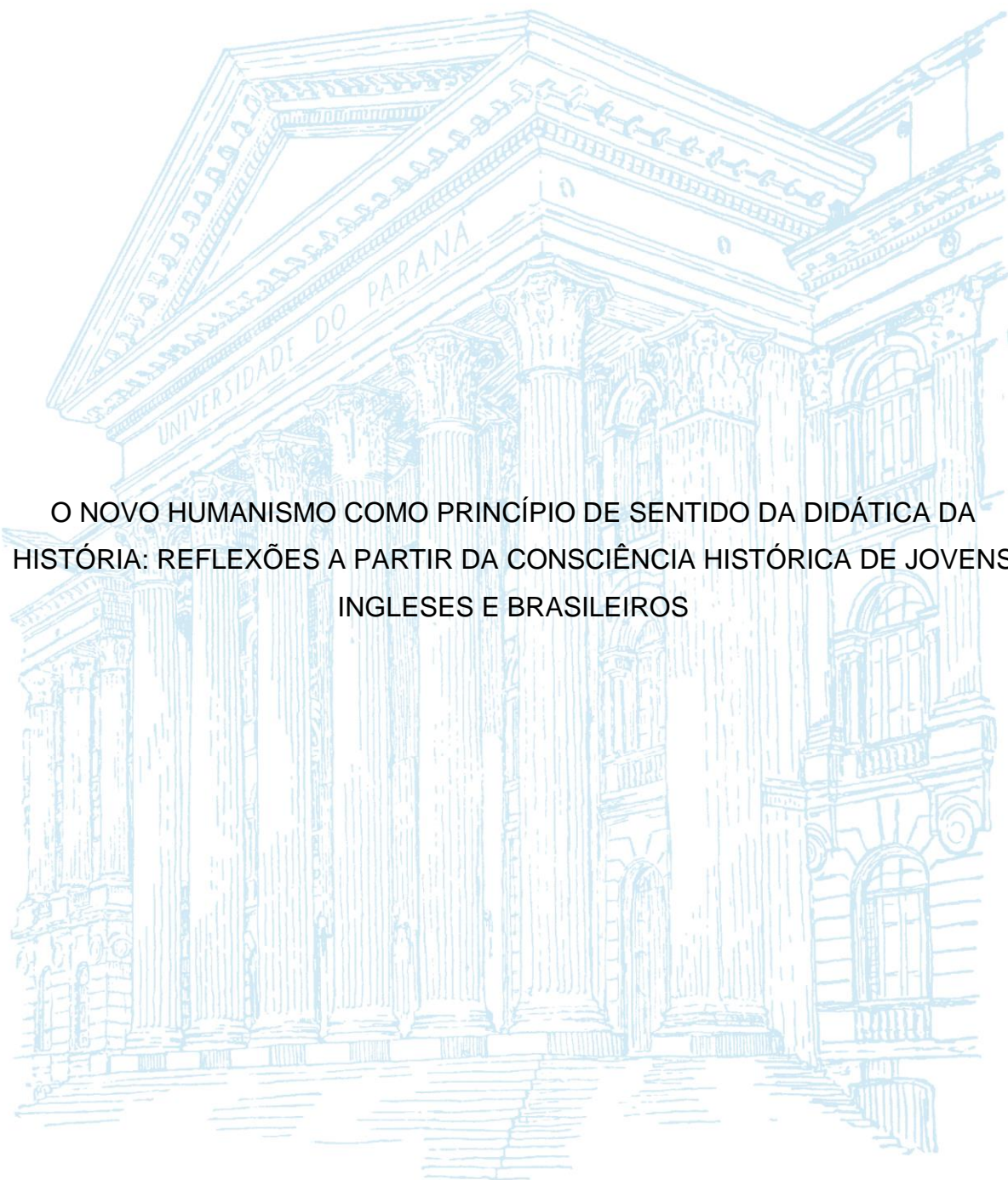


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCAS PYDD NECHI



O NOVO HUMANISMO COMO PRINCÍPIO DE SENTIDO DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS
INGLESES E BRASILEIROS

CURITIBA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCAS PYDD NECHI

O NOVO HUMANISMO COMO PRINCÍPIO DE SENTIDO DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS
INGLESES E BRASILEIROS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Paraná,
Linha Cultura, Escola e Ensino, como requisito à
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira
dos Santos Schmidt

CURITIBA

2017

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Nechi, Lucas Pydd.

O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. – Curitiba, 2017.
293 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ação. 2. Aprendizagem. 3. Humanismo. 4. Identidade histórica. 5. Mudança
I. Título.

CDD 370



PARECER

Defesa de Tese de Lucas Pydd Nechi para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Prof. Dr. Estevao Chaves de Rezende Martins, Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello, Prof. Dr. Marcelo Fronza, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "O NOVO HUMANISMO COMO PRINCÍPIO DE SENTIDO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS INGLESES E BRASILEIROS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	<i>[assinatura]</i>	Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	<i>[assinatura]</i>	Aprovado
Prof. Dr. Estevao Chaves de Rezende Martins	<i>[assinatura]</i>	Aprovado
Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello	<i>[assinatura]</i>	Aprovado
Prof. Dr. Marcelo Fronza	<i>[assinatura]</i>	Aprovado

Curitiba, 15 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 117022 / MSIAPE 2169216

Aos jovens, com a esperança de tempos mais humanos.

AGRADECIMENTOS

A felicidade só é real se partilhada. Mesmo com tantas horas de trabalho solitárias em Curitiba, Londres e Bochum, posso afirmar que esta tese só se tornou real por ter sido compartilhada. A imensa gratidão me faz sentir que escrevemos a muitas mãos.

À minha orientadora Dolinha, a gratidão e o reconhecimento por ter me aberto as portas da Educação Histórica, do mundo e de tantas experiências de aprendizado inimagináveis anteriormente. Pelo exemplo de amor ao trabalho, dedicação e respeito ao conhecimento.

À Jörn Rüsen, pela acolhida em sua residência, pelas aulas, broncas e, acima de tudo, pelo exemplo de humanidade. À Inge Rüsen, pelos cafés e bolachas na melhor companhia.

À Arthur Chapman, por ser o melhor anfitrião que Londres pode oferecer, pelas supervisões, ensinamentos, pela paciência, cumplicidade e, sobretudo, pela amizade.

À minha mãe Carim, pelo apoio incessante, em forma de palavras e de gestos concretos (como o apartamento cedido e reformado secretamente). A meu pai Osmar, pela torcida intensa e pelo carinho. Ao Cauê, por ser a pessoa que é, com o maior coração do mundo. À Grazi, por me aceitar como família instantaneamente. A Beth e ao Luiz, pela torcida e pela paciência.

A Irene, pelo amor que emana em todos os detalhes e palavras. Ao Victor, pela torcida, parceria em tardes de estudo e por me inspirar a valorizar a Educação mesmo em tempos difíceis.

Aos respeitáveis integrantes da confraria do “Bar do Munhava”: Minas, Cassi, Vô, Boleta, Batata, Pupim, Minero, Sade e suas respectivas esposas e companheiras. Pela amizade, expressa diariamente através de críticas, questionamentos e muito amor incondicional.

Aos queridos amigos da Pastoral: Waldis, Kga, Oliva, Cenora, Luizão, Mano, Andrey e Paul. O amor jamais acabará. Aos de todas as horas: Gãs, Frango e Camila (Binina), Pulenta, Diogo e Be (e Vini) e Rafaela.

Menções honrosas e gratidão eterna ao Kutianski. Pela parceria, cafés, cervejas, risadas, críticas, reflexões e debates. Enfim, pelo apoio irrestrito nos momentos mais difíceis.

À Fah. Sempre.

À Tati Gaya, por me acolher em todos os momentos, incondicionalmente, e transformar angústias em esperanças.

À Kah. Pela sintonia e amor fraterno reconfortante.

À Saruze e ao Pina, pela torcida distante, mas sempre significativa.

Aos professores Ana Urban, Geyso Germinari, Estevão Martins e Rosi Gevaerd, pelas críticas no processo de qualificação e pelo auxílio na inscrição no doutorado sanduiche. Aos colegas pesquisadores e professores do LAPEDUH, por cada instante partilhado nas angústias e lutas pela educação pública de qualidade. Especialmente ao Thiago, Andressa, Lidi, Deyvid, João, Solange e Adriane. À Sol pela leitura crítica.

Aos amigos do IoE: Marina, Igor, Sara, Jelena, Francesca, Xime, Hideyo, Natalia, Jaque e Dabliu. Por terem me ensinado tanto sobre amizade e paixão pelo trabalho, mesmo em frias terras. À Maria Georgiou. Um dos melhores presentes que a Educação Histórica me trouxe. Exemplo de pesquisadora, professora e ser humano.

Aos amigos do John Adams Hall, sobretudo Marcelo, Simone e Luciana, por terem feito o Brasil ficar menos distante. A Marcela e Sarah, por transformarem uma cozinha partilhada em um lar. Aos casais amados de Londres, Carime e Trosso, Gabi e Robson. Ao casal amado de Paris, Lalau e Luiz.

Ao grupo de pessoas que se revezaram para oferecer apoio emocional, conselhos e esperança: Cris Mazolla, Regina Bley, Amanda Barbosa, Cris Arns, Ana Zeferino, Dani Barriquello, Marília Gago e Jé Andrade, cada uma a sua maneira.

À Bianca, pelas logísticas de viagem e por me dar de presente duas grandes amigas, Débora e Thaís.

Aos responsáveis pela minha saúde física e mental, Everton e Karina.

Aos integrantes da Secretaria do PPGE, por todo auxílio.

À Capes pelas bolsas que tornaram não só o doutorado possível, como também a maior experiência de formação de minha vida.

Ao amigo e professor Eduardo Pinholi, e demais professores que cederam suas aulas para a pesquisa. Aos jovens participantes.

Ao Alvin, o cão, por ter me ensinado a voltar a ver o mundo com o coração. A Aninha, Denise e Julyana por terem tirado o Alvin da rua e me provocado a dividir a vida.

Todo amor e gratidão a cada um de vocês! Muito obrigado!

*“Ele voltou à mesa, molhou a pena e escreveu:
Ao futuro ou ao passado, a uma época em que o pensamento seja livre,
em que os homens sejam diferentes uns dos outros e que não vivam sós - a uma época em que
a verdade exista e o que for feito não possa ser desfeito.”*

(Orwell, G. 1984)

RESUMO

O Novo Humanismo é uma proposta do campo da Teoria da História, desenvolvida pelo filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen, que defende a promoção da dignidade humana como tarefa fundamental da História. Nesta tese buscou-se, como objetivo geral, analisar o desenvolvimento da Consciência Histórica de jovens brasileiros e ingleses, estudantes do último ano de Educação Básica, a partir de suas narrativas em relação aos elementos do Novo Humanismo e sua aproximação com a Aprendizagem Histórica. Utilizou-se uma abordagem qualitativa referenciada em aspectos etnográficos, cujos dados foram coletados através da aplicação de questionários em 40 jovens de Curitiba, no Brasil e, 38 jovens de Londres, na Inglaterra, com média de 17 anos de idade. A pesquisa foi qualificada pela concessão de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE – CAPES), que proporcionou: sessões de orientação, na Alemanha, com o historiador Jörn Rüsen, a aplicação dos questionários em escolas públicas de Londres, e onze meses de participação no *Special Research Program* no *Institute of Education – University College London*, sob supervisão do professor Arthur Chapman. As questões do questionário foram divididas em blocos por temas integrantes do processo de orientação temporal: Mudança, Identidade Histórica e Ação. Obteve-se, como resultado geral, que muitos elementos do Novo Humanismo permeiam a Consciência Histórica dos estudantes no momento em que tomam decisões. Em relação à Mudança, contudo, muitos sujeitos da pesquisa demonstraram dificuldade em articular o passado e a História com seu contexto de vida presente e suas intenções de futuro. Quanto à Identidade Histórica as narrativas apresentaram um número grande de motivações humanistas, entremeadas por muitas preocupações de ordem prática relacionadas ao mercado de trabalho. Quanto à Ação, de maneira bem equilibrada, os jovens se dividiram entre aqueles que consideram que suas decisões podem ter consequências a ponto de marcarem a História da Humanidade, e outros que acham que seus feitos só trazem consequências para si mesmo e pessoas de convívio próximo. A pesquisa defende a inclusão do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica, apresentando dois ensaios teóricos para isto: um quadro estrutural de leitura dos aspectos teóricos do Novo Humanismo e consequências e desafios para o ensino de História, referenciados nas matrizes do Pensamento Histórico e da Didática da História com a inclusão do princípio humanista.

Palavras-chave: Novo Humanismo; Aprendizagem Histórica; Ação; Identidade Histórica; Mudança.

ABSTRACT

The New Humanism is a proposal within History Theory, developed by the German philosopher and historian Jörn Rüsen, who defends the promotion of human dignity as the fundamental task of History. In this thesis, the general objective was to analyze the development of the Historical Consciousness of Brazilian and English students in the last year of their Basic Education, from their narratives in relation to the elements of the New Humanism and its approach to Historical Learning. A qualitative approach was used, based on ethnographic aspects. Data were collected through the application of questionnaires in 40 young people from Curitiba, Brazil and 38 young people from London, England, with an average age of 17 years. The research was qualified by the International Scholarship Program (PDSE - CAPES), which provided: guidance sessions in Germany with the historian Jörn Rüsen, the application of the questionnaires in public schools in London, and eleven months of participation in the Special Research Program at the Institute of Education - University College London under the supervision of Professor Arthur Chapman. The questions of the questionnaire were divided into blocks by themes that are part of the process of temporal orientation: Change, Historical Identity and Agency. It has been as a general result that many elements of New Humanism permeate students' Historical Consciousness at the moment they make decisions. Regarding Change, however, many research subjects have shown difficulty in articulating past and history with their present life context and their future intentions. As for Historical Identity, the narratives presented a great number of humanistic motivations, interspersed with many practical concerns related to the labor market. As for the Agency, in a well-balanced way, young people were divided between those who considered that their decisions could have consequences to the point of marking the History of Humanity, and others who think that their deeds only have consequences for themselves and people of close contact. The research advocates the inclusion of the New Humanism as a principle of meaning of Historical Learning, presenting two theoretical essays for this: a structural framework for reading the theoretical aspects of the New Humanism and consequences and challenges for the teaching of History, referenced in the Matrices of Historical Thinking and History Didactics with the inclusion of the humanist principle.

Keywords: New Humanism; Historical Learning; Agency; Historical Identity; Change.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 - MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JÖRN RÜSEN	114
FIGURA 2 - MATRIZ DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	116
FIGURA 3 - QUESTÃO 1A.....	177
FIGURA 4 - QUESTÃO 1B.....	178
FIGURA 5 - QUESTÃO 1C.....	179
FIGURA 6 - QUESTÃO 1D.....	180
FIGURA 7 - QUESTÃO 1E.....	182
FIGURA 8 - QUESTÃO 1F	183
FIGURA 9 - QUESTÃO 1G	184
FIGURA 10 - QUESTÃO 1H.....	185
FIGURA 11 - QUESTÃO 1I	187
FIGURA 12 - QUESTÃO 1J	188
FIGURA 13 - QUESTÃO 1K.....	189
FIGURA 14 - QUESTÃO 1L	190
FIGURA 15 - QUESTÃO 2ª.....	191
FIGURA 16 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DE FUTURO.....	197
FIGURA 17 - QUESTÃO 4A.....	201
FIGURA 18 - EMPATIA RESTRITA: 4B.....	203
FIGURA 19 - QUESTÃO 4C.....	207
FIGURA 20 - QUESTÃO 4F	210
FIGURA 21 - QUESTÃO 4G	212
FIGURA 22 - QUESTÃO 4H.....	214
FIGURA 23 - QUESTÃO 4D.....	216
FIGURA 24 - QUESTÃO 4E.....	217
FIGURA 25 - QUESTÃO 5A.....	221
FIGURA 26 - QUESTÃO 5B.....	222
FIGURA 27 - QUESTÃO 5C.....	223
FIGURA 28 - QUESTÃO 5D.....	225
FIGURA 29 - QUESTÃO 5E.....	226
FIGURA 30 - QUESTÃO 5F	230

QUADROS

QUADRO 1 - UNIVERSAIS ANTROPOLÓGICOS DE ANTWEILER	58
QUADRO 2 - ARTIGOS DE JÖRN RÜSEN SOBRE O NOVO HUMANISMO	60
QUADRO 3 - PROPOSTA DE ESTRUTURA DO NOVO HUMANISMO	98
QUADRO 4 - SISTEMA DE ENSINO NO REINO UNIDO: CURRÍCULO NACIONAL	166
QUADRO 5 - FATOR DE INFLUÊNCIA: RETORNO FINANCEIRO E SUCESSO ..	198
QUADRO 6 - FATOR DE INFLUÊNCIA: MUDANÇA	199
QUADRO 7 - PRESENTISMO: QUESTÃO 4A.....	202
QUADRO 8 - QUESTÃO 4B: EMPATIA RESTRITA	205
QUADRO 9 - QUESTÃO 4C: DECISÕES BASEADAS NO MERCADO DE TRABALHO.....	208
QUADRO 10 - QUESTÃO 4F: RELEVÂNCIA DO PASSADO – FAMÍLIA.....	211
QUADRO 11 - QUESTÃO 4G: RELEVÂNCIA DO PASSADO DO PAÍS	213
QUADRO 12 - QUESTÃO 4H: RELEVÂNCIA DO PASSADO DA HUMANIDADE ..	215
QUADRO 13 - QUESTÃO 4E: ORIENTAÇÃO TEMPORAL: FUTURO DA HUMANIDADE	219
QUADRO 14 - AÇÃO: APENAS RICOS E PODEROSOS CONSTRUEM A HISTÓRIA	227
QUADRO 15 - AÇÃO CONDICIONADA	228
QUADRO 16 - TODOS PODEM MUDAR O CURSO DA HISTÓRIA	232
QUADRO 17 - MUDANÇA E HUMANISMO.....	237
QUADRO 18 - PASSADO DIFÍCIL.....	238
QUADRO 19 - HUMANIDADE UNIVERSAL	241
QUADRO 20 - DIGNIDADE HUMANA / IGUALDADE	243
QUADRO 21 - SENSO DE RESPONSABILIDADE	245
QUADRO 22 - EDUCAÇÃO	246
QUADRO 23 - CONCEITOS UTILITARISTAS	248
QUADRO 24 - DIGNIDADE HUMANA	249
QUADRO 25 - IGUALDADE/HUMANIDADE UNIVERSAL	250
QUADRO 26 - MUDANÇA	251
QUADRO 27 - RESPONSABILIDADE	252

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DE JOVENS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO 01	152
TABELA 2 - NÚMERO DE PARTICIPANTES DIVIDIDOS POR GÊNERO E POR ESCOLAS	175
TABELA 3 - MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES DE CADA PAÍS	176
TABELA 4 - QUESTÃO 1A.....	177
TABELA 5 - QUESTÃO 1B.....	178
TABELA 6 - QUESTÃO 1C	179
TABELA 7 - QUESTÃO 1D	180
TABELA 8 - QUESTÃO 1E.....	181
TABELA 9 - QUESTÃO 1F.....	182
TABELA 10 - QUESTÃO 1G	183
TABELA 11 - QUESTÃO 1H	185
TABELA 12 - QUESTÃO 1I.....	186
TABELA 13 - QUESTÃO 1J	187
TABELA 14 - QUESTÃO 1K.....	188
TABELA 15 - QUESTÃO 1L.....	189
TABELA 16 - QUESTÃO 2A.....	191
TABELA 17 - ARGUMENTOS E CAUSAS: “A VIDA HUMANA MELHOROU”	192
TABELA 18 - ARGUMENTOS E CAUSAS – “A VIDA HUMANA PIOROU”	194
TABELA 19 - ESCOLHAS DOS JOVENS AO FIM DA EDUCAÇÃO BÁSICA	195
TABELA 20 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DE FUTURO	196
TABELA 21 - QUESTÃO 4A.....	200
TABELA 22 - EMPATIA RESTRITA: 4B.....	202
TABELA 23 - QUESTÃO 4C	207
TABELA 24 - QUESTÃO 4F	209
TABELA 25 - QUESTÃO 4G	211
TABELA 26 - QUESTÃO 4H	213
TABELA 27 - QUESTÃO 4D	216
TABELA 28 - QUESTÃO 4E.....	217
TABELA 29 - QUESTÃO 5A.....	220

TABELA 30 - QUESTÃO 5B.....	221
TABELA 31 - QUESTÃO 5C	222
TABELA 32 - QUESTÃO 5D	224
TABELA 33 - QUESTÃO 5E.....	225
TABELA 34 - QUESTÃO 5F	229

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CHATA – Concepts of History and Teaching Approaches
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EDH – Educação em Direitos Humanos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
HEIRNET – History Educators International Research Network
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR – Instituto Federal do Paraná
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IoE-UCL – Institute of Education – University College London
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAPEDUH-UFPR – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - Universidade Federal do Paraná
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais Mais
PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PNEM – Pacto Nacional pelo Ensino Médio
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 1 UM NOVO HUMANISMO.....	38
1.1 ENTRE DIVERSOS HUMANISMOS	39
1.2 A CONSTRUÇÃO DO NOVO HUMANISMO DE JÖRN RÜSEN	45
1.3 ELEMENTOS DO NOVO HUMANISMO: ARTIGOS ENTRE 1996 E 2013.....	58
1.4 ESTRUTURA DA PROPOSTA DO NOVO HUMANISMO: UMA POSSIBILIDADE	96
 2 NOVO HUMANISMO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	99
2.1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	100
2.2 DIGNIDADE HUMANA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	106
2.3 MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	112
2.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO FORMAÇÃO	118
2.5 ORIENTAÇÃO TEMPORAL: IDENTIDADE HISTÓRICA, MUDANÇA e AÇÃO	132
2.5.1 Mudança.....	133
2.5.2 Identidade Histórica.....	135
2.5.3 Ação	141
 3 JOVENS BRASILEIROS E JOVENS INGLESES: PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO	144
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	144
3.2 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS: JOVENS E A ESCOLHA AO FIM DA EDUCAÇÃO BÁSICA	148
3.2.1 Estudo Piloto 01	150
3.2.2 Estudo Piloto 02	153
3.3 ESTUDO PRINCIPAL.....	159
3.3.1 Contextos do Ensino de História no Brasil e no Reino Unido.....	160
3.3.2 Caminhos da Pesquisa.....	167
3.3.3 Construção do Questionário.....	171

4 AÇÃO, MUDANÇA E IDENTIDADE HISTÓRICA NAS NARRATIVAS DOS JOVENS.....	175
4.1 MUDANÇA	176
4.1.1 Mudança e Dignidade Humana	176
4.1.2 Mudança e Dignidade de Grupos Humanos.....	181
4.1.3 Mudança e Relação da Humanidade com a Natureza	186
4.1.4 Mudança e argumentos explicativos	190
4.2 IDENTIDADE HISTÓRICA	195
4.2.1 Escolhas dos jovens.....	195
4.2.2 Fatores de Influência.....	196
4.2.3 Critérios de escolha por temas específicos	200
4.2.4 A relevância do Passado.....	209
4.2.5 Orientação temporal: futuro do país e da humanidade	215
4.3 AÇÃO	220
4.3.1 A dimensão das escolhas.....	220
4.3.2 Quem constrói a História?	224
 5 UM SENTIDO HUMANISTA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA	233
5.1 MUDANÇA e HUMANISMO	233
5.2 IDENTIDADE HISTÓRICA E HUMANISMO.....	239
5.3 AÇÃO E HUMANISMO.....	249
5.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O PRINCÍPIO DE SENTIDO HUMANISTA ..	252
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264
APÊNDICE.....	277

INTRODUÇÃO

Na distopia de Orwell, em “1984”¹, os assombros se acumulam. Não há como não temer experimentar angústias similares aos do protagonista deste romance obscuro que padece sob o poder de um estado totalitário, violento e manipulador. Winston Smith sofre mais intensamente por desenvolver certa criticidade e questionar as estruturas da sociedade em que vive, numa fictícia Londres de um futuro imaginado em 1948, por George Orwell – pseudônimo de Eric Arthur Blair. Mais do que antever as consequências extremas de regimes de governos totalitaristas, pode-se interpretar “1984” como uma denúncia de processos de desumanização já vividos em diversas culturas do planeta, o que torna esta obra literária assustadora e continuamente atual.

Em outra clássica obra, “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister”² de Johann Wolfgang Von Goethe, as relações sociais no interior da Alemanha no fim do século XVIII são ilustradas com encantamento, ao passo em que o autor consolida um novo estilo literário: o *bildungsroman* ou romance de formação. Meister e seu desenvolvimento pessoal são apresentados detalhadamente: sua paixão pelo teatro e pela busca de sentido de vida.

Tais Histórias tão diferentes, escritas em tempos e locais distantes, possuem uma característica comum: as concepções de educação presentes nas tramas são determinantes para o enredo.

Na obra de Orwell, o domínio e a vigilância do estado ocorrem de tal maneira que as crianças são temidas pelos próprios pais por serem treinadas a delatarem os adultos como traidores do partido único. A educação é sinônimo de treinamento altamente especializado, doutrinação, desumanização e padronização. Os comportamentos são previstos e controlados ao extremo.

A vida e a educação de Wilhelm Meister, na Alemanha descrita por Goethe, constituem o oposto. A formação humana desenvolvida pelo autor é radicalmente ampla. Todos os acontecimentos da História do personagem, seja em instituições formais ou como decorrência de suas escolhas pessoais, compõem seu

¹ ORWELL, G. **1984**. Trad. Heloisa Jahn e Alexandre Hubner. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

² GOETHE, J.W. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ed. 34, 2006.

desenvolvimento físico, emocional e cognitivo numa grande aprendizagem, nomeada como formação.

A oposição entre a desumanidade em Orwell e a humanização em Goethe é acrescida de mais um importante elemento: a relação com o passado e, por conseguinte, com a História. É fundamental para a manutenção do estado ditatorial em “1984” que o passado seja dominado e modificado pelos poderosos. O próprio protagonista trabalha no setor responsável pela adulteração de fontes históricas em favor de versões positivas ao atual governo.

Procuro ilustrar com a sensibilidade de Goethe e com a denúncia de Orwell o ponto fundamental defendido nessa tese: o papel humanizador da educação. Em relação à História, complementa-se: sociedades nas quais os sujeitos são apartados da relação com o passado são desumanizadas. A disciplina de História na escola é recorrentemente alvo de interesse, debate e supressão por parte das autoridades justamente pelas consequências políticas de sua função humanizadora.

A relação entre o modelo de sociedade idealizado e as estruturas e esforços educacionais instituídos em vista deste fim é o ponto de partida da reflexão desse trabalho. Perante a sociedade moderna e globalizada, cabe-nos reconhecer, a partir da historicidade, as conquistas humanas, os avanços na defesa da vida e da dignidade das pessoas, bem como identificar e compreender demandas urgentes de atuação onde a violência, a segregação, a falta de elementos mínimos de sobrevivência se fazem presentes como resultado de opressão e exploração.

Paralelamente as convicções políticas e filosóficas, a condição de vida de grande parte da população humana hoje é criminosamente indigna. A maneira pela qual reconhecemos e respondemos a desumanidade e a crueldade a que estão submetidas milhões de pessoas expressam significativamente nossa própria humanidade e nosso processo de formação.

A relação educação e humanização é fonte de várias iniciativas pedagógicas, didáticas e curriculares que associam o percurso escolar com a preparação dos sujeitos para exercerem modificações no mundo em que vivem. De acordo com Paulo Freire “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.98) e isto implica no desenvolvimento da consciência dos estudantes para sensibilizá-los a ação visando à diminuição do sofrimento humano. Porém, este autor sublinha que existem duas visões opostas que podem levar à paralisia:

De um lado, a compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 1996, p.99)

Inseridas nos sistemas educacionais encontram-se crianças e jovens que podem ser educados ao conformismo e à resignação, bem como podem desenvolver uma consciência que as impulsiona a realizar escolhas futuras pautadas pela compreensão da condição histórica humana. Segundo Freire, esta educação contraria a lógica de mercado da globalização: “O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente.” (FREIRE, 1996, p.127).

Os esforços educacionais de aproximação da temática da dignidade humana ocorrem inseridos nas disciplinas obrigatórias, como temas transversais ou como conteúdos específicos, e em alguns casos como disciplina própria. Na Europa, por exemplo, o debate sobre a necessidade de uma “Educação em Direitos Humanos” ocorre desde o término da Segunda Guerra Mundial, porém sua execução é ainda motivo de embates e discordâncias. Por vezes a Educação em Direitos Humanos é equiparada ao ensino de cidadania, usado de forma limitada para a afirmação e fortalecimento de nacionalismos (OSLER & STARKEY, 2010, p.113).

Tanto a educação para a cidadania de forma multicultural e cosmopolita, como a Educação em Direitos Humanos, são defendidas como necessidades urgentes pelos pesquisadores ingleses Audrey Osler e Hugh Starkey (2010) e também pelo espanhol José Tuvilla Rayo que enfatiza o papel da educação para a paz (2004). Nos Países Baixos, Wiel Veugelers debate educação e humanismo na perspectiva de formação de valores (2011). Nota-se, contudo, que tais movimentos tangenciam a educação formal escolarizada: ou se apresentam como conteúdos transversais, ou possuem entrada mais significativa em movimentos sociais ou organizações não governamentais que atuam diretamente com grupos oprimidos³.

³ Uma compilação da amplitude deste trabalho é apresentada por CLAUDE, R. & ANDREPOULOS, G. **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

No Brasil, o Governo Federal possui frentes de trabalho sobre a temática e alguns documentos têm sido lançados recentemente visando à implantação e qualificação da Educação em Direitos Humanos no país. É o caso do “Caderno de Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2013) e da obra “Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos” (GODOY SILVEIRA, 2007).

Destaca-se que tais documentos seguem a mesma linha interdisciplinar dos debates europeus:

A EDH deve acontecer transversalmente, de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo e a própria organização da escola. Essa forma de ensinar estimula o diálogo, podendo preparar o educando para compreender e intervir na realidade. (BRASIL, 2013, p. 50)

Apesar de reconhecer a relevância e urgência desta abordagem da Educação em Direitos Humanos, com ação ainda em processo de implantação no Brasil, a presente investigação foi instigada pela busca por possibilidades de respostas humanistas inseridas nas disciplinas escolares. Tal inquietação é resultante de minha experiência profissional na Educação Básica, no contato diário com educadores, crianças e jovens e do anseio pela construção de uma sociedade mais humana.

Minha trajetória profissional e acadêmica inscreve-se na opção pelo campo da Educação como seio de prospecção de outros mundos possíveis, fruto de reflexões desenvolvidas na escola confessional onde cursei a Educação Básica. A formação humanista cristã recebida me motivou a trabalhar com crianças e jovens durante nove anos no Setor de Pastoral da mesma escola na qual havia estudado desde a Educação Infantil, o Colégio Marista Santa Maria, em Curitiba. Durante dois anos deste período também lecionei a disciplina de Ensino Religioso Escolar, apresentando a religiosidade como fenômeno universal comum de busca pela transcendência dos mais diversos povos e culturas. Concomitantemente graduei-me em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná.

O trabalho de Pastoral me oportunizou o contato direto com alunos de todas as séries e também com familiares e educadores. A formação de valores humanos como rotina de trabalho em uma escola particular, que atende em sua maioria famílias de elevado poder aquisitivo era desafiadora e instigante. Entretanto a inquietação permaneceu durante muitos anos: como formar verdadeiramente jovens preocupados

em trabalhar não apenas para o conforto e enriquecimento pessoal, mas também para o desenvolvimento de um país e mundo mais humano? As atividades pastorais sensibilizam os estudantes e seus familiares, aprimorando suas relações afetivas e seu desenvolvimento emocional e espiritual, aspectos que frequentemente as disciplinas escolares não conseguem e não objetivam trabalhar. Contudo, tal formação não parecia surtir quase nenhum efeito em suas vidas após a saída da escola.

Assim, meu ingresso no Mestrado em Educação foi movido pelo interesse em compreender como as disciplinas escolares, até então bem estabelecidas no processo educacional brasileiro, se relacionavam com objetivos formativos humanistas. As disciplinas escolares possuem maior amplitude e cientificidade em comparação ao atendimento pastoral, circunscrito a escolas católicas e, em sua maioria, particulares.

Dentre as disciplinas das Ciências Humanas, comumente associadas à tarefa de humanização, a escolha pela História se realizou pela aproximação com a Teoria da História. Ao participar das discussões do grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR), tive contato com o debate sobre a Aprendizagem Histórica, principalmente com o conceito de Consciência Histórica, inserido na teoria do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen (2007b, 2007c e 2010c). A maneira pela qual o desenvolvimento da Consciência Histórica ocorre, tornou-se, então, meu foco principal de estudo. O potencial humano, bem como a capacidade de compreensão da historicidade dos processos do presente, faz deste conceito uma fonte interessante de investigações.

Na pesquisa do Mestrado em Educação estudei a relação entre conceitos substantivos históricos de temas religiosos e a Consciência Histórica de jovens alunos (PYDD NECHI, 2011)⁴. Os resultados apresentaram, entre outros elementos, a baixa incidência de narrativas de jovens que expressassem uma Consciência Histórica em seu nível mais elaborado, nomeada pelo autor como ontogenética⁵, na qual se relacionam com o passado de forma crítica e dinâmica. A disciplina de História foi citada pelos jovens desta pesquisa como pouco relevante, apontando sempre para

⁴ PYDD NECHI, L. **Educação Histórica e Religião: Aproximações a partir de um Estudo da Consciência Histórica de Jovens Alunos** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), 2011. Banca defendida em 27 de Maio de 2011.

⁵ Cf. RÜSEN, J. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral**. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010f, p.51-78.

um passado distante, desconectado dos desafios presentes da vida cotidiana dos estudantes.

Tal resultado se assemelha ao que o pesquisador Sam Wineburg apresenta em uma entrevista para a revista *American History*. Wineburg afirma: “Os estudantes não estão aprendendo aquilo que queremos que aprendam e não estão aprendendo a pensar historicamente. Talvez devamos tentar outras abordagens.” (CARLSON, 2011, p.28). Na mesma entrevista este pesquisador descreve que grande parte dos jovens americanos investigados relaciona a disciplina de História a fatos chatos e desinteressantes.

A presente pesquisa é realizada no campo da Educação Histórica e enfrentou de antemão dois grandes desafios. Primeiramente, a afirmação de uma tese no campo das humanidades deve se situar epistemologicamente, de tal forma, que suas proposições estejam de acordo com as concepções adotadas de leitura e interpretação da realidade. Tal tarefa não é própria apenas do tempo específico em que vivemos, porém têm-se tornado cada vez mais complexa e delicada nas últimas décadas. O segundo desafio, decorrente do primeiro, é materializar, na pesquisa, uma incursão teórica e empírica cujos frutos possam de fato contribuir com a área investigada – no caso, a Educação – não apenas como uma leitura descritiva, mas sim uma problematização crítica real. Acumulam-se dissertações, teses e artigos que tangenciam a realidade e pouco se aproximam das demandas dos campos estudados.

Antes mesmo de apresentar o recorte da pesquisa, busquei demonstrar de que maneira pretendi responder a tais desafios. A doutora em educação Maria Célia Marcondes de Moraes⁶ (MORAES, 2009) debate em seu artigo o suposto risco que as pesquisas de ciências humanas e sociais sofrem de recaírem em um “ceticismo epistemológico” diante do relativismo ontológico presente em debates atuais. Suas concepções são fundamentadas no realismo crítico de Lukács (1978, 1979 e 1981) e Bhaskar (1979, 1986, 1993 e 1997).

Em seu trabalho, reiteradamente político, afirma que a “teoria tem consequências” (MORAES, 2009, p.585), resgatando a frase de Thompson (1978)⁷ que também foi retomada e aprofundada por Norris (1996)⁸. Moraes apresenta duas

⁶ *In memoriam*.

⁷ THOMPSON, E.P. Debate de Oxford, realizado em dezembro de 1979, um ano após a publicação de *The poverty of theory*. Oxford, 1979.

⁸ NORRIS, C. “What’s wrong with postmodernism, critical theory and the end of philosophy”. Hampstead: Harvester; Wheatsheaf, 1996.

opções na tomada de rumo de uma investigação teórica em Educação: de um lado, o nihilismo e a relativização – segundo ela recorrente em pesquisas pós-modernas – e, por outro:

[...] em seu lado positivo, a teoria pode oferecer as bases racionais e críticas para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a centralidade da educação, elabora a pragmática construção de epistemologias da prática condizentes com os paradigmas que referenciam pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. (MORAES, 2009, p.585)

A opção por buscar “desnudar a lógica do discurso” é, sobretudo, uma tarefa que implica vigilância constante e profundo comprometimento teórico, nos levando ao primeiro desafio posto, nomeadamente, a coerência epistemológica. O sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein se propõe a responder esta intrincada tarefa de compreensão da constituição histórica e sociológica das próprias ciências que compõem a teoria social. Em sua obra “Abrir as Ciências Sociais”, cuja primeira edição data de 1996, refletindo sobre o contexto atual da área, Wallerstein (2006) reforça o questionamento sobre o desafio de discorrer sobre o tempo em que se vive: “Como podem as ciências sociais lidar com a tarefa de descrever e formular afirmações verdadeiras de um mundo desigual no qual os próprios cientistas sociais têm suas raízes?” (WALLERSTEIN, 2006, P.64).

Por esta pesquisa estar inserida na área da Educação os esforços se concentraram em compreender a realidade através do conhecimento racional e científico, para auxiliar na leitura e mudança no dinamismo dos processos educacionais formais, atentando para a grande responsabilidade social que culturalmente é atribuída às instituições de ensino.

Investigar o real, mais precisamente o real contido no ambiente escolar, recai obrigatoriamente nos processos históricos constituintes das tradições da cultura escolar que por sua vez são fruto da ação humana. O filósofo Karol Kosik, em sua obra clássica “Dialética do Concreto”, problematiza a observação da realidade afirmando que o quê à primeira vista se observa é uma pseudoconcreticidade:

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. (KOSIK, 2002, p.23).

Estudar a práxis humana, inserida no pensamento dialético, é buscar, sobretudo, o desvelamento contínuo do real, investigando o agir humano no tempo no qual ele constitui e é constituído. O conceito de *práxis* particularmente instigou-me a enveredar pela compreensão do processo de formação humana, e, como consequência, apontou para a importância fundamental da Aprendizagem Histórica.

No resgate histórico da constituição das ciências da teoria social, Wallerstein (2006) relata que a História foi a primeira a se diferenciar, por seus métodos e sua abordagem teórica – ainda que inicialmente carregada do pensamento positivista: “A primeira das disciplinas da ciência social que alcançou uma existência institucional autônoma real foi a História.” (WALLERSTEIN, 2006, p.17).

O segundo desafio foi construir uma pesquisa que pudesse contribuir com as demandas do campo estudado, somando-se às várias investigações já realizadas no campo da Educação Histórica, principalmente pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) que visam compreender diversos aspectos relacionados ao ensino e a Aprendizagem Histórica.

As pesquisas em Educação devem estar atentas às reformulações da teoria social que ultimamente têm se acentuado. Notadamente em relação à História, a superação da compreensão da História mundial a partir da visão europeia é uma tarefa ainda inconclusa. No prefácio da coleção organizada por Wallerstein, o sociólogo mexicano Casanova reforça a necessidade de:

[...] representar os problemas mundiais e regionais a partir de perspectivas geográficas e culturais distintas, que não sejam ‘eurocêtricas’ e que tampouco invoquem as especificidades de cada cultura e civilização para ignorar o caráter universal e plural do mundo. (CASANOVA, 2006, p.7).

A superação das perspectivas eurocêtricas atribui aos estudos sobre Aprendizagem Histórica a demanda de compreender a ciência da História como um privilegiado espaço de formação humana, tendo em vista que tal ciência pode ser concebida em si como a História da hominização e da humanização do homem. A hominização, em tese, seria a constituição do ser humano social, cultural e historicamente como afirmação da diferenciação da espécie humana em relação às demais, justamente no desenvolvimento de sua Consciência Histórica e demais construções culturais. Humanização, por sua vez, seria a tarefa da História de fortalecer os parâmetros mínimos de dignidade humana no fluxo do tempo, termo este

que indica um conjunto de valores de centralização da humanidade apropriados por diversas correntes de pensamento.

Segundo Kosik (2002) a compreensão da realidade desvelada não pode ser realizada apenas como parâmetros metafísicos ou religiosos, mas sim através da verdade no transcorrer do curso do tempo, pois “o mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem.” (KOSIK, 2002, p.23). O autor ainda reitera que “na História o homem realiza a si mesmo. Não apenas o homem não sabe quem é, antes da História e independentemente da História; mas só na História o homem existe. O homem se realiza, isto é, se humaniza na História.” (KOSIK, 2002, p.237).

No processo de construção da sustentação teórica desta pesquisa, a práxis e a humanização do homem no decurso da História nos levam novamente às reflexões de Jörn Rüsen, além da formulação da teoria da Consciência Histórica, que descreve a proposta de um Novo Humanismo no qual seria possível a contemplação do universal e do específico na cultura histórica humana (RÜSEN 2009 e 2012b).

A opção da proposta ruseneana do Novo Humanismo se coaduna com as lacunas e urgências apontadas por Wallerstein na teoria social, denominado por ele como universalismo. O Novo Humanismo, desenvolvido neste trabalho, parece responder aos questionamentos de Wallerstein:

Se o universalismo, todos os universalismos, são historicamente contingentes, há alguma maneira de construir um universalismo único e relevante para o momento presente? A solução ao universalismo contingente é o dos guetos ou da integração social? Existe um universalismo mais profundo que vá além dos universalismos formalistas das sociedades e do pensamento moderno, e que aceite contradições dentro de sua universalidade? É possível propor um universalismo pluralista, análogo ao panteão da Índia, onde um mesmo deus tem muitos avatares? (WALLERSTEIN, 2006, p.65).

O autor afirma, ainda, que: “Só um universalismo pluralista nos permitirá captar a riqueza das realidades sociais que vivemos e temos vivido” (WALLERSTEIN, 2006, p.66). A demanda deste universalismo passa ainda por uma nova relação do homem com a realidade a sua volta, mais precisamente com a natureza, aspecto também trabalhado por Rüsen. Vive-se uma necessidade de reencantamento da humanidade na relação com o conhecimento, sem o peso positivista da presunção de neutralidade do pesquisador:

O chamado reencantamento do mundo é diferente. Não é um chamado a mistificação. É um chamado a derrubar as barreiras artificiais entre os seres humanos e a natureza, a reconhecer que ambos fazem parte de um universo único demarcado pela flecha do tempo. (WALLERSTEIN, 2006, p.81).

E para tanto, lança aos pesquisadores um desafio:

A questão que se nos coloca é de como levar a sério, na nossa ciência social, uma pluralidade de visões de mundo sem perder o sentido de que existe a possibilidade de conhecer e realizar escalas de valores que podem efetivamente chegar a ser comum em toda humanidade. A tarefa chave é de implodir a linguagem hermética utilizada para descrever pessoas e grupos que são 'outros' ou que são meros objetos da análise da ciência social, em contraste com os sujeitos que tem legitimidade e pleno direito, entre os quais os analistas posicionam a si mesmos. (WALLERSTEIN, 2006, p.95)

A Educação Histórica busca oferecer possibilidades teórico-metodológicas para o ensino de História na escola. Em um processo ideal de ensino e aprendizagem de História, a subjetividade dos envolvidos deveria ser considerada, pois é justamente a partir das carências de orientação da vida prática dos sujeitos que se originam as incursões aos fatos passados a fim de dar sentido ao presente.

O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências. (RÜSEN, 2010a, p.48).

O conhecimento histórico quando desconsidera a subjetividade resume-se ao acúmulo de assuntos desconexos, com fins em si mesmos, que não auxiliam na produção de sentido e desenvolvimento da Consciência Histórica dos alunos.

A dinâmica da subjetividade leva a uma estagnação quando a História é ensinada como algo dado. O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção, impede, ao invés de promover, a habilidade de dar significado à História e orientar a si mesmo de acordo com a experiência histórica. (RÜSEN, 2010b, p.90)

Fazer com que o ensino de História não se resuma ao acúmulo sem sentido de um “rastros de reminiscências” é uma demanda atual e urgente para os educadores e pesquisadores da área. A construção do sentido humanista da História não é oposta ao objetivo epistemológico inerente ao desenvolvimento de uma racionalidade histórica, o qual é demarcado na própria Teoria da História como orientação no tempo:

“Através do aprendizado histórico, deve ser aqui aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica e ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica.” (RÜSEN, 2010a, p. 47).

Um crescente número de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de História têm sido realizadas recentemente. Germinari realizou no ano de 2011 uma sistematização das pesquisas investigativas da Didática da História nos últimos anos, que, segundo ele, são densas o suficiente para considerarmos que estabelecem a constituição de um campo de pesquisa, a Educação Histórica. (GERMINARI, 2011). Este autor elenca países que vêm apresentando pesquisas sobre nesta área: “As investigações em Cognição Histórica, também denominadas pesquisas em Educação Histórica, vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil.”. (GERMINARI, 2011, p.55).

Germinari também demarca como referência temporal a criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, na Universidade Federal do Paraná no ano de 2003 e cita Schmidt e Garcia ao reforçar a relevância da “criação dentro da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o nome de Cultura, Saberes e Práticas Escolares e Educação Histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2006, apud GERMINARI, 2011, p. 60).

De acordo com as pesquisadoras Schmidt, Barca e Garcia:

A presença das ideias de Jörn Rüsen nas investigações realizadas no Brasil, na Universidade Federal do Paraná, data do início do século XXI, quando as contribuições desse autor, particularmente no que se refere à sua tipologia sobre a Consciência Histórica, tornaram-se referência para a análise da Consciência Histórica de crianças e jovens. (SCHMIDT, BARCA E GARCIA, 2010, p.12).

A análise e desenvolvimento da Consciência Histórica possui um papel central na teoria de Jörn Rüsen. O ensino de História, além de se ater aos elementos do conteúdo histórico passa a dar especial atenção ao processo de ensino e aprendizagem, decorrente das especificidades da cognição histórica. A Consciência Histórica está presente em todos os seres humanos de muitas maneiras, e não se restringe ao aprendizado formal ou acadêmico da História. É o conjunto de experiências, interpretações, orientações e motivações que levam a cada um tomar decisões, das mais simples as mais complexas, no fluxo do tempo. (RÜSEN, 2010c).

A Consciência Histórica se exprime através de narrativas históricas, nas quais o sujeito tanto exprime como interpreta o seu passado, se situa no presente e perspectiva o futuro. Por narrativa histórica “designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a Consciência Histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico.” (RÜSEN, 2010c, p.61).

As discussões sobre o que se compreende por Consciência Histórica tiveram um crescimento qualitativo e quantitativo em pesquisas, seminários e conferências nos últimos anos. Historiadores, professores e teóricos de vários países têm contribuído para definir, compreender e estabelecer critérios de delimitação de tal conceito, ligado essencialmente à consciência das pessoas em relação ao fluxo do tempo e, por consequência, à ciência da História.

Entre as publicações relacionadas à temática, destaca-se a compilação de artigos realizada por Peter Stearns, Peter Seixas e Sam Wineburg, publicada em 2000 com o título “Saber Ensinar e Aprender História – Perspectivas Nacionais e Internacionais”⁹ (STEARNS, SEIXAS & WINERBURG, 2000). O fortalecimento das concepções pós-modernas demandava à época – e ainda hoje – respostas e encaminhamentos epistemológicos sobre uma atribuição de sentido da História como ciência e como consciência do tempo. Perante o sistema de ensino tradicional e conservador, as proposições pós-modernas estabeleciam questionamentos relevantes que, ao fim, traziam insegurança sobre as respostas dadas às perguntas simples e profundas, como: para que serve aprender História? Como se ensina e como se aprende História?

