, argumentação, mudança, narrativa, significância, por exemplo. Os conceitos de segunda ordem se diferenciam dos conceitos substantivos, que se referem “aos fenômenos históricos, pessoas e períodos” (CARVALHO, 2021, p. 30), como monarquia, república, feudalismo e democracia, por exemplo.

Principalmente a partir das análises ligadas aos conceitos de segunda ordem, a Educação Histórica volta seu olhar para o desenvolvimento da estrutura constitutiva do pensamento histórico. Nas palavras de Lee (2006, p. 146), uma das preocupações fundamentais dos pesquisadores deve ser: “como poderemos ensinar uma estrutura histórica utilizável (UHF) que vai além dos fragmentos ‘eventificados’ ou características nacionais [...]?”. Nessa indagação, Lee (2006) defende a ideia de que os alunos devem ser capazes de articular o conhecimento histórico de forma satisfatória para sua orientação temporal, e não apenas como

um bloco de conhecimentos e informações desconexas à realidade. Segundo ele,

há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p. 136).

Após expandir-se inicialmente no contexto inglês, a Educação Histórica passou a integrar um grupo cada vez maior de pesquisadores em diferentes países. No Brasil e em Portugal se estruturou um grupo bastante integrado, que vem desenvolvendo pesquisas desde 2003, quando ocorreu um dos marcos iniciais das pesquisas: o seminário “Investigar em Ensino de História”. Realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o evento foi coordenado pela professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt e teve a presença da investigadora portuguesa Isabel Barca, que havia sido orientada pelo pesquisador Peter Lee, na Inglaterra. Iniciou-se então a constituição do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) que, em 2018, completou 15 anos. Desde então, o campo da Educação Histórica no Brasil já estabeleceu marcos importantes em grupos de estudos de universidades nas regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste.

É preciso destacar também que no Brasil vem sendo fundamental para a Educação Histórica a influência dos estudos alemães, principalmente aqueles ligados ao campo da Didática da História. Como apontam Schmidt e Urban (2018, p. 11), “no Brasil, a tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes anglo-saxônica e alemã”. Esses estudos envolvendo a Didática da História vêm se desenvolvendo principalmente a partir da década de 1970³⁰, em trabalhos de pesquisadores como Klaus Bergman, Jörn Rüsen e Bodo Von Borries. Em um contexto

³⁰ Um dos marcos na sistematização da Didática da História foi o texto de Klaus Bergmann “A História na reflexão didática”, publicado em 1976 na Alemanha e em 1990 no Brasil. (BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989 a fev. 1990).

educacional onde a didática era dominada por pesquisadores ligados à psicologia da educação, esses autores passaram a argumentar a favor de uma didática que fosse voltada especificamente ao campo epistemológico da História (FRONZA, 2012). Essa “mudança de paradigmas” estava atrelada à difusão da teoria da consciência histórica, ou seja, um conjunto de operações mentais que auxiliam os sujeitos a lidarem com o passado de modo a se orientar temporalmente. Assim, a Didática da História foi se estabelecendo como um campo “onde as orientações práticas sobre ensino e aprendizagem em História deveriam ser relacionadas aos processos e operações mentais da consciência histórica” (FRONZA, 2012, p. 76).

Esses estudos alemães contribuíram para a fundamentação teórica do campo da Educação Histórica, que passou a observar mais atentamente as formas de se pensar historicamente e como os sujeitos desenvolvem sua consciência histórica. Com a influência da Didática da História alemã, passou-se a compreender como a História é parte constitutiva dos sujeitos, pois todas as sociedades humanas se orientam no tempo de alguma maneira. Todos usamos nosso passado como modo de fundamentar nossas ações ou como forma de compreendê-las e interpretá-las. Desse modo, o conceito de consciência histórica passou a ser objeto de análise dentro das pesquisas em Educação Histórica, estabelecendo diálogos importantes com as perspectivas inglesas.

Por meio da categoria de consciência histórica têm sido realizadas investigações que buscam analisar as condições da aprendizagem histórica dos estudantes, com o objetivo de produzir novos métodos pautados na epistemologia da História. Esses métodos de ensino da História são fundamentados nas operações mentais do aprendizado histórico, que gerariam um ensino de História orientado para a vida prática dos estudantes. (FRONZA, 2012, p. 79).

O nazismo também tem sido um tema discutido entre os pesquisadores alemães da Didática da História. No contexto pós Segunda Guerra Mundial, os alemães viviam uma época conturbada de reconstrução, tanto identitária como econômica e política, pois estavam divididos em Estados distintos (República Democrática Alemã e República Federal da Alemanha) e tinham que lidar com toda a destruição causada pelo conflito bélico. Nessa época, o ensino de História e a maioria dos estudos acadêmicos se silenciaram a respeito das

responsabilidades passadas e impôs-se um vácuo reflexivo muito grande no campo dos estudos históricos. Como apontou o pesquisador Estevão de Rezende Martins³¹, esse período foi marcado por uma “crise de insegurança identitária” entre os alemães, que levou a questionamentos como: “de que histórias nacionais podemos nos orgulhar?”. Buscando repensar tais questões, a Didática da História veio então contribuir ativamente em como processar experiências que podem ser consideradas problemáticas na formação identitária. Borries (2018) nomeia o contexto nazista, marcado por “crimes graves”, como uma história difícil (*burdening history*).

No Brasil, a ideia de se abordar temas considerados controversos no ensino de história não é recente. Como afirma Schmidt (2020), desde a década de 1980 já se buscava explorar temáticas ligadas à história dos oprimidos (“história dos vencidos”) no currículo, como foi o caso proposto pelo projeto da CENP (Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas da secretaria de educação do estado de São Paulo). A ideia, porém, foi inicialmente criticada e teve dificuldades de implantação. Sabe-se, contudo, que o termo “história difícil” foi utilizado publicamente pela primeira vez só em 2015, em uma entrevista feita às autoras Lília Schwarcz e Heloísa Starling (SCHMIDT, 2020). Desde então, o termo foi sendo utilizado em um sentido semelhante àquele adotado por Borries (2018), mas também é possível encontrar algumas variações como: história controversa, dolorosa, tensa, vergonhosa, traumática, pesada, história-fardo, entre outros. Não há um consenso e nem uma lista demarcando o que seria essa história difícil no contexto brasileiro. Segundo Schmidt (2020), os seis itens elencados por Lília Schwarcz e Heloísa Starling como “difíceis” podem ser complementados e repensados, pois eles foram estabelecidos a partir de critérios particulares das autoras. São eles: genocídio indígena, sistema escravocrata, guerra do Paraguai, Canudos, política de Vargas, centros clandestinos de violação de direitos humanos e Carandiru.

³¹ Esse contexto político alemão no pós Segunda Guerra Mundial foi explanado por Estevão de Rezende Martins em palestra 24 de fevereiro de 2021, ao grupo de pesquisa *Historik* em meios digitais/vídeo.

Nesse sentido, o campo da Educação Histórica vem se articulando com esses debates nos últimos anos, que ainda são bem recentes no Brasil (SCHMIDT, 2020).

Assim, observa-se que, além da escassez de debates acerca de temas/episódios da história do Brasil que poderiam constituir um quadro de referências da chamada história difícil, as investigações acerca do ensino destes temas estão em sua fase inicial. (SCHMIDT, 2020, p. 144).

Logo, situamos a presente pesquisa no campo da Educação Histórica pois, assim como outros pesquisadores dessa área, pretendemos ressaltar a importância da investigação empírica ser diretamente atrelada a reflexões epistemológicas do campo da História, destacar a relevância de pesquisas que se preocupem diretamente com a realidade escolar, valorizar o processo de análise da formação do pensamento histórico dos alunos e contribuir com abordagens metodológicas em sala de aula que remontem às histórias difíceis. Evidentemente que o campo da Educação Histórica não se remete apenas aos elementos citados acima. Há pesquisas que abordam, por exemplo, a formação de professores, a constituição das narrativas históricas, o trabalho com os conceitos de segunda ordem, a análise de manuais didáticos, entre outros. Porém, nesta tese foi necessário estabelecer um recorte e elencamos apenas os elementos com os quais dialogamos mais diretamente.

3.2 AS PESQUISAS QUALITATIVAS

Nessa investigação foram adotadas duas estratégias metodológicas. Para as intervenções em sala de aula realizadas no estudo longitudinal utilizamos os aportes da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e para a etapa de análise de questionários, categorização dos dados e construção teórica utilizamos alguns princípios da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009).

Nossas diretrizes metodológicas se inserem dentro da gama de pesquisas de tipo qualitativo, que permite aos pesquisadores desenvolverem estratégias de investigação ativa que partam dos dados para alcançar uma fase de efetiva produção teórica do conhecimento.

No campo epistemológico da Ciências Sociais, ao longo do século XX, os métodos estritamente positivistas, experimentais e quantitativos de pesquisa³² passaram a ser questionados. Nesse contexto, a construção de conhecimento via análises qualitativas ganhou espaço e passou a ser utilizada por parte dos pesquisadores das Ciências Humanas. Consideramos essa valorização das pesquisas de âmbito qualitativo como parte de um processo de transição paradigmática, em que procedimentos investigativos constituídos a partir de uma lógica experimental e estritamente quantitativa não davam conta mais das análises sociais e de suas respectivas complexidades. As pesquisas qualitativas passaram a representar uma espécie de “anomalia”, nos termos empregados por Kuhn (1998), dentro do paradigma moderno. Para esse autor, mudanças paradigmáticas envolvem momentos de transição, até que a comunidade científica se assente em novos pressupostos de uma Ciência dita “normal”.

A descoberta começa com a consciência da anomalia, isto é, com o reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal. Segue-se então uma exploração mais ou menos ampla da área onde ocorreu a anomalia. Esse trabalho somente se encerra quando a teoria do paradigma for ajustada, de tal forma que o anômalo se tenha convertido no esperado. (KUHN, 1998, p. 78).

Sob a perspectiva qualitativa de análise, a ciência não é tida como um repositório de dados acumulados linear e empiricamente. Isso ocorre porque os objetos estudados não se configuram mais como noções a serem quantificadas. Busca-se “o sentido das relações a serem interpretadas” (GAGO, 2007, p. 165). Seguindo essa proposta, a complexidade do mundo atual exige um novo olhar, novas formas de abordagem nas pesquisas, que se inserem então nessa transição paradigmática.

A mudança social acelerada e a consequente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Consequentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a

³² Como métodos experimentais compreendemos aquelas investigações que “a ciência explica apenas a face observável da realidade, ou a superfície dos fenômenos” (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 37). Tais ideias integram o contexto de emergência do que se convencionou como época Moderna (séculos XVI, XVII, XVIII).

utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados. (FLICK, 2004, p. 18).

Embora tenham surgido como alternativa aos moldes de pesquisa quantitativos, as pesquisas qualitativas tiveram muita resistência em serem aceitas como legitimamente “científicas”. Por muitos anos (e em determinados meios científicos até os dias de hoje) as investigações qualitativas foram interpretadas como anedóticas, não sistemáticas e tendenciosas (CHARMAZ, 2009).

A principal razão do ostracismo a respeito das abordagens qualitativas era ligada especialmente ao fato de que estas não eram capazes de produzir análises de dados sobre a base de procedimentos analíticos que fossem confiáveis e válidos ao menos quanto o eram as sofisticadas elaborações matemáticas sobre as variáveis que a pesquisa quantitativa oferecia. (TAROZZI, 2011, p. 43, 44).

Porém, no que se refere às abordagens quantitativas e qualitativas, atualmente sabe-se também dos problemas em se assumir cegamente apenas um dos “lados” ou de até supervalorizar um pelo outro. Para Demo (2005), é ilusória a colocação da dicotomia qualitativo *versus* quantitativo de modo excludente. Para esse autor, a saída seria a compreensão de que há análises com caráter mais marcadamente qualitativo e outras com o caráter quantitativo com mais destaque. Em muitos casos, há inclusive a combinação dos métodos em procedimentos que visam apenas ao enriquecimento dos dados e da pesquisa.

Outro ponto a ser destacado é que a denominação “pesquisa qualitativa” é extremamente abrangente. Existem diversas tipologias de pesquisas qualitativas e cada uma delas apresenta suas características particulares. Em uma primeira delimitação do campo, afirma-se uma primeira subdivisão (GAGO, 2007): pesquisas não interativas e pesquisas interativas.

O primeiro subgrupo, das pesquisas não interativas, constitui-se pelas investigações de caráter documental, em que se estudam dados fornecidos pelos documentos oficiais e normativos, por exemplo. Procura-se verificar nesse

tipo de análise as implicações e as entrelinhas de programas de ensino, os conceitos presentes em currículos e diretrizes oficiais, os conceitos basilares e suas aplicabilidades.

Já o segundo subgrupo, constituído pelas análises interativas, busca-se uma análise mais aprofundada, em que o pesquisador utiliza técnicas presenciais de recolha de dados (GAGO, 2007) e se envolve de modo mais subjetivo com os eventos analisados. Pretende-se verificar, por exemplo, como as pessoas compreendem determinados fenômenos e que interpretação elas dão a certa realidade. Ainda dentro dos estudos de caráter interativo, existem algumas especificidades: “etnográfico, fenomenológico, estudo de caso, *Grounded Theory*, estudos críticos” (GAGO, 2007, p. 167).

Além disso, deve-se se considerar o campo teórico específico do pesquisador, que também implica determinadas considerações sobre os modos de investigação e até sobre os modos de se perceber a realidade vivida. Para Demo (2005), na verdade, um dos critérios mais relevantes e que moldará a vertente epistemológica da investigação é justamente o campo teórico adotado pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes. (DEMO, 2005, p. 114).

Assim, evidencia-se uma das características da análise qualitativa de fenômenos sociais: a consideração prévia do pesquisador de que o ser/objeto analisado é complexo e não-linear. Analisar qualitativamente é andar na “incompletude ostensiva”, assumindo uma noção de conhecimento “visivelmente limitado” (DEMO, 2005, p. 109). Essas perspectivas decorrem da desconstrução dos parâmetros metódicos e empiristas, entretanto as condições de conhecimento de caráter científico são mantidas: “precisa ser lógico, sistemático, coerente, sobretudo bem argumentado” (DEMO, 2005, p. 30).

A pesquisa de cunho qualitativo se desenvolveu a princípio no âmbito da Antropologia, principalmente como forma de análise de tipos culturais. Nessa fase, eram comuns as análises etnográficas, que tinham como objetivo verificar “o outro”, “o desconhecido” e “o exótico”. Flick (2004) aponta que esse primeiro

momento da pesquisa qualitativa é denominado fase tradicional, colocando como base temporal os anos entre 1900 e 1945. Em seguida, as pesquisas qualitativas passam a abarcar outras áreas do conhecimento, adentrando nos campos da Psicologia, das Ciências Sociais e da Educação. Essa segunda fase, que se desenvolve até 1970, é denominada Modernista e as pesquisas qualitativas começam a se estruturar a partir de tentativas formalização. A partir da década de 1970 desenvolvem-se diversas tipologias de pesquisa qualitativa e se ampliam as possibilidades de abordagens.

3.2.1 A Pesquisa-ação

Grande parte dessa investigação teve como base as intervenções que realizamos em sala de aula no Brasil ao longo do ano de 2019. Para fundamentar tais abordagens, utilizamos a linha metodológica da pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação tem sido utilizada em diversos campos como educação, comunicação e serviço social. Para esse autor, a pesquisa-ação é caracterizada como uma pesquisa social de base empírica que possui estreita associação com uma ação, na qual o pesquisador e outros participantes se envolvem de modo cooperativo (THIOLLENT, 1986).

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 1986, p. 8).

Tradicionalmente, costuma-se atribuir a origem da pesquisa-ação nas investigações de psicologia social de Kurt Lewin, na década de 1940, nos Estados Unidos (THIOLLENT; COLETTE, 2014). De nacionalidade alemã, o psicólogo Lewin se mudou para os Estados Unidos na época da perseguição nazista aos judeus na Europa. No contexto estadunidense, passou a desenvolver grupos de trabalho, também chamados seminários, investigando a situação social de famílias atingidas pelo contexto da guerra (BARBIER, 2007). Lewin buscava um processo interativo de pesquisa, em que as pessoas

participassem da mudança de atitude ou de comportamento. Na época do pós-guerra, as investigações em pesquisa-ação se ampliaram.

Atualmente, existem diversas tendências de pesquisa-ação, que podem envolver vários níveis de intervenção e diferentes pontos de vista político de engajamento. De acordo com Thiollent e Colette (2014, p. 209), “a participação na pesquisa não é vista, então, como característica definida, como se fosse de tipo ‘é’ ou ‘não é’. É uma propriedade mutável que pode ter diversas formas e intensidades”. Há aquelas propostas que possuem uma inclinação militante, aquelas que desenvolvem o aspecto mais informativo e conscientizador e as propostas da área organizacional, com ideias mais técnicas e instrumentalizadas. Thiollent (1986), entretanto, define que mesmo com diferentes características específicas, a pesquisa-ação se define pelo fato de existir uma ação coordenada por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.

Na pesquisa-ação, o pesquisador assume um papel ativo no equacionamento e acompanhamento do problema e da realidade da investigação. Assim, há uma ampla e explícita interação entre pesquisador e participantes. Além disso, o objeto de investigação principal é a *situação social* e as possibilidades de resolvê-la (ou de esclarecer alguns de seus princípios). Outro aspecto importante dessa metodologia é que se pretende ao longo do processo de investigação aumentar o “nível de consciência” das pessoas e grupos envolvidos (THIOLLENT, 1986).

Ainda de acordo com o autor, embora a pesquisa-ação privilegie em muitos aspectos a parte empírica, ela não deixa de lado os pressupostos teóricos e os quadros de referência do pesquisador. Uma das vantagens dessa metodologia de pesquisa é a união mais efetiva entre teoria e prática, pois os pesquisadores desse campo costumam “ficar atentos às exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social” (THIOLLENT, 1986, p. 10). Assim, delimitam-se duas tipologias de objetivos para essas investigações: objetivo prático e objetivo de conhecimento.

O objetivo prático envolve a busca por possibilidades e alternativas de resolução do problema pesquisado. Nesse sentido, o pesquisador faz levantamento de soluções e propostas de ações visando à transformação da realidade efetiva onde se faz a pesquisa. Thiollent (1986) afirma, entretanto, a

necessidade de ser realista nesse aspecto, já que nem todos os problemas possuem soluções de rápida implantação. Nesse caso, o pesquisador atua equacionando da melhor forma que puder o problema identificado. Tais objetivos práticos devem ser então articulados com os objetivos de conhecimento.

Todos esses objetivos práticos não devem nos fazer esquecer que a pesquisa-ação, como qualquer estratégia de pesquisa, possui também objetivos de conhecimento que, a nosso ver, fazem parte da expectativa científica que é própria às ciências sociais. (THIOLLENT, 1986, p. 21).

O objetivo de conhecimento da pesquisa-ação representa as possibilidades de analisarmos os fenômenos sob um ponto de vista não usual. Ou seja, muitas vezes, os questionários ou as entrevistas não nos fornecem todas as particularidades em relação a um contexto social. A pesquisa-ação desempenha então um papel de representar um método alternativo de se observar a realidade, que permite ao pesquisador visualizar determinadas especificidades em relação ao fenômeno social. Assim, “podemos captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva” (THIOLLENT, 1986, p. 24).

Desse modo, Thiollent (1986) ressalta que a pesquisa-ação não se limita a pensar em termos práticos e empíricos os eventos e fenômenos. Busca-se articulá-los à rede de conhecimento da área do saber na qual a pesquisa se insere, produzindo conhecimento, avançando nos debates e contribuindo nas discussões teóricas.

Em relação aos procedimentos da pesquisa-ação, as decisões devem ser tomadas de acordo com os contextos específicos e com a dinâmica interna da realidade pesquisada. Por isso, afirma-se que se trata de uma linha metodológica flexível. Não existem passos delimitados previamente a serem seguidos (THIOLLENT, 1986), pois privilegiam-se as especificidades da situação-problema. No geral, são utilizadas técnicas de coleta de dados que sejam coletivas, como aulas, seminários, palestras e reuniões. Porém, nada impede que diferentes técnicas de coleta de dados sejam associadas, inclusive aquelas de caráter mais individual. Segundo Thiollent (1986, p. 97), “a preferência dada às técnicas coletivas e ativas não exclui que, em certas condições, as técnicas

individuais, entrevistas ou questionários, sejam também utilizados de modo crítico”.

É intrínseco à pesquisa-ação o papel ativo e interferente do pesquisador. Desse modo, essa linha de pesquisa apresenta uma definição particular de objetividade científica, que se distancia da tradicional objetividade defendida pelas tendências positivistas.

A noção de objetividade estática é substituída pela noção de relatividade observacional segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham um papel ativo na captação da informação e nas decorrentes representações. (THIOLLENT, 1986, p. 98).

Mesmo assumindo tal particularidade, Thiollent (1986, p. 97) ressalta a necessidade de se manter um controle sobre os critérios de objetividade, principalmente por meio de procedimentos interpretativos e argumentativos. Essa ideia parte do princípio que defende uma concepção mais alargada de ciência e não apenas a “caricatura quantitativa” (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa-ação tem sido utilizada no campo da educação, podendo assumir diferentes contornos. Ela pode estar integrada a projetos de extensão universitária, embasar planos pedagógicos de formação continuada e compor parte de pesquisas acadêmicas engajadas com propostas alternativas de ensino. Como afirma Robson e McCartan (2011), *envolvimento* e *melhoria* são centrais nesse tipo de pesquisa-ação.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estão em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 1986, p. 75).

Uma das vantagens da pesquisa-ação no campo educacional é a aliança efetiva entre teoria e prática, onde o pesquisador se apoia em atividades de observação de contexto, análise dos problemas da realidade escolar, elaboração de propostas e reflexões sobre conteúdos. Prioritariamente, são práticas que envolvem a dialogicidade com os participantes da investigação, em um processo de trocas e construção mútua do conhecimento.

O uso da pesquisa-ação em educação pressupõe clareza teórica e prática quanto à pedagogia a ser utilizada, recusando por princípio as técnicas que excluem todo tipo de dialogicidade. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 212).

Parte-se do princípio de que o conhecimento é processual e vai sendo construído ao longo das interações, não se constituindo como algo acabado e impresso em livros didáticos, por exemplo. Isso implica em se considerar o contexto escolar como um todo na pesquisa, como as práticas sociais dos alunos, as interações durante as aulas e as respostas dos sujeitos às práticas pedagógicas aplicadas.

O conhecimento desenvolvido na escola não está apenas nos livros, está embasado em: observação do entorno; identificação e resolução de problemas; elaboração e avaliação de ações; crítica aos conteúdos prontos; ampliação do leque de interpretações possíveis. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 212).

O papel do professor nesse processo de pesquisa apresenta elevada autonomia, seja em relação às práticas utilizadas na investigação, aos conteúdos discutidos e aos métodos adotados nas aulas. De acordo com Thiollent e Colette (2014), na pesquisa-ação procura-se evitar o processo pedagógico com base em conhecimentos prontos e fechados. Assim, a autonomia do professor deve ser favorecida, em prol de práticas inovadoras e alternativas de ensino.

Na abordagem de pesquisa-ação, o docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 213).

Nessa investigação, utilizamos os princípios da pesquisa-ação para fundamentar parte do estudo longitudinal realizado no Brasil em 2019. Consideramos como situação-problema a busca por um ensino de História pautado na didática humanista, visando superar uma educação instrumentalista. Atuando como professora-investigadora das turmas, organizamos intervenções

didáticas que representaram uma forma de analisar como a didática humanista rüseniana pode ser operacionalizada no ensino de História.

3.2.2 A *Grounded Theory*

Os pressupostos metodológicos da *Grounded Theory* (GT) foram desenvolvidos nos Estados Unidos da América na década de 1960. O estudo considerado como inaugurador e piloto dessa metodologia foi publicado em 1967, pelos pesquisadores ligados ao campo das Ciências Sociais e da Saúde Barney Glaser e Anselm Strauss: “*The Discovery of Grounded Theory*”. Ao longo da década de 1960, esses pesquisadores investigavam fenômenos sociais relacionados aos processos de mortes que ocorriam em hospitais estadunidenses da Califórnia (STRAUSS; CORBIN, 2008). Seu objetivo era analisar como os processos de mortes eram compreendidos nos hospitais e que efeitos causavam naquele ambiente social. Nota-se que um elemento fundamental dessa investigação foi a complexidade do fenômeno analisado e do ambiente em que a investigação ocorreu.

Extraíram uma teoria original que dava conta de explicar sistematicamente a organização social e a estruturação temporal desencadeadas pelos processos do morrer e das trocas comunicativas e omissões sobre este tema que aconteciam entre médicos, enfermeiros e pacientes.

O método era novo. Havia sido criado no campo para responder às específicas exigências de uma necessidade de pesquisa ampla (que não podia ser reduzida), difícil (que não dava para simplificar) e incômoda (mas digna de ser explorada): o que acontece nos contextos hospitalares quando um paciente está para morrer? (TAROZZI, 2011, p. 40).

Ao longo da investigação, foram desenvolvidos procedimentos novos, que se desencadearam a partir das necessidades da própria pesquisa. Dois anos depois da publicação do estudo sobre as mortes, Glaser e Strauss sistematizaram o conjunto de práticas e diretrizes de pesquisa ligado ao âmbito das análises qualitativas, ainda um tanto às margens entre os pesquisadores mais reconhecidos (TAROZZI, 2011), que ficou conhecido como *Grounded Theory*.

Glaser e Strauss aperfeiçoaram os procedimentos analíticos e as estratégias de pesquisa implícitos de pesquisadores qualitativos anteriores a eles, tornando-os explícitos. [...] As diretrizes escritas por Glaser e Strauss sobre a condução da pesquisa qualitativa modificaram a tradição oral e tornaram acessíveis as diretrizes analíticas. (CHARMAZ, 2009, p. 20).

Embora a GT surgisse naquele momento como um tipo específico de análise qualitativa, ela apresentava algumas características peculiares, que lhe concediam certas especificidades que a diferenciavam das outras metodologias qualitativas. Em uma pesquisa que utiliza a GT, a investigação tem por objetivo gerar construtos teóricos, a partir da procedimentos de análise dos dados coletados. A intenção é extrapolar os níveis meramente descritivos da realidade pesquisada. Exige-se do pesquisador a elaboração de um conjunto teórico, formulado a partir dos dados analisados. Assim, busca-se extrair elementos significativos daquelas experiências que foram vivenciadas. Mas afinal, no que consiste tal teorização que será derivada da análise dos dados? De acordo com Strauss e Corbin (2008), elaborar uma teoria é estruturar:

um conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações de relações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever fenômenos. (p. 29).

Assim, na GT, teorias e hipóteses não são testadas ou verificadas, elas surgem a partir da pesquisa indutivamente, em meio ao processo de investigação e de análise dos dados. Considerado um procedimento extremamente complexo, o processo de teorização é longo, pois requer a ordenação de um conjunto de ideias em um “esquema lógico, sistemático e explanatório” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 34). Conceber uma teoria exige também que essa seja analisada sob diferentes perspectivas e olhares e que suas implicações sejam levadas em consideração.

O pesquisador deve começar a pesquisa com um modelo parcial de conceitos – prospectos iniciais -, ou seja, conceitos que indicam aspectos principais da estrutura e processos da situação que será avaliada – teoria preliminar. Contrariamente ao que acontece quando são utilizadas estratégias convencionais de pesquisa, neste caso, o pesquisador não deve ir a campo com um modelo teórico acabado. (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 74).

Desse modo, percebe-se a extrema importância do procedimento de coleta de dados. É a partir desses dados que o pesquisador irá desenvolver os próximos passos de seu trabalho. De acordo com Martins e Theóphilo (2016), a GT desenvolve-se em três grandes momentos: coleta seletiva de dados, categorização dos dados e saturação teórica. Ou seja, após a análise dos dados coletados, o pesquisador decide os próximos passos da pesquisa, que podem levá-lo a novas coletas de dados, a novas comparações ou ao processo de construção e elaboração da teoria. Seguindo procedimentos não necessariamente lineares, o pesquisador pode retornar aos dados a qualquer momento de sua pesquisa, buscando novos *insights* e realizando procedimentos comparativos que permitam aprimorar seu constructo teórico.

Após o desenvolvimento inicial da GT no final da década de 1960, essa metodologia foi apropriada por muitos grupos de pesquisadores pelo mundo, de áreas de estudo bastante diversificadas. A grande difusão da GT fez com que ela fosse interpretada pelos mais variados grupos teóricos, o que gerou um processo de diferenciação de seus usos, principalmente em relação aos procedimentos iniciais desenvolvidos por Glaser e Strauss em 1967. De acordo com Tarozzi (2011), os próprios criadores da GT, a partir da década de 1990, passaram a adotar posicionamentos divergentes em relação a determinados aspectos da metodologia, principalmente por causa das tradições teóricas as quais eles eram adeptos.

A teoria fundamentada alia duas tradições opostas, e concorrentes, da sociologia, conforme representado por cada um de seus criadores: de um lado, o positivismo da Universidade de Columbia, e, de outro, o pragmatismo e a pesquisa de campo da escola de Chicago. (CHARMAZ, 2009, p. 20).

Atualmente, é consenso entre a maioria dos estudiosos em diferenciar a GT em três grandes tradições ou escolas teóricas (TAROZZI, 2011). A primeira escola teórica, também conhecida como “clássica” tem origem com um dos pioneiros da GT: Barney Glaser, ligado às tradições empiristas da Universidade de Columbia. Para esse pesquisador e para a corrente “clássica” da GT, os dados é que devem fornecer todos os aspectos a serem considerados na pesquisa. As categorias determinadas pela definição dos padrões de ideias

emergem diretamente dos dados da pesquisa. O investigador assume um papel mais distanciado na análise e na interpretação e não interfere diretamente nos resultados a serem alcançados, visto que as conclusões da pesquisa refletem de forma prioritariamente objetiva a realidade observada. Nessa corrente, a pesquisa deve partir de um questionamento extremamente aberto e geral. Ou seja, “na visão de Glaser, deve-se abordar a área de investigação como uma pergunta de pesquisa muito aberta (“o que está acontecendo aqui”)” (TAROZZI, 2011, p. 47).

A segunda escola teórica também se originou de um dos pioneiros da GT: Anselm Strauss. Ligado às tradições mais interacionistas da Universidade de Chicago onde obteve sua formação, Strauss assume a maior autonomia do pesquisador no processo de análise dos dados, dando menos peso ao caráter objetivista das análises. Essa escola teórica se consolida com mais força a partir da década de 1990, com a publicação de Strauss com Juliet Corbin: “Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada”. Essa vertente pode ser compreendida como uma espécie de meio termo entre a primeira e a terceira escola.

A terceira escola teórica é centrada nas propostas desenvolvidas por Kathy Charmaz (2009) e intitulada GT Construtivista. Nessa vertente, a GT assume que o conhecimento se constrói por meio de uma integração recíproca entre investigador e sujeito participante da pesquisa (TAROZZI, 2011). Ou, seja,

uma GT construtivista parte do pressuposto que o(a) pesquisador(a) não é capaz de “descobrir” uma teoria que se encontra escondida em uma realidade entendida objetivamente, nem que tal teoria representa uma verdade com o V maiúsculo e, desse modo, seja generalizável e seus procedimentos replicáveis incondicionalmente. Ao contrário, o conhecimento é fruto de uma coconstrução entre pesquisador(a) e sujeitos [...]. (TAROZZI, 2011, p. 52).

Essa tendência é bastante recente e busca dialogar com perspectivas epistemológicas mais atuais, que negam a existência concreta de uma objetividade científica única e valorizam múltiplas interpretações observáveis (TAROZZI, 2011). Essa nova geração de pesquisadores busca compreender a GT de modo inovador, porém sem deixar-se cair em relativismos e extremismos.

De acordo com Tarozzi (2011), podemos afirmar, portanto, que a GT construtivista valoriza uma espécie de “realismo não objetivista”.

Embora existam tais diferenciações entre os procedimentos e as formas de se construir um estudo em GT, algo é consenso entre tais escolas teóricas: todas preveem a elaboração final de um constructo teórico a partir da análise de dados que extrapole o âmbito da análise descritiva.

As três abordagens ou articulações que o método assumiu nos últimos 40 anos podem levar à construção de uma teoria substantiva. São caminhos distintos para o mesmo objetivo central. Cabe ao pesquisador escolher que caminhos utilizará no seu percurso metodológico [...]. (CHARMAZ, 2009, p. 496).

Na presente pesquisa, adotamos as perspectivas desenvolvidas por Charmaz (2009), no que se intitula atualmente como GT construtivista, por concordarmos com a autora que o processo de construção do conhecimento é feito a partir de uma interação constante entre sujeitos e investigador, além de considerarmos importante levar em conta as premissas do próprio investigador no processo de análise de dados.

Nos últimos anos, investigações de cunho qualitativo seguindo os princípios da GT têm sido frequentes em muitos trabalhos da Educação Histórica (GAGO, 2007). Procura-se nessas pesquisas descobrir o que está além do fenômeno, analisando seus meandros de modo profundo e “vislumbrando seus detalhes”. Segundo Gago (2007, p. 166) “o investigador interpreta o fenômeno a partir dos significados que as pessoas concebem”. Ainda de acordo com Gago (2007, p. 166), os dados “constroem uma figura complexa e holística com descrições detalhadas das perspectivas das pessoas”.

Investigações envolvendo tais temáticas, dentro do campo da cognição histórica, requerem uma tipologia metodológica que se sustente de acordo com critérios científicos ao mesmo tempo que consiga abarcar o nível de complexidade exigido pela realidade pesquisada. Ou seja, investigar sobre os usos do saber histórico requer uma metodologia maleável e flexível, que possa abarcar as complexidades das narrativas de alunos, por exemplo. O estabelecimento de um passo a passo metodológico engessado (“ditadura do método” como proposto por Demo, 2005) pode prejudicar a coleta de dados,

limitando ou cerceando a expressividade dos sujeitos participantes da investigação. Tal expressividade se mostra essencial ao pesquisador, que poderá se *sensibilizar* (GAGO, 2007) a partir das respostas, impulsionando assim novos passos na constituição a pesquisa, que vai se refazendo ao longo de todo o processo de investigação.

O entrevistador deve exibir uma postura curiosa e sensível tanto ao que é dito como ao que é omitido, estando sempre alerta e criticando as suas próprias pré-suposições e hipóteses. (GAGO, 2007, p. 175).

Desse modo, as bases da GT favorecem as pesquisas em Educação Histórica, já que essas são constituídas a partir dos sujeitos realmente atuantes na educação. Os sujeitos e os contextos sociais pesquisados pela Educação Histórica representam realidades vivas, dinâmicas, maleáveis e, muitas vezes, até mesmo contraditórias. Como pesquisar uma escola e seu cotidiano tão complexo a partir de métodos enrijecidos que limitem o potencial criativo e sensibilizador do pesquisador?

Essa sensibilidade tende a aumentar com a experiência do pesquisador. Ela envolve a sua capacidade, o seu temperamento, as suas habilidades de pesquisador, de reconhecer insights teóricos em sua área de pesquisa, combinada com sua habilidade de elaborar teoricamente esses insights. O desenvolvimento dessas aptidões aguça a sensibilidade do pesquisador e possibilita que ele construa um “arsenal” de categorias e conjecturas. (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 75).

Outro pressuposto importante da GT para o campo da Educação Histórica é a flexibilização quanto aos instrumentos de investigação. De acordo com Barca (2007), por exemplo, no processo de identificação de mensagens nucleares nas narrativas de alunos portugueses, a simplicidade do instrumento de coleta favorece a investigação, visto que um dos propósitos da pesquisadora era analisar o aspecto da criatividade dos alunos. Nas palavras da própria pesquisadora, os instrumentos e procedimentos terão:

formato muito simples, de resposta aberta, apelando propositadamente a uma situação que estimulasse o imaginário dos adolescentes [...] de forma a obter a adesão à produção das suas ‘narrativas’. (BARCA, 2007, p. 119).

Como as pesquisas que envolvem a GT apresentam suas próprias particularidades, que dependem dos dados, dos sujeitos investigados e dos contextos não se estabelecem regras fechadas e dogmáticas de coleta de dados ou de análises, por exemplo. Na GT, o pesquisador se abre àquilo que seus dados lhe proporcionam, àquilo que seus dados lhe dão a perceber. Desse modo, as pesquisas que seguem as bases da GT não apresentam um passo a passo estritamente marcado e previamente delimitado. As pesquisas vão sendo delineadas conforme os dados são coletados, analisados e comparados.

Para a GT, nenhuma técnica para a coleta de dados é necessariamente a mais apropriada. Tipos diferentes de coleta de dados dão ao analista diferentes visões, a partir das quais ele vai construir, ou resgatar de outros estudos, categorias e desenvolver suas propriedades. (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 75, 76).

A GT exige do pesquisador uma postura de questionamento e nem sempre pode assumir verdades “fechadas” que permitam uma sensação de conclusão. Com uma proposta dialógica, na GT o investigador deve sempre estar aberto a intercâmbios, à reciprocidade, à negociação e, inclusive, à transformação constante. Na Educação Histórica, tais características também são importantes ao pesquisador já que “a consciência histórica é culturalmente variável. Em outras palavras, mudando o contexto cultural mudam as relações entre as interpretações do passado, percepções do presente e expectativas do futuro” (GERMINARI, 2011, p. 64). Assim, pode-se afirmar que:

os resultados de uma investigação orientada pela GT devem ser entendidos como provisórios, passíveis de modificações à medida que novas variações forem incorporadas à teoria (substantiva) anteriormente construída. (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 76).

Nesse sentido, para Charmaz (2009), na GT os dados não são concebidos apenas como números, informações e repositórios escritos. Os dados, na verdade, representam opiniões, posicionamentos, intenções, sentimentos e, também, toda uma estrutura de vida daqueles sujeitos pesquisados. Assim como concebe-se as propostas de pesquisas da Educação Histórica, quando analisamos os dados devemos encará-los em sua especificidade e também em sua totalidade, buscando perceber os sujeitos em meio à sua realidade, com

suas percepções críticas e sensibilizadoras; assim como também aspectos da particularidade, do desenvolvimento da consciência histórica e da narrativa, por exemplo.

A GT assume, portanto, o papel de formular uma teoria representativa da realidade, dos sujeitos e dos fatos (MARTINS; THEÓPHILO, 2016), indo para além de um método apenas descritivo.

Esta metodologia aponta a necessidade clara de construção de teoria e não de pura descrição como acontece noutras abordagens e/ou metodologias (os estudos etnográficos e/ou fenomenológicos). [...] Interpreta-se os dados e os significados são relacionados visando-se a criação de um modelo conceptual dos significados e das relações entre esses mesmos significados. (GAGO, 2007, p. 170).

Nesta investigação os pressupostos da GT (CHARMAZ, 2009) foram utilizados principalmente nas etapas de análise dos dados, categorização das respostas e construção teórica.

3.3 DESENHO DO ESTUDO: A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Esta investigação empírica foi estruturada em duas partes: um estudo longitudinal no Brasil e uma análise exploratória em Portugal. A seguir constam as principais informações sobre o trabalho empírico.

	Brasil	Portugal
Tipologia do estudo	Longitudinal	Exploratório
Ano da coleta de dados	2019	2021
Fontes/Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de aula. • Questionário socioeconômico. • Atividades escritas feitas nas intervenções. • Questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário.
Participantes	2 turmas de 9º ano (total de 45 alunos)	4 turmas de 9º ano (total de 78 alunos)
Escolas	1 escola em Londrina	2 escolas, sendo uma em Braga e outra em Setúbal

Os participantes da investigação no Brasil foram alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, da cidade de Londrina no Paraná. A escolha da escola ocorreu por motivos pragmáticos, por conta de essa ser a escola onde a pesquisadora exerce a função de professora de História diariamente. Foram analisadas duas turmas de 9º ano, totalizando 45 jovens³³. Os alunos possuem entre 13 e 17 anos de idade. Grande parte deles vive no bairro da escola, que se situa na periferia da cidade. Para preservar os participantes da pesquisa, definimos o critério de anonimato e identificamos os alunos com números seguidos de A e B (de acordo com as turmas a qual pertencem). A pesquisa foi devidamente apresentada à direção da escola e aos estudantes, de modo que estes foram totalmente respeitados em sua aceitação ou não em participar. Esta parte da pesquisa assume um caráter de investigação longitudinal, pois foi conduzida ao longo de um ano de trabalho direto com as turmas. Nessa parte da pesquisa, utilizamos quatro fontes principais de coleta de dados, cujas descrições constam a seguir.

- 1) Diário de aula escrito pela investigadora-professora das turmas. Durante cada aula dada em 2019 nas duas turmas de 9º ano fizemos anotações com comentários, impressões, fatos ocorridos no cotidiano de sala de aula. Esse instrumento apresenta um caráter de relato pessoal, que nos possibilitou no momento da análise acessar detalhes sobre discussões que emergiram das aulas, problematizações dos alunos, diálogos entre eles, dificuldades encontradas em relação a conteúdos, entre outros aspectos que marcaram o dia a dia das duas turmas ao longo de 2019.
- 2) Questionário socioeconômico e cultural aplicado por meio de uma ferramenta online (*google forms*), ao longo de duas aulas, em setembro de 2019. Para que pudessem preencher o questionário, encaminhamos as turmas separadamente na sala de informática da escola, onde cada aluno teve acesso individualmente a um computador para preencher o questionário, sob nossa orientação ao longo de todo o processo.
- 3) Uma série de intervenções didáticas divididas em seis temas, aplicadas entre março e outubro de 2019, por meio de intervenções e atividades

³³ Ao longo do ano letivo esse número teve pequenas variações, chegando em alguns momentos a 50 alunos, por conta de transferências de alunos vindos de outras escolas. No entanto, consideraremos 45 o total por ser o número de alunos que responderam ao questionário final desta investigação.

escritas. Para isso, elegemos seis temáticas a partir do currículo paranaense do 9º ano, que pudessem favorecer discussões acerca de conceitos de dignidade e humanidade:

- Imperialismo Belga
- 1ª guerra mundial
- Ku Klux Klan
- Nazismo
- Escravidão e racismo no Brasil
- Ditadura civil-militar no Brasil

Os seis temas acima foram abordados durante as aulas com as turmas do 9º ano por meio de fontes históricas variadas, como fotografias, depoimentos, documentário, notícia, filme, diário, entre outros. Cada tema teve então uma atividade-final de sistematização, sob os princípios da didática humanista (RÜSEN, 2015b).

- 4) Questionário aplicado em novembro de 2019 no Brasil sobre as noções de humanidade desenvolvidas pelos alunos. Foi proposto um questionário escrito nas turmas do 9º ano. Foram necessárias duas aulas para cada turma finalizar o preenchimento, que contou com nossa supervisão ao longo de todo o processo. O questionário desse estudo final passou pela validação da prof. Dra. Marlene Cainelli e do pesquisador Dr, Lucas Pydd Nechi³⁴. O questionário teve 11 indagações que retomaram os temas das intervenções didáticas, pretendendo verificar como ocorreu a formação do pensamento histórico dos jovens em relação às suas concepções de humanidade.

Em Portugal, a análise exploratória foi conduzida sob o âmbito do estágio de doutoramento realizado na Universidade do Minho no ano de 2021. Aplicamos um questionário de 5 perguntas com 4 turmas de 9º ano do Norte e do Sul de Portugal, totalizando 78 participantes. O estudo foi feito no mês de junho, nas cidades de Braga e de Setúbal. Para seleção das turmas adotamos o critério de conveniência, visto que os professores de História dessas turmas aceitaram

³⁴ O pesquisador é autor da tese “O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros”, defendida na Universidade Federal do Paraná, em 2017.

participar do estudo. No caso da escola da cidade de Braga, fomos até a instituição para acompanhar a aplicação do questionário junto com o professor das turmas. Já no caso da escola em Setúbal, os questionários foram aplicados pelo professor da turma e as respostas foram nos enviadas pelo correio.

Selecionamos turmas de 9º ano também no estudo português principalmente por conta dos conteúdos substantivos abordados no currículo³⁵, que possibilitam discussões enriquecedoras acerca dos conceitos de humanidade e desumanidade. Resguardadas as especificidades da História Nacional — que são adotadas nos currículos brasileiro e português — sob o ponto de vista temporal-cronológico privilegia-se no 9º ano de ambos países o estudo sobre o contexto global do século XX, envolvendo temáticas como: Imperialismo, 1º e 2º Guerra Mundial, Guerra Fria e Globalização. Por conta da variação linguística existente entre Portugal e Brasil, adaptamos algumas perguntas do questionário aplicado no Brasil para que a linguagem pudesse ser compreendida de modo adequado pelos jovens portugueses. Essa adaptação foi feita sob a supervisão das professoras da Universidade do Minho Dr.^a Marília Gago e Dr.^a Glória Solé. Também adotamos o critério de anonimato e identificamos os alunos com números seguidos por S ou N (de acordo com a localização geográfica da escola — Norte/Braga, Sul/Setúbal).

³⁵Aprendizagens Essenciais (AE) de História, aprovadas em 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

4 A AULA-OFICINA, A AULA HISTÓRICA E AS INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para desapropriar e demonizar. Mas histórias podem ser usadas também para empoderar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Chimamanda Ngozi Adichie, 2009.

Dentro do campo de investigação da Educação Histórica, alguns estudos vêm desenvolvendo ricas possibilidades metodológicas para fundamentar a aprendizagem histórica efetiva no dia a dia da sala de aula, adotando as propostas da cognição histórica situada. Neste capítulo, abordaremos dois exemplos de metodologias desenvolvidas nesse sentido: a aula-oficina e a aula histórica. Em seguida, iremos descrever as intervenções em sala de aula que realizamos sob os princípios da didática humanista da história, que teve como base inspirações em ambas as propostas metodológicas descritas. Por fim, realizamos uma sistematização das situações de aula que emergiram das intervenções e a categorização preliminar das narrativas dos alunos.

4.1 A AULA-OFICINA

As investigações no campo da Educação histórica buscam abordar de modo integrado conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, agregando a vertente meta-cognitiva aos conteúdos comumente estudados e apresentados nos currículos. Essa integração de elementos característicos da História ciência no processo de aprendizagem visa desenvolver nos alunos operações cognitivas inerentes à metodologia da ciência histórica como empatia, significância, mudança, evidência e multiperspectividade.

Para amparar de modo mais sistemático tais concepções no âmbito da sala de aula propriamente dita, a pesquisadora portuguesa Isabel Barca desenvolveu uma proposta metodológica conhecida como aula-oficina. Suas

publicações acerca do tema ocorreram entre os anos de 2002 e 2004, quando estruturou uma espécie de roteiro de aula a ser seguido. Na proposta da aula-oficina, privilegia-se o desenvolvimento de três operações cognitivas em história: capacidade de ler fontes históricas diversificadas (suporte, mensagem e estatuto), compreensão contextualizada interculturalmente e comunicação das ideias históricas de modo coerente e fundamentado – narrativa histórica descritiva-explicativa.

Barca (2004) divide a aula-oficina em algumas etapas. Em um primeiro momento, deve-se explorar as ideias prévias dos alunos, seja por meio de tarefas sistematizadas ou por um instrumento mais informal de diálogo em sala de aula. Depois, prossegue-se ao desenvolvimento de tarefas preparadas “cirurgicamente” pelo professor de modo a explorar as fontes. Nessa etapa, prima-se pela análise contextualizada de fontes, cruzando-as entre si de modo a identificar, por exemplo, pontos de vistas divergentes ou convergentes.