Questionando as relativizações pós-modernas, o historiador canadense Peter Seixas indica a historicização das próprias ferramentas historiográficas, ou, em suas palavras “que nossos métodos atuais de estabelecer a verdade são nada mais do que nossos métodos atuais” (STEARNS, SEIXAS & WINERBURG, 2000, p.34). Seixas, porém, faz a ressalva de que isto não implica uma relativização da multiperspectividade histórica, que traria como consequência grave a exclusão dos jovens da participação da cultura histórica contemporânea. Pode-se afirmar que as provocações pós-modernas trouxeram a oportunidade de se questionar importantes pilares da aprendizagem e do ensino de História que, durante muitas décadas, foram

⁹ “*Knowing teaching & Learning History – National and International*”, editado pela New York University Press em parceria com a *American Historical Association*, 2000.

tomados como garantidos. Como, por exemplo, o ensino estruturado a partir de uma linearidade temporal, centrada na referência europeia ocidental.

As pesquisas elencadas por Stearns, Seixas e Wineburg aglutinam-se em linhas de pensamento regionais, com ora sutis e ora marcantes diferenças, principalmente em relação à Consciência Histórica. Resgatam-se as reflexões da Filosofia da História alemã, consagrada com Droysen¹⁰ (2009) no século XIX e reorganizadas por Jörn Rüsen a partir da década de 1970¹¹. Por outro lado, estabelece-se uma vertente com ingleses, americanos e canadenses, como os próprios autores. No livro de Stearns, Seixas e Wineburg alguns projetos de pesquisa são citados com destaque. Os pesquisadores dos Estados Unidos, Linda Levstik, Sam Wineburg, Roy Rosenzweig e Gaea Leinhardt discutem, respectivamente, os conceitos de Significância Histórica, Sentido Histórico, concepções e usos do passado e ensino e aprendizagem de História. (STEARNS, SEIXAS E WINEBURG, 2000, p.195-326).

Na Grã-Bretanha, Peter Lee e Rosalyn Ashby investigaram a Consciência Histórica de crianças e jovens, a partir da divisão dos conteúdos históricos em duas categorias diferentes, a saber, conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem ou ideias procedimentais. Apresentam resultados parciais do projeto “Conceitos de História e Abordagem dos professores” (*CHATA – Concepts of History and Teaching Approaches*) com crianças de 7 a 14 anos, focado nos conceitos de segunda ordem. (LEE & ASHBY, 2000, p.199-222).

O historiador alemão Bodo Von Borries relata conclusões do projeto de pesquisa Jovens e História (*Youth and History*) em que entrevistou 30 mil jovens europeus em 1995. Em seu artigo “*Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History*”, Borries apresenta discussões sobre métodos de aprendizagem em relação a estratégias de ensino em diferentes instâncias. (BORRIES, 2000, p.245).

Em 2004, Seixas publicou mais um trabalho de compilação de artigos, desta vez com foco mais teórico: “Teorizando a Consciência Histórica”¹². A pesquisadora

¹⁰ Em 1858 Droysen publicou “*Grundriss der Historik*” (Manual de Teoria da História), um marco de reflexão na área (DROYSEN, 2009)

¹¹ Como em “Cultura faz Sentido: orientações entre o ontem e o amanhã” (RÜSEN, 2014); “Reconstrução do Passado” (RÜSEN, 2007b); “Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas” (RÜSEN, 2012) entre outros.

¹² “*Theorizing Historical Consciousness*”, editado pela Universidade de Toronto, no Canadá, 2004.

finlandesa Sirkka Ahonen, em uma crítica da obra, considera que este livro é “o mais gratificante sobre Educação Histórica desde os princípios dos anos 1990” (AHONEN, 2005, p.705). Tal comentário é justificado: a densidade da produção possibilitou um debate sobre Consciência Histórica, fomentando a discussão em todos os continentes e trazendo um encantamento às possibilidades deste conceito. Ahonen diferencia a Consciência Histórica de “Literacia Histórica”, expressão utilizada na América do Norte a partir de concepções behaviouristas¹³. A autora também diferencia Consciência Histórica do conceito de percepção histórica (*historical awareness*), que diz respeito a uma noção pragmática, que não demanda envolvimento pessoal pleno com a História.

A compilação de 2004 marca ainda, segundo Ahonen, a ampliação da percepção e da literacia no conceito de Consciência Histórica que toca ativamente a vida humana em relação a sua orientação na vida e no mundo. “A Consciência Histórica implica uma orientação mental transgeracional ao tempo” (AHONEN, 2005, p.699). Assim, o trabalho de Jörn Rüsen, dedicado à Consciência Histórica, passou a ser compreendido como pedra angular da Educação Histórica e da Didática da História. Para Jörn Rüsen, a “Consciência Histórica é considerada uma maneira racional e intelectualmente honesta de usar a História” (RÜSEN, 2005, p.700).

A justificativa do emprego da concepção de Consciência Histórica nas pesquisas sobre aprendizagem e ensino de História é apresentada por Ahonen: “Talvez somente o reconhecimento da Consciência Histórica como uma construção mental idiossincrática de uma pessoa ou grupo ajude a aceitação de orientações multiperspectivadas na sociedade.” (AHONEN, 2005, p.700).

Lee defende que o pensamento histórico em si não é uma atividade intuitiva do senso comum (LEE *apud* AHONEN, 2005, p.199). Este autor argumenta justamente o contrário, a operacionalização mental da História seria contra-intuitiva. Os conceitos de Segunda Ordem ou Metahistóricos teriam importante papel na progressão intelectual de compreensão da História. Aprender História seria, desta forma, uma progressão do pensamento formal, e não fruto de escolhas espontâneas.

Algumas investigações ilustram esta abordagem como Lee (1991 e 2011b), Seixas & Clark (2004), Foster, Ashby & Lee (2008) e recentemente do pesquisador Arthur Chapman, também na Inglaterra. Chapman possui inúmeros artigos

¹³ No Brasil, tal expressão amplia seus limites comportamentais. Literacia Histórica é utilizado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt como a capacidade de ler, interpretar e agir no mundo historicamente e não como uma simples e isolada competência cognitiva. (SCHMIDT, 2009)

publicados, nos quais indica possibilidades não só de investigação empírica como também de intervenção didática na Consciência Histórica de jovens alunos. Suas pesquisas versam sobre argumentação histórica (2006 e 2011), Consciência Histórica (2004), interpretação histórica (2010) e explanação histórica (2003).

O conjunto de artigos celebrados em “Teorizando a Consciência Histórica” ampliou, em 2004, consideravelmente as possibilidades de estudos da Educação Histórica dentro e fora de instituições escolares. O grande objetivo que subjaz estas pesquisas seria “saber como seres humanos experienciam o tempo, constroem o futuro e assumem a responsabilidade nesta construção”. (AHONEN, 2005, p.706).

No Brasil, as contribuições do grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR), em Curitiba, demarcam profundos avanços no debate acerca do conhecimento da Didática da História. Tais pesquisas, em sua maioria trabalhos de dissertação de mestrado e teses de doutorado, abrangem os mais variados aspectos das relações de ensino e aprendizagem da História, tanto em suas construções teóricas como em observações empíricas¹⁴.

Algumas pesquisas trabalharam com os conceitos substantivos históricos. Sobanski desenvolveu sua dissertação de mestrado em torno do conceito “África” (SOBANSKI, 2008), tendo como objetivo a reflexão das consequências da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório no Brasil o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Já Castex, também em 2008, investigou o conceito de “Ditadura Militar Brasileira”, o qual ainda desperta inúmeros debates e questionamentos políticos (CASTEX, 2008). Bertolini em 2011 debateu em sua dissertação sobre o conceito histórico “Islã”, contrastando as ideias prévias de jovens estudantes do Ensino Médio com a forma pela qual os livros didáticos apresentavam não só o ‘Islã’ mas a noção de Oriente como um todo (BERTOLINI, 2011).

Outras investigações trataram de uma gama ampla de temáticas referentes ao ensino e a aprendizagem de História. Gevaerd privilegiou a análise do conceito de narrativa histórica em uma detalhada observação durante sua pesquisa de doutorado (GEVAERD, 2009). Durante um ano letivo a pesquisadora acompanhou aulas de História em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba. O estudo qualitativo buscou identificar a convergência – de fato encontrada – entre a

¹⁴ Apresentei em 2015 um levantamento mais detalhado dos trabalhos do LAPEDUH-UFPR entre 2008 e 2015 em PYDD NECHI, 2016.

estrutura de narrativas do manual didático, as propostas curriculares e as aulas ministradas pela professora.

Germinari ao desenvolver seu projeto de pesquisa de doutoramento no ano de 2010 trabalhou com os conceitos de Consciência Histórica, identidade de jovens e História da cidade, especificamente de Curitiba (GERMINARI, 2010). Fronza, em 2012, debateu os conceitos de Intersubjetividade e Verdade na Aprendizagem Histórica dos jovens, a partir da relação com as Histórias em quadrinhos. (FRONZA, 2012)

A cultura juvenil apareceu como elemento determinante também na pesquisa de Azambuja, porém relacionada com canções populares e Aprendizagem Histórica. Azambuja investigou narrativas produzidas por jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir de leituras e escuta de canções como fontes históricas, escolhidas dentro de seus repertórios de gostos pessoais (AZAMBUJA, 2013). Também em 2013, a dissertação de mestrado de Nascimento investigou a intersecção entre Literatura e História, sobretudo no uso de narrativas literárias pelos manuais didáticos de História de Anos Iniciais (NASCIMENTO, 2013).

No ano seguinte Souza teve como objeto de estudo o uso de filmes em aulas de História, aprofundando o debate sobre elementos da cultura histórica e da cultura juvenil no processo de Aprendizagem Histórica (SOUZA, 2014). Em 2015 a investigação de Sanches teve como foco a relação entre as ciências pedagógicas e a História na constituição da Didática da História para os Anos Iniciais. (SANCHES, 2015).

Dentre as últimas produções dos pesquisadores do LAPEDUH-UFPR, duas se destacam por investigar a Aprendizagem Histórica intrinsicamente ligadas aos sujeitos desta aprendizagem. Porém, os conceitos de juventude e de infância utilizados pelas autoras não se referem somente às divisões estritamente biológicas ou de psicologias deterministas. Mas sim, ser jovem e ser criança em um determinado tempo histórico, com seu contexto e suas concepções culturais que lhes atribuem sentido e identidade.

Lourençato, em 2012, realizou sua dissertação de mestrado com pesquisas de campo em duas escolas públicas, com sujeitos identificados como 'jovens-alunos', e suas concepções de evidência histórica, fonte histórica e temporalidade, subscritas em suas consciências históricas (LOURENÇATO, 2012). Em relação à infância, mais precisamente na Educação Infantil, a historiadora Garcia de Oliveira apresentou em

2013 sua dissertação de mestrado com importantes conclusões e desdobramentos da teoria da Consciência Histórica em relação a esta etapa de aprendizagem (GARCIA DE OLIVEIRA, 2013).

Algumas pesquisas procuraram observar e compreender melhor o papel dos professores na relação de ensino e aprendizagem. Urban, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, concluiu seu doutoramento em 2009, com sua tese na qual observou elementos da Didática da História no Brasil e na Espanha (URBAN, 2009). Em 2011, Silva investigou a relação entre as concepções de Aprendizagem Histórica de professores e a maneira pela qual lecionam esta disciplina. (SILVA, 2011).

A Educação Histórica e a formação de professores foram os temas centrais da dissertação de mestrado de Divardim, que destacou a concepção de práxis na relação entre ensino e aprendizagem, aproximando a teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen à perspectiva libertadora da pedagogia de Paulo Freire (DIVARDIM, 2012). O conceito de passado em sua relação com o conceito de segunda ordem significância histórica, foi o objeto de investigação de Pacheco dos Santos, também adotando os professores como sujeitos da pesquisa. (PACHECO DOS SANTOS, 2013).

A formação inicial e continuada de professores é também a preocupação das pesquisadoras Sobanski e Schmidt, que em artigo apresentado no XXVIII Simpósio Nacional de História realizam uma recapitulação das concepções da formação de professores de História. As autoras identificam tendências teóricas, políticas e de concepção de currículo que reforçaram a separação entre a formação de professores e formação de historiadores (SCHMIDT & SOBANSKI, 2015). Compreende-se ainda hoje o professor da Educação Básica como um mero transmissor de conhecimentos elaborados na academia.

Schmidt, responsável pela coordenação do LAPEDUH-UFPR amplia a discussão sobre a relação entre a ciência da História e o ensino de História, no âmbito da Teoria da História de Jörn Rüsen. Em 2014, Schmidt utiliza o conceito de Cultura Histórica como categoria de referência para análise desta dicotomia. No que tange aos professores indica-se sobretudo uma “relação orgânica entre ensino e pesquisa” (SCHMIDT, 2014, p.43) superando a concepção de reprodutores de um conhecimento prévio. Já em relação aos estudantes, aponta a necessidade de:

[...] procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania. (SCHMIDT, 2014, p. 43).

As pesquisas do LAPEDUH-UFPR, no qual esta tese se inclui, vêm sendo produzidas em um contexto histórico e político desafiador, tendo em vista a desvalorização sistemática da educação pública brasileira. Schmidt, em 2015, discute as concepções de aprendizagem presentes nos documentos oficiais brasileiros bem como a forma pela qual o conhecimento histórico é organizado. Para isto, a pesquisadora analisou documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+), avaliações de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), guia de critérios para livros didáticos, além de falas de professores e alunos do Ensino Médio.

A autora se posiciona criticamente em relação à maneira pela qual a interdisciplinaridade é citada e prescrita nos documentos oficiais, coadunando-se com a pedagogia das competências e afastando-se definitivamente do ensino atento a formação da Consciência Histórica dos jovens alunos.

Lourençato & Schmidt também se debruçaram a compreender o impacto de algumas propostas do Governo Federal no campo de ensino de História. As pesquisadoras analisaram o “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI) que propõe a reorganização curricular com participação dos jovens e dos educadores de cada escola, endossando o ensino por áreas do conhecimento, o que pode trazer consequências questionáveis no que tange a Educação Histórica. Para as pesquisadoras, uma das contradições destas propostas é que, ao fim do processo, ainda se objetiva um desempenho quantificável e similar entre jovens de diferentes contextos. (LOURENÇATO & SCHMIDT, 2015).

Em suma, os trabalhos apresentados e as discussões estabelecidas por estes pesquisadores avançam sob variados temas, mas com o entrelaçamento comum de investigações em Educação Histórica pautadas pela fundamentação na teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen.

As pesquisas em Educação Histórica no Brasil não se limitam ao grupo do LAPEDUH-UFPR. Porém, a partir dos trabalhos investigativos deste grupo podem ser estabelecidos alguns princípios metodológicos e políticos encontrados como substrato das pesquisas: a compreensão de professores como intelectuais e pesquisadores

construtores de conhecimento; a necessidade de formação inicial e continuada de qualidade como política pública para os professores; a Educação Básica pública, gratuita e de qualidade; o ensino de História realizado a partir da teoria e da Didática da História; e, por fim, a constituição da Educação Histórica como área de pesquisa que subsidie o processo de ensino e aprendizagem de História com vista ao desenvolvimento da formação (*bildung*) da Consciência Histórica e superação da visão mercadológica e utilitarista da educação.

Neste sentido, buscando responder a provocação de Wallerstein, a presente tese possuiu o seguinte objetivo geral:

- Analisar o desenvolvimento da Consciência Histórica de jovens ingleses e brasileiros a partir de suas narrativas em relação à proposta do Novo Humanismo de Jörn Rüsen e sua aproximação com a Aprendizagem Histórica.

A tese apresenta três objetivos específicos:

- Descrever a trajetória de construção conceitual do Novo Humanismo pelo autor Jörn Rüsen.
- Analisar narrativas de jovens estudantes de diferentes realidades a fim de identificar a possível presença de aspectos comuns do Novo Humanismo como universais antropológicos.
- Relacionar os fundamentos da proposta do Novo Humanismo com a teoria da Consciência Histórica e suas implicações para a Aprendizagem Histórica.

A hipótese norteadora da pesquisa foi a afirmação de que o princípio da dignidade humana estaria presente na Consciência Histórica de jovens estudantes de diferentes contextos escolares e se articularia com os conceitos de ação e mudança nos processos de orientação temporal, indicando plausibilidade na utilização da proposta do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica escolar.

A articulação da tese baseou-se na busca de responder a seguinte questão de pesquisa:

De que maneira o princípio da dignidade humana e os conceitos de mudança, ação e identidade histórica, integrantes da proposição teórica do Novo Humanismo, se relacionam na Consciência Histórica de jovens estudantes brasileiros e ingleses?

Para responder este problema de pesquisa se utilizou uma abordagem qualitativa baseada na metodologia de Blaikie (2009). A estratégia de pesquisa escolhida, dentre as descritas por este autor, foi a abductiva que consiste em “Descrever e compreender a vida social em termos dos significados e motivações dos atores sociais” (BLAIKIE, 2010, p.84). Neste tipo de estratégia a formulação do instrumento de pesquisa parte de alguns pressupostos teóricos *a priori* e, complementarmente, busca coletar dados dos sujeitos de forma aberta, para só então estabelecer categorias com base nas respostas dos sujeitos. Desta forma o conhecimento gerado consiste em uma articulação de via de mão dupla entre teoria e os sujeitos investigados.

O percurso de investigação foi qualitativamente aprimorado pelas atividades desenvolvidas a partir da concessão de uma bolsa no Programa de Doutorado Sanduíche da (PDSE-CAPEs)¹⁵, no período de onze meses. Neste tempo tive a oportunidade excepcional de ser orientado por Jörn Rüsen em sua residência em Bochum, na Alemanha, no mês de março de 2015, além de cursar dez meses do programa especial de pós-graduação “*Special Program*” no *Institute of Education – University College London (IoE-UCL)*, na capital inglesa, sob supervisão atenta e dedicada do professor Arthur Chapman. Neste período na Inglaterra o professor Chapman oportunizou dois encontros com os historiadores Peter Lee e Rosalyn Ashby que de maneira calorosa contribuíram com a formulação do debate teórico e empírico deste trabalho.

A ferramenta de pesquisa adotada foi um questionário com dois tipos de questões: abertas e de índice de concordância ou escala Likert, aplicado em duas escolas de Londres e duas de Curitiba, totalizando 40 jovens do terceiro ano do Ensino Médio no Brasil e 38 jovens do *Sixth Form* na Inglaterra. As perguntas abertas objetivaram a produção de narrativas sobre uma escolha em um momento decisivo de suas trajetórias de vida após a conclusão da Educação Básica. Adotou-se o

¹⁵ BOLSA CAPES: processo BEX 10573/14-3.

princípio narrativístico da História que concebe a narrativa como a forma concreta e objetiva de expressão da Consciência Histórica.

Quanto à forma, a tese foi redigida e editada de acordo com as normas técnicas da UFPR (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007). As citações provenientes de textos em língua inglesa e espanhola foram traduzidas diretamente no texto, assim como as narrativas dos jovens ingleses. As narrativas dos alunos foram transcritas exatamente como foram escritas, sem correção gramatical. A tese apresenta a seguinte divisão temática por capítulos:

No capítulo 01, “Um Novo Humanismo”, apresenta-se a fundamentação teórica da proposta de Jörn Rüsen, localizando sua concepção de humanismo e elencando-se artigos e textos nos quais este autor descreve sua proposta. Ao fim sistematiza-se uma possível estrutura teórica da proposta do Novo Humanismo, identificando seus pressupostos, sua temporalidade, suas categorias constitutivas e estratégias normativas didáticas.

O capítulo 02, “Novo Humanismo, Aprendizagem e Formação da Consciência Histórica”, discute a relação da proposta humanista com a Aprendizagem Histórica, partindo do debate sobre a finalidade do ensino e da aprendizagem da História e traçando aproximações e afastamentos com a defesa do princípio de dignidade humana. Em seguida, analisa-se a matriz do pensamento histórico proposto por Rüsen e a concepção de aprendizagem como formação humana. Descrevem-se, ainda, quatro elementos constitutivos do processo de orientação temporal que foram utilizados para a construção da ferramenta de pesquisa, a saber: mudança, identidade histórica, ação e competência narrativa.

O capítulo 03, “Jovens Brasileiros e Jovens Ingleses: Percursos da Investigação” apresenta a metodologia de pesquisa, descrevendo o processo de coleta de dados. Neste capítulo demonstra-se brevemente a estrutura curricular e o papel da disciplina de História nos dois países. Ao final, a construção detalhada do questionário é apresentada.

O capítulo 04 apresenta os resultados das questões abertas e das questões de índice de concordância, explicitando a opinião dos sujeitos da pesquisa nos três blocos temáticos: mudança, identidade histórica e ação. Apresentam-se as narrativas e suas possibilidades de interpretação.

O último capítulo é constituído pela defesa da tese na qual o Novo Humanismo é considerado um princípio de sentido da Didática da História, contrastando-se os

dados empíricos com a estrutura do Novo Humanismo. Sugerem-se também possibilidades de contribuições desta temática para a Didática da História na escola.

Ao fim, espera-se, sobretudo, que esta pesquisa contribua com o campo da educação como um todo, para que o tecnicismo assombroso da sociedade desumanizada de “1984” não se vislumbre como uma perspectiva de futuro cada vez mais factível; e que a possibilidade de cada jovem buscar sua formação e desenvolvimento pessoal e comunitário numa sociedade livre pautada por princípios racionais e humanistas, como o jovem Meister de Goethe, não nos pareça uma mera utopia ou como reminiscências de um passado romântico o qual não mais experimentaremos.

1 UM NOVO HUMANISMO

“Trate as pessoas como se elas fossem o que poderiam ser e você as ajudará a se tornarem aquilo que são capazes de ser.”
(Goethe)

O recorte teórico adotado seguiu os princípios da Teoria da História de Jörn Rüsen em debate com autores da Educação Histórica no Brasil e em outros países. Particularmente, as pesquisas realizadas em Curitiba pelo grupo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) primam por metodologias qualitativas que busquem aproximar as reflexões teóricas com a realidade escolar brasileira, utilizando pesquisas empíricas, dando voz a crianças, jovens e professores, inseridos nesta relação de aprendizagem.

A proposta do Novo Humanismo apresentada por Jörn Rüsen não foca exclusivamente as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Pelo contrário, sua base antropológica e filosófica convém que a interpretemos como um chamado para requalificar a relação humana com o tempo, em prol da melhoria da comunicação intercultural. Como consequência, esta proposta atinge direta e indiretamente as ciências da educação como um todo, em suas dimensões temporais. A História, em si, é privilegiada a partir da concepção de sua função didática inerente, o que implica em especial aprofundamento e investigações na área da didática.

A Aprendizagem Histórica, na maneira concebida por Jörn Rüsen, pode ocorrer, potencialmente, em todo e qualquer contato dos seres humanos com a cultura histórica. Esta visão ampla de desenvolvimento da Consciência Histórica, por vezes confronta visões estanques do desenvolvimento psicológico, que limitam a aprendizagem a condições específicas da idade biológica.

Apresenta-se neste capítulo a proposta do Novo Humanismo, as influências teóricas e divergências sofridas pelo autor e um estudo da evolução deste conceito em seus artigos. Esta investigação tornou possível, ao fim, o desenho de um quadro da estrutura do Novo Humanismo.

Faz-se determinante a explicitação de que este trabalho de pesquisa, assim como os textos do principal autor investigado, advogam o princípio humanista como paradigma fundante e principal. Porém este termo não está afastado de inúmeras

contradições, até mesmo no que toca sua historicidade e amplitude. O que é, pois, admitir-se humanista? Tanto na condição de educador, como na de pesquisador, a afirmação de que se pretende tomar o ser humano como peça central, como início e fim dos esforços de trabalho, implica uma polissemia que pouco auxilia na tarefa de aproximar a pesquisa acadêmica da realidade educacional. Buscou-se identificar alguns destes significados históricos e, acima de tudo, entender o que Jörn Rüsen de fato reivindica quando clama por um Novo Humanismo.

1.1 ENTRE DIVERSOS HUMANISMOS

O conceito 'humanismo' possui uma vasta e contraditória História, sendo utilizado por diversas correntes filosóficas. O padre italiano Pedro Dalle Nogare, que residiu no Brasil, investiga estas variações do tema em sua obra "Humanismos e Anti-Humanismos" (1985). Nogare elenca diversos momentos históricos nos quais é possível identificar a formação das concepções humanistas: humanismo antigo, humanismo clássico grego e romano; humanismo cristão, como a nascente e síntese do pensamento advindo dos princípios do cristianismo; humanismo renascentista, em seu surgimento e transição para a modernidade. (NOGARE, 1985, p.23).

Na própria modernidade não há, segundo ele, uma vertente humanista universal. Nogare aponta algumas variações do conceito como o humanismo marxista, o existencialista e o cristão. A partir da antropologia filosófica, o autor ressalta que a compreensão etimológica do humanismo também não se exime dos significados distintos utilizados de acordo com cada vertente filosófica.

Assim, no sentido histórico-literário, o humanismo "caracteriza-se pelo estudo dos grandes autores, da cultura clássica, grega e romana, dos quais tenta imitar as formas literárias e assimilar os valores humanos." (1985, p.15). Por outro lado, no sentido especulativo-filosófico, "pode significar qualquer conjunto de princípios doutrinários referentes à origem, natureza e destino do homem. (...) Em sentido estrito, o humanismo filosófico é qualquer doutrina que em seu conjunto dignifica o homem." (1985, p.15).

Em relação ao humanismo filosófico, o autor apresenta matrizes do pensamento religioso, da Filosofia e da Sociologia que possuem especificidades e, em comum entre si, o fato de que "atribuem ao homem algo de característico, de específico em relação aos outros seres do universo" (1985, p.16). O sentido ético-

sociológico seria aquele que visa superar o aspecto eminentemente teórico e “tornar-se realidade, costume e convivência social” (1985, p.16). É o humanismo, no sentido de transformação da vida humana, da práxis. O autor relembra diversos pensadores que utilizavam o conceito apresentado desta forma como Marx, São Tomás, Kant, Max Scheler, entre outros.

O padre 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, fato que fica evidente quando afirma que “só o humanismo científico cristão é filho legítimo da renascença e apresenta sólida esperança para um futuro melhor.” (1985, p.363). Cabe aqui o apontamento que em países de colonização católica, os ideais humanistas cristãos foram muito difundidos, especialmente através das companhias religiosas que se utilizaram da Educação Básica como ferramenta de catequização e evangelização. Porém, somente o conhecimento ou a memorização de fortes elementos morais cristãos não implica nas transformações da realidade, como ensejam os defensores do humanismo filosófico. Não se discutirá aqui os aspectos teológicos e nem o debate entre a influência das religiões na ciência, por opção do recorte da pesquisa.

Na História do pensamento filosófico ocidental, o Humanismo renascentista – entre os séculos XIV e XVII – apresenta a inversão do teocentrismo dominante na Idade Média para o antropocentrismo. Como consequência, um forte racionalismo se estabelece como crítica a Escolástica e a maneira de conhecer o mundo. O uso da razão por cada indivíduo é a superação da dependência das autoridades religiosas, permitindo que cada um investigue a natureza e seus fenômenos. O Iluminismo (século XVIII) consagra a busca pela valorização da razão, abre espaço para o desenvolvimento da ciência moderna e possibilita, quanto ao humanismo, o debate e a criação de constituições republicanas e declarações de direitos humanos séculos mais tarde.

Mais recentemente, a partir do século XX, o humanismo recebe a roupagem da modernidade com o desenvolvimento da tecnologia e aceleração do capitalismo, não sem sofrer críticas e questionamentos. Naville, crítico de Sartre, afirmou que: “Humanismo, hoje, infelizmente, é um termo que serve para designar as correntes filosóficas, não apenas em dois sentidos, mas em três, quatro, cinco, seis. Todo mundo é humanista agora.” (SARTRE, 2012, p.73).

O pensamento de Sartre fortalece as convicções de existencialistas que se afirmam humanistas, sem obrigatoriamente aderir aos sentidos religiosos do conceito. “Por humanismo pode-se entender uma teoria que toma o ser humano como fim último e valor supremo.” (SARTRE, 2012, p.59). O filósofo ainda adverte que tal valor não deve ser confundido com excesso de culto à humanidade, como afirma ser a posição do humanismo positivista de Comte, que pode, entre outras consequências nefastas, culminar no fascismo. (SARTRE, 2012, p.60).

O esforço empreendido por Sartre, todavia, visava estabelecer o humanismo ligado à sua proposta de existencialismo, não reeditando outras apropriações do termo já amplamente utilizado em outros contextos. Para tanto, utilizou-se da noção da necessidade de transcendência humana:

Não há outro universo senão um universo humano, um universo da subjetividade humana. Esta ligação da transcendência, como constitutiva do homem – não no sentido em que Deus é transcendente, mas no sentido da superação – e da subjetividade, no sentido em que o homem não se encontra encerrado nele mesmo, mas sempre presente num universo humano, é o que denominamos de humanismo existencialista. (SARTRE, 2012, p.60).

Além de Sartre, outro pensador do século XX que versou sobre humanismo foi Emmanuel Lévinas que, pautado pela fenomenologia, acreditava que o fracasso até então não era do humanismo em si, mas das interpretações e usos que se fizeram dele. “A crise do humanismo em nossa época tem, sem dúvida, sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições.” (LEVINAS, 2009, p.71).

Na História da humanidade diversos conflitos e tragédias apontam a ineficácia prática da preposição da vida humana como valor supremo, do modo preconizado por Sartre. Levinas aponta que:

Os mortos que ficaram sem sepulturas nas guerras e os campos de extermínio afixam a ideia de uma morte sem amanhã e tornam tragicômica a preocupação para consigo mesmo e ilusórias tanto a pretensão do animal *rationale* a um lugar privilegiado no cosmos, como a capacidade de dominar e de integrar a totalidade do ser numa consciência de si.” (LEVINAS, 2009, p.71)

Também da filosofia existencialista e uma das principais influências de Sartre, Heidegger, anteriormente, tratou a questão como um imperativo de cuidado com a humanidade: “humanismo é isto: meditar e cuidar para que o homem seja humano e

não desumano, inumano, isto é, situado fora da sua essência.” (HEIDEGGER, 2005, p.17). Este autor apresenta definições de humanismo a partir da condição da hermenêutica de sua historicidade e intencionalidade. Não há para ele um humanismo universal. As concepções de humanismo envolvem e utilizam vias diferentes de realização, porém se aproximam na tentativa de definição de uma essência humana.

O humanismo de Marx não carece de retorno à Antiguidade, como também não o humanismo que Sartre concebe, quando fala em Existencialismo. Neste sentido amplo, em questão, também o Cristianismo é um humanismo, na medida em que, segundo a sua doutrina, tudo se ordena à salvação da alma do homem, aparecendo a História da humanidade na moldura da História da salvação. (...) todas elas coincidem nisto: que a *humanitas* do *homo humanus* é determinada a partir do ponto de vista de uma interpretação fixa da natureza, da História, do mundo e do fundamento do mundo, isto é, do ponto de vista do ente na sua totalidade. (HEIDEGGER, 2005, p.19)

Neste raciocínio, a utilização de referenciais humanistas na Didática da História, especificamente em contexto escolar, poderia se realizar de tantas formas e objetivos quanto há maneiras de conceber o próprio conceito. O humanismo no ensino de História estaria sujeito a influências de outras concepções humanistas transversais à realidade de cada escola.

Como exemplo, podem-se citar as escolas confessionais católicas, na qual inclusive um dos estudos exploratórios para esta pesquisa foi realizado. Os limites entre religião e cultura se tornam difusos em um espaço no qual, além dos objetivos educacionais, intenciona-se a evangelização dos alunos e educadores nos moldes da religião católica. O humanismo em sua concepção cristã é marcadamente influente nos empreendimentos voltados à Educação Básica e ao Ensino Superior.

Em 2002, o XVI Congresso Mundial de Educação Católica apresentou resultados de pesquisas e debates em que se acentuava a preocupação com a essência humanista cristã nas escolas. Em uma das apresentações Etiennee Verhack, Secretário Geral do Comitê Europeu do Ensino Católico, versou sobre a evangelização em contextos econômicos de competição: “Nós devemos nos questionar seriamente se a educação não está cada vez mais sendo obrigada a definir a sua função em relação ao futuro mercado de trabalho dos jovens.” (VERHACK, 2002, p.126).

Pode se afirmar que a lógica do mercado e a da humanização são concebidas como articulações objetivas de finalidades opostas. Os educadores cristãos

apresentam esta oposição como objeto de preocupação no desenvolvimento de suas estratégias de ação:

Nesta era de competitividade global, a educação está se tornando um meio de sobrevivência e aqueles que fazem o melhor na competição obterão os melhores lugares. O modelo da empresa e suas exigências, portanto, merece nossa atenção crítica: não resolve todos os problemas, mas, o que é mais importante, cria novos problemas. (VERHACK, 2002, p.128).

No mesmo encontro, contudo, advogou-se que esta oposição não está posta, e que progresso econômico e o humanismo cristão não são excludentes. O arcebispo romano Nosiglia destacou características do humanismo cristão e, ao mesmo tempo, colocou-o submetido ao ideal do progresso econômico.

O humanismo nascido da visão cristã do homem e da História, e que as escolas católicas tencionam promover, advoga uma sociedade moldada na pessoa e seus direitos fundamentais, nos valores de paz e justiça, e na relação correta entre indivíduos, sociedade e estado, seguindo uma lógica de auxílio e solidariedade. Em resumo, é um humanismo capaz de prover uma alma ao progresso econômico e ao crescimento de uma verdadeira democracia política e social. (NOSIGLIA, 2002, p.28)

Tendo em vista que as escolas confessionais, em grande parte, são instituições privadas, a contradição e embate entre sua essência humanista-cristã e a sobrevivência no mercado e preparação de alunos para ele dificilmente se esgotará. O humanismo como proposta universal não pode se encerrar em defesa de uma determinada tradição cultural ou religiosa. O desafio conceitual é justamente conceber a multiplicidade de formas de experiência de leitura do mundo e da sociedade, com a unicidade de um princípio regulador universal.

O exemplo das escolas confessionais aponta para a insuficiência de modelos humanistas excludentes e ilustra a necessidade de aprimoramento do humanismo moderno, sugerido por Jörn Rüsen. Este autor busca fundamentar seu conceito de humanismo partindo da premissa de Kant, na qual todo ser humano é mais do que apenas o meio para os propósitos de outros, mas deve ser um propósito para si mesmo e sua dignidade. (RÜSEN, 2008)

Rüsen compreende que determinados movimentos religiosos contemplam, de certa forma, a intencionalidade humana de buscar transcender seu limite temporal: “A cristandade deu um novo caráter espiritual a essa dimensão metapolítica da individualidade humana, com o qual elevou o indivíduo à categoria de representante

dessa dimensão metafísica.” (RÜSEN, 2012a, p.203). Porém, sua perspectiva teórica identifica limites na realização do humanismo cristão. Os direitos humanos e a visão de dignidade humana perdem sua universalidade se estiverem submetidos ou sendo utilizados para a legitimação de algum determinado grupo político ou religioso.

A individualização cristã do caráter metafísico da humanidade gerou só indiretamente a concepção moderna de indivíduo como tema dos direitos humanos. [...] De fato, a Cristandade foi utilizada já na Antiguidade tardia como meio de legitimação do poder; ela preservou, contudo, em suas instituições eclesásticas um distanciamento do poder político e não desenvolveu formas efetivas de teocracia. Em vez disso, ela restringiu religiosamente reivindicações políticas de poder e as colocou sob condições metapolíticas de legitimidade. (RÜSEN, 2012a, p.203)

Tanto o humanismo cristão, quanto a educação voltada somente para o mercado de trabalho, são instrumentos insuficientes na realização de um projeto humanista de educação. Carece à educação a contribuição de visões humanas pautadas na racionalidade, para que grandes tragédias humanitárias, exclusões, conflitos étnico-religiosos e a desigualdade social sejam compreendidos e superados. Tal processo, evidentemente, não aconteceria de forma espontânea. Projetos educacionais são, ao fim, resultado de políticas públicas voltadas a maioria da população, de forma não discriminatória e excludente. Logo, o projeto humanista moderno propagandeado como “formação de valores” ou “educação para a vida” corre o risco de ser um invólucro descartável sob uma prática tecnicista.

Possibilitar que crianças e jovens sejam humanizados por meio do ensino de História, ou seja, que o aprendizado histórico favoreça o desenvolvimento da capacidade de fazer sujeitos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida e da dignidade humana a partir do reconhecimento do outro – até mesmo e principalmente, quando o outro for diferente de si, advindo de etnias, nações, religiões ou convicções políticas diversas – é a contribuição que a reformulação do humanismo moderno proposta por Jörn Rüsen pode trazer para a Educação Histórica escolar.

Estevão Martins, principal difusor e tradutor da obra de Rüsen no Brasil, afirma que “o humanismo fundante, que Rüsen adota e expõe, constitui-se uma espécie de mínimo denominador comum a todo e qualquer agente racional humano, pouco importa onde, quando ou como.” (MARTINS, 2010, p.08). Este conceito nos invoca, ao menos em tese, a defesa da vida e da dignidade humana, incondicionalmente.

Na obra “O Humanismo na Era da Globalização” (2009) Rösen apresenta o conceito afirmando que: “o humanismo tem de ser compreendido e desenvolvido como um elemento mental e espiritual dentro dos confins dos âmbitos da vida social concreta.” (RÜSEN & KOZLAREK, 2009, p.14). Ou seja, a ideia de novo humanismo, formulado em uma intrincada construção teórica, deve ser reconhecida em contato com a materialidade em que a vida social apresenta se aproximando do sentido ético-sociológico relatado por Nogare (1985). Sua proposta vai além da constituição de um *ethos* direcionado para determinada cultura ou povo, com vistas a se tornar modelo a ser seguido pelos demais como no caso do eurocentrismo. Intenciona, pois, a realocação do foco no pensar e atuar histórico dos seres humanos como comunidade múltipla que partilha da mesma essência.

Para compreendermos a trajetória do pensamento de Rösen quanto ao tema, é necessário perceber que, mais do que uma crítica no sentido de negação e inversão do humanismo moderno, propõe-se uma valorização das conquistas em termos humanos, como por exemplo a defesa dos direitos humanos. Os critérios da análise do humanismo moderno, que apontam o que deve ser mantido ou intensificado e o que pode ser descartado ou reformulado, dizem respeito à epistemologia da teoria ruseneana, discutida na seção seguinte.

1.2 A CONSTRUÇÃO DO NOVO HUMANISMO DE JÖRN RÜSEN

A produção científica de Jörn Rösen na última década converge para a tarefa de revisão do humanismo moderno ocidental. Seus artigos, publicados em diversos países, reiteram a necessidade urgente de estabelecerem-se sólidas estratégias teóricas e práticas de comunicação intercultural. Como o objetivo desta pesquisa está alicerçado no Novo Humanismo como fundamento teórico, se fez imprescindível à recapitulação investigativa do processo de desenvolvimento, não apenas do conceito em si, mas também das ideias e princípios constituintes de sua proposta.

Apresenta-se, nesta seção, autores e conceitos que balizaram o pensamento de Jörn Rösen¹⁶ e, em seguida, expõe-se a análise de uma série de artigos que

¹⁶ Esta seção foi construída baseada em uma série de aulas particulares concedidas pelo professor Jörn Rösen em sua residência em Bochum, Alemanha, entre Março e Abril de 2015. Esta experiência só foi possível a partir da concessão da bolsa de estudo do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da CAPES. O professor solicitou que eu iniciasse todos encontros com questões norteadoras. Suas longas explanações, de três a quatro horas de duração, foram inspiradoras, tanto

expressam como o Novo Humanismo foi constituído como proposta na Teoria da História.

Em março de 2013, Rüsen apresentou em Lviv, na Ucrânia, um simpósio intitulado “Tradições Ocidentais, Dimensões Interculturais, Perspectivas Futuras e a Tarefa das Humanidades” no Centro de Estudos Urbanos do Centro-Leste Europeu¹⁷. O expositor preparou para esta apresentação um compêndio de leitura preliminar, entregue aos participantes, o qual me foi cedido gentilmente¹⁸. O material apresenta um levantamento histórico da defesa da dignidade humana por intelectuais de diversos espaços e tempos, desde Cícero na Grécia antiga até os tempos atuais, e pode ser tomado como resumo de suas principais influências.

Expõem-se alguns destes textos e ideias sugeridas pelo autor como base de sua teoria. Entre eles Hubert Cancik, Immanuel Niethammer, Cícero, Picco Della Mirandola, Immanuel Kant, Sigfried Herder, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Confúcio, Mencius, Vivekananda, Roy, Tu Wei-Ming e Zhang Longxi.

Hubert Cancik, historiador contemporâneo alemão, especialista em antiguidade clássica e religião, apresenta no texto “Tradição Clássica, Humanidade e Humanismo Ocidental” considerações sobre as noções clássicas gregas referentes à humanidade e ao humanismo ocidental – particularmente o europeu.

Cancik aponta Immanuel Niethammer (1766 – 1848) como criador de uma proposta de humanismo ocidental especialmente ligado à educação:

O humanismo ocidental é primeiro e fundamentalmente um movimento educacional, enraizado na tradição clássica. Assim, não é nem uma filosofia e nem uma religião. Não é clássica (História antiga, filologia clássica e arqueologia) nem a geralmente chamada de herança clássica. Ao invés, trata-se de uma teoria de reforma pedagógica. (CANKIK, 2011, p.87).

É de Niethammer a inspiração de formação humana (*bildung*)¹⁹ com o intuito de moldar toda a humanidade em cada indivíduo. Ele defendia que as crianças

academicamente, quanto pessoalmente. Os encontros eram por vezes acompanhados por sua esposa, filhos e netos, revelando de forma sensível o quanto o humanismo proclamado por Rüsen é também característica de sua vida pessoal e privada.

¹⁷ *SPRING SESSION – RESEARCH CENTER BORDERLAND: PAST AND PRESENT*. 2013, *Center for Urban Studies of East Central Europe*, Lviv, Ucrânia. **Humanism – western traditions, intercultural dimensions, future perspectives, and the task of the humanities** (Programa) Disponível em: <<http://www.timeandspace.lviv.ua/index.php?module=events§ion=news>> Acesso em junho, 2016.

¹⁸ Infelizmente este material ainda não foi editado em alemão e em inglês, sendo sua divulgação e publicação restringida pelo autor.

¹⁹ A palavra ‘formação’, da língua portuguesa, não contempla todo o conteúdo que o termo original alemão ‘*bildung*’ implica. *Bildung* denotaria uma formação total, plena ou um desenvolvimento de toda a potencialidade humana.

deveriam ser formadas de modo geral e amplo²⁰, para só depois serem direcionadas para uma aprendizagem técnica para o trabalho. Faz-se necessário lembrar, contudo, que este ideal se dirigia mais precisamente aos filhos da burguesia alemã da época, que eram formados em Linguagem, Arte, Literatura, Mitologia e Filosofia.

Niethammer utiliza o conceito de humanidade desenvolvido por Herder. O termo *humanität*, do alemão, amplia a noção francesa de *humanité*, pois adere a ela noções imperativas de racionalidade, liberdade, educação e direito. Neste momento as humanidades se tornaram também sinônimo de ‘estudos clássicos’ – até mesmo por Niethammer e Herder terem se inspirado na tradição clássica, mais precisamente na vertente filosófica do estoicismo. Os estoicos possuíam apreço pelos conceitos-chave ‘natureza’ e ‘razão’. A base para o humanismo europeu, segundo Cancik, se constituiu a partir destas quatro vertentes humanistas: a tradição clássica; as humanidades (ciências humanas e artes); a *humanität* de Herder e o *Humanismus* de origem latina, sinônimo de educação através da tradição clássica, expoente no Renascimento.

O próprio termo latino, *humanitas*, possui seis diferentes significados (CANCİK, 2011, p.89):

- *genus humanun* (gênero humano): todos integrantes da espécie humana, em contraste com animais, indivíduos e nações.
- *societas humana* (sociedade humana): o agrupamento dos indivíduos em uma sociedade, unidos pela sua natureza e experiência comum. A grande família humana.
- *condicio humana* (condição humana): a vulnerabilidade humana, fragilidade, em contraste com os deuses imortais.
- *clementia, benevolentia* (clemência, benevolência): gentileza, doçura, bondade, em contraste com a crueldade e ferocidade dos animais selvagens.
- *eruditio, educatio, formatio, paideia* (erudição, educação, formação): educação como diferencial humano.

²⁰ Em alemão utilizou-se o termo *vernunft bildung*, significando formação integral. Literalmente é traduzido para a língua portuguesa como “formação da razão”.

- *cultus e urbanitas* (urbanidade): vida civilizada e estilo de vida urbano.

O humanismo de origem latina também evidencia esta relação com o estoicismo, indicada pelo naturalismo, pela empiria e pelo racionalismo. Cancik aponta a base racionalista estoica como fundamento para o humanismo renascentista, que veio a culminar na Declaração de Direitos de Virgínia (1778)²¹, com seus fundamentos pautados por convicções empíricas, teóricas e históricas.

A reconstituição histórica do humanismo retoma algumas primeiras afirmações da dignidade humana proferidas por Marco Túlio Cícero (106 a.C. – 43 a.C.) na Roma antiga. Cícero, de reconhecida obra na administração pública e nos estudos eruditos, é lembrado por Rüsen como precursor do humanismo, sendo estudado e utilizado por muitos autores renascentistas séculos mais tarde.

Do renascentismo, Rüsen aponta Giovanni Picco Della Mirandola (1463 – 1494) como destaque. Mirandola é aclamado por suas teses acerca do conhecimento humano, introduzidas pelo texto “Discurso sobre a dignidade do homem” publicado em 1486 (MIRANDOLA, 2006). Rüsen demonstra através do texto de Mirandola, que a concepção de dignidade vem sendo debatida há longa data.

Muitos anos mais tarde, a síntese alemã do humanismo toma corpo através do trabalho de Immanuel Kant (1724 – 1804) que procura reunir a razão com a empiria das experiências, e distinguir a qualidade racional humana da de outros seres. Rüsen utiliza Kant amplamente em seu trabalho e destaca principalmente a definição simples e profunda de dignidade humana. 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)

Na obra “Cultura faz Sentido” (2014) Rüsen faz um ensaio no qual demonstra adotar a concepção de História universal de Kant. Ou seja: todos os indivíduos da raça humana, incluindo aqueles que já se foram e os que ainda virão, pertencem à mesma História compreensiva da humanidade. Tal preposição é acompanhada da consciência de seu risco, tendo em vista que, muitas vezes, certas visões da História

²¹ Declaração de direitos dos cidadãos dos Estados Unidos no contexto da luta pela independência.

se mostram universalizantes: se revelam, ao fim, como tentativas ideológicas de generalizar valores culturais específicos de uma cultura dominante.

Neste texto (2014, p.17-34) Rüsen estabelece um paralelo com nove proposições kantianas, buscando atualizá-las, segundo seu entendimento. Nestes itens Kant discorre sobre o propósito da vida humana e sua transformação da natureza em cultura; o papel da razão humana; a relação da razão humana com a História; as diferenças sociais como matriz da mudança histórica; a função do direito e da política com a sociedade civil; a diferença cultural entre países; a História entendida como força matriz da ação humana e, por fim, a interpretação histórica.

Johann Gottfried Herder²² (1744 – 1803), aluno de Kant, também é cautelosamente revisitado por Jörn Rüsen. Herder se notabilizou como filósofo, teólogo, poeta e crítico literário. Da literatura destaca-se sua amizade com Johann Wolfgang von Goethe e com Johann Georg Hamann, que foram responsáveis pela afirmação do movimento literário romântico *Sturm und Drang* (do alemão ‘tempestade e ímpeto’) que contrapunha o racionalismo iluminista do século XVIII.

Em relação à Filosofia da História, Herder destacou a influência do contexto físico e histórico no desenvolvimento humano, pautando muitas vezes uma valorização do patriotismo e nacionalismo (HERDER, 1970). Tal valorização das culturas de cada país, porém, não pretendia estabelecer comparações e hierarquias culturais. Ao revés, buscava destacar o modo de vida e as peculiaridades de cada uma delas. Rüsen se apropria e amplia esta visão de humanidade de Herder, na qual as diferenças de todos os povos são apenas variações menores de um grande e único grupo humano. Herder também estima a razão humana, a qual produz unidade a partir da multiplicidade, sendo possível derivar regras universalmente válidas, a partir de elementos presentes em todas as civilizações.

Herder apontava que os elementos de destaque de uma determinada civilização não implicavam na presunção de sua superioridade perante as demais. A pluralidade dos homens, com as mais diversas características físicas e psicológicas é o que definiria a beleza da humanidade.