Nas tarefas em sala, o professor deve então “propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo” aos alunos. Assim, nesses procedimentos, a autora considera essencial que os alunos sejam incentivados a “relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro” (BARCA, 2004).

Em seguida, a proposta da aula-oficina sugere que os alunos realizem uma comunicação acerca do tema desenvolvido, esta podendo ser expressa em diferentes formas. Nas palavras da autora, o aluno deve “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134).

Os modos de avaliação, segundo essa estratégia metodológica, devem ser contínuos e graduais, de modo que o professor possa acompanhar uma progressão individualizada dos alunos quanto ao desenvolvimento do pensamento histórico. Assim, estabelece-se uma análise progressiva, entre as narrativas apresentadas pelos alunos no momento de discussão sobre as ideias prévias em relação às comunicações realizadas após as análises de fontes.

De modo geral, na aula-oficina, valoriza-se a questão dos desafios cognitivos por meio de perguntas problematizadoras e preparadas atentamente para determinados objetivos definidos pelo professor.

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. (BARCA, 2004, p. 135).

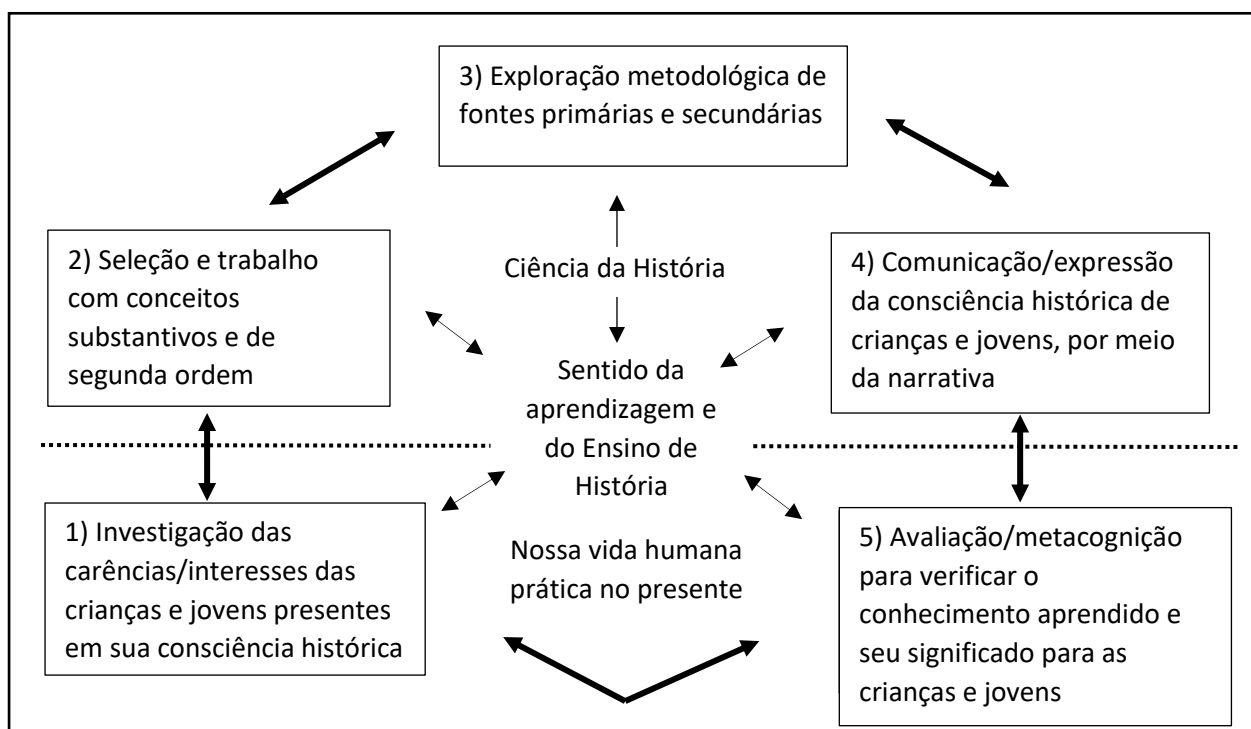
Segundo a autora, a aula-oficina diverge de modelos anteriores, como as propostas de aula-conferência e aula-colóquio (BARCA, 2004), partindo dos conhecimentos prévios dos alunos de modo que possam desenvolver o pensamento histórico a partir das fontes e das problematizações. Assim, rejeita-se propostas pedagógicas calcadas na mera transmissão de conteúdos ou em atividades-testes mecânicas. Destaca-se também a importância de dinâmicas em grupos ou em duplas, tanto em propostas orais como escritas. As abordagens em si vão depender do planejamento do professor e das ideias prévias apresentadas pelos alunos.

O modelo metodológico da aula-oficina, apresentado por Barca (2004), vem sendo utilizado por diversos grupos de pesquisa. No Brasil, por exemplo, grupos de pesquisadores ligados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) vêm colocando em prática propostas de aulas-oficinas em escolas estaduais e ampliando consideravelmente a gama de experiências e estudos ligados a essa proposta metodológica. Ao longo dos anos, desde 2004, a proposta da aula-oficina também esteve presente em investigações acadêmicas diversas, principalmente aquelas dentro do campo da Educação Histórica, em teses de doutorado ou dissertações de mestrado. Na pesquisa de Tomazini (2017), por exemplo, a investigadora buscou verificar qual é a influência da Educação Histórica e de propostas como a aula-oficina na formação de alunos da licenciatura, que depois passaram a atuar como professores. Segundo Tomazini (2017), a formação inicial de professores quando pautada nas premissas da Educação histórica e em projetos pedagógicos baseados na aula-oficina pode superar a dualidade teoria/prática e conceder maior confiança profissional aos futuros professores.

4.2 A AULA HISTÓRICA

Outra proposta de aplicação em sala de aula dos princípios que vêm sendo desenvolvidos nas investigações em Educação histórica envolvendo a cognição histórica situada, mas fundando-se nas propostas da filosofia da didática alemã, é a chamada aula histórica, desenvolvida pela pesquisadora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt. Uma primeira versão da aula histórica foi sistematizada em 2016 para integrar as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O ponto de partida da autora foi a matriz desenvolvida por Rüsen (2001), que privilegia a relação entre vida prática e construção do conhecimento científico. Nessa proposta metodológica, alunos e professores reconstróem no ambiente escolar o processo metódico de produção do conhecimento histórico.

Figura 2 – Esquema da aula histórica (I)



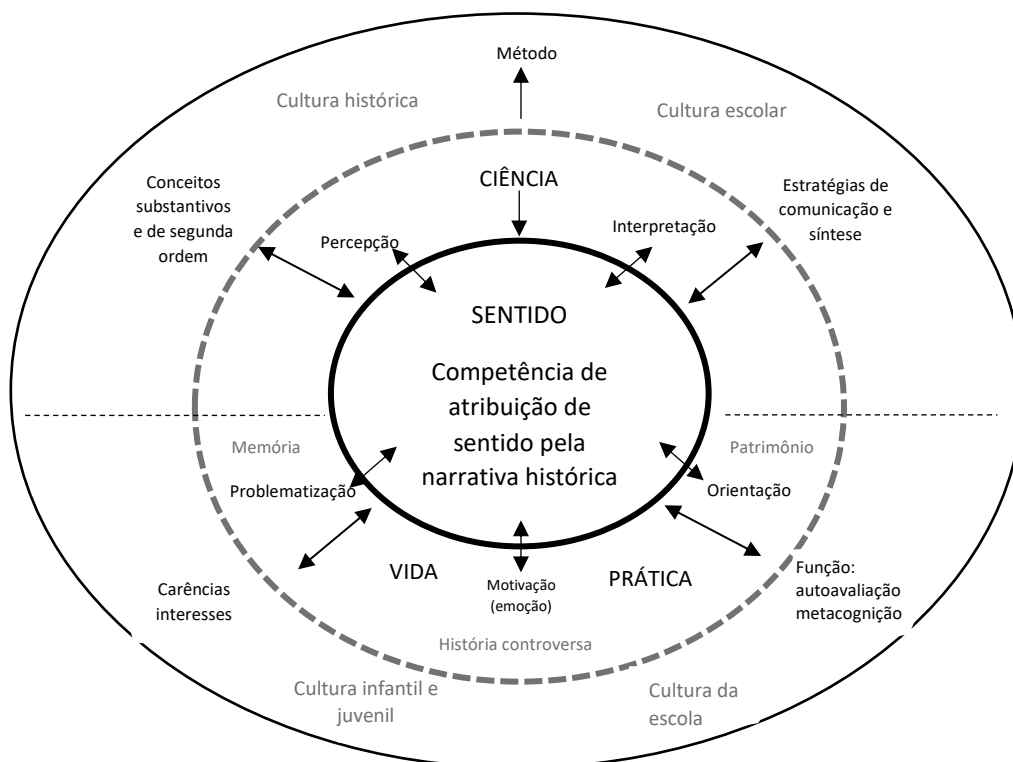
Fonte: Schmidt (2016c, p. 7).

De acordo com Schmidt (2020), a aula histórica tem como eixo central da aprendizagem a formação de sentido, ancorando metodicamente a formação do pensamento histórico. Assim, investigar as carências de orientação e os interesses dos alunos é um procedimento fundamental nessa metodologia e ponto de partida para que o professor selecione conteúdos substantivos e de

segunda ordem a serem trabalhados em sala de aula. Em seguida, seguem os procedimentos de investigação por fontes e interpretação. O professor deve organizar esse trabalho de problematização dos vestígios do passado, de modo a instigar nos alunos concepções de sentido ligadas às carências de orientação e interesses definidos em uma etapa anterior. Depois, prossegue-se à etapa de construção das narrativas por parte dos alunos, materializando assim aspectos da consciência histórica dos estudantes. Nessas narrativas, é importante que o professor observe o uso de marcadores temporais e referências às fontes estudadas, como indícios positivos da sofisticação das narrativas. Em todo o processo, há o trabalho com a avaliação contínua e com a perspectiva da metacognição (o que os alunos sabem acerca do que aprenderam).

Após essa primeira versão da aula histórica, Schmidt (2020) aperfeiçoou a matriz, adicionando alguns elementos. O plano de fundo passou a trazer agora a concepção de cultura histórica, cultura escolar, cultura infantil e juvenil e cultura da escola, pois segundo a autora é no âmbito cultural que se articulam as relações entre a vida prática e a ciência. Além disso, essa segunda versão trouxe também categorias importantes como história controversa.

Figura 3 – Esquema da aula histórica (II)



Fonte: Schmidt (2020, p. 135).

A proposta da aula histórica ainda é bastante recente no campo da Educação Histórica. O tema foi debatido em cursos ministrados pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) no ano de 2020 e ainda está em plena discussão em eventos científicos da área. Porém, destacamos que é uma proposta metodológica importante para esta pesquisa, principalmente por evidenciar a importância do campo da cultura histórica, dos princípios de sentido e dos debates envolvendo a história controversa.

4.3 DESCRIÇÃO DO ESTUDO LONGITUDINAL

Nas intervenções que realizamos em sala de aula nos atentamos aos debates recentes sugeridos pelas pesquisadoras Isabel Barca (2004) e Maria Auxiliadora Schmidt (2016c) em suas propostas de aula-oficina e de aula histórica. Nesse sentido, privilegiamos o trabalho com fontes em sala de aula, análises das ideias prévias dos alunos, a compreensão contextualizada, a capacidade de atribuição de sentidos e o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem. O foco principal das aulas³⁶, entretanto, foi a concepção de sentido humanista e a busca da sensibilização dos alunos em relação aos conceitos de dignidade e humanidade.

No início de 2019, fizemos uma pré-seleção de temas substantivos a partir dos elementos curriculares definidos pela Base Nacional Comum Curricular (2018)³⁷ e pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008)³⁸. Esta pré-seleção partiu de conteúdos definidos pelo currículo, mas tivemos como princípio de escolha a didática da história humanista. Assim, selecionamos conteúdos que pudessem favorecer discussões em sala de aula sobre experiências traumáticas, temas controversos, história universal, empatia histórica e identidade. Nossa intenção não era estabelecer limites e imposições temáticas, pois seguimos os pressupostos da Educação Histórica que compreendem como primordiais as carências de orientação e os próprios interesses dos alunos. Essa pré-seleção

³⁶ A fundamentação teórica das aulas foi discutida no capítulo 2 desta tese.

³⁷ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

³⁸ http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

foi estabelecida apenas como guia inicial para sistematizarmos o planejamento das intervenções do estudo exploratório.

Quadro 1 – Pré-seleção de temas substantivos

Temas gerais	Subtemas
Imperialismo	1. Bélgica e a exploração do rei Leopoldo na África
	2. Ruanda e o genocídio
	3. Darwinismo social
1ª Guerra, Rev. Russa e Eua nos anos 20	4. Trincheiras – situação dos soldados
	5. Situação dos russos antes da revolução - pobreza
	6. Ku Klux Klan e o racismo
Nazismo e 2ª Guerra	7. Arianismo nazista
	8. Campos de concentração
	9. Holocausto
Brasil República	10. Ex-escravizados no Brasil pós abolição
Brasil: democracia e populismo	11. Era Vargas – voto feminino
	12. Candangos em Brasília (JK) – condições de trabalho e situação de moradia/direitos trabalhistas
Ditadura	13. Ditadura e as torturas no Brasil e na América Latina
Guerra Fria	14. Bomba atômica e corrida armamentista
	16. Martin Luther King
Mundo contemporâneo	17. Terras indígenas
	18. Comunidades quilombolas
	19. Desigualdade social
	20. Papel da tecnologia atualmente – fake news, manipulação da imprensa, etc

Fonte: a autora.

De uma forma ou de outra, todos os temas elencados no planejamento inicial foram abordados em sala de aula com as turmas durante o ano. Entretanto, foi necessário refinar essa seleção inicial e definir apenas seis temas para constituírem o material para a coleta de dados efetiva dessa pesquisa. Esse refinamento de temas ocorreu com base nas dinâmicas das aulas e levando em consideração as carências de orientação e os interesses dos alunos.

O quadro a seguir tem como objetivo apresentar uma sistematização abrangente de como ocorreram as intervenções longitudinalmente nessa pesquisa ao longo de 2019. As fontes e os conceitos citados a seguir são os principais de cada tema, não se constituindo como exclusivos.

Quadro 2 – Sistematização das intervenções em sala de aula

Tema selecionado	Época do ano (2019)	Fontes utilizadas nas intervenções	Principais conceitos abordados
1. Imperialismo Belga	Março.	Fotografias e texto historiográfico.	Trauma e desumanidade.
2. 1ª guerra mundial	Março/Abril.	Fotografias e relatos escritos.	História universal e autonomia feminina.
3. Ku Klux Klan	Maio.	Notícia jornalística.	Perspectiva de futuro.
4. Nazismo	Maio/Junho.	Diário e filme.	Multiperspectividade
5. Escravidão e racismo no Brasil	Agosto/Setembro.	Documentário.	Racismo.
6. Ditadura civil-militar no Brasil	Setembro.	Relato escrito.	Dignidade.

Fonte: a autora.

Importante mencionar que os sujeitos da amostra no Brasil foram nossos próprios alunos ao longo do ano letivo de 2019. Realizamos as intervenções em sala e aula de modo aliado ao processo de análise de dados, tendo como fundamentos a pesquisa-ação e o conceito de *investigadora-professora*, inspirado na tese da pesquisadora portuguesa Glória Solé (2009).

A investigadora assumiu o papel de investigadora-professora e, apesar de não ter inicialmente experiência de leccionação neste nível de ensino (1.º Ciclo do Ensino Básico), preocupou-se no estudo exploratório ao longo de um ano, implementar e testar ela própria várias actividades o que facilitou a sua integração neste nível de escolaridade, assim como conhecer a realidade escolar e o trabalho com crianças deste nível de escolaridade. (SOLÉ, 2009, p. 297).

As pesquisas em Educação Histórica costumam ressaltar a estreita relação entre história-ciência e processo de aprendizado. Desse modo, a presente pesquisa foi realizada sob a ótica do investigador-professor, configurando-se efetivamente em um processo onde o desenvolvimento da teoria se atrelou diretamente à prática em sala de aula sob o âmbito da didática humanista da história. Tal ideia caracteriza o campo da Educação Histórica, no qual a cognição histórica situada revela as intersecções entre teoria da história e processos de aprendizado que se vinculem à própria constituição epistemológica da História. Desse modo, definimos essa pesquisa como parte dessa concepção, em que *o professor é pesquisador ao mesmo tempo em que*

o pesquisador é professor. Afinal, de acordo com a pesquisadora Isabel Barca (2012), devemos evitar que nossas pesquisas sejam apenas “receitas ou conselhos estereotipados” que possam orientar práticas pedagógicas. A autora ressalta a importância das pesquisas que sejam efetivamente experienciadas pelos professores, já que a Educação Histórica pode ser considerada uma “linha de pesquisa e ação”.

Evidentemente, consideramos válidas as preocupações com o envolvimento intenso que resulta do convívio diário ao longo de um ano letivo com os sujeitos da pesquisa. Como mediar nossas preconcepções como pesquisadores com o processo de coleta, recepção e análise dos dados, estando imerso no contexto estudado? De acordo com Charmaz (2009), o lugar que ocupamos como pesquisadores tem grande influência sobre nossas análises, contanto que isso seja evidenciado de modo claro e ponderado.

Alcançar uma familiaridade íntima com o fenômeno estudado é um pré-requisito. Essa familiaridade não inclui apenas um conhecimento detalhado das pessoas que lutam com o fenômeno, mas também um nível de compreensão que atravessa a experiência dessas pessoas. (CHARMAZ, 2009, p. 100).

Desse modo, concordamos com a autora que a familiaridade com os sujeitos e com o ambiente da investigação pode ter contribuído para que pudéssemos alcançar maiores detalhes sobre o fenômeno estudado. Porém, consideramos prudente também ressaltar algumas limitações que esse intenso envolvimento possa ter provocado. Mesmo dizendo aos alunos que as atividades escritas feitas por eles seriam coletadas como um material de investigação, muitos deles não levaram tal informação a sério por conta de termos uma certa intimidade com as turmas. Assim, em alguns casos, obtivemos respostas em branco e/ou indisposições dos alunos em realizarem as propostas solicitadas.

Outro ponto interessante a ser debatido nesse contexto da investigadora-professora é que algumas das atividades escritas que propusemos aos alunos (anexos F, G e H) configuraram-se também como instrumento de avaliação, compondo parte da nota bimestral dos alunos. Por um lado, isso incentivava os alunos a entregar todas as questões preenchidas e a adoção de um rigor mais

acentuado na escrita, por exemplo. Entretanto, nos questionamos sobre a linha tênue que possa ter se estabelecido entre responder: “aquilo que o professor quer ouvir” ou “aquilo que eu realmente acho”. Equacionando os pontos destacados, consideramos como positivo o envolvimento que tivemos com as turmas ao longo do ano.

4.3.1 O PERFIL DA ESCOLA: CARACTERIZANDO O CONTEXTO

A escola pública onde foi feita a investigação situa-se em uma região periférica da cidade de Londrina³⁹. A instituição é considerada de pequeno porte e possui aulas nos três turnos, sendo o período noturno destinado exclusivamente aos alunos no Ensino Médio e os períodos matutino e vespertino destinados aos alunos do Ensino Fundamental.

A estrutura da escola é formada por 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala dos pedagogos, cozinha, 1 quadra poliesportiva, 2 banheiros de alunos e 1 banheiro de professores e 7 salas de aula com turmas regulares. As salas situam-se todas ao redor de um pátio central, onde os alunos costumam passar o intervalo. Assim, nota-se uma estrutura pequena, que favorece a interação de todas as turmas.

No que se refere às tecnologias presentes na escola, as salas de aula são equipadas com uma televisão do modelo tubo, onde podem ser transmitidos filmes ou apresentações de imagens. Na secretaria há também equipamentos de *datashow* que podem ser montados nas salas, conforme a solicitação dos professores. Deve-se dar destaque à estrutura da sala de informática, utilizada nessa investigação na aplicação do questionário socioeconômico. Há cerca de 30 computadores funcionais na sala, em um modelo estilo *notebook*, que foram

³⁹De acordo com dados disponibilizados pela prefeitura, a cidade de Londrina é dividida em cinco regiões: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro. A escola onde realizamos a investigação situa-se na zona Leste. Fonte: http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/ippul/mapas_tematicos/bairros_regioes_a4.pdf

concedidos pelo poder público para comporem o espaço. Os professores têm liberdade para agendar visitas à sala com as turmas.

A escola apresenta apenas duas propostas de atividades no contraturno: sala de recurso multifuncional (SRM)⁴⁰ — destinada aos alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos — e aulas do programa Mais Aprendizagem — destinadas a atividades de reforço principalmente no que se refere à alfabetização. A localização geográfica da escola é em um bairro periférico, que possui caráter residencial. Ao lado da escola há um posto de saúde e uma cooperativa de reciclagem, instituição que organiza a coleta e a separação de resíduos recicláveis.

4. 3. 2 O PERFIL DOS ALUNOS: CARACTERIZANDO OS SUJEITOS

A análise dos dados e o estabelecimento do perfil sociocultural dos alunos se fazem necessários para que seja possível descortinar elementos simbólicos por trás da investigação principal. Nesse sentido, concordamos com Pais (2017, p. 311) que “devemos explorar as minudências da vida social, as potencialidades interpretativas de aspetos aparentemente anódinos da vida cotidiana que nos podem dar pistas sobre as dinâmicas e processos sociais”. Para o autor, os pesquisadores devem aprender a partir das sociabilidades juvenis, observando as imbricações complexas entre contextos sociais e fatos cotidianos. Esses ditos “achados de terreno” devem ter papel relevante nas investigações, principalmente na composição do universo macro da pesquisa.

Desse modo, para ter acesso às minudências da vida social dos alunos, realizamos uma análise socioeconômica e cultural das duas turmas que participaram dessa investigação no Brasil. Para facilitar o procedimento de análise desses dados, utilizamos a ferramenta on-line *Google Forms*. Em setembro de 2019, os alunos das turmas do 9A e 9B foram levados à sala de

⁴⁰ A SRM na Educação Básica é um atendimento educacional especializado (AEE), de natureza pedagógica, que complementa a escolarização de estudantes. Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>

informática da escola, onde puderam responder individualmente os formulários nos computadores sob nossa supervisão atenta. Estávamos na sala e auxiliamos as turmas com as instruções de acesso e com o registro das respostas no sistema digital.

Cinquenta alunos responderam ao questionário socioeconômico (anexo J), sendo que 52% pertenciam ao 9A e 48% ao 9B. Embora os sujeitos da investigação fossem todos do mesmo ano escolar, as idades dos alunos eram bastante variadas, englobando desde os 13 aos 17 anos, sendo a moda da idade os 16 anos, isto é, a idade mais frequente entre os estudantes participantes.

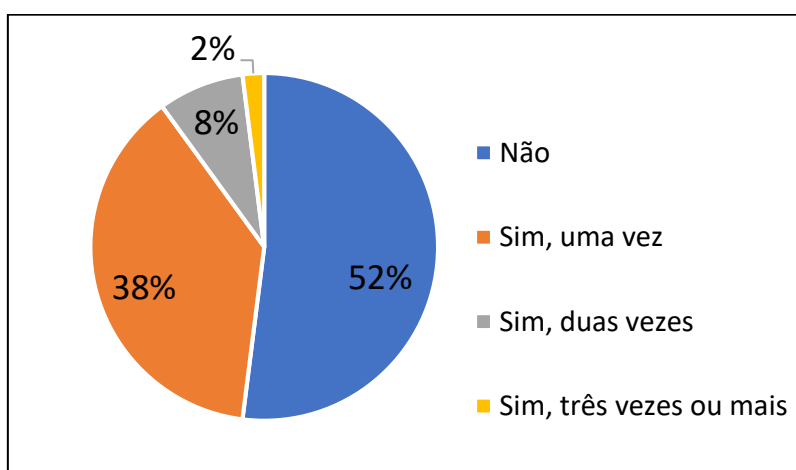
Tabela 1 – Faixa etária dos alunos participantes

Idade	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
Quantidade de alunos	2	15	13	17	3
Porcentagem	4%	30%	26%	34%	6%

Fonte: a autora.

Essa discrepância de alunos em idade/série diferentes se deve ao fato de muitos deles já terem reprovado de ano pelo menos uma vez. Nas turmas entrevistadas, 38% dos alunos já haviam reprovado pelo menos uma vez, o que representa um valor bastante elevado. Ainda mais se considerarmos os outros 10% que disseram ter reprovado 2 e 3 vezes.

Gráfico 1 – Índice de reprovação das turmas



Fonte: a autora.

Entre o total de alunos entrevistados, a maioria declarou-se do sexo feminino com um total de 68%, enquanto o sexo masculino representou 32% do

total de alunos entrevistados. A maioria dos alunos é natural da cidade de Londrina (78%), sendo que outras cidades citadas também foram: São Paulo, Campo Mourão, Iporã, Brasília, Sarandi, Maracanaú, Taubaté e Umuarama.

Ambas as turmas de 9º ano que participaram da investigação no Brasil estudam no período matutino. Porém, 12% dos alunos afirmou trabalhar além de estudar, provavelmente para contribuir com a complementação da renda familiar. Além disso, também tivemos casos de jovens que afirmaram fazer parte de projetos sociais paralelos à escola.

Quadro 3 – Projetos sociais dos alunos participantes

Projeto social	Escopo do projeto	Quantidade de alunos participantes
Escola Profissional e Social do Menor de Londrina (EPESMEL)	É uma das filiais do Instituto Leonardo Murialdo e é administrada pelos Irmãos e Padres Josefinos de Murialdo. Não tem finalidade econômica e lucrativa, pois é beneficente, de natureza educacional, assistencial, cultural, de esporte e lazer. ⁴¹	6
Núcleo Espírita Irmã Scheilla	Tem como objetivo principal o atendimento às crianças e adolescentes residentes em áreas de risco e vulnerabilidade social, nos programas de formação moral ou na formação profissional, com foco na oportunidade do primeiro emprego. ⁴²	3
Instituto Eurobase	Promove a cidadania da população da comunidade do bairro União da Vitória. ⁴³	1
Menor aprendiz	Programa governamental que permite adolescentes desempenharem atividades empregatícias, de modo conciliatório com os estudos.	1
RIOS	Não encontramos informações.	1

Fonte: a autora.

Os projetos sociais citados são frequentados pelos alunos no período de contraturno e reúnem várias crianças da escola, inclusive de outras turmas. Por meio de nossa experiência como docente e de interações informais realizadas com as turmas, pudemos perceber que grande parte dos alunos gosta de frequentar as atividades propostas nesses projetos, que envolvem prática de esportes, torneios, gincanas e momentos de lazer. Além de representarem propostas de aprimoramento físico e cultural, esses projetos também são

⁴¹ Fonte: <https://epesmel.org.br/missao-visao/>

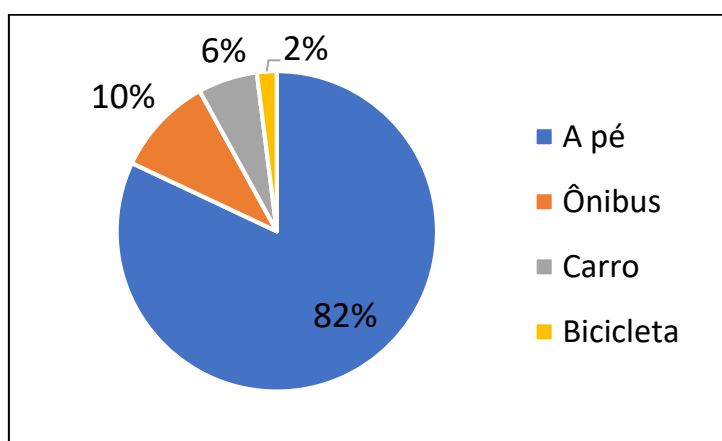
⁴² Fonte: <https://irmascheilla.com.br/apresentacao-2/>

⁴³ Fonte: <https://twitter.com/insteuro>

importantes para a socialização dos alunos. Como nesses projetos sociais os jovens não são divididos rigidamente por idades/séries, eles tendem a conviver com colegas de outras faixas etárias, ampliando seu círculo social e suas experiências no bairro onde vivem.

Um dado bastante relevante em relação às turmas participantes da investigação é a quantidade de alunos que vive próximo à escola, que representa 56% do total. Além disso, nota-se que a ampla maioria se desloca à escola a pé. Outros meios de transporte citados foram ônibus, carro e bicicleta. Acreditamos que tais informações evidenciam que a escola abordada nessa investigação possui um perfil bastante local e pode ser inserida em um bairro residencial, ou seja, os alunos que a frequentam não costumam morar muito longe.

Gráfico 2 – Como você chega à escola?



Fonte: a autora.

Em relação ao ambiente familiar dos alunos, questionamos com quem eles moram e os níveis de escolaridade de seus pais ou responsáveis. Os dados apontam que 20% dos alunos vivem com seus “pais e irmãos”. Logo em seguida, temos aqueles que vivem com a “mãe e os irmãos” que representam 16% do total. Também há alunos que vivem somente com a mãe (14%) ou somente com o pai (12%). O restante dos alunos, em quantidade menos expressiva, citou uma grande diversidade de formações familiares, dizendo viver com avós, padrasto, madrasta, sobrinho, primos, tia, entre outras variações.

Questionados quanto ao grau máximo de escolaridade de seus responsáveis paternos e maternos, grande parte dos alunos (42% referente ao

pai e 34% referente à mãe) teve dificuldades para responder e afirmou não saber a informação. Entretanto, entre aqueles que responderam, pudemos verificar que um número expressivo dos responsáveis dos alunos não concluiu nem mesmo o ensino fundamental. Nesse âmbito, obtivemos 34% dos responsáveis paternos e 32% das responsáveis maternas com grau de ensino fundamental incompleto. As variantes seguem para os próximos graus de escolaridade até alcançar o grau máximo obtido, de um aluno com mãe com ensino superior completo. Outro dado relevante é que nenhum responsável paterno, entre os 50 alunos, possui ensino superior e apenas 1 deles possui ensino médio completo.

Tabela 2 – Escolaridade dos pais

Grau de escolaridade	Responsável paterno		Responsável materno	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Ensino fundamental incompleto	17	34%	16	32%
Ensino fundamental completo	3	6%	5	10%
Ensino médio incompleto	8	16%	9	18%
Ensino médio completo	1	2%	2	4%
Ensino superior completo	0	0%	1	2%
Não sabe informar	21	42%	17	34%

Fonte: a autora.

Considerando a situação social dos alunos, podemos trazer à discussão o conceito de futuro herdado, abordado por Pais (2017). Segundo o autor, atualmente, muitos jovens encontram-se em uma situação inerte, sem perspectivas de romper com a tradição ou a pobreza que ditaram até então o futuro de seus familiares. Eles adquirem então a “herança” de perpetuar as condições socioeconômicas vindas de seus pais, incapacitados pelas amarras das injustiças sociais e dos cenários de incertezas. Assim, o futuro herdado acaba sobrepujando-se ao futuro realmente desejado. Em um contexto mais amplo, pode-se estabelecer então um paralelo *a grosso modo* entre a baixa escolaridade dos pais/responsáveis com o elevado nível de reprovação que atinge esses jovens do 9º ano.

No questionário socioeconômico, abordamos também algumas atividades de lazer dos alunos. Foi solicitado que eles classificassem as atividades de lazer sugeridas em uma escala de 1 a 5, sendo: 1: não faço / 2: faço muito pouco / 3: faço com certa frequência / 4: faço muitas vezes / 5: faço sempre. Para análise dos dados, atribuímos a cada resposta o respectivo peso de igual valor assinalado. Calculamos então a soma dos pesos das respostas, dividindo pelo número de participantes da pesquisa para obtenção de um valor que representa o índice de frequência dos alunos a essa atividade de lazer.

Tabela 3 – Índice de frequência das atividades de lazer

Atividade de lazer	Índice de frequência
Ouvir música	4,36
Conversar no Whatsapp	3,96
Assistir a vídeos no Youtube	3,92
Redes sociais: Facebook	3,70
Redes sociais: Instagram	3,26
Netflix ou outros serviços de filmes/séries on-line	3,06
Lazer com a família	3,06
Lazer com os amigos	3,00
Televisão canais abertos	2,96
Ir ao shopping ou ao centro da cidade	2,86
Prática de esportes	2,68
Estudo e tarefas da escola	2,42
Cinema	2,36
Práticas religiosas	2,12
Televisão canais pagos	1,96
Leitura de livros	1,90

Fonte: a autora.

Nota-se que a atividade menos realizada pelos alunos é a leitura de livros (1,90), seguida pelo costume de ver televisão em canais pagos (1,96) e a prática de atividades religiosas (2,12). O índice com maior frequência foi ouvir música (4,36), seguido por conversar no Whatsapp (3,96) e assistir a vídeos no Youtube

(3,92). Verificou-se que a maioria das opções que possuem algum tipo de mídia social/digital (Whatsapp, Youtube, Facebook, Instagram, Netflix⁴⁴) situou-se acima de atividades como lazer com família, lazer com amigos, estudo e leitura, por exemplo.

Além das atividades de lazer, também questionamos os alunos sobre as fontes que consultam para se manter informados sobre acontecimentos da atualidade. De acordo com a análise dos dados, verificou-se uma perspectiva de convergência com as respostas à questão anterior no que se refere ao papel de peso das mídias sociais na vida desses jovens.

Tabela 4 – Mídias e informação

Que tipo de mídia você usa para se informar?		
Mídia	Quantidade de alunos	Porcentagem
Whatsapp	24	48%
Facebook	17	34%
Televisão	5	10%
Sites de notícias	3	6%
Instagram	1	2%

Fonte: a autora.

Nota-se que a ferramenta do Whatsapp foi a mais citada, alcançando quase a metade dos alunos participantes da pesquisa (48%). Assim como as respostas à questão anterior, que apontou as conversas por esse aplicativo como a segunda atividade de lazer mais realizada, aqui também vemos a prevalência desse recurso também como fonte de informação dos alunos participantes da pesquisa.

Também questionamos os alunos sobre seus hábitos mais específicos em relação ao uso da internet. Propomos uma questão aberta nesse caso, para verificar que tipos de respostas iriam surgir, buscando explorar de modo mais subjetivo as respostas. Nessa questão, cada aluno podia escrever mais de uma

⁴⁴ A proposta de citar diretamente o nome de redes sociais e sites no questionário foi uma escolha proposital dessa pesquisa, para facilitar o entendimento dos alunos quanto às perguntas. Para definição de quais mídias inserir nas opções, nos baseamos em nosso contato informal com os alunos considerando aquelas que possivelmente fossem as mais utilizadas por eles.

opção. Basicamente, as respostas mantiveram-se alinhadas aos dados obtidos até então.

Quadro 4 – Hábitos com a internet

Hábitos com relação à internet	Menções
Redes sociais	22
Vídeos/filmes	18
Jogos virtuais	9
Tarefas escolares	7
Notícias on-line	6
Compras on-line	1
Ler livros	1
Não usam	2

Fonte: a autora.

Sobre o uso que fazem da internet foram mencionadas diversas redes sociais, vídeos/filmes, jogos virtuais, tarefas escolares, notícias on-line, compras on-line, ler livros. Dois alunos apenas disseram que não utilizam a internet, o que se mostra um número bem baixo entre os 50 alunos participantes.

Outro tema que julgamos importante investigar para verificar os hábitos cotidianos dos alunos é a questão do hábito de leitura. Propusemos, então, a seguinte pergunta: “Em relação ao seu costume de ler livros. Se você costuma ler, escreva a seguir um pouco sobre os livros que você gosta. Se você não costuma ler, não responda nada aqui e siga para a próxima questão”. Obtivemos 15 respostas positivas quanto aos tipos de leituras preferidas dos alunos.

Quadro 5 – Hábitos de leitura

Aluno	Resposta
8-9B	Gosto de ler história, mistério
4-9B	Contos de realidade
30-9B	Gosto de ler livros da igreja
25-9B	Romance e suspense
12-9B	Gosto de poesias curtas e livros de fantasia mangá
29-9B	Clarice Lispector, Jeff Kinney, Stephenie Meyer, Jonh Green, Anne Frank
28-9A	Sobre pistas, romance
32-9A	Eu lia uns livros de romance
14-9A	Livros sobre ensino, romance
27-9A	Gosto mais de livros tipo “Diário de uma banana”

19-9A	Sobre autoajuda, eles me ajudam a "sair da bolha" e refletir sobre mim, sobre a vida, as pessoas
6-9A	Fantasia
4-9A	Eu gosto de ler livros animados
34-9A	Gibi
33-9A	Romance, terror e suspense

Fonte: a autora.

Livros envolvendo temáticas de mistério, romance e suspense foram bastante citados pelos alunos, seguidos por livros de fantasia, contos, poesias, autoajuda e gibis, citados com menor frequência. Aqueles alunos que não tinham o hábito de leitura, foram encaminhados para a questão seguinte, onde tiveram que justificar porque não costumam ler. As justificativas apresentadas pelos alunos envolveram vários motivos de rejeição ao hábito da leitura.

Quadro 6 – Justificativas para não ler

Resposta	Quantidade de alunos
Não gosto	19
Me perco/me distraio/não me concentro	7
Não tenho tempo	5
Prefiro as redes sociais	3
Tenho preguiça/falta de interesse	2

Fonte: a autora.

Percebe-se que a resposta mais citada para justificar porque não costumam ler foi a questão do gosto pessoal, seguida pela falta de concentração e pela falta de tempo. Logo, de modo geral, em relação aos hábitos de leitura, obtivemos respostas bastante variadas que envolveram gêneros literários diversos, mas observou-se que esta não costuma ser uma atividade culturalmente ligada aos hábitos de lazer da maioria dos alunos.

Desse modo, nos foi possível constituir então uma síntese dos dados de caracterização dos participantes. Podemos caracterizar a amostra desta investigação como jovens de idades variadas, principalmente por causa da alta taxa de reprovação que as turmas apresentam. A maioria dos estudantes mora com pelo menos um ou os dois de seus pais, sendo que seus responsáveis maternos/paternos apresentam em geral baixos níveis de escolaridade. Como a maioria dos alunos chegam à escola a pé, podemos observar que grande parte

deles vive próximo à região da escola, o que constitui uma amostra de certa forma homogênea quanto à geolocalização na cidade de Londrina. Quanto aos hábitos de lazer, nota-se um predomínio de atividades que demandam o uso do celular (ouvir música, conversar nas redes sociais e assistir vídeos). As turmas possuem um grande apego ao uso da internet, mais intensamente em atividades que envolvem redes sociais e em menor quantidade no que se refere aos estudos ou acesso a informação de qualidade. O uso de redes sociais como principal veículo de consulta de notícias também é um dado importante, evidenciando que a televisão e sites de notícias não apresentam tanto alcance entre os jovens no que se refere ao quesito de acesso à informação. Sobre os hábitos de leitura, observou-se um equilíbrio entre alunos que gostam e não de ler, porém esta atividade é a menos citada com relação à preferência de hábitos de lazer.

4. 4 OS INSTRUMENTOS E A ANÁLISE DOS DADOS

Captar rigorosamente o que se passa em uma aula de História não é uma tarefa fácil. Com o objetivo de sustentar e complementar os dados coletados com atividades feitas pelos alunos, produzimos ao longo de 2019 um diário de aula descrevendo as intervenções realizadas com os estudantes participantes. Conforme apontado por Solé (2008), esse método de registro de dados constituiu-se como um sistema narrativo produzido pelo pesquisador, que aplica seus próprios critérios de relevância na hora da escrita. Ainda segundo a autora, o diário de aula apresenta linguagem simples, sem categorias prévias definidas e pode ter um “estilo pessoal” de escrita. O objetivo desse método de registro é reunir anotações e *insights* do pesquisador, além da “sensação do envolvimento na acção didáctica” (SOLÉ, 2009, p. 269).

Nesta investigação, o diário de sala pode ser relacionado em alguns aspectos com o conceito de *memorando inicial* (CHARMAZ, 2019), pois é um instrumento que representa um meio de o investigador sistematizar suas impressões sobre o fenômeno social analisado. A escrita de memorandos é um dos passos metodológicos da *Grounded Theory* e, segundo Charmaz (2009), é uma forma de o pesquisador captar seus pensamentos e as conexões realizadas

durante a coleta e análise dos dados. Para a autora, os memorandos iniciais são anotações pessoais que reúnem as observações feitas pelo pesquisador em relação aos dados.

O que está acontecendo no ambiente de campo ou dentro dos relatos das entrevistas? [...]
O que as pessoas estão fazendo?
O que a pessoa está dizendo?
O que as atitudes e as afirmações dos participantes da pesquisa pressupõem? (CHARMAZ, 2009, p. 217).

Como uma espécie de escrita fugaz feita no momento próximo à coleta de dados, os memorandos constituem ponto de apoio aos pesquisadores da *Grounded Theory* pois costumam ser revisitados nas etapas de análise e codificação dos dados.

Considerando tais fundamentações (SOLÉ, 2009 e CHARMAZ, 2009), no processo de análise dos dados dessa pesquisa revisitamos as anotações do diário de sala buscando *insights*, confrontações ou reafirmações em relação às outras fontes. Um trecho do diário de aula elaborado durante o ano letivo consta no anexo A, a título de exemplificação.

Nesse material, redigimos então nossas impressões sobre as aulas, algumas falas dos alunos, momentos polêmicos ou que tenham gerado um aprofundamento das discussões. Buscamos sempre identificar os alunos nesse material, com seu número de chamada, colocando em linhas gerais o que disseram, como reagiram, como foi a atividade, se houve resistências em alguns momentos e como se efetivaram os debates dialogados. Embora esse instrumento não tenha conseguido captar rigorosamente todos os acontecimentos que se desenvolveram nas aulas, o diário de aula representou um caminho de revisitação às intervenções propostas ao longo do ano e nos foi muito útil no momento de análise dos dados por conter indicadores importantes acerca das potencialidades da didática humanista da história.

Além do diário de aula, outro instrumento de coleta de dados dessa pesquisa foi as atividades realizadas pelos alunos durante as intervenções em sala de aula. Essas atividades são constituídas de tarefas escritas, planejadas de acordo com as características particulares de cada turma. As atividades foram organizadas considerando também as especificidades dos seis temas selecionados e as fontes abordadas com os alunos durante os encontros.

Grande parte dessas atividades encontram-se reunidas nos anexos desta tese e serão explicadas uma a uma com maiores detalhes conforme as análises nos tópicos seguintes.

Nos próximos subitens desta tese, descreveremos então como foram as intervenções em sala de aula e discutiremos os resultados obtidos nas análises dos dados coletados. Em cada tema, também será inserida uma análise prévia dos dados coletados no questionário (pergunta 9⁴⁵), que será descrito de modo mais específico no capítulo 5 desta tese. A escolha de adiantar um pouco essa análise foi tomada pois acreditamos ser relevante no momento da descrição das intervenções a verificação sobre como cada tema sensibilizou os alunos e se houve relações com sua vida prática.

4. 4. 1 Tema 1 – Imperialismo belga

Ao realizarmos o levantamento inicial de temáticas a serem discutidas com as turmas de 9º ano, selecionamos o caso belga para trabalhar a concepção de humanidade no contexto imperialista. Com isso, pretendia-se que os alunos tomassem consciência da desumanidade, analisando um caso de experiência histórica considerada traumática. Segundo Rüsen (2015b, p. 159), “a traumática experiência histórica dos crimes contra a humanidade constitui o desafio mais radical ao novo Humanismo. Esses crimes desfiguram as características da história humana com enormes e terríveis manchas”.

Em meados do século XIX, grande parte dos países europeus empreendeu atividades de exploração na África. O rei belga Leopoldo II adquiriu territórios congolezes e organizou uma sistemática exploração de marfim, minérios e látex. As ações desse governante no continente africano estabeleceram um regime extremamente violento de trabalho forçado.

Leopoldo investiu quase toda a sua riqueza, contraindo empréstimos e acordos com os cofres belgas, para a construção de uma ferrovia que escoasse a produção do marfim e depois da borracha e de acordo com Mota (2001), a escravidão pelo trabalho forçado, fez com que os congolezes fossem submetidos

⁴⁵ Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?

a um verdadeiro sistema de selvageria e terror; os nativos eram absolutamente dependentes dessa administração, as mulheres e crianças eram mantidas como reféns para obrigar os homens a fazerem a colheita penosa do látex, aldeias incendiadas, massacres em massa, tortura com mutilações eram recorrentes, se um soldado do Rei perdesse uma bala por falta de disciplina ou por não trazer os cestos cheios, era pedido para trazer a mão direita do cadáver. (TRAUMANN; MENDES, 2015, p. 266).

Consideramos esse tema relevante por discutir aspectos relacionados à concepção de humanidade e por propiciar uma relação com a questão atual do preconceito. Segundo Rüsen (2015b, p. 37) “os estudantes devem perceber, ao mesmo tempo, que as pessoas no passado tinham conceitos diferentes sobre o que significava ser um ser humano”. Desse modo, para abordar o tema do imperialismo belga em sala de aula, estruturamos previamente as aulas da seguinte forma.

Turma	Organização das aulas ⁴⁶
9A	6 aulas no total -1 aula de discussão sobre conhecimentos prévios. -3 aulas de leitura/atividades do livro didático. -1 aula de discussão e análise das fontes (1 e 2). -1 aula para a atividade final.
9B	4 aulas no total -1 aula de discussão sobre conhecimentos prévios. -2 aulas de leitura/atividades do livro didático. -1 aula com orientações para pesquisa.

Em ambas as turmas foram realizados procedimentos de levantamento de conhecimentos prévios, discussão dialogada e leitura/atividades do livro didático. Porém, adotamos abordagens diferenciadas de trabalho com fontes históricas com as turmas, para analisar quais seriam os resultados de dois tipos distintos de estratégias pedagógicas. Na turma do 9A, realizamos uma análise conjunta e dialogada de fontes em sala de aula e aplicamos uma atividade escrita

⁴⁶ Não iremos detalhar como foi cada aula apresentada nesse quadro. Nosso intuito é apenas mostrar um panorama geral sobre como o assunto foi abordado nas turmas.

com questões. Já na turma do 9B, realizamos uma proposta de pesquisa orientada para os alunos fazerem em casa. Nossa intenção com essa diferenciação de estratégias entre as turmas era verificar como os alunos responderiam a um procedimento de análise de fontes feito com a interação do professor e a um procedimento mais autônomo de análise de fontes feito sem a interação do professor. A seguir, descreveremos brevemente essas experiências.

Turma do 9A

Na turma do 9A, realizamos uma dinâmica inicial para introduzir o tema do Imperialismo.