Outra influência importante no desenvolvimento do Novo Humanismo de Rüsen é Karl Marx. Porém a relação de Rüsen com Marx demonstra ser mais cautelosa. Se sua inspiração pelo conceito de práxis e pelos textos da juventude de

²² Uma interessante biografia gratuita deste autor pode ser encontrada em: <<https://plato.stanford.edu/entries/herder/>> Acesso em junho, 2016.

Marx não são difíceis de inferir, Rösen é veemente ao criticar as tentativas socialistas de revolução, expondo as mortes de inocentes e o autoritarismo como falhas inaceitáveis do ponto de vista humanista.

Uma das discordâncias destes autores é a concepção sobre os direitos humanos. Rösen discorre sobre a possibilidade de determinados pensamentos históricos não só não oferecerem sentido e orientação para as pessoas, como também podem verdadeiramente destruir sentidos. Como exemplo cita Marx:

Ele os interpreta [os direitos humanos] como mero fenômeno jurídico acessório à exploração capitalista do homem pelo homem. Com isso, arruína-se o potencial de sentido presentes nesses direitos, tornado disponível no processo evolutivo de uma humanização universal dos seres humanos e que, de longe, ainda não se esgotou. (RÜSEN, 2015a, p. 279).

Em outro texto, reforça:

Eles [filósofos anti-humanistas do séc. XX] criticam o humanismo como uma ideologia, que oculta as reais forças do auto empoderamento humano, nomeadamente a nua e bruta vontade de poder com um véu de moralidade e normas. [...] Direitos humanos e civis são apenas regras da lei que intitulam membros da sociedade civil para perseguir seus interesses brutos em aumentar suas propriedades. (RÜSEN, 2006, p.271).

E, de maneira explícita, aponta seguidores do marxismo como responsáveis por ações desumanas:

Marxismo rotulou o humanismo da emergente sociedade burguesa como uma mera formalidade sem substância social, e reivindicou ter trazido à tona o 'verdadeiro humanismo' através da revolução proletária. A herança de incontáveis atos inumanos em nome deste humanismo ou em nome do progresso humano permanece como uma sobra e fardo do século XX. Até hoje a doutrina prevalecente de direitos civis e humanos universais não resolveu a questão de como garantir as condições sociais para uma vida livre a todos cidadãos. (REICHMUTH, RÜSEN & SARHAN, 2012, p.16)

O ponto que pode aproximar o trabalho de Rösen com a teoria marxista é a forma de compreender o ser humano. Marx apresenta o conceito de omnilateralidade em oposição à unilateralidade do trabalhador segmentado e alienado dos ganhos e da noção do todo do processo produtivo. A unilateralidade remete a cisão, a visão limitada e parcial. A omnilateralidade, por sua vez, indica o homem por inteiro, desenvolvendo seu máximo potencial produtivo – lembrando que o trabalho exerce

papel central na teoria marxista. Mais ainda, esta qualidade se daria ao homem através da educação.

Manacorda, pesquisador italiano do trabalho de Marx, descreve:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2007, p. 87)

O mesmo autor define:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p.90)

Apesar de Rüsen não explicitar este conceito em sua obra, nem mesmo quando trata da Aprendizagem Histórica, a essência do debate no campo da educação é a mesma: ou educa-se para a parcialidade, para a fração do trabalho, ou busca-se desenvolver todo o potencial de cada ser humano.

O humanismo concebido por Karl Marx é também destacado por Rüsen que aponta passagens do texto “Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844”. A visão humanista de Marx intenciona a emancipação dos seres humanos da propriedade privada, fato que só seria conquistado plenamente com o comunismo, implicando o retorno do homem a sua essência de ser social. A propriedade privada seria a parte visível do afastamento do homem de sua essência, na qual a sociedade humana se estabeleceria verdadeiramente na relação de unidade entre o homem e a natureza. Marx atribui a desumanização do homem ao afastamento de todos os sentidos e na priorização do sentido de consumo, de posse, da objetificação da essência. O foco de Marx em relação à dimensão laboral é rigorosamente justificado no sentido de que a atividade predominante da vida humana tem sido o trabalho – predominantemente o trabalho na indústria, na época – que alienaria o homem de si mesmo (MARX, 2004).

Os balizamentos sofridos pela proposta do Novo Humanismo encontraram vetor oposto em críticas ao humanismo moderno e ao eurocentrismo. De Friedrich Nietzsche, Rüsen destaca o capítulo nono da obra “Além do Bem e do Mal: Prelúdio

para a filosofia do futuro” de 1886, que pode ser compreendida como uma crítica ao humanismo. Nestes fragmentos Nietzsche relembra que as sociedades humanas consideradas mais nobres, elitizadas ou superiores de alguma maneira, só atingiram tal posição devido a algum processo anterior de conquista, dominação e subjugação de outrem mais fraco ou mais pacífico.

No parágrafo 259, Nietzsche afirma: “a vida em si é essencialmente apropriação, dano, conquista do estranho e fraco, supressão, severidade, obstrução de formas peculiares, incorporação, e ao fim, em termos suaves, a exploração”. (NIETZSCHE, 1886). Rüsen avalia estas desconstruções como importantes, mas teme que o discurso da desumanidade conduza a uma falta de sentido histórico. Pode-se supor que o ácido olhar de Nietzsche tenha provocado à inclusão do estudo das sombras da desumanidade no Novo Humanismo, em uma tarefa de investigação dos fatos históricos nos quais os seres humanos revelaram sua pior face.

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.

O contato com teorias e visões culturais orientais – chinesas, taiwanesas e indianas, principalmente – se realizou em pesquisas em parceria, resultando em coleções e projetos plurais e abrangentes²³. Não é raro encontrar, nos livros editados por Jörn Rüsen, artigos com abordagens teóricas contrárias, com espaço inclusive a seus principais críticos pós-colonialistas.

Rüsen critica movimentos pós-coloniais e pós-modernos, principalmente ao rebater suas objeções ao Iluminismo e às produções europeias. Segundo Burke e Aurell, o movimento pós-colonialista na disciplina da História “tem sido descrito como uma perspectiva que trata de desconstruir os grandes relatos da História imperial, especialmente através do estudo de movimentos de resistência indígenas.” (AURELL *et al*, 2013, p.326).

Burke e Aurell citam diversos autores de destaque na teoria pós-colonial: Franz Fanon, Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha. Dos estudos subalternos, desenvolvido na Índia, destacam: Ranajit Guha, Shahid Amin, Dipesh Chakrabarty, Gyan Prakash e Sumit Sarkar. (AURELL *et al*, 2013, p.325).

²³ Como por exemplo o projeto “*Humanism in the Era of Globalization – An Intercultural Dialogue on Humanity, Culture and Values*” realizado entre 2006 e 2009 em Essen, na Alemanha. Cf. p.59.

Para estes historiadores:

[...] estas tendências oferecem um exemplo inédito da História da historiografia, ao verificar-se uma nova aproximação metodológica originada na periferia – ainda que alguns de seus líderes, como Guha, tenham residido na Europa – que se expande até o centro. (AURELL *et al*, 2013, 327).

Assim como no caso de Marx quando critica a defesa dos direitos humanos, Rüsen avalia as críticas pós-modernas e pós-coloniais como um movimento que pode destruir o potencial de sentido histórico.

Algo semelhante ocorre com tentativas recentes de intelectuais chineses, que afirmam que toda desgraça do mundo moderno (destruição do meio ambiente, decadência moral, etc) se deve ao iluminismo ocidental. Outros exemplos aparecem no pensamento pós-moderno e pós-colonial. Inobstante sua função crítica, esse pensamento destrói, no caso do pós-modernismo, o sentido existente nos processos de universalização das qualidades humanas (dignidade). Ele precipita no entulho do passado critérios significativos de validade da orientação cultural (inclusive do conhecimento histórico). O pós-colonialismo atribui aos potenciais modernizadores da cultura ocidental um caráter manifestamente destrutivo e omite outras tendências opostas, sem as quais sua própria crítica da modernidade deixaria de ser plausível. (RÜSEN, 2015a, p.279)

Ao afirmar a necessidade da História universal pautada na razão, Rüsen se apresenta em oposição a Sanjay Seth que acredita que aquilo que os europeus chamam de ‘razão’ seria apenas uma forma de perpetuar a cultura hegemônica e a tradição europeia. Seth valoriza a diversidade cultural global e aponta a impossibilidade de razão única (SETH, 2011). Rüsen também discorda de Chakrabarty (2000) e sua proposta de “provincializar a Europa”, temendo que este tipo de argumentação seja apenas uma inversão entre dominadores e dominados.

Rüsen identifica elementos humanistas da cultura indiana a partir dos textos sagrados do Baghavad Gita, nas reflexões espiritualistas e hinduístas de Vivekananda e também pelo ativismo político de M.N. Roy.

Os versos do Bhagavad Gita são parte integrante dos textos sagrados hindus, conhecidos como Mahabharata, com origem entre os séculos V a.C. e II a.C. e tem sua autoria atribuída a Krishna Dvapayana Vyasa. Do texto, Rüsen destaca o livro 18, do verso quarenta e cinco ao cinquenta e oito, que descrevem o caminho que os homens devem percorrer para atingir a perfeição através do trabalho, renúncia, autocontrole e devoção.

Swami Vivekananda (1863 – 1902) foi um dos principais responsáveis por divulgar a filosofia e religiosidade Vedanta no ocidente, realizando aulas e palestras na Europa e nos Estados Unidos. As pregações²⁴ do Vedanta realizadas por Vivekananda, destacadas por Rösen, dizem respeito à maneira pela qual a vida humana é compreendida. Os homens seriam seres privilegiados em relação aos demais elementos da natureza, sendo cada ser humano manifestação única da divindade e integrante da irmandade da humanidade como um todo na Terra.

Por fim, também oriundo da Índia, o ativista político e filósofo Manabendra Nath Roy, ou apenas M.N. Roy (1887 – 1954) foi um importante articulador do comunismo, participando, inclusive, da fundação dos partidos comunistas no México e na Índia. Sua filosofia política, porém, desviou-se de vertentes comunistas após a tomada de poder por Stálin, desenvolvendo sua versão do humanismo radical. Em 1947 Roy publicou a obra “Novo Humanismo – Um Manifesto”, destacada por Rösen por apresentar vinte e duas teses de defesa de uma democracia radical. As teses versam sobre progresso social, liberdade, propósito humano, direito, economia, revolução social, educação e ciência. Nota-se grande similaridade do pensamento de Roy com o de Rösen, explicitamente na tese vinte e dois; na qual Roy defende que o “Radicalismo se inicia na máxima ‘o homem é a medida de tudo’ (Protágoras) ou ‘o homem é a raiz da humanidade’ (Marx) e advoga a reconstrução do mundo como uma comunidade fraterna de homens livres, através do esforço da emancipação moral espiritualizada do homem” (ROY, 1981, p.62).

Da China, Jörn Rösen enumera textos do Confucionismo, em destaque os escritos do próprio Confúcio (551 a.C – 479 a.C.) e de Mêncio (372 a.C. – 289 a.C.), considerado o principal seguidor de Confúcio. Contemporaneamente, Rösen dialoga com Tu Wei-Ming e seu colega Zhang Longxi que participa do projeto do novo Humanismo.

Tu Wei-Ming é professor de História e Filosofia Chinesa e também de Estudos do Confucionismo na Universidade de Harvard. O Confucionismo influencia o pensamento de Rösen, usado como contraponto e complemento das conquistas da modernidade iluminista ocidental.

²⁴ Acessado por Rösen: THE SPIRIT AND INFLUENCE OF VEDANTA: (Delivered at the Twentieth Century Club, Boston), Complete works, vol. 1, Lectures and Discourses. Disponível em: < <http://www.advaitaashrama.org/cw/content.php> >

Em artigo publicado em 2009, Wei-Ming aponta questionamentos do humanismo confucionista que são relevantes na atualidade, entre eles: a necessidade de uma consciência global; a relação complicada da espécie humana com a natureza; as perigosas consequências do pensamento iluminista para instituições veneráveis como família, vila, igreja, sinagoga, mesquita, templo, escola e nação; a ansiedade crescente pela falta de sentido do todo e perda de legitimidade das autoridades, levando ao declínio de valores morais e espirituais; a predominância dos valores de mercado sobre os valores morais; a racionalidade instrumental e técnica se sobrepondo a sabedoria construída permeada por valores morais; a separação da ética da ciência; a desigualdade social crescente, entre outros (WEI-MING, 2009).

Wei-Ming também adota a perspectiva temporal das Eras Axiais de Karl Jaspers²⁵, na qual o apelo por uma segunda Era Axial inclusiva busca aproximar culturas, civilizações e religiões diferentes por uma comunicação intercultural. O humanismo confucionista apresenta, segundo Wei-Ming, muitas das respostas e condições para que tal Segunda Era se concretize. O conceito de “eu”, ou “self” de Confúcio não alija o indivíduo do seu meio, tanto social como natural. Esta abordagem holística e humanista abrangeria, de forma integradora, as quatro dimensões humanas: o eu, a comunidade, a natureza e o paraíso. Já o pensamento Iluminista moderno não se relaciona com questões espirituais e da natureza, centrando-se em uma visão antropocentrista (WEI-MING, 2009, p.6).

O autor acredita que “Por sublinhar a importância da simpatia, empatia e compaixão, o humanismo confucionista pode ajudar a aliviar as dificuldades que o ‘diálogo dialético’ tenha engendrado na comunicação intercultural” (WEI-MING, 2009, p.8).

Mesmo com paradigmas e argumentos em contrário, é possível perceber que este conjunto de críticas e teorias orientais exerce importante papel no desenvolvimento do Novo Humanismo, seja antecipando as oposições e já apresentando suas respostas, seja tornando-se mais cauteloso na escrita ao identificar-se como europeu e ocidental, que procura internacionalizar uma ideia desenvolvida na Europa, em movimento semelhante ao Iluminismo.

Podemos dizer quanto ao conjunto de opositores citados pelo próprio Rüsen que eles defendem a superação das ideias iluministas a partir da negação e críticas a

²⁵ Os conceitos de Eras Axiais são descritos na p.90

elas. Rüsen, por sua vez, intenciona uma reavaliação da modernidade como um todo, não descartando necessariamente ideias historicamente desenvolvidas que, para ele, exercem um papel de produção de sentido e orientação relevante.

Antes de adentrarmos aos textos de Rüsen sobre o Novo Humanismo ainda se destacam alguns autores europeus relevantes em sua formação.

Johann Gustav Droysen, historiador alemão do século XIX e teórico da História, é sem dúvida um dos maiores inspiradores de todo trabalho de Rüsen principalmente no que tange a metódica e na sistemática da Histórica. Droysen foi fundamental no fortalecimento da História como ciência pois com ele “a História deixou de ser apenas um apêndice da filosofia. E o método histórico desprende-se do filosófico.” (DROYSEN, 2009, p. 25.).

A tese de doutorado de Rüsen trata justamente da relevância do trabalho de Droysen, considerado por Koselleck o marco fundamental de surgimento da ciência moderna da História (DROYSEN, 2009, p. 26). A influência de Droysen na obra ruseneana é nítida na trilogia sobre Teoria da História (RÜSEN 2007a, 2007b e 2010c) e na obra “Cultura faz Sentido” (2014, p.58 – 86), nas quais defende que Droysen deva ser considerado um clássico. Droysen versa sobre o papel da interpretação histórica e da hermenêutica no trabalho historiográfico e constrói a cientificidade da História apoiada na ideia de formação humana e sentido histórico, afastando-se do positivismo e do romantismo.

Outro historiador importante no pensamento ruseneano é Frank Ankersmit, dos Países Baixos que, além de seus consagrados textos sobre narrativa histórica, estuda o impacto do trauma e do sofrimento na Consciência Histórica. No livro “Pensamento Histórico Ocidental”, editado por Jörn Rüsen, no qual Peter Burke tem seu artigo “Pensamento Histórico Ocidental em uma Perspectiva Global – Dez Teses” analisado por quinze comentadores (BURKE, 2002, p.15), Ankersmit reafirma que o sofrimento e o trauma são fontes esquecidas da Consciência Histórica ocidental, no que chama de análise quase psicanalítica da Consciência Histórica. Propõe até mesmo uma ‘psicanálise cultural’, em paralelo ao trabalho de Burke sobre as diferenças da Consciência Histórica de sujeitos do ocidente e oriente. (ANKERSMIT, 2002, p.72)

Por fim, a antropologia cultural exerce um papel estruturante no Novo Humanismo. A Teoria da História de Rüsen ancora-se nas concepções antropológicas de Christoph Antweiler de maneira determinante e o Novo Humanismo é estruturado a partir da ideia de cultura. Trabalhando conjuntamente no projeto do Novo

Humanismo, estes autores buscaram “elementos comuns entre as grandes tradições filosóficas e grandes religiões que poderiam mostrar-se úteis em frente ao desenvolvimento do projeto do humanismo.” (ANTWEILER, 2013, p.38).

Antweiler apresenta a fundação para o humanismo inclusivo por universais antropológicos. Em seu texto, debate padrões panculturais e a natureza humana; universais diacrônicos e universais desenvolvidos; a família humana; métodos de pesquisa empírica na procura por universais; as causas dos universais; teoria realista da cultura e, por fim, estruturas panculturais e visões de mundo relevantes para o humanismo.

Neste último tema, em específico, Antweiler descreve a visão de mundo e a ideia de humanidade de cada cultura como um universal, o que auxilia Rüsen no debate e diálogo intercultural. Mais do que impor um retorno ao Iluminismo ou 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? Além deste universal antropológico, Antweiler lista outros que julga úteis para o Novo Humanismo (ANTWEILER, 2013, p.66):

Universais Antropológicos de Antweiler
Concepção de seres humanos (como organismo e qualidades humanas, por exemplo, a capacidade de sofrimento).
Concepção de humanidade (atualmente apenas vastamente compartilhado, provavelmente um universal emergente).
Concepção de agentes com limitada autonomia (<i>ação/agency</i>).
Concepção de História, de historicidade da cultura humana, História natural.
Cooperação.
Reciprocidade (Comportamento e normas sociais).
O mínimo de justiça na competição (ao menos decência).
Capacidade de empatia.
Conceitos, normas e ideais de educação.
A família como uma esfera de propagação biótica e reprodução social.
Concepção de adolescência e outras fases da vida e ritos de passagem.
Diferença de comportamento entre gêneros durante adolescência.
Tendências dicotômicas de concepções de gênero, normas e ideais.
Conhecimento local e empiricamente fundado e aprendizagem performativa.
Pensamento em metáfora
Tendência ao nepotismo
Tendência ao egoísmo.

Controle social do comportamento desviante.

QUADRO 1 - UNIVERSAIS ANTROPOLÓGICOS DE ANTWEILER

FONTE: O autor (2017)

A partir de diferentes influências desenha-se, dinamicamente, o arcabouço de Jörn Rüsen para a proposta do Novo Humanismo. Não se pretendeu esgotar toda a sua base teórica, mas ao menos introduzir tais figuras relevantes como forma de indicador inicial de pesquisa sobre o tema. Espera-se que a ainda recente proposta seja estudada e aprofundada nos campos da Teoria da História, Didática da História e principalmente da Educação Histórica para que a pertinência desta teoria seja reconhecida na contribuição do ensino e da aprendizagem de História.

1.3 ELEMENTOS DO NOVO HUMANISMO: ARTIGOS ENTRE 1996 E 2013

Elencaram-se aqui dezesseis artigos de Jörn Rüsen, datados em suas primeiras edições entre 1996 e 2013, nos quais a temática humanista foi abordada diretamente ou, se não, textos que serviram como fundamento para o desenvolvimento posterior do conceito. Algumas produções desta temática foram desconsideradas neste recorte temporal, pois foram priorizados aqueles em língua portuguesa, inglesa e espanhola. A maior parte da produção de Jörn Rüsen ainda se encontra em língua alemã, o que restringiu meu acesso e análise de seu trabalho.

A afirmação mais consistente do Novo Humanismo foi realizada com a publicação de diversos artigos, frutos de um grande trabalho de pesquisa e cooperação internacional a partir do projeto “Humanismo na Era da Globalização – Um diálogo intercultural sobre Cultura, Humanidade e Valores”²⁶, centrado em Essen, Alemanha, no “Instituto de Estudos Avançados em Humanidades”²⁷. Tal projeto, realizado entre 2006 e 2009, teve seus resultados divulgados principalmente em duas coleções de livros, publicados em 2012: “Sendo Humano: Capturado na Rede de Culturas – Humanismo na Era da Globalização”²⁸ publicado pela editora Transcript, em Bielefeld na Alemanha, e “Reflexões sobre a (Des) Humanidade”, publicado pela editora da Vandenhoeck & Ruprecht (V&R) em Göttingen, na Alemanha. Outra

²⁶ *Humanism in the Era of Globalization - An Intercultural Dialogue on Humanity, Culture and Values* (no original, em inglês).

²⁷ Kulturwissenschaftliches Institut Essen – KWI.

²⁸ “Being Human: Caught in the web of cultures. Humanism in the Age of globalization”

coleção, anterior ao projeto do Humanismo, nomeada “Dando sentido à História²⁹”, com publicações entre 2005 e 2008, já apresentava indícios de sua filosofia humanista principalmente em relação à produção do pensamento historiográfico, a Consciência Histórica e sua relação com a Filosofia da História.

O quadro foi sistematizado para que se possa visualizar a rede de conceitos interligados pelo autor, desde alguns ensaios até a defesa direta da proposta do Novo Humanismo. A análise dos textos seguiu a ordem cronológica.

Nº	TÍTULO E ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO ORIGINAL	TEMÁTICA
1	Algumas aproximações teóricas para comparações interculturais de historiografia (1996)	<i>Some theoretical approaches to intercultural comparison of Historiography</i>	Comparação de culturas históricas diferentes por meio da análise de elementos do pensamento histórico.
2	Pensamento Histórico como discurso intercultural (2002)	<i>Historical Thinking as Intercultural discourse</i>	Tipos de pensamento histórico que influenciam a formação da identidade. Eurocentrismo. Ações para a comunicação intercultural.
3	Como superar o Etnocentrismo: aproximações para uma cultura de reconhecimento no século XXI (2004)	<i>How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the 21st century.</i>	Etnocentrismo
4	Repensando Utopia: Um apelo para uma cultura de inspiração (2005)	<i>Re-thinking Utopia: A Plea for a culture of inspiration</i>	Utopia
5	Humanismo e Natureza – Algumas reflexões sobre uma relação complexa (2006)	<i>Humanism and Nature – Some Reflections on a Complex Relationship</i>	Humanismo e relação com a natureza. Cultura e natureza.
6	Em direção a uma nova ideia de Humanidade – Unidade e Diferença de culturas nos encontros de nosso tempo (2006, 2012, 2015)	<i>Towards a New Idea of Humankind – Unity and Difference of Cultures in the Crossroads of Our Time</i>	Relações interculturais, noção de Eras Axiais e universalismos.
7	Humanismo em resposta ao Holocausto – destruição ou inovação? (2008)	<i>Humanism in response to the Holocaust—destruction or innovation?</i>	Humanismo e holocausto. A necessidade de lidar com a desumanidade, luto e sofrimento.
8	Formando a Consciência Histórica – para uma didática humanística da História (2009, 2012 e 2015)	<i>Forming Historical Consciousness Towards a Humanistic History Didactics.</i>	Definição dos conceitos “Humanismo” e “Novo humanismo”. Rebate críticas e indica pistas sobre a Educação Histórica escolar.
9	Humanismo na era da globalização: Ideias sobre uma nova orientação cultural (2009 e 2015)	<i>Humanism in the Era of Globalization: Ideas on a New Cultural Orientation</i>	Novo Humanismo, choques de civilizações, religião, economia e desumanização.
10	O enraizamento da ordem política nos valores dos cidadãos: Algumas ideias em humanismo político e religioso como base necessária para	<i>Rooting political order in the values of the citizens. Some ideas on political humanism and religion as</i>	Novo Humanismo, política, religião

²⁹ Making Sense of History – Studies in Historical Cultures, publicado em Nova Iorque pela editora Bergham Books.

Nº	TÍTULO E ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO ORIGINAL	TEMÁTICA
	uma democracia sustentável (2009 e 2015)	<i>a necessary base for a sustainable democracy.</i>	
11	Historicizando a Humanidade – Algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade (2010 e 2015)	<i>Historizing Humanity – Some theoretical considerations on contextualization and understanding regarding the idea of humanity</i>	Historicidade e Hermenêutica
12	Antropologia – Eras Axiais – Modernidade (2012)	<i>Anthropology - axial ages - modernities</i>	A compreensão da História por uma nova Filosofia da História – Tempos axiais e sua relação com princípios e elementos universais antropológicos
13	Humanismo e cultura muçulmana: herança histórica e desafios contemporâneos (2012 e 2015)	<i>Humanism and Muslim Culture: Historical heritage and contemporary challenges</i>	Elementos necessários para um Humanismo multicultural, a partir da problemática muçulmana.
14	Usos e abusos da História na atualidade (2012 e 2016)	<i>Usos e abusos da História na atualidade</i>	Novo humanismo e universais antropológicos.
15	Humanismo clássico – um levantamento histórico (2013 e 2015)	<i>Classical Humanism – a Historical Survey</i>	Ideia de desenvolvimento da humanidade e da ideia do humanismo, baseado nos tempos axiais.
16	Humanismo intercultural – ideia e realidade (2013 e 2015)	<i>Inter Cultural Humanism – Idea and reality</i>	Noções gerais do humanismo já desenvolvidas em outros textos, com apontamentos mais específicos para a educação.

QUADRO 2 - ARTIGOS DE JÖRN RÜSEN SOBRE O NOVO HUMANISMO
 FONTE: O autor (2017)

1- Algumas aproximações teóricas para comparações interculturais de historiografia (1996)

Em 1996 pode-se encontrar o embrião da preocupação de Rüsen no que se refere à análise historiográfica de culturas diferentes. Desafio comum a muitas áreas das Ciências Humanas, a investigação científica intercultural incide, reiteradamente, na problemática da visualização tendenciosa dos observadores: quem observa o outro, o diferente, sempre parte de juízos de valores – morais, estéticos, culturais – originários de sua própria cultura e de sua própria nação. Assim, tais análises possuem grande possibilidade de serem enviesadas e etnocêntricas.

Este artigo foi publicado em um periódico, com edição especial sobre a historiografia chinesa. Nele, Rüsen busca apontar princípios de abordagem para investigações historiográficas, cujo intuito era comparar diferentes culturas. Destaca-se um elemento importante presente em sua argumentação: o enaltecimento e a crítica simultânea a elementos da cultura e da modernidade ocidental. Neste texto, Jörn Rüsen sugere a necessidade de desvencilhar da perspectiva ocidental como

base de análise, mas, por outro lado, incentiva a investigação da base teórica que constitui o pensamento histórico operante em cada cultura analisada (RÜSEN, 1996).

Vale ressaltar que o autor não advoga um rompimento ou uma quebra com as tradições ocidentais, principalmente europeias, mas sim uma continuidade crítica, com aprimorados elementos novos. Ao propor um ‘novo’ humanismo, Rüsen está reconhecendo o humanismo moderno como grande contribuição da cultura ocidental para a humanidade, ao mesmo tempo em que aponta carências fundamentais em sua estrutura, que justificam seu aprimoramento.

Neste texto se encontra, também, a ideia posteriormente reforçada e aprofundada de se estabelecer uma análise cultural a partir de uma lógica inclusiva, isto é, que ao perceber semelhanças e diferenças entre a cultura analisada e a sua própria, se estabeleça pontes de diálogo e reconhecimento das compreensões históricas.

2- Pensamento Histórico como discurso intercultural (2002)

No primeiro livro da coleção “Dando Sentido à História”, autores de vários continentes discutem o pensamento histórico ocidental. Na introdução, Rüsen debruça-se na teoria da Consciência Histórica para discutir o pensamento histórico como um discurso intercultural (RÜSEN, 2002). A preocupação de como o diálogo intercultural pode e deve ocorrer com o auxílio da Filosofia da História marca toda a trajetória de textos do Novo Humanismo. O papel da História é ampliado, principalmente na função cultural de formação da identidade histórica.

A definição resultante do processo cultural de formação identitária de um “eu” ou “nós”, implica, por conseguinte, no estabelecimento de um oposto, “eles” ou “os outros” que possuem diferente valoração e relevância perante cada grupo cultural. Isto exigirá um reconhecimento – e posterior humanização – daqueles que fazem parte do grupo étnico inicial de um sujeito e subjugação – e possível desumanização posterior – de qualquer um advindo de outros grupos. O encontro intercultural, potencializado ao máximo pela globalização, demanda a alteração desta relação assimétrica de análise. O julgamento a partir de um sistema valorativo de ótica etnocêntrica resulta em conflitos culturais, racismo, xenofobia e até guerras de grande proporção.

Agora, os processos de migração e globalização têm produzido novas constelações de comunicação intercultural. Os países europeus, nações, sociedades e estados se encontram questionados e desafiados por uma nova forma, por culturas e nações não-europeias. Elas criticam a hegemonia cultural do Ocidente e forçosamente intencionam se libertar das interpretações históricas que o Ocidente lhes imputou. (RÜSEN, 2002, p.4).

O papel da História neste desafio é atrelado ao desenvolvimento da Consciência Histórica e às diferentes linhas do pensamento histórico. Rüsen cita duas tradições diferentes de pensamentos, usadas para responder à questão da função da História na comunicação intercultural.

A primeira seria o modo exemplar de atribuição de sentido histórico, na qual, a História seria “mestra da vida” (RÜSEN, 2002, p.4) tal qual apregoado por Cícero na Roma antiga. A crença de que a História por si só possui regras gerais válidas em qualquer temporalidade, amplia vagamente a noção cultural para além do contexto dado originalmente. Porém não está livre de tendências etnocêntricas, reforçada pelo “poder de formas normativas de pertencimento e diferenciação”. (RÜSEN, 2002, p.5).

A outra tradição de pensamento citada é o Historicismo que se opôs a generalização do conceito de Humanidade como criador de sentido – advinda do Iluminismo – a partir da teleologia de progresso, reforçando o princípio de individualidade e a legitimação geral da diferença e particularidade.

Rüsen destaca que ambas ainda estão fortemente carregadas pelo eurocentrismo, pois o conceito de multiperspectividade ainda não se tornou um princípio historiográfico. Neste momento de sua produção, o autor foca em estratégias de comunicação intercultural, compreendidas como formas de superação de conflitos identitários, como a possibilidade de contribuição da Filosofia da História. Para tanto, indica que este livro e os subsequentes da mesma coleção são tentativas de responder a pergunta sobre “como a produção de conhecimento cultural e histórico pode estar alinhado com o objetivo de prover às gerações futuras os meios de comunicação intercultural.” (RÜSEN, 2002, p.7).

3 - Como superar o Etnocentrismo: aproximações para uma cultura de reconhecimento no século XXI (2004)

No ano de 2004, Rüsen sugere uma cultura de reconhecimento através da História como forma de superação do etnocentrismo. Em artigo publicado na revista

acadêmica do Taiwan, *Taiwan Journal of East Asian Studies*, o autor reforça a ligação entre discursos historiográficos, etnocentrismo, modo de pensamento histórico enraizado na Consciência Histórica, modo de produção historiográfica e choques de civilizações a partir de identificações de pertencimento e diferença.

Quanto às formas de convencimento das narrativas mestras, Rüsen aponta três operações e características básicas que as estruturam: avaliação cultural e histórica assimétrica, concepção temporal de continuidade teleológica e perspectiva monocêntrica de mundo.

Em seguida, apresenta formas não-etnocêntricas de geração de sentido histórico, em resposta às três características supracitadas, respectivamente: princípio de igualdade normativa através da integração das Histórias negativas da própria cultura³⁰, ideia de desenvolvimento histórico conceituado como reconstrução de uma cadeia de condições de possibilidades e, quanto ao espaço, a multiperspectividade e abordagens policêntricas.

A cultura de reconhecimento – ainda não nomeada como Novo Humanismo – evoca a necessidade de compreender a humanidade como um princípio de trabalho histórico. Ao invés de repartir a temporalidade, relativizando-a a cada uma das civilizações, Rüsen sugere a adoção do conceito de História Universal, alargado e compreensivo, a ponto de abrigar todas diferentes formas de experiência no tempo da humanidade.

O artigo é finalizado com uma seção de possíveis aplicações dos conceitos discutidos. A Filosofia da História e a Teoria da História são reforçadas como fundamentais aos trabalhos dos historiadores, principalmente no que diz respeito a reflexão sobre as lógicas de geração de sentido histórico que subjazem o pensamento e os estudos históricos. Para isso, o reconhecimento é relacionado com a prática interpretativa do pensamento histórico, introduzindo elementos de empatia metodicamente racionalizada ao trabalho dos historiadores. O reconhecimento mútuo é compreendido como comunicação intercultural de forma pragmática, no qual “identidades são refletidas, explicadas, discutidas e aplicadas no processo contínuo de comunicação” (RÜSEN, 2004, p.74).

³⁰ Neste momento ainda não há a definição de ‘burdening history’ (História como fardo, História difícil) de Bodo Von Borries, produzida posteriormente, mas Rüsen cita diversos autores para a investigação da relação entre trauma e História. Entre eles Frank Ankersmit (*History and Theory*, 2001) e Saul Friedländer (*Trauma, Memory and Transference*, 1994).

4 - Repensando Utopia: Um apelo para uma cultura de inspiração (2005)

A defesa do discurso humanista é por vezes interpretada como uma visão otimista ou romântica da humanidade. Neste sentido, antes da postulação do Novo Humanismo Jörn Rüsen debateu com outros pensadores o conceito de utopia em Essen, na Alemanha, no congresso interdisciplinar “Pensando Utopia”, em março de 2001. As falas sistematizadas deste evento deram origem ao sexto volume da série “Dando sentido a História: Pensando Utopia – Passos Para dentro de Outros Mundos” (RÜSEN, FEHR & RIEGER, 2005).

Especificamente em seu artigo “Repensando Utopia: Um apelo para uma cultura de inspiração” (RÜSEN, 2005), Rüsen revisita o conceito de utopia de maneira crítica, evidenciando aspectos em que a política foi utopicamente direcionada: relembra que propostas de libertação definitiva do homem através da remodelação da realidade pela visão utópica resultaram em consequências terríveis. Cita como exemplo os estados socialistas da Europa. Por outro lado, também relembra o horror genocida do nacional socialismo, passível de ser interpretado como guiado por utopias totalizantes (RÜSEN, 2005, p. 276).

De fato, a opção pelo ressurgimento da utopia, repensada após seu “aparente fim” (RÜSEN, 2005, p.277) perante os genocídios do século XX visa, sobretudo, instigar o pensamento para além da limitante realidade dada e imposta. Alega que vivemos tempos carentes de paixões e de planos políticos ao lembrar Weber (1971) que discorria sobre a necessidade da ação política ser embebida tanto de senso de perspectiva – análise conjuntural do presente – como de paixão – visão de futuro além da realidade estabelecida. Observa que também na ciência se manifesta esta demanda.

Rüsen aponta: “O que aconteceu com a visão persuasiva de justiça social? Foi silenciada pelo coro de apologistas de restrições econômicas.” (p.278, 2005). Utopia não deve ser uma tentativa autoritária e violenta de moldar a realidade a partir de ideais, mas sim ser a inspiração da práxis humana, que permita “sonhar a noite para realizar durante o dia nossas tarefas sobriamente e despertos” (2005, p.279). Esta seria uma relação equilibrada entre utopia e o sentido pragmático da realidade.

A função da utopia não seria, desta forma, um plano idealizador de uma sociedade futura, mas sim um instrumento de crítica e inquietação. A inquietação da

cultura como forma de revolta, irritação, desassossego por um lado, e, por outro movimento e vitalidade (p.280).

5 - Humanismo e Natureza – Algumas reflexões sobre uma relação complexa (2006)

Em 2006, o autor abordou a temática específica da relação entre a cultura humana e a natureza. O texto publicado em uma revista acadêmica sul-africana, “*The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*”, indica que a tradição ocidental humanista é caracterizada por uma lacuna entre a ênfase da qualidade de ser um ser humano e a natureza.

A crítica de Rûsen ao humanismo ocidental é bastante enfática neste aspecto. A concepção de que os seres humanos foram encarregados para governar a natureza e usá-la a seu propósito trouxe desastrosas consequências que colocam a existência da humanidade, se não de toda vida no planeta, em risco. O que ele chama de crise ecológica tem sua solução apontada como tarefa obrigatória do Novo Humanismo, que deverá estabelecer formas sensíveis de mediação e inter-relacionamento entre a humanidade e a natureza.

O humanismo moderno, em si, enfatiza a diferença substancial entre humanidade e natureza, ao substituir a sacralidade e centralidade divina por aspectos culturais humanos. A dominação e exploração da natureza ocorrem em “três dimensões: cognitivamente pela ciência, de forma prática pela tecnologia e socialmente pela economia”. (Rusen, 2006, p. 271).

E ainda complementa:

o que precisamos é uma ideia trans-estética do relacionamento humano com a natureza, no qual a natureza humana é entendida como uma síntese da natureza e da cultura, como uma ponte combinando as duas em uma forma coerente de vida, nomeadamente a nossa forma de vida humana. (RÛSEN, 2006, p.274).

Rûsen sugere que o princípio desta reflexão é o corpo humano, que seria a forma elementar de vida humana que sempre integrou a natureza (2006, p.275). A solução para o Novo Humanismo seria fugir da dicotomia dos extremos: não se daria nem pela naturalização da cultura humana – que desconsideraria a ciência e a tecnologia – e também não seria a ‘culturalização’ da natureza. Dar conta desta difícil tarefa possibilitaria ao Novo Humanismo ingressar em uma diferente época

de seu desenvolvimento. Tal relação nos aproximaria também ao sentido do universalismo transcultural, tendo em vista que, ao se integrar cultura a natureza – a qual todos os seres humanos partilham –, reforça-se o entendimento de que todas as civilizações iniciam suas vidas como seres culturais da mesma maneira.

Neste artigo o autor usa a expressão Novo Humanismo de forma explícita, ao invés de utilizar expressões como reconhecimento e tolerância. A relação da humanidade com a natureza é um dos aspectos do humanismo moderno ocidental mais carente de revisão.

6 - Em direção a uma nova ideia de Humanidade – Unidade e Diferença de culturas nos encontros de nosso tempo (2006, 2012, 2015)

Também no ano de 2006 Rüsen começa a sistematizar o projeto “Humanismo na Era da Globalização” em Essen, Alemanha. O artigo “Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo” foi escrito inicialmente em 2006³¹, porém foi publicado apenas em 2012, em Taiwan e na Alemanha (RÜSEN, 2012d). Em português foi publicado em 2015 em uma coletânea específica sobre a temática humanista, organizada pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR) em parceria com a professora Isabel Barca, de Portugal (SCHMIDT *et al*, 2015).

Os “encontros de nosso tempo”, do título, dizem respeito, sobretudo as consequências da globalização. As diversas civilizações que historicamente puderam se constituir com um contato raro e limitado com as demais, agora passam a partilhar espaços e verem-se obrigadas a dialogar, conviver e compreender-se mutuamente.

No texto, Rüsen recupera a ideia de formação da identidade cultural nas quais a noção de si e de outros é constituída, assim como havia realizado nos textos de 1996 e 2002. A ideia de humanidade, ligada ao pertencimento exclusivo ao grupo local, contrasta com a aproximação do outro diferente, no que ele afirma se tratar de “confrontos de civilizações” (RÜSEN, 2015b, p.46).

A hegemonia do pensamento ocidental nas definições universais de humanidade resultou em críticas, em um movimento de revisão teórica, política e epistemológica, principalmente oriundas de grupos teóricos pós-modernos e pós-

³¹ Texto cedido pelo autor.

coloniais. Neste artigo, Rüsen apresenta explicitamente suas objeções às concepções destes grupos.

O autor afirma que os pós-modernos denunciam a universalização de concepções e elementos ocidentais em países orientais, mas questiona a ausência de propostas afirmativas em tais discursos, nos quais afirma encontrar apenas negação e relativização. Nega-se uma realidade, mas não se desenvolve um princípio válido – principalmente interculturalmente – que possa a vir aproximar pessoas ou reafirmar aqueles subjugados anteriormente. (RÜSEN, 2015b. p.47).

Em relação aos estudos pós-coloniais, marcadamente nos países colonizados por europeus, são debatidas as diversas hegemonias culturais ocidentais. Rüsen, porém, adverte para o risco de tais críticas se constituírem como inversões em um jogo de poder. Ou seja, aponta-se a ocorrência do etnocentrismo e se propõe sua inversão na qual os dominados passarão a dominadores. Cita especificamente o título do trabalho de Dipesh Chakrabarty, “Provincializar a Europa: Pensamento pós-colonial e diferença histórica” (2000)³² em que critica a existência de um significado implícito nesta obra:

Todos concordam que há um significado convincente neste slogan, nomeadamente que o tradicional ‘império’ ocidental que costumava dominar e subjugar as ‘províncias’ não ocidentais deveriam ser levados ao fim. Mas, se o ocidente se tornar uma província, as consequências lógicas desta metáfora simples é que o ‘império’ se mudou para outra parte do mundo. Aonde mais poderia ter ido senão para partes não ocidentais? [...] Assim, o antigo jogo de poder continua, apenas o papel dos partidos conflitantes foi redistribuído. (RÜSEN, 2015b, p.47).

Para a superação destas críticas, Rüsen apresenta uma reflexão da Filosofia da História, no qual inspira-se na obra de Karl Jaspers, ao propor o renascimento das origens dos Tempos – ou Eras – Axiais. Neste artigo é apresentada, brevemente, a difícil tarefa da proposição de um novo Tempo Axial sem explicar a teoria em profundidade³³.

O conceito de humanidade seria invariavelmente definido em cada uma das civilizações do mundo. Em algum momento da constituição cultural da espécie

³² Chakrabarty, D. “Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference”. Princeton, Princeton University Press. 2000. Sobre esta obra, uma interessante análise de pesquisadores brasileiros, cf. “Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty” de Elíbio Júnior, A. M.; Costa Lima, M. e Di Manno de Almeida, C.S. in: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 7 Nº 13, Julho de 2015.

³³ Conferir os artigos 11 (p. 82) e principalmente o 12 (p.85) .

humana, se exprime uma noção de “nós”, que serve como fundamento para outras concepções universais. Tais universais ou universalismos baseiam diversos conceitos que, juntos, dão substrato às identidades culturais de cada povo. Assim, para o autor, a globalização é responsável pela aproximação de diferentes identidades culturais que se tornam campo de batalha entre universalismos em choque. Este artigo é encerrado com a indicação de soluções para a comunicação intercultural. Além da proposta de um novo Tempo Axial, Rüsen ressalta que cada civilização deve inicialmente rever sua própria constituição identitária, reconhecendo suas peculiaridades e seus universalismos adotados. Só a partir deste movimento será possível estabelecer uma relação de alteridade com sujeitos de diferentes identidades culturais.

7 - Humanismo em resposta ao Holocausto – destruição ou inovação? (2008)

Em 2008, Rüsen discute a temática do Holocausto no artigo publicado em uma revista de debates pós-coloniais, a *Postcolonial Studies* editada em Londres. Neste momento, ele já argumenta diretamente pela urgência de um Novo Humanismo global. A dimensão do sofrimento humano do Holocausto é usada como base argumentativa, tanto para a compreensão e interpretação deste fato histórico, como para clamar por movimentos que impeçam tragédias humanitárias similares se repetirem.

De forma mais pragmática, o autor busca demonstrar a possibilidade de a orientação cultural exercer um papel na resolução de conflitos humanos, de maneira plausível e efetiva no mundo real. Segundo ele, trata-se de:

Uma antropologia na qual a cultura – habilidade humana de atribuir sentido ao mundo – não é apenas uma simples ferramenta para perseguir interesses, mas também uma maneira de conceituá-los é a base para um novo humanismo. Este humanismo é um quadro de orientação cultural que confronta os conflitos e embates entre diferentes tradições culturais com uma ideia compreensiva de humanidade. (RÜSEN, 2008, p.191)

Tal definição corrobora com a máxima de Kant presente na maioria de suas explanações sobre o tema: “[humanismo] Pode ser expresso pela formulação Kantiana: que cada ser humano não é apenas o meio para os propósitos de outros, mas um propósito em si mesmo.” (RÜSEN, 2008, p.192).

O autor nos aponta dois problemas trazidos pelas diferenças culturais: episódios de desumanidade e a variedade de sistemas de valores que dificulta a ideia de um humanismo universal. Quanto a tal variedade de valores, o autor recorre à ideia de um meta-nível da diversidade cultural, que possa assegurar diversidade e ao mesmo tempo uma regra universal. Quanto à desumanidade, dedica todo o texto para explicar como o estudo de um fato histórico de extrema crueldade pode ser importante para o humanismo.

Rüsen endossa a opinião do historiador Dan Diner que afirma que o holocausto foi uma “ruptura de civilizações” (RÜSEN, 2008, p.193), porém apenas se for compreendida no contexto moderno como uma lamentação de sua auto-negação. Ou seja: do ponto de vista do humanismo moderno, o Holocausto é incompreensível, uma quebra de paradigmas e de significados. Assim, abre-se espaço para um Novo Humanismo que compreende a desumanidade como inerente e pertencente aos conceitos de humanidade. Cita também a expressão normativa de Adorno, na qual episódios como o holocausto não mais deveriam poder acontecer (2008, p.193), porém desconstrói esta ideia alegando sua incompletude: a proposição roga pelo impedimento da ocorrência de fatos similares, mas não propõe como o humanismo deve ser realizado.

De fato, a proposta de Novo Humanismo com tamanha abrangência como a de Jörn Rüsen pode parecer utopicamente ousada ou romântica e episódios históricos de atentado contra a vida seriam provas concretas da fragilidade do conceito. No entanto, Rüsen aponta que esta é uma das novidades e condições para um Novo Humanismo: a necessidade de inclusão dos conceitos de luto e sofrimento.

Para responder ao desafio do Holocausto como um evento histórico, e preparar o solo para um novo humanismo no pensamento histórico, uma nova estratégia de geração de sentido histórico e uma nova categoria de pensamento histórico devem ser introduzidas. Categorias abrem dimensões de experiência e possibilidades de interpretá-las. E geração de sentido é o modo pelo qual tal interpretação é trazida à tona. A estratégia que deve ser introduzida no pensamento histórico é o luto como uma atividade intelectual, e a nova categoria deve ser o sofrimento. (RÜSEN, 2008, p.194)

Esta consideração é precisamente útil na resposta às críticas de que a proposta de Rüsen é demasiadamente otimista: a tarefa de cada civilização defrontar-se com seus piores fantasmas do passado, de maneira racional e intencional, como forma de dar-lhe sentido, sem inclinar-se para o nacionalismo soberbo e orgulhoso,

denota um humanismo mais palpável. O humanismo otimista morre em Auschwitz, como uma derrota coletiva da humanidade.

O Novo Humanismo não traz empoderamento pessoal, nacional ou étnico. Mas sim a consciência da fragilidade e vulnerabilidade humana individual, ponto chave para a solidariedade na necessidade de construção cultural e social. A fragilidade e a vulnerabilidade humana são “os pontos iniciais para os conceitos de valores humanos na natureza humana. Eles nos levam à necessidade de educação, auto cultivação e solidariedade social.” (RÜSEN, 2008, p.195.)

O holocausto e fatos históricos similares em sua ausência de sentido revelam a ambivalência do ser humano, que ao mesmo tempo, necessita de solidariedade e cooperação e é capaz de grandes atrocidades contra outros indivíduos. O autor retoma os apontamentos sobre utopia, especialmente sobre a relação com o pragmatismo no qual os dois elementos são complementares: visões de humanidade sem pragmatismo são “desumanas pois negligenciam a falibilidade e vulnerabilidade da natureza cultural humana” (RÜSEN, 2008, p.197) e o oposto em que “pragmatismo sem visões de humanidade é vazio”. (RÜSEN, 2008, p.197).