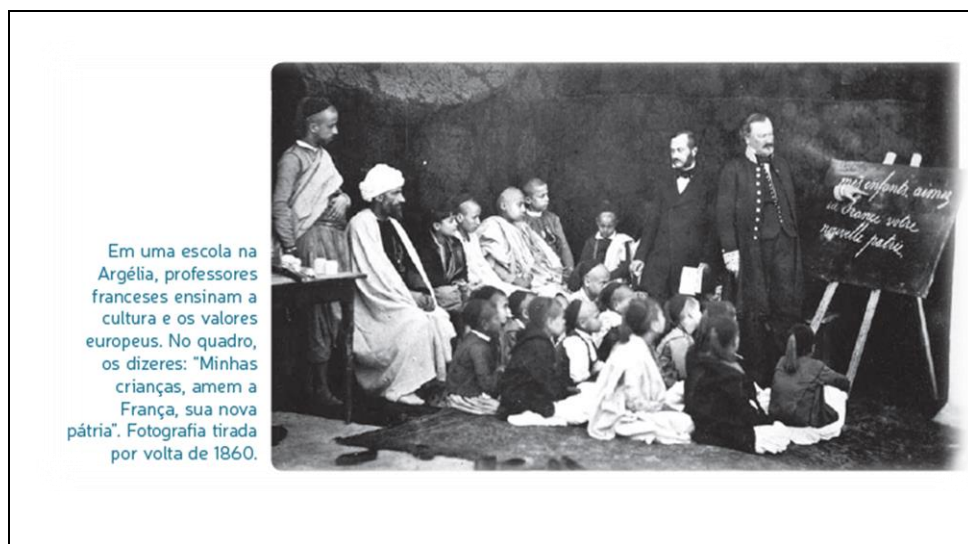
A dinâmica foi concebida sempre de forma dialogada, para que os próprios alunos fossem chegando a algumas conclusões. Algumas questões que realizamos na dinâmica: a busca de matéria-prima na África foi bem aceita pelos povos que vivem lá? Como era estruturado o modo de vida na África no século XIX? De que formas as potências europeias articularam a ocupação/exploração desses territórios? Quais eram os interesses das potências ao buscar territórios na África? Houve bastante adesão dos alunos à dinâmica. Muitos comentaram que iriam participar porque era mais fácil “conversar” do que “copiar do quadro”. (Diário de aula 01/03/2019).

A dinâmica inicial da aula nos forneceu algumas ideias sobre os conhecimentos dos alunos e nos orientou para planejar as aulas seguintes. Utilizamos também o livro didático nas aulas, buscando realizar leituras conjuntas com a turma e a realização de atividades interpretativas e de análise. Percebemos pouca criticidade dos alunos durante as discussões. Aqueles que se manifestaram mais ativamente comentaram sobre a questão de o imperialismo ser um “roubo” e os trabalhos forçados uma espécie de “escravidão”.

Houve uma aluna que durante a discussão expôs um ponto de vista bastante crítico: “Professora, mas isso é roubo” ela disse, sobre a exploração da matéria-prima. A mesma aluna chamou o trabalho forçado nas colônias de “escravidão”. (Diário de aula 01/03/2019).

Durante a análise de fontes presentes no livro didático (imagem abaixo), quando abordamos a questão da educação imposta a muitos africanos, houve uma breve discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Figura 4 – Imagem do livro didático sobre Imperialismo



Fonte: livro didático dos alunos - PELLEGRINI, Marco, DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila. Vontade de Saber História 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015. p. 54.

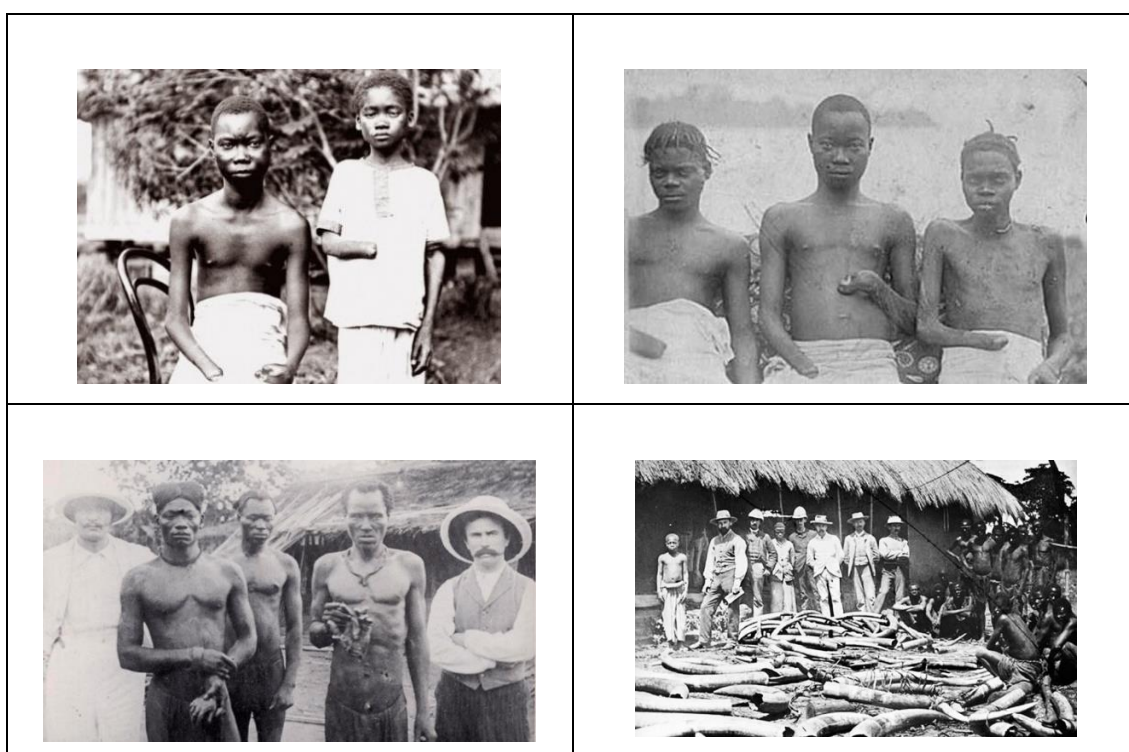
Na análise da fotografia da página 54 porém, que mostra um grupo de franceses ensinando em uma escola na Argélia percebemos alguns comentários que glorificavam a ação europeia. Uma aluna (24) do 9A comentou: "Ué eles estão aprendendo a falar outras línguas e isso é bom não é?". Percebe-se que aluna não desenvolveu a noção de repressão cultural imposta pelos europeus e apresentava uma visão positiva em relação à dominação. Frente ao comentário dela, propomos algumas questões orais para incentivar a reflexão: "Mas você gostaria de ser impedida de falar a sua língua para ter que falar uma língua imposta por outro povo?" (Diário de aula 15/03/2019).

Nessa fala da aluna, percebemos que ela apresentou ideias de senso comum baseadas em noções do presente para se referir ao aprendizado de línguas que estava sendo trazido pelos europeus. Sua análise em relação à fonte apresentada não se aprofundou na identificação da intencionalidade do fato retratado. A imposição da língua, fato abordado nesta fonte, estava atrelada a concepção nacionalista francesa na época imperialista. Faltou à aluna compreender a realidade do passado de forma contextualizada, relacionando a fonte com a época estudada. Foi necessário problematizar a

questão com ela, questionando-a sobre o aspecto impositivo da língua e sobre a questão da aculturação que era feita no contexto imperialista.

Além de debates e atividades com base nas fontes do livro didático, propomos também a análise de um trecho de texto historiográfico (Fonte 1-anexo B), para aprofundar com a turma seus conhecimentos sobre o contexto imperialista. Mostramos também algumas fotografias na televisão da sala de aula. As imagens evidenciam o sofrimento dos congolenses e as atrocidades cometidas pelo governante belga durante a exploração do território africano.

Figura 5 – Fonte 2 – Fotografias Imperialismo



Fonte: <https://www.megacurioso.com.br/historia-e-geografia/100440-leopoldo-ii-da-belgica-um-dos-reis-mais-sanguinarios-de-todos-os-tempos.htm>

Após a abordagem das fontes históricas 1 e 2, propusemos uma atividade final (anexo C) aos alunos, para concluir discussões sobre o tema. As seguintes questões foram propostas:

1. Qual era o objetivo do Rei Leopoldo II ao empreender políticas de exploração na Bélgica?
2. O que as imagens mostram sobre o processo de exploração realizado no Congo?

3. Que sensações as imagens analisadas causaram em você?
4. Com base na análise das imagens e na leitura do texto, para o Rei Leopoldo II todos os seres humanos eram iguais? Por quê? Explique.
5. Você acredita que atualmente ainda existem pessoas que têm opinião semelhante à do rei Leopoldo II? Explique.

As duas primeiras questões buscavam abordar aspectos mais interpretativos, para que os alunos fizessem a análise dos dados do texto e das imagens. Já as três últimas perguntas exigiam reflexões mais complexas, questionando os alunos sobre a concepção de humanidade existente no contexto imperialista e sobre as impressões pessoais dos alunos. Buscamos também trazer a discussão para a atualidade, no último questionamento. As atividades foram respondidas pelos alunos do 9A ao longo de uma aula de cinquenta minutos.

Ao passamos as fotografias na televisão da sala de aula foi perceptível o interesse da maioria dos alunos.

Uma coisa [h]orrível, fiquei aterrorizada, uma imagem muito forte que faz [nós] pensar[mos] como um ser humano pode fazer isso com uma criança, se é que podemos chamar uma pessoa [assim] de humano. (Resposta do aluno 18-9A).

Entretanto, alguns alunos se mostraram indiferentes. O aluno 29, por exemplo, não demonstrou sensibilização com as fotografias, como mostra o diário de aula.

Um aluno (29) entregou sem ter terminado de responder todas. Tentei incentivá-lo dizendo: “Essas imagens não causam nada em você?”. Ele respondeu sem muito interesse: “Não, são pessoas do passado, não tem nada a ver comigo, já passou” e entregou a folha parcialmente respondida. (Diário de aula 22/03/2019).

A partir dos dados do diário de aula, podemos perceber que o estudante 29 apresentou uma percepção de indiferença perante os seres humanos do passado, que, sob seu ponto de vista, por serem do passado não têm ligação consigo, um ser humano do presente. Usando as palavras de Lee (2003, p. 19), o passado foi entendido como “uma casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis”. Ao afirmar que “são pessoas do passado... já passou” o aluno não

estabeleceu as relações cognitivas para analisar as intenções, circunstâncias e ações dos sujeitos estudados, apresentando falhas na capacidade de fazer o uso coerente das evidências para analisar o conjunto específico de problemáticas debatido nas aulas. De acordo com Lee (2003), esse fazer sentido é que constitui a base do conceito de evidência histórica que deve fazer parte do processo de aprendizagem.

A atividade final constituiu o material principal a ser analisado no tema 1. Nessa tese, trataremos apenas da análise das três últimas questões (atividades 3, 4 e 5). Ao perguntarmos aos alunos que sensações as imagens causaram neles, pudemos agrupar as respostas de acordo com as seguintes ideias nucleares.

Quadro 7 – Sensações causadas pelas imagens (Imperialismo)

Sensações causadas pelas imagens	Número de identificação do aluno (9A)
Tristeza (9 alunos)	2, 7, 10, 11, 14, 16, 21, 25, 26
Ruim (4 alunos)	3, 17, 20, 22
Horror (3 alunos)	6, 17, 18
Sufrimento (3 alunos)	8, 9, 24
Ódio (3 alunos)	13, 25, 28
Terror/Aterrorizado (2 alunos)	1, 18
Dó (2 alunos)	23, 28
Não respondeu (2 alunos)	27, 29
Agonia (1 aluno)	5
Angústia (1 aluno)	16
Vergonha (1 aluno)	28
Pavor (1 aluno)	25
Raiva (1 aluno)	13
Covardia (1 aluno)	19
Espanto (1 aluno)	12
Dor forte (1 aluno)	4

Fonte: a autora.

Percebe-se que a maioria dos alunos foi sensibilizada pelas imagens e demonstrou sentimentos de aversão ao que foi retratado. As palavras “tristeza”,

sentimento “ruim”, “horror”, “sofrimento” e “ódio” foram as mais citadas nas respostas. Apenas dois alunos não responderam, deixando a questão em branco. Podemos perceber, portanto, que as imagens puderam causar efetiva sensibilidade, provocando nos alunos uma aproximação ao que as pessoas do passado viveram (empatia histórica mais ou menos sofisticada), numa lógica essencialmente emotiva e pessoal, e com menor expressão qualificaram o que sentiram sobre quem agiu sobre aqueles seres humanos “vergonha”, “covardia”.

Quando questionamos os alunos sobre a concepção de humanidade do rei Leopoldo II, pretendíamos observar se eles compreendiam que a política imperialista era baseada em uma ideia desigual de humanidade e não previa como relevante aspectos como a dignidade dos congolezes. Pretendíamos compreender se a categoria humanidade era analisada pelos alunos de forma contextualizada, ou seja, que depende da época, do ponto de vista e dos interesses.

Quadro 8 – Concepção de humanidade (Imperialismo)

Número de identificação do aluno (9A)	Ideia nuclear
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28	Seres humanos não eram iguais.
8, 9, 10, 13, 14, 24, 26	Resposta sem coerência. Afirmou que sim, mas justificou como não.
16, 29	Resposta copiada do texto de apoio, sem coerência para análise.
12	Seres humanos eram iguais.
27	Resposta em branco.

Fonte: a autora.

Nessa questão os alunos foram levados a refletir sobre a experiência histórica de desumanização, para que pudessem perceber de modo historicizado as ações do governante belga no Congo. De acordo com a análise dos dados, de um total de 28 alunos, 17 afirmaram que Leopoldo II não considerava os seres humanos como todos iguais. Outros 7 alunos apresentaram certas incoerências nas respostas. Em um primeiro momento, eles responderam “sim” à pergunta se

o Leopoldo II considerava todos os seres humanos sob um mesmo ponto de vista. Entretanto, na justificativa eles mostram argumentações contrárias. Também obtivemos uma resposta em branco e 2 alunos que copiaram trecho do texto de apoio, não evidenciando nenhum ponto de vista claro.

Desse modo, de acordo com os dados ressaltados, a maioria dos alunos conseguiu relacionar de modo coerente as ações de Leopoldo II com determinada concepção de humanidade que diferenciava as pessoas em determinados grupos. Em uma das narrativas, percebe-se que o aluno fez uma análise sobre a ideia de superioridade/inferioridade apresentada pelo governante.

*Ele se achava-se superior por ser rico e por ser europeu branco.
(Resposta do aluno 21-9A).*

Depois, perguntamos aos alunos se o ponto de vista de Leopoldo II possui adeptos na atualidade. Nossa intenção era que os alunos exercitassem seu pensamento crítico e estabelecessem uma relação entre diferentes concepções de humanidade no passado e no presente.

Quadro 9 – Ainda existem pessoas que têm opinião semelhante a do rei Leopoldo?

Número de identificação do aluno (9A)	Ideia nuclear
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 28	Sim -Preconceito/racismo (2, 5, 6, 8, 17, 21, 28) -Ganância por dinheiro (3, 9, 10, 18, 19, 26) -Violência/crueldade (4, 16, 20) -Outros
11, 22, 27	Não
24	Não sei
23	Depende
29	Não respondeu

Fonte: a autora.

De acordo com a incidência de respostas, destacamos algumas ideias nucleares que representam o ponto de vista dos alunos. De acordo com a maior

parte deles, muitas pessoas ainda apresentam um ponto de vista que diferencia os seres humanos em inferiores/superiores, compondo uma opinião próxima a de Leopoldo II. Segundo as narrativas, essa diferenciação entre seres humanos ocorre principalmente por motivos como: preconceito/racismo, ganância e violência.


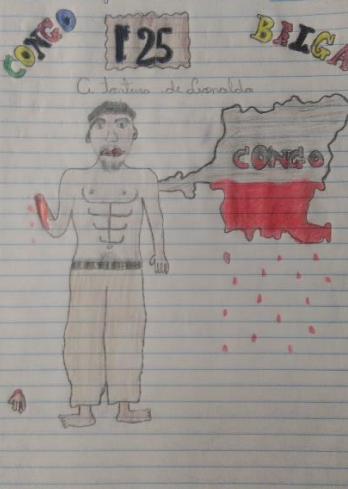
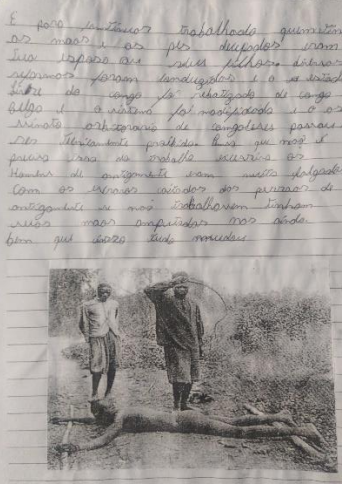
Turma do 9B

Na turma do 9B realizamos a discussão inicial com os alunos, de modo dialogado, buscando observar seus conhecimentos prévios sobre o tema. Entretanto, nessa aula ocorreu um episódio de desentendimento entre dois alunos. Eles discutiram sobre motivos particulares e começaram a realizar agressões físicas no meio da aula. Nesse momento, a direção da escola foi chamada e a aula foi completamente interrompida. Com esse episódio, muitos alunos se dispersaram e não foi possível continuar o tema. Nas aulas seguintes, trabalhamos com o livro didático, lendo com a turma, analisando as fontes imagéticas e discutindo com eles o conceito de imperialismo. Analisamos um mapa com as possessões europeias no continente africano, discutimos formas de resistência dos nativos e o conceito de Darwinismo Social.

Para essa turma foi proposta uma abordagem diferenciada para sistematizar a atividade final. Solicitamos aos alunos um trabalho de pesquisa, em que eles teriam que buscar informações sobre um caso específico de imperialismo: o caso belga. Orientamos os alunos sugerindo dois sites adequados à faixa etária e solicitamos que eles escrevessem uma narrativa histórica com base nas fontes, usando suas próprias palavras, sobre o processo de exploração no Congo empreendido pelo rei belga Leopoldo II.

Após uma semana, muitos alunos vieram comentar informalmente sobre as imagens que viram na internet. Alguns realizaram inclusive desenhos no trabalho.

Figura 6 – Trabalho dos alunos (Imperialismo)

		
<p>As alunas que fizeram esse trabalho representaram a prática de decepamento das mãos em uma pessoa branca com cabelos lisos, o que nos indica uma empatia histórica restrita pela falta de contextualização em relação ao fato estudado.</p>	<p>Nesse trabalho, a representação da prática de decepamento das mãos foi feita em um afrodescendente, o que evidencia um nível mais sofisticado de contextualização do que o caso anterior. Ambos, entretanto, trazem uma grande carga emotiva nas representações.</p>	<p>O aluno colou três fotos em seu trabalho e veio falar pessoalmente ao entregar a pesquisa o quanto tinha achado “horrrível” as imagens, e que por isso as trouxe coladas no trabalho. Vê-se que ele trouxe as fontes como um sinal de alerta e para possivelmente provar seu ponto de vista em relação ao fato estudado.</p>

Fonte: atividade final apresentada pelos alunos do 9B.

Acreditamos que as discussões em relação ao imperialismo foram capazes de despertar em grande parte dos alunos aspectos relacionados com a realidade do passado que estudavam que fizeram emergir ideias acerca de empatia histórica. As imagens foram o elemento que mais causaram indignação em ambas as turmas. Até mesmo os alunos do 9B que não discutiram em sala de aula as fotografias dos congoleses, puderam acessá-las na pesquisa e conseguiram estabelecer um nível emocional aprofundado de análise a partir delas, pois certamente se sentiram sensibilizados. Concordamos com Rüsen (2015b, p.38), que “a experiência histórica da desumanidade é uma provocação muito importante para os estudantes perceberem a historicidade da mais profunda convicção sobre o valor inerente da condição humana”.

Nosso objetivo nessa intervenção foi abordar principalmente a sensibilidade dos alunos em relação aos sofrimentos e à desumanização que marcaram a exploração do Congo belga, no século XIX. Utilizamos as fotografias como fontes principais, para observar como as turmas iriam relacionar o conteúdo aos motivos que levam as pessoas a ter concepções diferentes em relação aos seres humanos.

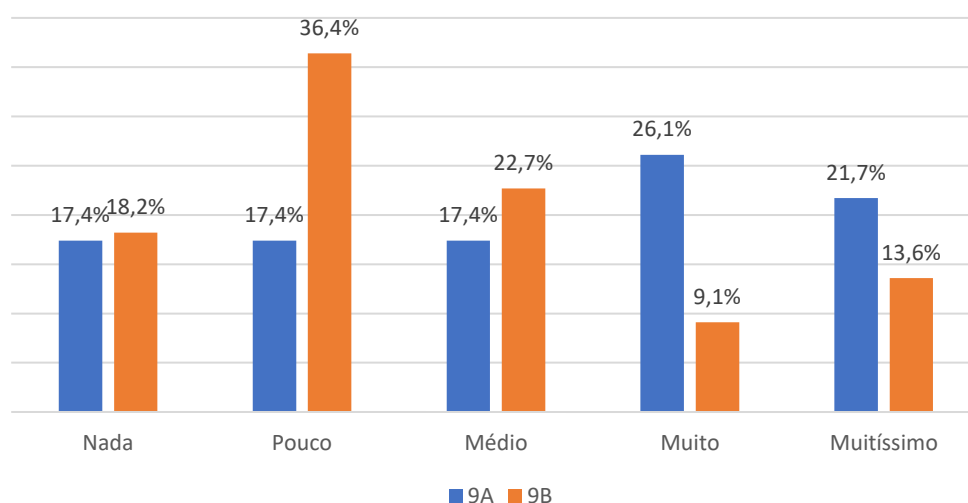
De modo geral, pudemos constatar algumas conclusões importantes que poderão constituir material relevante na análise final desta tese. Em primeiro lugar, as fotografias foram instrumentos pedagógicos que potencializaram as sensibilidades dos alunos. Seja em sala de aula diretamente ou em casa durante a pesquisa que solicitamos aos alunos, as imagens puderam efetivamente mobilizar nos alunos o interesse pelo tema e despertar sensações de indignação e tristeza.

Em segundo lugar, a maioria dos alunos percebeu que as pessoas podem apresentar diferentes visões sobre o conceito de ser humano, dependendo da época e do contexto onde estão inseridas. Com a abordagem contextualizada a partir de duas tipologias de fontes (texto historiográfico e imagens), a maioria dos alunos conseguiu identificar o ponto de vista do monarca que vivia o momento imperialista e historicizou o ponto de vista analisado.

Por fim, a maioria dos alunos estabeleceu uma relação entre passado/presente, ao identificar uma espécie de continuidade na questão de diferenciação entre seres humanos, apontando como motivos principais dessa diferenciação: Racismo / Ganância por lucro / Violência e crueldade.

O tema do Imperialismo belga também foi abordado no questionário final desta investigação e propiciou análises iniciais sobre dois indicadores: a sensibilização provocada pelo conteúdo e o estabelecimento de relações com a vida atual. Para o cálculo da média de intensidade, consideramos como pesos: 0: nada / 1: pouco / 2: médio / 3: muito / 4: muitíssimo. Após a valoração dos pesos, foi feita a soma e divisão pelo número de participantes (45), com o uso do software SPSS, para que pudéssemos chegar a uma média de intensidade.

Gráfico 3 - Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

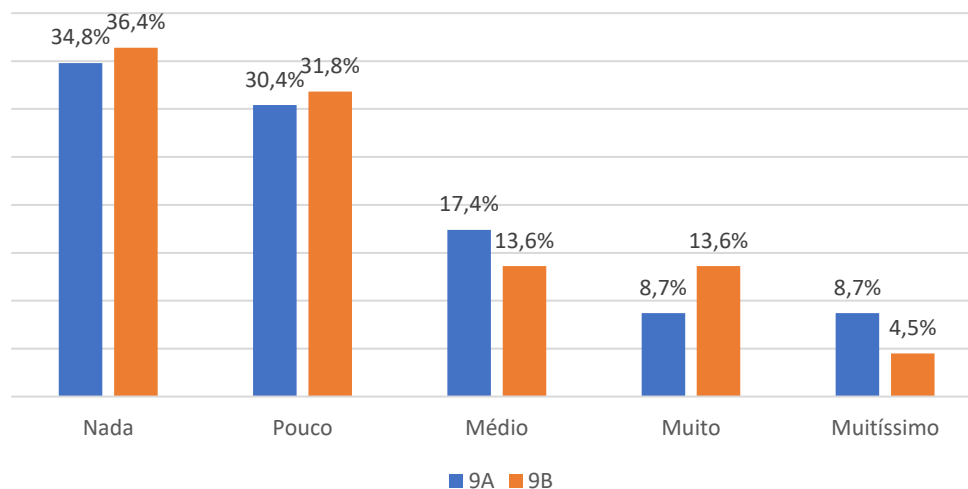


Média de intensidade: 1,91

Fonte: a autora.

De acordo com os dados do gráfico 3, evidencia-se uma média de intensidade baixa (1,91) quanto à sensibilização provocada pelo tema do imperialismo. Embora muitos alunos tenham demonstrado indignação ao analisar as fotografias durante as aulas, no momento de responder ao questionário poucos manifestaram muitíssimo (21,7% e 13,6% respectivamente) no que se refere à provocação de sentimento. Quando se estabelece um parâmetro entre as duas turmas, pode-se perceber que a turma do 9A foi claramente mais inclinada à sensibilização do que o 9B, apresentando indicadores mais altos de muito (26,1%) e muitíssimo (21,7%) e mais baixos de nada (17,4%), pouco (17,4%) e médio (17,4%). Possivelmente, esse fato está relacionado às estratégias didáticas empregadas nas intervenções em sala de aula. Como no 9B apenas solicitamos uma pesquisa e no 9A analisamos fotografias e dialogamos mais sobre as fontes com os alunos, isso pode ter influenciado na capacidade de sensibilizá-los em relação ao assunto.

Gráfico 4 - Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?



Média de intensidade: 1,22

Fonte: a autora.

Os dados do gráfico 4 mostram que o tema do imperialismo belga não propiciou uma forte relação com a vida prática dos alunos. Os indicadores nada (34,8% e 36,4%) e pouco (30,4% e 31,8%) foram os mais citados e evidenciam uma distância grande entre a temática e a vida diária dos estudantes. A reflexão acerca do conceito de humanidade não conseguiu se estabelecer plenamente nas turmas e, embora alguns tenham compreendido de forma historicizada o conceito de humanidade, a maior parte dos alunos teve dificuldades em articular uma relação sofisticada⁴⁷ entre passado/presente.

Um dado interessante no indicador do gráfico 4 é a diferença entre o 9A e o 9B. Na turma do 9A, em que realizamos uma proposta mais aprofundada de análise de fontes presencialmente com os alunos e que aplicamos um questionário escrito para que sistematizassem suas interpretações, 8,7% dos alunos identificaram que o tema possui “muitíssima” relação com sua vida atualmente, enquanto apenas 4,5% dos alunos do 9B puderam fazer essa identificação. Acreditamos que esse indicador pode estar relacionado à

⁴⁷ Nesta tese, usamos o termo “sofisticada” para se referir aos níveis considerados mais avançados do pensamento histórico dos alunos, de acordo com a ideia de progressão de níveis proposta pela pesquisadora Isabel Barca.

discussão que propusemos na atividade escrita com a turma do 9A, principalmente na última pergunta⁴⁸ que aproximava o tema da atualidade, instigando os alunos em uma reflexão sobre a concepção de ser humano. Como no 9B foi adotada a proposta de pesquisa em casa, pode ser que muitos alunos não tenham alcançado o nível sofisticado de estabelecer relações mais profundas entre passado e presente.

4. 4. 2 Tema 2 - Primeira Guerra Mundial

Selecionamos o tema da Primeira Guerra Mundial para analisar com os alunos cartas e relatos escritos de soldados como fontes históricas, buscando a sensibilização em relação às condições diárias da vida de um soldado durante o conflito bélico e ao papel social das mulheres nesse contexto. Utilizamos também algumas fotografias de trincheiras e de ferimentos causados por armas químicas. Com isso, buscamos incentivar nos alunos a internalização da experiência histórica, tratando a guerra nas suas diferentes dimensões: condições dos soldados nas trincheiras, situação das mulheres no esforço de guerra, desenvolvimento de armas químicas e seus potenciais de destruição.

O desenvolvimento desse tema está amparado na ideia de que os alunos fornecem sentidos à experiência histórica e, de forma particular, à experiência da guerra não só a partir de sua dimensão cognitiva, mas também emocional. Pois, assim como Rüsen (2012, p. 103), defendemos que “a constituição de sentido pela consciência histórica inclui tanto o aspecto cognitivo como os aspectos emocional e pragmático”. Para o autor, a pressão da experiência favorece os níveis de interpretação do passado, que possibilitam assim o desenvolvimento do aprendizado histórico.

Para abordar o tema em sala de aula durante a intervenção, estruturamos as aulas da seguinte forma.

⁴⁸ Você acredita que atualmente ainda existem pessoas que têm opinião semelhante à do rei Leopoldo II? Explique (Consta no anexo C).

Organização das aulas 9A e 9B

Total de aulas: 10

- 2 aulas dialogadas a partir de esquemas no quadro abordando o contexto geral da guerra e analisando os conhecimentos prévios dos alunos.
- 2 aulas de leitura/questões do livro didático.
- 1 aula sobre as mulheres e a guerra.
- 1 aula de análise de relatos escritos de soldados sobre as trincheiras (fonte 1).
- 1 aula de análise de carta de enfermeira (fonte 2).
- 1 aula com análise de fotografias (fonte 3).
- 1 aula de revisão.
- 1 aula de avaliação final.

Para a organização das aulas, buscamos priorizar assuntos que pudessem estabelecer claras relações com a atualidade, para que os alunos pudessem conceber a humanidade sob um ponto de vista de longa duração, como é o caso da questão da autonomia feminina. As aulas foram organizadas de acordo com o livro didático e com as fontes indicadas a seguir.

Fonte 1: Relatos escritos de soldados

O campo de batalha é terrível. Há um cheiro azedo, pesado e penetrante de cadáveres. Homens que foram mortos no último outubro estão meio afundados no pântano e nos campos de nabo em crescimento. As pernas de um soldado inglês, ainda envoltas em polainas, irrompem de uma trincheira, o corpo está empilhado com outros; um soldado apoia seu rifle sobre eles. Um pequeno veio de água corre através da trincheira, e todo mundo usa a água para beber e se lavar; é a única água disponível. Ninguém se importa com o inglês pálido que apodrece alguns passos adiante. No cemitério de Langermak, os restos de uma matança foram empilhados e os mortos ficaram acima do nível do chão.

BINDING, Rudolf. Um fatalista na guerra. In: MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C.; FARIA, R. de M. *História contemporânea através de textos*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119.

Os ratos me interrompiam. Eles eram gordos, cinzentos e atrevidos. Um deles apareceu às 3 horas da manhã, ficou olhando para mim e guinchando. Quando já não antevia nenhuma possibilidade de ir me deitar, fiquei tão enfurecido que o ataquei com uma vara, com o que espirrei tanta lama na minha cara que, depois, tive de passar uma hora a tirar uma enorme quantidade que me atingira

o olho. Errei a pontaria e fiquei a imaginar o rato com uma das patas sobre o nariz a gozar com a minha cara.

DEPOIMENTO do capitão T. P. C. Wilson, 1916. In: *História do século XX: 1914-1919*. São Paulo: Abril Cultural, 1968. p. 796.

Fonte 2: Carta da enfermeira Marion

Querida Amy,

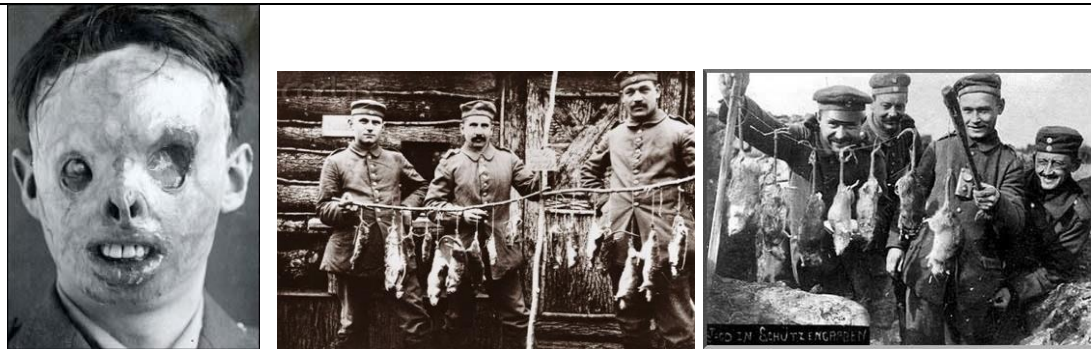
Não tive nenhum minuto para lhe escrever nas últimas três semanas e também não poderei escrever muito agora, mas explicarei por quê. [...] Agora nosso hospital mudou de categoria e, em vez de recebermos as pessoas com ferimentos leves, como todos os outros hospitais em uma zona de guerra, recebemos pacientes gravemente feridos, particularmente os que necessitam de cuidados ortopédicos, especialidade do doutor Fitell. Há uma centena de pacientes neste setor, e garanto que você jamais sentiu tais odores ou teve tais visões. Não posso contar quantas amputações houve, quase todos os casos que chegaram.

Um homem perdeu ambas as pernas. Ele ficou por seis dias em um buraco aberto por uma granada. Ali não havia nada para comer e, além de estar cheio de água, não havia nada a não ser o corpo de seu melhor amigo, morto, boiando. [...]

Histórias de quem estava lá. Guia do estudante. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/100-anos-primeiraguerra-mundial/historias.html>>. Acesso em: 4 maio 2016.

Fonte 3: Imagens

Figura 7 – Fotografias das trincheiras e de ferimentos por armas químicas



Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/primeira-guerra-mundial-horrores-e-sofrimentos-da-guerra-quimica/>
<https://www.facebook.com/museudeimagens/photos/a.847888368558332/1316401385040359/>
<https://f5dahistoria.wordpress.com/2011/05/27/i-guerra-mundial-a-vida-nas-trincheiras/>

Durante a discussão sobre a carta, buscamos desafiar os alunos a interpretar e a desenvolver as suas ideias acerca de evidência histórica, questionando a fonte histórica, especificamente em relação à tipologia do documento, seu estatuto e autoria. Importante destacar que discutimos com os alunos que as cartas possuem um significado pessoal, que revela aspectos da intimidade de quem escreve.

Foi abordada como fonte histórica e discutimos com os alunos as particularidades desse tipo de recurso. Eles chegaram a compreensão de que nas cartas assume-se um papel mais intimista e emotivo. (Diário de aula 23/03/2019).

Na aula, buscou-se então uma reflexão sobre o caráter de especificidade da fonte, levantando reflexões sobre as narrativas presentes nas cartas e seu caráter intimista e emotivo. De acordo com Rüsen (2015b, p. 49), “é certo que o fator emoção desempenha um papel importante. As emoções mediam o pensamento e a vontade”. Desse modo, muito mais do que interpretar o texto da fonte, buscou-se propiciar aos alunos noções sobre como “saber ler” a fonte, analisando sua mensagem e suas intenções, assim como identificando sua tipologia em termos de suporte e estatuto (privado, público, divulgação geral, institucional, legal, etc).

Outro aspecto relevante durante as discussões foi o impacto que as fotografias causaram nos alunos, principalmente aquelas que traziam as consequências do uso de armas químicas e dos ratos. Era recorrente nas aulas o retorno a esse tema.

Algo que realmente chamou a atenção foi a questão das armas químicas (uso do gás mostarda). Eles sempre tocavam no tema durante a revisão, comentando sobre os horrores dessas experiências. (Diário de aula 12/04/2019).

Para abordar a questão das mulheres no contexto de guerra, dividimos a aula em duas partes: realizamos uma dinâmica inicial de discussão de conhecimentos prévios e depois a leitura dinâmica de páginas do livro didático. No contexto da Primeira Guerra Mundial, com a mobilização masculina nas frentes de batalha, em muitas famílias as mulheres passaram a exercer papéis mais autônomos na manutenção do sustento diário. Assim, muitas delas passaram a trabalhar em fábricas e a frequentar espaços públicos sem acompanhantes por exemplo. Ao fim do conflito, algumas dessas conquistas

foram mantidas, assim como mudanças culturais refletidas na moda e no comportamento. Realizamos essa discussão sobre a emancipação feminina com as duas turmas. Nossa intenção com essa contextualização era estabelecer relações com a atualidade, evidenciando aos alunos que a ampliação dos direitos femininos é um processo histórico que vem sendo construído arduamente pelas mulheres ao longo dos anos. Para iniciar a dinâmica, propusemos um trabalho com os conhecimentos prévios dos estudantes.

Escrevemos a palavra MULHER no quadro e aguardamos a reação dos alunos. Muitos começaram a falar ao mesmo tempo, tentando adivinhar sobre o que iríamos abordar na aula. Alguns até disseram: “As mulheres na Primeira Guerra”. Questionamos então sobre o papel das mulheres no conflito e sobre a questão da autonomia feminina após a guerra. Percebemos que as meninas falavam com maior entusiasmo que os meninos, claramente se identificando com a questão da força feminina em ganhar espaço no mercado de trabalho, em ser mais independente no dia a dia, etc. (Diário de aula 02/04/2019).

Como apontado no diário de aula, o tema aparentemente mobilizou mais as meninas. Na turma do 9B, essa discussão ganhou destaque e mostrou-se efetiva na elaboração de um debate aceso de ideias. Na verdade, nem conseguimos propor a atividade de conclusão da mesma maneira como ocorreu no 9A. A aula em que havíamos planejado acabou se alongando nas discussões e não foi possível coletar as respostas dos alunos. Entretanto, foi possível perceber que a turma se mostrou mais expressiva em relação ao tema e o diálogo foi maior.

Nessa turma houve uma polêmica bastante interessante nessa aula. Um aluno (13) começou a dizer uma frase que pareceu encaminhar-se a um ponto negativo referente às mulheres. Ele disse bem alto, em relação ao período da guerra: “Depois disso a coisa desandou...”. Sua abordagem parecia dizer que a partir da conquista de maior autonomia, as mulheres teriam se encaminhado para o que ele disse ser um “mal caminho”. Muitas meninas ficaram nervosas com a fala dele e rapidamente responderam reafirmando a importância da mulher no passado mas também hoje em dia na sociedade. A discussão ficou bastante inflamada (no bom sentido). No final, o aluno disse estar errado e assumiu que tinha feito um comentário sem propriedade nenhuma. A discussão foi tão produtiva e com tantas opiniões críticas que não houve tempo de encaminhar a discussão para a leitura do material didático (conforme tínhamos planejado). Tal fato nos pareceu uma coisa muito boa. A aula

ganhou “vida” e o livro didático não teve espaço ali. (Diário de aula 02/04/2019).

A partir do comentário do colega sobre a questão da autonomia feminina o tema pareceu mobilizar a indignação das meninas, promovendo debates de foro emocional em sala de aula. Elas levantaram a voz para responder ao que foi colocado, deixando o amigo em uma situação de embaraço e vergonha. Tanto foi que ele reconheceu o erro. Podemos analisar essa situação em sala de aula como bastante proveitosa, pois as meninas estabeleceram relações entre passado e presente, compreendendo-se como parte de um universo feminino abrangente, enquanto os meninos se mostraram um pouco mais distantes das discussões.

Na turma do 9A, propusemos uma atividade escrita para os alunos, como forma de encerramento do tema. Para isso, passamos a eles um trecho de uma obra do historiador Eric Hobsbawm.

“O aspecto mais importante dessa catástrofe é que a humanidade aprendeu a viver em um mundo em que a matança e a tortura em massa se tornaram experiências do dia a dia que não mais notamos.”

HOBSBAWM, Eric. A Era dos Extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- Leia a frase de Hobsbawm e responda: como a guerra afetou a humanidade?

Nossa intenção era que após as análises das diversas fontes históricas, os alunos fossem capazes de estruturar sua própria interpretação sobre os impactos da guerra. Nos fundamentamos na ideia de Rüsen (2012, p. 106) de que “os alunos devem ser habilitados a produzir interpretações e orientações históricas próprias”. Assim, propusemos uma questão aberta e interpretativa, que solicitava a análise dos alunos quanto aos impactos da guerra para a humanidade.

Nossa intenção com esse estudo foi observar se os alunos seriam capazes de se compreender como parte da humanidade, colocando-se como parte integrante de um todo. Esse pressuposto parte da argumentação de Rüsen (2015b, p. 31) de que “a educação histórica na escola deve apresentar esta forma de vida como resultado de um processo histórico de longa duração. Este

pode ser caracterizado como um processo de humanização do Homem”. Embora o contexto bélico europeu do início do século XX aparentemente possa ser considerado distante dos alunos brasileiros, o compreendemos aqui como parte da discussão sobre a dignidade humana frente a uma experiência traumática e relevante na constituição de direitos femininos atuais e na reflexão sobre tragédias humanitárias.

Tematizar a humanidade como a questão central do ensino e da aprendizagem histórica coloca toda a discussão do passado e do seu impacto no presente e no futuro na estrutura da história universal. “Universal” não significa trazer tantos fatos quanto possível para o estoque de conhecimento que os estudantes deveriam adquirir. Em vez disso, é uma forma de interpretar e compreender os acontecimentos e desenvolvimentos históricos primorosamente selecionados, com a qual os alunos devem se familiarizar. A humanidade deve ser internalizada nos processos de aprendizagem como uma dimensão da vida humana, que está sempre presente em suas múltiplas manifestações e mudanças. (RUSEN, 2015b, p. 33).

Desse modo, trazer o tema da guerra para as aulas implica em discutir os variados aspectos ligados à expressão da vida humana, selecionando acontecimentos capazes de despertar possíveis identificações mais amplas com o conceito de humanidade. Recebemos 18 respostas à questão proposta, na qual os alunos puderam estruturar suas narrativas livremente, citando mais de um tema, por exemplo. Analisamos as respostas buscando as mensagens nucleares expostas por eles.

Quadro 10 – Como a guerra afetou a humanidade?

Ideias nucleares	Menções
Gás mostarda e suas consequências	12
Fome, falta de higiene	7
Mortes e armas letais	7
Autonomia feminina	3
Problemas psicológicos	2
Humanidade e o futuro	2
Perdas territoriais para alguns países	1

Fonte: a autora.

Foi possível identificar que 12 alunos citaram em suas respostas a questão do gás mostarda. Acreditamos que isso decorre das imagens que

apresentamos à turma, mostrando soldados com deficiências causadas por essa arma ainda nova na época da guerra. Outra questão que mostrou certa sensibilização por parte dos alunos foi a situação dos soldados nas trincheiras, que passavam fome e viviam um cotidiano marcado pela falta de higiene, tema citado por 7 alunos. Esse também foi um tema tratado por meio de fotografias nas aulas, além de depoimentos escritos. Algumas imagens mostravam inclusive uma série de ratos que eram usados como “diversão” pelos soldados, em brincadeiras de caça dentro das trincheiras. Essa especificidade foi citada por 2 alunos em suas respostas. Nota-se que os temas mais citados pelos alunos em suas respostas estão ligados a um lado mais emocional de análise da realidade do passado. A questão da autonomia feminina foi citada apenas por 3 alunos (2 meninas e 1 menino).

Com a guerra as mulheres se tornaram mais independentes, pois com a ausência dos homens elas podiam sair sozinhas, trabalhar nas fábricas fazendo armas e munições, elas começaram a usar calça, sutiã, etc. (Resposta do aluno 9-9A).

Além disso, “problemas psicológicos” foram citados por 2 alunos, que utilizaram essa expressão para indicar os efeitos das inúmeras mortes. Embora pouco recorrente, com apenas 1 aluno, a questão dos territórios apareceu também entre as respostas, visto que a guerra gerou uma reconfiguração dos estados europeus. Por fim, gostaríamos de destacar a ideia nuclear intitulada “Humanidade e o futuro”. Dois alunos fizeram uma reflexão com ideias mais sofisticadas sobre o contexto estudado, apresentando uma concepção mais abrangente sobre o conceito de humanidade.

A humanidade “percebeu” que a agressão não leva a nada nem o poder mais sim ficar em casa com a família, sair com os amigos e não reclamar da vida. Teve falta de alimento, a fome chegou enquanto pessoas morriam para tentar acabar com toda essa violência, para mostrar isso a humanidade, para que eles se perguntassem “pra que tudo isso?” (Resposta do aluno 19-9A).

O aluno 19 demonstrou alguns impactos da guerra, falando de temas como fome, violência, morte e agressão. No final da resposta, ele inseriu uma questão retórica para evidenciar que a guerra gerou um período de reflexão para que todos se questionassem quanto ao real papel do conflito. Percebe-se que o aluno identifica a guerra como um problema de caráter universal, pois utiliza a

categoria “humanidade” em sua resposta. A resposta traz também aspectos da subjetividade do aluno como no trecho: “*ficar em casa com a família, sair com os amigos e não reclamar da vida*”. Tal afirmação não foi levantada durante as aulas em nenhum momento, mostrando-se como uma interpretação própria do aluno sobre o que seria um mundo sem guerra.

Já o aluno 26 apresentou uma reflexão sobre “*dores e sofrimentos*” causados pelo conflito, citando também uma preocupação com o futuro. Para ele, a morte de jovens privou essas pessoas de terem oportunidades pois elas “*tinham muito o que aprender ainda*”.

Muitas pessoas jovens que morreram e que tinham uma vida pela frente, muitas oportunidades que eles teriam, mulheres sem marido para criar os filhos, mudanças diárias, muito sofrimento. A guerra afetou levando as pessoas que tinham muito o que aprender ainda, pessoas boas, honestas, causou muitas dores para os familiares dos soldados, muitas doenças causadas pelas condições absurdas das trincheiras. (Resposta do aluno 26-9A).

O aluno traz a questão do futuro interrompido por conta da guerra e de como muitas pessoas perderam oportunidades de vida. Vê-se que ambos estudantes citados (26 e 19) aprofundaram a análise, ressaltando uma visão mais global sobre o conflito bélico e suas consequências. Sendo que o primeiro aluno (19) parece ter uma visão mais presentista, usando o passado de forma prática, enquanto que o segundo aluno (26) parece apresentar ideias mais contextualizadas e numa lógica de dar sentido ao que estudou nos vários segmentos temporais. Eles trataram de aspectos que podem ser considerados mais universalizantes e trouxeram uma interpretação própria à análise da experiência histórica estudada. Nesse sentido, as narrativas analisadas acima puderam destacar “o rosto da humanidade”, apresentando uma compreensão mais sólida no que se refere ao que significa fazer parte da humanidade. Tais aspectos são apresentados por Rüsen (2015b) como fundamentais no processo de aprendizagem histórica, pois para ele:

a apresentação dessa história nos processos de aprendizagem deve encarar o “rosto da humanidade”. Os marcos, que delimitam o caminho para o mundo da vida dos estudantes, devem ser apresentados enquanto um impacto da compreensão sobre o que significa ser humano a partir dos processos da vida, os quais estão impregnados por esse entendimento. Essa

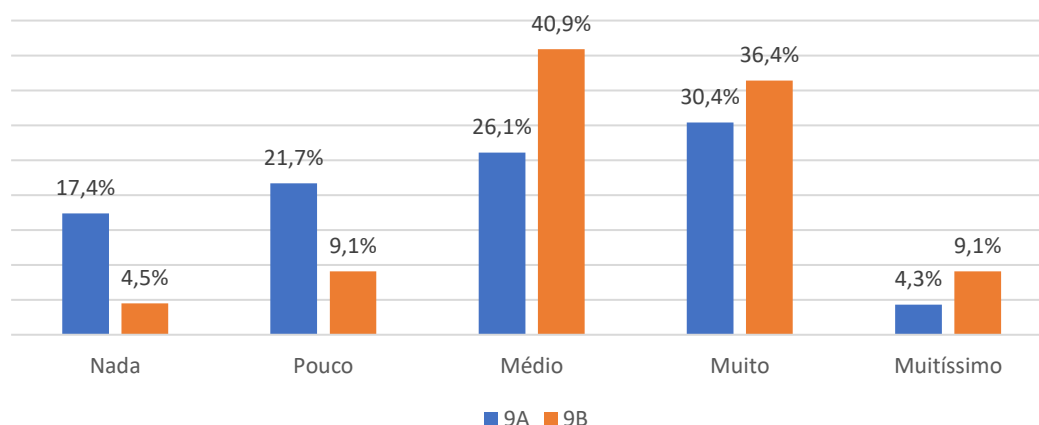
significância histórica inclui, é claro, os limites, as lacunas e as prevenções da humanidade imaginada e seus perigos: — considerando, com isso, as percepções das práticas desumanas que podem resultar no tratamento de pessoas que não foram antes incluídas na ideia de humanidade. (RÜSEN, 2015b, p. 32).

Desse modo, pode-se perceber a partir das intervenções em sala de aula que as fotografias se mostraram fontes mais provocativas e foram mais citadas quando abordamos as consequências da guerra. Aparentemente, esse tipo de fonte mobilizou de modo mais profundo os alunos, principalmente por conta do impacto visual que causaram. Em segundo lugar, notou-se que poucos alunos puderam identificar-se como parte da concepção de humanidade abordada nas aulas e, na maioria dos casos, o tema pareceu distante aos alunos. Acreditamos que isso deve-se ao fato de os alunos terem dificuldades para formular uma noção abrangente de humanidade, incluindo-se como parte de um todo unificado.

Foi possível destacar também que os alunos parecem estar mais despertos para a compreensão do processo histórico contextualizado quando o tema em debate se encontra relacionado com as suas carências pessoais do presente. Deste modo, o pensamento histórico está associado à capacidade de “uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida prática” (RÜSEN, 2015a, p. 252). Como o tema da aula mobilizou aspectos que estavam ligados ao cotidiano e ao tempo presente, instigando uma problematização dos papéis sociais de homens e mulheres em diferentes épocas, os alunos perceberam mais claramente a relação entre o conteúdo e seu próprio contexto de vida e sua atuação na sociedade atual.

A partir dos dados fornecidos pelo estudo principal, foi possível verificar os indicadores de sensibilização e de relações passado/presente.

Gráfico 5 - Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

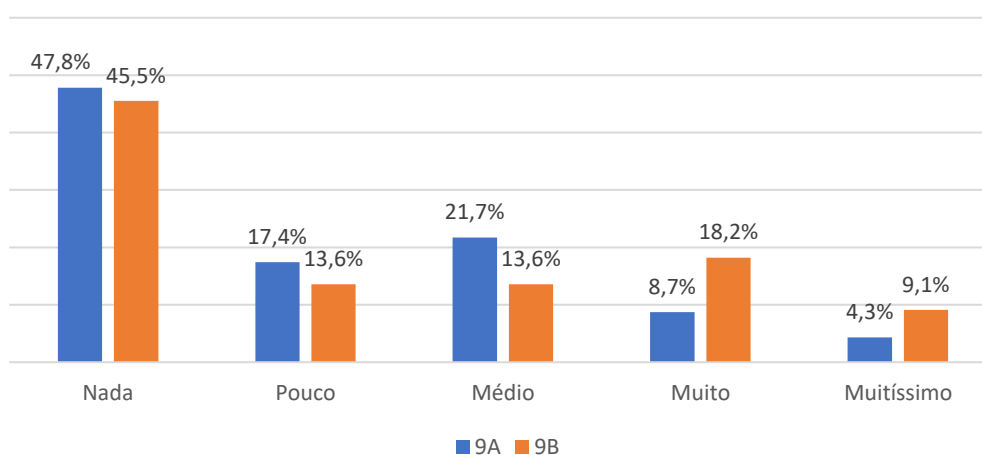


Média de intensidade: 2,09

Fonte: a autora.

Nota-se que grande parte dos alunos de ambas as turmas ficou entre as respostas médio (26,1% e 40,9%) e muito (30,4% e 36,4%), no que se refere à sensibilização do tema da Primeira Guerra Mundial, o que evidenciou uma média de intensidade razoável (2,09). Poucos alunos responderam os extremos, nada (17,4% e 4,5%) e muitíssimo (4,3% e 9,1%). Na turma do 9A a porcentagem de alunos que não se sensibilizou (nada) foi um pouco maior (17,4%) em relação ao 9B (4,5%). Esse indicativo pode estar relacionado à discussão acalorada e crítica que foi desencadeada nessa turma sobre o papel das mulheres, mobilizando mais os alunos em se expressar e defender seus pontos de vista.

Gráfico 6 - Você consegue perceber como esse tema está relacionado à sua vida atualmente?



Média de intensidade: 1,18

Fonte: a autora.

Os resultados referentes às relações entre o tema da Primeira Guerra Mundial e a vida atual dos alunos foi marcadamente negativo em ambas as turmas, como reflete a média de intensidade baixa de 1,18. Considerando a média das turmas, tem-se 46,6% dos alunos do 9º ano que não puderam identificar em “nada” o assunto com sua vida atual.

Uma das possibilidades que tínhamos nesta investigação específica era avaliar se os alunos iriam conseguir se perceber como parte da humanidade trabalhada nas aulas, integrando-se em um todo abrangente da história universal. A partir dos dados, até agora analisados, podemos inferir que a maioria dos jovens não demonstrou tal compreensão. Nesse sentido, concederam ao conceito de humanidade um caráter abstrato e distante, sem realizar conexões mais profundas com suas subjetividades. Em uma concepção alargada de humanidade, os alunos deveriam se reconhecer como parte daquela humanidade tratada nas aulas, “espelhando sua auto-experiência, seus desejos, esperanças, expectativas e medos na experiência histórica (RÜSEN, 2015b, p. 35).

Mas afinal, por que os alunos não se compreenderam como parte da humanidade que vivia aquele evento traumático estudado nas aulas? Esta falha de identificação, que resulta em uma percepção não-contínua de humanidade, pode estar relacionada à dificuldade de estabelecer relações entre passado e presente e de se perceber a História sob o âmbito de longa duração.

4. 4. 3 Tema 3 - Ku Klux Klan

O tema da Ku Klux Klan (KKK⁴⁹) foi selecionado para essa investigação pois pode proporcionar reflexões fundamentais com os alunos sobre grupos segregacionistas. Abordamos a KKK dentro do contexto Entreguerras (1918-1939), quando essa organização despontou nos Estados Unidos, embora sua fundação se remeta ao século XIX. Buscamos trazer as reflexões para a

⁴⁹ Nesta tese utilizaremos o termo KKK para fazer referência ao grupo da Ku Klux Klan.

atualidade também, abordando com os alunos uma notícia sobre o ressurgimento dessa organização e as consequências disso.

A KKK foi um grupo criminoso que era contrário a judeus, católicos, homossexuais, negros, imigrantes e comunistas. Por meio de carreatas, linchamentos e ataques violentos, o grupo disseminava ideais racistas e segregacionistas, impondo o medo no contexto estadunidense pós primeira guerra mundial. Com o tempo, a organização passou por uma época de declínio, mas tem sido retomada na segunda metade do século XX, principalmente por grupos radicais extremistas.

Nesse contexto, a abordagem da KKK em sala de aula nas intervenções teve como objetivo analisar as ideias dos alunos em relação à sua expectativa de futuro, considerando que “sempre e por toda a parte os Homens necessitam referir-se ao passado, a fim de poder entender seu presente, de esperar seu futuro e de poder planejá-lo” (RÜSEN, 2015a, p. 37).

Organizamos as aulas com as turmas da seguinte maneira.

Organização das aulas 9A e 9B - Total de aulas: 2
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• 1 aula com verificação de conhecimentos prévios, análise das fontes 1 e 2 e discussão dialogada.• 1 aula com análise das fontes 3 e 4 e atividade escrita final. |
|---|

Fonte 1: Fotografia da KKK nos anos 1920



Fonte 2: Vídeo-documentário

Vídeo "O que é a Ku Klux Klan?" - Reportagem Fantástico, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftIKcOWbviE>

Fonte 3: Notícia sobre KKK na atualidade

"Tentam destruir a Klan desde seu nascimento, em 1865. Mas 150 anos depois continuamos aqui." Quem fala assim é James Moore, ou "Kludd Imperial", título equivalente ao de capelão, dos Cavaleiros Brancos Leais da KKK, enquanto se dirige aos presentes a um encontro da Ku Klux Klan na zona rural do Alabama, nos EUA. Meio século e meio depois de seu nascimento, a Ku Klux Klan parece estar recuperando certo protagonismo.

A organização está longe dos números que alcançou na década de 1920, mas diz estar recrutando cada vez mais integrantes para a "guerra de raças" que parece estar em curso nos EUA.

ARTURO WALLACE - DA BBC BRASIL 30/12/2015. Adaptado de:

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/12/1724402-ku-klux-klan-ressurge-nos-eua-no-ano-de-seu-150-aniversario.shtml>

Fonte 4: Cartaz propagando ideais da KKK na atualidade (Brasil)



<https://www.cartacapital.com.br/politica/advogado-negro-e-alvo-de-ataques-racistas-com-simbolo-da-ku-klux-klan/>

As aulas foram organizadas em torno das discussões das fontes, primando-se por uma abordagem metodológica dialogada. Apenas na aula final, houve a proposta de sistematização das ideias, em que os alunos responderam a uma atividade escrita (anexo E), que continha três questionamentos. Um dos pontos que mais chamou atenção dos alunos durante a análise das fontes foi a vestimenta usada pelos membros da KKK. Muitos alunos tiveram dificuldade de entender o que estava por trás do imaginário da seita e os motivos da

caracterização utilizada na época, apresentando ideias de senso comum e baseadas em uma visão presentista.

Os alunos estranharam bastante os uniformes da KKK, isso chamou muito sua atenção. Alguns falaram que eram como “duendes”. Outros já tinham ouvido falar sobre o grupo e os conhecia como “seita satânica”. Alguns alunos mostraram-se revoltados com os ideais do grupo. “Isso é gente que não têm o que fazer”. (Diário de aula 03/05/2019).

Foi possível identificar sentimento de revolta de grande parte dos alunos durante os diálogos sobre o tema. Alguns demonstraram estar inconformados com as medidas de violência e a questão racial pareceu incomodá-los mais do que preconceitos religiosos, por exemplo.

Durante a análise das fotos os alunos comentaram que os membros da KK pareciam “duendes”, “sinistro”, “lixos”. Uma aluna fez um comentário interessante e disse: “Todas eles tinham que ter filhos negros”. (Diário de aula 03/05/2019).

Em uma parte do vídeo-documentário (fonte 2), há algumas filmagens que foram feitas em reuniões da KKK em meados da década de 1970. Nessas cenas, é possível ver os membros da seita em treinamentos com armas. Esse aspecto em específico gerou um desconforto durante a aula. Uma das alunas comentou ter gostado.

Uma aluna, entretanto, fez um comentário dizendo que achava “legal” de os membros da KKK aprenderem a usar armas. Ela disse que tinha gostado dessa parte do vídeo e que acha muito legal “usar armas”. (Diário de aula 03/05/2019).

Na atividade escrita proposta nessa intervenção (anexo E), buscamos questionar os alunos sobre a concepção de ser humano apresentada pelos membros da KKK. Assim como já realizado com o tema 1 (Imperialismo belga), pretendia-se observar se os alunos percebem o conceito de humanidade de modo historicizado. A seguinte questão foi proposta então aos alunos na atividade escrita: Qual é a concepção de ser humano dos simpatizantes da KKK?

Ao questionarmos a concepção de ser humano dos simpatizantes da KKK, nossa intenção era analisar as ideias históricas dos alunos quanto ao ideal de humanidade propagado naquele contexto específico. Foi possível perceber que a maioria deles identificou que os membros da KKK consideravam seres humanos apenas as pessoas brancas. Alguns ainda adicionaram “de classe

média” ou “igual a eles”. Por essa tarefa de interpretação, nos foi possível perceber que a maioria dos alunos conseguiu reconhecer que para a KKK existem determinados grupos que não devem ser incluídos no ideal de humanidade da época, sendo considerados inferiores. Nesse sentido, corroboramos com Rügen (2015b, p. 38) que “a experiência histórica da desumanidade é uma provocação muito importante para os estudantes perceberem a historicidade da mais profunda convicção sobre o valor inerente da condição humana”.

Com a segunda pergunta da atividade escrita, buscamos averiguar as ideias dos alunos quanto às possíveis consequências geradas pelo ressurgimento da KKK: Em sua opinião, o que esse “renascimento” da KKK pode gerar na nossa sociedade? Nessa questão, os alunos puderam articular as ideias históricas que construíram ao longo das aulas com uma pretensão de futuro possível, considerando a suposição de renascimento da seita segregacionista.

De acordo com as respostas dos alunos, foi possível montar a seguinte nuvem de ideias.

Figura 8 – Como a guerra afetou a humanidade?



Fonte: a autora.

Nota-se que os aspectos mais citados pelos alunos para tratar sobre possibilidades de futuro quando do ressurgimento da KKK foram guerras e mortes, com respectivamente 17 e 15 menções no total. Alguns termos que tiveram menções medianas foram brigas, conflitos, racismo e violência, sendo que os outros contabilizaram uma menção cada. Enquanto todos focaram-se em

perspectivas pessimistas em suas respostas, dois alunos demonstraram uma concepção diferenciada. Eles conseguiram avaliar a diferença de contexto histórico entre a década de 1920 e a atualidade, defendendo que as consequências não seriam tão graves pois hoje sabemos lidar melhor com situações de diferenças raciais.

Guerra contra eles mesmos, pois a sociedade está mais atenta contra o racismo. (Resposta do aluno 19-9A).

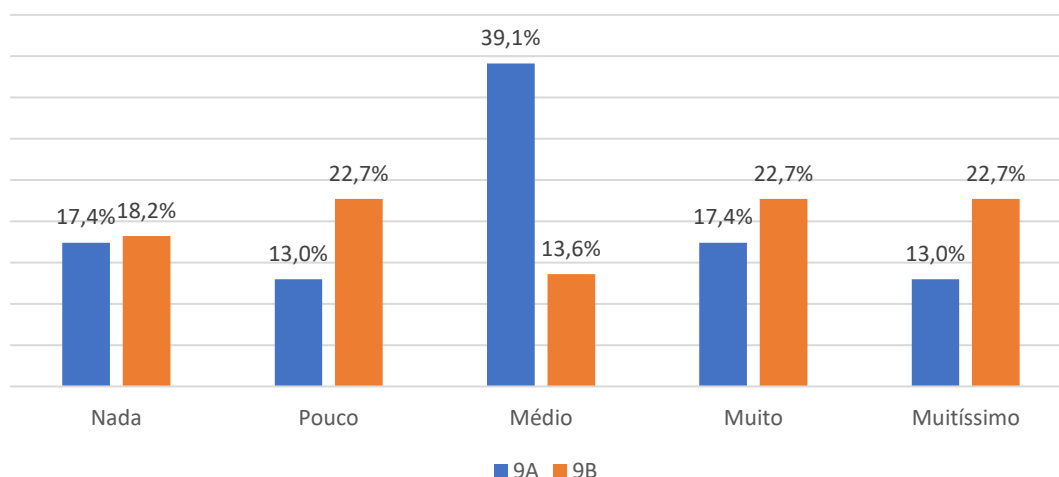
Não [vai gerar] muita coisa... pois antes eram outras leis, agora são outras, outros direitos, outras pessoas, outras formas de resolver. (Resposta do aluno 14-9A).

O aluno 19 disse que o retorno da KKK poderia gerar um movimento contrário à própria organização, visto que atualmente a sociedade não aceita mais o racismo, estando mais “atenta” a essas situações. Já o aluno 14 destaca que esse retorno não vai gerar muita coisa, pois hoje vivemos uma outra época, com leis diferentes e outras “formas de resolver”. Nota-se que nessas respostas os alunos realizaram uma contextualização do tempo presente em relação ao passado, evidenciando que na atualidade a situação seria diferente. Assim, eles processaram a experiência passada e puderam estabelecer relações de significância com relação ao presente.

O diário de aula com anotações sobre as aulas do 9A e 9B e as atividades escritas nos levaram a algumas conclusões. Em primeiro lugar, deve-se constatar que o tema de uma seita segregacionista gerou revolta entre os alunos, que tiveram dificuldade em compreender por que aquelas pessoas faziam aquilo. Também percebemos que os alunos conseguiram identificar que os membros da KKK possuíam uma visão excludente de humanidade, contextualizando adequadamente o ponto de vista do grupo segregacionista. Por fim, foi possível perceber que a maioria dos alunos apresenta ideais pessimistas em relação ao ressurgimento da KKK, citando elementos como guerra, violência e morte.

A seguir constam os dados referentes ao questionário final, no que se refere à sensibilização provocada pelo tema da KKK e o estabelecimento de relações com a vida atual dos alunos.

Gráfico 7 - Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

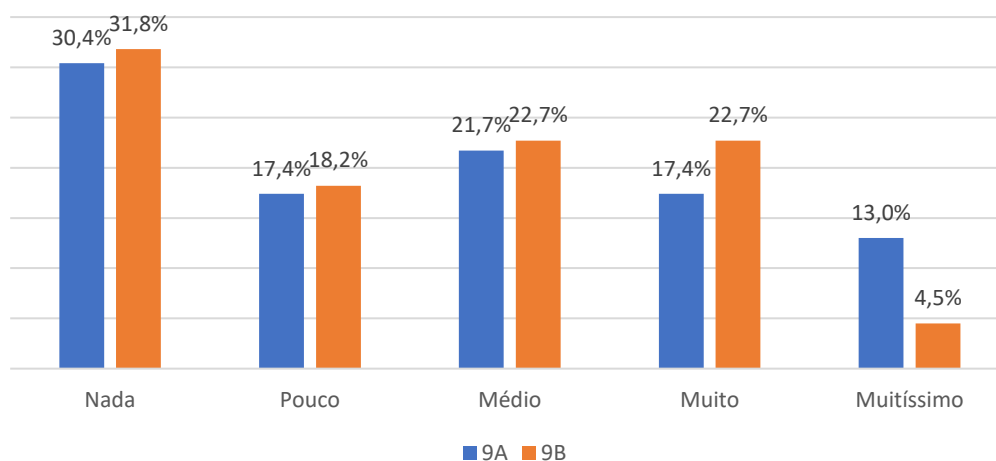


Média de intensidade: 2,02

Fonte: a autora.

No que se refere à sensibilização das turmas provocada pelo tema da KKK, nota-se que há um equilíbrio de concordância dos alunos, considerando uma média de intensidade de 2,02. Também investigamos as relações que os alunos estabelecem entre o tema da KKK e sua vida atual.

Gráfico 8 - Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?



Média de intensidade: 1,58

Fonte: a autora.

Os dados evidenciam que 31,1% dos alunos do 9º ano de forma geral não perceberam nada de relação entre o tema da KKK e sua vida atual. Já a resposta muitíssimo foi a menos marcada em ambas as turmas, representando apenas 8,5% dos alunos no total. Desse modo, embora as fontes abordassem claramente o ressurgimento da organização na atualidade, os alunos não se identificaram com o tema de modo significativo.

4. 4. 4 Tema 4 – Nazismo

Quando se fala em história traumática e em eventos que despertaram reflexões humanitárias o tema do nazismo e das atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial logo vêm à tona. Selecionamos esse assunto para compor um dos elementos essenciais a serem abordados com as turmas de 9º ano: a sensibilidade quanto aos impactos de regimes políticos totalitários responsáveis por políticas de extermínio em massa. O tema permitiu também que fizéssemos uma abordagem multiperspectivada, primando aqui a visão de adolescentes (a Anne Frank e o personagem Bruno) sobre os horrores da guerra.

Para abordar o nazismo, selecionamos duas fontes principais: o livro “Diário de Anne Frank”⁵⁰ (turma 9A) e o filme “O menino do pijama listrado”⁵¹ (turma 9B). Nossa intenção com tais escolhas foi explorar o envolvimento dos alunos com a temática, abordando-a sob o ponto de vista de dois jovens: a Anne Frank no livro e o personagem Bruno no filme. Esse trabalho metodológico, que visa o envolvimento dos alunos e o “olhar” sobre a guerra a partir de dois jovens, tem como princípio a questão da multiperspectividade e da proximidade de identificação do aluno com o agente histórico que narra. De acordo com Rüsen (2012, p. 63), deve-se “seguir o princípio metodológico da multiperspectividade nas aulas de história. As experiências históricas devem ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos”.

⁵⁰ FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Tradução de Alves Calado. 79 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

⁵¹ *O menino do pijama listrado*. Direção: Mark Herman, 190 min. 2008.

Em ambas as fontes que selecionamos é possível verificar a guerra sob a perspectiva de jovens. Buscávamos com isso que os alunos pudessem se identificar melhor com o contexto, analisando narrativas que chamassem sua atenção por se tratar de pessoas com idade próximas às deles. No diário da Anne Frank, por exemplo, temas como conflitos da puberdade e dilemas amorosos fazem parte da narrativa e foi perceptível o impacto disso durante a leitura dos alunos.

A definição de um livro para a turma do 9A e de um filme para a turma do 9B se deu por causa das características próprias de cada turma. Vários alunos do 9A tinham o hábito de leitura e houve uma aceitação praticamente total da turma quanto à proposta de leitura conjunta. Já no 9B poucos alunos tinham esse hábito e, quando questionados, a maioria disse que não queria ler a obra que propomos. Desse modo, adaptamos as propostas de trabalho, conforme o contexto dos alunos e da turma. Comentamos com as turmas que faríamos esse trabalho de aprofundamento utilizando recursos diferentes em cada uma, mas explicamos que ambas poderiam acessar as duas fontes, seja o livro ou o filme se quisessem. Três alunos do 9B se interessaram pelo livro e, por isso, os inserimos no grupo de discussão on-line e passamos-lhes o acesso à obra digitalizada.

Turma	Organização das aulas
9A	17 aulas no total -2 aulas dialogadas sobre conceitos de fascismo e nazismo. -1 aula com atividades. -3 aulas dialogadas sobre a Segunda Guerra Mundial. -4 aulas de discussão do livro “Diário de Anne Frank”. -3 aulas com atividades do livro didático. -1 aula com leitura/atividade sobre perseguição às pessoas homossexuais. -2 aulas com leitura/atividade sobre perseguição às pessoas com deficiência. -1 dia de avaliação da leitura do livro da Anne Frank.

Turma	Organização das aulas
9B	<p>11 aulas no total</p> <ul style="list-style-type: none"> -2 aulas dialogadas sobre conceitos de fascismo e nazismo. -1 aula com atividades. -2 aulas dialogadas sobre a Segunda Guerra Mundial. -3 aulas para ver o filme “O menino do pijama listrado”. -1 aula com leitura/atividade sobre perseguição às pessoas homossexuais. -1 aula com leitura/atividade sobre perseguição às pessoas com deficiência. -1 dia de avaliação sobre o filme “O menino do pijama listrado”.

No 9A, para organizar com os alunos a leitura do livro “Diário de Anne Frank”, criamos um cronograma com as páginas e prazos de leitura e um grupo da turma no *facebook* para discussões on-line. Essa ferramenta foi importante para compartilhamento de links, como o site de visita virtual ao Museu Casa de Anne Frank, onde é possível “navegar” pelo esconderijo dela. De acordo com nosso planejamento, os alunos deveriam ler os trechos previamente selecionados a cada semana e iríamos discuti-lo durante a aula seguinte. Durante as discussões sobre o diário com o 9A, privilegamos os seguintes temas:

- Viver escondido / privações / lado emocional.
- Leis antissemitas.
- Relações familiares.
- Afazeres diários: banho, alimentação, ambientes, luz.
- “Problemas” da adolescência.

Depois de os alunos terem lido em casa cada trecho selecionado, semanalmente fazíamos uma retomada dessa leitura evidenciando com eles pequenos trechos considerados interessantes e relevantes do diário. O trecho a seguir foi um dos que demos destaque com a turma.

[...] Coisas terríveis estão acontecendo lá fora. A qualquer hora do dia ou da noite pessoas pobres e desamparadas são retiradas de suas casas. Não têm permissão de levar nem mesmo uma sacola com alguma coisa e um pouco de dinheiro, e, mesmo quando têm, essas posses lhes são roubadas no caminho. Famílias são rompidas; homens, mulheres e crianças são separados. Crianças chegam da escola e descobrem que os pais desapareceram. Mulheres voltam das compras e descobrem as casas lacradas e que as famílias desapareceram. [...] Eu poderia passar horas contando a você o sofrimento trazido pela guerra, mas só ficaria ainda mais infeliz. Só podemos esperar, com toda a calma possível, que ela acabe. [...] Anne Frank. O diário de Anne Frank. 45. ed. Trad. Ivanir Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 110-111.

Foi importante para os alunos perceber as intenções de Anne Frank ao escrever. Por que ela escreveu um diário? Quais as características de um diário? Que tipo de narrativa se apresenta nesse gênero textual? Desse modo, buscávamos evidenciar que se trata de uma narrativa extremamente pessoal, que aborda a intimidade e as emoções da narradora. Em média, cerca de 5 ou 6 alunos participavam ativamente das discussões presenciais sobre o livro, os outros comentavam somente se questionados. Entretanto, o interesse pela obra foi bastante grande. Percebemos um interesse ainda maior quanto à questão dos “problemas” da adolescência. O aluno 6 chegou a nos enviar por e-mail um PDF digitalizado com seus comentários pessoais em cada trecho da obra. Outro ponto de atenção nesse trabalho com a literatura foi o uso da tecnologia. Muitos alunos não tinham como comprar o livro, então acessaram a obra gratuitamente pela internet. Foi-lhes permitido usar o celular durante as aulas para acessar o livro e isso foi um fator incentivador para a participação de todos.

Na turma de 9B, o filme “O menino do pijama listrado” foi passado ao longo de três aulas na televisão da sala de aula. O filme evidencia a visão infantil e até ingênua sobre a guerra. O personagem central Bruno é filho de um oficial nazista e pouco a pouco vai percebendo o papel do pai no conflito, identificando as atrocidades cometidas em um campo de concentração que fica próximo à sua casa. Lá ele conhece um garoto judeu que está preso e vai tomando consciência das políticas de exclusão. Como o filme traz o olhar infantil, foi uma fonte interessante para os alunos perceberem a noção de múltiplos pontos de vista. Consideramos a análise fílmica sobre os preceitos representativos do imaginário

nazista partindo da análise feita pela pesquisadora Rebecca Caroline Moraes da Silva (2018). Segundo a autora,

o filme representa vários aspectos da Alemanha nazista, tendo o conjunto dos elementos narrativos, figurativos, visual e sonoro convergindo para a montagem de uma trama que envolve o espectador e que representa um momento histórico. Os personagens e o ambiente encenados demandam de quem assiste a eles compreensão, tanto para com as vítimas do extermínio quanto para com os alemães que estavam fora da máquina exterminadora; também demandam repúdio às ações e ao doutrinamento racista em vigor nesse período histórico e, por fim, reflexão sobre a atualidade e sua simpatia para com as mais variadas formas de segregação e intolerância existentes. (SILVA, 2018, p. 42).

De modo geral, em ambas as turmas, o tema do nazismo despertou bastante curiosidade e interesse. Nas discussões acerca do nazismo, um tema foi levantado por um aluno: a questão da militarização.

Durante a discussão sobre autoritarismo e militarização, um aluno citou o governo atual [brasileiro]. Ele trouxe para o debate a questão da liberação do porte de armas e ligou esse aspecto à questão da preocupação com a militarização da sociedade. (Diário de aula 10/05/2019).

Percebe-se que o aluno conseguiu realizar uma relação crítica entre a política de militarização nazista e o contexto político atual do Brasil, estabelecendo preocupação com as medidas que têm afrouxado as permissões legais para porte de armas. Nesse sentido, o aprendizado histórico contribuiu para a análise e interpretação da realidade atual e o passado perspectivado pode então ser “formulado como uma mensagem que deve ser entendida; ele é apresentado como uma experiência que deve ser interpretada e é formulado como uma interpretação que deve ser assimilada e aplicada a fins orientadores” (RÜSEN, 2012, p. 120).

Outro rico debate se estabeleceu quando tratamos sobre a questão da política de extermínio nazista às pessoas com deficiência. Vários alunos demonstraram curiosidade sobre esse assunto.

Os alunos demonstraram surpresa em relação a essa política de extermínio e alguns mostraram indignação. O tema gerou algumas discussões em relação à inclusão, pois trouxemos a discussão para a atualidade e aos direitos que hoje são concedidos às pessoas com deficiência. Eles perguntaram se na

escola tinha algum aluno que fosse de inclusão. Comentamos que sim e que esse aluno tem um laudo encaminhado por um médico, ele está ali para a socialização. Eles pareceram curiosos em relação ao tema e pareciam não conhecer essas discussões em relação à inclusão. Pena que o tempo foi pouco, pois poderíamos ter entrado em mais detalhes e ampliado a conversa com a turma. (Diário de aula 10/06/2019).

Enquanto estava no poder na Alemanha, o partido nazista defendia o estabelecimento de políticas de extermínio às pessoas com deficiência. Consideradas inferiores e verdadeiras “manchas” na ideia de pureza racial alemã, as pessoas com deficiência foram um dos primeiros grupos a serem oficialmente excluídos da sociedade e brutalmente exterminados. Pela Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias, em vigor a partir de 1934 na Alemanha, essas pessoas eram obrigadas a passarem pelo processo de esterilização compulsória. A prática da eutanásia também foi estabelecida e vigorou entre 1939 e 1941. De acordo com Albuquerque (2008), o extermínio dos deficientes físicos foi uma espécie de preparação e um “triste prólogo” para as práticas assassinas nos campos de concentração.

Essas discussões foram propostas aos alunos por meio de trechos do texto de Albuquerque (2008) e também pela leitura de parte da Constituição brasileira de 1988, que faz referência aos direitos das pessoas com deficiência. Essa análise paralela de fontes possibilitou que os alunos relacionassem passado e presente, realizando um contraponto entre as políticas de extermínio e as atuais leis que defendem a inclusão. Eles foram despertados a analisar a própria escola e se questionaram sobre a presença de pessoas com deficiência nesse espaço.

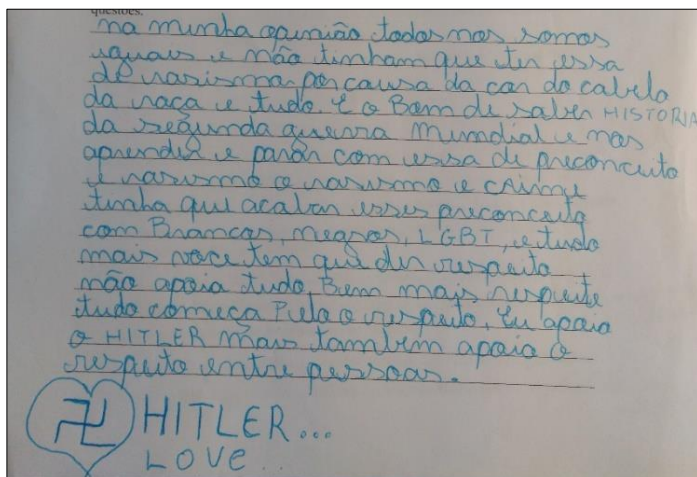
A escolha de trabalharmos nessa intervenção com fontes mais atuais atreladas diretamente à discussão com os alunos foi intencional, pois percebemos que nos temas anteriores os alunos tinham dificuldades em processar a relação passado/presente de modo a se orientarem em sua vida prática. Desse modo, resolvemos explorar melhor esse tipo de relação, ampliando o trabalho com fontes mais recentes. Além disso, de acordo com o encaminhamento das aulas no bimestre e com a proposta curricular do 9º ano, tínhamos mais tempo na grade para abordar o tema da Segunda Guerra Mundial, o que nos possibilitou explorá-lo de modo mais aprofundado.

Nas aulas, a figura de Adolf Hitler também foi bastante questionada pelos alunos. O imaginário simbólico envolvendo o líder nazista está vinculado às concepções desenvolvidas a partir da cultura histórica e das próprias leituras realizadas em sala de aula. Sabe-se que atualmente há muitos filmes, jogos de computador e revistas que trazem representações sobre Hitler. Tais mídias fazem parte do cotidiano de muitos alunos e contribuem para a construção de um imaginário muitas vezes emotivo sobre a guerra, como no caso descrito a seguir.

Uma aluna (25) fez vários comentários sobre a figura de Hitler. Ela mostrava-se realmente alterada ao falar sobre ele, dizendo que sentia “nojo” e “raiva”. (Diário de aula 10/05/2019).

No momento que aplicamos uma atividade escrita à turma do 9B, uma aluna fez um desenho um tanto desconcertante, que nos chamou bastante a atenção. Embora sua argumentação na resposta fosse contrária aos ideais defendidos pela ideologia nazista, ela desenhou o nome de Hitler com um coração e o símbolo da suástica. Quando vimos tal representação, fomos questioná-la, pois ela estava entrando em uma contradição argumentativa.

Figura 9 – Atividade aluna 4-9B



Uma aluna (4-9B) respondeu de modo bastante incoerente, pois defendeu o fim do preconceito e o respeito, mas escreveu um coração com o símbolo nazista, além do nome de Hitler com o coração. Questionamos brevemente a aluna sobre isso e ela não respondeu, apenas deu risada. (Diário de aula 04/06/2019).

Fonte: fotografia de uma das respostas da atividade escrita.

É muito complexo analisar o dado acima. A representação do coração pode demonstrar uma tentativa de chamar a atenção. Sua atitude ao dar risada da situação pode confirmar tal possibilidade, mas a aluna nada mais clarificou.

Nas aulas, buscamos ressaltar a diversidade de populações que foram excluídas pela ideologia nazista. Assim, também fizemos discussões sobre as mortes de pessoas homossexuais no contexto da guerra. Para isso, apresentamos uma imagem de um prisioneiro em 1942 e comentamos aos alunos sobre dados de que cerca de 10 mil pessoas foram exterminadas por terem sua orientação sexual considerada “impura” na época. A partir disso, um dos questionamentos propostos na aula dialogada foi: “Ainda hoje, são registrados casos de agressões violentas contra pessoas homossexuais. Em sua opinião, o que leva uma pessoa ou um grupo a praticar um ato de intolerância como esse?”. Essa discussão foi muito proveitosa, principalmente em relação à turma do 9B. Dois alunos se manifestaram diretamente sobre o tema.

Uma aluna se exaltou na aula e expressou sua orientação sexual em voz alta, comentando sobre a política brasileira e dizendo ser contra o presidente atual e sua política em relação aos homossexuais. No final da aula, recebemos uma folha de um aluno dizendo também sua orientação sexual e fazendo um desabafo em relação ao preconceito que sofre e à possibilidade de agressão. O fato foi totalmente espontâneo, ele escreveu na hora, depois de fazer a atividade. Ele veio me mostrar para eu ler e perguntei a ele se poderia ficar comigo o depoimento. (Diário de aula 11/06/2019).

Podemos perceber que os alunos conseguiram trazer o tema para sua realidade próxima, estabelecendo relações entre o contexto nazista e as agressões até hoje sofridas pela população homossexual. Podemos afirmar que houve a mobilização das subjetividades, em um processo de identificação entre os alunos e o exemplo do prisioneiro citado na aula. Acreditamos ser tarefa da didática humanista da história lidar com esses procedimentos subjetivos, de modo que os alunos possam articular o “outro” do passado com o “eu” atual. Eles sabiam que o contexto era outro, compreenderam a política de extermínio que vigorava no passado e puderam perceber a espécie de “permanência” que está atrelada às agressões continuamente vivenciadas pelos grupos LGBTQI+ na atualidade. Tal percepção surge muitas vezes de experiências próprias que eles tenham vivenciado, por fazerem parte do grupo abordado. Como diz Rüsen (2012, p. 122), trata-se da “capacidade de ultrapassar os limites da própria vida, de prolongar a própria subjetividade até o passado, de ligar a própria vivência de

intenções determinantes de ações ao agir e sofrer de outras épocas no passado e projetá-la sobre o agir e sofrer de outras pessoas no futuro”.

Em ambas as turmas aplicamos uma atividade escrita final (anexos F e G), para analisar como foi a compreensão dos alunos sobre o filme/diário, qual era a concepção de ser humano dos nazistas e como isso pode estar relacionado à atualidade. Abordaremos aqui apenas duas questões de modo mais específico.

Qual era a concepção de **ser humano** para os nazistas?

Para a maioria dos alunos, a concepção de ser humano dos nazistas estava relacionada à correlação com os próprios nazistas. Ou seja, só eram considerados humanos os apoiadores do regime, aqueles considerados “iguais a eles”. Também foram citados nas respostas pessoas “brancas, heterossexuais, não judeus, sem problemas físicos”. Outras respostas mais pontuais citaram pessoas “perfeitas”, de “primeira classe”, “raça pura”, “seguidores da pátria” e “pessoas ricas”. Houve também algumas respostas que demonstraram juízo de valor em relação aos nazistas e afirmaram que eles identificavam humanos como “animais”, “diversão para matarem”, “eram como lixo” e “escravos”.

Percebemos que os alunos conseguiram obter uma compreensão contextualizada do conceito de humanidade sob o ponto de vista nazista. Após as análises das fontes, eles conseguiram identificar a seletividade que caracterizava a noção de ser humano para o grupo totalitário, que via como inferiores aqueles sujeitos que não tinham origem ariana. Para descrever essa concepção seletiva de humanidade, os alunos utilizaram expressões diversas destacando termos como: perfeição, pureza e pátria.

Para analisar se os alunos conseguiriam articular a relação entre passado e presente, inserimos a seguinte questão da atividade escrita.

Atualmente, estudos científicos comprovam que não existem “raças” entre os seres humanos, portanto a ideia da superioridade biológica de alguns humanos sobre outros já foi superada. Porém, problemas como o racismo ainda existem em diversos lugares do mundo. (1) Em sua opinião, por que esses problemas ainda persistem? (2) Qual a importância do estudo da

História e de conhecer a história da Segunda Guerra Mundial para combater esses preconceitos? Escreva um texto sobre essas duas questões.

As respostas à questão da persistência de problemas raciais (1) foram bastante diversas. Identificamos algumas mensagens nucleares, nas quais os alunos mencionaram que as pessoas continuam a ser racistas porque elas:

Ideias nucleares
1. “não evoluíram” / têm falta de “maturidade”
2. vivem “de olhos fechados” / apresentam “mente fechada”
3. são “egoístas” / “se acham superiores”

No primeiro caso, os alunos justificam a persistência do racismo pelo déficit de capacidade de algumas pessoas, que não teriam “evoluído”, em uma percepção um tanto ingênua em relação ao problema estudado. No segundo caso, os alunos embasaram a existência do racismo em uma dificuldade das pessoas em analisar a realidade, por terem “mente fechada”. Já no terceiro caso, a justificativa para a existência do racismo é baseada em juízos de valor, pela caracterização das pessoas racistas como “egoístas”, por exemplo.

Quanto à questão da importância de se estudar a história da Segunda Guerra Mundial (2), prevaleceu entre as respostas a concepção de sentido exemplar definida por Rüsen (2015a). Nessa perspectiva, as experiências do passado são entendidas como suportes de orientações para o agir da atualidade. Nas palavras do autor, em uma concepção exemplar “a história funciona como mestra da vida” (RÜSEN, 2015a, p. 208) e os acontecimentos passados auxiliam a compor regras gerais de comportamentos em uma perspectiva supratemporal, ou seja, que não considera as particularidades e historicidades vividas. Nas respostas, os alunos afirmaram que esse estudo permite que as pessoas possam aprender com o passado, para não repetir determinadas ações. Seguem alguns exemplos de narrativas que seguem essa concepção exemplar que destacamos acima.

Para as pessoas verem o que eles faziam e não repetirem uma coisa horrível dessa. (Resposta do aluno 2-9A).

A importância de estudar a [Segunda Guerra Mundial] é para não ocorrer [os] erros de novo. (Resposta do aluno 32-9B).

Para você ver como era antes e não persistir no erro do passado. (Resposta do aluno 24-9B).

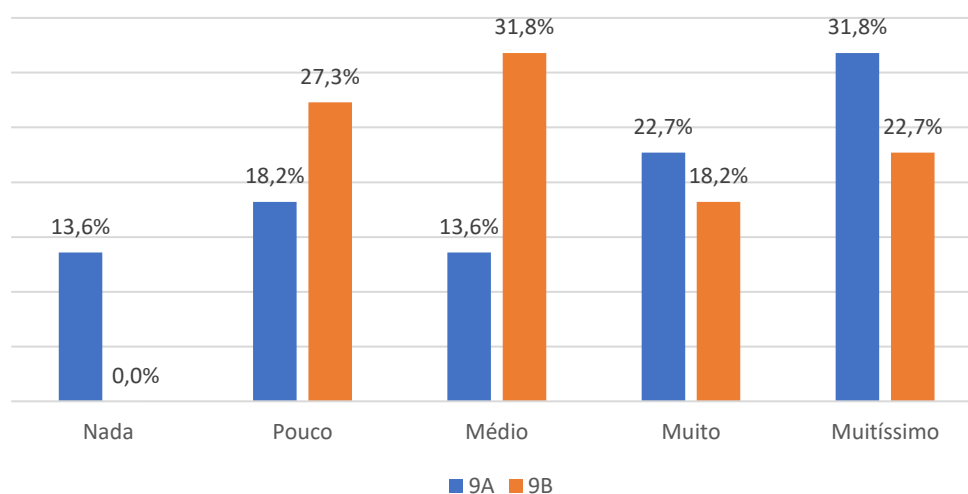
Apenas pontualmente identificamos narrativas que almejam um sentido de mudança, sem necessariamente se estruturar na concepção de “história como mestra da vida”, o que demonstra um pensamento histórico mais sofisticado. É o caso da narrativa do aluno apresentada a seguir.

É importante porque quando a gente descobre alguma coisa a gente pode tentar mudar para melhor. (Resposta do aluno 25-9B).

De acordo com os dados coletados nesta intervenção em sala de aula, foi possível perceber que a maioria dos alunos conseguiu desenvolver uma interpretação contextualizada sobre o conceito de humanidade, caracterizando adequadamente o conceito de ser humano de acordo com os nazistas e seus objetivos em meados do século XX. Além disso, percebemos que as fontes que abordaram a visão de jovens sobre a guerra (diário e filme) conseguiram mobilizar os alunos em seus estudos, tendo contribuído para a sensibilização do público juvenil em relação às experiências de guerra. Por fim, notamos que na maioria das vezes as relações com o presente são estabelecidas pelos alunos ainda em um nível exemplar, se considerarmos as categorias abordadas por Rüsen (2015a), com pouco aprofundamento e sem desenvolvimento de uma concepção de sentido genético.

A seguir, os gráficos 9 e 10 trazem os dados do tema Nazismo em relação à sensibilização e às relações entre passado e vida prática dos alunos, coletados na questão 9 do questionário final desta investigação.

Gráfico 9 - Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

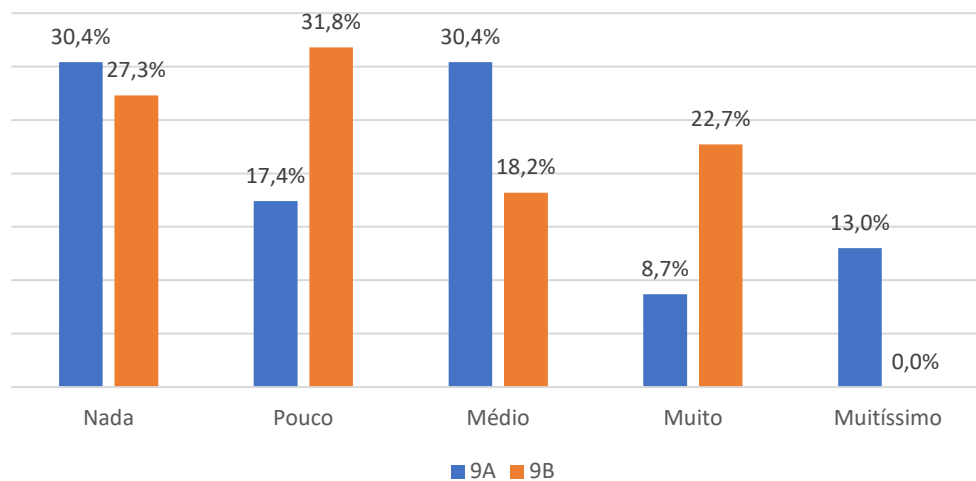


Média de intensidade: 2,42

Fonte: a autora.

Os dados do gráfico 9 apontaram para uma evidente sensibilização por parte dos alunos. Os indicadores muito e muitíssimo foram citados de forma ampla (31,8% e 22,7%) e demonstram que o tema do nazismo foi capaz de sensibilizar ambas as turmas, sendo o 9A levemente mais enfático em sua afirmação. Em nossa análise, o tema do nazismo difere-se um pouco dos outros abordados até então, devido a todo o imaginário bélico da cultura histórica que é atrelado a Hitler e à Segunda Guerra Mundial. Muitos alunos conhecem o tema por meio de filmes, jogos de computador e revistas. É possível que essa presença recorrente nas mídias com as quais eles têm contato influencie um pouco na forma como os alunos compreendem o estudo desse tema histórico.

Gráfico 10 - Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?



Média de intensidade: 1,47

Fonte: a autora.

Embora tenham se mostrado sensibilizados pelo tema, vemos a partir do gráfico 10 que o assunto não foi capaz de estabelecer claras relações com o presente e com o desenvolvimento da vida prática dos alunos, considerando a média de intensidade de 1,47. Os indicadores muitíssimo (13% e 0%) e muito (8,7% e 22,7%) não se mostraram tão expressivos quando os indicadores nada (30,4% e 27,3%) e pouco (17,4% e 31,8%). Nos surpreendeu muito esses dados em especial, visto que o nazismo foi um tema amplamente debatido em sala de aula nas intervenções. Com a participação dos alunos, trouxemos o debate dialogado e as análises de fontes diversas vezes para problematizações atuais, como a questão da inclusão das pessoas com deficiência, o racismo e a discriminação contra homossexuais.

4. 4. 5 Tema 5 – Escravização africana e racismo no Brasil

O quinto tema selecionado para abordagem da didática da história humanista foi a escravidão africana e racismo no Brasil. Abordar esse assunto

em sala de aula em nosso país é fundamental para a construção da identidade dos alunos. De acordo com Rüsen (2015a), a noção de identidade apresenta fortes aspectos políticos, que podem fomentar conflitos e pretensões de poder.

A formação histórica da identidade é uma circunstância eminentemente política. Ela está carregada de pretensões de poder e de conflitos, e representa, para o horizonte cultural da vida humana, um foco de constante de inquietação. (RÜSEN, 2015, p. 264).

Assim, ao entrar em contato com os horrores da escravidão, as lutas e os processos de conquista coletiva de direitos, os alunos têm acesso a uma gama de experiências constituintes da história brasileira e que contribuem para sua formação identitária. Como afirma Rüsen (2015a), é importante tratar das experiências “sombrias”, pois só assim elas podem ser assimiladas, formando os princípios de sentido para que sujeitos possam se orientar temporalmente.

O ser humano torna-se mais forte na experiência, e mais consciente dos valores mediante a determinação de sentido de sua temporalidade própria. Não se obtém nada disso sem esforço mental. A força da experiência pressupõe o esforço de integrar experiências (próprias) negativas. Também experiências “sombrias” da própria história precisam ser abordadas e exploradas. (Sem esse esforço não se logra firmeza identitária). (RÜSEN, 2015a, p. 265).

Nesse sentido, acreditamos que a “força da experiência” citada pelo autor possa ser abordada nas discussões sobre a sociedade escravista, estabelecendo com os alunos uma análise crítica sobre as estruturas de exploração do africano e afrodescendente no Brasil e as consequências atuais desse processo, principalmente no que se refere ao racismo estrutural.