Ao refletir sobre utopia, encaminha-se uma discussão da relação entre religião e o Novo Humanismo. O humanismo moderno se constituiu através do Iluminismo com o reconhecimento do valor da vida humana em si mesmo, o que conflitava diretamente com preceitos religiosos da época e sua relação com o transcendente. Porém, o Iluminismo não conseguiu eliminar a religião ou reduzi-la a uma moralidade universal. Rüsen advoga que o Novo Humanismo deverá conter uma abertura às forças religiosas que prezem pela valorização do ser humano através do poder da crença religiosa (RÜSEN, 2008, p.198). Complementarmente:

a religião precisa moldar sua forma de crença em um contexto de forma de vida secular, através de uma orientação cultural humanista – resistindo a ideia de usar poder político para universalizar sua forma peculiar de crença ao custo das demais formas, inclusive o secularismo. (RÜSEN, 2008, p.198)

Ao fim, indica que o Holocausto confere ao humanismo a noção realista da desumanidade inerente à mente humana e também o potencial exuberante da mente humana em recriar-se nas decisões entre bem e mal. (RÜSEN, 2008, p.198).

(2009, 2012 e 2015)

Em 2009 Rüsen publicou o texto mais relevante para a conexão entre suas considerações da Teoria da História e o processo de Aprendizagem Histórica com a abordagem do Novo Humanismo. O artigo “Formando a Consciência Histórica – para uma didática humanista da História” é de importância fundamental para esta tese, pois define, objetivamente, conceitos-chave e aproxima a teoria da Consciência Histórica ao cotidiano escolar da Educação Histórica, por meio do conceito de formação (*Bildung*) e da Didática da História em contexto escolar.

O texto em inglês foi publicado primeiramente na Suécia, pela universidade de Malmo em 2009 (RÜSEN, 2009) e em 2012 pela Universidade de Londrina, no Brasil (RÜSEN, 2012b). Em 2015 o artigo tem sua versão em português impressa na coletânea do LAPEDUH-UFPR (SCHMIDT *et al*, 2015). O texto é dividido em sete partes: desafios para a cultura histórica de hoje, esclarecimentos conceituais, respondendo aos desafios com a ideia de novo humanismo, pressuposições e implicações da Aprendizagem Histórica, como aprender uma História Universal, aprendendo a ser humano e perspectivas futuras para um novo conceito intercultural da Didática da História.

No tópico “desafios para a cultura histórica de hoje”, os intrincados aspectos atribuídos à globalização e que já haviam sido trabalhados em outros textos são esmiuçados e sistematizados em quatro blocos (RÜSEN, 2012b, p.521):

- A insegurança da identidade histórica, na qual os discursos e práticas que nos possibilitam afirmar identidades carecem cada vez mais de revisão crítica e reflexão, tornando-a um tema aberto e controverso.
- Pressões da diversidade cultural, nas quais as tensões entre diferentes culturas se acentuam, reforçando estereótipos e preconceitos, dificultando a tarefa de identificação pessoal.
- Ataques contra as tradições ocidentais. Neste aspecto Rüsen cita as críticas sofridas pelas tradições ocidentais feitas por pensadores das correntes pós-modernas e pós-coloniais, que em sua tarefa de desconstrução colocam as certezas ocidentais sob desconfiança.

- A nova ameaça da natureza, como já detalhado em artigo prévio, em que a crise ambiental é situada como um desafio da maneira pela qual a humanidade se auto define em relação à natureza. Reforça a necessidade da criação de regras válidas transculturalmente, tendo em vista que partilhamos uma natureza humana comum e que a sobrevivência humana é relevante para todos.

No segundo ponto do texto, define conceitos fundamentais. Interessa-nos aqui dois em especial: a Consciência Histórica e o humanismo. Quanto a Consciência Histórica Rüsen afirma ser:

A categoria básica para compreensão da Aprendizagem Histórica [...]. Uma atividade mental de interpretação do passado em vista ao entendimento do presente e prospectando o futuro. Assim combina passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza a experiência do passado com o critério de sentido que é efetivo na vida prática de hoje e nas suas perspectivas de orientação em direção ao futuro. (RÜSEN, 2012b, p.523)

Em relação ao Humanismo:

Um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana e no alinhamento desta orientação com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empíricas e normativas são universais. Ele inclui a unidade da humanidade e também sua manifestação em variadas e mutáveis formas de vida cultural. Temporaliza a humanidade em um conceito abrangente de História universal na qual cada forma de vida é reconhecida hermeneuticamente em sua individualidade. Politicamente baseia a legitimidade de domínio e poder dos direitos humanos e civis fundamentais. Compreende a subjetividade humana como um processo de auto cultivo, de acordo com a dignidade inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo. Portanto, o humanismo tem um impacto didático forte. (RÜSEN, 2012b, p.524).

Esta visão do humanismo diz respeito a sua versão tradicional ocidental, com ênfase no conceito de dignidade humana. Porém, ao nos defrontarmos com os desafios postos pela globalização, Rüsen sugere uma ampliação e aprimoramento através de um Novo Humanismo. Na terceira parte do texto, aponta quais elementos advindos da modernidade ainda são válidos, devendo ser realçados e valorizados, e sugere novos elementos como soluções para o atual contexto.

O autor indica que o humanismo moderno possibilitou a criação de um quadro de análise sobre a formação da identidade, a valorização da diversidade cultural, a

defesa das conquistas da sociedade civil moderna e o papel da natureza na cultura humana. (RÜSEN, 2012b, p.525). Porém este quadro precisa ser reformulado para poder superar suas falhas estruturais: a incapacidade de enfrentar a desumanidade, o eurocentrismo dominante na História universal, a relação ilusória com a ideia de humanidade da antiguidade clássica e a concepção de subordinação da natureza em relação à humanidade.

O Novo Humanismo deveria integrar a “sombra da desumanidade” no princípio de dignidade humana, o que atribuiria maior potencial de mudança aos sujeitos: “Esta ambivalência fundamental da humanidade é um estímulo permanente para a mudança histórica – no nível da motivação humana à ação e no nível da compreensão histórica e da orientação cultural.” (RÜSEN, 2012b, p.526).

Os novos conceitos do humanismo se referem às múltiplas modernidades como uma segunda Era Axial. O autor sintetiza brevemente a ideia de Jaspers³⁴ da Filosofia da História e busca relacionar com sua teoria da Aprendizagem.

É importante frisar que o percurso teórico de Rüsen, que se inicia na Filosofia da História com o conceito de tempo axial, passando pela teoria da Consciência Histórica e chegando por fim a elementos da Aprendizagem Histórica, não é encerrado pelo autor diretamente em estratégias normativas didáticas. Rüsen afirma estabelecer princípios do novo humanismo que devem ser cautelosamente trabalhados até que se possa estabelecer uma teoria capaz de englobar, tanto a aprendizagem, como o ensino de História. Desta forma, o que apresenta nas demais partes do texto são sugestões e elementos que considera essenciais da Didática da História pautada no Novo Humanismo.

Na quarta parte do artigo, Rüsen apresenta três pressupostos em relação a Aprendizagem Histórica. Em sua obra, são raras às vezes nas quais o autor cita diretamente o trabalho da Educação Histórica em ambiente escolar. Neste texto, em especial, algumas estratégias e sugestões concretas são descritas.

O primeiro pressuposto afirma que, assim como em sua matriz na qual o início do processo de Aprendizagem Histórica é situado nas carências ou demandas dos sujeitos, a aprendizagem escolar deve ser iniciada a partir dos estudantes e sua busca por orientação temporal.

³⁴ Rüsen cita as obras em alemão e inglês: Jaspers, Karl. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. (at first Zürich 1949). München: Piper 1963. E também Jaspers, Karl: *The Origin and Goal of History*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1976.

O segundo pressuposto ressalta que os estudantes já vivem em uma realidade social plural e diversa, e que isto deve ser levado em consideração na Aprendizagem Histórica. Cada criança ou jovem possui uma História de vida que remete a sua identidade histórica. “Em uma visão humanista, esta História pré-dada na presença dos estudantes deve ser concebida e tratada como uma História da humanidade individualizada” (RÜSEN, 2012b, p.528) e afirma que “a instrução histórica deve apresentar ao próprio estudante a sua vida como um processo histórico de longa duração” (RÜSEN, 2012b, p.529). Desta forma a Aprendizagem Histórica deve intervir no processo de individualização e socialização dos sujeitos apresentada como um processo histórico de humanização de sua própria identidade.

No último pressuposto, destaca a diversidade e unidade na Aprendizagem Histórica. O autor não pleiteia uma reformulação total curricular, como defende Luigi Cajani (CAJANI 2002, apud Rüsen 2012b) ao apresentar a proposta de um novo currículo dedicado à História universal válida globalmente. Para Rüsen, é importante considerar a diferença cultural como elemento da identidade histórica. Cita como exemplo de conteúdo a ser trabalhado a Revolução Francesa: fatos humanos positivos, como a organização política democrática e as regras de direitos humanos e civis. Porém, também devem ser estudados a desumanidade, ou como Rüsen coloca a sombra dos genocídios cometidos à época.

Na quinta parte do texto, “como aprender História universal”, Rüsen prescreve que o ensino de História na escola deve ser incumbido de ensinar a História universal. Esta noção, porém, não trata de uma tentativa de inserção colossal de conteúdos do passado de todas as civilizações no currículo escolar. A partir da ideia de tempo axial, a História universal é o conjunto abrangente das formas de desenvolvimento de cada civilização, especialmente quanto ao sentido que atribuem à ideia de humanidade. Assim, humanidade é um conceito-chave que direciona a aprendizagem de outros conteúdos que devem ser situados nesta perspectiva macro de humanização da humanidade.

Como possibilidade de aplicação desta concepção em sala de aula, sugere a estratégia de recortes longitudinais como unidades de ensino, na qual maior relevância deve ser dada às estruturas antropológicas de longa duração e suas mudanças no tempo. Para exemplificar, cita os meios de comunicação e a democracia, que serviriam de eixos temáticos no estudo de diferentes épocas e contextos históricos.

Rüsen descreve a temporalidade do Novo Humanismo centrada na identidade histórica que englobaria a relação entre a História universal e local. Assim identidade histórica seria “uma coerência estrutural de várias identificações centradas na autorreferência de um indivíduo e sua comunidade social” (RÜSEN, 2012b, p.532).

A Aprendizagem Histórica em uma compreensão humanística é um processo de individualização da humanidade no cenário da experiência histórica. Este processo deve ser apresentado de tal forma que encontre e influencie a autorreferência ou auto consciência dos aprendentes e seu relacionamento com outros, para que eles sejam capazes de historicizar sua qualidade de ser humano. (RÜSEN, 2012b, p.532).

O autor destaca, ainda, a importância da compreensão, por parte dos próprios estudantes, dos processos que ocorrem durante a operação do pensamento histórico. Os critérios fundamentais de atribuição de sentido são os mesmos elementos da tipologia da Consciência Histórica, conceitos bastante difundidos de sua obra³⁵. Os critérios de sentido de pensamento histórico são o tradicional, exemplar, genético e crítico. Aprendendo como funciona sua própria Consciência Histórica, em uma meta-aprendizagem, os estudantes poderiam se relacionar com as mudanças que ocorrem no fluxo do tempo de maneira interpretativa. Em outras palavras, o humanismo seria a chave de interpretação da Consciência Histórica: “O humanismo como hermenêutica dá a História uma face humana”. (RÜSEN, 2012b, p.533).

Na sexta parte do texto, “aprendendo a ser humano”, Rüsen relaciona sua teoria da Consciência Histórica com a abordagem humanista. Assim, relata como a adoção do Novo Humanismo como princípio de critério de sentido impacta em cada etapa da Aprendizagem Histórica: experiência, interpretação, orientação e motivação.

A Aprendizagem Histórica “é iniciada com o *input* da experiência histórica na Consciência Histórica pré dada dos estudantes” (RÜSEN, 2012b, p.533). A experiência histórica humanista leva ao reconhecimento das diferenças entre as formas de vidas do passado e do presente, reforçando a ciência da mudança como fator inerente à História. As experiências históricas de reconhecida desumanidade apontam para o processo de historicização que o próprio valor inerente de cada ser humano passou com o decorrer do tempo. Assim, o princípio de dignidade humana é

³⁵ A tipologia da consciência histórica consiste numa divisão não estanque de quatro categorias: consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e ontogenética. Os critérios fundamentais de atribuição de sentido são nomeados e compreendidos na mesma lógica da tipologia da consciência histórica. Cf. RÜSEN, 2010f.

demonstrado como não evidente, sendo necessária sua reconstrução conceitual e normativa.

Quanto à interpretação histórica humanista, “deve conduzir para a ideia empiricamente fundada na História como um processo integral de humanização do homem.” (RÜSEN, 2012b, p.534). O autor cita o processo histórico de construção dos direitos humanos, que segundo ele, deveria permanecer em aberto, sujeito a novas mudanças e aprimoramentos. Ressalta, ainda neste aspecto, o papel que a religião possuía em muitas civilizações na função de definir o que é um ser humano, apontando o secularismo como alternativa viável para a convivência pacífica inter-religiosa.

As experiências e interpretações históricas com critério humanista de sentido reconhecem a multiplicidade das várias concepções de humanidade e suas mudanças no tempo. Assim, a orientação das escolhas pessoais e as motivações que guiam as ações dos sujeitos só podem ser levadas a cabo se fizerem parte do processo de formação de identidade. Rüsen acredita que, através da História, a ideia de humanidade (raça humana) pode atingir uma plausibilidade concreta e, ao mesmo tempo, movimentar-se na vida humana como uma força dinâmica na História universal.

O artigo é encerrado com a prospecção de um novo conceito intercultural de Didática da História em sua relação intrínseca com a Aprendizagem Histórica. Uma nova Didática da História, em suma, deveria ser concebida a partir de três aspectos fundamentais: dignidade humana, a Multiperspectividade da segunda Era Axial e uma nova relação com a natureza.

A dignidade humana é tomada como solo comum de aproximação intercultural, ideia sustentada pelo autor a partir da antropologia de Christoph Antweiler, em defesa do respeito a cada indivíduo e grupos de indivíduos humanos. A multiperspectividade da segunda Era Axial como contraposição ao etnocentrismo dominante nas comparações interculturais e a proposta de uma nova relação com a natureza, não romantizada em naturalismo pré-moderno, mas na própria inserção, com dignidade, do ser humano no planeta.

9 - Humanismo na era da globalização: Ideias sobre uma nova orientação cultural (2009 e 2015)

Também publicado em 2009, outro texto que apresenta resultados do projeto internacional do Novo Humanismo recebe título homônimo: “Humanismo na Era da globalização – ideias sobre uma nova orientação cultural”. Este texto é utilizado como introdução em dois livros: em inglês, “Humanismo na Perspectiva Intercultural – Experiências e Expectativas”³⁶ coeditado por Henner Laass (RÜSEN & LAAS, 2009), e em espanhol³⁷, em parceria com Oliver Kozlarek, com o título “Humanismo na Era da globalização – desafios e perspectivas” (RÜSEN & KOZLAREK, 2009).

O texto apresenta, novamente, a defesa do Novo Humanismo como alternativa ao embate entre civilizações e com a inclusão de aspectos desumanos no conceito de humanidade. Porém destaca a relação direta do Novo Humanismo com a religião e a economia.

Rüsen acredita que é possível a convivência entre diferentes formas de civilizações e suas determinadas concepções de humanidade, em uma orientação cultural compreensiva, pautada em acordos comuns. Assim, a identidade e a alteridade dos sujeitos e culturas seriam preservadas a partir de um *ethos* transcultural de reconhecimento recíproco, normas de diálogo e compreensão mútua.

Especificamente sobre a economia, mais globalizada do que nunca, o papel do humanismo no mercado atual “transcende os velhos conflitos ideológicos, como os existentes entre capitalismo e socialismo” (RÜSEN & KOZLAREK, 2009, p.22). Tecem-se questionamentos, entretanto, sobre de que maneira as medidas de prosperidade impactam na cultura. A cultura “exige ser difundida como um bem público que transcende o âmbito privado do interesse próprio” (RÜSEN & KOZLAREK, 2009, p.22). O mercado é desumano e suas regras são mais fortes do que princípios morais.

Sua crítica às consequências desumanizadoras do capitalismo são claras ao citar o “Manifesto Comunista” no fragmento que aponta que a “burguesia [...] converteu a dignidade pessoal em valor de troca...” (MARX E ENGELS 1972 apud RÜSEN & KOZLAREK, 2009) e afirmar que “o capitalismo moderno pode ser compreendido como um sistema econômico amoral.” (RÜSEN & KOZLAREK, 2009,

³⁶Este livro, em especial, foi baseado nas apresentações da conferência “Humanism in the Era of Globalization, an intercultural dialogue on culture, humanity and values” realizado em Julho de 2006 em Essen, Alemanha, realizada como cerimônia oficial de abertura do projeto Humanismo na Era da Globalização.

³⁷*Humanismo En La Era de La Globalización. Desafíos Y Perspectivas* - Kozlarek, Oliver (coordinadores); Rüsen, Jörn. 2009.

p.22). Porém, mesmo em crítica ao livre mercado, o autor apresenta um tom mais otimista em relação aos esforços de empresas e instituições financeiras globais por desenvolverem um “capitalismo com rosto humano”, como proposto por George Soros (RADERMACHER, 2004 apud RÜSEN & KOZLAREK, 2009). Sem se comprometer explicitamente com vertentes políticas econômicas socialistas ou liberais, Rüsen aponta que o humanismo poderia “tornar-se um fator cultural que pode abrir novas perspectivas de práticas econômicas no processo de globalização”. (RÜSEN & KOZLAREK, 2009, p.23).

Quanto à religião, os desafios também são grandes. A ideia de validade universal de todas as crenças, dogmas e tradições religiosas pode se tornar fator conflitante no contato de sujeitos de diferentes religiões. Tais universalismos, muitas vezes demandam a negação da lógica daqueles que seguem outra vertente, ou até mesmo adotam outros universais como o pensamento científico, por exemplo. Acrescido do fundamentalismo, esses aspectos excludentes tornam difíceis quaisquer tentativas de comunicação e convivência inter-religiosa.

Contudo, Rüsen reconhece a relevância do papel das religiões na construção das identidades culturais das civilizações. Para que seja possível que as identidades sejam preservadas, juntamente com as culturas religiosas em uma convivência pacífica, os universalismos com base no Novo Humanismo deverão deixar de ser excludentes para ser inclusivos.

O artigo destaca também os desafios da desumanização, materializados nos crimes contra a humanidade. Assim como no artigo anterior, o foco é na inclusão da falibilidade humana no humanismo:

A resposta deverá dar-se em forma de um ‘novo’ humanismo que entrelace percepções antropológicas relacionando-as com a fragilidade e a falibilidade da vida humana, com o desenvolvimento de novas categorias de interpretação histórica, de tal forma que consiga acentuar o impacto que o sofrimento tem em potencial e o desenvolvimento humano, mudando por sua vez os critérios da interpretação histórica tradicional para novos conceitos muito mais frutíferos. (RÜSEN & KOZLAREK, 2009, p.24)

O artigo é encerrado com a contraposição do Novo Humanismo ao naturalismo, atribuindo valor de destaque a cultura humana em detrimento de determinismos biológicos. Sobre isso, afirma que “o homem deve ser entendido como liberado das limitações que a natureza o impõe, da submissão que o restringe através das leis do mundo material em que vive” e complementa adjetivando a humanidade:

“o homem criou, assim, outra ordem de existência, com novas leis da razão e da moralidade, compromisso tal que atribui aos seres humanos sua humanidade.” (RÜSEN & KOZLAREK, 2009, p.25).

10 - O enraizamento da ordem política nos valores dos cidadãos: Algumas ideias em humanismo político e religioso como base necessária para uma democracia sustentável (2009 e 2015)

O décimo artigo foi redigido em 2009, tendo sido cedido pelo autor e traduzido para o português pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt em 2015, incluído na coletânea do LAPEDUH/UFPR (SCHIMIDT *et al*, 2015). O texto trata de uma temática distinta dos demais, a democracia, e também reforça afirmações realizadas em outras produções acerca das religiões.

A democracia é estudada a partir de dois pilares: as instituições e a mentalidade das pessoas envolvidas em determinado regime democrático. Os sujeitos conferem credibilidade às instituições a partir de um sistema de valores. Para definir democracia o autor apresenta seus conceitos opostos: totalitarismo, autoritarismo e teocracia. O debate proposto envolve religião e teoria política na análise da teocracia. A democracia está enraizada na cultura, em decisões políticas frutos de debates e negociações. Por outro lado, a teocracia é a implantação unilateral de valores e ordens concebidas como divinas, recebidas de manifestações do transcendente. A democracia, em oposição, é constituída nas relações concretas da cultura, que se consolidam com o conceito de dignidade humana.

A crítica aos regimes teocráticos é sustentada por esta ligação que a democracia possui com o princípio da dignidade humana. Rüsen cita o pesquisador Baets³⁸ (2005) que apresenta uma estatística relevante nesta discussão: 145 de 193 países verificados utilizam conceitos como “dignidade humana” ou “dignidade pessoal” em suas constituições. A dignidade humana possui este caráter, tanto normativo quanto constitutivo, da identidade dos sujeitos, concretizada no reconhecimento do valor de si perante a sociedade (RÜSEN, 2015c, p.101).

Rüsen prossegue o debate sobre as bases da democracia, questionando o nacionalismo em seu risco de etnocentrismo gerador de conflitos. Para o autor, a

³⁸ BAETS, A. de. A successful utopia.: The doctrine of human dignity. In: Historien. Vol.7: History and Utopia. Nefeli: Athens, 2007.

Revolução Francesa defendeu os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, sendo que a fraternidade seria um bom exemplo da construção de identidade coletiva, que fortalece o nacionalismo e dá margens para o etnocentrismo. Vive-se como irmãos entre os similares, vizinhos, que partilham costumes, cultura e língua. Mas ao deparar-se com estranhos, tal nacionalismo pode possibilitar a interpretação negativa da simples existência dos não pertencentes ao grupo. A diferença entre culturas pode ser o combustível para choques de universalismos. A resposta da História seria justamente o estudo da origem e evolução dos universalismos culturais – tanto de sua própria cultura como das demais.

Deve-se ressaltar que a teoria da Consciência Histórica e a proposta do novo humanismo são influenciadas pela concepção de totalidade histórica que Rüsen adota de Giesen³⁹, ao afirmar que há um “desenvolvimento geral das culturas para ideias universalistas de humanidade” (RÜSEN, 2015c, p.106). Ou seja, as chamadas sociedades arcaicas consideravam “humanos” somente aqueles pertencentes a seus grupos. Esta ideia se desenvolve com o tempo, até a compreensão de que todos são pertencentes à mesma espécie, mesmo que sejam provenientes de outras culturas. Esta seria a marcação temporal da visão do mundo moderno: a afirmação de que todos somos humanos.

Reiterando o debate sobre a influência das religiões nestas concepções, Rüsen cita o caso das três maiores religiões monoteístas da História, Cristianismo, Judaísmo e Islamismo, e que todas possuem reivindicações de verdade excludentes. Não se pode ser cristão e muçulmano, simultaneamente. A resposta para a aproximação destes povos deveria ser a separação total entre estado e religião, para que se possa manter o caráter laico da ordem política. Rüsen critica tentativas conciliatórias, ou de comunicação inter-religiosa ou intercultural, que endossam o pluralismo, pois crê que isto enfraquece as raízes identitárias fundantes dos universalismos. Insiste em sua proposta: a mudança de universalismos excludentes para universalismos inclusivos.

Para que isto seja possível, a democracia precisa possuir uma base sólida, demarcada pela separação entre religião e estado. As religiões possuem um papel importante de auxiliar a gerar sentido da existência no tempo, não só em aspectos morais da vida cotidiana, como também na orientação que envolve aspectos da

³⁹ GIESEN, B. (Ed). *Nationale und Kulturelle Identität. Studien zur Entwick des kollektiven BewuBtsein en der Neuzeit*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1991.

relação humana com o transcendente. Rüsen finaliza o artigo com diversos exemplos de como as culturas religiosas, que se propuserem a adotar lógicas de sentido inclusivas, podem manter sua identidade e acolher pessoas de diferentes crenças. Cita Hans Küng (1993 e 1995) e sua proposta de “*ethos mundial*”⁴⁰, que faz uso dos valores morais básicos partilhados por todas as religiões, muito similares ao imperativo categórico Kantiano e a regra de ouro de Confúcio. Porém, Rüsen propõe cautela em propostas de unificação que possam perder de vista o valor das particularidades. Recomenda, ainda, que os seguidores de diferentes tradições religiosas devem iniciar este movimento de aproximação, tomando consciência da historicidade e da pluralidade interna de sua própria religião.

11 - Historicizando a Humanidade – Algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade (2010 e 2015)

Em 2010 foi publicado, em Taiwan, um artigo que discute dois aspectos relevantes para a Filosofia da História e para o Novo Humanismo: historicidade e hermenêutica (RÜSEN, 2010d). Este texto também está presente em português na coletânea sobre o Novo Humanismo produzido pelo LAPEDUH/UFRP, com o título “Historicizando a humanidade – algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade” (SCHMIDT *et al*, 2015).

O argumento central é a geração de sentido e a mudança na maneira como se processa o pensamento histórico. Para o autor, a partir do fim do século XIX e início da modernidade, ocorre a transição da forma de geração de sentido exemplar para o genético⁴¹.

Tais categorias explicam o modo que o pensamento histórico compreende os fatos ocorridos temporalmente, auxiliando as pessoas para a inserção do conhecimento histórico na problemática da vida cotidiana. Em outras palavras, as categorias da formação de sentido histórico identificam e tipificam o papel que é atribuído ao conhecimento sobre os feitos históricos do passado no presente.

⁴⁰ KÜNG, H. (Ed). *Ja zum Weltethos. Perspektiven für die Suche nach Orientierung*. München: Piper, 1995.

⁴¹ Para a descrição das categorias, cf. RÜSEN, 2010F. Tal mudança é discutida por Koselleck, R. *Futures Past: On the semantics of historical time* (Cambridge, Mass: MIT Press, 1985).

A forma exemplar se caracteriza como a derivação de regras gerais de comportamento humano que seriam trans-temporais. Segundo esta compreensão, ao debruçarem-se sobre os acontecimentos do passado, os historiadores estariam buscando encontrar tais leis ou regras, para que se possa aprender com os acertos e erros humanos do passado em momentos de tomada de decisão no presente.

Tal compreensão temporal foi posteriormente criticada. Leopold Van Ranke, importante historiador do século XIX, foi um dos responsáveis pela tentativa de mudança da lógica da produção de sentido. Rüsen recorda a frase famosa de Ranke que afirma que a História deve demonstrar “como as coisas realmente eram” no passado (RÜSEN, 2010d, p.25), que reforça sua tese da idiossincrasia dos fatos históricos. Ou seja, cada acontecimento ou época tem seu significado histórico próprio. Esta forma de pensar constitui, sem esgotar o conceito, o que hoje se caracteriza como historicidade.

A forma genética de atribuição de sentido histórico seria a mais elaborada e complexa. Sua etimologia remete à criação e produção, denotando a ação do pensamento histórico de fazer uso, em face a questões no presente, do conhecimento do passado em vista a uma determinada expectativa de futuro. Esta orientação temporal genética possibilita o uso do conhecimento histórico não como uma receita pronta ou uma fórmula trans-temporal, mas sim como resultante de um processo sempre inédito de decisão pautado na ação dos sujeitos do presente.

A forma genética representa também o destaque dado aos dois conceitos da Filosofia da História que são utilizados como fundamento da construção do Novo Humanismo: a historicidade e a hermenêutica. Pela historicidade se traz à consciência a temporalidade dos fatos e objetos de análise, que por sua vez são repletos de significados do passado. A historicidade é a ferramenta do pensamento histórico da contextualização, da libertação da parcialidade limitante do tempo presente. A hermenêutica é a base da interpretação dos fatos a partir das fontes históricas e possui importante função no desenvolvimento e determinação da identidade. A historicidade se refere à contextualização e a hermenêutica à compreensão.

A contextualização e a compreensão devem ser refletidas em uma nova forma radical e crítica em face ao desafio da globalização dentro e fora das humanidades. A globalização dentro das humanidades refere-se ao desafio de seu esforço hermenêutico e a alegação de que os seus resultados tem validade universal – e isso significa transcultural. (RÜSEN, 2010d, p. 28).

A contextualização e a compreensão atuam diretamente na orientação cultural e no processo de formação de identidade. Como há um reconhecido domínio das culturas ocidentais no processo histórico da modernidade, se estabelecem análises críticas de como estas formas do pensamento histórico devem ser utilizadas e suas implicações identitárias e políticas. O autor apresenta diferentes possibilidades da função das ciências humanas na formação de identidade. Metaforicamente afirma que as humanidades podem servir como “ponte” ou como “arma”: ponte, quando a afirmação da identidade de uma cultura possibilita o reconhecimento de culturas diferentes como uma “estratégia cognitiva de intersubjetividade” (RÜSEN, 2010d, p.31). Arma, quando as humanidades se tornam um “meio para perpetuação da autoimagem positiva em detrimento das demais [...] seguindo a lógica do etnocentrismo” (RÜSEN, 2010d, p.31).

A solução apontada sobre função das humanidades é a busca pela consciência da dependência do contexto histórico e o comprometimento com o princípio da intersubjetividade. Como exemplo concreto desta formulação, cita a questão central de pesquisa projeto do Novo Humanismo: “Como é possível congrega diferentes tradições humanistas em um conceito abrangente, sem ignorar as diferenças e sua importância para a formação da identidade cultural?” (RÜSEN, 2010d, p.34). A apresentação do projeto é apenas citada superficialmente, bem como a teoria dos tempos axiais de Jaspers e a necessidade de qualificação da comunicação intercultural.

12 - Antropologia – Eras Axiais – Modernidade (2012)

No ano de 2012, a publicação “Moldando um Mundo Humano – Civilizações, Tempos Axiais, Modernidades, Humanismos”, editada por Jörn Rüsen, Ernst Wolff e Oliver Kozlarek traz, em inglês, diversos artigos do projeto “Sendo Humano: Capturado na Rede de Culturas – Humanismo na Era da Globalização” (RÜSEN, 2012c).

Rüsen apresenta neste livro o texto: “Humanismo: Antropologia – Tempos Axiais – Modernidades”, ainda não traduzido para o português, no qual debate o Novo Humanismo em sua relação com a Antropologia e com a teoria dos Tempos Axiais. A discussão parte novamente da observação dos desafios impostos pela globalização e

pela necessidade de adotarmos um novo humanismo como ferramenta de orientação cultural. A formação da identidade na diferenciação entre povos também é reiterada, bem como a ideia da valorização da diferença como conceito fundamental e não como impedimento da comunicação intercultural.

Destaca-se neste texto a detalhada descrição da forma pela qual Rüsen se posiciona em relação à Filosofia da História, a fundamentos da Antropologia e a concepção de desenvolvimento temporal.

Procura fundamentar uma nova Filosofia da História através da extensão, continuação e complementação da moderna tradicional, que possui como seu fundamento a noção do passado como uma totalidade temporal abrangente da humanidade. Assim, os acontecimentos humanos no tempo fazem parte de um todo com um sentido intrínseco de desenvolvimento. Segundo o autor, a Filosofia da História tradicional moderna: “Em sua manifestação clássica do final do século XVIII e início do sec. XIX [...] integrou a aceleração do conhecimento da variedade da vida humana no espaço e no tempo em um conceito abrangente de desenvolvimento humano.” (RÜSEN, 2012c, p.60). Neste período a mudança temporal foi entendida como movida pelo poder da mente e espírito humano.

O autor afirma que esta corrente de pensamento da Filosofia da História foi criticada no sentido de sua omissão quanto à racionalidade metódica da pesquisa histórica. Assim, a noção de todo universalista foi dando lugar a um estreitamento em perspectivas de pensamento histórico nacionalistas. Não é difícil perceber que o fato de diversos povos observarem o passado de sua nação como referência principal de humanidade tenha desencadeado uma grande perda de força do conceito e de práticas de alteridade.

O esforço de recuperação e reavaliação desta corrente de pensamento da Filosofia da História é justificado sob quatro aspectos contidos em suas premissas: uma abordagem universalista a experiência histórica; a historicização geral da ideia de humanidade; a individualização geral da ideia de humanidade e a cognoscibilidade geral da História pela hermenêutica.

Todos os acontecimentos nas diversas culturas humanas no planeta seriam variações da mesma essência, caracterizada pela diferença e pela mudança temporal:

História dota a ‘natureza’ da cultura humana com a ‘substância’ da temporalidade, para que a mudança se torne seu atributo essencial. A ‘natureza’ da cultura humana tem o potencial de diferença em estoque. Mas,

ao mesmo tempo História combina diferença com a mudança temporal. A variedade da diferença recebe uma estrutura coerente com a perspectiva de um desenvolvimento abrangente. (RÜSEN, 2012c, p.62).

Rüsen responde críticas a sua proposta, as quais se concentram em indicar que sua abordagem é etnocêntrica e tendenciosa. Logicamente, propostas de unificação da humanidade acabarão por surgir de um determinado tempo e local, não neutro e ausente de influências políticas e culturais.

Concorda com a impossibilidade de um ponto de vista neutro na cultura, porém advoga que não se deve deixar-se levar para um relativismo cultural, pois a possibilidade de se refletir e de se comunicar com os outros é sempre possível. Principalmente de dialogar com outros sobre a própria consciência de sua cultura.

Aponta também o risco de generalizações a partir de uma determinada cultura se transformar em mecanismo de dominação cultural, fato que observamos não raramente tanto na modernidade quanto em outros tempos. Contra isso, a hermenêutica é apontada como chave cognitiva e humanística da tomada de consciência das peculiaridades e da formação histórica de sua própria cultura, a fim de encontrar-se com as demais em uma relação de alteridade. Em suma, o Novo Humanismo dentro de uma revisada filosofia moderna da História é uma proposta que possui autoconsciência de suas origens enviesadas por especificidade geográfica e temporal, mas justamente por este cuidado se apresenta aberta ao diálogo intercultural e a tolerância.

A antropologia desempenha um papel importante na base do Novo Humanismo, sendo utilizada para a definição de aspectos universais dentro da pluralidade humana. Rüsen busca estabelecer aspectos comportamentais e dimensões humanas presentes em sujeitos de todas as culturas e civilizações. Além de aspectos biológicos, correntes da Antropologia afirmam que partilhamos elementos universais independentemente da localização e das mudanças do tempo. É com base nesta prerrogativa que Rüsen afirma ser possível um Novo Humanismo que concilie a diversidade da humanidade em uma grande totalidade temporal da experiência humana.

Reinhart Koselleck⁴², filósofo da História e Christoph Antweiler⁴³, antropólogo, são apontados por Rüsen como base na sua formulação da defesa dos universais antropológicos, na tentativa de apresentar uma perspectiva histórica universal que não se limite à generalização de um ponto de vista local e específico.

A categoria “mudança” é essencial nesta construção. Os universais antropológicos devem ser identificáveis em qualquer momento histórico, não sendo apenas fruto de determinações contextuais momentâneas. Outrossim, Rüsen enumera antagonismos universais, ou seja, embates e tensões que estão presentes em todos os tempos e explicam porque a vida humana é dinâmica, fluída e idiossincrática. Estes antagonismos podem ser resumidos em duas dimensões da vida humana: agir e sofrer.

“Agir” é discutido a partir do conceito de ação ou agenciamento, que diz respeito não apenas a atitudes, feitos ou atividades corriqueiras humanas, mas, de forma mais ampla, a sua capacidade consciente de operar na realidade, em si mesmo e nos outros, tomando decisões, atuando em busca de seus anseios. “Sofrer” seria a consequência imediata da vida em sociedade: o “agir” de outrem interfere direta e indiretamente na vida dos demais. Não se trata, pois, do “sofrimento” de caráter obrigatoriamente negativo ou doloroso, mas sim deste movimento fluido de ação e reação. Para exemplificar, o autor apresenta uma lista – não fechada – destes antagonismos:

- Entre uma posição de cima e de baixo em posição social;
- Entre centro e periferia como uma posição na organização especial da vida social;
- Entre homem e mulher, definindo o domínio do gênero e sua específica comunicação;
- Entre velhos e jovens, definindo relação inter-geracional;
- Entre a dimensão interna e externa na formação da identidade;
- Entre poder e impotência em interação, decidindo sobre a capacidade de dar comandos e forçar a obediência;
- Entre a necessidade de morrer e a possibilidade de matar, definir o espaço social da violência;
- Entre aliado e inimigo em dimensionar o campo da atividade política;

⁴² O autor sugere a leitura de Koselleck, R. *Historik und Hermeneutik*, in: Koselleck, R. e Gadamer, H.-G.: *“Hermeneutik und Historik”*, Heidelberg 1987, p. 9-28.

⁴³ Christoph Antweiler é parceiro de várias publicações com Rüsen, e aparece ativamente no projeto do Novo Humanismo. Neste artigo Rüsen cita como fundamento seu texto: Antweiler, C. *Mensch und Weltkultur: Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung*. Bielefeld, 2011.

- Entre senhor e servo, estruturando a intersecção das questões sociais, política e na vida econômica;
- Entre pobres e ricos, definindo a distribuição das riquezas econômicas;
- Entre individualidade e coletividade no dimensionamento da subjetividade humana;
- Entre consciente e inconsciente, estruturando a vida mental de indivíduos e comunidades sociais;
- Entre o bem e o mal, definindo a dimensão moral da atividade e sofrimento humano;
- Entre a visão de mundo intramundana e extramundana;
- Entre a dimensão humana e não humana em categorizar a compreensão da realidade. (RÜSEN, 2012c, p.65)

Nota-se que as oposições citadas apresentam aspectos diversos: espaços de decisão, posicionamento, atribuição de significados e abertura a mudança. Das civilizações mais simples às mais complexas, tais embates se apresentam e são respondidos pelos sujeitos de cada tempo e espaço. É esta atualização constante, consequência do agir e sofrer humano, que faz da História não só o acúmulo dos acontecimentos passados, mas também uma inter-relação entre o passado, presente e futuro, repleta de sentidos.

Porém, o passado não é apenas discurso dos sujeitos do presente. Ele materializou-se em feitos e ideias que vieram a constituir as ideias e estruturas do presente. As gerações passadas tiveram que se posicionar nas tensões dos antagonismos e isto constitui o *status quo* que encontramos na atualidade. O desenvolvimento interno de cada civilização de seu sentido de humanidade possibilita a orientação humanista em cada uma das tensões:

- Na justaposição entre ‘acima’ e ‘abaixo’ com a ideia de justiça na forma de direitos civis humanos básicos;
- Na justaposição entre ‘centro’ e ‘periferia’ com a ideia de policentrismo, com base no princípio do reconhecimento mútuo das diferenças culturais;
- Na justaposição entre homem e mulher com o princípio da igualdade;
- Na justaposição entre ‘jovens’ e ‘velhos’ com a ideia de solicitude, e especialmente com um conceito de educação e auto-formação (*bildung*);
- Na justaposição entre ‘poder’ e ‘impotência’ com a ideia de igualdade política (de modo que, por princípio, os dominados possam e devam também dominar);
- Na justaposição entre a ‘necessidade de morrer’ e a ‘possibilidade de matar’ com a ideia de vida no seu sentido mais enfático (de uma

vida "humana" ou uma "vida boa" e não apenas a sobrevivência biológica);

- Na justaposição entre 'amigo' e 'inimigo' com a ideia de paz; na justaposição entre 'senhor' e 'servo', com a ideia de igualdade social;
- Na justaposição entre pobres e ricos com a ideia de suficiência;
- Na justaposição entre individualidade e coletividade com a ideia do reconhecimento mútuo;
- Na justaposição entre consciente e inconsciente com uma ideia de coerência ou a estabilidade psíquica;
- Na justaposição do bem e do mal com os princípios da moral universal;
- Na justaposição entre a visão de mundo da dimensão intramundana e a dimensão extramundana com a ideia da qualidade espiritual da subjetividade humana;
- Na justaposição entre a dimensão humana e a não humana na categorização da compreensão da realidade com a ideia de reverência e respeito humano. (RÜSEN, 2012c, p.68).

Ao compreender-se o desenvolvimento de forma abrangente, busca-se tornar visível a linha geral da mudança e as diferenças culturais. Tal desenvolvimento não se refere ao progresso tecnológico e científico, defendido no ocidente como ápice civilizatório linear que implica pensar nas diversas civilizações como subdesenvolvidas ou primitivas. Mas, de fato, é o desenvolvimento da capacidade de dar sentido à dignidade humana atrelada as decisões morais: "A ideia humanista ou 'dignidade' do homem é antropologicamente enraizada na capacidade humana de tomar decisões na tensão entre o bem e o mal e na capacidade de empatia." (RÜSEN, 2012c, p.71).

Isto leva ao terceiro e último elemento principal deste artigo: a descrição da temporalidade de acordo com a teoria do tempo axial. Apesar de sua abstração e subjetividade, esta forma de perceber a passagem do tempo demonstra o entendimento de Rüsen acerca da universalidade da História. O tempo histórico é dividido em três eras: sociedades arcaicas, primeira Era Axial e modernidade como segunda Era Axial.

As sociedades arcaicas são aquelas marcadas pelo caráter imperativo da tradição como forma de determinação da identidade pessoal e grupal: apenas os pertencentes ao grupo são considerados humanos e os de fora identificados como inimigos. Em tais sociedades, mais antigas que as demais, não raramente se

encontram aspectos fortes de desumanização – casos de canibalismo e escravidão foram citados pelo autor.

O surgimento da primeira Era Axial é datado aproximadamente entre 600 a.C. e 600 d.C. de acordo com Eisenstadt⁴⁴. Nesta era, as diversas civilizações reconhecem o caráter universal do ser humano, bem como ocorre um aumento de sua subjetivação. As divindades possuem papel importante na orientação da vida cultural e são reconhecidas como forças transcendentais. Apesar do reconhecimento de homens e mulheres de grupos externos como também humanos, existe uma diferenciação qualitativa. Todos são humanos, mas uns mais humanos que os outros – preferencialmente aqueles que partilham da etnia, religião, povo, língua e cultura. A diversidade de crenças religiosas expõe a diversidade de humanidades: não só em aspectos salvacionistas (cujas consequências mais relevantes aos crentes se dariam ao fim da vida) mas primordialmente na relação e diálogo intercultural (em que aqueles que não comungam da mesma fé são considerados diferentes, inferiores ou até mesmo uma ameaça).

Rüsen destaca que na primeira Era Axial o salto qualitativo é contundente pois a “humanidade quebrou as restrições da etnia” (RÜSEN, 2012c, p.73), porém ainda se trata de um universalismo excludente, que busca a generalização de uma perspectiva em detrimento das demais. O afastamento geográfico das civilizações possibilitou que os universalismos dentro de cada grupo se desenvolvessem sem os desafios da comunicação intercultural – fato que em tempos de globalização é inevitável. O humanismo dos séculos XVIII e XIX seria, para Rüsen, um esboço da primeira tentativa de solucionar esta problemática dos universais excludentes.

A modernidade é considerada como a segunda Era Axial que viria continuar a evolução da anterior, aprimorando justamente as características excludentes. Ao invés da supremacia de uma determinada cultura, adotada como modelo e referência, a proposta é a da inter-relação de múltiplas modernidades. O humanismo moderno ocidental pode ser tomado como exemplo, mas sempre com a ressalva da busca pela inclusão. Múltiplas modernidades e humanidades teriam, como consequência, a preservação das identidades locais ao passo em que se desenvolveriam estratégias de comunicação intercultural. A grande conquista da modernidade ocidental que a faz

⁴⁴ Rüsen baseia sua descrição da primeira Era Axial principalmente no trabalho de Eisenstadt. Cf.: Eisenstadt, Shmuel N. (Ed.): *The Origins and diversity of axial age civilizations*, Albany 1986.

ser lembrada como exemplo é justamente a defesa e a promoção da dignidade humana.

13 - Humanismo e cultura muçulmana: herança histórica e desafios contemporâneos (2012 e 2015)

Em 2012, Jörn Rüsen juntamente com Stefan Reichmuth e Aladdin Sarhan, publicaram uma compilação de artigos focados na relação do humanismo com a cultura muçulmana. Os três autores assinam um artigo introdutório ao livro, publicado em inglês no Taiwan e em português no livro do LAPEDUH. Em relação aos demais textos analisados aqui o artigo acrescenta poucos novos elementos. A urgência do humanismo, o princípio de dignidade de Kant e as implicações na formação da identidade individual pessoal e social são descritos e reforçados.

Quanto à peculiaridade da cultura muçulmana alguns argumentos são destacados. As manifestações em diversos países do Oriente Médio (movimento conhecido como “Primavera Árabe”) são citadas como lutas populares por uma vida mais digna e indicam a necessidade de aprofundamento das concepções de humanidade vigentes. A dificuldade se daria, principalmente, mas não exclusivamente, pela ideia fundamental do humanismo ter sido desenvolvida no ocidente, o que gera desconfianças e críticas.

É interessante notar que, nesta introdução, os autores estruturam objetivamente sete elementos que podem constituir a base de uma comunicação intercultural pautada pelo Novo Humanismo (REICHMUTH, RÜSEN & SARHAN, 2012, p.13):

1 – Conceito universal de humanidade. O humanismo é postulado como oposição mais abrangente ao etnocentrismo;

2 – Centralidade no Ser Humano – Antropocentrismo. Consideração do papel central da humanidade no cosmos, a partir de um humanismo secular.

3 – Dignidade Humana como valor básico da orientação cultural. A qualidade de dignidade dos homens e mulheres, como ponto fundamental de debate.

4 – Igualdade de todos os seres humanos em respeito à sua dignidade essencial. A busca de equidade e justiça a partir deste elemento paira como questão urgente e ainda insolúvel.

5 – Referência fundamental à responsabilidade e alteridade na existência humana. A dignidade humana e a liberdade sendo significadas a partir da relação com o outro, superando uma ética individualista.

6 - Individualidade e responsabilidade social. O equilíbrio entre o respeito às dimensões sociais da vida humana e a defesa dos direitos de cada indivíduo perante a coletividade.

7 – Humanidade e Transcendência. Todas as referências de formas culturais que se projetam além das circunstâncias e condições dadas na vida cotidiana. Arte, Religião e Filosofia como exemplos.

14 - Usos e abusos da História na atualidade (2012 e 2016)

Em 2012 Jörn Rüsen esteve no Brasil, na cidade de Curitiba, e além de ministrar aulas para o grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/PR) realizou a conferência de abertura do IX Encontro da Rede Internacional de Pesquisadores de Educação Histórica (*History Educators International Research Network – HEIRNET*). A transcrição dos principais comentários de sua apresentação intitulada “Usos e Abusos da História na Atualidade” foi publicada em 2016 em português (RÜSEN, 2016).

Já com a linha central da argumentação acerca do Novo Humanismo definida, sua apresentação sintetizou as demais produções até aqui. A ideia da História universal foi defendida a partir da justaposição dos elementos antropológicos e a relevância do humanismo discutida em relação aos desafios do etnocentrismo na formação da identidade histórica.

15 - Humanismo clássico – um levantamento histórico (2013 e 2015)

No ano de 2013, Jörn Rüsen publicou, em Taiwan, outro volume da coleção “Abordando a Humanidade – Em busca de um Humanismo Intercultural” (RÜSEN, 2013), na qual um artigo de sua autoria recebe o título de “Humanismo Clássico – Um levantamento histórico”, traduzido para o português no livro “Humanismo e Didática da História” em 2015 (SCHMIDT *et al*, 2015).

Este importante texto recupera as principais explicações sobre os tempos axiais e os fundamentos antropológicos utilizados por Rüsen. O autor menciona as referências alemãs do humanismo: Kant, Humboldt e Herder; bem como aponta Todorov como leitura crucial para a compreensão do tema, na França.

O texto apresenta alguns aspectos direcionados para o campo da Educação Histórica, principalmente por conceber a qualidade humana dos seres humano não de forma inata, mas sim como um potencial a ser desenvolvido e realizado com a formação (*bildung*). Cita, como exemplo, os direitos humanos e civis como a instituição mais forte resultante do humanismo moderno.

Em uma recapitulação da História do humanismo, aponta como premissas antropológicas a alteridade e a dignidade humana, que estão enraizadas na distinção entre bem e mal e, por conseguinte na capacidade de empatia. Temporalmente, a História poderia ser dividida em três momentos diferentes, em uma escala de evolução cultural: as formas arcaicas de vida nas quais dominam as relações de parentesco; a Era Axial (apregoadada por Jaspers) em que as sociedades se desenvolveram apartadamente e, por fim, as múltiplas modernidades (referenciando-se em Eisenstadt). Enquanto nas sociedades arcaicas os esforços culturais e sociais executavam-se em busca da manutenção das tradições, na Era Axial o desenvolvimento cultural – no qual fazem parte as grandes religiões – permitiu que se consolidasse um conceito universal de humanidade, que pode servir como apoio para os próximos passos rumo a um novo tempo axial ou de múltiplas modernidades.