A abordagem da escravidão e racismo em sala de aula também pode ser relacionada com o conceito de traumas coletivos, desenvolvido pelo autor Karl Schurster (2019). Para esse pesquisador, experiências brutais que compõem parte da história de determinado grupo no passado devem ser abordadas como experiências coletivas traumáticas para que sejam reconhecidos seus reflexos no presente. O termo “trauma” é emprestado do campo da psicanálise para auxiliar na compreensão de “um passado que não quer passar”, como afirma Schurster (2019). Assim, massacres, genocídios e violências devem ser

analisados e não esquecidos, em uma perspectiva problematizadora que não naturalize tais fenômenos.

Ao não se importar com o passado traumático, ao não o reconhecer como perverso e brutal, eu também não apresento e justifico toda a luta por democracia e direitos humanos. Com isso, se desconstrói para as futuras gerações que o que temos e onde chegamos é fruto de luta contra diversas políticas de exclusão e de negação da alteridade. (SCHURSTER, 2019, p. 229).

Embora o autor aborde mais especificamente o contexto do Holocausto em seus textos, consideramos nessa tese que a escravidão pode ser inserida no que ele convencionou chamar de “pedagogia do ensino dos traumas coletivos”, considerando as violências extremas do regime escravista e suas consequências na sociedade brasileira atual.

Organizamos as aulas com as turmas da seguinte maneira.

Organização das aulas 9A e 9B
Total de aulas: 7
<ul style="list-style-type: none">• 1 aula com verificação de conhecimentos prévios e dinâmica inicial dialogada.• 1 aula sobre as resistências dos escravizados.• 1 aula sobre o processo da abolição no Brasil.• 2 aulas de pesquisa assistida sobre Zumbi dos Palmares.• 1 aula com livro didático sobre a situação dos ex-escravizados pós-abolição.• 1 aula para assistir ao documentário (fonte) e responder à atividade escrita.

Fonte: Documentário Consciência Negra — TV Justiça. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbNv--cnkAA&t=8s>. Acesso em: 8 out. 2020.

O documentário traz diversos depoimentos de pessoas negras sobre suas experiências e opiniões acerca do racismo no Brasil. Também são discutidas a data da consciência negra e a valorização dos legados africanos na cultura brasileira.

Iniciamos a abordagem do tema com uma aula introdutória de análise de conhecimentos prévios. Em uma perspectiva metodológica dialogada, perguntamos aos alunos sobre o tema da escravidão, como foi a abolição no Brasil, se eles sabiam como tinha sido esse processo e quais os papéis dos escravizados na luta por sua libertação. Para problematizar o final da aula, fizemos um questionamento: se a abolição ocorrida em 13 de maio de 1888 foi algo tão relevante, por que o movimento negro no Brasil definiu a data de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no país? Escrevemos as duas datas no quadro e fizemos esse questionamento para prepará-los para os próximos encontros. Na turma do 9A, houve uma resposta.

Por fim, encerramos a aula com uma pergunta (atividade) aos alunos: Por que se comemora o dia da consciência negra em 20/11 e não em 13/05? Lançamos como uma espécie de desafio e a turma ficou bem intrigada quanto ao tema. Apenas um aluno citou lá do fundo: "Por causa do Zumbi". Aí todos olharam com certa curiosidade. Eu solicitei que ele se explicasse melhor, porém ele é bastante tímido, visto que veio transferido da outra turma e ainda não tem muitos amigos ali. Ele não quis continuar a explicação. A maioria dos alunos nunca tinha ouvido o nome de Zumbi. Eles se interessaram pelo nome Zumbi e vimos uma necessidade de ampliar a temática nas próximas aulas pois eles tiveram sua curiosidade realmente despertada com o assunto. (Diário de aula 29/07/2019).

Um dos alunos da turma identificou a data de 20 de novembro com Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo brasileiro, que se formou na região do Nordeste, na época colonial. A data da morte desse líder negro é homenageada no Brasil como Dia da Consciência Negra. Para o Movimento Negro, essa data representa uma maior representatividade no que se refere à luta afrodescendente, principalmente se comparado à assinatura da Lei Áurea. Tal legislação, embora tenha oficializado em meios jurídicos o fim da escravatura, não concedeu justiça social aos povos oprimidos há anos pela violência da escravidão e manteve esses grupos marginalizados e sem acesso aos direitos básicos, negando-lhes sua condição de cidadãos. A menção a Zumbi, feita pelo aluno do 9A, provocou muita curiosidade entre os alunos. Eles começaram a questionar quem tinha sido Zumbi, o que ele fez e por que a data da sua morte era homenageada. Analisando essa carência de orientação dos alunos, reorganizamos nosso planejamento para tratar sobre o tema de modo mais

aprofundado. Tal abordagem de valorização das resistências negras visa desconstruir visões estereotipadas que por muitos anos fizeram parte do ensino de História no Brasil.

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-se que a população negra era passiva e “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. (RIBEIRO, 2019, p. 7,8).

Como aponta Ribeiro (2019), por muitos anos, a historiografia e as narrativas dos livros didáticos brasileiros abordaram a escravização dos africanos a partir de um olhar de passividade, sem investigar com maior profundidade as diferentes formas de resistência que marcaram tal processo histórico. Além disso, a assinatura da lei Áurea era vista com destaque, como se a abolição tivesse sido uma concessão por parte da herdeira de Dom Pedro II. Tal fato se comprovou quando abordamos algumas imagens da princesa Isabel com a turma.

Uma questão que chamou a atenção foi quando mostramos uma fotografia da princesa Isabel. Ela já estava mais velha na foto e os alunos ficaram assustados. Pareceu que seu imaginário em relação ao termo “princesa” os induzia a uma noção de princesa jovem, bonita e idealizada como “boa”. (Diário de aula 02/08/2019).

Nas aulas seguintes, tratamos sobre as resistências dos escravizados, o processo de abolição da escravatura no Brasil e propusemos um trabalho de pesquisa assistida em que os alunos deveriam escrever uma biografia de Zumbi dos Palmares. Levamos materiais diversos como livros didáticos, livros paradidáticos (da biblioteca da escola) e permitimos que os alunos usassem o celular na aula para pesquisas na internet. Eles puderam pesquisar em grupos ou individualmente, de maneira livre, mas tendo a professora à sua disposição para tirar dúvidas. Durante esse trabalho de elaboração da biografia do líder

quilombola, os alunos fizeram algumas identificações, principalmente a partir das representações de Zumbi que aparecem nos materiais.

O aluno 6 observou uma imagem em um livro didático e comentou que Zumbi parecia o “pantera negra”, herói da Marvel. Houve também uma breve reflexão sobre a cor do lápis de cor que eles iriam utilizar para pintar Zumbi. Utilizamos a questão para problematizar a questão do lápis de cor “cor de pele” e os alunos pareciam já saber dessa discussão, demonstrando um ponto de vista crítico sobre o tema. (Diário de aula 05/08/2019).

Por fim, na aula final sobre o tema, passamos um documentário que se configurou como fonte principal dessa intervenção. Os alunos responderam a 10 questionamentos escritos com base nessa fonte. Eles assistiram ao documentário em sala de aula e puderam levar a folha para casa, caso tivessem interesse em rever trechos do documentário no site Youtube. Para analisar as respostas coletadas nesse instrumento (anexo H), selecionamos os pontos de destaque a seguir.

1) “Somos muito mais africanos do que pensamos”.

A fala de uma das pessoas entrevistadas no documentário possibilitou que a maioria dos alunos reconhecesse que a cultura africana está intrínseca em muitos costumes brasileiros, além da culinária e da língua.

2) Importância do Dia da Consciência Negra no Brasil.

Todos os alunos reconheceram em suas narrativas que a data da consciência negra (20 de novembro) representa uma homenagem à luta dos escravizados e à contribuição dos negros à cultura brasileira.

3) Relatos de violência.

Um dos entrevistados no documentário relatou ter vivenciado abordagens policiais violentas e racistas. Nesse sentido, três alunos citaram em suas narrativas experiências pessoais parecidas.

Narrativas dos alunos
<i>Eu já fui abordado, eu estava mexendo no celular, eles me abordaram e me xingaram sem motivo de negrinho, vagabundo e outros palavrões. (Resposta do aluno 31-9A).</i>

A minha irmã foi abordada por um policial já na rua na minha casa quando voltava do treino, a sorte foi que a minha mãe viu e não deixou ela ser revistada já que ela era mulher e o policial era homem. (Resposta do aluno 12-9B).

Sim, meu irmão quando tinha 15 anos foi abordado pelos policiais e isso me deixou muito enojada sabe, só porque a gente tem uma cor diferente da deles e vai ser ladrão, vagabundo, safado, entre outras coisas. (Resposta do aluno 15-9B).

4) Na sua opinião, existe igualdade racial no Brasil atualmente? Por quê?

Verificou-se que 78,57% dos alunos não acredita que há igualdade racial no Brasil, seguidos por 14,2% que afirmaram existir “um pouco”. Do total de alunos participantes, 4,7% concordou que existe igualdade racial e 2,3% não responderam ao questionamento.

Narrativas dos alunos

Um empregado branco não é tratado como um empregado negro, sempre tem algo diferente como desconfiança entre outras coisas como uma abordagem policial ou se uma pessoa negra entra no mercado, isso é diferente de uma pessoa “branca” a sociedade ou a polícia é tratado diferente. (Resposta do aluno 31-9A).

Os brasileiros não respeitam os negros da maneira correta porque eles têm preconceito pela origem dos negros. (Resposta do aluno 13-9A).

Existe, mas não é tão visível, por causa do racismo que ainda existe e também por causa dos governantes que só pensam em roubar, ao invés de criar leis melhores, mais rígidas ou até mesmo projetos educacionais para informar a população sobre o racismo. (Resposta do aluno 19-9A).

Não, por conta de as pessoas serem racistas, preconceituosas, pelas pessoas não terem a consciência de que não existem raças, existe um contexto só, uma só teoria entre os humanos. (Resposta do aluno 26-9A).

Não, pois o racismo continua ocorrendo e muitas pessoas acham certo achar que o negro tem que ser rebaixado como na época da escravidão, o que está absolutamente errado, afinal negro ou branco somos todos humanos. Às vezes sinto vergonha de ser branca de ser descendente deles, mas com certeza me orgulho de ter uma mãe e irmã negras. (Resposta do aluno 12-9B).

Não. Porque se você é negro e vai a um lugar de classe alta os outros reparam em você e te julgam pela sua cor achando que você não devia estar ali por você ser negro. (Resposta do aluno 34-9B).

Não, o Brasil infelizmente tem muito preconceito, achando que o negro tem que trabalhar por mão de obra mais barata, o Brasil em certos momentos acha

que os negros podem ser empregados, mas não donos. (Resposta do aluno 29-9B).

Não. Porque as pessoas hoje em dia são muito ignorantes e não têm a capacidade de entender que somos todos filhos de Deus, então temos que ficar juntos independentemente da cor de cada um. (Resposta do aluno 19-9B).

Ao analisar as narrativas, percebemos alguns pontos em comum na justificção dada pelos alunos. Os alunos 31-9A e 29-9B apresentam em sua argumentação sobre a existência de desigualdades sociais no Brasil atualmente as formas de tratamento desigual que regem as relações sociais. Já os alunos 13-9A, 26-9A e 34-9B evidenciam que as desigualdades raciais apresentam como base o preconceito sofrido pelas pessoas negras. A questão da responsabilidade coletiva pela manutenção da desigualdade racial foi ressaltada pelo aluno 19-9A. Já o aluno 19-9B apresenta um apelo religioso para o problema da desigualdade racial, afirmando que somos iguais pois somos “filhos de Deus”.

Destacamos aqui algumas reflexões envolvendo a resposta do aluno 12 do 9B, que afirma sentir *vergonha* de ser branca e *orgulho* de ter familiares negros. A vergonha é abordada por Borries (2018, p. 35) como sendo “um sentimento muito forte e desconfortável”. Para o autor, em situações de crimes contra a humanidade, deve-se evitar a culpabilização, seja coletiva ou individual. São as consequências e os custos desses crimes que são passados de modo intergeracional. Assim, no contexto brasileiro, torna-se fundamental o reconhecimento dos privilégios intrinsecamente característicos da população branca, assim como o racismo estrutural que ainda é marcante em relação à população negra. Como lidar com essa situação? Para Borries (2018, p. 36), “a solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometido; o manejo e refletir – e evitar – a tentação de negar ou esquecer”.

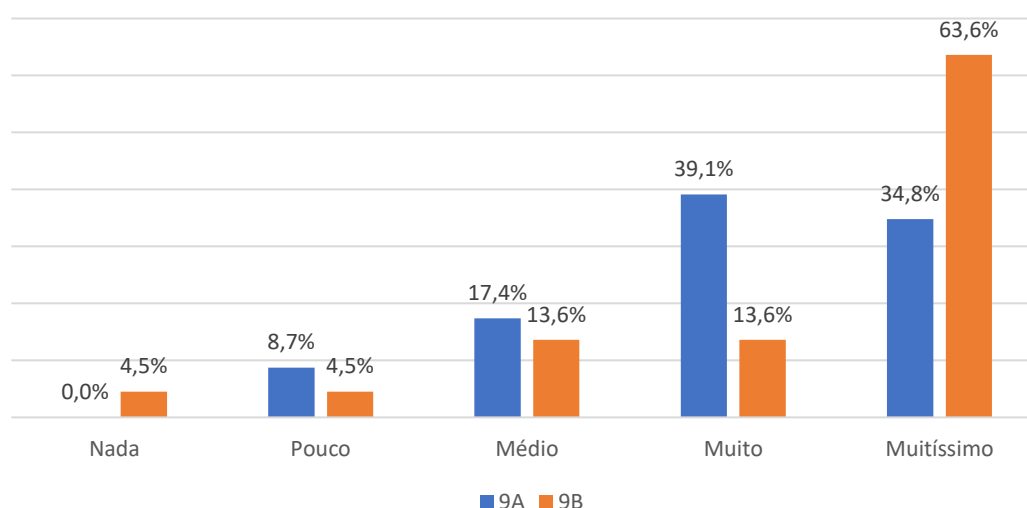
Foi possível perceber também que alguns alunos demonstraram uma noção ampla de humanidade, como nos casos citados dos alunos 12 e 19 do 9B e 26 do 9A. Ambos basearam seus argumentos no discurso de que somos todos pertencentes a um mesmo grupo (*somos todos filhos de deus / somos todos*

humanos / uma só teoria entre os humanos) e que por isso deve-se evitar comportamentos racistas.

O diário de aula e a atividade escrita dessa intervenção nos levaram a algumas conclusões. A maioria dos alunos (78,57%) reconheceu que não há igualdade racial no Brasil atualmente e desenvolveu um senso crítico ao notar a presença marcante do racismo na sociedade. Além disso, a discussão sobre o tema da escravidão e do racismo mobilizou a construção de relatos de caráter pessoal e subjetivo por parte dos alunos, com uso de pronomes em primeira pessoa, descrições de experiências e sentimentos particulares, o que significa que houve empatia com o conteúdo e a história fez sentido para eles. Embora tenham sido poucos os alunos que recorreram ao ideal amplo de humanidade para argumentar contra comportamentos racistas, ainda assim observamos que esse tema foi até agora o que mais mobilizou narrativas com muitos elementos comuns e aproximados entre os alunos.

A seguir, apresentamos os dados referentes à questão 9 do questionário final, que apontam aspectos sobre os indicadores de sensibilização provocada pelo tema da escravidão e racismo e o estabelecimento de relações com a vida atual dos alunos.

Gráfico 11 - Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

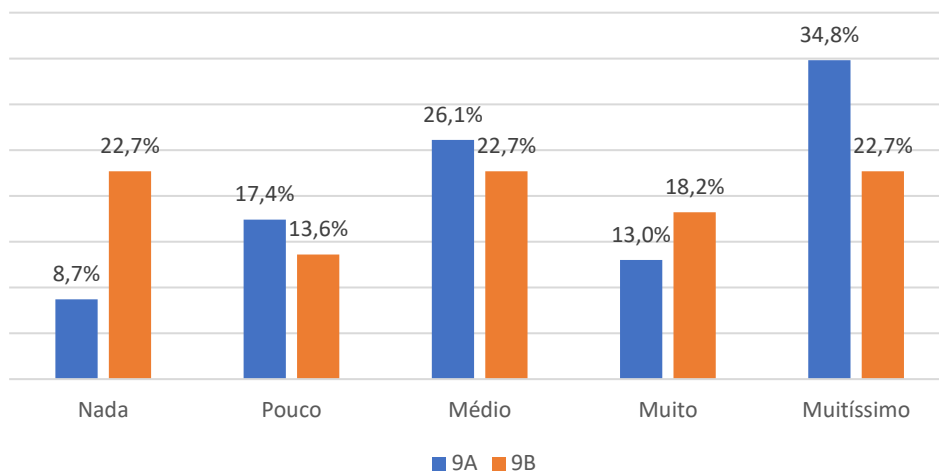


Média de intensidade: 3,13

Fonte: a autora.

De acordo com o gráfico 11, as discussões sobre escravidão e racismo no Brasil mobilizaram intensamente a sensibilidade dos alunos, sendo que 34,8% do 9A e 63,6% do 9B marcaram a opção muitíssimo, dando uma média de 49,2% dos alunos ao todo. Consideramos esse número elevado, principalmente se considerarmos a média dos outros temas abordados nas intervenções em sala de aula. Vê-se que a turma do 9B apresentou um número consideravelmente maior de marcações no “muitíssimo”, o que pode estar relacionado ao fato de esses alunos serem mais expressivos. A média de intensidade (3,13) também foi a mais elevada entre todas, se comparado com os outros temas.

Gráfico 12 - Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?



Média de intensidade: 2,27

Fonte: a autora.

No quesito que aborda a relação entre o tema da escravidão e racismo com a vida prática, os alunos reconheceram em grande medida que o tema apresenta relações fortes com a atualidade, sendo o 9A mais enfático nesse apontamento com 34,8% dos alunos citando o indicador muitíssimo. O 9B manteve-se mais cético, com 22,7% dos alunos mencionando não verificar em nada essa relação, o que se mostra bem preocupante.

4. 4. 6 Tema 6: Ditadura civil-militar no Brasil

O tema da ditadura civil-militar no Brasil foi selecionado para compor as intervenções em sala de aula principalmente para que fosse possível abordar com os alunos o conceito de dignidade humana. A partir dos relatos de tortura feitos por opositores do regime autoritário⁵² que vigorou no Brasil a partir de 1964, buscamos levantar reflexões com os alunos sobre o princípio da dignidade e sua inerência à condição humana.

No Brasil, a ditadura civil-militar tem sido investigada com frequência no campo da Educação Histórica, seja com relação às formas de abordagens em livros didáticos como também nas narrativas de alunos e professores em sala de aula. Uma das pesquisas que trata do tema foi feita por Castex (2008) e referenciada em um texto de Schmidt e Urban (2016b). De acordo com os resultados obtidos a partir da análise das narrativas de alunos e professores,

a Ditadura Militar Brasileira está presente na forma da interpretação ligada às ideias de ação política e conjuntural, relacionadas à falta de compromisso com a democracia, enquanto nas narrativas dos professores, dos jovens e professores investigados, bem como nos manuais didáticos utilizados pela escola, prevalece a memória baseada nas ideias de vitimização. (SCHMIDT; URBAN, 2016b, p. 34).

Vê-se que o assunto é, portanto, considerado polêmico e de extrema relevância nas investigações relacionadas à aprendizagem histórica. Como os alunos compreendem o período ditatorial? E seus professores? De que modos isso tem sido abordado nas aulas? Que fontes são utilizadas? Elas são confrontadas com os discursos presentes na atualidade? Enfim, as questões a serem propostas nas investigações têm se encaminhado para esses tipos de discussões e se configuram como um rico campo de pesquisa na atualidade.

Para essa abordagem específica, nos apropriamos das discussões teóricas desenvolvidas pela didática da história humanista rüseniana e fizemos um recorte temático. A concepção de dignidade apresentada por Rüsen (2015a)

⁵² Sabe-se que no Brasil houve outros períodos de regimes autoritários, como a ditadura instaurada por Getúlio Vargas. Nessa intervenção didática, entretanto, selecionamos apenas o período da ditadura civil-militar (1964-1985).

fundamenta-se no princípio kantiano de que “o Homem deve ter um fim em si mesmo”. Desse modo, a dignidade é entendida como princípio fundamental, como um universal antropológico inerente à condição humana. Nas palavras do autor, “o critério dessa dignidade sintetiza as diversas dimensões da cultura histórica em uma dimensão única, a própria dimensão humana abrangente (RÜSEN, 2015a, p. 239). Nos apropriamos então dessas concepções e selecionamos como fonte principal a se abordar nas aulas um relato de tortura, de modo a incentivar a problematização quanto à condição humana.

Organizamos as aulas com as turmas da seguinte maneira.

Organização das aulas 9A e 9B
Total de aulas: 9
<ul style="list-style-type: none">• 1 aula com verificação de conhecimentos prévios e dinâmica inicial sobre o conceito de tortura.• 1 aula com análise de fotos e relatos de tortura (fonte1).• 2 aulas com contextualização e sistematização de conceitos como ditadura, censura e direitos humanos.• 1 aula sobre o movimento Diretas Já.• 1 aula de revisão.• 1 aula para assistir ao documentário (fonte 2).• 1 aula para responder ao estudo exploratório.• 1 aula para realização de atividade lúdica.

Fonte 1: Relato Inês Etienne Romeu

“Nessa ocasião, aplicaram-me na veia uma droga qualquer, dizendo ser o soro da verdade. Senti o corpo entorpecido e não consegui manter os olhos abertos, mas a mente permanecia lúcida. Dr. Roberto, um dos mais brutais torturadores, arrastou-me pelo chão, segurando-me pelos cabelos. Depois, tentou estrangular-me e só me largou quando perdi os sentidos. Esbofetearam-me e deram-me pancadas na cabeça.”

Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/sequencias-didaticas/tortura/>

Acesso em: 18 maio 2021.

Fonte 2: Documentário “Em busca da verdade” – TV Senado.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUiFjNBP77Y&t=810s>.

Acesso em: 10 out. 2020.

Apresenta depoimentos relacionados às investigações feitas pela Comissão da Verdade sobre as violações dos Direitos Humanos na época da ditadura civil-militar.

Iniciamos a abordagem do tema com uma aula introdutória de análise de conhecimentos prévios, em uma proposta metodológica dialogada. Na turma do 9B houve tempo de realizar uma dinâmica mais sistematizada. Os alunos receberam um pedaço de papel e foram orientados a escrever os significados das palavras ditadura e tortura. Houve bastante participação dos alunos, que se interessaram em expor suas opiniões de modo anônimo. Depois de escrever suas respostas, juntamos os papéis e iniciamos a leitura em voz alta sem nomear quem havia escrito.

Nessa aula propomos uma dinâmica aos alunos. Cada um recebeu um pedaço de papel e tinha que escrever o que achavam que era as palavras: Ditadura e Tortura. Eles tinham que escrever de forma anônima as frases e depositar no saquinho plástico. Em seguida, fizemos a leitura de cada papel e os alunos iam comentando suas opiniões sobre as frases de cada um. Como era um dia de chuva, a sala estava com poucos alunos. Porém tivemos uma participação muito expressiva. Até mesmo algumas alunas que costumam ficar no celular, dormindo e sem se importar com as aulas começaram a dar suas opiniões e participar da discussão. Sobre a questão da tortura, uma aluna (10) se expressou ser a favor em alguns casos específicos, por exemplo quando se tratava de estupradores na cadeia, por exemplo. Ela disse que eles “mereciam”. Deixamos a aluna falar e argumentar. (Diário de aula 03/09/2019).

A dinâmica introdutória conseguiu cumprir seu objetivo, que era despertar o interesse inicial dos alunos e nos auxiliar a compreender suas ideias prévias sobre o tema. No que se refere ao conceito de ditadura, as ideias mais presentes nas respostas dos alunos foram: regime autoritário, falta de liberdade de expressão e leis rígidas. Já no conceito de tortura, as respostas se basearam em grande parte no conceito de agressão. Alguns exemplos-chave de respostas que recebemos foram:

Tortura: é quando usam de meios desumanos para obter respostas.

Tortura: é obrigar uma pessoa a fazer o que ela não quer.

Tortura: quando as pessoas batem até quase morrer.

Depois da dinâmica introdutória, realizamos algumas contextualizações com a turma sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil. Em 1964, parte

dos militares brasileiros apoiados por setores civis realizaram um golpe de Estado no presidente em exercício, João Goulart. Essa tomada de poder levou à implantação de inúmeras medidas repressivas no país, que cercearam as liberdades e direitos dos cidadãos. Essa situação se estendeu até meados da década de 1980, quando foi estabelecido o plano oficial de abertura política. Durante esse período, diversas atrocidades foram cometidas para se obter a manutenção dos ideais defendidos pelo regime ditatorial. Partidos políticos foram extintos, pessoas da oposição foram exiladas, perseguidas e, muitas delas, torturadas ou mortas.

Em 2011, foi criada no Brasil a Comissão Nacional da Verdade (CNV), que reunia diversos profissionais como historiadores e advogados, para investigar ações de desrespeito aos direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1985 no país. A Comissão recolheu documentos e depoimentos de várias pessoas, buscando respostas para muitos crimes ainda sem solução, como mortes e desaparecimentos de opositores ao regime da ditadura civil-militar. Para discutir o tema com os alunos, passamos na aula um documentário, que contém as filmagens de alguns depoimentos organizados pela Comissão.

Passamos um documentário da TV Senado sobre a Comissão da Verdade (“Em busca da verdade” - <https://www.youtube.com/watch?v=BUiFjNBP77Y&t=810s>), em que diversas pessoas dão depoimentos sobre a época da ditadura, inclusive alguns militares e torturadores. (Diário de aula 27/09/2019).

Entre os depoimentos coletados pela Comissão, estão as falas de alguns militares acusados de praticar torturas durante o regime ditatorial. Essas falas geraram impacto entre os alunos, principalmente nos alunos do 9A.

No momento que os torturadores deram depoimentos, um aluno questionou “por que esses homens não são torturados agora?”. A grande maioria dos alunos percebeu o cinismo dos depoimentos, que contradiziam diversos relatos de tortura e alguns demonstraram a criticidade suficiente para perceber a situação apresentada pelo documentário. Os alunos demonstraram bastante interesse no tema. Também houve a dúvida em relação ao termo “pau de arara” e pesquisamos no google as imagens só para os alunos entenderem do que se tratava. (Diário de aula 27/09/2019).

Analisamos as fontes com os alunos, tanto o documentário quanto o depoimento de Inês Etienne Romeu, integrante de um movimento de luta armada na época da ditadura (Vanguarda Popular Revolucionária – VPR). Passamos a eles ambos recursos em um *data-show*, fazendo a leitura do relato em voz alta de modo pausado e, depois, permitindo que eles fizessem uma releitura própria silenciosa. Durante sua jornada de luta contra a ditadura, Inês sofreu diversos tipos de tortura física e psicológica. Seus depoimentos na CNV contribuíram para o resgate dessas histórias “esquecidas” pela justiça brasileira e ressaltam o tratamento extremamente indigno e desumano ao qual ela foi submetida.

Após as leituras das fontes e as aulas de contextualização do tema, os alunos realizaram uma atividade escrita (anexo I) para sistematizar suas ideias. Foram propostas cinco perguntas aos alunos das duas turmas, que resultaram nos seguintes pontos de discussão: o sentimento mobilizado em relação aos atos de tortura e a questão da punição dos torturadores.

Em uma das atividades propostas os alunos foram questionados sobre o sentimento que o relato de tortura (fonte 1) causou neles. Entre as respostas dos alunos, o sentimento de tristeza foi mencionado 16 vezes, se destacando como o mais citado. Logo em seguida, com 14 menções, temos raiva. Outros sentimentos também citados foram: dó (7 vezes), revolta (3 vezes), angústia (2 vezes) e medo (2 vezes). Outros termos apareceram apenas 1 vez como: indignação, brava, magoada, ódio, impunidade, terrível, abuso, pena e ruim. Nesse sentido, podemos dividir as respostas dos alunos em dois grupos: identificação pessoal emocional (tristeza, dó, angústia e medo) e inquietação com sugestão de agência (raiva e revolta).

Ideia nuclear	Narrativas dos alunos
Identificação pessoal emocional	<p><i>Fiquei com muita dó, imagine o que essas pessoas devem ter passado na mão desse monstro. (Resposta do aluno 10-9B).</i></p> <p><i>Um sentimento de tristeza. (Resposta do aluno 30-9B).</i></p> <p><i>Um sentimento triste por saber que uma pessoa foi torturada até a morte. (Resposta do aluno 28-9B).</i></p> <p><i>Eu me sinto muito mal por essas pessoas passando por isso, dá muita dó. (Resposta do aluno 22-9A).</i></p>

Inquietação com sugestão de agência	<p><i>Causa raiva porque o que eles fizeram com aquelas pessoas foi muita tortura. (Resposta do aluno 12-9A).</i></p> <p><i>Muita raiva de ver essas pessoas torturando as outras. (Resposta do aluno 16-9A).</i></p> <p><i>Raiva, odeio em saber que existiam pessoas desse tipo, que sente prazer de ver o sofrimento de uma pessoa. (Resposta do aluno 13-9A).</i></p>
-------------------------------------	--

Importante ressaltar que nem sempre as respostas dos alunos se mantiveram exclusivas em apenas um dos grupos acima. Houve casos em que eles evidenciaram narrativas com ambas ideias nucleares.

É revoltante e ao mesmo tempo triste, ninguém merece ser tratado igual bicho. (Resposta do aluno 14-9A).

Angústia, medo, raiva e horror, porque só de pensar nisso e causa um calafrio. (Resposta do aluno 33-9A).

Fico indignada por ter tanta maldade, causa um sentimento de tristeza mas de raiva ao mesmo tempo. (Resposta do aluno 24-9A).

Vemos também com preocupação algumas narrativas com caráter de aceitação, que demonstram o pesar pelo fato histórico porém analisam a situação como irreparável sob um ponto de vista de inação, pois “existem pessoas assim”.

Sentimento de tristeza, me pergunto como alguém consegue ser assim, se isso não causou dor nele, como ele pode ter sido tão cruel a esse ponto. Mas, infelizmente existe pessoas assim, que não tem coração e nem sentimento. (Resposta do aluno 26-9B).

A questão da falta de um instrumento legal que coibisse as ações dos torturados também foi lembrada por um aluno.

Pena por naquela época não haver leis a respeito dessas atitudes. (Resposta do aluno 5-9B).

Um dado relevante foram as 3 menções ao termo “nada” na turma do 9B. Tais alunos não explicitaram qualquer tipo de emoção ou relação com o relato e expressaram não terem mobilizado nenhum tipo de sentimento em relação à situação de tortura representada no relato.

Também julgamos interessante mencionar que nessa pergunta três alunos estabeleceram relação entre o ato dos torturadores com o conceito de

desumanidade, demonstrando uma ideia mais complexa e mais abrangente do fato histórico estudado.

Me dá um sentimento de muita tristeza por ver tal capacidade do ser humano, com esse ato de desumanidade. (Resposta do aluno 29-9B).

Muita raiva, tristeza porque ela sofreu muito com essas torturas. Isso é desumano, o que eles faziam com ela, ela se sentia um bicho, um ninguém, isso me faz sentir muita tristeza por ela e raiva deles. (Resposta do aluno 23-9A).

Impunidade e raiva; mas não dá para explicar exatamente como deve ser desumanizado e tratado como um 'ninguém' e sofrem por expor sua opinião sobre algo. (Resposta do aluno 19-9A).

O outro ponto discutido com as turmas foi a questão da punição dos torturadores. As narrativas dos alunos foram contundentes em notar as injustiças da falta de punição em relação aos torturadores da época da ditadura. Notamos que prevaleceram argumentações de justificação baseadas em ideias de senso comum, afirmando que os agentes de tortura deveriam ser punidos pois “causaram muito sofrimento aos outros”. Verificamos apenas um aluno que argumentou com base em princípios ligados à epistemologia histórica.

Minha opinião é que isso é uma piada eles não terem prendido os torturadores e os envolvidos pois há relatos e documentos afirmando isso. (Resposta do aluno 6-9A).

Pontualmente, de modo mais raro, foram citadas opiniões mais fortes (e controversas) que propunham aspectos como a morte dos torturadores ou uma espécie de “retorno na mesma moeda”, sugerindo que fossem torturados como punição. Contudo, concluiu-se que houve uma convergência de narrativas e opiniões entre os alunos que demonstraram indignação quanto à falta de impunidade.

Para explorar a questão da dignidade, os alunos tiveram que realizar a leitura de um pequeno trecho e responder se concordam com o ponto de vista do autor.

“Existe uma dignidade inerente à condição humana, e a preservação dessa dignidade faz parte dos direitos humanos. O respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos.” (Dalmo de Abreu Dallari)

Sim, pois quando a pessoa passa por tortura, ela se sente de forma como se não fosse um “ser humano”. Pois isso é um ato desumano... (Resposta do aluno 25-9A).

Sim. Todos nós DEVEMOS tratar uma pessoa de maneira digna e não desumanizá-la; ver uma pessoa como um ser humano e respeitá-la acima de tudo. (Resposta do aluno 19-9A).

Concordo, pois assim como todos, nós temos dignidade, direito e nenhum humano tem direito de envergonhar minha dignidade. Somos todos iguais! (Resposta do aluno 32-9A).

Sim, ninguém pode ser maltratado ou torturado porque nós somos todos humanos. (Resposta do aluno 6-9B).

Sim, pois dignidade é inerente à condição humana e a preservação dessa dignidade faz parte dos direitos humanos. (Resposta do aluno 3-9B).

Todos os alunos concordaram com a afirmativa apresentada e grande parte se fundamentou em argumentos que inter-relacionaram a dignidade com a condição humana. Percebemos que houve a compreensão de que a dignidade é uma característica inerente a todos os seres humanos e que o ato de tortura acaba violando esse princípio, sendo uma violência que atinge tal condição humana basilar. O aluno 25-9A faz referência ao sentimento de quem é tratado com desumanidade, sem atribuir responsabilidades a torturadores nesse caso. Já o aluno 19-9A traz uma argumentação com base em uma noção de agência própria, na qual ele se coloca como sujeito da ação compreendendo o “eu” em relação aos “outros”. Já os alunos 32-9A e 6-9B expressaram narrativas baseadas na ideia de igualdade entre os seres humanos, usando o verbo “somos” que traz também uma noção inclusiva em relação a si próprio. E, por fim, temos o aluno 3-9B que evidencia uma visão generalista baseada em princípios legais, sem mostrar envolvimento pessoal com o tema.

Para finalizar a abordagem do tema da ditadura em sala de aula, propusemos uma atividade lúdica, pedindo que os alunos se colocassem no lugar das pessoas que viviam naquela época.

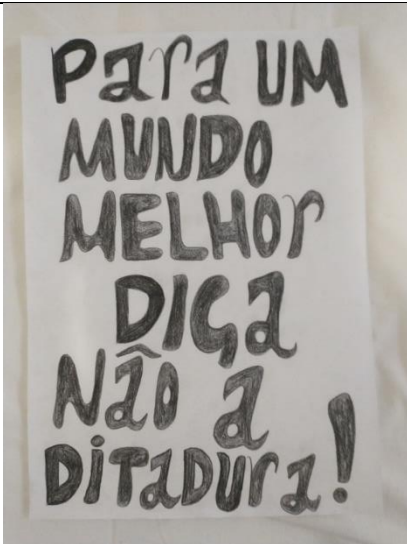
9A e 9B – Encerramento do tema da Ditadura militar. Proposta: se você tivesse que participar de uma manifestação em 1968 que cartaz você levaria?


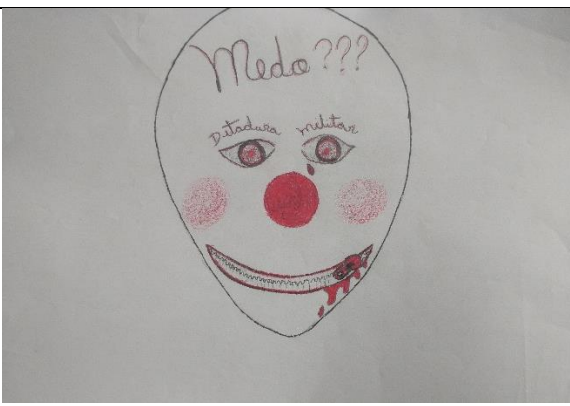
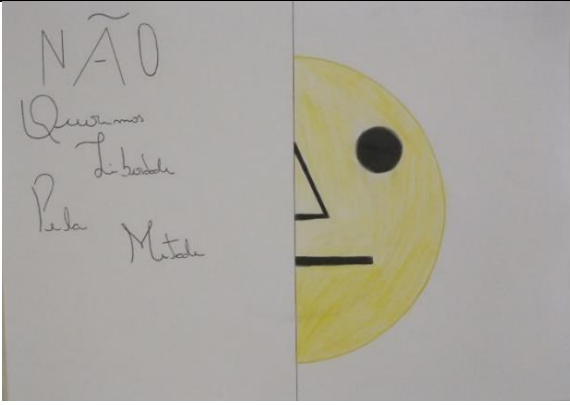
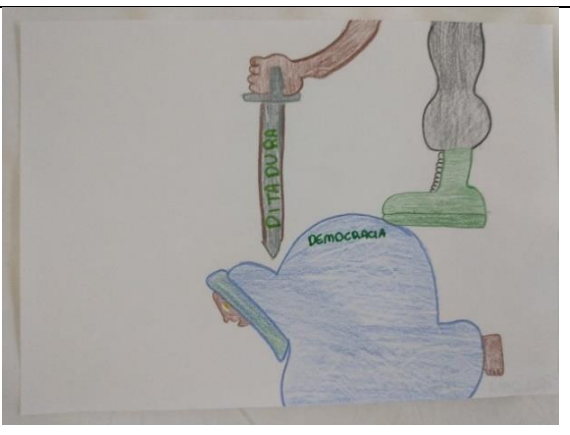
Os alunos representaram frases e desenhos que levariam caso fossem a uma manifestação em 1968. Todos assimilaram diretamente que seria uma manifestação contrária. Não houve alunos que sugerissem defender a ditadura. Muitos buscaram

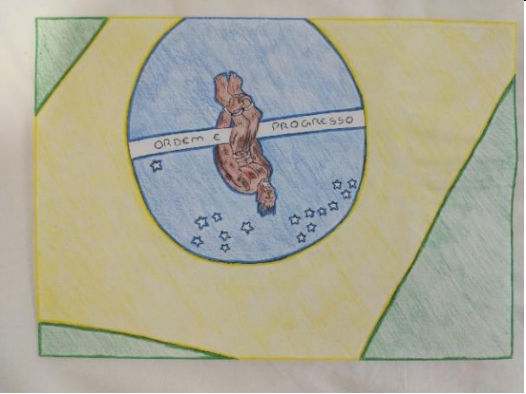
na internet charges e músicas para se inspirar na realização do cartaz. (Diário de aula 10/2019).

Introduzimos então uma situação hipotética, na qual os alunos vivessem na época da ditadura e tivessem que participar de uma manifestação de rua. Propositamente, não citamos explicitamente se seria uma manifestação de rua que defendesse a ditadura ou que fosse de oposição. Todos os alunos desenharam seus cartazes como se estivessem em um protesto contrário ao regime autoritário. Através de uma estratégia lúdica, pretendemos explorar outras formas de linguagem na aula. Muitos alunos combinaram desenhos com escrita, escrevendo frases de impacto ou buscando letras de música na internet para comporem seus cartazes. Considerando as duas turmas, recebemos um total de 36 desenhos e nos foi possível agrupar as representações em seis ideias principais.

Figura 10 – Desenhos dos alunos (Ditadura civil-militar)

Ideia principal	Exemplo de desenho	Quantidade de desenhos
Frases genéricas Nessas representações foram escritas frases de impacto, como “Ditadura nunca mais” e “diga não à ditadura”.		12

<p>Censura</p> <p>Os alunos evidenciaram cenas que evocavam a perseguição, a falta de liberdade de expressão e a censura.</p>		<p>8</p>
<p>Medo/crime/morte</p> <p>O foco pautou-se em imagens fortes, com sangue e que evidenciavam crimes cometidos pela ditadura.</p>		<p>5</p>
<p>Liberdade</p> <p>O foco nesses desenhos foi a relação ditadura <i>versus</i> liberdade.</p>		<p>5</p>
<p>Democracia</p> <p>O foco nesses desenhos foi a relação ditadura <i>versus</i> democracia.</p>		<p>3</p>

<p>Tortura</p> <p>Alguns alunos ressaltaram a questão específica da tortura em seus desenhos.</p>		<p>3</p>
--	--	----------

Fonte: atividades dos alunos (Ditadura civil-militar).

Consideramos essa discussão sobre a ditadura sob esse viés da didática da história humanista muito importante, principalmente dentro do contexto político atual do país. No Brasil, o tema da ditadura civil-militar tem sido bastante controverso, sendo por ora um regime até defendido por determinados setores da sociedade civil. Nesse sentido, a impunidade de torturadores, militares e civis que apoiaram e lideraram inúmeros atos de desrespeito aos direitos humanos ainda se mantém como uma sombra em nosso contexto político social. Diferentemente de países como Argentina e Portugal, por exemplo, onde essa memória é um pouco mais presente no cotidiano dos cidadãos e discutida mais abertamente em âmbitos políticos e jurídicos, no Brasil ainda damos passos lentos em direção a uma ação coordenada de julgamento e punição dos crimes cometidos na ditadura. A ascensão de discursos considerados negacionistas nos últimos anos só vem a comprovar como nosso sistema de lidar com esses traumas tem se mostrado falho. Por isso, consideramos relevante uma abordagem em sala de aula que possa explorar claramente as desumanidades e discutir a possibilidade de rememoração dessa experiência traumática.

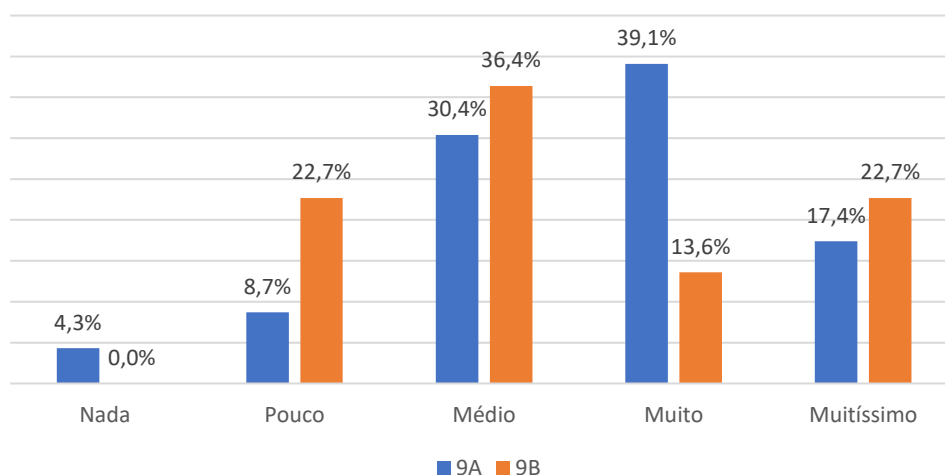
A realização pública da memoração se dá numa interseção em que ela se sobrepõe com interesses políticos e, desse modo, é inevitavelmente confrontada com questões de legitimidade e de poder. (RÜSEN, 2014, p. 125).

Os dados coletados nessa intervenção em sala de aula nos levaram a algumas conclusões. Em primeiro lugar, os alunos desenvolveram um senso crítico baseado em ideias de senso comum quanto à impunidade de militares acusados de tortura durante o regime militar. O sentimento de indignação predominou tanto nas narrativas que eles escreveram na atividade quanto nos comentários realizados no momento da aula. Em segundo lugar, notou-se que

os alunos concordam que o conceito de dignidade é parte inerente da condição humana, sendo que suas argumentações variaram entre o uso de verbos em primeira pessoa — o que indica um senso de inclusão pessoal na noção de humanidade — e uma visão mais generalista sem a inclusão de si próprio como agente.

O tema da ditadura civil-militar também foi abordado no questionário final dessa pesquisa. Trazemos aqui apenas os dados referentes à questão 9, que indicam aspectos sobre dois indicadores: a sensibilização provocada pelo tema e o estabelecimento de relações com a vida atual dos alunos.

Gráfico 13 - Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

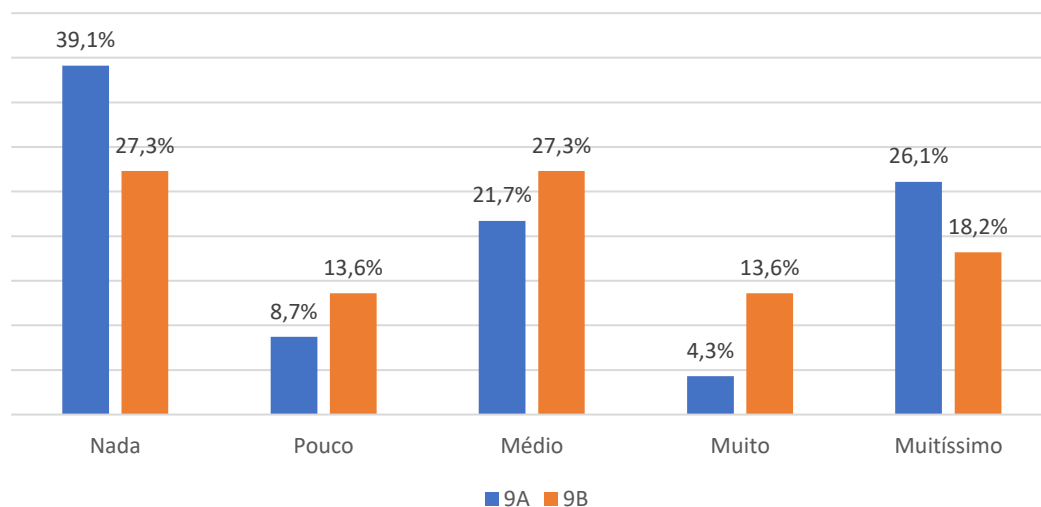


Média de intensidade: 2,51

Fonte: a autora.

De acordo com o gráfico 13, poucos alunos indicaram “nada” quando questionados sobre o sentimento que tiveram por parte do tema da ditadura. Apenas 4,3% dos alunos do 9A responderam dessa forma, enquanto nenhum aluno do 9B indicou esse marcador. As respostas mais frequentes foram “médio” (30,4% e 36,4%) e “muito” (39,1% e 13,6%) e a média de intensidade manteve-se com pouca oscilação em 2,51.

Gráfico 14 - Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?



Média de intensidade: 1,76

Fonte: a autora.

Já a questão de como o tema da ditadura se relaciona com a vida prática dos alunos, verificou-se que a média de intensidade foi muito baixa (1,76). Embora tenha mobilizado de forma mediana os sentimentos dos alunos, trazendo à tona discussões sobre impunidade e dignidade, os alunos não conseguiram efetivamente relacionar o tema de modo proveitoso com o presente sendo que obtivemos 39,1% do 9A e 27,3% do 9B respondendo que isso nada tem a ver com sua vida prática.