Em termos humanos a Era Axial contribuiu com o estabelecimento de dois conceitos fundamentais na defesa da ideia incondicional da dignidade humana: a racionalidade científica e a organização social secular, não mais estruturada a priori na relação com o transcendente. Esta estrutura possibilitou, no ocidente, o desenvolvimento e o fortalecimento da noção de direitos humanos e civis. Rüsen pondera que as críticas ao Ocidente, sobretudo ao eurocentrismo, não devem suprimir avanços humanitários importantes constituídos nestas civilizações. O humanismo clássico é apontado como resultado de um processo ocidental.

Foi também a partir da Era Axial que se iniciou o processo do que Rüsen chama de “humanização da humanidade” (p.172), isto é, uma série de mudanças da forma pela qual a humanidade compreende a si mesma. Cabe destacar a ressalva de que o humanismo não é sinônimo do desaparecimento ou da diminuição da desumanidade, mas sim a construção do conceito para que seja possível a defesa e

promoção da dignidade humana. Este processo é concretizado em seis categorias: secularização, universalização, naturalização, idealização, historicização e individualização (no próximo artigo analisado, também de 2013, Rüsen acrescenta mais três itens a esta lista: antropologização, estetização e educação).

A secularização remete ao Iluminismo e à compreensão de homens e mulheres sobre si mesmos, afastada de princípios teológicos. A fé, antes dominante em todas as esferas da vida pública, é redimensionada e centrada na vida privada. A universalização diz respeito à consciência e aceitação da igualdade de constituição e direitos entre todos os seres humanos. Como consequência, há uma readequação da política, o estabelecimento de direitos humanos e civis a promulgação de constituições em diversos países.

A naturalização trata da consequência do estudo do homem por ele mesmo como objeto de investigação científica, seja em termos culturais ou biológicos. As ciências se especializaram e desenvolveram rapidamente, trazendo novas abordagens e métodos para a autocompreensão humana. A idealização é o processo concomitante à naturalização, no qual os homens passam a distinguir a natureza humana como qualitativamente elevada e superior às demais. O homem não só é fruto de sua natureza determinante como também é criador, dotado de profunda subjetividade e livre consciência, que lhe permite a relação pessoal com Deus. Rüsen aponta o fim do século XVIII como momento fértil da evolução das ciências humanas, principalmente pela relevância das abordagens históricas e antropológicas.

Quanto à historicização, Rüsen afirma que: “a temporalização do conceito de humanidade é específica da era moderna” (RÜSEN, 2013, p. 177). A historicidade é atribuída como a mudança do pensamento histórico exemplar para o genético, com o abandono da ideia de imutabilidade da natureza humana: “Ao invés, cada pessoa juntamente com seu próprio interesse histórico específico é compreendido como um produtor intelectual de si mesmo ou de outras culturas e tempos.” (RÜSEN, 2013, p.178). Esta mudança atinge também a abrangência do espaço de experiência, antes limitado e agora aberto a um “horizonte de expectativas” no conceito de Koselleck⁴⁵. De Ranke⁴⁶, o autor destaca: “O princípio de que a diversidade das nações e dos

⁴⁵ Rüsen indica a obra original em alemão: Koselleck, Reinhart: “*‘Erfahrungsraum’ und ‘Erwartungshorizont’ – zwei historische Kategorien*”, in: *ibid.*, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt/Main 1979, pp. 349– 375.

⁴⁶ Ranke, Leopold von: *Über die Epochen der neueren Geschichte*, ed. Th. Schieder and H. Berding (Aus Werk und Nachlaß, vol. 2), Munich 1971, p. 80.

indivíduos contribui para a ideia de humanidade como um todo é um progresso absoluto.” (Ranke 1971, apud Rüsen 2013, p.179).

Já a individualização decorre de transformações em várias áreas: a reforma e a contrarreforma da Igreja Católica, possibilitando o desenvolvimento do misticismo e da espiritualidade individuais; a noção de que cada indivíduo é parte integrante da espécie, tomada da biologia; as consequências sociais observadas por Hobbes, Locke e Rousseau nos termos de contrato social e de sociabilidade e, por fim, o autor aponta a ideia de formação como um processo particular de individualização.

O artigo é finalizado com uma seção acerca do futuro. Rüsen aponta o Novo Humanismo como defesa da alteridade das múltiplas modernidades da segunda Era Axial, pautada pela comunicação intercultural e com o foco no sofrimento humano. A proposta de formação humana ampla, referenciada no conceito alemão *Bildung*, é apresentada como antítese da educação proposta pela economia de mercado de lógica instrumental e tecnológica.

16 - Humanismo intercultural – ideia e realidade (2013 e 2015)

O último artigo analisado de Jörn Rüsen, com a temática do Novo Humanismo, data de 2013 e foi publicado em inglês em uma compilação de temas amplos organizado por Roberto Cantú (CANTÚ, 2013). O texto “Humanismo Intercultural – ideia e realidade” incluído na coletânea sobre o Novo Humanismo em português do LAPEDUH/UFPR, em 2015.

Além da contextualização de sua proposta como resposta aos desafios da globalização, destaca-se, no texto, a inserção de três novas categorias dentro do processo de humanização da humanidade, nomeadas pelo autor como tendências da modernidade. Além de seis outras já citadas no artigo anterior, Rüsen adiciona a antropologização, a estetização e a educação.

Por antropologização ele entende a centralidade dos homens e mulheres nos procedimentos de orientação cultural. “É o Homem – ele e ela – que faz sentido no mundo.” (RÜSEN, 2015d, p.137). Esta característica é complementar à secularização. Quanto à estetização, que se relaciona com a individualização da humanidade, sua característica principal é ter libertado a imaginação de todas opressões, ocupando um “lugar e função especial na dimensão cultural da vida humana. [...] A compreensão da vida humana veio dar ênfase às suas potencialidades.” (RÜSEN, 2015d, p.138). A

educação, de maior relevância para este trabalho, é apresentada como ponto fundamental, justamente graças à mutabilidade da natureza cultural humana. “Por isso, educar os seres humanos como processo de cultivá-los para a sua própria humanidade faz parte dos elementos essenciais do humanismo moderno.” (RÜSEN, 2015d, p.138).

O texto também apresenta o conceito moderno de humanismo como busca de orientação. Para tanto, se refere às três grandes questões Kantianas: o que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? Tais questões inquiram em essência sobre o que é em si o ser humano. Esta reflexão, somada ao princípio de dignidade humana, constitui o humanismo antropológico que, para Rösen, é a base da sociedade civil com valores universais seculares.

A proposta do novo humanismo se estende por várias dimensões, tendo consequências concretas na defesa da dignidade humana. Na dimensão política, apresenta-se contra a dominação e o autoritarismo. Na dimensão social, contra qualquer tipo de opressão. Na dimensão intelectual, oferece resistência contra dogmatismos através de estratégias hermenêuticas que visam compreender a diversidade humana e a mudança temporal. Na dimensão educacional, na concepção de formação integral (*Bildung*) humanista. Por fim, nas belas artes, na expressão da liberdade e criatividade.

Especificamente em relação à educação, o Novo Humanismo apresenta uma posição opositora a tendências tecnicistas e operacionais, que segmentam e separam sujeitos com base em avaliações de competências e habilidades. A educação para Rösen é um aspecto fundamentalmente mais amplo:

Qualquer pessoa deve ter a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de forma holística e, portanto, ele ou ela representa a criatividade cultural da mente humana, numa manifestação individual sob condições específicas de vida. A educação humanística opõe-se a qualquer utilitarismo que instrumentalize o desenvolvimento humano, ao valorizar a utilidade social como sendo essencial para criar uma personalidade independente. (RÜSEN, 2015d, p.140)

O artigo aponta também limitações do humanismo moderno. Entre elas o autor aponta que o humanismo, em sua face atual, não está suficientemente consciente da desumanidade humana; possui relação ilusória e idealista com a antiguidade clássica; mantém elementos etnocêntricos em seu conceito de humanidade e de História universal, especificamente eurocêntrico; possui um conceito

limitado de razão e, ao fim, não discorre suficientemente sobre a complicada relação atual entre seres humanos e a natureza.

O texto é encerrado com reafirmações sobre o propósito intercultural do Novo Humanismo, valorizando alguns aspectos interessantes do paradigma ocidental em relação com a vida prática. Tais elementos destacam a dignidade humana como fonte de orientação cultural, defendendo a igualdade de direitos entre todos os seres humanos e a possibilidade de desenvolvimento do potencial humano para além das circunstâncias limitantes impostas pela vida.

1.4 ESTRUTURA DA PROPOSTA DO NOVO HUMANISMO: UMA POSSIBILIDADE

Após a leitura e análise destes dezesseis artigos é possível traçar um quadro estrutural do pensamento de Rüsen em relação ao Novo Humanismo. A proposta parte de pressupostos bem demarcados e uma desafiadora compreensão de temporalidade, observa dimensões do processo de humanização da humanidade e indica, ora diretamente ora indiretamente, estratégias normativas, no campo da educação, para a implementação deste novo modo de orientação cultural temporal.

Quanto aos pressupostos, Rüsen adota com obstinação o princípio de dignidade humana de Kant como valor básico de orientação cultural. Em resposta aos desafios da globalização e às acusações de etnocentrismo, defende a multiperspectividade. Assim, reconhece todos os seres humanos como iguais em direitos e pertencentes a um conceito amplo e universal de humanidade, buscando identificar elementos universais antropológicos em todos os sujeitos, independentemente de tempo ou de espaço.

O Novo Humanismo baseia-se em uma compreensão de temporalidade que foge à lógica do progresso, o qual hierarquiza as civilizações a partir de critérios etnocêntricos e tecnológicos. Para Rüsen, o desenvolvimento dos povos é de caráter humano, da capacidade de reconhecer todos os seres humanos como pertencentes ao mesmo grupo. A temporalidade dos tempos axiais de Jaspers é complementada com uma aspiração de uma segunda Era Axial, pautada na comunicação intercultural. Todos os seres humanos do passado, presente e futuro, teceriam a História universal, sendo o fluxo do tempo regido pela categoria da mudança.

O humanismo moderno não é considerado o modelo ideal vislumbrado, mas oferece uma base sólida, cuja estrutura deve ser mantida, principalmente no que

tange aos direitos humanos. O autor apresenta, nos textos, elementos de humanização da humanidade, presentes de forma inicial na modernidade, que estariam em desenvolvimento: secularização, universalização, naturalização, idealização, historicização, individualização e socialização, antropologização, estetização e educação.

O Novo Humanismo e a segunda Era Axial não se estabeleceriam espontaneamente, apenas com a passagem do tempo. Pelo contrário: a defesa da dignidade humana como orientação preponderante exige a formação dos indivíduos, implicando, portanto, em atenção especial à educação formal e informal. Concentrado na Teoria da História, Rüsen faz poucas referências diretas a maneira pela qual o Novo Humanismo pode impactar a Educação Básica. Porém, algumas de suas propostas são indicadas mais claramente, estabelecendo pontes entre a teoria e suas conexões normativas:

- A reflexão da relação da humanidade com a natureza, na qual os homens e mulheres deixam de ser seus beneficiários e passam a se perceber como dependentes e corresponsáveis pelo meio ambiente.

- A ação, na qual o empoderamento histórico dos sujeitos aprendentes possibilita que se identifiquem como autores da própria História e como responsáveis pelas mudanças da História de seu país e do mundo.

- A busca pela transcendência, seja estética, filosófica ou religiosa, em que a análise da conjuntura do presente, sustentada pela Consciência Histórica na verificação das fontes históricas e na busca pela orientação temporal, supere as barreiras do determinismo do presente e do *status quo*.

- Olhar científico e empático das mazelas civilizatórias, a começar, preferencialmente, pela de sua própria civilização, no reconhecimento da desumanidade e em busca da tolerância e do respeito interculturais.

- Por fim, destaca-se a interpretação histórica desenvolvida na hermenêutica como estratégia fundamental de investigação histórica, na busca da atualização crítica e nova do conhecimento.

Visando fornecer subsídio teórico para esta pesquisa, sucintamente organiza-se abaixo uma proposta de estrutura do Novo Humanismo.

Proposta de Estrutura do Novo Humanismo	
Pressupostos	– Dignidade humana

	<ul style="list-style-type: none"> – Multiperspectividade – Universais Antropológicos – Humanidade Universal – Igualdade
Temporalidade	<ul style="list-style-type: none"> – Tempos Axiais – Desenvolvimento – História Universal – Mudança
Categorias do processo de humanização	<ul style="list-style-type: none"> – Secularização – Universalização – Naturalização – Idealização – Historicização – Individualização e Socialização – Antropologização – Estetização – Educação
Estratégias normativas didáticas	<ul style="list-style-type: none"> – Novo relacionamento com a natureza – Ação – Transcendência – Responsabilidade e alteridade – Autocrítica da desumanização de sua própria cultura – Hermenêutica

QUADRO 3 - PROPOSTA DE ESTRUTURA DO NOVO HUMANISMO

FONTE: O autor (2017)

2 NOVO HUMANISMO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

"Para dizer-te em uma palavra: formar-me plenamente, tomando-me tal como existo, isto sempre foi, desde a primeira juventude e de maneira pouco clara, o meu desejo e a minha intenção."
(Goethe)

A adoção do Novo Humanismo como proposta de orientação cultural exige a construção de estratégias concretas para sua realização. A História, como disciplina escolar, possui potencial para tornar reais muitos anseios formativos que ainda não se libertaram de amarras idealistas ou relativistas, tendo sido levados, como consequência, ao descrédito ou a serem taxados como utopia. Afinal, está em questão a possibilidade da Aprendizagem Histórica de crianças e jovens poder comprometê-los e municiá-los a agir em defesa e promoção da dignidade humana. Consequentemente, inquire-se a pertinência de tal atribuição ao ensino escolar de História. Após o estudo da proposta do Novo Humanismo, que mesmo enraizada na Teoria da História possui um alcance interdisciplinar, busca-se, neste capítulo, aproximá-la de seu alcance empírico, ou seja, a Aprendizagem Histórica de fato.

Este capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, discutem-se possibilidades de inserção do Novo Humanismo na Aprendizagem Histórica escolar a partir da reflexão da finalidade do ensino de História. Parte-se de investigações no campo da Educação Histórica que pautam esta aprendizagem a partir da Didática da História. Na segunda parte, avaliou-se como o conceito de dignidade humana interage com diversas abordagens do ensino da História. Na terceira parte, a matriz do pensamento histórico de Rüsen é investigada como fundamento da justificativa do entendimento da Aprendizagem Histórica como processo de formação. Na quarta parte, apresenta-se a perspectiva da Aprendizagem Histórica como formação integral (*bildung*), o que possibilita tanto a assunção de suas postulações como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica como também a investigação empírica do Novo Humanismo com jovens na escola. A última parte deste capítulo descreve elementos do processo de orientação temporal que embasaram a construção da ferramenta de pesquisa.

2.1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Jörn Rüsen acredita que o objetivo da História como ciência é a própria humanidade, como gênero determinado pela razão. (RÜSEN, 2014, p.28). Porém, para compreender sua abordagem em relação aos objetivos da Aprendizagem Histórica é necessário entender como ele os situa na Didática da História, a qual defende como área de pesquisa independente.

Este autor subdivide a Didática da História em três partes: empírica, que define o que é a Aprendizagem Histórica; a normativa, que estuda como ela deve ser, e a pragmática, responsável por estudar como a Aprendizagem Histórica deve ser organizada e sistematizada. (RÜSEN, 2012a, p.72). A presente tese buscou contribuir com a discussão entre aspectos teóricos e a dimensão normativa desta aprendizagem, partindo do Novo Humanismo como princípio a ser estruturado no currículo escolar.

Em uma definição objetiva, Rüsen afirma que “entende-se ‘aprendizado histórico’ como o processo de formação da identidade e orientação histórica mediante as operações da Consciência Histórica.” (RÜSEN, 2012a p.16). Esta definição, contudo, não encerra o longo debate sobre qual é o principal objetivo do ensino de História. O fato de esta ciência lidar com o passado a coloca em um debate superficial sobre sua funcionalidade, especialmente em tempos de utilitarismo e velocidade de tomadas de decisão. Questiona-se perante a imensidão de dados e fatos históricos, o que deve ser selecionado e lecionado para as próximas gerações. Porém, este procedimento de escolha, aparentemente simples, implica critérios de formação de sentido histórico, significância histórica e objetividade, que podem variar substancialmente.

O historiador inglês Peter Lee em seu artigo chamado “Por quê aprender História?” entende que um dos objetivos desta disciplina seria aprender a lidar com fontes históricas:

Aprender a usar a evidência histórica e talvez, acima de tudo, adquirir a ‘paixão racional’ – concernente à verdade, objetividade e assim por diante, que são essenciais para a operação dos procedimentos históricos – é tanto uma das principais razões para a aprendizagem da História como uma parte central do que a Aprendizagem Histórica realmente implica. (LEE, 2011, p.27)

Porém, Lee relembra que esta abordagem não é aceita como orientadora das escolas no Reino Unido e em outros países. Exemplifica dois casos comuns de outros objetivos principais: quando a História é usada como legitimação política ou ideológica (LEE, 2011, p.22) ou quando se procura utilizar as investigações sobre o passado em busca de lições para utilização no presente, semelhante ao que Rüsen descreve como formação de Consciência Histórica do sentido exemplar. (cf. RÜSEN, 2010f).

Lee argumenta que a própria natureza do conhecimento histórico não consegue prover informações deterministas sobre as atitudes do presente. As escolhas de pessoas do passado não podem ser simplesmente transformadas em leis ou generalizações deterministas que orientem as pessoas do presente. Ao defender o caráter cognitivo da atividade histórica, explica:

Pode-se dizer que a História não é uma atividade prática (mas uma atividade cognitiva) que, em situações importantes, é como atividade prática. Nela, uma massa de conhecimento é produzida e isso pode ser adquirido por qualquer um que aprenda História. Mas este conhecimento não é formalizado ou articulado em esquemas dedutíveis. E porque não é formalizado, não pode ser aplicado em todas as instâncias, mas somente aplicado em certos casos. (LEE, 2011, p.35)

Lee não afirma, contudo, que o aprendizado histórico seja inútil ou não contribua com a orientação temporal. Apenas, de forma cautelosa, apresenta a Aprendizagem Histórica como uma experiência vicária, isto é, indireta, que pode aumentar as possibilidades de ação dos indivíduos, mas não lhes fornecer fórmulas, modelos, estratégias ou regras de como agir. A adjetivação vicária não representa uma diminuição do potencial desta experiência:

Potencialmente, de qualquer modo, a experiência vicária a ser encontrada no ensino de História é libertária. Ela pode expandir nossa concepção do que o “homem” é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou. Mais diretamente, supre uma imensa gama de exemplificações concretas de ideais individuais, manifestações do modo de vida que é possível se levar. (LEE, 2011, p.39).

A expansão da experiência histórica, mesmo que indireta, como objetivo da Aprendizagem Histórica, refuta a dependência utilitarista do conhecimento na aquisição de sua validação. Sua função não responde a utilidade imediatista, mas é de extrema relevância no desenvolvimento da racionalidade dos sujeitos.

Em outro texto, Lee argumenta:

A razão para o ensino de História em escolas não é para que os estudantes possam usá-la para fazer outras coisas, ou para mudar ou preservar uma forma particular de sociedade, ou até mesmo expandir a economia. A razão para ensinar História não se deve ao fato dela mudar o mundo, mas sim que muda os estudantes, muda a maneira que eles veem o mundo. (LEE, 1991, p.43)

Já o também inglês Richard Harris ao debater sobre a relação entre a cidadania e a História, apresenta duas visões de objetivos extremos opostos. Primeiro, a justificativa mais tradicional de validação desta disciplina, como valorização da herança cultural, buscando transmitir o que há de melhor do passado, frequentemente incentivando o orgulho nacionalista. Harris compara esta noção com as visões do passado tradicionais e exemplares, na tipologia de Rüsen. (HARRIS, 2011, p.192). Este objetivo oferece uma visão limitada do passado e não apresenta espaço para interpretações.

No outro extremo, Harris apresenta a argumentação de Banks (2006)⁴⁷ que defende o ensino de História como ação social, ao contextualizar desigualdades e problemas sociais enfrentados pelos jovens alunos atualmente. Harris justifica a posição de Banks ao descrever o contexto em que o autor se inseria, na luta por direitos civis americanos. Este ponto também apresenta problemas. Harris aponta que tal visão corre o risco de se configurar como uma agenda histórica presentista e seu artigo se encerra sem apresentar soluções além da fuga dos extremos discutidos.

Outra obra relevante para este debate é “Ensinando História para o Bem Comum” (BARTON & LEVSTIK, 2004) dos norte-americanos Keith Barton e Linda Levstik. Neste livro defendem o objetivo do ensino de História como sendo a preparação dos jovens para a participação em uma sociedade democrática. Para tanto, sugerem ensinar as pessoas a fazerem debates, a deliberarem sobre tópicos históricos para promover o bem comum. O ensino é compreendido sobre a égide da educação humanista, significado por Amy Guttmann como aquela que encoraja os cidadãos a deliberar sobre justiça como parte de sua cultura política (BARTON & LEVSTIK, 2004, p.36).

A também norte-americana pesquisadora Terry Epstein apresenta sua versão do objetivo da aprendizagem de História distinguindo-se do trabalho de Barton e

⁴⁷ BANKS, J.A. *Teaching Black History with a focus on decision-making*. In: BANKS, J.A. (ed) *Race, Culture and Education: The selected works of James Banks*. Londres: Routledge. 2006.

Levstik. Segundo a autora, seus conterrâneos não se atentaram em definir explicitamente os conceitos principais de sua obra: bem comum e justiça. Epstein reforça que o debate do bem comum, de acordo com o que é sugerido no livro, depende substancialmente do bom senso dos sujeitos envolvidos que podem não ter consciência das relações de poder maiores que as visíveis localmente. (EPSTEIN, 2016, p.199).

Para Epstein, o objetivo da Aprendizagem Histórica é a justiça social. Ela sugere as seguintes estratégias:

- Reconhecer as respostas emocionais dos estudantes ao se tratar de Histórias difíceis.
- Ensinar de que maneira as relações de poder permeiam todos conteúdos e conceitos históricos,
- Ensinar além do processo de produção historiográfica, como a subjetividade do autor situada politicamente e historicamente pode ter influenciado sua interpretação.
- Ensinar para a justiça social reconhecendo opressores e oprimidos, pedagogia do e para o oprimido. (EPSTEIN, 2016, p.202 e 203)

Já na União Europeia, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, muitos currículos têm sido reformulados com o estabelecimento de acordos políticos, econômicos e remarcações de fronteira. Algumas áreas específicas chamam a atenção por se tratarem de zonas de conflito ou pós-guerra, nas quais o embate entre culturas distintas seja por questões étnicas ou de linguagem por exemplo, lançou preocupações e debates sobre a disciplina de História.

Um exemplo claro destas tensões é a publicação de um manual para professores chamado “Ensino de História Hoje – Abordagens e Métodos”, em Kosovo (território ainda parcialmente reconhecido como independente da Sérvia) no ano de 2011. Apesar de sucinto, o manual apresenta debates atuais da Educação Histórica que coadunam com as discussões de Rüsen e dos autores ingleses no que diz respeito ao pensamento histórico. O material foi financiado pela União Europeia e implementado pelo Conselho Europeu, tendo como autora Maria Luisa Black e coordenadores do projeto Jean Pierre Titz e Emir Adzovic. O manual apresenta sete capítulos que aproximam os professores das discussões da Teoria da História: por

quê ensinar História; conteúdo e habilidades; multiperspectividade e monoperspectividade; interatividade e pensamento crítico; uso de fontes para desenvolver o pensamento crítico; assuntos controversos e sensíveis e avaliação (BLACK, 2011). Salienta-se que tal material se baseia no conceito de Consciência Histórica e procura estabelecer uma relação equilibrada entre conceitos históricos e habilidades do pensamento histórico, tentando superar a ideia de memorização como sinônimo de Aprendizagem Histórica.

No que toca a discussão em foco aqui, sobre o objetivo da Aprendizagem Histórica, o manual apresenta duas respostas. A primeira diz respeito às justificativas mais comuns à época na Europa. Ensina-se História pois ela provê a formação de identidade, desenvolve habilidades para o pensamento crítico e contribui para a paz, estabilidade e democracia.

A segunda resposta apresenta uma lista maior, baseada nas recomendações da American Historical Association (Associação Americana de História) em texto de Peter Stearns (STEARNS *apud* BLACK, 2011, p.05). Eles apontam como objetivos algumas justificativas, alegando que: “a História nos ajuda a entender pessoas e sociedades; a História nos ajuda a entender mudanças e como as sociedades em que vivemos se tornou o que é hoje; a importância da História em nossas vidas hoje; a História contribui para a compreensão moral; a História provê identidade e por último, estudar História é essencial para uma boa cidadania.” (STEARNS *apud* BLACK, 2011, p.05)

Especificamente na Alemanha, Rüsen afirma que esta questão há tempos tem gerado debate:

Estabelecer os objetivos da Educação Histórica e descobrir como estes objetivos têm sido alcançados tem sido uma das discussões mais importantes na Alemanha Ocidental. Por mais de uma década, o mais desejado e discutido objetivo do ensino de História era definido como ‘emancipação’. Era esperado que através do saber histórico os alunos pudessem obter a habilidade de autodeterminação, que eles pudessem participar ativamente das decisões políticas que influenciavam sua vida diária. (RÜSEN, 2010e, p.35)

Em suma, o objetivo do ensino e da Aprendizagem Histórica é um tema em aberto, com grande variação. De um lado, há uma preocupação em se manter a disciplina vinculada a sua função de detentora do conhecimento sobre o passado, privilegiando o ensino tradicional em detrimento das problematizações do presente.

Do outro, a função social é exacerbada, incitando o uso do conhecimento histórico como ferramenta de transformação do presente. Paralelamente, ainda existem propostas ligadas mais a aspectos cognitivos e também identitários.

É evidente que o objetivo da aprendizagem da História varia de acordo com as concepções de Aprendizagem Histórica adotadas e os interesses políticos subjacentes, fazendo com que esta discussão permaneça aberta e sua solução seja de difícil consenso. Antes de avaliarem-se os aspectos empíricos desta pesquisa é necessário delimitar quais perspectivas de aprendizagem estão sendo tomadas como pressuposto. A pesquisa principal busca inter-relacionar a proposta do Novo Humanismo com a teoria da Consciência Histórica, no plano teórico, articulando com as narrativas dos jovens estudantes no campo empírico. Assim, a forma com que Rüsen compreende a Aprendizagem Histórica torna-se o fundamento elementar da pesquisa.

A Aprendizagem Histórica a partir da teoria da Consciência Histórica visa integrar o conhecimento histórico técnico e teórico à vida prática dos sujeitos. Para Rüsen, o objetivo da Aprendizagem Histórica é o desenvolvimento da Consciência Histórica materializado na competência narrativa: “O suprasumo da capacidade que se tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da vida prática, pode ser designado de competência narrativa”. (RÜSEN, 2010a, p.47)

Este processo de aprendizagem se dá sob pressão de três fatores: a experiência histórica, a subjetividade e a intersubjetividade. O incremento da experiência possibilita a criticidade da interpretação e da orientação temporal. A subjetividade do aprendiz refere-se às suas carências de orientação temporal perante desafios presentes. Por fim, a intersubjetividade é onde se constrói a identidade histórica nos processos de comunicação com outras subjetividades, em relação de alteridade. (RÜSEN, 2012a, p.105-110).

O objetivo de desenvolvimento da Consciência Histórica, por si só, não aponta diretamente como se deve proceder na relação dos sujeitos com o conhecimento histórico na escola. Paralelamente, a discussão do Novo Humanismo no campo da Educação Histórica apresenta similaridade com a inserção de preocupações sobre cidadania e direitos humanos que indicam haver uma expectativa em relação às problemáticas do presente e suas soluções pela educação.

2.2 DIGNIDADE HUMANA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

No trato com o conhecimento histórico, produto não apenas da historiografia como também da ampla relação da humanidade com a cultura histórica, nota-se a inserção de demandas sociais do presente e do futuro como elementos norteadores do ensino de História. O puro aprendizado do passado, a partir da memorização de fatos e datas, tem se mostrado inócuo na busca por fornecer aos estudantes reais ferramentas de orientação e decisão na práxis do cotidiano.

A crítica ao ensino tradicional de História nos leva a inventariar aproximações e experiências teóricas e didáticas que tenham aceitado o desafio de aproximar a Aprendizagem Histórica com a preocupação da defesa da dignidade humana. As questões humanistas do presente são endereçadas a partir de diferentes temáticas ou especificidades, sendo explicitadas como direitos humanos ou tolerância e pluralidade⁴⁸.

Como debatido no tópico anterior, ao adotar-se a defesa e promoção da dignidade humana como objetivo principal da Aprendizagem Histórica corre-se o risco de abandono do conteúdo histórico propriamente dito, da relação com os fatos passados, caindo-se em um presentismo superficial. Por outro lado, ao se apartar de preocupações humanistas e Aprendizagem Histórica pode-se incidir em um relativismo perigoso, que dá margem as mais nefastas interpretações históricas.

O historiador Peter Lee mantém cautela na inclinação do ensino de História a causas humanitárias. Em respeito à tolerância, condiciona seu desenvolvimento a intencionalidade e a racionalidade.

Ao mesmo tempo em que um conhecimento histórico requer a articulação das razões e a habilidade de ver coisas de um ponto de vista diferente, ele pressupõe que as pessoas tenham razões para fazer coisas, exigindo um princípio mínimo de racionalidade (como oposto, para racionalidade, é a irracionalidade). É através disto que algo pode ser salvo, a partir da afirmação desacreditada que aprender História desenvolve a tolerância. A tolerância oferecida pela História não é uma vaga sensação de simpatia ou perdão, que aceita tudo sobre a base de bom senso humano e relativismo generalizado. É apresentar vontade e habilidade para entrelaçar crenças e valores que não são necessariamente aceitos (muito menos compartilhados) com o propósito de entendimento. (LEE, 2011, p.39)

⁴⁸ Um trabalho interessante neste sentido vincula Educação Histórica e a formação da identidade social, visando uma cultura de paz: Korostelina, K. V. **History education in the formation of social identity: toward a culture of peace**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2013. Entretanto, a pesquisadora não se fundamenta na teoria da consciência histórica de Rüsen.

Seu posicionamento fica claro em relação ao receio das opções tomadas pelos alunos e o nível de influência que os professores possam ter nelas. Para Lee a Aprendizagem Histórica e sua moralidade decorrente são complementares, mas não devem ser confundidos.

O professor de História deve responder a racionalidade das conclusões dos estudantes, mas não as posições que eles assumem. Nós devemos nos esforçar para equipar os alunos com conhecimento, com um aparato lógico e conceitual necessário para garantir que suas decisões sejam menos estúpidas que possivelmente teriam sido, mas nós não podemos fazer mais do que torcer que suas ações sejam também menos cruéis. Esperar mais seria uma confusão entre relacionamento complementar e relacionamento coloboracionista. (LEE & SHEMILT, 2007, p.19)

Na Europa, as preocupações com as demandas sociais e humanas do presente incentivaram a criação da Educação em Direitos Humanos como disciplina escolar. Um grupo de pesquisadores capitaneados pelo professor Martin Lücke vem desenvolvendo uma série de pesquisas e formações visando à compreensão da relação entre Educação Histórica e Ensino de Direitos Humanos. A principal conquista da equipe até o momento foi a publicação de um manual sobre a temática: “Mudança – Manual para Aprendizagem Histórica e Educação em Direitos Humanos” (LÜCKE *et al*, 2016)

Em termos teóricos, o grupo apresenta aproximações em relação ao trabalho de Rüsen, porém não indica nenhuma referência de textos ligados ao Novo Humanismo. Referem-se ao desenvolvimento da Consciência Histórica e a tipologia, mas apresentam diferentes concepções sobre o alcance e sobre a função da Aprendizagem Histórica.

Para Lücke a relação das duas áreas de ensino é complementar. Quanto aos objetivos da Educação em Direitos Humanos, afirmam:

Educação em Direitos Humanos busca capacitar os estudantes para analisar a presente distribuição de poder e a desigualdade social. Ela presume que as sociedades presentes e a distribuição de poder estão sujeitas a mudança, assim como nossas percepções, padrões e compreensão dos direitos humanos. Assim, os conceitos de alteridade e historicidade não são apenas fundamentais para a Aprendizagem Histórica, como também para a educação em direitos humanos. (LÜCKE *et al*, 2016, p.46)

Porém, Lücke aponta limitações da Aprendizagem Histórica, que para ele estaria restrita ao conhecimento sobre passado. A brecha para a inclusão da

Educação em Direitos Humanos advém deste entendimento: se a História se encarrega do passado, é necessário que o empoderamento no presente e a perspectivação do futuro sejam provenientes de outra área: “Enquanto Aprendizagem Histórica apenas procura contar a História da mudança, a Educação em Direitos Humanos propõe preparar seus estudantes para fazer parte ativamente do processo atual de mudança e transformação.” (LÜCKE *et al*, 2016, p.46)

Nota-se a diferença de compreensão da Aprendizagem Histórica em postulações como essa: “ao contrário da Aprendizagem Histórica, Educação em Direitos Humanos possui uma meta concreta, um propósito, ou, para ser mais exato – um ponto de referência padrão.” (LÜCKE *et al*, 2016, p.46)

Além das diferenças, podemos encontrar semelhanças entre o pensamento da equipe de Lucke e o de Rusen, justamente nos pontos em que Lucke afirma a sobreposição das duas áreas:

No centro da sobreposição entre a Aprendizagem Histórica e Educação em Direitos Humanos está o estímulo à consciência da mudança. Este tipo de consciência de mudança deve possuir duas coisas. Primeiro, deve possuir a habilidade de narrar mudanças passadas. Segundo, deve exigir uma mudança que esteja ciente dos padrões dos direitos humanos – e simultaneamente consciente da alteridade e da historicidade. (LÜCKE, 2015, p.6)

Além do trabalho de Rüsen, apontam-se iniciativas e direcionamentos didáticos que podem ser utilizados por professores no balizamento de seu planejamento e ensino de História. Em termos mais próximos da sala de aula, encontra-se o trabalho de Bodo Von Borries, apoiado em investigações empíricas. Borries debate o papel da multiperspectividade, investigando o ensino de História em ambiente escolar e aponta dificuldades didáticas do ensino que procure contemplar várias perspectivas. Do ponto de vista operacional é mais fácil adotar uma ou duas perspectivas, fontes ou interpretações históricas. Sem o confronto de dados e opiniões, sem a crítica de uma determinada interpretação histórica, o ensino de História resume-se a memorização de uma grande narrativa, tomada como verdade histórica. O ensino multiperspectivado demanda mais tempo de planejamento, melhor formação e flexibilidade dos professores sendo tão mais complexo quanto necessário. Borries sugere que se ensine menos conteúdo e cada um deles com mais perspectivas. (BORRIES, 2016).

Este autor acredita que a multiperspectividade deve ser abordada em todas as etapas da Aprendizagem Histórica: na experiência ou percepção a partir do trato com diversas fontes; na interpretação a partir de análises controversas; e na orientação a partir da perspectiva da pluralidade, preparando os estudantes para a empatia e julgamento histórico.

Multiperspectividade é; uma tentativa em todos os níveis para compreender os outros através da 'empatia', através de – hipoteticamente – 'usar os sapatos dos outros e olhar através dos olhos dos outros'. Claro, limitações epistemológicas e psicológicas gerais de aprendizagem e de pensamento não podem ser evitadas por meio da História. (BORRIES, 2016, p.97)

Outra temática que abrange a dignidade humana é a diversidade, debatida por Bracey, Gove-Humphries e Jackson (2011) na relação com o ensino de História. Os autores sugerem oito princípios para a discussão da diversidade no currículo de História:

- Diversidade na História como complementar à educação para cidadania, mas não sinônimos.
- Diversidade envolve o desenvolvimento tanto de conceitos substantivos como de conceitos de segunda ordem.
- Diversidade considerada nos contextos locais, regionais, nacionais e continentais, no passado distante e recente, na formação da 'grande imagem do passado'.
- Diversidade como conceito amplo, abrangendo questões de gênero, etnia e classes.
- Diversidade sendo ensinada progressivamente via conceitos substantivos e de segunda ordem, para aprofundar o sentido de mudança e dinâmica temporal que afetam ou restringem as experiências das pessoas no tempo.
- Diversidade envolvendo oportunidades de análise de evidências a partir de inquérito ou investigação histórica.
- Diversidade ensinada como desenvolvimento de um quadro de análise que contemple precedentes, efeitos e interpretações em diversos contextos históricos. (BRACEY, GOVE-HUMPHRIES & JACKSON, 2011, p.182).

A ação dos estudantes em resposta a Aprendizagem Histórica é uma preocupação de longa data de Rüsen, refletida em críticas aos formatos tradicionais

do ensino de História que não inspiram os jovens à mudança. “A aula de História parece ser pouco preparada para dar vida à ideia de direitos humanos na consciência de alunos e alunas”. (RÜSEN, 2012a, p.194)

A temática dos direitos humanos é trabalhada em seus textos anos antes da proposta do Novo Humanismo tomar forma. Em livro sobre Aprendizagem Histórica de 1994⁴⁹ apresenta o embrião do debate entre Aprendizagem Histórica e dignidade humana, focando nos direitos humanos. Rüsen aponta que este tipo de abordagem não pode ser reduzido a conteúdos escolares ordinários, pois, assim como os demais, são esquecidos rapidamente:

Os direitos humanos e civis aparecem na aula de História, mesmo quando em geral não estão num lugar central e obviamente como um fio condutor reconhecível do aprendizado histórico. Como conteúdo de conhecimento histórico, contudo, eles parecem ser esquecidos com muita rapidez. A razão para isso pode estar no fato de que o conhecimento sobre a História dos direitos humanos e civis não foi transmitido a alunos e alunas em relação próxima com suas próprias perspectivas e orientação de vida. (RÜSEN, 2012a, p.195).

O autor identifica a necessidade da aprendizagem operar na Consciência Histórica de tal forma que ofereça ferramentas de orientação temporal:

Os direitos humanos e civis podem surgir no horizonte de crianças e jovens como princípios abstratos de Constituições modernas que parecem razoáveis e certamente valem como consenso e encontram confirmação de todos. Contudo, neles parece faltar vida no horizonte temporal no qual alunos e alunas dirigem suas próprias vidas. (RÜSEN, 2012a, p.195)

O papel da educação na formação em direitos humanos é acentuado, pois a adoção do humanismo ou do princípio de dignidade humana não acontece espontaneamente, como pode-se afirmar no senso comum. A noção de família humana não permanece como norteadora nas escolhas individuais dos sujeitos, principalmente se a segurança, saúde e prosperidade dos seus mais próximos estiverem em questão. Ao natural, os sujeitos se segregam em nações, povos, etnias, religiões e costumes, sendo capazes de atrocidades contra os que julgam ser inimigos.

Nada é menos óbvio do que o fato de que as pessoas se reconhecem como iguais legalmente com base simplesmente na pertença à categoria da

⁴⁹ Publicado no Brasil em 2012. Cf. RÜSEN, 2012a.

Humanidade. Nada é 'mais natural' para o trato das pessoas umas com as outras do que se sentirem e se portarem como desiguais na relação umas com as outras. Não é a Natureza que faz com que as pessoas sejam legalmente iguais, mas sim um processo histórico. Esse processo, que conduziu a sistemas normativos universalistas e 'humanitários' com poder de lei em nível constitucional, é um processo europeu-ocidental. (RÜSEN, 2012a, p.208)

A defesa dos direitos humanos é explicitada como consequência do desenvolvimento europeu, dentro da lógica do autor que aponta elementos modernos que devem ser reconhecidos como conquistas civilizatórias.

Se direitos humanos, como exemplo de defesa da dignidade humana universal, são pouco efetivos quando trabalhados apenas como conteúdos escolares, questiona-se em que parte do processo de aprendizagem e de que maneira a dimensão humana deve ser inserida. A resposta está ligada a ideia de princípio de formação.

Nessa dimensão intercultural, o pensamento histórico ganha uma orientação para o futuro extraordinariamente forte: ele organiza a experiência histórica do desenvolvimento e do impedimento, da afirmação e da limitação do pensamento sobre direitos humanos e de seus pontos fracos e fortes nas relações sociais e no poder político, à luz de um processo histórico abrangente que aponta para o futuro – para um futuro no qual os direitos humanos e civis se tornarão princípios formadores da identidade cultural na comunicação intercultural. (RÜSEN, 2012a, p.212)

O aprendizado de direitos humanos e civis como princípio – o que não o exclui como conteúdo – permearia a construção da identidade histórica e ressignificaria as escolhas dos jovens alunos:

Processos de educação e formação nos quais se lida com direitos humanos e civis abordam o desenvolvimento da consciência moral, política e histórica em crianças e jovens. Neles constroem-se posições políticas de ação e normas em torno da identidade histórica e dos padrões temporais de orientação da própria vida prática. (RÜSEN, 2012a, p.215)

O compromisso da Educação Histórica com o princípio da dignidade humana, para Rüsen, influi nas decisões tomadas pelos estudantes, inclusive na esfera política. Ao contrário de Peter Lee, que espera que os jovens aprendizes de História façam bom uso das habilidades e conhecimentos desenvolvidos, sem direcioná-los a uma moralidade, Rüsen coloca a defesa da dignidade humana, nomeadamente dos direitos humanos, como conquista a ser ensinada durante e ao fim do processo, impactando na realidade objetiva na qual estão inseridos.

A experiência histórica com os direitos humanos e civis só pode conduzir, como potencial de aprendizado, ao desenvolvimento de competências normativas, compreensões históricas, orientações e construções de identidade se for negociada em um processo de aprendizado que possa fazer a ponte entre a situação subjetiva de alunos e alunas e a prescrição objetiva de princípios constitucionais. (RÜSEN, 2012a, p.220)

Da defesa dos direitos humanos até a estruturação de um currículo e práticas de ensino, o caminho é longo. Rüsen desenvolve paralelamente a matriz do pensamento histórico e a proposta do Novo Humanismo, deixando a tarefa de aproximação destas duas dimensões e desenvolvimento de estratégias pragmáticas de ensino e aprendizagem em aberto. Buscou-se aqui, sistematizar esta proposta teórica de forma a possibilitar ensaios e propostas curriculares condizentes a ela.

Entre as relações da Aprendizagem Histórica e a dignidade humana apresentadas, a proposta do Novo Humanismo não representa apenas um objetivo ou um conteúdo, mas sim um princípio de sentido. Tal princípio é ligado à aprendizagem concebida como formação integral (*bildung*), que leva em consideração tanto as carências de orientação, como a defesa da dignidade humana e o conhecimento histórico.

O princípio de sentido humanista reforça as conquistas empíricas, normativas e pragmáticas do aprendizado histórico. Ou seja, a Educação Histórica humanista é multiperspectivada, contrapondo experiências e interpretações históricas, é baseada na investigação de evidências e fontes históricas, toma o conhecimento prévio dos jovens e suas carências de orientação como pontos de partida e visa o desenvolvimento da Consciência Histórica pautada pela empatia histórica, provocando os sujeitos à ação.

Identifica-se aqui a necessidade de aprofundamento na descrição do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica, para que se possam estabelecer pontes entre a teoria e os dados empíricos.

2.3 MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO

A obra de Rüsen possui grande impacto na Teoria da História. Além da já mencionada tipologia do pensamento histórico, muito estudada e debatida, destaca-se sua construção da Matriz do Pensamento Histórico. Este esquema teórico sofreu

diversas modificações ao longo do tempo, acompanhando os desdobramentos de novas reflexões do autor.

Como afirma Martins, “A cultura humana é uma cultura histórica por excelência. Essa é uma das teses fundamentais do pensamento de Jörn Rüsen.” (MARTINS, 2016, p.100) A matriz de Rüsen tenta, justamente, abordar a cultura pela sua historicidade intrínseca, auxiliando na compreensão de como os seres humanos se apropriam da passagem do tempo e conferem a ela sentidos de orientação.

Estevão de Rezende Martins faz uma breve análise de três modelos da matriz de Rüsen. A primeira delas é datada de 1983, tendo sua primeira impressão em português sido realizada em 2001⁵⁰. Com a proposta de ser uma matriz disciplinar, procurou subsidiar o debate histórico:

O fundamento da reflexão da matriz disciplinar, como indica o adjetivo, é a reflexão sobre as condições de possibilidade da constituição da História como ciência, na fase de sua consolidação como disciplina acadêmica, de meados do século XIX até nossos dias. (MARTINS, 2016, p.101)

As adaptações a este esquema teórico se deram no sentido de ampliar seu escopo ao ser identificada como matriz do pensamento histórico. “Toda e qualquer forma de reflexão historicizante referente à experiência do tempo”. (MARTINS, 2016, p.101). A matriz também se encontra no livro Razão Histórica. (RÜSEN, 2010c, p.168).

A versão mais recente e completa é, de acordo com Martins, acrescida da categoria “constituição histórica de sentido” (MARTINS, 2016, p.103) e nela nos debruçamos com o propósito de perspectivar uma inserção didática do Novo Humanismo como princípio de sentido. Segundo Martins: “a terceira versão da matriz compõe, pois, as três perspectivas de abordagem adotadas por Rüsen: o pensamento histórico, a constituição de sentido histórico e a produção técnica da narrativa historiográfica.” (MARTINS, 2016, p.103).

A matriz passa a debater o desenvolvimento da Consciência Histórica em todas as suas etapas de constituição, no sentido de aprendizagem não especificamente formal.

A matriz originalmente elaborada para o campo epistêmico da História como ciência incorporou as dimensões sociais e culturais do pensamento histórico e da Consciência Histórica, inclusive quanto à tipologia do discurso, da narrativa histórica. Entende-se assim a inspiração que conduziu Rüsen a

⁵⁰ Cf. RÜSEN, 2010c, p.35.

completar a matriz no formato de 2013 em sua teoria revista, reorganizada e novamente sintetizada. (MARTINS, 2016, p.108).

A terceira matriz do pensamento histórico, publicada na língua portuguesa pela primeira vez em 2009, recebeu a seguinte formatação:



FIGURA 1 - MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JÖRN RÜSEN
 FONTE: ARAÚJO, V. & CALDAS, P. Como dar sentido ao passado. **Revista História da Historiografia**. N.2. Março, 2009.

Conforme a figura 1, Rüsen estipula cinco fatores da constituição histórica de sentido do pensamento histórico. A matriz representa um processo dinâmico, iniciado na “necessidade de orientação” que transita entre a vida prática e a ciência da História. Para compreendê-la em sua movimentação, segue-se a partir da necessidade de orientação em sentido horário, na inserção no campo científico, com suas teorias e métodos, segue-se pelas formas de apresentação até a tomada de decisões orientadas pelo conhecimento histórico.

- Carência de orientação (na mudança temporal do mundo interno e externo): Inserida na vida prática, a carência de orientação é uma necessidade real de todos os sujeitos

devido à historicidade da cultura. O conhecimento historicamente adquirido e sistematizado na ciência é consultado para solucionar questões do presente.

- Conceitos (perspectivas, categorias, teorias): Já no campo da reflexão teórica, a questão norteadora de interesse do passado leva a busca por conhecimento. “O passado – mediado pelos testemunhos de sua documentação empírica – é visto e tornado presente pelo pensar”. (RÜSEN, 2015a, p.77). As perspectivas históricas oferecem modelos de interpretação, possibilitando que o passado seja cognoscível aos sujeitos do presente como fonte de conhecimento.

- Métodos (da elaboração da experiência do passado): O método de pesquisa histórica é o que atribui cientificidade ao conhecimento histórico. O método é o percurso transcorrido pelos pesquisadores na construção do conhecimento a partir de hipóteses e através do uso de fontes. A História não mais reivindica neutralidade na discussão da objetividade do método, mas vincula o processo de heurística com clareza de critérios de contextualização e de sentido.

- Formas (de apresentação): Rüsen destaca o papel essencial da forma de apresentação do conteúdo histórico, que por vezes tem sua função subestimada. “‘História’, reconhecidamente, tem um duplo sentido. O conceito cobre tanto o acontecimento passado quanto sua representação no presente”. (RÜSEN, 2015a, p.80). Esta apresentação do saber histórico é constitutivamente dada através da narrativa histórica.

- Funções de Orientação (direcionamento e motivação do agir, articulação da identidade histórica): ao término do processo, o conhecimento histórico adquirido vem dar sentido e apoio no processo de orientação e interpretação no sofrer e agir humano no tempo. Esta orientação também é parte significativa da constituição de identidade histórica. Destaca-se que a carência de orientação e a função de orientação, ambas na dimensão da vida prática, é que dão sentido ao conhecimento histórico. A investigação teórica e metódica desconexa do presente seria uma busca sem sentido de reminiscências, de fatos do passado.

Estes elementos foram discutidos pelo autor no livro Teoria da História (RÜSEN, 2015a, p.72-99), bem como as formas de comunicação presentes no

pensamento histórico, representados na Matriz na forma de Algarismos de um a cinco, nos campos intermediários entre os fatores.

Para esta tese importa especificamente a adaptação da matriz do pensamento histórico para a Didática da História. A forma pela qual a matriz do pensamento histórico deveria ser utilizada para questões especificamente didáticas foi descrita por Rüsen em 11 de julho de 2012, em Curitiba, e publicada em português em 2016 (RÜSEN, 2016, p.25). Em fevereiro de 2016, em debate aberto na internet entre autores da área, Peter Seixas⁵¹ apresentou uma tentativa de adaptação didática da Matriz, incluindo áreas que representariam escolas pautadas por grandes narrativas e escolas que partem da necessidade de orientação de seus alunos.

Rüsen contribuiu com o debate apresentando sua matriz disciplinar da Didática da História, em fevereiro de 2016 em língua alemã. Em março do mesmo ano, o editor do website, professor Marko Demantowsky configurou a imagem e a disponibilizou em inglês.

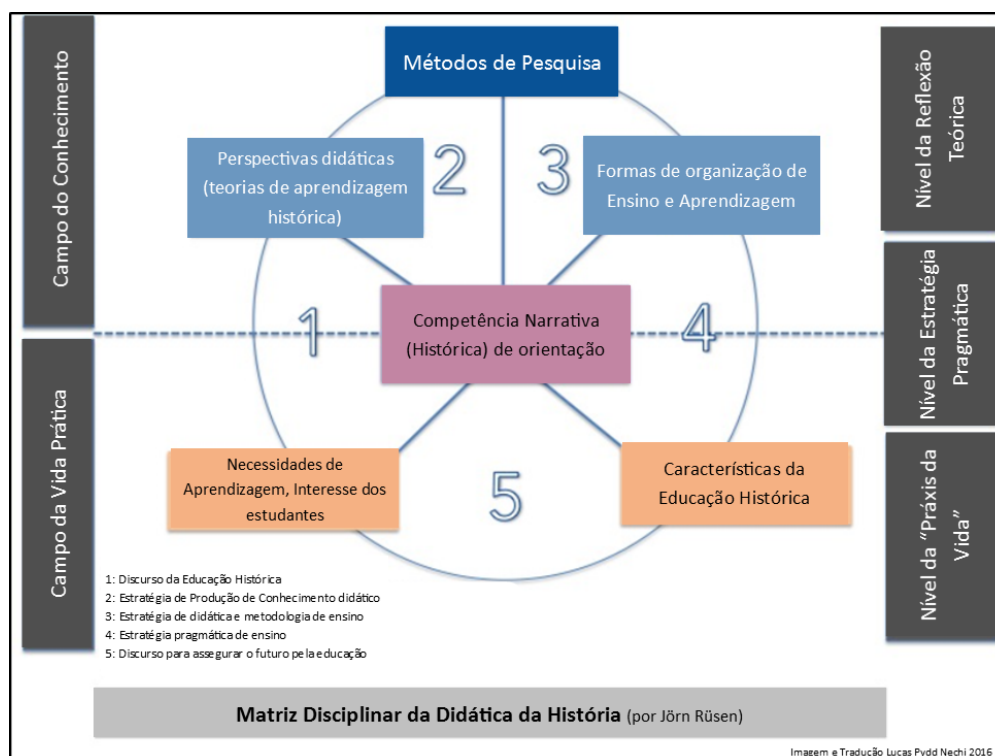


FIGURA 2 - MATRIZ DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Fonte: O autor (2016). Adaptado de DEMANTOWSKY, Marko. A History/Memory Matrix for History Education. 2016. Disponível em: <<http://public-history-weekly.olderbourg-verlag.de/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/#comment-5789>>

Acesso em: abril 2016.

⁵¹ <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/> acesso em março de 2016.

As variações entre as duas matrizes são sutis e ainda carecem de aprofundamento e de produções do próprio autor que as descrevam mais pormenorizadamente. Porém, percebe-se a relevância da competência narrativa histórica, inserida no centro da matriz e regendo todo o processo. A incursão empírica desta tese procurou visualizar estas etapas do desenvolvimento da Consciência Histórica aproximadas pela proposta do Novo Humanismo e da defesa da dignidade humana. A Consciência Histórica de jovens ingleses e brasileiros inquiridos foram postos entre o desejo por uma nova Era Axial, de um lado, e pesquisas e debates acerca da Aprendizagem Histórica, de outro. Suas narrativas puderam contribuir com discussões das duas dimensões, sem que se tivesse pretendido encerrá-las completamente. Sobretudo almejou-se a visualização da possibilidade concreta de uma Educação Histórica possível, dotada de princípio humanista multiperspectivado e científico.

A subjetividade de tal empreendimento educativo é desafiadora, posto que não se limita à inserção de um bloco temático no currículo escolar de História e em seus livros didáticos. O princípio da dignidade humana contido na Aprendizagem Histórica exige o desenvolvimento de estratégias didáticas que impactem em todo o processo educativo.

As crianças e jovens têm que debater os direitos humanos e civis como imagens normativas com pretensão de validade por si próprios, e com isso treinar e desenvolver suas competências de fundamentação, explicação, aplicação e também modificação de normas. Os direitos humanos e civis não podem surgir em sala de aula como meros fatos históricos, mas sim como princípios da construção de juízos de cada criança e jovem, ou seja, não somente como fatos objetivos mas como fatos decididamente subjetivos. (RÜSEN, 2012a, p.216)

A adoção de um critério de sentido humanista na matriz do pensamento histórico, na prática, se daria pela adequação do ensino de histórica a todas as etapas de seu processo. Esta iniciativa na prática não contraria os elementos da matriz do pensamento histórico. Rüsen identifica a humanidade como critério elementar do processo de pensamento histórico, vinculado à formação humana e ao desenvolvimento da identidade histórica.

O pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado categorialmente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a

identidade dos homens. Os critérios de sentido determinantes desses horizontes devem se transformar em categorias da experiência histórica. 'Humanidade' é por si própria um critério diretor desse tipo. (RÜSEN, 2007b, p.70)

O autor aponta consequências para a adoção deste critério na empiria, normatividade e no sentido da vida prática:

Na sua versão constitutiva de ciência, ela delimita empiricamente o âmbito da experiência histórica no campo de toda articulação possível da vida humana prática, seus pressupostos, suas condições, circunstâncias e consequências. Como critério normativo da ampliação de perspectivas, ela regula a formação do consenso acerca do significado das mudanças temporais no passado do homem e de seu mundo para o uso prático da vida presente e para a projeção de perspectivas de futuro. Por fim, enquanto supra-sumo da qualidade racional da vida humana prática, fornece ela também o ponto de vista determinante para que os processos temporais da vida humana prática tenham sentido. (RÜSEN, 2007b, p.70)

A possibilidade de inserção do Novo Humanismo na matriz Didática da História é a hipótese teórica a qual as narrativas dos jovens podem auxiliar a problematizar. Rüsen desafia-nos a elaborar tal princípio como "ideia regulativa":

Como critério de sentido desse tipo, 'humanidade' deve ser ainda elaborada, no âmbito de uma antropologia histórica, para funcionar como construto categorial dos pontos de vista determinantes da experiência temporal do passado. À determinação racional de humanidade – como capacidade humana de comunicação argumentativa, dirigida ao consenso, decisiva para a constituição da História como ciência, adviria a função de ideia regulativa. Nas mudanças temporais do homem e de seu mundo, os processos de entendimento comunicativo devem ser identificados e ponderados como chances racionais da vida humana prática. (RÜSEN, 2007b, p.71)

Entre tantas concepções de Educação e de Ensino de História, a adoção do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica requer uma abordagem ampla de desenvolvimento dos sujeitos em todos os seus potenciais.

2.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO FORMAÇÃO

O debate sobre os objetivos da Aprendizagem Histórica e sua relação com a ideia de dignidade humana evoca a também calorosa discussão sobre os limites e funções da educação. Acreditando que as ciências que dão origem as disciplinas escolares possuem a primazia no trato com a constituição dos conhecimentos de suas áreas, a partir de objetos e definições próprias de método, a Didática da História sofre

consequências ao ser defrontada com a Teoria da História ao modo proposto por Rüsen. Ao investigar a matriz do pensamento histórico e sua correlacionada matriz da Didática da História, é possível questionar quais os limites e funções da aprendizagem da História como disciplina escolar.

Para tanto, o trabalho desenvolvido por muitos pesquisadores (em especial alemães, ingleses, canadenses, portugueses e brasileiros) procura aproximar as concepções teórico-filosóficas de descobertas empíricas no trabalho com professores, jovens e crianças em salas de aula de História.

Entre tais pesquisadores destacam-se as reflexões do pesquisador Peter Lee, na Inglaterra, que defende a Aprendizagem Histórica como o desenvolvimento de uma *Literacia Histórica*. Este conceito diz respeito à compreensão dos conteúdos históricos propriamente ditos, como fatos do passado, por um lado, mas também o entendimento do funcionamento da História como disciplina, por outro. Em outras palavras, os estudantes seriam capazes de dar sentido ao passado, adquirindo conhecimento histórico substantivo e compreendendo conceitos chaves da História. (LEE, 2008, p.27).

Para descrever o que seria a Literacia Histórica, Lee propõe três requerimentos mínimos. O primeiro seria a compreensão da História como “um modo de ver o mundo” (LEE, 2011b, p.65), levando em conta a maneira pela qual a História se constitui como disciplina. O segundo diz respeito a um conjunto de disposições, uma postura racional perante os conteúdos e as análises históricas, na qual se sugere a busca da produção do “melhor argumento possível para quaisquer Histórias que contamos relacionadas a nossas questões e pressuposições, apelando à validade das Histórias e a verdade de afirmações factuais singulares” (LEE, 2011b, p.65), a aceitação de narrativas que por vezes distam de nossas pressuposições e o reconhecimento e respeito com as pessoas do passado. O terceiro requerimento aponta para a orientação temporal, resultado de uma imagem do passado composta por “conhecimentos substantivos coerentes organizados na forma de um passado utilizável” (LEE, 2011b, p.65)

Nota-se no trabalho de Lee uma acuidade aos procedimentos racionais cognitivos da Aprendizagem Histórica e um comprometimento com o rigor metódico desta ciência, para que não seja usada como bandeira política ou deturpada em uma breve alteração superficial do conhecimento do senso comum. Esta postura estende-

se aos procedimentos educacionais do ensino de História, estimado por Lee como de importância única na formação humana.

Por que devemos nos acomodar com menos do que um passado histórico? As escolas podem dar aos estudantes a compreensão sobre a História como um meio de ver o mundo que ninguém mais pode dar. Estudantes que não obtiverem este entendimento tenderão a dispensar a História como palavras inúteis. (LEE & HOWSON, 2009, p. 253)

Lee discorre sobre a compreensão limitada de muitos estudantes que tornam a História impossível de ser realizada. Sua abordagem do ensino de História é progressiva, isto é, parte das ideias elementares equivocadas do senso comum e procura, a partir do estudo sistemático da História, que tais conceitos se tornem cada vez mais científicos e argumentados com critérios racionais. “Por isto entende-se não só o progresso geral – conhecer mais factos, recordar mais Histórias, comunicar melhor a informação, ou construir ensaios, trabalhos mais refinados – mas desenvolver de forma progressiva ideias mais sofisticadas (LEE, 2008, p.15).

No reconhecimento do saber histórico como científico, Lee advogada que o pensamento histórico é contra-intuitivo. Ou seja: as crianças e jovens não aprendem espontaneamente a pensar historicamente. Apoiado por pesquisas empíricas, Lee afirma que muitas crianças e jovens de bom nível escolar tendem a achar que as pessoas do passado eram estúpidas. Por isso, se faz necessário ensinar a pensar historicamente de forma que os sujeitos passem a entender o mundo como vivem de outra maneira, sendo que tal movimento não ocorre por si só, mas requer esforço didático e educativo. (LEE, 2016, p.118)

As reverberações destas discussões na Inglaterra e no Canadá, principalmente, acabaram por estabelecer uma polarização não intencional quanto ao foco do ensino de História. Se com o ensino tradicional o objetivo é apresentar uma grande e única narrativa, de caráter nacionalista e conteúdista, a partir da discussão sobre as formas de sistematização do pensamento histórico e dos conceitos de segunda ordem (LEE, 2001), abriu-se espaço para ensinamentos voltados a estratégias cognitivas.

Porém, tais estratégias cognitivas definidas por Lee como conceitos históricos de segunda ordem, também foram utilizadas por educadores e teóricos de outros campos das ciências da Educação, que generalizaram funções psicológicas como universais quantificáveis, interferindo na forma de se medir a Aprendizagem Histórica

de crianças e jovens. Assim, pedagogias de habilidades ou competências ganharam força no ensino de História.

Um desenvolvimento desastroso nos últimos trinta anos foi o descuido no qual simples polaridades foram autorizadas a se tornar padrões de tipos de pensamento sobre a Educação Histórica. O mais problemático destes é o par “habilidades” e “conhecimento”. {...} Ao adentrarmos na linguagem de “habilidades”, estamos em apuros. Habilidades tendem a ser operações com metas definidas, aprendidas pela repetição (como andar de bicicleta ou saber escrever corretamente). História requer reflexão e julgamento, e habilidades históricas não podem ser aprimoradas apenas pela prática. (LEE, 2011b, p.64)

No caso citado, Lee não está se referindo aos conceitos de segunda ordem, aos quais defende como essenciais. Mas sim a pedagogização de competências gerais de aprendizagem. Ele prossegue em sua crítica:

A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” é desastrosa de duas maneiras. Primeiro, ela assume que são “habilidades” que estão em jogo na História, e em segundo lugar, ela define o conhecimento do passado como os oferecidos pela História contra a compreensão da natureza das alegações sobre o passado, como se fizesse sentido falar de ensinar um sem o outro. (LEE, 2016, p.113)

É exatamente este ensino que leve em conta tanto os processos mentais, expressos em conceitos específicos, como o conteúdo propriamente dito, que Lee defende. Porém, em muitas escolas inglesas, culpando a quantidade de conteúdo pré-determinado obrigatório, professores inclinaram-se totalmente ao ensino de habilidades, abrindo mão dos conteúdos tradicionais.

Este movimento no caso das escolas inglesas⁵² ainda tem sido a temática de investigações, e os pontos positivos e negativos de cada tendência são debatidos. Como contracorrente, alguns pesquisadores voltam a defender o ensino voltado ao acúmulo de conhecimento sobre o passado, como por exemplo, Seán Lang, em artigo intitulado “Cadê o conteúdo?”, em que afirma que “professores de História tem se afastado do conhecimento, receosos da ‘sobrecarga de conteúdo’” (LANG, 2010, p.6).

⁵² É interessante relatar uma aula de História que pude assistir na região periférica de Londres, ao acompanhar uma colega pesquisadora em sua incursão empírica. Diferentemente do Brasil, em que observamos a narrativa do livro didático usada como fio condutor das atividades didáticas, na Inglaterra o que ocupa papel central nas aulas são as “*Inquiries*”, ou seja inquéritos pedagógicos. Os alunos passam a maior parte da aula formulando perguntas, seja sobre as fontes, as narrativas históricas de diferentes interpretações ou até mesmo sobre os livros didáticos. Neste jogo de perguntas e respostas, no qual o professor evita dar respostas prontas, estimula-se sobretudo que os estudantes façam inferências e argumentem sobre a plausibilidade de seus comentários.

Lang argumenta ainda que há uma diferença entre sobrecarga de conteúdo e organização curricular em determinado período escolar.

Rüsen não adota a divisão de conceitos em substantivos e de segunda ordem, de Lee, mas engloba-os como partes do conjunto de conceitos históricos. Para ele,

Conceitos históricos têm [...] de dotar os referidos fatos do passado (eventos e complexos de eventos) com uma qualificação temporal que vá além de sua mera condição de acontecimento. Isso significa, pois, que os conceitos têm de ser enquadrados em teorias históricas para poder exprimir a temporalidade especificamente histórica dos fatos por eles referidos. (RÜSEN, 2015^a, p.157)

Os conceitos de segunda ordem, isto é, aqueles que apontam para os processos de mudanças na História e auxiliam a compreender a própria disciplina, se relacionam com as estratégias de pensamento histórico. No Canadá, em 2012, os professores Peter Seixas e Tom Morton demonstram de maneira didática como seis conceitos influenciam o ensino e a aprendizagem de História. Para estes autores os seis importantes conceitos do pensamento histórico são: a significância histórica, a evidência, continuidade e mudança, causas e consequências, perspectivas históricas e a dimensão ética (SEIXAS & MORTON, 2012).

O pensamento de Lee sofre grande influência da produção de Jörn Rüsen, destacadamente da teoria da Consciência Histórica. A produção intelectual de Lee por vezes se afasta da de Rüsen, mas não se contradizem: a Literacia Histórica é parte fundamental da concepção de aprendizagem de ambos, mesmo que não nomeada por Rüsen desta maneira.

Na esteira do pensamento de Lee, muitas pesquisas foram realizadas também em Portugal, com destaque pela professora Isabel Barca que investiga tanto a Literacia Histórica como a maneira pela qual a progressão do aprendizado pode ocorrer. De acordo com Barca: “no quadro da discussão atual em torno da necessidade de desenvolvimento da Consciência Histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra” (BARCA, 2006, p.95)

A busca por uma sistematização da progressão da Aprendizagem Histórica em níveis se estabelece na tentativa de equilibrar o conteúdo com as estratégias de pensamento.

A pesquisa tem indicado que algumas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico. A progressão cognitiva ocorre, mas não de forma invariante, determinista e uniforme. Por isso, é pertinente propôr-se desde cedo, na Educação Histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos. (BARCA, 2006, p.108)

Tanto Lee quanto Rüsen insistem no compromisso da Educação Histórica com as escolhas das crianças e jovens no presente. Existe uma preocupação latente sobre de que forma a Aprendizagem Histórica pode contribuir com a leitura da sociedade e com a orientação dos sujeitos no fluxo temporal. A partir da Literacia Histórica, Lee vê urgência o ensino desta consciência.

A Literacia Histórica é de central importância num mundo onde as ações do passado e os processos encarnam ambos quer constrangimentos, quer a abertura de oportunidades, para novas ações e realizações políticas. Os alunos precisam desesperadamente de compreender como o presente é o movimento principal do passado, não um momento qualquer, instantâneo, cortado pela "mudança" de tudo o que o precede. (LEE, 2008, p.27)

O ímpeto para tal compromisso perante a cultura histórica leva a dois caminhos distintos, porém complementares. Peter Lee apregoa a ação dos sujeitos sustentada pelo desenvolvimento da Consciência Histórica em uma Literacia Histórica, de tal forma que a História impacte de forma transformadora, no que irá chamar História Transformativa. O percurso de Rüsen segue pelo alargamento da concepção de Educação em si, a partir da ideia de formação.

A História transformativa, para Lee, toca diretamente na formação da identidade, pois: “mudanças na forma como vemos o mundo podem provocar revisões radicais de nossas suposições a respeito de quem somos e de como o mundo funciona.” (LEE, 2016, p.135)

Este texto apresenta as manifestações mais claras de Lee em relação à relevância da História para a expansão da compreensão e atuação política dos jovens: “Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente.” (LEE, 2016, p.140)

Porém, o conceito de formação em sua definição alemã é ainda mais amplo. A Aprendizagem Histórica como formação inclui toda relação dos sujeitos com a cultura histórica, em tempo integral, em espaços formais e informais de educação. O

museu, a mídia, a arte, a religião e as relações sociais influenciam de alguma forma neste desenvolvimento da constituição de si e da concepção de mundo das pessoas. Isto não quer dizer, entretanto, que Rüsen se oponha a Lee na contraintuitividade da Aprendizagem Histórica científica. A formação, apesar de ocorrer em todas as dimensões e circunstâncias da vida cotidiana, não leva necessariamente a um desenvolvimento da Consciência Histórica de forma científica e humana. Daí decorre a necessidade de uma orientação didática formal para a expansão da criticidade e progressão qualitativa do pensamento histórico.

No mesmo sentido da criticidade, Divardim (2012) e Schmidt (2016) aproximam as reflexões de Jörn Rüsen com a obra do brasileiro Paulo Freire. Para Schmidt (2016), a concepção de aprendizagem de Rüsen vai além da Literacia Histórica, principalmente no que tange a globalização e sua demanda por uma interculturalidade pautada pela Consciência Histórica crítica e ontogenética, em uma sociedade global marcada por relações de desigualdade e opressão.

Após destacar a relevância das propostas de Barca e Lee, Schmidt apresenta uma discordância:

No entanto, a categoria da interculturalidade trouxe novos e complexos desafios para a Educação Histórica na sociedade brasileira. Nas contribuições de Paulo Freire para uma concepção de educação e 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*. (SCHMIDT, 2016, p.32)

Ou seja, ler e compreender o mundo historicamente, como propõe Lee através da Literacia Histórica, pode ainda ser insuficiente se tal aprendizagem não for munida de criticidade, como em Freire (1996), e de sentido humanista como alega Rüsen. A sociedade contemporânea exige, pela aproximação e embate de culturas, que a educação forneça subsídios para as crianças e jovens darem conta de não só serem inseridas no mundo da cultura humana como também sejam capazes de modificá-la e reverterem situações de desumanização e opressão. Para isto, o ensino puramente técnico ou profissionalizante não é suficiente.

O historiador Estevão de Rezende Martins, em uma de suas traduções de textos de Rüsen, diferencia dois termos alemães traduzidos para o português como “formação”, que indicam concepções pedagógicas e modelos educacionais diferentes.

O termo *bildung* seria a educação de forma mais ampla, a formação, também compreendida como o processo de auto formação ou autoeducação, contemplando aspectos da cultura como acervo adquirido. Já *erziehung* indicaria, de maneira mais restrita, o processo de educação dos homens. (MARTINS, 2011, p.54)

A superação da educação técnica ou tecnicista por uma educação emancipadora – nos termos freirianos – expõe um debate antigo no qual formar indivíduos somente para o mercado do trabalho, seja qual for a sua ocupação, já foi equiparado até mesmo a um desenvolvimento de bestialidade, na oposição de humanidade, por Ernst Evers (1779 – 1823), cujas ideias foram recuperadas por Martins:

Para Evers, a orientação para o incremento do bem-estar, a otimização dos meios produtivos, a aplicação laboral, a engenhosidade e a rentabilidade não passam de formação profissional, de educação para a bestialidade, de renúncia à autodeterminação ao homem como fim em si mesmo, como abandono do que é propriamente humano. (MARTINS, 2011, p.57)

Martins contrapõe as propostas educacionais como pedagogias. A utilitarista “instrumentaliza os indivíduos ao submetê-los a constelações sócio-políticas e econômicas dadas, reduzindo-os a meros meios a serviço de determinado grupo, mesmo quando o discurso se traveste de termos universalistas.” (MARTINS, 2011, p.57). Por outro lado, a Pedagogia Humanista é defendida como “única que tornaria possível ao homem ir além de sua determinação histórico-social.” (MARTINS, 2011, p.57)

A oposição entre humanização e técnica, entre formação integral e preparação para o mercado de trabalho está no cerne da reflexão proposta por esta pesquisa. Mais do que a definição de objetivos curriculares, o que sustenta a defesa de um ou de outro modelo pedagógico são concepções de humanidade, sociedade e, por fim, educação. Ao identificar este embate, Martins estabelece uma hierarquia, na esteira do pensamento de Rüsen e Kant, ao discutir formação: “[...] ‘formação humana e [...] ‘formação profissional’ devem ser claramente distinguidas. E distinguidas de modo que a formação profissional seja sempre subordinada à formação humana.” (MARTINS, 2011, p.57). Tal diferença é reforçada por Rüsen quando aponta que formação histórica é oposta à formação profissional, pois seriam “processos de aprendizagem que não se destinam à obtenção de competência profissional”. (RÜSEN, 2010c, p.48). As consequências na formação dos jovens a partir destas

diferentes concepções de aprendizagem podem ser identificadas em pesquisas empíricas como, por exemplo, a investigação de Divardim (2017) que aprofunda o debate entre a educação tecnicista e a formação humana (*bildung*) voltada para a práxis (DIVARDIM DE OLIVEIRA, 2017).

É importante estabelecer a distinção entre projeto político utópico e o alcance de fato da Aprendizagem Histórica e suas consequências sociais. Nas formulações de Rüsen não se nega a Literacia Histórica como fundamento da aprendizagem, mas também não se instrumentaliza a disciplina da História como ferramenta vinculada a apenas um projeto de sociedade. Sua utopia é o alargamento excepcional da dimensão formativa da História em compasso com sua possibilidade humanizadora. Enquanto Lee e Barca investigam o desenvolvimento das etapas de aprendizagem, sua progressão e transformação, Rüsen aborda a formação como um elemento da totalidade humana. A extensão da formação da Aprendizagem Histórica para Rüsen é tão vasta quanto às possibilidades de orientação humana no tempo, atribuindo aos próprios sujeitos o protagonismo de sua formação:

Percebe-se que o sujeito [...] somente aprende quando ele desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma, que ele possa orientar a sua existência no fluxo do tempo. Então, claramente percebemos que o sujeito que aprende não é apenas receptivo, mas, sim e também, sempre construtor do seu conhecimento. (RÜSEN, 2012a, p.50)

De fato, Rüsen não observa a formação como aspecto específico apenas ligado a questões educativas do campo da História. Por conceber a função didática intrínseca a História, a formação é elevada à condição elementar da Filosofia da História. A concepção de totalidade – da humanidade toda temporalizada – e de humanismo implica aos sistemas educacionais uma grande responsabilidade.

Na teoria clássica da formação no humanismo alemão, a representação, pela Filosofia da História, de uma humanidade temporalizada (como ideia de uma História universal), possui uma relação prática fundamental com a educação dos homens. Cada homem em particular deve formar-se como representante da humanidade, e todas as instituições educacionais devem organizar-se em função dessa finalidade superior da subjetividade humana. Nessa concepção da formação o pensamento histórico desempenha um papel decisivo. (RÜSEN, 2015a, p.146)

Rüsen define a formação em diversos textos. Em um deles alega de maneira concisa que formação significa “o conjunto das competências de interpretação do

mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário.” (RÜSEN, 2007a, p.95)

O suprassumo do desenvolvimento do pensamento histórico está presente na tipologia como Consciência Histórica ontogenética. Potencializado pela forma crítica, que põe em cheque a tradição e o uso de leis exemplares universais atemporais, a forma ontogenética permite aos sujeitos modificarem a si mesmos e ao mundo a que pertencem, numa expressão da ação social⁵³ e de emancipação⁵⁴, constituindo sua identidade buscando transcender as limitações das determinações contingenciais de seu espaço e de seu tempo (RÜSEN, 2012a, p.84). No trabalho de Schmidt, a Aprendizagem Histórica tem uma utilidade vital, pois “o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana.” (SCHMIDT & CAINELLI, 2015, p.125)

Ao adotarmos a Aprendizagem Histórica como formação da Consciência Histórica, resta identificar de que forma o Novo Humanismo dialoga com esta perspectiva. Na análise da matriz do pensamento histórico, um elemento chama a atenção pelo seu posicionamento central. Devido à dinamicidade do processo de aprendizagem, a parte central pode ser compreendida como um eixo. Isto é, enquanto o movimento ocorre, tal parte está sempre presente estaticamente, como se o pensamento histórico fosse se constituindo em órbita deste elemento.

Na matriz do pensamento histórico o elemento central é identificado como “Princípios de Sentido Histórico”. A partir da decorrência da Aprendizagem Histórica os sujeitos se identificariam, compreenderiam seus papéis no mundo e atribuiriam sentidos para suas Histórias de vida em justaposição a História da humanidade. Já na matriz da Didática da História, o elemento central é intitulado como “competência narrativa histórica de orientação”. A ideia de orientação permanece, sendo explicitada em seu caráter pedagógico. Como para Rüsen a narrativa é a expressão concreta da Consciência Histórica, a competência narrativa ocupa papel central como princípio e fim da Aprendizagem Histórica: parte-se da Consciência Histórica dos alunos e retorna-se a ela, acessada pelas narrativas.

O alcance das consequências da Aprendizagem Histórica torna-se alargado, levando em consideração a vinculação que o autor realiza destes limites com a atribuição de sentido. O sentido, conceito fundamental no qual os demais são

⁵³ Cf. CALLINICOS, 2009 e também LLOYD, 1995.

⁵⁴ Cf. FREIRE, 1996.

ancorados, confere ao ensino de História uma abrangência interdisciplinar, pois toca os sujeitos em todas as dimensões de sua vida prática. Assim, “nessa dimensão da práxis vital humana denominada ‘cultura’ e diferenciável de outras dimensões, sentido caracteriza um fator fundamental, antropologicamente universal da relação humana com o mundo e consigo mesmo.” (RÜSEN, 2014, p.180)

Propõe-se, a partir da análise da Consciência Histórica dos jovens inquiridos, aproximar estas duas construções teóricas do mesmo autor, como forma de indicação pragmática que possa contribuir com o estabelecimento de novas formas da relação do ensino de História escolar com o conhecimento histórico. O Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica escolar é a tentativa de garantir que o apelo à dignidade humana perpassasse todas as etapas do processo de Aprendizagem Histórica, centralizado no sentido de vida desenvolvido pelas crianças e jovens:

O sentido unifica percepção, explicação do mundo, projeto de ação e formação de identidade num todo coerente, ao qual correspondem no plano do mundo vital da existência humana práticas e atividades mentais (portanto, espirituais, emocionais e volitivas) concretas”. (RÜSEN, 2014, p.180)

Adentramos desta forma nas subdivisões da Aprendizagem Histórica, no que toca a experiência, interpretação, orientação e motivação.

A experiência histórica é fundamentalmente “a experiência da diferença do tempo que tem o seu encanto, um fascínio que é um dos mais importantes estímulos para a Aprendizagem Histórica.” (RÜSEN, 2010, p.85). É a inscrição temporal dos sujeitos e a vivência pessoal de determinadas experiências no fluxo do tempo que lhes atribui sentido na idiossincrasia da vida humana. Neste ponto Lee (2001 e 2011b) acredita que quanto mais elaborada e avançada for a Consciência Histórica no desenvolvimento da literacia, maiores as chances de alargamento da experiência histórica. Ou seja, os sujeitos terão mais condições de compreenderem o que estão testemunhando, com maior capacidade de escolhas de ação.

Enquanto experenciam o tempo os sujeitos, simultaneamente, utilizam modelos de interpretação internos que “estabelecem significado e fazem possíveis diferenciações de acordo com pontos de vista sobre o que é importante.” (RÜSEN, 2010, p.86). As possíveis formas de interpretação das experiências históricas instigam a busca por sistematizações já existentes na cultura histórica. Os sujeitos na busca

por orientação recorrem a interpretações e explicações já constituídas que lhes possam servir de guia para dar sentido ao vivido. As interpretações presentes na cultura histórica nem sempre são de carácter científico ou seguem a metódica da História, tornando fundamental o seu ensino como forma de refinamento da interpretação pessoal.

O trabalho de partir das assumpções teóricas e normativas da Didática da História e buscar associações no campo pragmático tem sido realizado de forma intensa nos trabalhos de Arthur Chapman⁵⁵. Quanto à interpretação histórica, por exemplo, este autor afirma que os jovens mostram dificuldades de entender História até mesmo por não compreenderem o que é e como se dá a interpretação histórica. Eles partem do pressuposto de que há apenas um passado com identidade e sentido fixo que, para ser apreendido, deve ser guardado na memória. Como consequência, esperam dos historiadores ou autores de narrativas que as suas interpretações sejam espelhos deste passado fixo, refletindo a interpretação de forma 'correta'. Ao comparar narrativas e interpretações diversas acabam por hierarquizá-las, usando como critério a fidedignidade da narrativa perante ao sentido já definido. (CHAPMAN, 2010).

Quanto à orientação, ela indicaria o conjunto de escolhas que são realizadas como síntese da compreensão da inserção do sujeito na História. A orientação temporal é o agir humano no tempo, ligado a construção da identidade de si e ao reconhecimento da identidade do outro. A dinâmica da Aprendizagem Histórica aponta, assim, para a orientação humana com vista ao desejo de transcendência. O recurso de rememoração do passado pessoal e coletivo é utilizado como forma de construção de si e reconhecimento dos outros. “Essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras de sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória.” (RÜSEN, 2010b, p.88).

O processo de constituição de identidade passa pelo fluxo da experiência, interpretação e orientação temporal. Interessou-nos reconhecer na identidade dos jovens pesquisados aspectos que denotem a presença de perspectivas humanistas no desenvolvimento de suas concepções de si mesmos e dos outros. Cada decisão a ser tomada representa uma carência de orientação no tempo presente, que remete o

⁵⁵ Chapman assumiu a cadeira de Educação Histórica no Instituto de Educação da Universidade de Londres em 2013. Este posto era ocupado previamente por Peter Lee.

sujeito a uma busca ao passado e, por conseguinte, a construção de sua identidade. Quanto maiores consequências as escolhas acarretarem, ditadas pela necessidade de orientação presente, mais intensamente espera-se que a identidade seja atingida e constituída.

O ensino de História é responsável não apenas pela transmissão de informações do passado, mas age diretamente na constituição de sentido e na formação da identidade dos sujeitos. Apesar da escola não ser o único espaço em que tal ensino aconteça, é nela que o contato formal direto com a racionalidade da ciência histórica ocorre concretamente. Cabe-nos a reflexão e a investigação das formas pelas quais os sujeitos do universo escolar compreendem a orientação temporal na práxis da vida dos estudantes como fator intrínseco da Aprendizagem Histórica.

A Aprendizagem Histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. (RÜSEN, 2010b, p.82).

Rüsen chama o desejo de transcender os limites da vida material concreta no tempo de “superávit de intencionalidade do homem”:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. (RÜSEN, 2010f, p.57-58).

Há em cada sujeito uma busca pela permanência, uma volição a agir de forma marcante no tempo. É o que o autor define como a transformação do tempo natural em tempo humano (RÜSEN, 2010f, p.59-60). Assim, o ensino e a aprendizagem de História deveriam em tese estar implicados nas decisões de vida prática dos jovens após tantos anos de contato direto com a ciência da História na Educação Básica.

A proposta de Aprendizagem Histórica, tendo como princípio de sentido o Novo humanismo, demarca a intenção de promover o ensino de História de tal forma a emancipar as consciências históricas dos jovens alunos a fim de que suas escolhas e orientações sejam historicamente embasadas e reconciliadoras com a essência humana. Em paralelo a função Didática da História como ciência, a História como disciplina escolar pautada no Novo Humanismo se aproxima do pensamento de Paulo

Freire, no qual a educação possui um papel decisivo na formação de sujeitos que interajam e modifiquem a realidade que os cerca. Freire debate Consciência Histórica distintamente do conceito de Rüsen, porém seu sentido de emancipação e visão crítica da História nos aponta pistas do tratamento desta disciplina no interior da cultura escolar:

A conscientização é um compromisso histórico. É também Consciência Histórica: é inserção crítica na História, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 2001, p.30)

Investigar de que modo o ensino da História contribui com esta conscientização e qual o peso da Aprendizagem Histórica na tomada de decisões dos jovens, a partir de suas carências de orientação e da constituição de suas identidades e em contextos educacionais diversos; é uma importante etapa para estabelecer diretrizes para uma educação que contribua de maneira mais eficaz com a humanização da sociedade.

Partir da perspectiva humanista e acreditar no valor intrínseco de cada ser humano é acreditar no seu potencial amplo de desenvolvimento que não pode ser podado de antemão ou definido por outros – muito menos em função da manutenção de determinadas posições sociais ou políticas. Ou seja, não há a possibilidade de relacionar o Novo Humanismo com uma educação limitante, tecnicista e superficial.

Nos entremeios da teoria da Consciência Histórica o Novo Humanismo vem a ser não apenas uma série de conteúdos programáticos que devam constar no currículo, tampouco um mote político-partidário com vistas eleitorais breves ou um objetivo determinista da Educação Histórica. Defende-se aqui a adoção do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica, como um catalizador que perpassa todas as etapas do processo da Aprendizagem Histórica, de maneira dialética na própria constituição do que se considera por humanidade. A educação em sentido amplo e suas específicas áreas históricas não podem, por conseguinte, deixarem de ser compreendidas como formação humana, no sentido mais profundo e amplo que se possa conceber.

Retomando as seis definições do conceito “humanidade”, apresentado por Cancik (CANKIK, 2011, p.89) infere-se que Rüsen contempla todas elas em sua proposta: Os integrantes da espécie humana são considerados como *genus humanun*

(gênero humano), incluindo todos os sujeitos em uma grande família, a humanidade *societas humana* (sociedade humana). Como o processo de desenvolvimento de identidade histórica e da Consciência Histórica é contra-intuitivo, os sujeitos carecem de formação (*bildung*) e nisso se distanciam de outras espécies: na criação da cultura humana como *eruditio, formatio, paideia* (erudição, educação, formação).

Nesta formação devem ser incluídos, não só grandes feitos de sujeitos de destaque histórico, mas também revelar-se a vulnerabilidade humana, sua fragilidade devido a sua *condicio humana* (condição humana) e também sua capacidade de atrocidades uns com os outros. Por outro lado, a formação visaria desenvolver nos sujeitos o que possuem de mais nobre na relação uns com os outros, a humanidade *clementia, benevolentia* (clemência, benevolência). Como consequência, se caminharia em sentido evolutivo humanista para a construção de espaços sociais e culturais inundados pela humanidade cultivada, ou humanidade *cultus e urbanitas* (urbanidade) na capacidade de vivermos bem e juntos.

2.5 ORIENTAÇÃO TEMPORAL: IDENTIDADE HISTÓRICA, MUDANÇA E AÇÃO

A investigação qualitativa da Aprendizagem Histórica de jovens alunos, exigiu um desdobramento conceitual da teoria da Consciência Histórica, tendo em vista que o Novo Humanismo pode ser compreendido tanto como elemento empírico, como normativo da Consciência Histórica dos sujeitos. Rüsen apresentou a ideia do novo humanismo como “esta combinação de um universalismo empírico e normativo da humanidade, sua forma política dos direitos básicos, sua historicização geral e individualização da cultura humana e sua ideia de uma humanidade que forma a si própria em todos os processos educacionais.” (RÜSEN, 2012b, p. 525).

A compreensão deste locus entre a empiria e a normatividade é essencial, tanto para que se atente à profundidade do Novo Humanismo, como também para a estruturação da incursão empírica. Analogicamente, pode-se utilizar a definição dos elementos empíricos e normativos, descritos pelo autor em relação à Aprendizagem Histórica, sob a ótica da Didática da História. “Empiricamente, a Didática da História levanta a questão do que é a Aprendizagem Histórica; examina os processos reais pelos quais se manifestam as diferentes condições, formas e resultados, o seu papel no processo de individualização e socialização humana.” (RÜSEN, 2012a, p. 72). Já no aspecto normativo, “a Didática da História levanta a questão do que deve ser a

Aprendizagem Histórica, e investiga os pontos de vista de que ela, deliberadamente (por meio do ensino) deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar.” (RÜSEN, 2012a, p.72). A partir do que é, e o que se ensina que deva ser a Aprendizagem Histórica, pode-se visualizar o que é, e como deve ser a utilização do Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História.

Assim, ainda no plano teórico, procurou-se relacionar a concepção de Novo Humanismo com aspectos da orientação temporal, estabelecendo uma ponte com a empiria. A matriz apresenta como ponto crucial a função de orientação temporal, obtida como produto do pensamento e da Aprendizagem Histórica. Ao tomar decisões, na práxis da vida cotidiana, os sujeitos elaboram a forma com que o fluxo do tempo se processa e, ao mesmo tempo, afirmam e consolidam sua identidade histórica.

Em relação à compreensão da dinâmica temporal, foi escolhido o conceito de **Mudança**, como constante estrutural da História. Importância especial se deu, também, à **Identidade Histórica**, que justificou o recorte pela escolha que os jovens realizam ao fim da Educação Básica, como tema de investigação. Por fim, entre a mudança, como maneira pela qual a História se processa, e a identidade histórica, que define como os sujeitos se compreendem, está localizado o conceito de **Ação**, que intermedia a noção de si e a noção do tempo com a problemática do potencial de influência dos agentes nas estruturas sociais. Ao fim do processo, é esperada a **Mudança**, no sentido de transformação social concreta, realizada por sujeitos conscientes e humanos.

2.5.1 Mudança

Os jovens, em processo de formação, possuem determinadas concepções sobre a dinâmica temporal e os acontecimentos históricos, que indicam o desenvolvimento da Consciência Histórica e a compreensão da sustentação da História na categoria de Mudança. O conceito se refere a ideias do pensamento histórico sobre o fluxo do tempo, fazendo com que a “História seja possível” (LEE 2008, 2011 e 2011b). Ou seja, a ciência da História é sustentada pela concepção de que as situações com as quais nos deparamos no presente se constituíram a partir de etapas de processos históricos mutáveis, sendo possível questionar e ressignificar práticas, costumes e culturas como um todo, em face a novos contextos e questionamentos.

A mudança em contraposição à permanência aparece tanto nos parâmetros curriculares brasileiros como no currículo britânico, indicando ser parte da Teoria da História com aceitação consolidada em sua necessidade de ensino nas escolas. Porém, as concepções teóricas que as fundamentam não são as mesmas tratadas aqui. Em relação ao Novo Humanismo, questionou-se aos alunos principalmente se a passagem do tempo significou melhoria ou decréscimo na qualidade da vida humana no planeta. Esta pergunta, que não possui uma resposta objetiva a priori e depende dos fatores e critérios de interpretação adotados, apresenta indiretamente a maneira pela qual os jovens compreendem a passagem do tempo e de que forma a dignidade humana é compreendida por eles na História. Para Rüsen (2012c e 2013 principalmente), pautado em Jaspers (1976), a humanização da humanidade vem ocorrendo, porém não naturalmente. Das sociedades arcaicas para a primeira Era Axial a mudança foi significativa. A exigência global da passagem para a Segunda Era Axial demanda justamente a formação dos sujeitos em prol da defesa da dignidade humana.

Em exemplos concretos, sabe-se que o colonialismo, o imperialismo e os diversos regimes opressores militares em todo mundo são fatos históricos repletos de ações desumanas como tortura, escravidão e genocídios. Porém, interessa-nos aqui questionar se a maneira pela qual se aprende História desperta na Consciência Histórica a empatia e a alteridade, isto é, a capacidade de se colocar racionalmente no lugar de outros, seja do presente ou do passado, compreendendo suas motivações, receios e possíveis intenções, influenciando na tomada de decisões do presente.

A mudança é o ponto comum entre o trabalho de Rüsen e Lücke (2015 e 2016) no trabalho com a Educação em Direitos Humanos. Enquanto que para Rüsen é parte da essência da História, Lücke ressalta mais a mudança como interferência dos sujeitos na realidade, relacionada à ação. Rüsen debate a mudança sobre a perspectiva do desenvolvimento humano, em crítica ao progresso tomado puramente pelo seu aspecto técnico-científico. Inclusive, aponta a infância e juventude como etapas estratégicas de compreensão da necessidade de outro tipo de progresso:

São justamente as crianças e os jovens, com sua sensibilidade determinada pela idade com relação a contradições estruturais entre a experiência de seu próprio mundo e as interpretações esperadas deles pelos mais velhos, que percebem a demência do progresso que a sua História real trouxe: a destruição ecológica pela exploração industrial da natureza, o aumento

gigantesco de potenciais de domínio político em estados modernos, a profunda rejeição social entre o primeiro e o terceiro mundos e, finalmente, o esgotamento de potenciais sensoriais estimulantes dentro do racionalismo institucionalizado das ciências. Atualmente, o progresso está como o rei com sua nova roupa na fábula de Andersen. (RÜSEN, 2012a, p.179)

O “progresso do progresso” é o Novo Humanismo, a civilização humana vivendo a Segunda Era Axial. O desenvolvimento em prol de todos. É a mudança do passado e a transformação humana do presente e do futuro. Entende-se a mudança com dois sentidos complementares nesta relação. Inicialmente é analisada como bloco temático, na qual as perguntas buscaram saber como os jovens entendem a passagem do tempo. Porém, aliada a ideia de ação, a mudança adquire o caráter de transformação da realidade atual, deslocando-se de compreensão do passado para potencial de ação no presente e no futuro.

2.5.2 Identidade Histórica

A identidade histórica circunscreve a Consciência Histórica, pois ela é constituída em um processo formativo e os sujeitos se apropriam dela nas diversas relações com os conteúdos do passado. A identidade histórica é um dos três elementos integrantes da teoria da Consciência Histórica – juntamente com a memória e com a continuidade – e auxilia na diferenciação entre as narrativas históricas e outras narrativas quaisquer, sejam literárias ou de outros gêneros de linguagem. “A particularidade da narrativa histórica em contraste com o contar e, com isso, também, a especificidade da ‘História’ como um assunto do pensamento histórico é formada pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal” (RÜSEN, 2012a, p.39). Em suma, tais elementos conferem historicidade às narrativas que, por sua vez, são a materialização da Consciência Histórica dos sujeitos.

A identidade histórica tem um papel diferenciado, estando relacionada com a subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos. Narrar Histórias é demarcar-se no fluxo do tempo e também assinalar onde se encontram outros sujeitos e quais são as relações entre si.

A principal razão para que a continuidade das ideias seja formada, é a intenção dos narradores e dos seus ouvintes de garantir suas próprias identidades e as de seus mundos, a partir de Histórias contadas no curso das mudanças temporais: a continuidade das ideias deve ser capaz de funcionar como uma reafirmação da identidade humana da mudança no tempo. As

Histórias são (historicamente) contadas, porque os narradores e sua audiência apenas podem ser e permanecer eles mesmos, quando eles próprios e seu mundo se afirmam em suas identidades ao longo das mudanças no tempo. (RÜSEN, 2012a, p.39-40).

Rüsen define o conceito de identidade histórica como:

[...] a ligação de várias identificações centralizadas na auto-referência de um indivíduo e de sua comunidade social. Identidade integra as múltiplas objetivações do self humano com suas projeções para o mundo exterior de maneira pela qual a pessoa interessada se torna consciente de si mesmo como sendo o mesmo, único, em todas as mudanças de espaço e de tempo. (RÜSEN, 2012b, p.532).

Distinta da abordagem realizada pela Psicologia, Antropologia e demais ciências humanas, o qualitativo 'histórica' atribui à identidade concepções de si e dos outros culturalmente inscritas e influenciadas por referências do fluxo do tempo e do acúmulo dos saberes históricos. A identidade histórica de cada sujeito não é constituída em si mesma, justamente em consequência da historicidade em que cada um está inserido. Os sujeitos não se formam alijados do tempo. Também não se pode afirmar que as identidades são copiadas ou que sejam composições similares a outras identidades do passado. A idiossincrasia histórica de cada sujeito permite-lhes possuir relativa autonomia, porém sempre vinculada às circunstâncias históricas do tempo em que se vive.

O processo de formação e construção da identidade histórica é, de fato, um processo de apropriação, pois se realiza em um jogo dinâmico de relação com o passado, presente e futuro a partir de critérios que são formados culturalmente e podem ser sistematizados em processos formais de educação. Empiricamente isto significa que o processo de desenvolvimento da Consciência Histórica liga-se com a apropriação da identidade histórica dos jovens alunos. Por consequência, normativamente deve-se refletir qual objetivo ou critério centralizador pode ser utilizado para que tal apropriação seja realizada de forma emancipatória.