4.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA

As intervenções em sala de aula foram feitas com base em seis temas distintos e a didática da história humanista foi tomada como princípio de sentido para orientar o trabalho com as fontes e as atividades escritas feitas pelos alunos. As estratégias metodológicas adotadas nas aulas foram planejadas com base na aula-oficina e na aula histórica, tendo como fundamento principal uma abordagem dialógica que foi se desenrolando também de acordo com os interesses dos alunos. Por meio das intervenções, procurou-se sondar como os

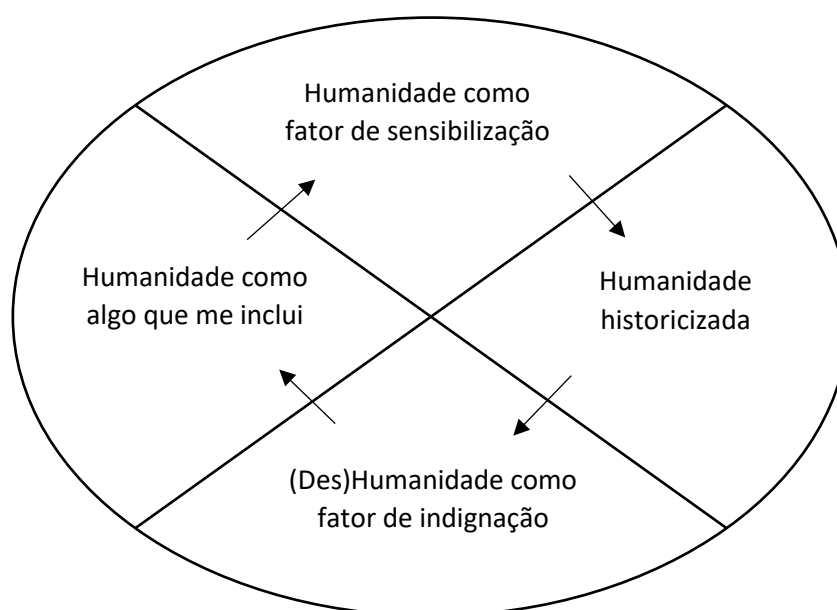
alunos compreendem o conceito de humanidade, se conseguem percebê-lo sob um ponto de vista historicizado e como se dá a identificação entre eles e aqueles “sujeitos humanos” que aparecem nas fontes analisadas em sala de aula.

A análise dos dados foi feita a partir da retomada do diário de sala, escrito efetivamente na época das aulas, e da recolha das tarefas escritas feitas pelos alunos ao longo do ano de 2019. Foi possível identificar claramente que os alunos conseguiram compreender a humanidade como um conceito que deve ser historicizado. Ou seja, a depender do contexto vivido, pode-se obter diferentes tipos de pontos de vista sobre o que pode ser considerado humano ou desumano. Seja na ditadura, no imperialismo ou no nazismo, por exemplo, as instâncias de poder hegemônico delimitaram comportamentos e visões de mundo que segregaram populações de modo claro e bem definido, estabelecendo critérios que diferenciaram a humanidade em diferentes grupos. A constante menção ao tema humanidade nas aulas possibilitou então aos alunos essa percepção contextualizada, que foi sendo construída de modo progressivo conforme os temas iam sendo estudados ao longo do ano.

Entretanto, uma das falhas mais graves que percebemos ao longo das intervenções foi a dificuldade de os alunos perceberem sua própria constituição como parte da humanidade que estava sendo estudada naquele determinado tema. Por mais que buscássemos relacionar as discussões a aspectos da contemporaneidade e às dinâmicas presentes em seu cotidiano, ainda se manteve a ideia de que “eles são eles e nós somos nós”. Poucos foram os alunos que se identificaram como parte de um todo mais amplo.

A partir da análise do diário de sala e da nossa impressão pessoal como professora-investigadora das turmas, foi possível sistematizar quatro categorias que representam **momentos de aula** nas quais o conceito de humanidade foi mobilizado com mais destaque. Tais momentos de aula emergiram das seis intervenções realizadas na escola e descritas anteriormente nesse capítulo. Importante ressaltar que todos os seis temas abordados permearam as quatro categorias, variando quanto à intensidade.

Figura 11 – Sistematização dos momentos de aula



Fonte: a autora.

A seguir apresentaremos brevemente uma descrição dessas categorias, com alguns exemplos de momentos de aula na qual percebemos sua predominância.

Quadro 11 – Categorias – Momentos de aula

Categoria	Descrição da situação de aula em que a categoria é mobilizada com mais intensidade
Humanidade como fator de sensibilização	Momento de discussão das fontes e primeiras impressões desenvolvidas pelos alunos. Exemplo: sensibilização causada pela análise das fotos dos soldados nas trincheiras e dos congoleses com as mãos amputadas.
Humanidade historicizada	Momento em que se estabelece uma relação entre as fontes e os conceitos substantivos, no qual os alunos conseguem identificar pontos de vista e contextualizá-los. Exemplo: percepção de que os nazistas apresentavam uma concepção bastante particular sobre o que era humanidade.
(Des)Humanidade como fator de indignação	Momento em que se efetiva uma relação mais clara com o presente e os alunos desenvolvem um senso crítico mais sofisticado no que se refere à desumanização.

	Exemplo: indignação quanto à persistência do racismo na sociedade atual brasileira e discussões sobre autonomia feminina.
Humanidade como algo que me inclui	Momento em que se mobiliza fatores da identidade pessoal, no qual os alunos se percebem como parte de um todo. Exemplo: construção de narrativas com caráter pessoal, como os relatos sobre situações de racismo.

Fonte: a autora.

Consideramos que nas seis intervenções analisadas pode-se obter de certa forma todas as categorias citadas, com menor predominância das duas últimas (Humanidade como fator de indignação e Humanidade como algo que me inclui). Vê-se que os alunos apresentaram mais dificuldade de articular os conteúdos com seu senso identitário. Já as duas primeiras categorias de momentos de aula foram mais frequentes, fomentadas principalmente pelas análises de fonte e contextualização realizadas a partir do estudo dos conceitos substantivos.

Desse modo, podemos concluir a partir dos dados que os alunos têm mais facilidade em ter aproximação com a desumanidade que ocorreu ao “outro” e conseguem diferenciar a concepção de ser humano em diferentes épocas, porém sentem mais dificuldade em ver-se como seres humanos semelhantes àqueles estudados. Ou seja, orientar os alunos a refletir sobre o processo histórico como uma história da humanidade da qual eles também fazem parte ainda se constitui um dos grandes desafios a serem enfrentados pela didática da história humanista. Como trazer os alunos a essa “grande” linha do tempo da história humana? Como instigá-los a se sentir parte de um todo mais abrangente?

Além dos momentos de aula, analisando as atividades escritas dos alunos identificamos a emergência de três categorias preliminares nas respostas que envolviam concepções de humanidade: Pessimismo presentista, Otimismo presentista e passado deficitário e Igualdade. A natureza das narrativas que selecionamos para essa categorização foram as respostas das atividades escritas que constam nos anexos desta tese. Cabe ressaltar que nem todas as

respostas dadas pelos alunos nessas atividades foram passíveis de categorização.

Quadro 12 – Descrição das categorias preliminares

Categoria	Descrição
Pessimismo presentista	Narrativas que ressaltam aspectos de negatividade, caracterizando a humanidade com qualificações pessimistas (egoísmo, ganância, crueldade, superioridade). São opiniões descontextualizadas que possuem um horizonte de perspectiva pessimista baseado em ideias de senso comum. Não há referências ao processo histórico ou entendimento dos sujeitos como agentes de mudança.
Otimismo presentista e passado deficitário	Narrativas que identificam possibilidades otimistas em relação à atualidade, baseadas em ideias de senso comum presentista e em uma visão de passado deficitário.
Igualdade	Narrativas que reconhecem a humanidade sob um ponto de vista de igualdade atrelada à condição humana.

Fonte: a autora.

Apresentaremos a seguir alguns exemplos de narrativas referentes à cada categoria e uma análise de cada uma.

Pessimismo presentista

[...] As pessoas são muito egoístas, quanto mais dinheiro elas têm, mais dinheiro elas querem e elas estão dispostas a fazer coisas horríveis para conseguir dinheiro. (Resposta do aluno 26-9A).
Existem muitas pessoas gananciosas que passam por cima de qualquer um para conseguir o que querem. (Resposta do aluno 19-9A).

<p>Tem pessoas que acreditam ser melhores que os outros, tem pessoas que obrigam crianças a trabalhar. (Resposta do aluno 7-9A).</p>
<p>[...] Ainda existe muito racismo nesse mundo e para mim isso não vai acabar, porque o mundo não abre o olho para enxergar, não abre o olho para ver as coisas erradas que acontecem de errado nesse mundo de hoje em dia. (Resposta do aluno 20-9A).</p>
<p>Há muitas pessoas más que para ter mais sucesso, dinheiro e etc matam, torturam, exploram e até mais. (Resposta do aluno 18-9A).</p>
<p>A ganância por dinheiro ainda é muito forte, mesmo na sociedade “civilizada”. Um exemplo são os políticos que governam nosso país. (Resposta do aluno 3-9A).</p>
<p>Muitas pessoas se acham superior às outras. E por isso humilham os demais. (Resposta do aluno 28-9A).</p>
<p>Há muitas pessoas gananciosas que exploram as pessoas, maltratam seus funcionários, por dinheiro. (Resposta do aluno 9-9A).</p>

Nessas narrativas predominaram concepções pessimistas quanto à humanidade, principalmente na atualidade, mas também no futuro. Importante ressaltar também que o uso de termos como “as pessoas”, “o mundo” ou “a sociedade” nas respostas acabaram atribuindo um caráter generalizante a essas caracterizações pessimistas. Para esses alunos, a humanidade é marcada por uma condição de violência, sofrimento, racismo e injustiça.

Otimismo presentista e passado deficitário

<p>Hoje em dia não é mais assim [se referindo às mortes dos congolese]. (Resposta do aluno 27-9A).</p>
<p>Antes eram outras leis, agora são outras, outros direitos, outras pessoas, outras formas de resolver. (Resposta do aluno 14-9A).</p>
<p>A sociedade está mais atenta quanto ao racismo. (Resposta do aluno 19-9A).</p>
<p>[...] Ainda as pessoas negras sofrem com o racismo, por conta da sociedade tanto pelo governo. Porém, o racismo é bem menor que da época da escravidão. (Resposta do aluno 3-9A).</p>

A história está ajudando a humanidade a virar esta página que marcou o mundo com o sofrimento. (Resposta do aluno 31-9A).
[...] Nos últimos anos tem sido criada várias propostas para combater esse tipo de crime [racismo]. (Resposta do aluno 9-9A).
Acho que ainda existe muita gente preconceituosa por aí, que não aceitam a igualdade com os seres humanos, ainda bem que as coisas mudaram. Hoje existe um pouco mais de respeito entre nós independentemente da religião ou cor, infelizmente ainda existe pessoas tóxicas e travadas no passado. (Resposta do aluno 23-9B)

Nessas narrativas percebe-se uma contextualização quando os alunos abordam a humanidade na atualidade em comparação com feitos do passado. Os alunos demonstraram um certo otimismo ao comparar a situação da humanidade em outras épocas e atualmente, reconhecendo que houve melhorias nas leis e a diminuição de comportamentos racistas, por exemplo. Porém, mantem-se uma noção de que o passado é deficitário.

Igualdade

O racismo deveria acabar porque não existe raça no mundo, a gente é um ser humano. (Resposta do aluno 20-9A).
Muita gente acha que é diferente dos outros, que pensa que quem é negro é diferente da cor deles, mas são todos iguais a todo mundo, ninguém é diferente. Somos todos seres humanos. (Resposta do aluno 23-9A).
[...] Ninguém pode ser maltratado ou torturado porque nós somos humanos. (Resposta do aluno 6-9B).
[...] Ninguém é melhor do que ninguém, todos merecemos ser tratados como iguais. (Resposta do aluno 31-9B).
[...] Assim como todos nós temos dignidade e nenhum humano tem direito de envergonhar minha dignidade. Somos todos iguais! (Resposta do aluno 32-9A).
Eu acho que não deveria ter preconceito porque somos todos iguais. (Resposta do aluno 10-9B).

O preconceito não deveria existir porque todos nós somos iguais, cor não define ninguém. (Resposta do aluno 26-9B).

[...] Mas o certo é que todos nós somos iguais não importa a cor. (Resposta do aluno 4-9B).

Nas narrativas acima pode-se perceber uma noção alargada de humanidade e o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos. Essa condição de igualdade serviu como justificativa em muitas respostas, principalmente nos momentos de discussão sobre racismo e dignidade humana. No entanto, é importante notar que esse reconhecimento da igualdade parece ter justificações baseadas no senso comum e não na mobilização de análises de processos históricos.

As categorias identificadas anteriormente não fazem referência a nenhum critério de progressão de ideias, determinando se o aluno está nessa ou em outra concepção. Pretendeu-se apenas sistematizar os tipos de discursos sobre a humanidade que os alunos materializaram em suas respostas.

A análise das respostas dos alunos nas atividades propostas nas intervenções também nos auxiliou a compor as perguntas para o questionário final, não só no que se refere à escrita efetiva das questões de modo a serem entendíveis aos alunos, mas também quanto ao conteúdo. Como apontam os pressupostos da *Grounded Theory* apresentados por Charmaz (2009), partimos do processo de pesquisa com conceitos teóricos sensibilizadores e é ao longo da coleta de dados que vamos construindo nossas interpretações e nos abrindo às interpretações possíveis. Desse modo, perceberemos a necessidade de explorar melhor com as turmas o conceito de humanidade que foi progressivamente analisado nas aulas. Assim, pretendeu-se ampliar o estudo sobre a terceira categoria identificada, buscando compreender mais detalhadamente como os alunos entendem essa “condição humana”. Como os alunos construíram o conceito de humanidade? De que modo eles definem esse conceito após as discussões realizadas em sala? E o conceito de desumanidade? Tais perguntas vão compor o questionário final desta pesquisa, apresentado no próximo capítulo.

5 COMO OS JOVENS PENSAM O CONCEITO DE HUMANIDADE

Neste capítulo, será abordada a análise dos questionários, realizada a partir de dois instrumentos: um aplicado no Brasil (anexo K) e um aplicado em Portugal (anexo L). Importante ressaltar que em nenhum momento buscamos estabelecer comparações entre narrativas de jovens portugueses e brasileiros, por conta das diferenças de condução metodológica de cada estudo.

5.1 QUESTIONÁRIO – ESTUDO LONGITUDINAL – BRASIL

O questionário foi aplicado nas mesmas turmas do 9A e 9B nas quais fizemos as intervenções didáticas, constituindo uma amostra de 45 alunos (número de estudantes matriculados, que frequentavam às aulas no final do ano letivo). O questionário (anexo K) foi estruturado com 11 perguntas, sendo 8 delas de tipo dissertativa aberta, 2 de tipo Likert (escala de intensidade) e 1 que solicitava um desenho aos alunos. Nosso objetivo com esse estudo foi verificar qual a concepção de humanidade que foi construída pelos jovens ao longo do ano letivo.

A primeira questão indagava os estudantes sobre os conteúdos estudados ao longo do ano, solicitando uma opinião sobre qual deles os alunos mais gostaram de estudar.

1. Qual conteúdo de História você mais gostou de estudar esse ano? Por quê? (Se quiser, pode citar mais de um).

Verificou-se que nazismo e conteúdos relacionados às guerras foram os mais citados pelos alunos⁵³. Conteúdos relacionados ao racismo e à ditadura no Brasil também foram citados, mas com menor incidência. Três alunos

⁵³ No 9A, dois alunos citaram dois conteúdos e no 9B, um aluno citou três conteúdos e outro aluno citou dois conteúdos. Por isso, o número de menções ultrapassa o número de alunos.

mencionaram ter gostado de todos os temas e apenas um aluno afirmou não ter gostado de nenhum assunto.

Quadro 13 – Conteúdo citado e quantas vezes foi mencionado (Questão 1)

9A	9B
Nazismo – 6	Guerra – 5
Ditadura no Brasil – 5	Ku Klux Klan – 5
Racismo – 4	Nazismo – 4
Guerras – 2	Ditadura – 4
Imperialismo belga – 2	Escravidão – 2
Abolição da escravidão – 2	Racismo – 1
Todos – 2	Imperialismo belga – 1
Ku Klux Klan – 1	Guerra Fria – 1
Vargas e JK – 1	Todos – 1
	Nenhum – 1

Fonte: a autora.

Importante mencionar que ao longo de 2019 tratamos de diversos conteúdos com as turmas, não só aqueles seis temas que foram selecionados para a discussão nessa tese. Contudo, apenas um aluno citou um conteúdo que estava fora dos temas selecionados para serem tratados com maior profundidade, tendo mencionado os conteúdos relacionados ao governo do presidente Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Com isso, podemos concluir que os seis assuntos selecionados e que obtiveram um maior aprofundamento nas aulas foram os que mais permearam a aprendizagem desses estudantes.

No que se refere às justificativas dadas por terem gostado de estudar os conteúdos, foi possível identificar dois padrões de respostas:

- conteúdo interessante, pois fala do modo de vida no passado;
- conteúdo interessante, pois pode me orientar em minha vida prática.

O primeiro padrão de resposta foi o mais recorrente. A maior parte dos alunos argumentou em sua justificativa ter considerado os conteúdos “interessantes” pois ressaltavam as dores e sofrimentos passados e evidenciavam como as pessoas viviam antigamente. Apenas pontualmente foram identificadas narrativas do segundo padrão, que apresentassem relações entre os conteúdos e a questão da orientação para vida prática. Apresentamos

a seguir os cinco casos pontuais de narrativas em que essas ideias históricas que abordaram a orientação para a vida prática.

Gostei bastante de estudar a ditadura pois esse ano escutei muitas pessoas falando que queriam que voltasse a ditadura e eu não sabia o que era isso e também porque foi bom ver como o Brasil era e como ele mudou sobre isso. (Resposta do aluno 3-9A).

Todos, pelo fato de que tudo isso que ocorreu no passado reflete no nosso presente e no futuro, e nos faz pensar como ser humano, um indivíduo da sociedade, e principalmente nos faz pensar em tudo o que a humanidade, população passou para hoje termos direitos que temos e podemos nos expressar livremente e expor nossa opinião sobre determinado assunto, como parte da sociedade. (Resposta do aluno 19-9A).

Foi sobre racismo, porque isso é praticamente o que algumas pessoas passam no dia a dia, sofrem com isso algumas até entram em depressão e se matam. (Resposta do aluno 30-9B).

Todos. Porque de alguma maneira me ensinou como não ser igual como cada um deles foi. (Resposta do aluno 14-9A).

Gostei mais do racismo no Brasil, porque representa que você tem que ser respeitador, não praticar o racismo, conviver em igualdade entre pretos e brancos. (Resposta do aluno 26-9A).

O aluno 3 do 9A cita o contexto político brasileiro atual em sua resposta, comentando sobre algumas manifestações que vêm clamando por um retorno da ditadura no país. Ele reconhece que o estudo desse conteúdo possibilitou que ele entendesse esse conturbado contexto político da atualidade, podendo assim compreender as mudanças políticas que caracterizaram a história do Brasil. O aluno 19 do 9A comentou que todos os conteúdos foram importantes para o presente e o futuro, pois o fizeram refletir sobre a humanidade. Percebemos que esse aluno utilizou em sua resposta os conceitos de ser humano e de humanidade, apresentando uma visão ampla sobre a História. O aluno 30 do 9B ressaltou o fato de o racismo ainda ser presente no dia a dia de muitas pessoas da sociedade brasileira, fazendo muitas delas sofrerem. Notou-se assim uma preocupação com a questão atual em sua resposta. O aluno 14 do 9A apresentou certa criticidade ao argumentar que os conteúdos o ensinaram a agir de forma diferente em sua vida prática. Por fim, o aluno 26 do 9A disse que o tema do racismo o ajudou a perceber a importância do respeito e de conviver em igualdade com as pessoas.

Consideramos que essas cinco respostas apresentaram um maior nível de sofisticação, pois evidenciaram a relação entre os conteúdos e a vida prática dos alunos. Além dos dois padrões de respostas identificados, houve duas respostas que consideramos particulares. Esses alunos relacionaram os conteúdos diretamente com sua história familiar.

A ditadura foi um conteúdo que eu entendi mais e também algumas dúvidas que eu não tirava em sala de aula, eu conversei com meu avô que presenciou essa época, acho que por eu ter entendido eu gostei mais. (Resposta do aluno 28-9A).

Abolição da escravidão. Porque nela consta sobre as histórias da escravidão, sobre os movimentos, as leis e isso tudo foi legal para mim, pois meu bisavô fez parte disso e foi bom saber o que ele passou ao longo da sua vida. (Resposta do aluno 33-9A).

O aluno 28 do 9A, por exemplo comentou que seu avô viveu na ditadura e algumas conversas com ele sobre o tema auxiliaram-no a compreender melhor os conteúdos. Já o aluno 33 do 9A comentou sobre sua descendência afrodescendente e como conhecer o tema da escravidão contribuiu para que entendesse melhor o seu contexto familiar.

Conclui-se que, embora os conteúdos tenham sensibilizado os estudantes pois muitos deles usaram termos como “interessante” e “legal” nas respostas, poucos foram aqueles que justificaram suas preferências pelo fato de os conteúdos os terem orientado em suas ações cotidianas ou em suas histórias familiares.

A segunda pergunta do questionário indagava os alunos sobre os conteúdos das aulas de História que os fizeram se sentir indignados.

2. Em alguma aula de História você lembra de ter se sentido indignado? Qual era o conteúdo? Escreva sobre isso.

Na turma do 9A⁵⁴ o conteúdo do Imperialismo belga foi o mais citado como motivador de indignação (13 menções). Já no 9B a questão da ditadura foi a que provocou mais indignação entre os alunos (6 menções). No total, três alunos disseram não terem se sentido indignados por nenhum conteúdo discutido nas

⁵⁴ No 9A, um aluno citou dois conteúdos, por isso, o número de menções ultrapassa o número de alunos.

aulas de História, o que consideramos um número bem baixo dentro do total de 45 alunos. Nota-se também que, assim como na questão 1, apenas um aluno mencionou tema diferente daqueles seis selecionados para essa investigação (Guerra Fria).

Quadro 14 – Conteúdo citado e quantas vezes foi mencionado (Questão 2)

9A	9B
Imperialismo belga – 13	Ditadura – 6
Ditadura no Brasil – 5	Nazismo – 4
Racismo – 2	Indefinido – 3
Nada – 2	Todos – 3
Ku Klux Klan – 1	Guerra (trincheiras) – 2
Indefinido – 1	Ku Klux Klan – 1
	Escravidão – 1
	Nada – 1
	Guerra Fria – 1

Fonte: a autora.

Acreditamos que o número elevado de alunos do 9A que citou o Imperialismo belga tenha se indignado pela forte sensibilização causada pelas fotografias analisadas com a turma. Como o 9B não teve esse momento de análise de fontes durante a aula, a indignação com o tema nem foi mencionada pelos alunos dessa turma. Já a indignação do 9B com a ditadura pode se remontar às discussões mais acaloradas que o tema obteve nas aulas. Fizemos nessa turma uma dinâmica sobre o conceito de tortura e os alunos se manifestaram ativamente na atividade. Importante ressaltar também que a ditadura foi um conteúdo citado em ambas as turmas, assim como a Ku Klux Klan.

Além disso, podemos analisar que os dados referentes aos conteúdos motivadores de indignação indicam as experiências traumáticas que foram consideradas mais marcantes para os alunos. Para que sejam consideradas marcantes, acreditamos que essas experiências históricas foram apropriadas pelos alunos a partir principalmente de fontes imagéticas, mobilizando aspectos de emoção imediata — o que podemos considerar como os chamados “momentos não- apenas-cognitivos” (BORRIES, 2017). Para esse autor, assim como Rösen (2012), a aprendizagem histórica apresenta dimensões que vão

além do desenvolvimento cognitivo, resultando em operações mentais que envolvem domínios psíquicos descritos a seguir.

Quadro 15 – Domínios psíquicos e identidade

Domínio psíquico	Aproveitamento para a identidade
Cognição	Penetração intelectual
Motivação	Interesses manifestos
Emocionalidade	Sentimentos vivenciados
Esteticidade	Prazer condicionado à forma
Moralidade	Posicionamento ético
Eros	Impulsos inconscientes
Fantasia	Forças criativas
Disposição para ação	Disponibilidade de acordo com a vontade

Fonte: adaptado de BORRIES, 2017, p. 26.

Para Borries (2017), os domínios dos “momentos não-apenas-cognitivos” devem ser analisados com cuidado, pois podem obstruir e por em perigo a aprendizagem histórica, como também inspirá-la e impulsioná-la. O que não se deve é ignorá-los no processo de aprendizagem, colocando assim em “discussão os próprios sentimentos da forma mais aberta possível, em vez de passar por cima deles (BORRIES, 2017, p. 26). No caso das respostas dos alunos quanto aos conteúdos geradores de indignação mais citados (Imperialismo belga, Ditadura no Brasil e Nazismo), foi possível destacar que a aprendizagem histórica envolveu os domínios psíquicos de Emocionalidade, Esteticidade e Motivação, como nos indica o uso de palavras como “nojo”, “raiva”, e “horrrível” nas narrativas dos alunos.

A terceira pergunta do questionário tinha como objetivo investigar as ideias que os alunos associavam a cada um dos seis conteúdos e verificar qual seria a incidência do conceito de desumanidade. Para isso, solicitamos que escrevessem três palavras referentes a cada assunto.

3. Na primeira coluna estão alguns conteúdos que estudamos ao longo do ano. Escreva três palavras que vêm na sua cabeça quando você lembra de cada um desses temas.

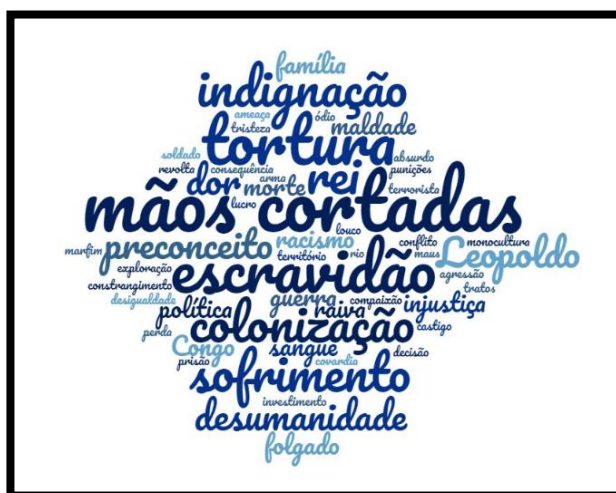
	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
--	--------------	--------------	--------------

Imperialismo: o caso Belga			
Soldados e trincheiras na Primeira Guerra Mundial			
Ku Klux Klan			
Nazismo			
Escravidão e racismo no Brasil			
Ditadura civil-militar no Brasil			

Para a análise dos dados dessa questão, contabilizamos as palavras citadas pelos alunos, realizando pequenos ajustes de modo a padronizar pequenas diferenças como “morte” e “mortes”. A lista com a contagem de palavras será apresentada apenas com as cinco palavras mais mencionadas.

Figura 12 – Nuvem de ideias (Imperialismo)

Tema 1: Imperialismo belga	
Palavras	Menções
mãos cortadas	15
escravidão	10
tortura	6
colonização	4
indignação	4
rei	4
sofrimento	4
desumanidade	3
dor	3
Leopoldo	3
preconceito	3



Fonte: a autora.

Assim como já foi apontado em outros momentos dessa pesquisa, verifica-se o impacto causado pelas fotografias e a questão das mutilações de mãos provocadas pelo regime imperialista no Congo. Esse aspecto das mãos cortadas foi citado 15 vezes, sendo seguido pelos termos escravidão, tortura, colonização, indignação, rei, sofrimento, desumanidade, dor, Leopoldo e preconceito. Verifica-se que houve alguns apontamentos personalistas, como rei e Leopoldo, e a prevalência de aspectos negativos e pessimistas.

Figura 14 – Nuvem de ideias (KKK)

Tema 3: KKK	
Palavras	Menções
racismo	26
roupas estranhas	9
preconceito	8
guerra	6
morte	5



Fonte: a autora.

Sobre a Ku Klux Klan, a questão do racismo foi a mais citada, obtendo 26 menções, seguido pelos termos roupas estranhas, preconceito, guerra e morte. Um ponto que chamou a atenção dos alunos foi a questão da vestimenta utilizada pelos apoiadores da seita segregacionista. Destaca-se que esse resultado também pode ser decorrente do impacto causado pelas imagens e vídeo que foram analisados pelos alunos.

Figura 15 – Nuvem de ideias (Nazismo)

Tema 4: Nazismo	
Palavras	Menções
Hitler	12
guerra	9
morte	8
tortura	8
Anne Frank	6
sofrimento	6

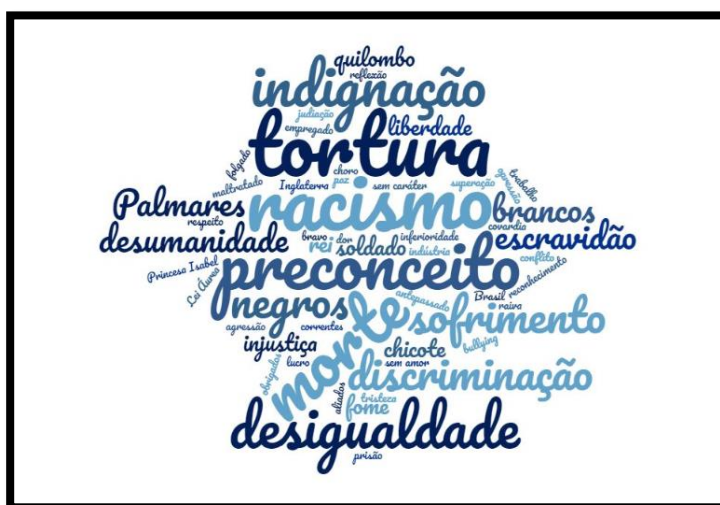


Fonte: a autora.

O tema Nazismo foi lembrado pelos alunos a partir de uma abordagem mais personalista, sendo Hitler o termo que obteve mais menções (12 vezes), seguido de guerra, morte, tortura, Anne Frank e sofrimento. Destaca-se a importância do diário, mencionado 6 vezes na turma do 9A. Embora a figura de Hitler não tenha sido foco das aulas, acreditamos que a elevada recorrência do termo se deva ao imaginário de guerra que já marcava a cultura histórica dos alunos.

Figura 16 – Nuvem de ideias (Escravidão e racismo)

Tema 5: Escravidão e racismo no Brasil	
Palavras	Menções
racismo	13
tortura	8
morte	7
preconceito	7
desigualdade	5
indignação	5
negros	5



Fonte: a autora.

A palavra racismo foi a mais mencionada pelos alunos em relação à questão da escravidão no Brasil, tendo recebido 13 menções. Outros termos citados foram tortura, morte, preconceito, desigualdade, indignação e negros. Em muitos momentos das intervenções em sala de aula destacamos com as turmas a questão das desigualdades atuais no Brasil e a relação com o passado escravista. Nesse sentido, vê-se que o termo desigualdade recebeu 5 menções. Também é importante ressaltar a presença de termos como Palmares e quilombos, que embora sejam contextos que remontam ao século XVII, podem ser considerados importantes na discussão sobre resistência afrodescendente.

Ao analisar os dados dessa questão, verificou-se que a maioria dos alunos acredita que os temas os fizeram refletir sobre os seres humanos e suas ações ao longo do tempo.

Tabela 5 – Questão 4

	Sim	Não	Não sei	Incerto/incoerente
9A	20	2	1	-
9B	19	1	1	1
Total	39	3	2	1

Fonte: a autora.

De um total de 45 respostas, 39 alunos afirmaram sim, 3 alunos citaram não, 1 aluno respondeu não sei e outro apresentou uma resposta incoerente, impossibilitando a análise. Como justificativas de respostas, grande parte dos alunos mencionou que os conteúdos os fizeram refletir principalmente por causa da questão da violência e dos atos desumanos.

Sim, pois o ser humano faz muitas coisas erradas e algumas pessoas tratam as outras como animais. (Resposta do aluno 1-9A).

Sim, como eram brutais e violentas. (Resposta do aluno 2-9A).

Fizeram pensar muito pois na maioria (todos) desses conteúdos o ser humano foi desumano, fez coisas revoltantes por pouca coisa. (Resposta do aluno 3-9A).

Sim, pois através desses conteúdos vi o que o ser humano é capaz de fazer. (Resposta do aluno 9-9A).

Sim, esses conteúdos que estudamos ao longo das histórias me trouxeram bastante indignação em saber que tinham pessoas desse tipo. (Resposta do aluno 13-9A).

Sim, por ter muita maldade com pessoas negras, o racismo, só porque eram negros não eram considerados pessoas da humanidade. (Resposta do aluno 24-9A).

Sim, me fez pensar nas minhas próprias atitudes com o próximo. (Resposta do aluno 1-9B).

Sim, muitas coisas são desumanas que entristece de saber que já aconteceu. (Resposta do aluno 8-9B).

Em algumas respostas foram utilizados termos humano, desumano ou desumanidade para se referir aos conteúdos estudados, como é o caso dos alunos 2, 3 e 9 do 9A e o aluno 8 do 9B. Há um reconhecimento entre os alunos de que os conteúdos estudados os fizeram refletir sobre as ações humanas. Porém, percebemos que as respostas se mantiveram em caráter de

distanciamento em relação às sociedades estudadas, com raras referências de como isso implica em sua própria orientação temporal (caso do aluno 1 do 9B).

Entre os 3 alunos que responderam não, indicando que os conteúdos não os fizeram refletir sobre os seres humanos e suas ações na história, um deles não justificou e disse apenas “não”. O aluno 6 do 9A afirmou que os conteúdos não o fizeram pensar sobre os seres humanos pois nada mudou e há uma espécie de continuidade entre os contextos estudados e a atualidade. Já o aluno 4 do 9B argumentou que ele não pensou sobre os seres humanos nas aulas pois aquilo é tudo coisa do passado e não faz sentido para ele.

Não, pois não mudou nada, se for parar para pensar ainda continuamos iguais. (Resposta do aluno 6-9A).

Não, não faz sentido para mim essas coisas. Isso é passado. (Resposta do aluno 4-9B).

A partir das narrativas acima, podemos identificar que o aluno 6 do 9A apresenta uma visão pessimista quanto às ações humanas na atualidade, relacionando as desumanidades passadas com o contexto do presente e afirmando que a humanidade apresenta um caráter de permanência, ao dizer que “continuamos iguais”. Desse modo, o estabelecimento de uma relação passado/presente, mesmo que pessimista, emerge da narrativa deste estudante, mas a perspectiva da História como ciência que poderia auxiliá-lo a processar as experiências de modo a orientar um futuro mais promissor não foi evidenciada. Já o aluno 4 do 9B afirmou que as reflexões realizadas nas aulas de História não o fizeram pensar sobre as ações humanas pois “isso é passado”, demonstrando assim uma incapacidade de interpretar as experiências passadas como possibilidade de reflexão sobre o presente e o futuro.

A quinta pergunta do questionário buscava investigar se os alunos conseguiriam identificar algum tipo de semelhança entre as diferentes sociedades estudadas. Nosso objetivo era observar se os alunos iriam identificar elementos comuns de desumanidade entre os assuntos.

5. Ao longo do ano estudamos várias sociedades diferentes. Essas populações que estudamos apresentam algo em comum entre elas? O quê?

Ao analisar os dados dessa questão, verificou-se que a maioria dos alunos reconhecem algumas semelhanças entre as sociedades estudadas.

Tabela 6 – Questão 5

	Sim	Não	Não sei	Às vezes	Incerto/incoerente
9A	20	1	1	1	-
9B	21	-	-	-	1
Total	41	1	1	1	1

Fonte: a autora.

De um total de 45 respostas, obtivemos 41 alunos que afirmaram perceber semelhanças entre as sociedades. Suas argumentações refletiram muitos dos termos citados na questão 3 do questionário. Para a maioria dos alunos, as semelhanças entre as sociedades estudadas constam no sofrimento, nas mortes, nas injustiças, na violência. Apenas um aluno respondeu não ter identificado semelhanças, argumentando que cada sociedade possui “um conceito diferente”. Obtivemos também um aluno que disse “não sei”, outro que respondeu “às vezes” e um que concedeu uma resposta incoerente, impossibilitando a análise. Importante destacar que o termo desumanidade foi mencionado apenas em três respostas, sendo duas vezes no 9A e uma vez no 9B.

As atividades 6, 7 e 8 do questionário serão analisadas em conjunto nesta tese, por abordarem diferentes facetas de um mesmo “problema”. Na sexta atividade do questionário os alunos foram orientados a escrever três palavras que se remontassem ao conceito de humanidade. A sétima e a oitava perguntas do questionário também permeiam o conceito de (des)humanidade. Entretanto, nessas duas últimas, nossa intenção foi possibilitar uma maior liberdade para que os alunos pudessem expressar suas narrativas.

6. Escreva 3 palavras que vêm na sua cabeça quando faço essa pergunta:

Para você, o que significa fazer parte da humanidade?

1: _____ 2: _____ 3: _____

7. Quais características fazem de uma pessoa um ser humano?

8. Quais características fazem uma pessoa ser desumana?

Para a análise dos dados, realizamos a transcrição e contagem de palavras/expressões utilizadas pelos alunos. Após a verificação das ideias centrais dos estudantes na questão 6, nos foi possível retomar as categorias preliminares, realizando algumas adaptações. Substituímos “Pessimismo presentista” por “Pessimismo” e “Otimismo e passado deficitário” por “Otimismo”. Também identificamos outras categorias sobre as concepções de humanidade, como Pragmatismo e Noções biológicas/racionais.

Quadro 16 – Categorias e exemplos de respostas dos alunos (Questão 6)

Categorias	Exemplos	Total
Otimismo	respeito, humildade, amor, paz, compaixão	71
Igualdade	igualdade de raça, humanidade, igualdade, todas as pessoas, somos todos humanos	24
Pragmatismo	direitos, necessidades, seguir leis, trabalhar, lutar	17
Noções biológicas/racionais	reprodução, viver, sonhar, sobreviver	14
Pessimismo	ser inútil, ser julgado, arrependimento, dor/sofrimento, ser parte de um lugar sem amor	8
Não categorizável	-	1

Fonte: a autora.

Como cada aluno forneceu 3 respostas, obtivemos 135 expressões ao todo. Na categoria Otimismo, demonstrando que fazer parte da humanidade é algo considerado bom e ligado a determinadas concepções valorativas, obtivemos 71 respostas (52,6%). Em segundo lugar, consta a categoria Igualdade, com 24 respostas (17,7%), que representam ideias de igualdade, união, humanidade e convivência. A categoria pragmatismo, que envolve noções mais objetivas e referentes a conceitos do dia a dia, obteve 17 respostas (12,6%), as características de aspecto biológico, ligadas à ideia de a humanidade ser composta por seres vivos e racionais, foram citadas 14 vezes (10,3%) e as caracterizações negativas, que demonstraram um pessimismo em relação à humanidade, foram um total de 8 respostas (6%). Por fim, 1 resposta (0,8%) classificamos como não categorizável.

Gostaríamos de explorar com mais detalhes as respostas de 3 alunos à questão 6, que nos chamaram a atenção no momento da análise dos dados por terem se destacado quanto ao nível de sofisticação. O aluno 33 do 9A respondeu

que para ele fazer parte da humanidade é: “ser livre, viver sem medo e questionar”. Vê-se que a ideia de humanidade, para ele, está relacionada à questão da liberdade e de uma vida sem medo, onde seja possível se expressar e questionar. Já o aluno 19 do 9B respondeu que fazer parte da humanidade é: “trabalhar, viver e sonhar”. Nota-se aqui um destaque à ideia de que trabalhar seja algo inerente à condição humana e um possível fator agregador de dignidade à vida humana. Ao dizer que “sonhar” é algo característico da humanidade vemos uma clara perspectiva otimista, que vem a ponderar o caráter mais pragmático dos dois outros fatores citados pelo mesmo aluno (viver e trabalhar). O aluno 25 do 9B disse que fazer parte da humanidade, para ele, é: “ser parte de um lugar sem amor, ser parte de um lugar que não parece com você e tentar ser melhor que eles foram”. Nas duas primeiras respostas nota-se uma perspectiva de desesperança e até uma espécie de desabafo pessoal, onde esse aluno comenta que não se sente acolhido, vendo a humanidade como um “lugar” onde ele não se sente reconhecido. Porém, na última resposta, nota-se um compromisso de mudança, para tentar “ser melhor” que os outros.

As respostas da questão 7 nos deram mais detalhes sobre os valores e as qualidades que os alunos mais prezam e que caracterizam um comportamento considerado por eles como tipicamente humano. Os principais valores citados foram: respeito (21 vezes), antirracismo (13 vezes), caráter (7 vezes), humildade (7 vezes) e compaixão (4 vezes). Apenas 1 aluno teve uma concepção que se diferenciou desse padrão. Ele caracterizou o ser humano a partir de uma concepção biológica.

Acho que as únicas características é você ser de carne, ter órgãos, pés, mãos, cabeça, porque não é só porque uma pessoa é mal caráter que ela não é um ser humano. (Resposta do aluno 28-9A).

Para se referir aos aspectos da desumanidade, na questão 8, foi muito recorrente respostas que utilizaram o recurso de negar os elementos já citados nas questões 6 e 7. Expressões como desrespeito, falta de caráter, falta de humildade, entre outras respostas que negam os valores tiveram elevada incidência, representando a maioria das respostas dos alunos. De um total de 45 respostas, o racismo foi apontado 12 vezes como critério de desumanidade. Um

ponto que se destacou e nos chamou a atenção foi que 7 alunos mencionaram o termo “matar” como critério de desumanidade.

Os resultados decorrentes da análise de dados dessas questões suscitaram percepções interessantes, considerando o que foi analisado nas intervenções em sala de aula. No momento em que tinham que analisar as sociedades passadas e assim formular suas concepções sobre humanidade prevaleceram narrativas vinculadas à categoria Pessimismo. Porém, quando questionados sobre o significado de se fazer parte da humanidade (questionário final), prevaleceram narrativas ligadas à categoria Otimismo. Desse modo, pode-se verificar que ao pensar sobre o conceito de humanidade em uma perspectiva “atemporal” — na qual se sentem como seres humanos com responsabilidades e capacidade de ação — os alunos apresentaram ideias históricas voltadas a valores positivos, que indicam virtudes e qualidades tipicamente consideradas “boas”. A perspectiva que dá destaque às negatividades e aos problemas da humanidade foi mais recorrente no momento das discussões sobre os conteúdos históricos traumáticos.

A nona atividade do questionário era de tipo Likert e tinha como objetivo verificar os níveis de intensidade referentes à sensibilização causada pelos temas e as relações estabelecidas com a vida atual.

<i>9. Escreva em cada quadrinho um número, de acordo com a legenda:</i>				
<i>0 – nada</i>	<i>1 – pouco</i>	<i>2 – médio</i>	<i>3 – muito</i>	<i>4 – muitíssimo</i>
	Esse tema gerou algum sentimento/emocção em você?	Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?	Observação ou comentário (opcional)	
Imperialismo belga				
Soldados e trincheiras na Primeira Guerra Mundial				
Ku Klux Klan				
Nazismo				
Escravidão e racismo no Brasil				
Ditadura civil-militar no Brasil				

Como já citado, os dados coletados na nona atividade deste questionário foram analisados de modo mais específico ao longo do capítulo 4 desta tese por

meio dos gráficos. Traremos aqui uma visão geral acerca das médias de intensidade, sendo mínimo 0 e máximo 4⁵⁵.

Tabela 7 – Médias de intensidade (Questão 9)

	Sentimento/emoção	Relação com a vida prática
Imperialismo: o caso Belga	1,91	1,22
Ku Klux Klan	2,02	1,58
Soldados e trincheiras na Primeira Guerra Mundial	2,09	1,18
Nazismo	2,42	1,47
Escravidão e racismo no Brasil	3,13	2,27
Ditadura civil-militar no Brasil	2,51	1,76

Fonte: a autora.

Ao calcular a medida da moda (valoração mais frequente) pelo software SPSS também chegamos a resultados interessantes.

Tabela 8 – Moda (valoração mais frequente – Questão 9)

	Sentimento/emoção	Relação com a vida prática
Imperialismo: o caso Belga	1	0
Ku Klux Klan	2	0
Soldados e trincheiras na Primeira Guerra Mundial	2	0
Nazismo	4	0
Escravidão e racismo no Brasil	4	4
Ditadura civil-militar no Brasil	2	0

Fonte: a autora.

No indicador de sentimento e emoção, os temas Nazismo e Escravidão obtiveram o indicador 4 (muitíssimo) como o mais frequente. Já em relação à vida prática, em praticamente todos os temas vemos que a pontuação mais frequente é o zero (nada). Apenas no caso do tema Escravidão obtivemos a moda de valor 4, indicando que o “muitíssimo” foi a marcação mais frequente.

Assim, os temas relacionados mais diretamente à história do Brasil foram aqueles que mobilizaram mais sentimento/emoção nos alunos, com médias de intensidade 3,13 para Escravidão e 2,51 para Ditadura civil-militar. O Nazismo veio em seguida, em terceiro lugar, como conteúdo mobilizador de sensibilização. Ku Klux Klan, Primeira Guerra Mundial e Imperialismo belga

⁵⁵ Em todos os indicadores, obtivemos respostas com o valor máximo pontuado de 4 e o valor mínimo pontuado de 0.

foram os que menos sensibilizaram as turmas. De forma semelhante, quanto à relação com a vida prática, verificou-se que os temas Escravidão e Ditadura civil-militar foram os que tiveram as médias mais elevadas, tendo alcançado respectivamente 2,27 e 1,76. Ku Klux Klan e Nazismo vieram depois, seguidos por Imperialismo belga e Primeira Guerra Mundial. Esses resultados podem nos indicar que os temas da história nacional favoreceram o processo de sensibilização e de identificação com a vida prática em maior intensidade do que os temas voltados à história universal, o que sugere uma lógica de identidade focalizada no “eu” e não no “eu e os outros”.

Acreditamos que esse fato pode ser explicado se considerarmos a questão da formação identitária dos estudantes. Segundo Rüsen (2012, p. 123), “a eficácia de um processo de aprendizagem histórica importante se sustenta na medida em que consiga vincular a experiência do tempo e a subjetividade dos alunos”. Em nossa investigação, pudemos perceber que os alunos desenvolveram uma relação mais efetiva com os conteúdos da história nacional, pois esses mobilizaram a emergência de relatos pessoais sobre experiências vivenciadas no presente (como os casos de alunos que presenciaram situações de racismo). Nesse sentido, experiências temporais ligadas ao racismo e à ditadura brasileira foram vinculadas à subjetividade dos alunos de forma mais satisfatória do que aspectos da história universal. Ou seja, a construção de sentido pelo processamento de experiências históricas ocorreu mais *facilmente* a partir de conteúdos substantivos mais próximos à realidade dos alunos.

Pode-se perceber também que em todos os temas abordados, o primeiro indicador (sentimento/emoção) apresentou resultados mais elevados que o segundo indicador (relação com a vida prática). Assim, podemos afirmar que as intervenções que seguiram os princípios da didática humanista da história tiveram mais eficiência em despertar a sensibilização dos estudantes do que propiciar reflexões que os fizessem se orientar temporalmente a partir de sua realidade atual.

Na décima questão, os alunos foram orientados a realizar um desenho que representasse o conceito de humanidade. Solicitamos um desenho por acreditarmos que, muitas vezes, os jovens se expressam tão bem graficamente

quanto de forma manuscrita. E em alguns casos, a dificuldade na escrita pode também acabar limitando a capacidade de expressão desses estudantes.

10. Faça um desenho que represente a humanidade para você.

Consideramos relevante o fato apontado por Ribas (2019, p. 117), que em sua pesquisa percebeu que “os estudantes se sentiram mais livres para expressar aquilo que estava em sua mente, chegando a ter uma expressão maior nos desenhos do que nas demais perguntas do questionário”. Alguns alunos reclamaram no momento de resolver esta atividade no questionário, pois disseram não gostar de desenhar. Outros se mostraram mais satisfeitos em ter que desenhar e disseram até preferir a representação gráfica à escrita. Nossa hipótese era que o desenho pudesse representar um canal privilegiado de comunicação e expressão, como mais um recurso simbólico que poderia ser utilizado na coleta de dados da pesquisa, como um instrumento complementar. Acreditamos que pesquisar o público juvenil requer estratégias diferenciadas e recursos auxiliares, que envolvam linguagens diversas para que se possa alcançar de modo mais profundo as ideias dos sujeitos.

Para a análise dos dados referentes aos desenhos da questão 10, nos apropriamos de alguns princípios teóricos discutidos pelo campo da pedagogia histórico-cultural, que possui como grande expoente o pesquisador Lev Vygotsky (1998). Embora essa tese não tenha como fundamentação central o campo da pedagogia histórico-cultural, concordamos com o autor que o desenho é resultado de um processo criador, que está estritamente associado a gama de experiências dos indivíduos. Sob esse ponto de vista, as representações gráficas dos jovens trazem elementos do real e do imaginário, reunindo aquilo que eles conhecem acerca do tema e não só aquilo que veem efetivamente. Assim, os desenhos constituem representações simbólicas do universo sociocultural juvenil, refletindo diretamente uma rede de significados culturalmente elaborados.

Ao iniciar a análise dos desenhos, nos foi possível retomar as categorias e identificar 3 subcategorias no processo de refinamento e saturação dos dados. Dos 45 desenhos produzidos pelos alunos, 2 deles foram invalidados para esta análise por não atenderem à proposta solicitada.

Quadro 17 – Categorização dos desenhos (Questão 10)

Categoria	Subcategoria	Quantidade de desenhos
Pessimismo	-	6
Otimismo	União	16
	União antirracista	8
	Valores positivos	7
Igualdade	-	6

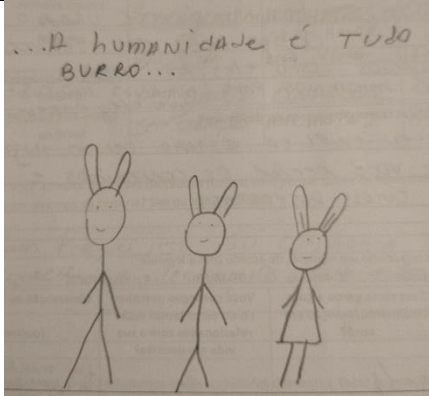
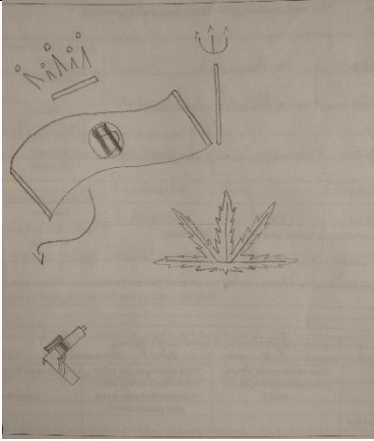
Fonte: a autora.

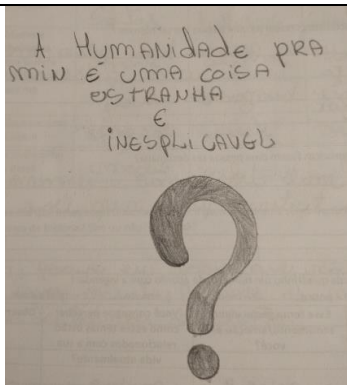
A seguir, discorreremos sobre as características dos desenhos e as descrições referentes às subcategorias.

Pessimismo

Foi possível identificar 6 desenhos com representações pessimistas quanto ao conceito de humanidade.

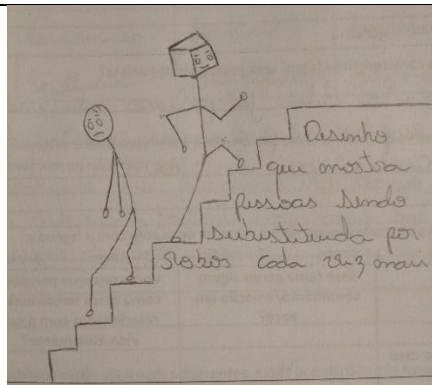
Figura 18 – Desenhos categoria Pessimismo

 <p>Fonte: desenho do aluno 25 – 9B.</p>	 <p>Fonte: desenho do aluno 19 – 9A.</p>
<p>No desenho acima, o aluno afirma que “a humanidade é tudo burro” e faz representações de pessoas caracterizadas com orelhas de burro. Verifica-se uma visão pessimista, que coloca a humanidade como seres deficitários.</p>	<p>Acima vemos diversos desenhos que fazem referência a aspectos negativos, como drogas, armas, dinheiro, riqueza. Pode-se relacionar esses desenhos com a questão da ganância por lucro, a ideia da militarização, a questão dos abusos da monarquia – todos elementos discutidos durante as aulas.</p>



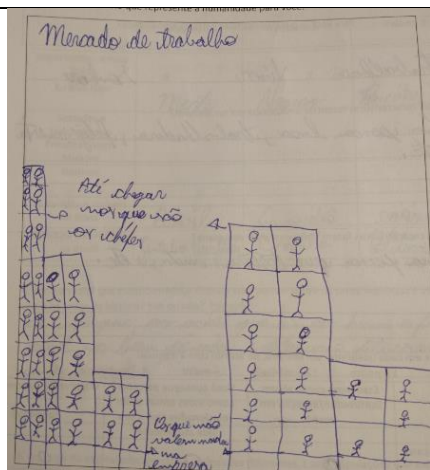
Fonte: desenho do aluno 31 – 9B.

O aluno desenhou um sinal de interrogação e afirmou que a humanidade é estranha e inexplicável. A caracterização como pessimista pode ser observada no uso do adjetivo “estranha”.



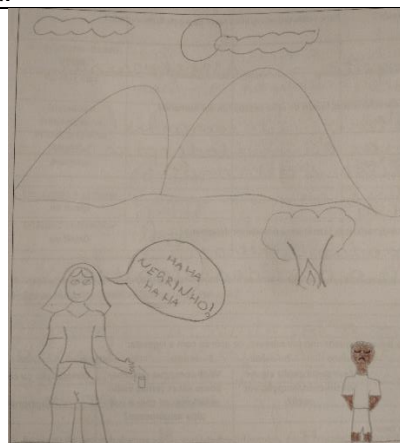
Fonte: desenho do aluno 13 – 9A.

Nessa representação vê-se a inscrição “pessoas sendo substituídas por robôs cada vez mais”. O personagem que representa a humanidade foi caracterizado com rosto triste e se movimenta como se estivesse saindo de cena.



Fonte: desenho do aluno 19 – 9B.

O aluno apresenta uma compreensão crítica de humanidade, relacionando o ser humano ao universo trabalhista. Em um esquema representativo escalonado, ele buscou evidenciar a situação desigual do mercado de trabalho atual, onde alguns são “chefes” e outros “não valem nada na empresa”, conforme suas próprias expressões no desenho. Percebe-se que o aluno possui um entendimento bastante crítico sobre a humanidade, destacando em seu desenho as desigualdades sociais e as injustiças que caracterizam o mercado de trabalho. Importante ressaltar que esse é o mesmo aluno que na atividade 6 do questionário disse que fazer parte da humanidade significa “trabalhar, viver e sonhar”.



Fonte: desenho do aluno 3 – 9A.

Nesse desenho há a representação de duas pessoas: uma pessoa branca que aparece bem maior e em destaque e uma pessoa afrodescendente que aparece de tamanho menor e com o rosto triste. A cena retrata uma atitude racista, pois no diálogo lê-se: “Haha negrinho haha”. Verifica-se que para o aluno a humanidade pode ser representada por uma situação pessimista, de racismo.

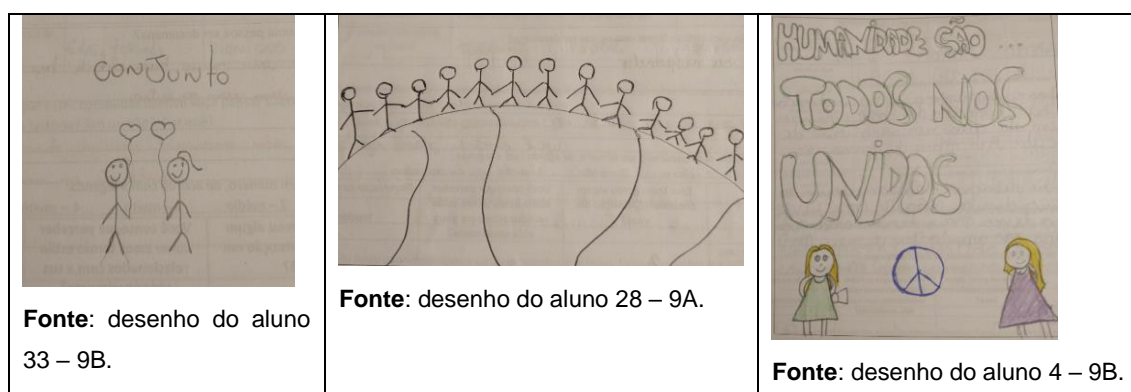
Otimismo

Foi possível identificar 31 desenhos na categoria Otimismo. Por meio da análise detalhada dos desenhos e identificação de alguns padrões de representação, nos foi possível realizar uma subdivisão em 3 subcategorias.

União

Com 16 representações, essa foi a categoria que contém a maior quantidade de desenhos. Pode-se identificar nesses desenhos alguns padrões simbólicos que fazem referência a ideia de união, sem necessariamente trazer destacada a questão racial.

Figura 19 – Desenhos categoria Otimismo (União)



União antirracista

Inserimos nessa subcategoria os desenhos que representaram união, porém que trouxeram alguma particularidade fazendo referência à questão da luta antirracista. Os 8 desenhos dessa categoria trazem a questão da cor da pele como destaque principal em uma visão otimista, de união e solidariedade.

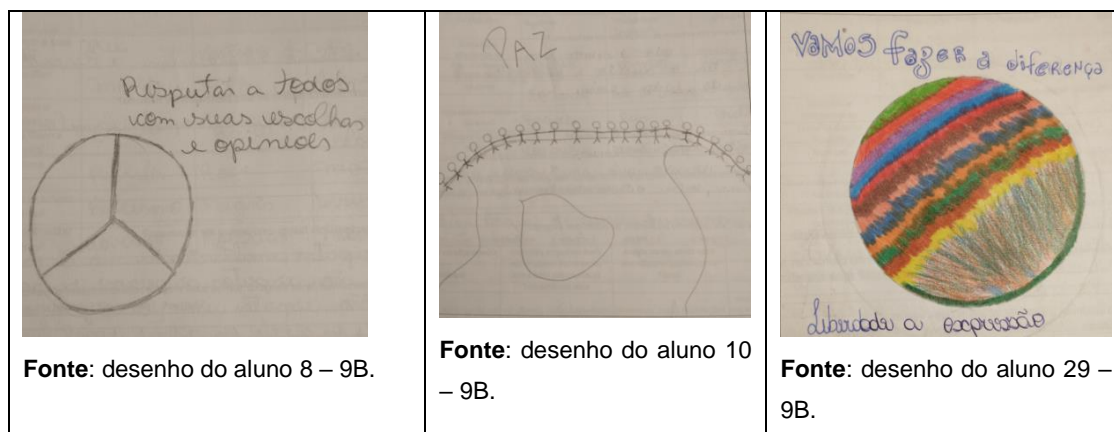
Figura 20 – Desenhos categoria Otimismo (União antirracista)



Valores positivos

Com 7 representações, a categoria que se refere a valores evidencia algumas características ligadas à positividade. Os desenhos remetem a ideias como equilíbrio, paz, respeito e liberdade.

Figura 21 – Desenhos categoria Otimismo (Valores positivos)

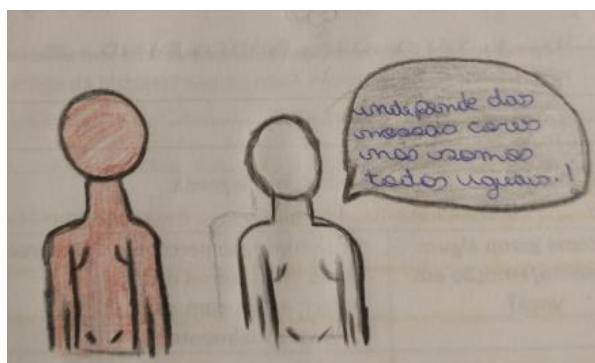


Igualdade

Foi possível identificar 6 desenhos como pertencentes a essa categoria. Consideramos como critério o uso das expressões “igualdade” ou “iguais”, apresentados por todas essas representações. No que se refere às discussões envolvendo a perspectiva humanista rüseniana, destacamos aqui três desses desenhos, pois apresentaram a ideia de humanidade formada tanto pelas diferenças quanto pela igualdade.

Nesse primeiro caso a seguir, o aluno desenhou dois personagens com cor de pele diferentes e um balão de fala: “Independente das nossas cores nós somos todos iguais!”.

Figura 22 – Desenho I categoria Igualdade



Fonte: desenho do aluno 25 – 9A.

No desenho a seguir, vê-se duas meninas de etnias e ambas estão dizendo a frase: “Mesmo diferentes somos iguais”.

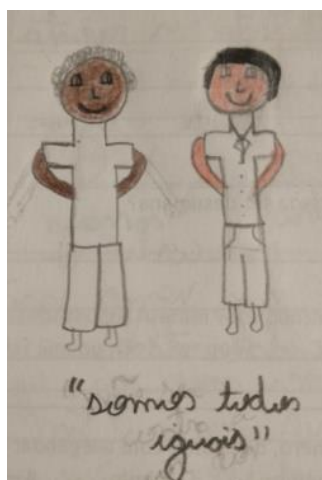
Figura 23 – Desenho II categoria Igualdade



Fonte: desenho do aluno 26 – 9A.

O desenho a seguir também mostra duas pessoas de etnias diferentes e os dizeres em baixo: “Somos todos iguais”.

Figura 24 – Desenho III categoria Igualdade



Fonte: desenho do aluno 23 – 9A.

Consideramos que essa categoria está de certa forma atrelada à subcategoria de União antirracista, porém o que lhes diferencia é um passo além da questão da união: o reconhecimento da ideia de igualdade. Vemos nesses exemplos que houve a preocupação dos alunos em ressaltar as diferenças étnicas dos personagens representados, mas também se nota uma concepção unificada e abrangente de humanidade. Tais percepções se coadunam com a

proposta rüseniana de incluir e valorizar as diferenças dentro de uma noção geral de humanidade, afinal, como afirma Rüsen (2015) em sua proposta filosófica, humanismo significa nada mais nada menos que o “reconhecimento mútuo da diferença”.

Na última pergunta do questionário, solicitamos aos alunos que fizessem uma avaliação pessoal sobre as aulas de história que tiveram ao longo do ano de 2019, comparando com outras aulas que tiveram ao longo de sua vida escolar. Embora essa questão não tenha relação direta com o conceito de humanidade que estamos investigando, nossa intenção foi verificar se os alunos perceberam alguma particularidade em relação à abordagem metodológica que utilizamos nas intervenções e suas opiniões acerca das abordagens relacionadas à aula-oficina e aula histórica, que utilizamos como referência.

11. *Em sua opinião, as aulas de história desse ano foram parecidas com as outras aulas de história que você já teve? Explique.*

A maioria dos alunos afirmou que as aulas de 2019 não foram semelhantes às de anos anteriores (31 alunos). Do total, apenas 12 alunos disseram que as aulas foram semelhantes às outras que tiveram em sua vida escolar e 2 alunos responderam “não sei”.

Tabela 9 – Questão 11

	Sim	Não	Mais ou menos	Não sei
9A	5	17	1	-
9B	7	13	1	1
Total	12	31	2	1

Fonte: a autora.

A seguir, apresentamos algumas respostas que evidenciaram pontos interessantes de serem analisados.

Não, foram mais legais ver os documentários, conversar sobre eles, acho que esse ano foi mais divertido aprender história. (Resposta do aluno 12-9B).

Não foram, pois nas outras aulas de história não foram tão chocantes, revoltantes, interessantes como essas. (Resposta do aluno 3-9A).

Não. Este ano as coisas foram diferentes, aprendemos as matérias de um jeito mais emocionante e mais interessante e gostei muito. (Resposta do aluno 26-9A).

Não, esse ano fomos mais afundo e pudemos conhecer mais como foi e que não mudou muita coisa para hoje em dia. (Resposta do aluno 14-9A).

Não. Porque esse ano a minha turma teve maior participação e nos fez refletir sobre passado, presente e futuro. (Resposta do aluno 19-9A).

O aluno 12 do 9B afirmou que em 2019 as aulas foram mais divertidas e citou a questão de termos assistido um documentário e “conversado sobre ele”. Esse aluno se refere à proposta dialógica que sempre primamos durante as intervenções, chamando os alunos para as discussões e os debates acerca das fontes. Os alunos 3 e 26 do 9A utilizaram as expressões “chocante”, “revoltante” e “emocionante” para se referir às aulas, o que indica sua percepção acerca da abordagem metodológica mais crítica que propusemos, tentando sempre que possível realizar a sensibilização e ressaltar aspectos das experiências traumáticas aos alunos. Na narrativa do aluno 14 do 9A vemos a presença da expressão “afundo” para se referir ao aprofundamento das reflexões propostas em sala. Ele cita também a questão das permanências e diz que pode perceber que “não mudou muita coisa”. Essa questão da temporalidade também foi mencionada pelo aluno 19 do 9A, que disse ter refletido sobre “passado, presente e futuro”. Logo, com base nos dados, podemos perceber que foi perceptível aos alunos a metodologia diferenciada que adotamos, incentivando reflexões mais aprofundadas sobre a humanidade, sobre empatia e experiências traumáticas.

5.2 QUESTIONÁRIO – ESTUDO EXPLORATÓRIO – PORTUGAL

Realizamos um estudo exploratório com jovens portugueses utilizando um questionário similar ao que foi aplicado aos jovens brasileiros. Esse trabalho empírico não teve o caráter longitudinal como ocorreu no Brasil, se caracterizando como um estudo exploratório que visa enriquecer os dados da nossa investigação e oferecer contributos para possíveis estudos futuros no campo da Educação Histórica.

Um marco importante para a consolidação do sistema educativo português foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), de 1996 (SOLÉ, 2017). Nesse movimento de reforma, foi instituída a seriação que vigora atualmente no país, que se assemelha, de certa forma, à divisão brasileira. A etapa equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro, em Portugal, intitula-se Ensino Básico e também é composta por nove anos, sendo esses divididos em três ciclos: 1º ciclo (1º ao 4º ano), 2º ciclo (5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º ao 9º ano). A etapa equivalente ao Ensino Médio brasileiro, em Portugal, é chamada de Ensino Secundário e é composta de três anos (10º, 11º e 12º anos). O ano letivo apresenta diferença nos meses de início e fim. Enquanto no Brasil o ano escolar se inicia em fevereiro, em Portugal isso ocorre em setembro.

Além da Lei de Bases do Sistema Educativo, outro marco legal que rege o sistema educativo português é as Aprendizagens Essenciais. Essas constituem o documento que norteia diretamente o trabalho dos professores em sala de aula. Segundo esse documento, espera-se que os alunos formem sua consciência histórica adquirindo um posicionamento crítico e atuante na sociedade.

Pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade [...]. (MEC-DGE-AE 9º ano História, 2018, p. 2).

As Aprendizagens Essenciais são organizadas por ano de escolaridade e por disciplina. A estrutura do documento é formada por tabelas divididas em 4 colunas: Domínio, AE (conhecimentos, capacidades e atitudes), ações estratégicas e descritores do perfil dos alunos. Os conteúdos são então apresentados de modo cronológico, por meio de uma frase que indica uma ação a ser esperada do aluno. No 9º ano, o documento apresenta 3 domínios, cujos marcos cronológicos se assemelham aos conteúdos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira:

- A Europa e o mundo no limiar do século XX;
- Da grande depressão à Segunda Guerra Mundial;
- Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo.

Considerando esse contexto, o questionário aplicado no Brasil foi adaptado e selecionamos 5 perguntas para fazer aos estudantes em Portugal (anexo L). A primeira pergunta do questionário indagou os estudantes sobre os conteúdos estudados ao longo do ano. Importante mencionar que a aplicação ocorreu em meados de junho, quando os estudantes estavam no fim do ano letivo em Portugal.

1. Que conteúdo de História gostou mais de estudar neste ano letivo? Por quê? (Se quiser, pode citar mais que um).

As guerras e a ditadura salazarista de Portugal foram os temas mais citados pelos alunos de ambas regiões do país.

Quadro 18 – Conteúdo citado e quantas vezes foi mencionado (Questão 1)

Norte (total:43)
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda Guerra Mundial - 29 • Ditadura/Salazar - 7 • Guerra Fria - 2 • Guerras em geral - 2 • Outros - 3
Sul (total: 35)⁵⁶
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda Guerra Mundial - 30 • Ditadura/Salazar/25 de abril - 9 • Primeira Guerra Mundial - 6 • Todas - 1

Fonte: a autora.

Observamos que houve um destaque dado ao tema da Segunda Guerra Mundial, mencionado 59 vezes em um total de 78 jovens participantes. Em

⁵⁶ No Sul vários alunos citaram mais de um conteúdo em suas respostas, por isso a soma das menções não equivale a 35.

relação às justificativas apresentadas pelos alunos para terem gostado de estudar determinado assunto, observou-se 5 categorias e algumas respostas mais pontuais que serão analisadas em seguida.

Quadro 19 – Categorias (Questão 1)

Categorias	Norte	Sul	Exemplos de narrativas
Interesse (Total 25)	12	13	<i>O conteúdo de História que gostei mais foi a Segunda Guerra Mundial pois eu acho que é o único tema que me sentia totalmente empenhado e com interesse de aprender (Resposta do aluno 9N).</i> <i>Gostei da 2ª Guerra Mundial porque achei bastante interessante (Resposta do aluno 14S).</i>
Conhecer o que se passou (Total 12)	8	4	<i>O conteúdo de História que gostei mais foi o conteúdo da 2ª Guerra Mundial porque nós dávamos a conhecer o que se passou realmente no tempo mesmo da guerra (Resposta do aluno 3N).</i> <i>2ª Guerra Mundial, é um tema muito necessário e que eu gostei muito de me aprofundar nessa história e no que aconteceu (Resposta do aluno 20S).</i>
Nacionalismo (Total 8)	5	3	<i>O conteúdo que gostei mais de estudar foi a ditadura portuguesa, porque gosto sempre de ter mais conhecimento do passado do meu país (Resposta do aluno 38N).</i> <i>Salazar. Porque ajudou-me a entender melhor sobre a história de Portugal (Resposta do aluno 5S).</i>
Dimensão do sofrimento/ violência/ maldade (Total 3)	3	-	<i>A Segunda Guerra Mundial porque foi um dos momentos onde houve mais sofrimento (Resposta do aluno 41N).</i> <i>A matéria foi a 2ª Guerra Mundial, porque foi muito violenta (Resposta do aluno 32N).</i>
Importância do acontecimento (Total 3)	2	1	<i>O conteúdo de História que mais gostei foi a Segunda Guerra Mundial, porque mostra um dos maiores acontecimentos na história e que com ele conseguiu-se mudar muito (Resposta do aluno 17N).</i> <i>O conteúdo de História que gostei mais neste ano letivo foi sobre a 1ª Guerra Mundial e a 2ª Guerra mundial porque são fatos históricos bastante importantes (Resposta do aluno 11S).</i>
Sem justificativa (Total 20)	8	12	-
Respostas pontuais (Total 7)	5	2	*Serão discutidas a seguir.
Total 78	43	35	

Fonte: a autora.

Dos 78 alunos participantes, 25 disseram ter gostado do conteúdo pois era “interessante” e 12 afirmaram gostar de saber o que se passava em outras épocas e entender os acontecimentos de outros tempos. Tivemos ainda 8 alunos que relacionaram o gosto pessoal ao nacionalismo, pois o conteúdo lhes permitia entender melhor a história do país onde vivem. Em menor recorrência, tivemos 3 alunos que citaram a dimensão do sofrimento que os conteúdos causavam e outros 3 citaram a justificativa de que aqueles fatos eram muito importantes e por isso gostaram. Obtivemos 20 repostas sem justificativa, nas quais os alunos apenas citaram o conteúdo do qual gostaram. Por fim, selecionamos 7 repostas para serem analisadas mais pontualmente.

Na escola do Norte, 2 alunos disseram que gostaram dos conteúdos da Segunda Guerra Mundial por terem entendido melhor essas aulas.

O conteúdo que eu mais gostei de estudar foi a 2ª Guerra Mundial, mesmo já conhecendo o final da guerra gostei de darmos essa matéria completa, de forma que nós aprendemos e vimos do que os seres humanos são capazes apenas por poder (Resposta do aluno 31N).

Eu gostei de todos os conteúdos dados em história este ano por causa que entendi por que o professor explicou tudo direito, como a 2ª Guerra Mundial (Resposta do aluno 6N).

Ambos alunos associaram diretamente seu gosto pessoal ao fato de terem compreendido melhor as aulas. De acordo com o aluno 31N, eles tiveram a “matéria completa” da Segunda Guerra e por isso ele disse ter aprendido. Já o aluno 6N afirma que o professor “explicou tudo direito”. Isso nos leva a refletir sobre a importância de trabalhar os conteúdos em sala de aula de modo aprofundado, buscando explorar aspectos metacognitivos para que os alunos possam acompanhar também o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, notamos como a cultura histórica pode influenciar o fato de os alunos gostarem ou não de determinado conteúdo. Nesse sentido, observamos 2 alunos que ressaltaram que gostaram do conteúdo por ser algo que eles já tinham contato, algo que já era recorrente em seu dia a dia.

O conteúdo de história que eu gostei mais de estudar foi a 2ª Guerra Mundial porque houve muita guerra e eu gosto de ver filmes de guerra e gostei de ouvir falar na 2ª Guerra Mundial (Resposta do aluno 19N).

Gostei mais de estudar sobre a 2ª Guerra Mundial, porque é algo que todos têm um pouco de conhecimento, então dá para

conversar sobre e saber do que se fala. E também porque eu percebi bem (Resposta do aluno 24S).

O aluno 19N comentou que como o conteúdo abordava aspectos que ele já conhecia a partir de filmes isso fez com que ele gostasse mais das aulas. Já o aluno 24S disse que a Segunda Guerra Mundial é um assunto que “todos tem conhecimento”, algo que está presente na cultura histórica de alguma forma, e isso facilitaria então o diálogo acerca do tema. Por fim, gostaríamos de destacar três respostas que ressaltam diretamente as relações entre passado e presente.

Gostei mais de estudar a ditadura de Salazar porque gostei de saber a vida passada de como Portugal estava e como está agora, e ver como as pessoas sofriam com esta ditadura (Resposta do aluno 15N).

Gostei de estudar Salazar, porque gosto de entender como as regras funcionavam antes de estarmos como estamos agora (em termos de política) (Resposta do aluno 39N).

O tema que eu mais gostei de estudar foi a 2ª Guerra Mundial. Holocausto porque é um tema que dá para discutir várias coisas que ainda há hoje em dia como o racismo (Resposta do aluno 28S).

Esses três alunos indicaram ter gostado do conteúdo porque puderam perceber as relações entre a “vida passada” e “como está agora”, sinalizando que a História lhes foi útil para uma análise perspectivada entre passado e presente.

A segunda pergunta do questionário fez referência aos conteúdos das aulas de História que mobilizaram indignação/revolta nos alunos.

<p><i>2. Nalguma aula de História sentiu-se revoltado/indignado? Qual era o conteúdo? Escreva sobre isso.</i></p>

As respostas dos alunos de Portugal foram restritas a determinados conteúdos, sendo o episódio histórico do Holocausto considerado o tema que mais mobilizou indignação entre as quatro turmas participantes.

Quadro 20 – Questão 2– Indignação

Conteúdo mencionado ⁵⁷	Norte	Sul	Total
Holocausto/Hitler/nazistas	38	29	67
Salazar/Estado novo	4	2	6
Racismo	1	5	6
Adversidade do ser humano	1	-	1
Desigualdade de gênero	1	-	1

Fonte: a autora.

Entre os 78 alunos participantes, 6 deles disseram não ter se sentido indignado em nenhuma aula de História, sendo 5 deles no Sul e 1 no Norte. Nas turmas do Norte, de um total de 43 alunos, 38 deles mencionaram o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial e as atrocidades nazistas como fator mobilizador de indignação. No Sul, esse conteúdo mobilizou a indignação de 29 alunos de um total de 35. No geral, tivemos também 6 menções ao governo de Salazar, 6 menções ao racismo, 1 menção ao tema da desigualdade de gênero e 1 menção à “adversidade do ser humano”.

Observamos que para grande parte dos alunos a indignação nas aulas de História está relacionada diretamente com atos considerados desumanos e como atitudes de pessoas com “maldade”.

*Eu senti-me um pouco revoltado durante a matéria da Segunda Guerra Mundial pois eu fiquei impressionado com a **maldade** do ser humano (Resposta do aluno 27N).*

*Senti-me revoltada com o comportamento dos nazis porque eles eram muito **maus** humano (Resposta do aluno 8N).*

*Aquilo que mais gostei foi o que mais me indignou. Acho que o Holocausto é algo muito desumano e custa-me muito acreditar que alguém já possa ter tido a coragem de criar algo tão **mal** (Resposta do aluno 10N).*

*Eu senti-me revoltado nas aulas em que falamos sobre os nazis e o holocausto, porque essas atitudes eram **desumanas** e levaram a milhões de mortes (Resposta do aluno 18N).*

*Me senti muito revoltado com o Holocausto com a **desumanidade** do Adolf e com a burrice dele e pouca paciência (Resposta do aluno 2S).*

Nota-se claramente a associação entre indignação e uma perspectiva moral, que caracteriza as ações históricas no âmbito do “certo” e “errado” e

⁵⁷ Houve alunos que citaram mais de um conteúdo, por isso o total aqui não equivale ao total de participantes.

concede uma perspectiva valorativa aos episódios históricos. Aspectos da desumanidade também foram citados por vários alunos para justificar sua indignação.

*Sim, senti-me revoltada com todas as decisões tomadas por **Hitler** que era um ser humano, se é que pode ser chamado disso, nojento e maléfico. Por exemplo, quando ele mandava queimar as pessoas vivas (Resposta do aluno 30S).*

*Sim, eu me senti indignada e revoltada provavelmente mais com a matéria que consistia o Nazismo, não consigo arranjar explicações de como **ele** conseguia matar e torturar tanta gente inocente, realmente é uma coisa que me tira do sério (Resposta do aluno 31S).*

*Sim. Sobre o **Hitler** e o Holocausto. Porque irritou-me o fato de ter existido alguém que fez tamanha barbaridade (Resposta do aluno 5S).*

*Me senti muito revoltado com o Holocausto com a desumanidade do **Adolf** e com a burrice dele e pouca paciência (Resposta do aluno 2S).*

É notória também a personalização de muitas das perspectivas apresentadas nas respostas, que atribuem a um único personagem histórico a responsabilidade por todos os atos ocorridos e pela desumanidade do Holocausto.

As atividades 3 e 4 do questionário português fazem referência às questões 6, 7 e 8 do questionário brasileiro. Elas também serão analisadas em conjunto nesta tese.

3. Escreva 3 palavras que lhe surgem quando tem de responder a esta pergunta:

Para si, o que significa fazer parte da humanidade?

1: _____ 2: _____ 3: _____

4. Na sua opinião:

a. que características fazem de uma pessoa um ser humano?

b. que características fazem uma pessoa ser desumana?

A princípio, para a análise dos dados, realizamos a transcrição e contagem de palavras/expressões utilizadas pelos alunos nas respostas da questão 3. Após a verificação das ideias principais dos estudantes, pudemos chegar às seguintes categorias.

Quadro 21 – Categorias e exemplos de respostas dos alunos (Questão 3)

Categorias	Exemplos	Norte	Sul	Total
Otimismo	paz, compaixão, respeito, empatia, amor, bondade	79	52	131
Igualdade	igualdade, convivência, união, ser humano, pessoas	18	16	34
Pragmatismo	direitos, democracia, cumprir as regras cívicas, organização, trabalhar	6	20	26
Pessimismo	falta de respeito, racismo, poluição, viver em tristeza, dor	10	10	20
Noções biológicas/racionais	raciocínio lógico, racional, inteligência, mentalidade, viver	12	5	17
Em branco/não categorizável	-	4	2	6

Fonte: a autora.

Como cada aluno forneceu 3 respostas, obtivemos 234 expressões ao todo. Na categoria Otimismo, demonstrando que fazer parte da humanidade é algo considerado bom e ligado a determinadas concepções valorativas, obtivemos 131 respostas (56%). Em segundo lugar, consta a categoria Igualdade, com 34 respostas (14,5%), que representam ideias de igualdade, união, humanidade e convivência. A categoria pragmatismo, que envolve noções mais objetivas e referentes a conceitos do dia a dia, obteve 26 respostas (11%) e as caracterizações negativas que demonstraram um pessimismo em relação à humanidade foram em um total de 20 respostas (8,5%). Por fim, 17 respostas (7,2%) mencionaram características de aspecto biológico, ligadas à ideia de a humanidade ser composta por seres vivos racionais, e 6 (2,8%) respostas classificamos como não categorizáveis.

A questão 4 nos forneceu mais detalhes sobre a concepção de humanidade dos alunos. Assim como na questão anterior, observamos muitas noções valorativas relacionadas à bondade e a ideias de senso comum.

Na minha opinião as características que fazem de uma pessoa um ser humano é ser gentil, honesto e bondoso com todos (Resposta do aluno 1N).

Pensar, ter coração, saber o que fazer e não fazer mal a ninguém (Resposta do aluno 6N).

Amizade, carinho, igualdade, determinação, bravura, justiça, integridade, bondade (Resposta do aluno 16N).

As características que fazem uma pessoa um ser humano são ser amigo, carinhoso, ajudar os outros, meigo (Resposta do aluno 19N).

Um ser humano significa ter empatia com o próximo, significa ajudar e ser ajudado, significa amor, transmitir paz, pessoas que fazem coisas boas para elas e para os outros. Respeitar os direitos de cada um, viver em paz! Respeitar a si e ao próximo (Resposta do aluno 33S).

Sobre as características da desumanidade, os alunos apresentaram muitas qualidades negativas, como crueldade, hipocrisia, individualismo, arrogância, inveja, desrespeito e racismo. O âmbito da valoração negativa também está presente nas respostas de modo marcante, como nos casos dos alunos 6N, 7N, 7S e 17S que consideram desumana a prática de ações que fazem “mal” à sociedade.

*Uma pessoa que só **pratique o mal** para a sociedade (Resposta do aluno 5N).*

*Não respeitar os outros e **fazer-lhes mal** (Resposta do aluno 6N).*

***Fazer o mal**, ser rude por tudo e por nada, matar pessoas, raptar pessoas, pensar só em si e não nos outros (Resposta do aluno 7S).*

***Fazer mal** aos outros, ou seja, bater-lhes, magoar lhes a sério, ser racista, xenofobista entre outros (Resposta do aluno 17S).*

Logo, observamos que as concepções de humanidade e desumanidade dos alunos pouco se aproximam de uma concepção histórica e temporalizada. Majoritariamente, 56% deles qualificam a humanidade positivamente a partir de ideias baseadas no senso comum.

A questão 5 solicitou a produção de um desenho representativo do conceito de humanidade, assim como a questão 11 do questionário brasileiro.

5. Faça um desenho que, na sua opinião, possa representar a humanidade.

Ao analisar os desenhos dos alunos de Portugal nos foi possível retomar algumas categorias definidas no contexto brasileiro, fazendo algumas adaptações. Inserimos a categoria Visão dualista para aqueles desenhos que expressaram ambos aspectos positivos e negativos sobre a humanidade.





Quadro 22 – Categorização dos desenhos (Questão 5)

Categoria	Norte	Sul	Total
Otimismo	28	18	46
Pessimismo	7	9	16
Visão dualista	5	3	8
Igualdade	2	1	3
Sem categoria	1	4	5

Fonte: a autora.

De um total de 78 desenhos, identificamos 46 como representações otimistas da humanidade, 16 como pessimistas, 8 com uma visão dualista e 3 que reconhecem uma condição de igualdade humana. Houve 5 desenhos que não se enquadraram em nenhuma categoria. A seguir são apresentados exemplos de cada categoria.

Figura 25 – Categorias dos desenhos – Portugal

Otimismo	Pessimismo
 <p>Fonte: desenho do aluno 8S.</p>	 <p>Fonte: desenho do aluno 35N.</p>
Visão dualista	Igualdade
 <p>Fonte: desenho do aluno 3S.</p>	 <p>Fonte: desenho do aluno 23N.</p>

Verificamos que majoritariamente os alunos apresentaram desenhos que conceituam a humanidade a partir de uma visão valorativa, corroborando com as perguntas anteriores do questionário. Casos mais pontuais (não categorizados) também foram identificados, como os apresentados a seguir.

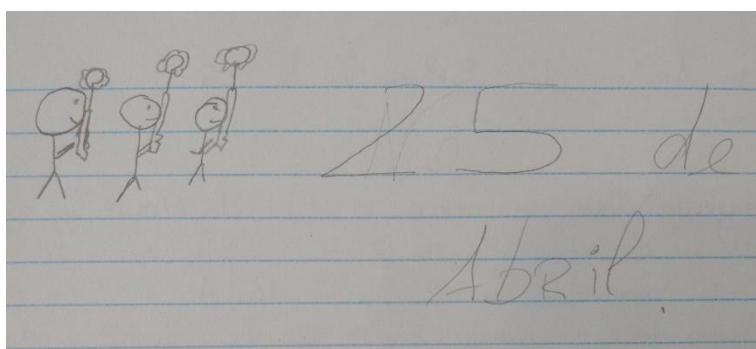
Figura 26 – Desenho encontro de povos



Fonte: desenho do aluno 6N.

A representação acima evidencia o que parece ser um encontro de povos, sendo o personagem da esquerda uma espécie de governante oficial (coroa e condecorações nas roupas) e o personagem da direita aparentemente um indígena (com flechas, adereços corporais e, possivelmente, ferimentos). Já o desenho abaixo faz referência ao episódio histórico do 25 de abril⁵⁸, que em Portugal representa o retorno à democracia.

Figura 27 – Desenho 25 de abril



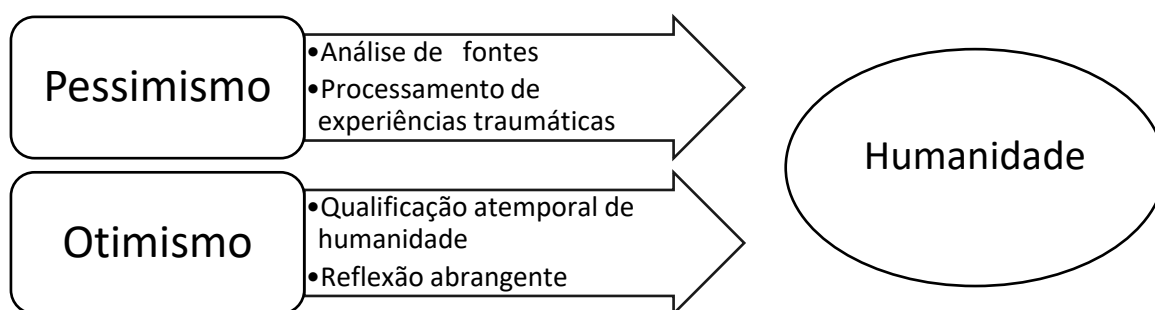
Fonte: desenho do aluno 7S.

⁵⁸ A Revolução de 25 de Abril ou Revolução dos Cravos foi um movimento político e social, ocorrido em Portugal no ano de 1974, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo.

Acreditamos que esses dois desenhos analisados se diferem dos outros pois trazem episódios históricos nas representações, indicando que de alguma forma o conhecimento construído nas aulas influenciou na formulação do conceito de humanidade por esses dois estudantes.

A análise de dados dos questionários nos possibilitou tecer algumas conclusões sobre o pensamento dos alunos participantes acerca do conceito de humanidade. Verificamos que no caso brasileiro os discursos de caráter pessimista que foram desenvolvidos ao longo das análises de fontes e das intervenções em sala de aula não foram incorporados nas definições de caráter qualitativo e atemporal formuladas sobre o conceito de humanidade. Ou seja, no momento da análise de fonte e do processamento das experiências traumáticas emergiram diversas narrativas pessimistas, que atribuíam à humanidade qualidades ruins. Porém, quando questionados de modo amplo e abstrato sobre como compreendem o conceito de humanidade, a maioria das narrativas dos jovens brasileiros evidenciou aspectos positivos, ligados aos valores de senso comum.

Figura 28 – Esquema sobre a conceituação de humanidade



Fonte: a autora.

No caso dos jovens de Portugal, também foi majoritária a caracterização da humanidade a partir do âmbito valorativo e otimista. Nos desenhos, entretanto, emergiram ideias mais complexas que conciliaram pessimismo e otimismo em visões dualistas e que recorreram a episódios históricos para essa conceituação.

6 CONCLUSÃO E PROJEÇÕES FUTURAS: OPERACIONALIZANDO A DIDÁTICA HUMANISTA

Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.

Guimarães Rosa.

A análise dos dados empíricos dessa investigação nos levou a quatro conclusões sobre as possibilidades de uso da didática rüseniana na formação do pensamento humanista dos jovens estudantes. A partir de nossos dados, pudemos chegar a algumas considerações sobre como operar metodologicamente a didática da história humanista.

1. O uso de fontes históricas imagéticas em sala de aula é um fator motivador de interesse e de indignação, representando um recurso deflagrador importante na aprendizagem histórica. Nesse sentido, os episódios históricos de desumanidade são promissores em desenvolver níveis emocionais de análise histórica, porém ainda temos como desafio o processamento dessas experiências nas mais diversas dimensões.
2. O estabelecimento da relação passado/presente nas abordagens da didática da história humanista não se efetivou entre os alunos, de modo que apenas pontualmente vemos o uso da História como modo de operar a orientação na vida prática.
3. Os alunos apresentam dificuldades em se perceber como parte de um todo (Humanidade) e de se inserir em um “quadro maior” da História.
4. A conceituação de Humanidade pelos jovens se dá em uma percepção dualista (boa ou ruim), com uso de qualificações valorativas (juízos de valor) e não em uma perspectiva histórica e/ou historicizada.

Rüsen (2016, p. 17) aponta que “o ensino é função da aprendizagem” e “devemos entrar em salas de aula e perceber as relações entre professores e alunos”. Por isso, em nossas considerações finais não propomos receitas prontas e prescritivas sobre como o professor deve ou não agir. Nossa intenção

é sugerir abordagens, refletir sobre as experiências e trazer contribuições de estudo para o campo da Educação Histórica.

1) O uso de fontes históricas imagéticas

Os dados empíricos dessa investigação apontaram para uma potencialidade no uso de imagens como fonte histórica no trabalho com a desumanidade. Verificamos que as imagens causaram um impacto inicial nas abordagens dos conteúdos e foram um fator motivador importante nas aulas. A partir do impacto das fontes — que evidenciavam aspectos desumanos como pessoas em situação de guerra, pessoas feridas e instrumentos de tortura — os alunos se engajavam (pelo menos inicialmente) nas discussões.

No tema 1, no qual tratamos sobre as políticas imperialistas belgas no território do Congo, verificou-se o impacto das fotografias de crianças com as mãos decepadas. Nesse caso, as imagens geraram uma aproximação de caráter emotivo em relação às experiências passadas. Isso ficou evidente na questão 2 do questionário final, quando 13 alunos do 9A disseram ter ficado indignados com esse conteúdo. As narrativas dos alunos também evidenciaram esses aspectos: “uma coisa [h]orrível, fiquei aterrorizada, uma imagem muito forte que faz [nós] pensar[mos] como um ser humano pode fazer isso com uma criança” (aluno 18-9A). Outro indício foi a questão 3 do questionário final, em que a expressão “mãos cortadas” foi a mais citada, com 15 menções.

O tema 2, que versava sobre a Primeira Guerra Mundial e a situação de desumanidade nas trincheiras, trouxe à tona discussões envolvendo o cotidiano dos soldados em situação de guerra. Nesse tema, a desumanidade estava ligada à questão da falta de higiene, à convivência diária com cadáveres, aos efeitos das armas químicas e à banalização da morte — aspectos discutidos com as turmas a partir das fotos. Nesse sentido, as imagens de ratos nas trincheiras e de ferimentos causados por gases tóxicos geraram um impacto grande em ambas as turmas. Índícios importantes foram as 14 menções à palavra “ratos” na questão 3 do questionário final e trechos do diário de aula como “eles sempre tocavam no tema durante a revisão, comentando sobre os horrores dessas experiências” (Diário de aula 12/04/2019).

O tema 3 da Ku Klux Klan mobilizou o imaginário dos alunos principalmente a partir das imagens das roupas características do grupo sectário. Concepções de senso comum vinculadas à cultura histórica, ligadas a personagens míticos e caricatos, foram ressignificadas pelos alunos ao analisar as fontes nessas aulas. As 9 menções ao termo “roupas estranhas” na questão 3 do questionário final são um forte indício de como esse aspecto do figurino e dos simbolismos foi capaz de sensibilizar os alunos. Além disso, a questão das roupas e das imagens também foi ressaltada no diário de aula: “os alunos estranharam bastante os uniformes da KKK, isso chamou muito sua atenção” (Diário de aula 03/05/2019).

Embora em menor intensidade, o tema 6 também envolveu práticas de mobilização das turmas por meio de imagens. A curiosidade dos alunos em saber como funcionava o instrumento de tortura empregado pela Ditadura civil-militar brasileira conhecido como “pau de arara” levou a um momento inesperado na aula, em que tivemos que pesquisar com eles o termo na internet para que eles pudessem compreender melhor o conteúdo. No diário de aula descrevemos esse momento da intervenção: “houve a dúvida em relação ao termo ‘pau de arara’ e pesquisamos no Google as imagens só para os alunos entenderem do que se tratava” (Diário de aula 27/09/2019). Nesse sentido, as imagens foram utilizadas para suprir as carências de orientação dos alunos.

Desse modo, notamos que as imagens carregadas de desumanidade podem sim representar recursos importantes de mobilização e de sensibilização nas aulas de História. Porém, ressaltamos a importância de atrelar essas fontes imagéticas a outras tipologias também, pois isso pode aprofundar a aprendizagem histórica dos alunos. Embora a sensibilização e a mobilização sejam etapas importantes do processamento da experiência histórica, os alunos devem aprofundar suas análises, encaminhando-se para a formação de uma consciência histórica genética que envolva diferentes operações cognitivas da ciência histórica. Assim, concordamos com Rüsen (2016, p. 22) que “as imagens impressionam mais as crianças do que os conceitos”. Porém, o que devemos sempre nos questionar é: além de impressionar, como as imagens podem contribuir para fundamentar o pensamento histórico dos alunos? Embora as imagens tenham sido potentes em desencadear surpresa, atenção e motivação

será que esse processo esteve acompanhado de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da imagem como evidência ou como portadora de um discurso narrativo histórico? Assim, questionamos: “nós ensinamos suficientemente a importância da imagem para a formação da consciência histórica?” (RÜSEN, 2016, p. 22).