Identidade histórica é coisa totalmente diferente da discussão em torno de liberdade de opinião ou de decisão. Ela está inexoravelmente marcada pelas circunstâncias históricas sob as quais qualquer sujeito nasce. Pela aprendizagem a identidade histórica não é criada, mas apropriada. Lembre-se, a propósito, que o modo da apropriação influencia o formato de cada identidade histórica. (RÜSEN, 2012a, p.105)

Em contrapartida, pesquisas na área da Educação Histórica vêm apontando que os sujeitos escolarizados que aprendem História de forma estanque, com única e etnocêntrica narrativa sobre fatos isolados do passado, estão subjugados a um presentismo que os aparta de formas mais críticas de Consciência Histórica. Tais pesquisas são destacadas pelas professoras Schmidt, Barca e Garcia ao traçarem o percurso das investigações de Educação Histórica no Brasil e em Portugal (SCHMIDT, BARCA E GARCIA, 2010, p.14-18).

Dentro da tipologia da Consciência Histórica (2012a) a formação mais ampla, aprofundada e emancipadora da identidade histórica é aquela apropriada a partir de um processo de aprendizagem de sentido genético, que confere uma compreensão mais densa da experiência histórica e instiga uma orientação temporal reflexiva e significativa.

A Aprendizagem Histórica, desta forma, permite aos sujeitos mudar a si mesmo e a seu mundo, com chances de auto ganho e ganho mundial, não deixando a mudança temporal ser uma ameaça à estabilidade, mas sim trazendo-a para a validade do seu dinamismo interno. Os alunos estabilizam a identidade humana, historicamente, como uma capacidade de mudança e desenvolvimento, pois a representação da continuidade cognitiva necessária será alçada como mudança de direção da experiência histórica. (RÜSEN, 2012a, p.84)

A visualização desta forma de aprendizagem resultante em uma formação genética da Consciência Histórica provoca-nos a refletir sobre uma Didática da História. Esta comprometida com a práxis dos jovens alunos, para que com o auxílio da ciência da História possam se compreender como sujeitos, mais do que vítimas ou reféns de seu tempo vivendo sob um resistente pensamento tradicional, mas sim autores de suas Histórias e conscientes dos saberes históricos que tocam o seu tempo presente e influenciam suas escolhas de futuro.

A apropriação da identidade histórica como meio de consolidação do novo humanismo passa simultaneamente pela tomada de pressupostos da Aprendizagem Histórica. Entre eles destaca-se a visão multiperspectivada do passado. A valorização e o reconhecimento da humanidade e dignidade do outro, de outras culturas, etnias, identidades de gênero e condições sociais, implica na compreensão das diferentes narrativas advindas de diferentes experiências históricas. As perspectivas antagônicas e os conflitos devem fazer parte da recriação do passado na busca pela

identidade presente, não podendo ser mais admitidos os extremos da relativização do passado, por um lado, e do discurso histórico monológico homogeneizante, por outro.

Não se trata mais de categorizações da experiência, valoração eajuizamento histórico, mas sim de algo como uma 'ética' da orientação existencial por meio de representações dos processos temporais, ou seja, de uma tipologia de pontos de vista e perspectivas históricas. Tal tipologia deveria mensurar e abranger categorialmente o espaço da formação da identidade histórica pela relação com os pontos de vista no processo interpretativo da experiência histórica. (RÜSEN, 2012a, p.100)

No encontro cultural entre os sujeitos, urge um reconhecimento recíproco de validade da dignidade humana, de alteridade, na qual a identidade histórica de cada um também seja fortalecida. O princípio de reconhecimento se constitui como esta ligação da identidade histórica com o Novo Humanismo.

O princípio do reconhecimento, que pode regular um discurso no qual se trate da identidade humana, da individualidade dos indivíduos, grupos, povos e culturas inteiras. Identidade é sempre particular, porém ela sobrevive ao ser reconhecida por cada um dos que são diferentes. No discurso intercultural sobre especificidade e validade dos direitos humanos, trata-se também de identidade cultural, ou seja, da particularidade individual de especificidade e alteridade de comunicação entre culturas. E, uma vez que, nessa comunicação, trata-se tanto da 'mesmidade' [eisenengein] (e sempre também da alteridade do Outro), quanto também daquilo que é contudo comum aos diferentes, à medida em que pertencem à mesma categoria e (...) estão dispostos a atribuir a essa mesma pertença um elevado valor cultural, legal, político e mesmo religioso e civilizatório, trata-se de fato da universalidade do que é ampla e universalmente humano e da sua expressão cultural específica. (RÜSEN, 2012a, p.212)

Nesta concepção de identidade histórica a Aprendizagem Histórica é mais do que um contato breve com um passado distante desvinculado do presente, ela de fato envolve “processos de educação e formação nos quais se lida com direitos humanos e civis [e] abordam o desenvolvimento da consciência moral, política e histórica em crianças e jovens.” (2012a, p. 215). Esta formação teria forte efeito na dimensão política da cultura histórica, tendo em vista que por ela “direitos ganham em forma e força como pontos de vista de cada geração que está crescendo e definindo sua própria identidade histórica e política”. (2012a, p. 213). A relação entre Aprendizagem Histórica, novo humanismo e identidade histórica, é descrita desta forma:

Aprendizagem Histórica em uma compreensão humanística é o processo de individualização da humanidade no cenário da experiência histórica. Este processo deve ser apresentado de tal maneira que encontre e influencie a

auto-referência ou auto-consciência dos aprendizes e suas relações com outros, de forma que eles possam ser capazes de historicizar sua qualidade de ser um ser humano. (2012b, p. 532).

O desenvolvimento da Consciência Histórica permite aos sujeitos situarem-se no espaço, de forma a dar sentido para suas experiências na relação com a cultura histórica. A identificação com o grupo social originário, com a família, com a nação e com etnias, é construída socialmente tanto na relação com sujeitos como com elementos da cultura, de maneira dialógica.

A apropriação da identidade histórica é um processo de compreensão de si mesmo em níveis culturais, sociais e temporais. É o processo de busca pelo entendimento de seu lugar no mundo e na História. A cultura exerce um papel fundamental, pois qualifica e aprofunda os instintos biológicos limitantes humanos. Como espécie, ao nascer, dependemos de maneira ímpar dos progenitores ou de outros indivíduos adultos até que possamos interagir minimamente com o meio a ponto de garantir nossa sobrevivência. Culturalmente, o papel da família, da tribo, do clã, e posteriormente da nação e da etnia desenvolveu-se como questão de vida ou morte.

Aliados de cultura, estaríamos presos nas sociedades arcaicas, pré-eras axiais. Ou seja, na identificação de si recairíamos ao binômio amigo x inimigo, pertencente x invasor, entre aqueles que nos auxiliem a viver contra aqueles que representam riscos. Culturalmente na História da humanidade constituiu-se uma percepção abrangente da espécie humana como uma grande família. Apesar desta informação tecnicamente não ser mais tão recente, sua consequência imperativa maior, ainda com base em Kant, de resguardar a todos os seres humanos os mesmos direitos mínimos, ainda parece longe de ser concretizada. A escravidão – ainda presente – e os conflitos étnicos e religiosos nos dão uma dimensão prática deste desafio.

Em um recorte temporal vertical, levando em conta os sujeitos que compartilham atualmente da existência nesta determinada época, sabe-se infelizmente que o pertencimento a mesma grande família humana é uma ideia romântica afastada da realidade. Na aspereza do real, dividimo-nos em tantos subgrupos quanto possíveis. A religião, a nacionalidade, a concepção política-ideológica, a cor da pele, o sotaque, a orientação sexual, a classe social e mais uma infinidade de outras divisões, são motivos de separação entre quem consideramos

humanos e quem não valoramos a vida da mesma forma. A empatia e a tolerância não são características puramente instintivas e tornam-se mais refinadas de acordo com a formação humana voltadas a elas.

Os horrores do holocausto perpetrado pelos nazistas – como exemplo de ampla divulgação na cultura histórica – nos remetem a importância não somente de estabelecermos relações empáticas com os sujeitos do presente, mas também com aqueles que já se foram no tempo, em um recorte horizontal. A empatia histórica é fundamental no exercício de construção de identidade, pois ao olhar para os antepassados herdamos a tolerância e a intolerância a determinados grupos de pessoas. A análise de uma Consciência Histórica crítica pode auxiliar a identificar relações de opressão e perceber equívocos históricos que não devem continuar a ser reproduzidos.

Foster *et al* (2008, apud Bracey *et al*, 2011) já apontaram em estudo empírico o papel da identidade histórica e como estudantes desdenham de sua importância:

Estudantes não acreditam que a História – além de sua História pessoal e familiar- tenha sido um fator principal de influência em sua identidade. Certamente, seria errado concluir desta descoberta que os estudantes precisam de uma História nacional fixa ao redor da qual possam alegadamente se unir. Ao invés, ela sugere que os estudantes precisam de uma Educação Histórica que os forneçam uma perspectiva rica e informada sobre como o passado possui inevitável influência em moldar suas vidas e as vidas de outros no presente e no futuro. (FOSTER *et al*, 2008, apud BRACEY *et al*, 2011, p.175)

Na presente pesquisa, buscou-se medir o quanto os jovens acreditam que o passado os influenciou na constituição de sua identidade, inclusive citando o passado familiar e de seu país como opções de abrangência. Objetivou-se delimitar a função e o significado que os jovens atribuem ao conhecimento histórico para a formação da sua identidade.

Indiretamente, em relação ao Novo Humanismo, as suas narrativas poderiam conter percepções de injustiça ou desumanidade, os quais sensibilizados por tais acontecimentos não haveriam de se furtar em se posicionar contra e tomar atitudes. Para isso, contudo, é necessário compreender que as estruturas sociais possuem historicidade e mudam com o tempo, através das ações de outras estruturas e de agentes sociais.

2.5.3 Ação

A teoria social contempla um debate de longa data sobre as determinações sociais, ou, em outras palavras, o quanto da realidade social é construído pelos sujeitos e, em contrapartida, quanto os sujeitos são determinados pela realidade social. Ao fim, a oposição entre sociedade e sujeito, no que se refere à ontologia, remete as antigas discussões de linhas de pensamento filosóficas e sociológicas. Na teoria social moderna, tal debate foi delineado com os conceitos de “estrutura” e de “ação”⁵⁶.

Perry Anderson, historiador marxista inglês, aponta que ocorreu uma polarização equivocada entre os dois conceitos (ANDERSON, 1980, p.19). De um lado, Althusser com uma visão anti-humanista, atribuía poder total às estruturas, em detrimento das ações e da consciência dos sujeitos. As mudanças ocorreriam somente como consequência do acúmulo das contradições estruturais. Do lado oposto, Thompson afirma o inverso: História seria um processo no qual os seres humanos construiriam e reconstruiriam suas vidas, incessantemente. (CALLINICOS, 2009, p.2).

Tais concepções, que em última instância são definições da própria ideia de História, implicam sobremaneira no modo pelo qual se constroem as identidades e orientações na vida dos sujeitos. Das muitas soluções teóricas para esta problemática, utilizou-se para os objetivos desta pesquisa as reflexões de Callinicos (2009) e de Lloyd (1995).

Callinicos, numa vertente marxista e afirmativamente materialista dialética, baseia-se no próprio Anderson para apresentar a maneira como os sujeitos “constroem História” em três níveis de ação, que por sua vez dizem respeito a três objetivos. O primeiro nível, e mais recorrente, é o da busca por objetivos pessoais (CALLINICOS, 2009, p.1), como a escolha de casar ou a manutenção cotidiana de um

⁵⁶ O conceito em inglês, “agency”, é traduzido de diversas maneiras nos textos acadêmicos de língua portuguesa. Ao se referir à Teoria da Estruturação, de Giddens, o termo é mais frequentemente apresentado como “agência”. (Cf. GIDDENS, A.; TURNER, J. (orgs). 1999. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp). Outras formas encontradas são “agenciamento” e a própria manutenção do termo em inglês, “agency”. Tais opções buscam solucionar a diferença de profundidade dos conceitos em língua inglesa e portuguesa. *Agency* é mais do que ação, pois também denota a capacidade potencial da ação em si, não somente um feito ou movimento. Adotou-se nesta pesquisa o conceito de ação, mesmo com seus limites, seguindo as traduções já estabelecidas nos trabalhos de Lloyd (1995). Compreende-se aqui, então, ação como feito realizado no tempo e também capacidade potencial de agir.

lar. O segundo nível diz respeito a objetivos públicos, coletivos, mas em relações sociais já existentes na maneira pela qual a História vem sendo narrada, como, por exemplo, conflitos militares e disputas políticas. O terceiro nível de ação seria relacionado a objetivos sem precedentes, que indica a busca coletiva por uma transformação social global. No último nível, “pela primeira vez projetos coletivos de transformação social estão casados a esforços sistemáticos de compreensão do processo do passado e do presente, para a produção de um futuro premeditado.” (ANDERSON, 1980, p.20.)

A ação dos sujeitos estaria sendo restringida pelas estruturas e contextos sociais e históricos, mas a sua ação de autodeterminação o impulsionaria a agir em prol de uma realidade ainda não existente: uma utopia ou um projeto novo de sociedade.

Enquanto Callinicos se apropria e defende a retomada do Marxismo, inclusive fundada nesta aspiração autodeterminista, Christopher Lloyd desenvolveu uma teoria que busca equilibrar as duas forças. Entre o individualismo, que sobrecarrega o escopo e poder de ação dos sujeitos, e o holismo, no qual a sociedade como sistema domina e regula os indivíduos através de crenças e da ideologia, Lloyd apresenta a ontologia do estruturismo, de tal forma que “a sociedade é uma estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida, reproduzida e transformada por indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona de modo causal as ações, crenças e intenções individuais.” (LLOYD, 1995, p. 65).

Na tentativa de articulação dos níveis macro e micro da análise social, Lloyd afirma que:

[...] os agentes têm poderes causais inatos para afetar intencional e inintencionalmente suas próprias ações e provocar mudanças no mundo. A ação é assim socialmente estruturante. Mas a estrutura preexiste às ações individuais e as condiciona. (LLOYD, 1995, p.220).

Ou seja, as ações dos sujeitos não são puramente livres, pois se situam num contexto que as influencia, e, simultaneamente, os agentes são capazes de modificar estruturas vigentes, criando novas estruturas, de forma dialética.

Adotando como princípio ontológico a visão estruturista de Lloyd, incorre-se em diversas consequências no que toca o ensino e a Aprendizagem Histórica. Acredita-se, pois, que os jovens são autores de suas próprias Histórias de vida, porém,

dentro de um sistema já previamente estruturado antes mesmo de sua existência. Contudo, tanto um como outro não são determinantes absolutos, possibilitando uma relação de constituição, adaptação e mudança constante.

A ação foi investigada nesta pesquisa como potencial de modificação das estruturas sociais. Ou, simplesmente, na reflexão do quanto os jovens creem que são capazes de alterar a realidade a partir de suas escolhas pessoais. No estudo principal, a ação é compreendida como ponte da práxis entre a compreensão de si e a compreensão da História. A Aprendizagem Histórica que auxilia a construção da identidade deve também oportunizar aos sujeitos o entendimento de que suas escolhas são relevantes e possuem potencial de transformação, de pequenas a grandes dimensões.

É a capacidade criativa e ativa dos sujeitos que está em debate quando se vislumbram as colaborações do Novo Humanismo. De forma dinâmica, estas três dimensões, ao serem relacionadas com a constante humanista, visam um engajamento dos sujeitos com seu próprio tempo e com a construção de sua identidade.

A orientação temporal, a partir de uma Aprendizagem Histórica humanista, despertaria nos sujeitos a noção de pertencimento a humanidade, tanto em um grupo específico cultural ligado a nação como no sentido amplo de família humana. Este pertencimento é traduzido em empatia e tolerância perante quaisquer tipos de opressão: ao se identificarem com o outro que sofre, como irmão de espécie, a injustiça e suas dores tornam-se seus problemas também. A percepção da mudança e da ação permitem que o sujeito se entenda como capaz de interferir, mesmo que de forma restrita, em processos históricos, questionando-os criticamente usando como critério de análise o princípio da dignidade humana.

A ação pode operar de forma criativa dentro das estruturas postas previamente, como em Lloyd, e deve ser um princípio de autodeterminação para a construção de novas formatações de estruturas, que objetivem romper com modos de vida não mais considerados aceitáveis por aqueles que agem e procuram dar sentido as suas Histórias.

3 JOVENS BRASILEIROS E JOVENS INGLESES: PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

“De repente, veio à mente de Winston o trecho do livro de História que copiara no seu diário, e um impulso lunático o dominou. Entraria no bar, travaria conhecimento com o velho e o interrogaria. Haveria de pedir-lhe: ‘Fale-me de sua vida quando o sr. era menino. Como era, naqueles dias? As coisas eram melhores que hoje, ou eram piores?’”
(Orwell, 1984)

O presente capítulo trata das incursões empíricas realizadas ao longo do processo de pesquisa nas quais se teve a oportunidade de dialogar com jovens de diferentes contextos sociais e culturais. Tais narrativas apresentadas nos estudos exploratórios e na pesquisa principal são, em última consequência, manifestações de suas consciências históricas. A intenção de se aproximar da juventude – não só brasileira – reflete a intenção de lhes oportunizar espaço de fala, para que, ao passo em que buscamos compreender a maneira pela qual o pensamento histórico se constitui, também ouçamos suas demandas e ambições perante a realidade.

A primeira seção do capítulo indica as referências e concepções de metodologia de pesquisa utilizadas na pesquisa principal. Na segunda parte, demonstra-se os resultados de estudos exploratórios realizados com jovens de escolas públicas e particulares, no último ano de sua escolarização básica. A terceira parte do capítulo apresenta o estudo principal, discutindo o contexto curricular no qual os jovens da pesquisa se inserem: a realidade educacional brasileira e inglesa, em contraste com as respectivas legislações especificamente sobre o ensino de História e também a descrição do procedimento de coleta de dados realizado através de questionário.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A sistematização desta pesquisa utilizou como base a proposta de “Desenho de Pesquisa Social”, de Norman Blaikie (2010), que auxilia a estruturação da investigação a partir de seus elementos fundamentais, entre eles: o objetivo de pesquisa, estratégia, questão norteadora, coleta e análise de dados. Fazem parte

indispensável do constructo metodológico, ainda, os pressupostos teóricos que antecedem a ida ao campo de investigação.

O paradigma de pesquisa adotado nesta tese foi o Estruturismo Metodológico, de Lloyd (1995), em que se concebe de maneira dialética que os agentes sociais e as estruturas influenciam-se mutuamente sem que haja uma determinação totalizante de um sobre o outro. Lloyd define sua abordagem, ressaltando a importância do papel dos agentes sociais e da relação entre ações e estruturas:

O estruturismo metodológico tenta articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordiná-los mutuamente, explicando como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo. Para isso, é indispensável que haja um modelo dos seres humanos como agentes sociais. Como afirmei, os agentes têm poderes causais inatos para afetar intencional e inintencionalmente suas próprias ações e provocar mudanças no mundo. A ação é, assim, socialmente estruturante. Mas a estrutura preexiste às ações individuais e as condiciona. (LLOYD, 1995, p. 220).

O estruturismo e a concepção de ação de Lloyd foram determinantes, também, para a investigação do conceito de ação, tanto teórica como empiricamente. Além da definição ontológica inicial, também se mostrou necessário a definição de concepções epistemológicas, que descrevessem a maneira pela qual o conhecimento gerado pela pesquisa seria compreendido. Assim, a abordagem epistemológica utilizada foi a do construcionismo, na maneira pela qual é descrita por Blaikie:

O conhecimento do cotidiano é a consequência da atribuição de sentido que as pessoas realizam em seu encontro com o mundo físico e com outras pessoas. O conhecimento social científico é a consequência da reinterpretação feita pelos cientistas sociais de conhecimento cotidiano em linguagem técnica. É impossível aos seres humanos uma observação neutra (de conceitos, teorias, experiências passadas...). Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Assim, não há critério permanente e invariável de veracidade do conhecimento. (BLAIKIE, 2010, p.95).

A partir das fundamentações teóricas e de pesquisas anteriores, foi delimitado o seguinte objetivo geral de pesquisa: analisar o desenvolvimento da Consciência Histórica de jovens ingleses e brasileiros a partir de suas narrativas em relação à proposta do Novo Humanismo de Jörn Rüsen e sua aproximação com a Aprendizagem Histórica.

Buscando fazer uso da oportunidade de realização de pesquisa empírica em outro continente, bem como debater as questões de cunho teórico com o próprio

historiador que as desenvolveu, a tese contou complementarmente com três objetivos específicos:

- Descrever a trajetória de construção conceitual do Novo Humanismo pelo autor Jörn Rüsen.
- Analisar narrativas de jovens estudantes de diferentes realidades a fim de identificar a possível presença de aspectos comuns do Novo Humanismo como universais antropológicos.
- Relacionar os fundamentos da proposta do Novo Humanismo com a teoria da Consciência Histórica e suas implicações para a Aprendizagem Histórica.

A hipótese norteadora da pesquisa foi a seguinte: O princípio da dignidade humana estaria presente na Consciência Histórica de jovens estudantes de diferentes contextos escolares e se articularia com os conceitos de ação e mudança nos processos de orientação temporal, indicando plausibilidade na utilização da proposta do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica escolar.

Em decorrência, a questão norteadora da pesquisa foi assim descrita: De que maneira o princípio da dignidade humana e os conceitos de Mudança, Ação e Identidade Histórica, integrantes da proposição teórica do Novo Humanismo, se relacionam na Consciência Histórica de jovens estudantes brasileiros e ingleses?

Para que fosse possível, através do estudo empírico, realizar afirmações sobre a teoria, optou-se pelo uso da estratégia abdutiva de investigação, que além de conter elementos das estratégias indutiva e dedutiva, as amplia ao contemplar alguns aspectos diferenciados:

A pesquisa de estratégia Abdutiva incorpora o que as estratégias Indutiva e a Dedutiva ignoram – os significados e interpretações, motivos e intenções, que as pessoas usam na sua vida cotidiana, e que direcionam seu comportamento – os elevando ao lugar central na pesquisa e teoria social. Como consequência, o mundo social é o mundo percebido e experimentado por seus membros, a partir de 'dentro'. A tarefa do cientista social é descobrir e descrever este ponto de vista 'interno', não impor uma visão 'externa' a ele. Logo, o objetivo é descobrir por que as pessoas fazem o que fazem através de um desvelamento de conhecimento mútuo, vastamente tácito, de significados simbólicos, intenções e regras, que provê orientação para suas ações. (BLAIKIE, 2010, p.89)

Enquanto a estratégia Dedutiva parte de categorias desenvolvidas teoricamente para então ir à prática, a estratégia Indutiva principia-se com a coleta de dados, e posteriormente sistematiza as afirmações teóricas. A estratégia abdutiva

conjuga as duas anteriores, num processo de retroalimentação entre aspectos teóricos e empíricos, para o desenvolvimento de aspectos teóricos novos. “Este tipo de pesquisa envolve a construção de teorias que são derivadas da linguagem, significados e percepções dos atores sociais no contexto de atividades cotidianas.” (BLAIKIE, 2010, p.89).

A pesquisa qualitativa em Educação Histórica, ao utilizar-se de procedimentos empíricos, aproxima-se de técnicas etnográficas de pesquisa da teoria social e coleta de dados. Contudo, esta pesquisa não adota a classificação de *grounded theory*, seguindo a linha de um movimento identificado por Holloway e Todres:

Entretanto, na nossa experiência, grounded theory parece cada vez mais ser utilizada em um modo que é essencialmente grounded theory ‘lite’ – como um conjunto de procedimentos para codificação de dados muito similar à análise temática. Tais análises não aparentam se enquadrar totalmente nos comprometimentos teóricos da grounded theory ‘integral’⁵⁷, que requer análise a ser direcionada em direção ao desenvolvimento da teoria. (HOLLOWAY & TODRES, 2003).

Assim, a presente pesquisa se apresenta como qualitativa referenciada em aspectos etnográficos de coleta de dados. A investigação da Consciência Histórica de jovens brasileiros e ingleses configura-se como estudos de casos específicos. A definição própria de estudo de caso remete ao desafio do quanto se faz possível a generalização de regras a partir do caso estudado. Blaikie define estudo de caso a partir do conceito de unidade:

Uma unidade social é um indivíduo ‘real’, evento social ou grupo de pessoas; e o indivíduo, grupo ou evento é tratado como um todo. O que isso significa na prática é que o estudo de caso intenciona manter unidas, como uma unidade, as características que são relevantes ao problema científico que está sendo investigado. (BLAIKIE, 2010, p.188).

A generalização pretendida é, então, limitada. Os dados dizem muito a respeito do contexto de sua produção e do viés do pesquisador em todas as etapas de pesquisa. As categorias sistematizadas partiram ora da teoria e ora da própria fala dos estudantes, o que pode ser relevante para novas investigações. Quanto a generalização dos estudos de caso, Blaikie adverte que:

⁵⁷ Os autores usam como metáfora conceitos da indústria alimentícia, lite (leve) e full-fat (integral), para explanarem sobre as versões de grounded theory em voga.

O caráter reflexivo da pesquisa qualitativa significa que os pesquisadores inevitavelmente injetam algo de si mesmos no processo da pesquisa e, logo, nos seus resultados. Em adição, situações sociais não são nunca suficientemente similares, através do espaço e do tempo, para fazer a replicação possível. (BLAIKIE, 2010, p. 217)

Desta forma não se produzem regras gerais, mas sim descrições análises que contribuam com os debates teóricos e práticos da área escolhida:

O objetivo não é produzir um conjunto de resultados padronizados que qualquer outro pesquisador cuidadoso na mesma situação ou estudando os mesmos assuntos teria produzido. Ao invés, é produzir uma descrição coerente e iluminadora a partir de uma perspectiva de uma situação na qual é baseada. (BLAIKIE, 2010, p. 217)

Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise temática, que de acordo com Braun e Clarke:

é um método de identificação, análise e registro de padrões/temas presentes nos dados. Um tema é um padrão encontrado nos dados que descreve minimamente e organiza possíveis observações ou o máximo de interpretações do fenômeno. Temas podem ser derivados indutivamente e dedutivamente. (BRAUN & CLARKE, 2006, p.06).

A coleta de dados foi realizada com o uso de questionários. A apresentação de tal ferramenta de investigação, suas determinadas justificativas e fundamentações das questões são apresentadas neste capítulo. Para a compreensão do processo de pesquisa, desde sua idealização até a redação final, são descritos a seguir os estudos exploratórios que levaram ao desenvolvimento da estratégia de pesquisa principal.

3.2 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS: JOVENS E A ESCOLHA AO FIM DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da Consciência Histórica expressa pela narrativa, pretendeu-se investigar um momento específico da trajetória de jovens alunos – o término da Educação Básica – e sua relação com o conceito de Novo Humanismo. Ao construir uma narrativa sobre sua opção de vida o jovem aponta indícios da formação de sua identidade, suas concepções de humanidade e suas apropriações das dimensões cognitivas, políticas e estéticas da cultura histórica.

O ensino de História, especialmente aquele inserido no contexto da cultura escolar, procura desenvolver a Consciência Histórica de crianças e jovens ao ponto em que elas consigam orientar-se no tempo, fazerem escolhas em sua vida cotidiana, utilizando dos acontecimentos do passado individual, interpretando suas próprias experiências, e do passado coletivo, registrado na cultura. Assim, esta grande escolha pessoal de carreira ou de percurso de vida está repleta de significados e sentidos históricos atribuídos pelos alunos a sua própria identidade.

Um recente relatório sobre juventude e políticas sociais no Brasil (IPEA, 2009) apresenta dados que auxiliam a reflexão das escolhas dos jovens ao término do Ensino Médio. Segundo Corbucci (CORBUCCI *et al*, 2009, p.101) o IPEA, em levantamento de 2007, afirma que apenas 13% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados em instituições de Ensino Superior. Apesar da percentagem estar crescendo nos últimos anos – em 1996 o dado era de 5,8% – este número revela que a continuidade dos estudos por meio do ingresso na universidade é realidade para a minoria dos jovens brasileiros.

Infere-se a partir destes dados que as escolhas de vida dos jovens são influenciadas por condições materiais e sociais concretas, matizadas por concepções de orientação temporal. A decisão do curso universitário ou de ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio é uma exteriorização de atribuição de sentidos de vida, expressa em uma contingência específica do tempo natural, visando assegurar a vivência de um tempo humano significativo.

Ao analisar os resultados de minha pesquisa de mestrado, mostrou-se alarmante a predominância de narrativas históricas tradicionais e exemplares nos textos produzidos por jovens naquela ocasião (PYDD NECHI, 2011). Apesar de focada na temática religiosa, a pesquisa indicou – e foi endossada por outras investigações sobre Consciência Histórica dentro e fora do Brasil – que a Aprendizagem Histórica de estudantes do ensino básico não parece resultar no desenvolvimento da Consciência Histórica.

Motivado por estes dados, iniciou-se uma jornada em busca de contribuir com o conhecimento sobre o que se pode afirmar sobre o pensamento histórico dos jovens. A experiência do trabalho com estudantes do ensino médio tanto da rede pública quanto da rede privada indicava-me que os jovens não correspondem às ideias do senso comum sobre eles, que os consideram indiferentes às questões políticas e alheios a realidade social de seu país. Quem convive com esta faixa etária é incitado

diariamente a renovar-se, não apenas em relação às tecnologias e a linguagem, mas também quanto ao entusiasmo e ao anseio por mudanças. Os resultados das incursões empíricas mostram, contudo, que os interesses pessoais e as pressões sociais por inserção no mercado de trabalho e remuneração possuem espaço de destaque dentre as preocupações e referências de orientação das escolhas dos jovens.

Paralelamente a minha atuação profissional, realizei estudos pilotos nas instituições as quais possuía vínculo de trabalho, o que facilitou a entrada em sala de aula bem como ampliou a qualidade de colaboração dos jovens. Buscou-se em dois estudos pilotos refinar os instrumentos e levantar novas hipóteses de pesquisa, além de aprimorar a relação desafiadora entre teoria e realidade empírica.

3.2.1 Estudo Piloto 01

A primeira incursão empírica desta pesquisa foi realizada com jovens de uma escola confessional católica⁵⁸, visando três objetivos: investigar se a Aprendizagem Histórica era referenciada pelos jovens como influência nas escolhas de carreira, se tais escolhas apresentavam elementos humanistas e, por fim, verificar o potencial das narrativas de jovens do último ano do ensino básico, referentes a suas escolhas de vida após a escola, para a investigação dos elementos do novo humanismo (PYDD NECHI, 2012). Em 2012 foi aplicado um questionário⁵⁹ em 43 jovens do 3º ano do ensino médio de uma escola particular de Curitiba que atende em sua maioria famílias de prestigiada condição financeira. Verificou-se inicialmente que todos os jovens inquiridos pretendiam cursar uma universidade logo após o término do ensino básico, fato que não é a realidade para jovens de outras escolas do país, principalmente da rede pública.

A hipótese deste estudo era a afirmação de que os jovens podem apresentar fatores de influência de suas escolhas de vida pautados em aspectos similares aos dos fundamentos do Novo Humanismo, provenientes tanto das disciplinas escolares como de outros aspectos da cultura histórica.

⁵⁸ A escola já foi utilizada como fonte de pesquisa em minha dissertação de mestrado (PYDD NECHI, 2011).

⁵⁹ Cf. Apêndice 01.

Os jovens foram solicitados a relatar o que os levou a realizar suas escolhas e se eles atribuíam alguma relevância particular ao estudo de História na escola para a tomada de decisões.

Apenas 56% dos sujeitos afirmaram que a disciplina de História influenciou suas escolhas. As próprias descrições de como a História influi em suas orientações no tempo exprimem as concepções que tais jovens possuem da disciplina e a forma que compreendem a relação dela com a vida prática. As explicações dos jovens continham alguns elementos da Consciência Histórica do tipo tradicional, como por exemplo: “quando entendemos como as coisas eram no passado podemos prever o futuro”. Muitas respostas da tipologia exemplar como “a História serve de base de aprendizagem para o ser humano analisar seus erros e aprender com eles”; alguns poucos jovens explicam a influência da História a partir de uma concepção crítica: “acredito que a História me ensinou a ter uma visão mais crítica do mundo, procuro ter uma opinião sobre os assuntos e não apenas acreditar no que meus pais/tv/professores me dizem”.

Por fim, apenas uma resposta se assemelhou a concepção de Consciência Histórica do tipo ontogenético, que denota a relevância da orientação temporal e da empatia com os sujeitos do passado: “acredito que apenas conhecendo o passado é que podemos planejar um bom futuro e entender nosso presente. Quanto mais estudo História, mais vejo as semelhanças do passado com a nossa atualidade e como tudo isso foi feito por pessoas como nós.” De qualquer modo, a resposta negativa de 44% dos jovens é um dado que nos faz refletir sobre o quanto a História e a formação da Consciência Histórica em contexto escolar exerce algum papel relevante para os jovens em suas orientações temporais na vida prática.

Dentre os jovens deste estudo, 84% já haviam decidido seus cursos universitários, apontando ao todo dezenove fatores que os influenciaram nesta tomada de decisão. Para quantificar as influências mais marcantes, solicitou-se que enumerassem os três fatores mais importantes e que justificassem suas respostas. Os quatro mais citados foram: “afinidade com disciplinas”, “interesses pessoais”, “vocação” e “retorno financeiro”. A lista com os fatores mais citados segue abaixo. (Tabela 01). A disciplina de História foi citada apenas por um aluno como uma de suas influências na pergunta aberta, porém na questão específica dos fatores mais influentes ela não foi relatada.

Para inferir sobre as motivações humanitárias dos jovens, analisou-se a lista de respostas sobre as influências de suas escolhas. O fator identificado como “ajudar as pessoas” ou “fazer a diferença” ficou em sétimo lugar nas prioridades, muito abaixo de “retorno financeiro” e de “interesses pessoais”, por exemplo.

Ao serem perguntados diretamente sobre o peso da questão da dignidade humana, 67% afirmaram que esta preocupação foi relevante em suas decisões, apesar de não ser um dos fatores mais citados na questão aberta. Ao analisar as justificativas em forma de narrativa, notou-se que dentre os que responderam afirmativamente muitos não sabem ao certo como realizar suas intenções: “não sei qual o melhor meio de botar em prática meus sonhos de igualdade”, “não sei como ainda, mas vou tentar fazer a minha parte”. Alguns acreditam que para intervir na sociedade humanitariamente basta ser um indivíduo correto: “pretendo ser justo, pelo bem de quem precisa”. Outros acreditam que tal preocupação é contemplada em paralelo as suas carreiras: “pretendo trabalhar um dia da semana gratuitamente para as pessoas que não tem condições”. Percebe-se que há a intenção de atuação, por vezes discreta, na defesa dos direitos básicos humanos, mas as próprias justificativas revelam as dificuldades que os jovens possuem de se orientarem para a concretização de suas intenções.

TABELA 1 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DE JOVENS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO 01

FATORES DE INFLUÊNCIA	N. de citações
Interesses pessoais	60
Afinidade com disciplinas	59
Vocação	39
Retorno financeiro	23
Família	16
Amigos	11
Ajudar as pessoas/fazer a diferença	11
Leituras	10
Artes	9
Atuação Profissional/mercado de trabalho	7
Características do curso	7
Entretenimento / jogos	5
Conhecimento do mundo	5
Religião	5

FONTE: o autor (2012)

Como contribuição para a tese de doutoramento principal, esta investigação piloto demonstrou que ao serem indagados sobre qual rumo tomarão ao término da Educação Básica obrigatória, os estudantes produzem narrativas que apontam para aspectos de sua identidade e sua Consciência Histórica. Porém, o desafio metodológico principal é a criação de estratégias capazes de provocar os jovens a descrever com mais detalhes os processos de tomadas de decisão e a relevância do conhecimento histórico neles.

3.2.2 Estudo Piloto 02

O segundo estudo exploratório (PYDD NECHI, 2014) buscou desenvolver um ensaio de estratégias metodológicas que contribuíssem com a pesquisa principal, a partir do estudo de narrativas de 41 jovens do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná, nas quais se buscou a identificação de elementos do Novo Humanismo, desenvolvidos como tentativa de síntese do pensamento de Rüsen sobre o assunto.

O Instituto Federal do Paraná é uma escola pública diferenciada, contando com boa estrutura física e boas condições de trabalho para os professores, que ingressam a partir de concurso público e são remunerados de forma equiparada aos docentes das universidades federais do país. Os alunos também passam por processo seletivo para o ingresso. De acordo com o site institucional:

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). É voltada a educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2016) ⁶⁰

Esta instituição apresenta uma contradição estrutural interessante: os institutos federais foram constituídos, inicialmente, para auxiliarem a preparação dos jovens e acelerarem sua entrada no mercado de trabalho, tendo em vista a diplomação técnica já ao fim do Ensino Médio. Porém, ao selecionarem professores com aprofundada formação acadêmica e ofertando-lhes excelentes condições de trabalho,

⁶⁰ Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>> . Acesso em 10/03/2016.

os institutos, na prática, apresentam ótima qualidade de ensino básico, se destacando dentre as demais modalidades de ensino público e privado.

Os jovens da amostra foram estudantes do Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino técnico que possui no currículo disciplinas específicas, além das obrigatórias comuns a todas as modalidades de Ensino Básico no país. Foram inquiridos jovens de duas turmas: “Programação de Jogos Digitais” e “Engenharia Elétrica”. O fato das turmas serem de ensino técnico influenciou diretamente as respostas sobre as possibilidades de escolhas após o término da Educação Básica – muitos direcionaram suas decisões para profissões ligadas ao curso técnico nos quais estavam cursando.

As perguntas do questionário⁶¹ foram divididas em dois eixos: a) o processo de escolha da vida após a escola e b) a influência das escolhas a partir da História. Em todas as narrativas foram investigados os seguintes elementos do Novo Humanismo: dignidade humana, relação com a natureza, conflitos antropológicos e multiperspectividade histórica.

A escolha deste conjunto de elementos como critérios de reconhecimento do Novo Humanismo buscou sintetizar a proposta de Rüsen. Os quatro critérios se diferem em abrangência: a dignidade humana na dimensão da unidade dos seres humanos, os conflitos antropológicos na dimensão dos embates entre grupos de opressores e oprimidos, a relação com a natureza inserindo o ser humano no contexto ambiental e de sua ligação com seu entorno e, por fim, a multiperspectividade histórica como forma de conceber a História, multifacetada e em permanente reconstrução.

O bloco de perguntas que diz respeito especificamente à escolha dos jovens ao término da vida escolar apresentou em primeiro lugar, com ampla diferença, o desejo de cursarem uma faculdade, citado por 32 dos 41 inquiridos. Como a resposta era aberta, os jovens poderiam inserir respostas compostas, com mais de um item. Assim, 13 assinalaram que desejam entrar diretamente no mercado de trabalho, sem necessariamente cursar uma graduação. Ainda foram citados: fazer cursinho pré-vestibular (4), abrir uma empresa (4), viajar ou fazer intercâmbio (2), outro curso técnico (1), exército (1), pesquisa (1) e estágio (1). Três jovens não responderam esta questão.

⁶¹ Cf. Apêndice 02.

Na justificativa do processo de decisão, diversos fatores de influência foram identificados. O principal apontado foi o interesse na área a ser estudada (25), seguido por um número significativo que atribuem a influência na escolha às suas famílias (16). A preocupação com o retorno financeiro (7) e com a entrada no mundo do trabalho (5) foram destacados. Diversos outros fatores de influência foram apontados, a saber: amigos (6), mídia (4), busca por satisfação pessoal (3), experiências pessoais (2), professores (1), busca por inovação (1) e vestibular (1). Dois jovens responderam que o que os motivou foi a vontade de melhorar a vida de outras pessoas. Três alunos não responderam esta questão.

Mais relevante para esta pesquisa do que os projetos de vida dos alunos em si, foi a maneira pela qual eles utilizaram formas de raciocínio histórico durante o processo de escolha. Como os alunos pensam historicamente é fundamental no que diz respeito à constituição de suas identidades.

Os jovens puderam relatar quais conteúdos do passado foram influentes na escolha de seu futuro. Buscando não interferir ou sugerir conceitos substantivos históricos presentes no currículo da disciplina História, a pergunta também possibilitava que qualquer acontecimento do passado pessoal ou familiar pudesse ser mencionado.

Alguns jovens citaram mais de um elemento histórico de influência. Chama a atenção o elevado número de alunos que não conseguiu fazer relação com o passado, apenas com o presente (17 citações ao todo). Nestes casos relataram novamente a preocupação com o mercado de trabalho, com o retorno financeiro e com a possibilidade de exercerem atividades nas quais se sintam bem ou tenham qualidade de vida. Quatro jovens responderam que a História como um todo influenciou sua escolha, sem especificar nenhum momento ou conceito.

Trinta e nove citações de conceitos específicos do passado misturam elementos do cotidiano dos jovens, sua vida pessoal e alguns conteúdos trabalhados na disciplina de História. Acontecimentos familiares e no círculo de amizades e o desenvolvimento tecnológico da humanidade (talvez influenciados por serem alunos do curso técnico) tiveram oito citações cada. O desenvolvimento do capitalismo foi citado quatro vezes e o desenvolvimento de jogos digitais três vezes. Os conceitos substantivos históricos também apareceram de forma dispersa e com poucas citações: revolução industrial (2), guerras (2), História da filosofia (2), História da mídia (2), Era Vargas (1) e modernização do Brasil (1). A dificuldade de relacionar os

conteúdos vistos em sala de aula com a vida prática e com sua identidade fica evidente. Os jovens deste estudo tendem a explicar suas escolhas a partir de uma análise mais ligada ao presente e a suas experiências individuais do que a formas de pensamento crítico relacionados à História da humanidade.

Um dos resultados não esperados e que complementou a análise qualitativa dos dados diz respeito à forma pela qual os jovens se sentem pertencentes à História. A última questão apresentava uma História em quadrinhos na qual o personagem, o cão Snoopy, relatava a História do planeta como uma narrativa linear até a eclosão da presença de sua espécie no mundo. A questão solicitava que os jovens procurassem narrar a História do planeta assim como o personagem: se inserindo como personagem principal e decisivo da História. A intenção era instigá-los a descrever seus desejos e suas influências mais importantes. Porém, muitas das narrativas apresentaram desculpas ou justificativas afirmando que não se sentiam relevantes para a História.

Dos quarenta e um inquiridos, oito não responderam esta questão. Dentre os demais, seis (15%) afirmaram que sua existência não é relevante para o curso da História. A jovem G.S. afirmou “não posso transformar [o mundo], somos tão pequenos”; o jovem A.P.L. também não se compreende como protagonista da História e tem uma visão naturalista das transformações, quando afirma “minha existência não faz diferença mesmo” e “o mundo se transforma por si só”. Outro exemplo da falta de possibilidade de ação dos jovens é M.M.S. que escreve “qualquer tentativa minha irá falhar. Pois não sou um líder a ser seguido e nem tenho ideias inovadoras”.

Quatro jovens (10%) se apresentam como relevantes historicamente apenas em seus círculos sociais mais próximos, entre familiares e amigos, como o jovem R.G.J., que afirma “Não sou uma pessoa com aptidão para desenvolver algo novo para sociedade. Posso mudar a vida de meus amigos e de minha família.” Outros onze jovens (27%) se apresentam como participantes da História, porém de forma insegura ou condicionada. Ou seja, suas ações e suas identidades não são consideradas como parte da História em si, devendo superar alguma condição externa a eles para que possam nela ingressar. As narrativas nesta categoria são como as de G.J.: “Posso criar uma inovação (...) se eu tiver sorte, mas muita sorte, talvez eu entre para a História”. Relato parecido é o de G.M.S., que cita alguns personagens da História tradicional para explicar sua opinião: “Nem todos são ‘Newtons’ ou ‘Franciscos Ferdinandos’, no entanto penso que uma influência ínfima todos geram.”.

Assim, é de se lamentar que a maioria dos jovens desta pesquisa quando solicitados a relatarem sua participação na História não se coloquem como protagonistas ou agentes. São vinte e nove narrativas que apresentam a História como dependente da sorte, do acaso, de competências pessoais ou então como algo para poucos. Porém as doze outras narrativas denotam sujeitos que se percebem como autores da História, capazes de realizar mudanças significativas para a sociedade.

A jovem S.M. talvez ainda motivada pelos protestos de junho de 2013 no Brasil, afirma: “nossa geração pode conseguir mais coisas com suas manifestações e um modo de pensar diferente”. A jovem E. também cita protestos e foca sua participação histórica na dimensão política: “participei de protestos de diversos movimentos e que com isso pretendo abrir a mente de outras pessoas e de uma nova sociedade”. O jovem C.F.F., explicando sua escolha por eletrônica demonstra que sua participação histórica pode se relacionar com a inovação em um segmento do mercado: “aí eu entro na História, para ajudar a melhorar instrumentos eletrônicos”.

As narrativas escritas pelos jovens, na materialização de suas consciências históricas, pouco tocaram a temática ou os desafios históricos propostos pelo Novo Humanismo. As motivações dos jovens para sua inserção no mercado ou na vida acadêmica neste estudo não citaram nenhuma preocupação com a relação da humanidade com a natureza. Dos quarenta e um jovens participantes, trinta e dois não responderam nada que possa ser aproximado a preocupações humanistas. Não se deve, contudo, apressadamente concluir que tais jovens não pensem ou não se preocupem com tais questões.

O estudo qualitativo mostra, entretanto, que ao relacionar a História da humanidade e suas pretensões de vida adulta poucos jovens utilizam os conceitos discutidos em sala de aula na disciplina de História. E, mais do que isso, operacionalizam a sua forma de pensar historicamente em um presentismo que não valoriza ou prioriza o princípio da dignidade humana, a superação de conflitos antropológicos e a relação do homem com a natureza. Pouco se nota, ainda, de uma visão multiperspectivada da História.

Em oito narrativas, porém, pode-se identificar a preocupação de tentar fazer de sua História pessoal um esforço de valorização e qualificação das condições de vidas de pessoas menos favorecidas, o que foi contabilizado na categoria da dignidade humana. A jovem J.S.C. afirma: “espero ajudar pessoas, principalmente

crianças, como psicóloga”. O jovem G.J. diz que pretende fazer “algo benéfico para a maioria”; a jovem S.M. afirma “gosto de ajudar as pessoas”; G.M.S. diz que buscará “contribuir para aspectos mais humanos da vida em sociedade”; o jovem J.D. sonha em usar seus conhecimentos de eletrônica para criar próteses para pessoas com deficiência e diz: “minha vida, com muito empenho, poderá ajudar estas pessoas”; o jovem R.A. se coloca na posição de auxiliar na formação de outras pessoas: “como apenas um indivíduo nesta sociedade, posso apenas ajudar as pessoas a entenderem o sistema em que vivemos, para que em um futuro este sistema arcaico deixe de existir.”; o jovem L.J.T. pensa em utilizar sua formação em jogos digitais para contribuir de alguma maneira fazendo as pessoas se preocuparem mais com o “bem estar e diversão do que conflito e guerra”, ainda afirma que intenciona “desejar o bem dos outros e ajudá-los quando possível”.

Especial destaque para a narrativa criativa da jovem S.B.A., que foi a única a citar algo relacionado com conflitos antropológicos. No caso, a jovem se diz motivada pela mudança do papel da mulher na sociedade, o que a fez decidir por estudar ciência da computação: “o fato de não haver muitas mulheres na área (fator cultural) me influenciou a lutar por esse reconhecimento.” A jovem diz que pretende trabalhar com algo que possa “ajudar na formação das pessoas”. Ao término de sua narrativa final, onde escreve sobre si mesma em terceira pessoa, demonstra inconformidade com algumas situações postas e se compromete a ser uma pessoa engajada na superação da injustiça: “Ela, essa menina pode não ter alterado sozinha o curso da História. Porém, enquanto ela existir, garanto que não haverá uma só situação sem reflexão, uma regra considerada natural que não será contestada, uma só injustiça, opressão ou omissão jamais partirá da moça que fala de boca cheia e sonha em viver num rpg medieval”.