Os dados empíricos dessa investigação apontaram que as abordagens didáticas que envolvem episódios históricos de desumanidade são promissoras em desenvolver níveis emocionais de análise histórica. Quando realizamos a sistematização dos momentos de aula, verificamos, por exemplo, que os momentos intitulados “Humanidade como fator de sensibilização” e “Humanidade historicizada” foram os mais frequentes nas aulas. Também constatamos em muitas das tarefas escritas que as análises de fontes possibilitaram interpretações de foro emocional e também baseadas em juízos de valor. Em muitas narrativas das tarefas escritas os alunos expressaram que sentiam “tristeza, “raiva”, “medo”, “pena”, por exemplo. Acreditamos que tais mobilizações são importantes para o processo de análise das desumanidades, pois “as experiências do passado passam a ser internalizadas a partir da dimensão do sofrimento humano” (FRONZA, 2020, p. 96). Porém, importante ressaltar que a dimensão emocional não deve ser a única abordada nas aulas. Ainda temos como desafio incentivar o processamento dessas experiências em níveis mais aprofundados, ampliando, por exemplo, os momentos de aula categorizados como “Humanidade como algo que me inclui”.

2) A relação passado/presente

Nas intervenções que realizamos nas turmas percebemos que o estabelecimento da relação passado/presente se mostrou problemática, pois apenas pontualmente verificamos o uso da História como modo de operar a orientação na vida prática dos alunos. Retomaremos a seguir alguns dados empíricos em relação a esse aspecto.

No tema 2, a abordagem sobre o papel das mulheres na Primeira Guerra Mundial mobilizou a construção de relações entre passado e presente, principalmente para as meninas do 9B. Verificamos que houve o

estabelecimento de uma relação entre os direitos atuais das mulheres e o desenvolvimento da autonomia feminina no contexto do início do século XX. Nesse sentido, o processo histórico de luta e de construção de direitos foi reconhecido principalmente pelas meninas da turma, que provavelmente se identificaram mais com a temática e conseguiram se perceber como parte de um todo (feminino) mais abrangente. Tal perspectiva pode ser identificada no diário: “percebemos que as meninas falavam com maior entusiasmo” (Diário de aula 02/04/2019) e na dinâmica da aula em geral. Na turma do 9B, por exemplo, nosso planejamento inicial teve que ser alterado para suprir as carências de orientação que se manifestaram na sala. Verificamos que o assunto gerou indignação e instigou um debate de foro emocional. Por isso, identificamos uma oportunidade de instigar a continuidade dos diálogos ao invés de utilizar as atividades do livro didático. Os dados empíricos corroboram com tais proposições, visto que 9,1% dos alunos do 9B disseram na pergunta 9 do questionário final que o tema da Primeira Guerra Mundial está “muitíssimo” relacionado com sua vida prática, enquanto no 9A esse indicador foi de apenas 4,3%.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do papel da autonomia do professor nas abordagens da didática da história humanista. O trabalho com as relações passado/presente depende da turma e dos sujeitos aprendizes em questão, das experiências familiares e subjetivas deles e requer do professor uma capacidade de atuar como um verdadeiro investigador social da turma. Assim, o olhar do professor deve então articular a didática da história humanista com a identificação desses “momentos de aula” carregados de potencialidades. Isso nos leva a fazer uma autoavaliação de nosso papel como professor durante as intervenções. Será que poderíamos ter identificado outros momentos de aula e aprofundado melhor as relações entre passado e presente com nossos alunos? Possivelmente sim. Ficamos então com esse desafio futuro, em aperfeiçoar nossa sensibilidade de perceber e explorar momentos onde presente e passado se imbricam com mais intensidade nas aulas.

No tema 4, o trabalho com o contexto nazista também resultou em alguns momentos nos quais os alunos conseguiram mobilizar relações mais profundas entre passado e presente. No 9A, por exemplo, um aluno identificou relações entre a política de militarização de Hitler e a questão do porte de armas na

atualidade. Ele “citou o governo atual [brasileiro]” e “ligou esse aspecto à questão da preocupação com a militarização da sociedade” (Diário de aula 10/05/2019). Nesse sentido, verificamos que o passado apareceu perspectivado e o aluno analisou a historicidade de políticas militaristas em diferentes épocas, de acordo com cada contexto. O debate sobre o nazismo também fez emergir a preocupação com as políticas atuais de inclusão, instigando os alunos a pensar sobre as pessoas com deficiência e sua inserção na sociedade atual. A partir de debates sobre as políticas de extermínio nazistas e sobre a desconsideração da dignidade das pessoas com deficiência, eles passaram a analisar o próprio contexto escolar. “Eles perguntaram se na escola tinha algum aluno que fosse de inclusão” e “pareceram curiosos em relação ao tema” (Diário de aula 10/06/2019). Nessa intervenção nas turmas, o passado fomentou debates sobre a atualidade e sobre o próprio contexto escolar dos alunos, instigando-os em um processo de análise sobre políticas inclusivas. Em nosso entendimento isto se deu porque o assunto abordado na aula estava diretamente relacionado a carências de orientação dos alunos sobre seu próprio contexto.

O tema 5 abordava a questão da escravidão e racismo no Brasil. A temática se mostrou bastante relevante para os alunos, tendo alcançado a maior média (2,27) no que se refere ao indicador relação com a vida prática, na pergunta 9 do questionário final. Também identificamos algumas situações em que houve estabelecimento de relações passado/presente. Nas narrativas de alguns alunos foi possível observar o uso de pronomes em primeira pessoa e alguns relatos de experiências pessoais. Na tarefa de análise do documentário sobre o Dia da Consciência Negra, por exemplo, três alunos narraram suas experiências pessoais com violência policial. Nesses casos, percebe-se que as discussões nas aulas puderam ser internalizadas em níveis subjetivos. Outro indicador interessante no que se refere à relação com a vida prática foi a medida da moda, indicada na tabela 8. Nesse quesito, o tema escravidão e racismo obteve a valoração 4 (muitíssimo) como mais frequente, indicando que muitos alunos reconhecem como o tema tem relação com sua vida atual.

Desta forma, apontamos como um dos importantes desafios da didática da história humanista operacionalizar a relação passado/presente/futuro. Embora tenhamos conseguido alguns momentos de aula em que essas relações

ocorreram, acreditamos que isso ainda possa ser mais bem desenvolvido. Uma das saídas apontadas por Rüsen (2012) é que os alunos sejam capazes de prolongar a própria subjetividade para o passado, ligando suas experiências vividas com ações de outras sociedades. Isso requer a capacidade de projetar sua própria vivência sobre o *agir* e o *sofrer* de pessoas de outras épocas. Nesse sentido, concordamos com o autor sobre a necessidade de um exercício constante de questionamento: “apresentamos a história para as pessoas como se elas tivessem envolvidas?” (RÜSEN, 2016, p. 45).

3) História da humanidade como uma “big picture”

Os dados empíricos apontaram para as dificuldades dos alunos em operacionalizar a história da humanidade como um todo abrangente. Além disso, os alunos apresentam dificuldades em se perceber como parte desse todo (Humanidade) e de se inserir em um “quadro maior” da História. Denis Shemilt (2011), um dos pesquisadores pioneiros da Educação Histórica no Reino Unido, traz pontos relevantes para essa discussão. Um de seus artigos levanta a questão: “por que não aprendemos com o passado?”. Acreditamos que o conjunto de explicações e apontamentos apresentados pelo autor pode corroborar com diversos dados de nossa investigação empírica. O objetivo geral do autor é examinar as razões para as falhas em aprender lições importantes a *partir do* passado.

O autor aponta que várias respostas já foram sugeridas para a questão que ele propôs. Uma dessas respostas foi a polêmica afirmação de que os alunos têm dificuldades para aprender com o passado pois eles sabem pouco desse passado. Shemilt (2011) concorda que tal argumento se mostra razoável, porém destaca que não devemos supor que essa seja uma condição suficiente para responder à pergunta. Para o autor, “o que é eminentemente irracional, no entanto, é supor que os alunos vão entender como tornar legítimo e eficaz uso de tudo o que sabem (ou pensam que sabem) sem serem ensinados a organizar e generalizar”⁵⁹ (SHEMILT, 2011, p. 72). Assim, aprender história se mostra

⁵⁹ Traduzido pela autora do original em inglês: “It is also reasonable to suppose that, all other things being equal, we can learn more from the past if we know more about it. What is eminently

muito mais do que acumular de fatos, sendo necessário também desenvolver uma estrutura organizada e utilizável do passado.

Consideramos que esse aspecto levantado por Shemilt (2011) se aproxima com alguns dos resultados empíricos de nossa investigação. Uma das maiores dificuldades dos alunos era operacionalizar as fontes e os contextos estudados em uma rede integrada e alargada, inserindo a história eventificada em uma “big picture” da história da humanidade. Em sua argumentação, Shemilt (2011) nos apresenta o resultado de um relatório proposto pelo Schools Inspectorate (2007) que relaciona diretamente as dificuldades dos alunos em fazer uso do que aprenderam com o caráter fragmentário de seu conhecimento histórico. Nesse sentido, concordamos que é necessário investir em abordagens na sala de aula que ressaltem a interconexão dos conteúdos, trazendo coerência para os eventos estudados de modo a formular um todo mais abrangente. Segundo o autor, isso implica na formação cognitiva de quadros de referência que poderão ser usados pelos jovens inclusive em sua vida adulta, em um trabalho contínuo de reinterpretação da história à luz de novos eventos vivenciados.

Se aprendido como um meio flexível e dinâmico de avaliar novos dados e respondendo a novas perguntas, "grandes imagens" do passado-presente humano também serviriam como quadros de localização e assimilação de materiais adquiridos na vida adulta, para a atualização contínua e a reinterpretação da história escolar à luz de novas informações e eventos vivenciados diretamente.⁶⁰ (SHEMILT, 2011, p. 95).

Assim, uma questão central para a operacionalização da didática humanista é: como aprender história universal? A resposta envolve ressaltar a unidade do tempo histórico inserida na diversidade de experiências (RÜSEN, 2016), articulando o conteúdo em uma estrutura coerente e abrangente de humanidade (SHEMILT, 2011). Quatro aspectos positivos dessa abordagem

unreasonable, however, is the assumption that students will understand how to make legitimate and effective use of whatever they know (or think they know) without being taught how to organize and generalize”.

⁶⁰ Traduzido pela autora do original em inglês: “If learned as a flexible and dynamic means of evaluating new data and answering new questions, ‘big pictures’ of the human past-present would also serve as organizational frameworks for locating and assimilating material acquired in adult life, for the ongoing updating and reinterpretation of school history in the light of new information and directly experienced events”.

foram ser destacados por Shemilt (2011). Em primeiro lugar, trabalhar com as chamadas “big pictures” pode ser útil no trabalho com escalas temporais. Por exemplo, determinadas ações governamentais podem ter sido eficientes em um certo momento histórico, mas também podem ter tido resultados desastrosos em outras gerações. Essa percepção geracional em relação aos eventos só pode ser visualizada se houver uma aliança entre análises em pequena e em larga escala. Em segundo lugar, as abordagens em “big pictures” favorecem as conexões passado/presente e capacitam os alunos a “interpretar o presente como a vanguarda de um passado continuamente criado” (SHEMILT, 2011, p. 96). Em terceiro lugar, a “big picture” desafia as suposições dos estudantes quanto ao conceito de “normalidade” nos assuntos humanos. E, por fim, aliar diferentes escalas de análise “permite que sejam feitas distinções entre elementos transitórios e duradouros, contingentes e estruturais e processos no espaço de tempo histórico” (SHEMILT, 2011, p. 97).

Acreditamos ser necessário investir nos momentos de conexão dos conteúdos, sob o âmbito da humanidade como um todo coerente e destacando os elementos em comum entre as sociedades. Ao longo das intervenções do estudo longitudinal tentamos estabelecer esses momentos, mas acreditamos que tenha sido insuficiente, visto que os alunos ainda percebiam os conteúdos de modo fragmentado. Algumas possibilidades de trabalhar essa abordagem em sala de aula seria, por exemplo, realizar constantes retomadas de conteúdos anteriores trabalhando-os em perspectiva ou também utilizar sempre que possível o recurso da linha do tempo. Isso pode auxiliar os alunos a estabelecer conexões mais claras entre as diferentes sociedades.

4) A conceituação de humanidade

A partir da categorização proposta no capítulo 5, observamos que as concepções otimistas sobre a humanidade são majoritárias tanto no Brasil como em Portugal, em uma caracterização baseada principalmente em interpretações emocionais e com formação de juízos de valores baseados no senso comum. A categoria Otimismo foi majoritária em ambos países (questão 6BR/questão 3PT), obtendo indicadores de 52% (BR) e 56% (PT) nos discursos escritos dos alunos.

Os desenhos reforçaram tais noções, sendo que em Portugal percebemos uma particularidade: a categoria Visão dualista, que evidencia um conceito mais dinâmico de humanidade que reconhece um movimento valorativo em detrimento de um ponto de vista estático.

Difícilmente vemos a História sendo utilizada como fundamentação para a caracterização do conceito de humanidade. No geral, os alunos apresentaram em suas respostas ideias abstratas sobre a humanidade, sem retratar, por exemplo, suas famílias, seus amigos ou eles mesmos nas representações. A humanidade aparece “sem rosto” e prioritariamente em uma perspectiva não temporalizada.

Nesse sentido, esta investigação nos levou a estipular algumas projeções futuras em nosso trabalho como professora-investigadora, principalmente no que se refere à operacionalização da didática da história humanista. Gostaríamos de estender os estudos com alunos portugueses, em uma análise longitudinal que possa identificar como o conceito de humanidade é abordado ao longo da análise de fonte e das discussões nas aulas. Outro desafio é o de articular melhor a história como “longa duração”, contribuindo para que nossos alunos consigam relacionar a história eventificada a um todo coerente. Por fim, ficamos também com a inquietação de trazer o “rosto” da humanidade ainda mais para nossas aulas, instigando os alunos a construir um conceito de humanidade menos abstrato, mais próximo deles e de sua realidade. Para isso acontecer, acreditamos que nossos alunos devem se ver dentro da História e se reconhecer nos fatos estudados.

Conclui-se, desse modo, que ainda temos como desafio no ensino de história proporcionar a complexificação do pensamento dos estudantes, de modo que o aprendizado histórico possa contribuir diretamente para a formulação do conceito de humanidade. Nessa perspectiva, a didática da história humanista poderá então responder aos desafios da orientação histórica, estando conectada à cultura histórica de seu tempo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Chacon de. A Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias e o programa de eutanásia durante a Segunda Guerra Mundial. **Revista CEJ**, Brasília, ano XII, n. 40, p. 43-51, jan./mar. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/7406>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ANTWEILER, Christoph. “Focalizar o que é comum aos seres humanos”: Entrevista com Christoph Antweiler sobre universais culturais. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 11, v. 18, 2007. Disponível em: <<https://www.antropologi.info/blog/anthropology/pdf/Entrevista-Christoph-Antweiler.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. **Inclusive Humanism: Anthropological Basics for a Realistic Cosmopolitanism**. Gottingen: V&R Unipress/National Taiwan University Press, 2012.

_____. **Our common denominator: human universals revisited**. New York: Berghahn Books, 2016.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131–144, 2004.

BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 18 dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.115-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1/articles/barca.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.

BAROM, Wilian Carlos C.; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CHAKRABARTY, Dipesh. Postcolonial Studies and the Challenge of Climate Change. **New Literary History**, v. 43, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/23259358>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHATELIER, Eric Stephen. **Learning to Live Together: humanism and education after the postcolonial challenges**. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Melbourne, Austrália, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

EHRENFELD, David. **A arrogância do humanismo**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

EPSTEIN, Terrie. Teaching History for Social Justice: purpose and processes. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Orgs.). **Consciência histórica e interculturalidade: investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

_____. **Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms**. Nova York: Routledge, 2009.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FERACINE, Luiz. Introdução. In: MINANDOLA, Pico Della. **A dignidade do homem**. São Paulo: Editora Escala, 1985.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRONZA, Marcelo; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2015. p. 5-11.

_____. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem Histórica de jovens estudantes a partir das Histórias em quadrinhos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da história em Jörn Rüsen. **Métis: História e Cultura**, Universidade de Caxias do Sul, v. 19 n. 38, 2020. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9989>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2007.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2020.

KOZLAREK, Oliver. **Modernidad, crítica y humanismo: reivindicaciones y posibilidades conceptuales para las ciencias culturales**. Devenires Textos: México, 2015.

_____. Jörn Rüsen y el humanismo como luz en tiempos de oscuridad. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, out. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127303>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: **Jornadas Internacionais da Educação Histórica**. Actas... Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], mar. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LONGXI, Zhang. Una vez más el humanismo: una mirada desde de otro lado. In: RÜSEN, Jörn; KOZLAREK, Oliver (Coord.). **Humanismo en la era de la globalización: desafíos e perspectivas**. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MARTINS, Estevão C. de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ASSIS, Arthur A. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – Introdução à edição brasileira. In: RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEC-DGE. **Aprendizagens Essenciais**. 2018. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MEGILL, Allan. Jorn Rusen's Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry. **History and Theory**, v. 33, n. 1, pp. 39-60, fev. 1994.

MIGNOLO, Walter D. Ciudadania, conocimiento y los limites de la humanidad. In: RÜSEN, Jorn; KOZLAREK, Oliver (Coord.). **Humanismo en la era de la globalización: desafíos e perspectivas**. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MORENO, Jean Carlos. Modernidade, globalização, identidades e ensino de história. **III Seminário Internacional. História do Tempo Presente**. UDESC. Florianópolis, 2017. ANAIS. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/543>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Formação Histórica (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PAGNO, Luana. A dignidade humana em Kant. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n. 47, p. 223-237, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/9560>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PAIS, José Machado. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00301.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PERES, Nélio Borges. Humanismo e pensamento histórico em Jörn Rüsen: notas e reflexões para estudo em Teoria e Metodologia da História. **Revista de História da UEG**. v. 1 n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/618>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PYDD NECHI, Lucas. **O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, Porto Alegre v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROBSON, Colin; MCCARTAN, Kieran. **Real world research**: a resource for users of social research methods in applied settings. 4. ed. United Kingdom: Wiley, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn; KOZLAREK, Oliver (Coord.). **Humanismo en la era de la globalización**: desafios e perspectivas. Buenos Aires: Biblos, 2009.

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

_____. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015a.

_____. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2015b.

_____. **Contribuições para uma teoria da didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). **Passados possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 21-39.

_____. Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: formação da consciência histórica é mais do que literacia histórica? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Orgs.). **Consciência histórica e interculturalidade**: investigações em Educação Histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2016a.

_____; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, jun. 2016b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. Aula histórica. In: **Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Currículo do Ensino Fundamental – História, 2016c. Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10352/download10352.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é educação histórica? **RIBEH**, v.1, n. 1, p. 7-31, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://aipdh.files.wordpress.com/2019/07/ribeh_v.1_n.1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SCHURSTER, Karl. Sobre a alteridade, a intolerância e a história: uma entrevista com Karl Schurster. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.8, n. 16, p.222-231, jan./jul. 2019. Disponível em: <<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/8174>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SEDGWICK, Sally. **Fundamentação da metafísica dos costumes**: uma chave de leitura. Petrópolis: Vozes, 2017.

SHEMILT, Denis. The God of the Copybook headings: why don't we learn from the past? In: PERIKELOUS, Lucas; SHEMILT, Denis. **The Future of the past**: why History Education Matters. Cypurs: UNDP-Act, 2011.

SILVA, Rebecca Caroline Moraes da. **O desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade na utilização do filme “O menino do pijama listrado” em uma aula-oficina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. **A História no 1º Ciclo do Ensino Básico**: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2009.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. **CLIO**. v. 43, p. 89-112. 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/49470/1/nonografico2017_5%20GI%c3%b3ria%20Sol%c3%a9.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza Tomazini. **Aprender a ser professor: contribuições da Educação Histórica na formação de professores (PIBID/História UEL 2011-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONETTO, Milene Consenso. Sobre a caracterização do conceito de dignidade em Kant. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 20, n. 33, p. 181-194, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7515>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

TRAUMANN, Andrew Patrick; MENDES, Fernanda Celli Correa. A partilha da África e o holocausto que o mundo não reconheceu. **Relações Internacionais no Mundo Contemporâneo**. v. 1. n. 20, 2015. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/1238/823>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

WEBER, Thadeu. Autonomia e dignidade da pessoa humana em Kant. **Direitos fundamentais & justiça**. n. 9, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/462>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ANEXOS

ANEXO A

Trecho do diário de sala.

01/03/19 (sexta-feira) – Imperialismo discussão inicial

9A

Foi dada uma dinâmica inicial sobre o contexto do imperialismo. De forma dialogada com os alunos, desenhei um mapa-múndi esquemático no quadro. A partir das aulas anteriores sobre a Segunda Revolução Industrial indaguei perguntas aos alunos sobre o contexto da industrialização e sobre a questão das matérias-primas necessárias à produção. Em seguida, apresentamos aos alunos a questão da partilha da África e das formas de ocupação neocolonialista empregada pelas potências industrializadas. A dinâmica foi concebida sempre de forma dialogada, para que os próprios alunos fossem chegando a algumas conclusões. Algumas questões que realizamos na dinâmica: a busca de matéria-prima na África foi bem aceita pelos povos que vivem lá? Como era estruturado o modo de vida na África no século XIX? De que formas as potências europeias articularam a ocupação/exploração desses territórios? Quais eram os interesses das potências ao buscar territórios na África? Houve bastante adesão dos alunos à dinâmica. Muitos comentaram que iriam participar porque eram mais fácil “conversar” do que “copiar do quadro”. Expusemos também uma discussão acerca das diferentes etnias africanas e a Conferência de Berlim. Durante o diálogo, os alunos disseram que não houve preocupação das potências em fazer a manutenção das etnias africanas dentro dos territórios divididos durante a Conferência de Berlim. Nessa discussão, foi possível perceber que os alunos tinham uma visão da África baseada em alguns conceitos como: modo de vida tribal, povos bastantes diversos, sem organização política estável.

Após a discussão inicial, comentamos que toda essa dinâmica de exploração ficou conhecida como Imperialismo e que ao longo das próximas aulas iríamos nos aprofundar na temática. Como atividade do dia propusemos o seguinte: após ouvir e participar da discussão em sala, eles teriam que escrever no caderno a essência daquilo que compreenderam sobre o Imperialismo. Cada um iria escrever uma pequena narrativa (1 parágrafo aproximadamente) contando o que eles compreenderam sobre o significado da política imperialista. Não houve muita resistência dos alunos, visto que a maioria havia participado do debate.

Houve uma aluna que durante a discussão expôs um ponto de vista bastante crítico: “Professora, mas isso é roubo” ela disse, sobre a exploração da matéria-prima. A mesma aluna chamou o trabalho forçado nas colônias de “escravidão”.

Por fim, de tarefa os alunos foram orientados a realizar a leitura da página do livro sobre o tema e analisar 2 fotografias dizendo: como as imagens se relacionam ao imperialismo?

ANEXO B

Fonte utilizada no estudo exploratório – Tema 1: Imperialismo: o caso belga.

O Imperialismo no Congo Belga

Dentre um dos episódios mais problemáticos da Conferência de Berlim, a Colonização do Congo merece um destaque especial. O rei da Bélgica Leopoldo II conquistou um território 76 vezes maior que o seu país, teve suas fronteiras estabelecidas e reconhecidas por todas as grandes potências daquele momento, enriqueceu desmedidamente e detalhe: sem nunca ter colocado os pés no país.

Leopoldo II era um intelectual, um estudante da geografia e extremamente devoto quando o assunto se tratava lucro. Estava disposto a adquirir uma colônia, qualquer uma que fosse a fim de inserir a pequena Bélgica no jogo das grandes potências, também porque acreditava que investir em uma colônia traria um grande retorno financeiro num curto espaço de tempo, sendo assim iniciou seus estudos através dos livros contábeis de grandes conquistadores a fim de definir a melhor estratégia para atingir suas metas.

Leopoldo enviou seu fiel representante Stanley para construir postos avançados, e este percorreu todo o rio Congo para presentear os chefes das tribos africanas analfabetos com artefatos militares em troca de sua terra. Como de praxe, o braço direito de Leopoldo retornou a Europa com um maço de contratos assinados para que o rei belga apresentasse as grandes potências como prova de sua conquista totalmente “legítima”.

Nesse período de concorrência acirrada, era uma prioridade lucrar muito em pouco tempo, diante disso a selvageria ultrapassou todo e qualquer limite: se houvesse recusa na extração da borracha por alguma aldeia eram completamente dizimadas como exemplo para as demais. As práticas de decepamento de mãos não se restringiam aos mortos, agora cortavam as mãos dos vivos também (homens, mulheres, crianças) para obrigar um parente a trabalhar ou se os cestos não vinham cheios com a matéria prima.

Somente em 1903, quando o cônsul inglês no Congo, recebeu as denúncias é que se passou a investigar e relatar todas as violações cometidas, gerando relatórios detalhados com depoimento das vítimas e fotografias tiradas por missionários que testemunharam as mutilações, torturas, lacerações de costas e nádegas, devido as chicotadas com couro de rinoceronte.

A partilha da África deixou um legado dramático que as nações africanas tiveram de lidar a partir da segunda metade do século XX e que persiste ainda hoje. Estabeleceu fronteiras que não respeitaram grupos étnicos, que misturaram povos rivais ou separaram culturas. A monocultura, o trabalho forçado e o abandono da produção familiar provocaram subnutrição, fome e epidemias, destruíram as trocas internas no continente e deixaram os Estados africanos dependentes do mercado externo.

Adaptado de:

<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/1238/823><http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/1238/823>

<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/imperialismo/>

ANEXO C

Folha de atividades aplicada no estudo exploratório – Tema 1: Imperialismo: o caso belga.

Número do aluno: _____ **Turma:** _____

1. Qual era o objetivo do Rei Leopoldo II ao empreender políticas de exploração na Bélgica?

2. O que as imagens mostram sobre o processo de exploração realizado no Congo?

3. Que sensações as imagens analisadas causaram em você?

4. Com base na análise das imagens e na leitura do texto, para o Rei Leopoldo II todos os seres humanos eram iguais? Por quê? Explique.

5. Você acredita que atualmente ainda existem pessoas que têm opinião semelhante à do rei Leopoldo II? Explique.

ANEXO D

Fonte utilizada no estudo exploratório – Tema 3: Ku Klux Klan.

Ku Klux Klan ressurgiu nos EUA no ano de seu 150º aniversário

Historiadores apontam que a Ku Klux Klan foi fundada no Tennessee pouco depois da guerra civil americana, por um grupo de ex-soldados. O nome foi inspirado na palavra grega para círculo: *kuklos*. Originalmente concebida como um “clube recreativo”, a KKK rapidamente começou a atuar de forma violenta para intimidar populações negras do sul dos EUA e garantir a supremacia dos moradores de raça branca.

Segundo a organização de direitos civis SPLC, houve elementos que deram mística ao grupo e contribuíram para sua popularidade: “títulos ridículos” (a autoridade máxima da KKK recebe, por exemplo, o nome de “mago imperial”), roupas com capuzes, ações noturnas violentas e a ideia de que o grupo era parte de um “império invisível”.

Depois de um curto e violento período, a organização considerada como “o primeiro grupo terrorista dos EUA” se desfez como resultado da pressão do governo federal, mas teve seus objetivos garantidos pela manutenção de leis segregacionistas no sul do país. Na década de 1920, contudo, a crescente imigração católica e judia e a popularidade do filme “O Nascimento de uma Nação”, de 1915, em que a KKK aparece como “mocinho” da história, contribuíram para o renascimento do grupo.

Ainda segundo a SPLC, quando a KKK organizou uma enorme marcha em Washington em 1925, o grupo tinha quatro milhões de membros e forte influência na política de Estados do sul dos EUA. “Desde sua criação, a Ku Klux Klan passou por vários ciclos de crescimento e colapso, e em alguns desses ciclos a KKK foi mais radical que em outros”, afirma a Liga Antidifamação. “Mas em todas as suas encarnações, ela manteve sua herança dupla de ódio e violência”, diz a organização, que estima haver hoje cerca de 40 filiais da KKK nos EUA, com 5.000 membros. Segundo a entidade de direitos civis, enquanto algumas dessas expressões da KKK são abertamente racistas, outras “procuram esconder seu racismo sob o manto de ‘direitos civis para brancos’”.

ARTURO WALLACE - DA BBC BRASIL 30/12/2015

Adaptado de: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/12/1724402-ku-klux-klan-ressurgiu-nos-eua-no-ano-de-seu-150-aniversario.shtml>

ANEXO E

Folha de atividades aplicada no estudo exploratório – Tema 3: Ku Klux Klan

Número do aluno: _____ **Turma:** _____

Leia o texto abaixo, retirado de uma reportagem de 2015.

"Tentam destruir a Klan desde seu nascimento, em 1865. Mas 150 anos depois continuamos aqui." Quem fala assim é James Moore, ou "Kludd Imperial", título equivalente ao de capelão, dos Cavaleiros Brancos Leais da KKK, enquanto se dirige aos presentes a um encontro da Ku Klux Klan na zona rural do Alabama, nos EUA.

Meio século e meio depois de seu nascimento, a Ku Klux Klan parece estar recuperando certo protagonismo.

A organização está longe dos números que alcançou na década de 1920, mas diz estar recrutando cada vez mais integrantes para a "guerra de raças" que parece estar em curso nos EUA.

ARTURO WALLACE - DA BBC BRASIL 30/12/2015

Adaptado de: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/12/1724402-ku-klux-klan-ressurge-nos-eua-no-ano-de-seu-150-aniversario.shtml>

1) O que é a “guerra de raças” citada no texto? Explique.

2) Qual é a concepção de **ser humano** dos simpatizantes da KKK?

3) Em sua opinião, o que esse “renascimento” da KKK pode gerar na nossa sociedade?

ANEXO F

Folha de atividades aplicada no estudo exploratório do 9A – Tema 4: Nazismo

Livro – O diário de Anne Frank

1. Por que Anne Frank e sua família tiveram que ir viver no Anexo Secreto?

2. Descreva como era a vida de Anne no Anexo (alimentação, espaço, companhias, rotina).

3. Como era a relação de Anne com sua **mãe** e com seu **pai**?

4. Por que Anne escreveu um diário?

5. Leia o trecho do livro a seguir e explique com suas palavras como Anne se sentia durante a guerra.

[...] Coisas terríveis estão acontecendo lá fora. A qualquer hora do dia ou da noite pessoas pobres e desamparadas são retiradas de suas casas. Não têm permissão de levar nem mesmo uma sacola com alguma coisa e um pouco de dinheiro, e, mesmo quando têm, essas posses lhes são roubadas no caminho. Famílias são rompidas; homens, mulheres e crianças são separados. Crianças chegam da escola e descobrem que os pais desapareceram. Mulheres voltam das compras e descobrem as casas lacradas e que as famílias desapareceram. [...]

Eu poderia passar horas contando a você o sofrimento trazido pela guerra, mas só ficaria ainda mais infeliz. Só podemos esperar, com toda a calma possível, que ela acabe. [...]

Anne Frank. *O diário de Anne Frank*. 45. ed. Trad. Ivanir Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 110-111.

6. Qual era a concepção de *ser humano* para os nazistas?

7. Leia o texto abaixo, extraído da obra *Minha luta*, escrita por Hitler. Depois, responda às questões.

Se a humanidade se pudesse dividir em três categorias: fundadores, depositários e destruidores de Cultura, só o Ariano deveria ser visto como representante da primeira classe. Dele provêm os alicerces e os muros de todas as criações humanas [...]. É ele quem fornece o formidável material de construção e os projetos para todo o progresso humano.

Adolf Hitler. *Minha luta*. Trad. Klaus Von Puschen. São Paulo: Centauro, 2001. p. 215.

a) De acordo com o texto de Hitler, qual é o povo responsável pela cultura e pelo progresso da humanidade?

b) Com base no que você estudou neste bimestre, quais eram os povos considerados “inferiores” pelos nazistas?

8. Atualmente, estudos científicos comprovam que não existem “raças” entre os seres humanos, portanto a ideia da superioridade biológica de alguns humanos sobre outros já foi superada. Porém, problemas como o racismo ainda existem em diversos lugares do mundo. (1) **Em sua opinião, por que esses problemas ainda persistem?** (2) **Qual a importância do estudo da História e de conhecer a história da Segunda Guerra Mundial para combater esses preconceitos?** Escreva um texto sobre essas duas questões.

ANEXO G

Folha de atividades aplicada no estudo exploratório do 9B – Tema 4: Nazismo

Filme “O menino do pijama listrado”

1. Sobre os campos de concentração construídos pelos nazistas responda:

a) Qual era a visão do personagem Bruno em relação a esses locais no início do filme?

a) Como eles eram na realidade? (o que as pessoas faziam ali, como elas viviam, quais eram as condições de vida e de trabalho, o que acontecia com elas)

2. Quem são as pessoas “de pijama”? Por que elas estavam naquela situação?

3. Como eram as aulas dadas pelo professor? Quais temas eram discutidos nas aulas?

4. No início do filme, Bruno pergunta ao seu pai sobre os “fazendeiros”. Seu pai então responde com a seguinte frase:

“Essas pessoas não são consideradas gente”.

Explique o que essa frase quis dizer, dentro do contexto histórico representado no filme.

5. A mãe do Bruno sabia o que realmente acontecia nos campos de concentração? Qual foi a reação dela quando ela descobriu?

6. Qual era a concepção de *ser humano* para os nazistas?

ANEXO H

Folha de atividades aplicada no estudo exploratório – Tema 5: Escravidão e racismo no Brasil

Número do aluno: _____ **Turma:** _____

1) Em sua opinião, por que essas pessoas foram escolhidas para dar essas entrevistas?

2) Diogo Silva afirma que a população negra no Brasil é constantemente “avaliada”, em todo lugar que frequenta. O que ele quis dizer com isso?

3) Marcelo diz que ainda existem muitas “cicatrices” no Brasil. Que cicatrizes seriam essas?

4) Para Cristiane, qual é a importância do Dia da Consciência Negra? Você concorda com ela? Por quê?

5) Diogo Silva conta sobre duas abordagens policiais que ele vivenciou e que lhe marcaram bastante. Como ele se sentiu em relação a isso? Você já viveu algo semelhante ao que ele contou? Descreva como foi que isso ocorreu.

6) Em alguns momentos do vídeo foram citados termos como “políticas de reparação” e “dívida histórica”. Escolha um desses termos e explique seu significado.

7) “Somos muito mais africanos do que pensamos”. O que Cristiane quis dizer com essa frase?

8) Diogo conta alguns exemplos de “racismo nos pequenos detalhes”. Explique e cite exemplos.

9) Ao final do vídeo, um dos entrevistados comenta sobre a importância da “inclusão social pela educação”. O que isso quer dizer? Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?

10) Em sua opinião, existe igualdade racial no Brasil atualmente? Por quê?

ANEXO I

Folha de atividades aplicada no estudo exploratório – Tema 6: Ditadura civil-militar no Brasil

Número do aluno: _____

Turma: _____

A tortura na ditadura civil-militar

O Brasil assinou os mais importantes tratados internacionais que proíbem a prática da tortura, inseridos no âmbito das normas internacionais de Direitos Humanos, surgidas principalmente após o fim da II Guerra Mundial. Assim, para entender o que é a tortura e os maus tratos, devemos considerar tais obrigações internacionais, que impedem a prática da tortura e os tratamentos e penas cruéis, desumanas ou degradantes.

Entender-se-á por tortura todo ato pelo qual são infligidos intencionalmente a uma pessoa penas ou sofrimentos físicos ou mentais, com fins de investigação criminal, como meio de intimidação, como castigo pessoal, como medida preventiva, como pena ou com qualquer outro fim. Entender-se-á também como tortura a aplicação, sobre uma pessoa, de métodos tendentes a anular a personalidade da vítima, ou a diminuir sua capacidade física ou mental, embora não causem dor física ou angústia psíquica.

Fonte: <http://memoriasdaditadura.org.br/sequencias-didaticas/tortura/>

Questões

1. Leia o relato a seguir e escreva abaixo que sentimentos ele causa em você.

“Nessa ocasião, aplicaram-me na veia uma droga qualquer, dizendo ser o soro da verdade. Senti o corpo entorpecido e não consegui manter os olhos abertos, mas a mente permanecia lúcida. Dr. Roberto, um dos mais brutais torturadores, arrastou-me pelo chão, segurando-me pelos cabelos. Depois, tentou estrangular-me e só me largou quando perdi os sentidos. Esbofetearam-me e deram-me pancadas na cabeça.”

Inês Etienne Romeu

2. Muitos torturadores não foram punidos pelos seus atos durante a ditadura no Brasil. Qual é a sua opinião em relação a isso?

3. A tortura é uma prática que fere aspectos da dignidade humana. Sabendo disso, levante hipóteses sobre a seguinte questão: o que leva uma pessoa a cometer atos de tortura?

4. Você concorda com o ponto de vista exposto a seguir? Explique.

“Existe uma dignidade inerente à condição humana, e a preservação dessa dignidade faz parte dos direitos humanos. O respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos.”

Dalmo de Abreu Dallari

5. Explique com suas palavras o trecho a seguir.

“Não se explica a tortura apenas pela maldade e sadismo dos torturadores, mas pela existência de um sistema complexo que foi organizado pelo governo para eliminar seus opositores.”

ANEXO J

Questionário socioeconômico e cultural (aplicado por meio do Google Forms).

Olá, sou estudante do curso de Doutorado em Educação na UEL. Esse questionário faz parte da minha pesquisa e poderá me auxiliar a tecer considerações sobre o ensino de História na atualidade. Agradeço a sua participação!

Turma:

	9A
--	----

	9B
--	----

1. Seu número na chamada: _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

	Masculino
--	-----------

Feminino	
----------	--

4. Cidade em que você nasceu: _____

5. Você trabalha atualmente?

	Sim
--	-----

	Não
--	-----

6. Você participa de algum projeto social fora da escola?

	Sim
--	-----

	Não
--	-----

7. Se você respondeu sim na questão anterior, responda agora: Qual é o projeto que você participa?

8. Você mora perto da escola?

	Sim
--	-----

	Não
--	-----

9. Como você chega à escola?

	A pé.		De moto
	De carro		De ônibus
	Outro		

10. Com quem você mora atualmente?

11. Você já reprovou alguma vez?

	Não.		Sim, 2 vezes.
	Sim, 1 vez.		Sim, 3 vezes ou mais.

12. Você já parou de estudar em algum momento e só retornou no ano seguinte?

	Não.		Sim, 2 vezes.
	Sim, 1 vez.		Sim, 3 vezes ou mais.

13. Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai (ou responsável paterno)?

Ensino fundamental incompleto	
Ensino fundamental completo	
Ensino médio incompleto	
Ensino médio completo	
Ensino superior completo	
Não sabe informar	

14. Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe (ou responsável materna)?

Ensino fundamental incompleto	
Ensino fundamental completo	
Ensino médio incompleto	
Ensino médio completo	
Ensino superior completo	
Não sabe informar	

15. Classifique suas atividades de lazer com os números de 1 a 5. Sendo que:
1: não faço / 2: faço muito pouco / 3: faço com certa frequência / 4: faço muitas vezes / 5: faço sempre

Ouvir música	
Conversar no Whatsapp	
Assistir a vídeos no Youtube	
Redes sociais: Facebook	
Redes sociais: Instagram	
Netflix ou outros serviços de filmes/séries on-line	
Lazer com a família	
Lazer com os amigos	
Televisão canais abertos	

Ir ao shopping ou ao centro da cidade	
Prática de esportes	
Estudo e tarefas da escola	
Cinema	
Práticas religiosas	
Televisão canais pagos	
Leitura de livros	

16. Que tipo de mídia você costuma usar para se informar? Escolha a que você mais usa entre as opções a seguir.

Redes sociais: Facebook	
Whatsapp	
Sites de notícias ou jornais on-line como UOL, Folha, Bonde, etc	
Televisão canais abertos	
Televisão canais fechados	
Jornais impressos	
Revistas impressas	
Rádio	
Outros:	

17. Escreva a seguir que tipos de atividades você costuma realizar utilizando a internet.

18. Em relação ao seu costume de ler livros. Se você costuma ler, escreva a seguir um pouco sobre os livros que você gosta. Se você não costuma ler, não responda nada aqui e siga para a próxima questão.

19. Escreva porque você não costuma ler com tanta frequência.

ANEXO K

Questionário do estudo final aplicado no Brasil.

Olá, sou estudante do curso de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Esse questionário faz parte da minha pesquisa e poderá me auxiliar a tecer considerações sobre o ensino de História na atualidade. Agradeço a sua participação!

Estudo final – 9º ano

Turma: _____

Número de chamada do aluno: _____

1. Qual conteúdo de História você mais gostou de estudar esse ano? Por quê? (Se quiser, pode citar mais de um).

2. Em alguma aula de História você lembra de ter se sentido **indignado**? Qual era o conteúdo? Escreva sobre isso.

3. Na primeira coluna estão alguns conteúdos que estudamos ao longo do ano. Escreva três palavras que vêm na sua cabeça quando você lembra de cada um desses temas.

	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
Imperialismo: o caso Belga			
Ku Klux Klan			
Soldados e trincheiras na Primeira Guerra Mundial			
Nazismo			
Escravidão e racismo no Brasil			
Ditadura civil-militar no Brasil			

4. Você acredita que esses conteúdos fizeram você pensar sobre os seres humanos e suas ações ao longo da história? Sim ou não? Por quê?

5. Ao longo do ano estudamos várias sociedades diferentes. Essas populações que estudamos apresentam algo em comum entre elas? O quê?

6. Escreva 3 palavras que vêm na sua cabeça quando faço essa pergunta:

Para você, o que significa fazer parte da humanidade?

1: _____ 2: _____ 3: _____

7. Quais características fazem de uma pessoa um ser humano?

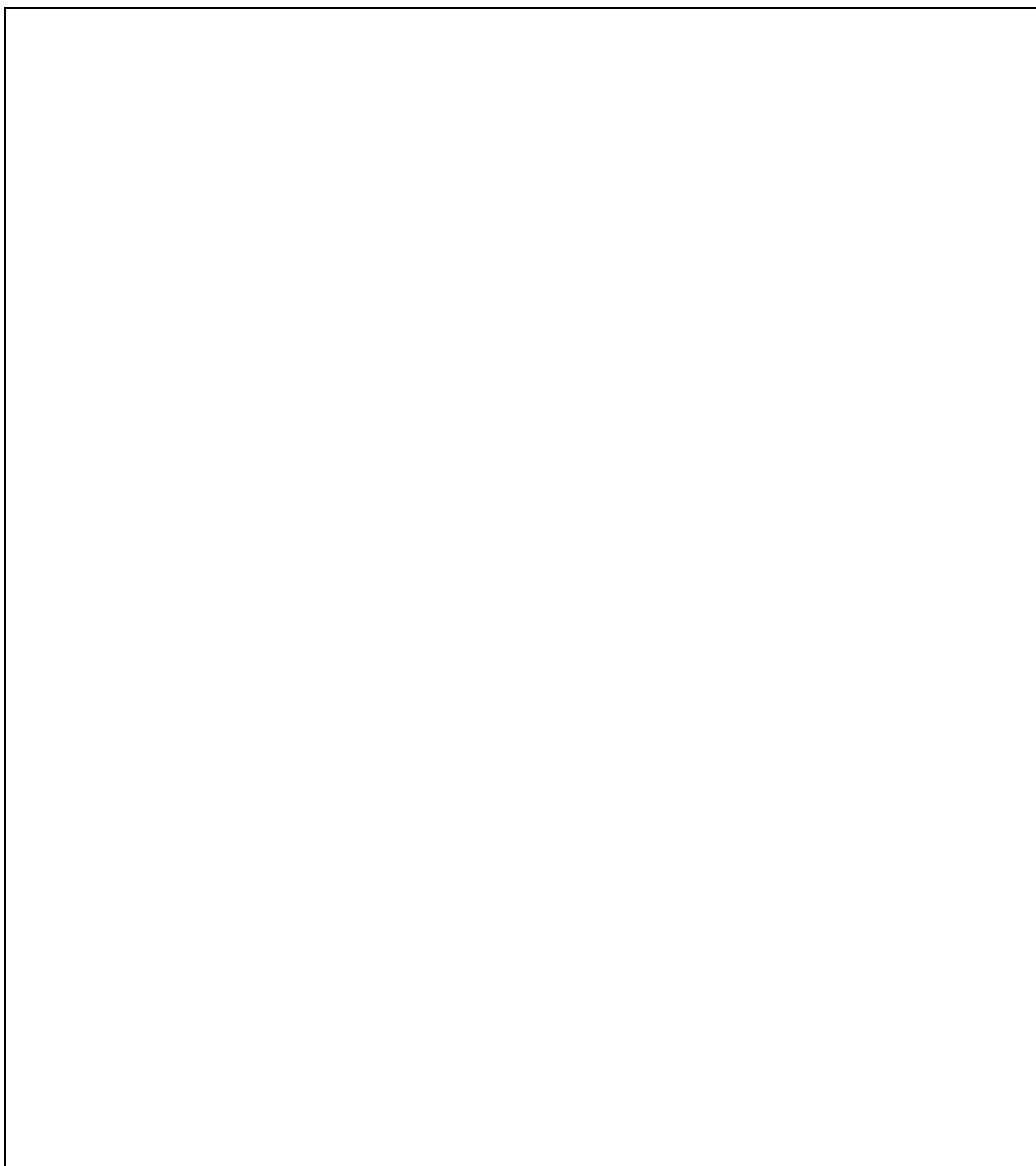
8. Quais características fazem uma pessoa ser desumana?

9. Escreva em cada quadrinho um número, de acordo com a legenda:

0 – nada 1 – pouco 2 – médio 3 – muito 4 – muitíssimo

	Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?	Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?	Observação ou comentário (opcional)
Imperialismo: o caso Belga			
Ku Klux Klan			
Soldados e trincheiras na Primeira Guerra Mundial			
Nazismo			
Escravidão e racismo no Brasil			
Ditadura civil-militar no Brasil			

10. Faça um desenho que represente a humanidade para você.



11. Em sua opinião, as aulas de história desse ano foram parecidas com as outras aulas de história que você já teve? Explique.

ANEXO L

Questionário do estudo exploratório aplicado em Portugal.

Olá, sou estudante do curso de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Londrina/Universidade do Minho. Este questionário faz parte da minha pesquisa e auxiliar-me-á a tecer considerações sobre o ensino de História na atualidade. Agradeço a sua participação!

Estudo definitivo – 9º ano

Turma: _____

Número do aluno: _____

1. Que conteúdo de História gostou mais de estudar neste ano letivo? Por quê? (Se quiser, pode citar mais que um).

2. Nalguma aula de História sentiu-se **revoltado/indignado**? Qual era o conteúdo? Escreva sobre isso.

3. Escreva 3 palavras que lhe surgem quando tem de responder a esta pergunta:

Para si, o que significa fazer parte da humanidade?

1: _____ 2: _____ 3: _____

4. Na sua opinião

a. que características fazem de uma pessoa um ser humano?

b. que características fazem uma pessoa ser desumana?

5. Faça um desenho que, na sua opinião, possa representar a humanidade.