O objetivo principal deste estudo foi aprimorar as ferramentas de investigação que foram utilizadas na pesquisa da tese de doutoramento. Pode-se notar que as escolhas dos jovens sofrem diversas influências, inclusive históricas, e que dificilmente poderá se apontar qual delas é a mais significativa. A pesquisa principal buscou focar mais no processo de escolha do que nas causas em si.

As respostas também apontaram que uma parcela significativa dos jovens não se identifica como autores da História, sentem-se apenas como coadjuvantes ou submissos a mudanças externas a si mesmos. Este dado é importante no que se refere à constituição da identidade histórica e da Consciência Histórica ligada a

prospecção de uma orientação temporal. Se os jovens não se sentem autores, o processo de formação humana está profundamente comprometido. Faz-se necessário então diferenciar quais jovens se posicionam de maneira mais ativa na História e compreender esta relação com o pensamento histórico.

O questionário aplicado foi incapaz de coletar significativamente a opinião dos sujeitos sobre a mudança na História, especificamente em relação à dignidade humana. Como resultado, buscou-se desenvolver no estudo principal questões objetivas que mensurassem a opinião dos jovens e, ao mesmo tempo, apresentasse a temática humanista de forma indireta e compreensível aos jovens.

3.3 ESTUDO PRINCIPAL

Para a realização da investigação empírica principal desta pesquisa foram coletados dados com jovens de idades semelhantes no Brasil (Curitiba-PR) e na Inglaterra (Londres). A escolha por estas localidades teve como critério a possibilidade de se investigar narrativas de contextos geográficos, políticos e sociais extremamente diferentes. Também contribuiu para a escolha da cidade de Londres a parceria com o professor doutor Arthur Chapman, do Instituto de Educação da Universidade de Londres que aceitou a proposta do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES).

É importante salientar que não se objetivou a realização de um estudo etnográfico descritivo das localidades e das escolas que disponibilizaram seus estudantes para a pesquisa. Não se pretendeu, com os dados e análises desta tese, estabelecer afirmações sobre a relação de ensino e aprendizagem entre os dois países, compará-los ou descrever o ensino de História em cada um deles. A metodologia qualitativa utilizada visou o estudo de casos diferentes, buscando o entrelaçamento com a teoria e resultando em novas hipóteses de pesquisa e de aplicação prática.

Contudo, demanda-se a explanação mínima do sistema educacional destes países no que tange o ensino de História. Ao fim, o sentido principal da pesquisa, amparado pela hipótese, é a compreensão da Consciência Histórica revelada por narrativas de jovens com vidas tão diferentes que nos remetem a referência dos universais antropológicos, usados por Rüsen, como princípio de uma análise cultural da História. Os participantes são jovens com Histórias de vida em contextos diferentes,

vivendo um momento semelhante de decisão: a escolha das próximas etapas de suas vidas após o término da Educação Básica.

3.3.1 Contextos do Ensino de História no Brasil e no Reino Unido

A relação entre o ensino de História e o contexto político no qual se insere é sempre delicada. De alguma forma, as autoridades veem no trato com o passado um elemento político decisivo: seja para apagar do passado aspectos indesejáveis, seja para construir um ideário de estado-nação elevado para as novas gerações. Peter Lee reitera que o caráter transformativo da História possui implicações políticas, as quais devem ser observadas e situadas:

É importante salientar a natureza transformativa da História porque, sem qualquer questionamento de que a História modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado como sendo o acúmulo de fatos ou Histórias que estão necessariamente confinados a esse passado e, portanto, são irrelevantes para qualquer situação no presente. Nestas circunstâncias, a maioria da promoção atual da História na educação recai sobre as reivindicações instrumentais de curto prazo, discutidas anteriormente: a História atualmente pode fazer tudo o que os políticos acreditam ser essencial para a economia ou a coerência do Estado-nação. (LEE, 2016, p.130)

Desta forma discute-se o contexto brasileiro e britânico do ensino de História, estabelecendo-se relações iniciais com a documentação vigente.

Brasil

A Educação Básica brasileira é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade – compreendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela possui como legislação máxima a Constituição Federal de 1988, detalhada e orientada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 1996). Frente aos anseios humanistas de Rüsen, é interessante apontar que a legislação brasileira nestes documentos orienta para uma formação bastante ampla de seus cidadãos, ao menos em que pese seu caráter legal.

Tanto o artigo 205º da CF/1988 como o artigo 2º da LDB/1996 aponta três objetivos principais da educação escolar do Brasil: o pleno desenvolvimento dos educandos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho. Quando se instiga o pleno desenvolvimento das crianças e jovens, aproxima-se da compreensão de aprendizagem como formação ampla (*bildung*) ensejada por Rüsen. Por pleno desenvolvimento compreende-se a formação integral, incluindo as dimensões biológicas, psicológicas e sociais, e não apenas aspectos cognitivos técnicos passíveis de avaliação. Os seres humanos em desenvolvimento e escolarizados, em idades que exigem acompanhamento e referência sólida, seriam considerados como sujeitos por inteiro, em seus direitos, deveres e potenciais de aprendizagem.

Na prática, porém, percebe-se que muitas outras leis e ações do governo – nas esferas municipal, estadual e federal – priorizam de maneira desequilibrada a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da cidadania e do desenvolvimento pleno. Em um país que apenas recentemente buscou universalizar o acesso ao ensino básico como direito a todos seus cidadãos, a educação e a formação das novas gerações são tratadas predominantemente como questão de planejamento econômico.

A LDB e posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais visam garantir os direitos dos brasileiros sob o aspecto legal, estabelecendo metas para os gestores de cada segmento da educação. No aspecto curricular, os documentos mais detalhados constituem-se como orientações não obrigatórias. Entre eles destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem metas, conteúdos e objetivos específicos por cada etapa da educação.

O volume 3, que contempla a disciplina de História, apresenta uma redação que se mostra relativamente progressista na tentativa de ampliar o debate. O texto de 2000 chega a citar inclusive a necessidade de uma educação humanista em contraposição à educação pautada pelo utilitarismo:

[...] constatações sobre as incertezas e mitos vividos pelos jovens da atual geração implicam delimitar com maior precisão o papel educativo da área, no sentido de possibilitar um Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares. (BRASIL, 1999, p.20)

O documento prossegue indicando conceitos e estratégias fundamentais do ensino de História, como: leitura e interpretação de fontes, identidade, cidadania diferença e semelhança, tempo histórico e memória. Porém, a maneira pela qual o documento parte da Filosofia da História e da Teoria da História para estratégias

didáticas não é explicitada. Ao fim, num processo extrínseco ao pensamento histórico, são indicadas competências e habilidades como metas da Aprendizagem Histórica (p.28). Ou seja, a teorização da ciência da História é adaptada em termos pedagógicos que não levam em conta a Didática da História e nem os estudos em Consciência Histórica. A pluralidade de teorias apresentada no início não é considerada ao término diretivo e normativo do texto onde competências e habilidades são determinadas.

Em 2002 o Ministério da educação lançou outro documento de referência ao ensino básico: os “Parâmetros Curriculares Nacionais Mais” (PCN+). Este texto objetivou aprofundar a fundamentação teórica do PCN, reproduzindo a mesma lógica do texto anterior e traçando a argumentação de forma a justificar as metas de competências e habilidades:

Ao considerarmos como objetivo do ensino da História a superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento, faz-se necessário levá-los ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão da lógica dessa realidade e da construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p.74)

A pedagogia das competências e habilidades é compreendida como solução para a “passividade” dos jovens e justificaria a metodologia empregada. Em 2006 outro documento segue a mesma linha: apresenta a necessidade de um ensino crítico e de formação humana, mas justifica um enquadramento curricular em competências e habilidades que são usadas em avaliações nacionais. O texto “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” é o mais detalhado dos três citados, oferecendo inclusive uma divisão temática para a formulação do currículo.

O texto apresenta conceitos estruturadores, semelhantes aos do PCN: História, processo-histórico, tempo, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. Apresenta-se também um quadro intitulado “Articulação entre conceitos, habilidades e atividades didáticas” (BRASIL, 2006, p.80) que visa facilitar o trabalho dos educadores na construção curricular. É de se ressaltar que caso tais propostas fossem transformadas em políticas públicas, envolvendo a formação continuada de professores, a garantia de estrutura física das escolas e todas as condições de sua efetivação, elas apresentariam avanço em relação ao ensino tradicional de História, baseado apenas no livro didático como fonte histórica e ferramenta de ensino. Porém, os textos não se aproximam das discussões mais

recentes da Didática da História que versam sobre Consciência Histórica e Literacia Histórica.

Em termos práticos, a juventude brasileira enfrenta grandes desafios estruturais para concluir seus estudos básicos. A preocupação mais em voga tem se dado em relação ao Ensino Médio:

O último Censo Demográfico (IBGE, 2010) informou que o Brasil possui um total de 10.357.874 de jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. No ano de 2014, contávamos com menos da metade desse contingente populacional matriculada no Ensino Médio. Por volta de um terço (3.289.510) ainda estavam no Ensino fundamental e em torno de um milhão não possuía qualquer vínculo escolar (INEP, Censo Escolar da Educação Básica – 2014). (SILVA & OLIVEIRA, 2016, p.6)

Ou seja, apesar desta tese não se inserir diretamente no debate de políticas públicas, não se deve omitir, ao estudarmos os jovens brasileiros, que uma parcela significativa em idade escolar não está matriculada corretamente no Ensino Médio. Os textos citados das leis também refletem a instabilidade política que tem acometido o país, principalmente pela quantidade de leis, orientações, diretrizes e pareceres que se sobrepõe antes mesmo dos anteriores terem saído do papel. Ainda focando apenas no Ensino Médio, identifica-se que:

Em um período que compreende pouco mais de duas décadas a pesquisa realizada evidenciou um conjunto bastante expressivo de ações no campo das políticas educacionais em geral e no campo das políticas curriculares em particular com vistas a induzir a mudanças na organização pedagógica e curricular do Ensino Médio. Somam, pelo menos, nove ações de relevância: as DCNEM de 1998, os PCNEM, o ENEM, as Orientações Curriculares de 2003, o ProEMI, o novo ENEM, as novas DCNEM, o PNEM. As proposições presentes nesses programas e documentos por vezes convergem e por vezes divergem entre si. (SILVA & JAKIMIUI, 2016, p. 23)

As autoras destes estudos, que acompanham a relação entre a política e educação pública, demonstram grande preocupação pela quantidade de propostas editadas em tão pouco tempo e questionam as consequências concretas produzidas por elas. Os últimos representantes do Governo Federal já davam indícios de preocupação em relação a matrícula, permanência e resultados dos jovens no Ensino Médio, criando para isso diversos projetos e programas emergenciais. Entre eles o Programa do Ensino Médio Inovador⁶², que é parte integrante de um conjunto de

⁶² Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>

medidas destinadas a essa etapa nomeada como Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio⁶³. Também está em atual discussão a Base Nacional Curricular⁶⁴ que propõe um currículo unificado em todo território brasileiro.

Se a situação era de questionamento e insegurança até 2016, ao fim do ano ela se agravou profundamente. Com a saída polêmica e conturbada da presidente Dilma Rousseff e com Michel Temer assumindo a presidência, uma série de medidas tem sido adotadas – com grande celeridade – defendidas pelos atuais governantes como emergenciais e questionadas veementemente pela oposição. De fato concreto, para a Educação destaca-se uma grande reforma do Ensino Médio, que da maneira pela qual foi proposta (via Medida Provisória) contradiz muitas das documentações e projetos já existentes. O questionamento é tão intenso que levou milhares de jovens brasileiros a ocupar suas escolas exigindo a reformulação e ampliação do debate.

O ponto crucial da reforma em debate⁶⁵ para esta pesquisa é justamente a retirada da disciplina de História da grade curricular obrigatória do Ensino Médio inserindo-a em um bloco nomeado de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Se com a atual legislação as dificuldades e os resultados do ensino e aprendizagem de História no país exigem atenção, a medida de supressão da disciplina não contribuirá para o desenvolvimento da Consciência Histórica dos futuros estudantes de acordo com os mais recentes debates da Didática da História.

Sobre a inclusão da História em uma disciplina única de ciências humanas, o pesquisador Peter Lee defende argumentos de oposição:

Parte do problema pode ser que as pessoas ainda pensam a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de conjuntos de informação. Versões mais esclarecidas de tal visão admitem a importância da compreensão, mas não veem isso como sendo relacionado aos conceitos disciplinares específicos. Isso permite que políticos, gestores escolares e até mesmo alguns educadores argumentem que as “disciplinas” escolares são construções arbitrárias e podem ser descartadas com segurança, em troca de estruturas “integradas” que economizam tempo, como humanidades ou estudos sociais. (LEE, p.114, 2016)

Foi neste momento de mudanças rápidas e divergências políticas e epistemológicas, que a coleta de dados foi realizada – 2015 em Londres, 2016 em

Acesso em 12/05/2016.

⁶³ Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>> Acesso em 12/05/2016.

⁶⁴ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 12/05/2016.

⁶⁵ Até a conclusão deste trabalho a proposta não tinha concluído seu processo de tramitação entre os três poderes.

Curitiba. Espera-se que as respostas dos jovens brasileiros e a defesa da Aprendizagem Histórica como formação pautada pelo princípio humanista possam contribuir com as discussões sobre o Ensino Médio e o estabelecimento de diretrizes amplas para o ensino de História como disciplina em si, pautada pelas pesquisas da área.

Reino Unido

A educação no Reino Unido apresenta diferenças notáveis em relação ao ensino brasileiro, a começar na maneira pela qual as séries são organizadas. O quadro abaixo apresenta a divisão dos anos do currículo em quatro etapas, sendo três obrigatórias (Pré-escola, Educação Primária e Educação Secundária) e uma opcional (Educação Complementar). O Currículo Nacional⁶⁶ de caráter obrigatório orienta principalmente a Educação Primária e a Educação Secundária, que se subdividem em Estágios-Chave (*Key Stages*), possuindo disciplinas e conteúdos sistematizados pelo governo. Ele foi implantado em março de 1991, como consequência de discussões e do Ato de Reforma Educacional de 1988 (*Education Reform Act*).

Na época, a primeira ministra Margaret Thatcher preferia um currículo comum com especificações apenas para língua inglesa, matemática e ciências. O secretário de educação Kenneth Baker argumentava por um currículo comum até a idade de 16 anos, que preencheria a maior parte do tempo escolar, com seu núcleo composto por sete matérias fundantes, entre elas História. A concepção de Baker prevaleceu [...] (KEATING & SHELDON, 2011, p.12)

O currículo inglês está dividido da seguinte maneira:

SISTEMA DE ENSINO NO REINO UNIDO – CURRÍCULO NACIONAL			
PRÉ – ESCOLA (<i>PRE SCHOOL</i>)			
Série		Idade	
Educação Infantil (<i>Nursery/Reception</i>)		Até os 05 anos	
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (<i>PRIMARY SCHOOLS</i>)			
Série	Idade	Etapa	História
Ano 01 (<i>Year 01</i>)	5 – 6	Estagio – Chave 1 (<i>Key Stage 01</i>)	Disciplina Obrigatória
Ano 02 (<i>Year 02</i>)	6 – 7		
Ano 03 (<i>Year 03</i>)	7 – 8	Estagio – Chave 2	

⁶⁶ Disponível em: <<https://www.gov.uk/national-curriculum/overview>>. Acesso em 15/05/2016.

Ano 04 (<i>Year 04</i>)	8 – 9	(Key Stage 02)	
Ano 05 (<i>Year 05</i>)	9 – 10		
Ano 06 (<i>Year 06</i>)	10 – 11		
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA (SECONDARY SCHOOLS)			
Série	Idade	Etapa	História
Ano 07 (<i>Year 07</i>)	11 – 12	Estagio – Chave 3 (<i>Key Stage 03</i>)	Disciplina Obrigatória
Ano 08 (<i>Year 08</i>)	12 – 13		
Ano 09 (<i>Year 09</i>)	13 – 14		
Ano 10 (<i>Year 10</i>)	14 – 15	Estagio – Chave 4 (<i>Key Stage 04</i>)	Opcional
Ano 11 (<i>Year 11</i>)	15 – 16		
EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR (FURTHER EDUCATION)			
Série	Idade	Etapa	História
Ano 12 (<i>Year 12</i>)	16 – 17	Níveis Avançados (<i>Advanced-levels</i>) (<i>Sixth Form</i> ou <i>College</i>)	Opcional
Ano 13 (<i>Year 13</i>)	17 – 18		

QUADRO 4 - SISTEMA DE ENSINO NO REINO UNIDO: CURRÍCULO NACIONAL
FONTE: O autor (2017)

Observa-se também que a disciplina de História é presente obrigatoriamente durante boa parte da formação dos alunos, de seus 5 anos de idade até os 14 anos. O Currículo Nacional está disponível online e orienta tanto professores como estudantes e responsáveis no transcorrer da vida escolar.

Quanto ao modo de compreender a disciplina, o Currículo Nacional britânico apresenta um interessante propósito de aprendizagem:

Uma Educação Histórica de alta qualidade ajudará os alunos a adquirir um conhecimento e uma compreensão coerentes do passado da Grã-Bretanha e do mundo em geral. Deve inspirar a curiosidade dos alunos para saber mais sobre o passado. O ensino deve capacitar os alunos a fazerem perguntas perceptivas, a pensar criticamente, a pesar a evidência, a examinar os argumentos e a desenvolver a perspectiva e o julgamento. A História ajuda os alunos a compreender a complexidade da vida das pessoas, o processo de mudança, a diversidade das sociedades e as relações entre os diferentes grupos, bem como a sua própria identidade e os desafios do seu tempo. (PROGRAMA DE HISTÓRIA – CURRÍCULO GRÃ BRETANHA, 2016)

Nota-se que o objetivo geral valoriza as perguntas dos estudantes como forma de desenvolver o pensamento histórico na investigação de fontes. Além deste propósito, o Currículo Nacional apresenta seis metas para o ensino de História na Grã-Bretanha:

1 - Conhecer e compreender a História dessas ilhas como uma narrativa cronológica coerente, desde os primeiros tempos até hoje: como as vidas das pessoas moldaram esta nação e como a Grã-Bretanha tem influenciado e sido influenciada pelo mundo em geral.

2 - Conhecer e compreender aspectos significativos da História do mundo mais amplo: a natureza das civilizações antigas; a expansão e dissolução de impérios; características das sociedades não europeias passadas; conquistas e tolices da humanidade.

3 - Adquirir e implantar uma compreensão historicamente fundamentada de termos abstratos como "império", "civilização", "parlamento" e "campesinato".

4 - Entender conceitos históricos como continuidade e mudança, causa e consequência, semelhança, diferença e significância e usá-los para fazer conexões, traçar contrastes, analisar tendências, enquadrar questões historicamente válidas e criar suas próprias concepções estruturadas, incluindo narrativas escritas e análises

5 - Compreender os métodos de investigação histórica, incluindo como a evidência é usada rigorosamente para fazer reivindicações históricas e discernir como e por que os argumentos e interpretações contrastantes do passado foram construídos.

6 - Adquirir perspectiva histórica colocando seus conhecimentos crescentes em contextos diferentes: entendendo as conexões entre a História local, regional, nacional e internacional; entre História cultural, econômica, militar, política, religiosa e social; e entre prazos de curto e longo prazo. (PROGRAMA DE HISTÓRIA – CURRÍCULO GRÃ BRETANHA, 2016)

De forma sucinta, pode-se dizer que as propostas procuram atingir diversas facetas do conhecimento histórico. Enquanto a meta um dá destaque à nação britânica, a segunda visa à relação desta com o mundo. As metas três e quatro abordam conceitos históricos ou conceitos históricos substantivos e de segunda ordem. A meta cinco retoma a ciência da História e sua metódica, e a seis procura derivar a aprendizagem em um conhecimento histórico aplicável em diversos contextos.

3.3.2 Caminhos da Pesquisa

O processo de coleta de dados iniciou-se no período do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), em Londres, com a construção da ferramenta de pesquisa e contatos com escolas sob orientação do professor Arthur Chapman do Institute of Education – University College London (IoE/UCL). De acordo com o planejamento inicial, as visitas às escolas se dariam nos primeiros meses do intercâmbio, para que fosse possível realizar a análise dos dados dos jovens ingleses ainda na Inglaterra. Porém, as etapas de pesquisa em países diferentes incluem uma

série de detalhes que muitas vezes são desconhecidos dos pesquisadores brasileiros antes da investigação presencial. As dificuldades encontradas nesta pesquisa serão aqui relatadas com o intuito de auxiliar futuros pesquisadores que ensejem realizar pesquisas de campo na Inglaterra ou em outros países.

O primeiro desafio foi a aceitação do comitê de ética da universidade, que exige uma ampla documentação antes dos pesquisadores irem a campo. Devem ser entregues ao comitê os modelos de carta de autorização de participação da pesquisa, tanto dos jovens como de seus representantes legais, um questionário institucional detalhado respondido sobre a pesquisa e os instrumentos de pesquisa em si⁶⁷.

É interessante destacar que foi solicitada a produção de três instrumentos de pesquisa diferentes para serem analisados pelo comitê. Foram produzidos para este fim um questionário presencial, um questionário online e um roteiro para investigação com grupo focal, a partir da apresentação de imagens. O rigor do comitê é grande, principalmente no item referido como “possibilidade de perturbação das crianças e jovens”. Ou seja, as perguntas do questionário e as imagens usadas no material deveriam ser minuciosamente analisadas para que evitassem chocar ou perturbar os sujeitos da pesquisa. Oriundo da realidade brasileira na qual os jovens de ensino médio por vezes têm contato mais explícito com a violência e com a miséria do que muitos pesquisadores, não deixou de ser uma surpresa a forma pela qual a instituição busca proteger às crianças e jovens participantes de pesquisa.

Nas correções sugeridas pelo comitê, solicitou-se a supressão de uma imagem sobre terrorismo, alegando que alguns jovens ingleses têm abandonado suas famílias e ingressado em grupos considerados terroristas, como o Estado Islâmico. O excesso de cuidados preventivos deixa a dúvida se a cultura de pesquisa britânica é muito rigorosa e entende os jovens como sujeitos frágeis alienados da realidade ou se, pelo contrário, no Brasil somos displicentes frente aos efeitos potenciais negativos que pesquisas empíricas podem ocasionar a nossos estudantes. O cuidado com o sigilo da pesquisa é tanto que deve ser declarada, inclusive, a forma pela qual os dados serão tratados e até que equipamentos serão utilizados no armazenamento de informações (como laptops e computadores pessoais), como modo de prevenir que as respostas dos sujeitos sejam utilizadas para outros fins.

⁶⁷ Cf. Apêndice 3, 4, 5 e 6: Autorizações enviadas aos jovens ingleses e aos brasileiros, bem como as cartas de apresentação da pesquisa dos dois países.

A intenção inicial era utilizar as três ferramentas em estudos exploratórios, para só então optar pela ferramenta do estudo principal. Porém, o atraso devido às idas e vindas da documentação no processo de liberação da pesquisa, exigiu a aplicação direta da ferramenta considerada mais apropriada, o questionário presencial, descartando as demais⁶⁸.

Após a liberação do comitê de ética da universidade, outro empecilho diz respeito à necessidade de adquirir uma documentação especial do departamento de polícia de Londres (*Disclosure Enhanced Certificate*, semelhante a um certificado negativo de antecedentes criminais) para que eu pudesse adentrar escolas britânicas e entrar em contato com jovens menores de idade. Pelo que me foi relatado, estas precauções são devidas a casos graves ocorridos de abusos de pesquisadores em escolas e também a cuidados preventivos em relação a ataques terroristas.

Outra dificuldade esteve relacionada à obtenção de escolas para a realização da pesquisa. Durante todos os meses de permanência na cidade, realizei contatos por email e telefone com inúmeras instituições, tendo pouco retorno efetivo. Apenas duas escolas abriram as portas para a pesquisa. Ainda assim, a organização e pragmatismo da cultura inglesa marcaram as visitas: horário preciso de entrada e de saída da instituição, na qual estive acompanhado por supervisores em todo tempo. A polidez dos jovens também chamou a atenção: de uniforme impecável, tratando professores e funcionários por “senhor” e “senhora” (alguns alunos relataram até mesmo não saber o primeiro nome de seus professores), mas mantendo a energia e alegria desta fase da vida. A disciplina austera não me pareceu tolher-lhes o entusiasmo, as brincadeiras e o jeito juvenil de ser.

Por fim, a diferença cultural desempenhou um papel importante no rumo da pesquisa. Os cuidados com a segurança e a burocracia em relação à pesquisa foram surpreendentes. A política de proteção aos jovens exige sigilo total tanto dos sujeitos quanto das instituições participantes, vedando descrições que possam facilitar a identificação das escolas. Se previamente incluía-se no projeto a descrição das características das escolas e condições sociais dos alunos, como informações relevantes à pesquisa, as restrições éticas e de segurança forçaram a mudança de planos. Não afirmo aqui que pesquisas etnográficas ou descritivas sejam impossíveis

⁶⁸ Cf. apêndice 07, roteiro do grupo focal. A intenção era apresentar diversas fotografias históricas como forma de suscitar o debate entre jovens participantes.

de serem realizadas em escola no Reino Unido, mas com certeza exigem mais experiência dos pesquisadores e tempo dedicado as tramitações burocráticas.

A última restrição refere-se à maneira pela qual o currículo é dividido. Desde os estudos exploratórios optou-se em avaliar o processo de tomada de decisão dos jovens quanto ao seu futuro após a saída da Educação Básica. No Brasil, a estrutura rígida de ensino não permite aos alunos muitas escolhas curriculares, e este momento de pressão e ansiedade de escolha é claramente identificado no terceiro ano do Ensino Médio com alunos regulares entre 16 e 17 anos de idade. Já no Reino Unido, o ensino obrigatório termina ao fim da Educação Secundária, Ano 11, com os estudantes regulares tendo entre 15 e 16 anos de idade. Neste momento de sua educação formal, os jovens podem decidir parar de estudar. Porém, se desejarem ingressar em uma universidade ou em um curso técnico, precisarão continuar mais dois anos estudando, na Educação Complementar, na etapa chamada *Sixth Form* ou *College*. Algumas das escolas não oferecem estas séries. A grande maioria dos estudantes optam por cursar estes dois anos complementares, mesmo que depois não ingressem em universidades.

Para estabelecer paralelos com os jovens brasileiros havia duas possibilidades: aplicar o questionário aos jovens do Ano 11, investigando sua decisão de cursar o *Sixth Form* e qual área de conhecimento seria privilegiada, ou, investigar os jovens do *Sixth Form*, Ano 12 e Ano 13, inquirindo sobre suas trajetórias de vida após saírem da escola.

Optou-se pela segunda alternativa, investigar alunos matriculados no *Sixth Form*, por duas razões. A primeira foi a maior amplitude de decisões que os jovens podem tomar, ao contrário do Ano 11 em que a maior parte decide permanecer na escola e raros optam por começar a trabalhar. A segunda razão é de ordem prática: o comitê de ética e as escolas exigem um processo ainda mais longo e detalhado das atividades com alunos menores de 16 anos, o que iria retardar mais ainda a pesquisa empírica. Ao fim, jovens do *Sixth Form* e jovens do 3º ano do Ensino Médio do Brasil se equivalem em idade e momento decisivo de vida.

Como a investigação se realizou primeiramente em Londres e depois em Curitiba, as restrições de informações impostas na Inglaterra foram adotadas como critérios de seleção da amostra nos dois casos. Optou-se por escolas afastadas do centro da cidade, em regiões periféricas, que em Londres apresentam grande

diversidade étnica com muitas crianças e jovens imigrantes ou filhos de imigrantes⁶⁹. As escolas de Curitiba, ambas da rede pública, atendem jovens de famílias simples, de baixo poder aquisitivo. Na escola 4 aplicou-se o questionário em uma turma do período noturno. As entradas nas escolas de Curitiba foram auxiliadas pelo professor de Filosofia Eduardo Pinholli, que cedeu gentilmente o espaço de suas aulas, bem como incentivou os estudantes a participarem com dedicação.

3.3.3 Construção do Questionário

A pesquisa obteve os dados a partir de estratégias dedutivas e indutivas de investigação, aplicadas por meio de questionário⁷⁰. As dedutivas são aquelas referenciadas previamente na teoria e expostas ao pensamento dos jovens como forma de verificação ou ampliação da hipótese. As categorias são apresentadas pelo pesquisador, advindas da teoria ou de outras experiências empíricas. Já as questões indutivas, ao revés, partem das respostas dos participantes para a formulação de conceitos, categorias e até novas hipóteses. A utilização destas questões viabiliza a pesquisa em seu caráter abdutivo, em que a teoria e o estudo empírico se retroalimentam.

Para a realização da coleta de dados a partir da estratégia dedutiva foram utilizadas perguntas que identificam o nível de concordância dos sujeitos em determinadas frases (Escala de Likert). Tais questões indicam a opinião dos jovens sobre determinados assuntos e também oferecem pistas sobre a relevância que atribuem a aspectos do pensamento histórico. Na análise das respostas deste tipo, surgem novas hipóteses e suposições sobre o quê e de que forma os jovens pensam ao constituírem suas identidades históricas no processo de orientação temporal.

Para a análise destas questões foram atribuídos pesos para as respostas: 5 para “concordo fortemente”, 4 para “concordo”, 3 para “não concordo e nem discordo”, 2 para “discordo”, 1 para “discordo fortemente” e 0 para “não sei ou não tenho certeza”. Desta forma, a média obtida, somando os pesos das respostas e dividindo tal valor pelo número de participantes, resulta em um índice entre 0 e 5, no qual 3 seria o

⁶⁹ Salienta-se que na redação da tese se refere aos estudantes de Londres como “jovens ingleses”, porém, muitos deles são de fora do Reino Unido e estão em Londres por diversas razões. Muitos também são filhos de imigrantes, preservando muitos aspectos culturais do país de origem de seus familiares, diferenciando-se dos “jovens ingleses típicos”.

⁷⁰ Cf. Apêndice 09.

resultado que indicaria neutralidade ou opinião completamente dividida entre os participantes. Os índices levantados ora demonstraram semelhança e ora diferença entre as opiniões dos jovens brasileiros e ingleses. Deduz-se que quanto mais o índice se assemelhou nas duas amostras, mais as ideias contidas tendem a ser universais. Quanto mais se afastaram, tendem a indicar diferenças estruturais e culturais no pensamento dos jovens ingleses e brasileiros.

Porém, a escala Likert pode ser medida de outra maneira. Estatisticamente, recomenda-se avaliar as respostas quanto à moda, ou seja, apenas somando o número de marcações em cada item, pois a média pode causar generalizações que não correspondem com as respostas. Por exemplo: se metade dos jovens assinalar “concordo” em determinada sentença e a outra metade assinalar “discordo”, o índice será 3, o que resultará em “nem concordo e nem discordo”, o que obstrui a interpretação. Para evitar esta possibilidade, cada resultado foi apresentado de três formas: a tabela com o número de marcações por item, o índice gerado a partir da média, e um gráfico ilustrativo gerado a partir da tabela.

A estratégia indutiva foi vinculada a coleta de narrativas dos jovens. As perguntas abertas foram formuladas da maneira mais ampla possível, visando oferecer aos estudantes liberdade na escrita. Nota-se que as expressões escolhidas também não fazem referência a nenhuma época histórica em si, exigindo que o aluno utilizasse seu próprio conhecimento histórico nas argumentações.

As narrativas foram registradas, codificadas em categorias e analisadas através do software NVIVO, fundamental para a realização desta pesquisa e disponibilizado pela *University College London*. Algumas categorias foram sinalizadas em todas as questões abertas, como por exemplo “conceitos históricos substantivos”, contabilizados ao serem usados como elementos do conhecimento histórico na argumentação dos estudantes.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, bem como resguardar as informações sobre as escolas que cederam seus estudantes, optou-se por identificar os alunos por números seriados. Tal artifício parece atentar contra os preceitos humanistas defendidos nesta tese, porém as restrições nas quais a pesquisa empírica foi limitada em Londres determinaram tal zelo com o anonimato. Os números de identificação são compostos por três algarismos, como por exemplo “1.01”. O algarismo que antecede o ponto, se refere a escola do aluno, variando de 1

a 4. As escolas 1 e 2 são de Londres, a 3 e a 4 de Curitiba. Os algarismos após o ponto indicam o sujeito.

O questionário foi formulado a partir de três blocos temáticos, cada um deles contendo tanto perguntas de índice de concordância como perguntas abertas. Os temas investigados – e descritos nas subseções do próximo capítulo – são elementos da Aprendizagem Histórica relacionados com a orientação temporal: como os jovens compreendem a si mesmos, como compreendem a dinâmica da História e, por fim, como compreendem o seu papel na construção da História. Nomeadamente, investigou-se os conceitos do Novo Humanismo a partir da **Mudança**, da **Identidade Histórica**, e pelo potencial de **Ação** que atribuem a si mesmos. O questionário foi validado entre pares, com o professor Arthur Chapman e com o pesquisador Hugh Starkey, eleito pelo comitê de ética do Institute of Education como avaliador da ferramenta de pesquisa.

Bloco de questões: Mudança

- Questões dedutivas: 1A – 1I.
- Questão fechada: 2A.
- Questão indutiva: 2B.

A mudança se refere a forma pela qual os estudantes percebem e compreendem a passagem do tempo histórico.

Na questão 01, apresentou-se doze sentenças as quais comparavam aspectos do passado com o presente, para que pudesse se indicar se os jovens reconheciam melhora ou piora em assuntos específicos da vida humana, formulados a partir da proposta do Novo Humanismo de Rüsen.

As questões 1A, 1B, 1C e 1D, trataram da defesa da vida e da dignidade humana. As questões 1E, 1F, 1G e 1H, buscaram apresentar grupos de pessoas em situação de opressão. As questões 1I, 1J, 1K e 1L eram sobre a relação da humanidade com a natureza.

A questão 02, fechada, perguntou diretamente se os jovens acreditavam haver melhora ou piora na vida humana com o passar do tempo. Não foi citado nenhum período específico histórico. A questão 2b, na qual os jovens poderiam justificar suas respostas, solicitou também que os jovens usassem seus “conhecimentos sobre o passado” para formular suas justificativas.

Bloco de questões: Identidade Histórica

- Questões dedutivas: 4A – 4H.
- Questão fechada: 3A.
- Questão indutiva: 3B, 3C, 4 (justificativa)

As questões sobre identidade histórica visaram levantar informações sobre o que os jovens iriam fazer ao fim da educação obrigatória (3A e 3B) e os fatores que influenciaram suas decisões. Questões semelhantes já haviam sido feitas no Estudo Exploratório 02.

A questão 4 consistiu em oito sentenças, que procuraram identificar o nível de preocupação e influência que assuntos do presente, do passado e do futuro poderiam ter tido no momento em que tomaram suas decisões de futuro. A pergunta 4A referia-se apenas ao presente. As frases das questões 4B e 4C focaram em aspectos específicos que tiveram alto índice de respostas nos estudos exploratórios: família, amigos e mercado de trabalho. As questões 4D e 4E inquiriram sobre a contribuição que suas escolhas poderiam gerar a seus países e a causas globais humanitárias, respectivamente. As questões 4F, 4G e 4H, focaram em como o passado, especificamente passado da família, do país e da humanidade, influenciaram em suas decisões.

A questão 4 também apresentou espaço para narrativas como justificativa das opiniões assinaladas nas demais.

Bloco de questões: Ação

- Questões dedutivas: 5A – 5F.
- Questão indutiva: 5 (justificativa)

A questão 5 foi formulada a partir do Estudo Exploratório 2, que indicou que muitos jovens não se sentem partes da História, ou capazes de realizar feitos que sejam considerados históricos. As sentenças 5A, 5B e 5C analisaram o quanto os jovens acreditam que suas escolhas pessoais e de carreira podem ter impacto na História global e de seu país. As frases 5D, 5E e 5F, buscaram identificar a relação que os jovens estabelecem entre poder, riqueza e possibilidade de agir historicamente. As justificativas também em forma de narrativa foram determinantes para compreender como os estudantes compreendem a ação histórica.

4 AÇÃO, MUDANÇA E IDENTIDADE HISTÓRICA NAS NARRATIVAS DOS JOVENS

“Winston indagou de si mesmo, vagamente, quantos outros, como Júlia, devia haver na nova geração - jovens crescidos no mundo da Revolução, não sabendo nada mais, achando o Partido algo inalterável, como o céu, não se rebelando contra sua autoridade, mas simplesmente fugindo a ela, como um coelho evita o cão.”
(Orwell, 1984)

Este capítulo apresenta os resultados da investigação empírica realizada no segundo semestre de 2015 em Londres e no primeiro semestre de 2016 em Curitiba. A aproximação entre a abordagem teórica e empírica se estabeleceu no questionário a partir da divisão prévia das perguntas em três blocos temáticos ligados a orientação temporal, os quais constituem a subdivisão do capítulo: Mudança, Identidade Histórica e Ação. Buscou-se compreender como os jovens relacionam a maneira que entendem a História, com a forma pela qual constituem suas identidades, articulando estas duas dimensões através de sua ação no mundo.

Como a descrição dos participantes foi restrita por questões de sigilo, cabe-nos ressaltar que a heterogeneidade da amostra foi garantida. A pesquisa buscou exatamente a possibilidade de contrapor jovens com vidas pouco ou nada similares e apresentar-lhes as mesmas perguntas. Ao diferenciar as respostas de ingleses e brasileiros não procurou se estabelecer definições categóricas, apenas descrever os resultados dos jovens dos dois países. Foram aplicados questionários em 38 jovens ingleses e 40 brasileiros. O número de participantes, separados por gênero, foi o seguinte:

TABELA 2 - NÚMERO DE PARTICIPANTES DIVIDIDOS POR GÊNERO E POR ESCOLAS

	Masculino	Feminino	Não declarou
Escola 1 – Londres	4	3	-
Escola 2 – Londres	10	20	1
Escola 3 – Curitiba	14	16	-
Escola 4 – Curitiba	4	4	2
Total	32	43	3

FONTE: O autor (2017)

A questão de gênero possuiu abertura para resposta daqueles que não se sentem contemplados com a definição “masculino” ou “feminino”, visando respeitar as

identidades transgêneras, travestis e transexuais que porventura estivessem contidos na amostra.

A idade dos participantes é descrita no Quadro 5. Nota-se maior amplitude dos brasileiros devido a reprovações e períodos de afastamento escolar.

TABELA 3 - MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES DE CADA PAÍS

Idade	Inglese	Brasileiros
16	21	14
17	17	13
18	-	10
20	-	1
22	-	1
23	-	1
Média	16,4	17,2

FONTE: O autor (2017)

4.1 MUDANÇA

As respostas desta categoria se referem às questões 1 e 2 do questionário. A questão 1 apresentou doze sentenças afirmativas que indicam a maneira pela qual os jovens compreendem a passagem do tempo. Estas frases foram construídas a partir da temática da proposta do Novo Humanismo:

- Dignidade Humana: questões 1A, 1B, 1C e 1D.
- Dignidade de Grupos Humanos: questões 1E, 1F, 1G e 1H.
- Relação da humanidade com a natureza: questões 1I, 1J, 1K e 1L.

A questão 2 inquiriu objetivamente se os participantes acreditavam que a vida humana em geral melhorou ou piorou com o passar do tempo. A justificativa, em forma de questão, possibilitou que cada estudante argumentasse sua opinião usando, inclusive, elementos da questão anterior. Os jovens foram solicitados a usar o seu conhecimento sobre o passado sempre que possível.

4.1.1 Mudança e Dignidade Humana

O primeiro dado coletado é referente à dignidade humana no passar do tempo. Não se estipulou intencionalmente um período histórico específico para que os jovens

comparassem com a atualidade, de forma a possibilitar que usassem os conteúdos históricos que dominassem.

Apresentam-se, a seguir, as sentenças utilizadas, seguidas dos quadros com os números de respostas e índice de concordância, e gráfico ilustrativo.

1A - “Hoje em dia as pessoas estão mais violentas do que costumavam ser.”

TABELA 4 - QUESTÃO 1A

Questão 1 A	Concordo Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Discordo Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	4	13	16	3	2	0
BRA	11	17	6	3	0	3
TOTAL	15	30	22	6	2	3

Índice de concordância GBR: 3.37

Índice de concordância BRA: 3.97

Índice total: 3.67

FONTE: O autor (2017)

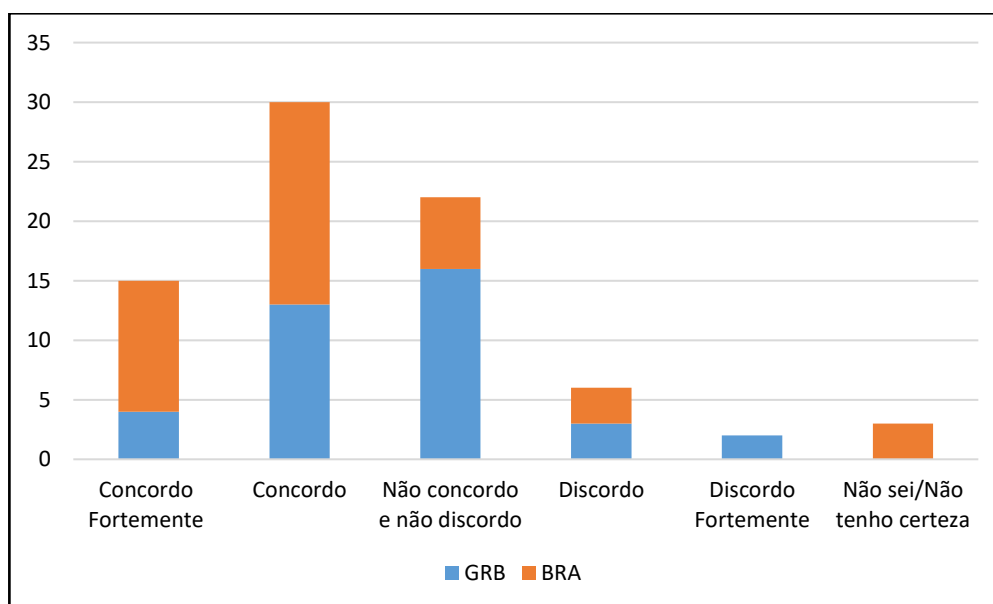


FIGURA 3 - QUESTÃO 1A
FONTE: O autor (2017)

A primeira expressão avaliada teve um índice total de concordância moderado. Ao analisar as respostas por países nota-se, contudo, que os brasileiros concordam muito mais com a afirmação do que os ingleses, cuja maioria se posiciona

de forma neutra. A diferença de 0.60 entre os países é significativa. A violência urbana parece ser uma das grandes preocupações dos jovens brasileiros.

A dignidade humana como conceito subjetivo exige conceituações mais alargadas do que a violência. A frase seguinte utiliza a ideia de respeito pela vida humana – e inverte a expressão negativa da questão 1A com uma sentença positiva.

1B – “*Hoje em dia o respeito pela vida humana aumentou consideravelmente.*”

TABELA 5 - QUESTÃO 1B

Questão 1 B	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	5	19	4	10	0	0
BRA	1	9	10	17	3	0
TOTAL	6	28	14	27	3	0

Índice de concordância GBR: 3.50

Índice de concordância BRA: 2.70

Índice total: 3.09

FONTE: O autor (2017)

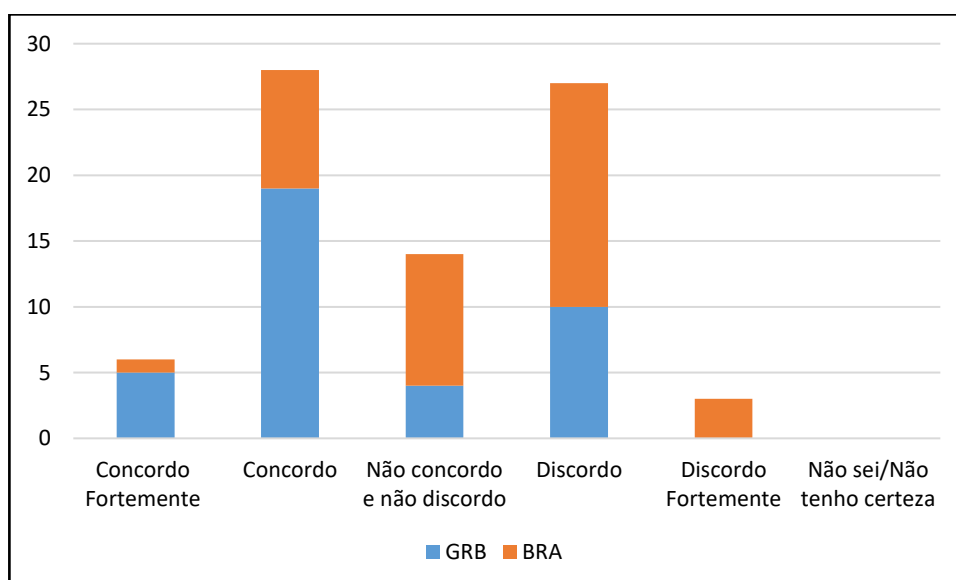


FIGURA 4 - QUESTÃO 1B

FONTE: O autor (2017)

O índice total demonstra um grande equilíbrio nas respostas, o que indica tratar de um tema polêmico, com opiniões divididas. Mais uma vez a nacionalidade

mostrou-se um fator relevante. A maioria dos brasileiros discorda que o respeito à vida humana tenha aumentado, enquanto a maioria dos ingleses concordou. O número de jovens que se posicionou neutralmente na questão também chama a atenção, com predominância dos brasileiros.

A dignidade humana é colocada lado a lado ao progresso científico na próxima questão e aos direitos humanos na seguinte.

1C – “*Embora tenhamos experimentado um grande progresso científico, não fizemos progresso equivalente em termos humanos, como o respeito pela vida e dignidade humana.*”

TABELA 6 - QUESTÃO 1C

Questão 1 C	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	0	19	11	7	0	1
BRA	4	13	15	3	1	4
TOTAL	4	32	26	10	1	5

Índice de concordância GBR: 3.32

Índice de concordância BRA: 3.44

Índice total: 3.38

FONTE: O autor (2017)

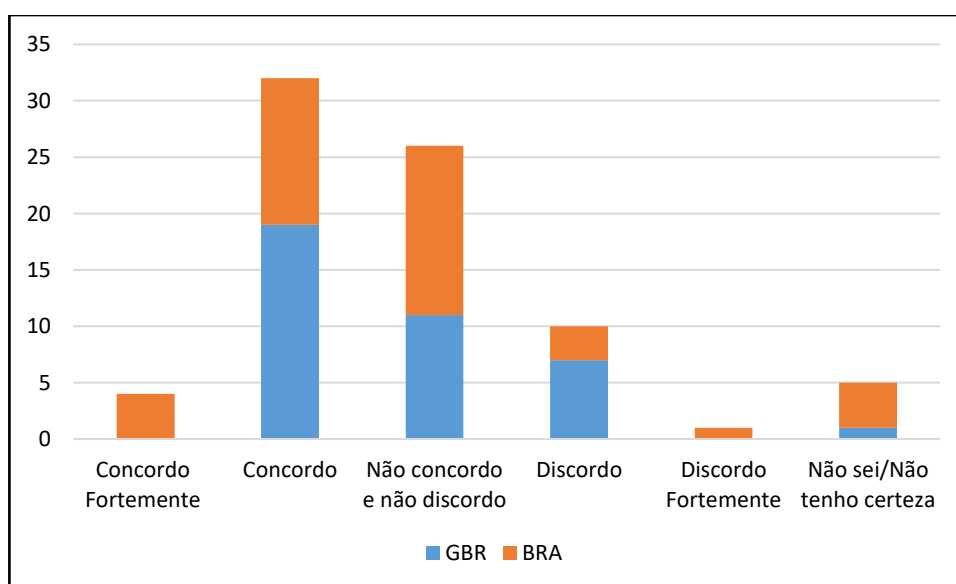


FIGURA 5 - QUESTÃO 1C

FONTE: O autor (2017)

A questão 1C pode ser analisada em paralelo com a questão 1D, tendo em vista que tratam da mesma temática, variando a maneira que o progresso da dignidade humana foi apresentado: de forma pessimista na 1C e otimista na 1D. Contudo, as respostas não se inverteram. A mudança mais chamativa ocorre com a diminuição dentre os que se posicionaram neutros na 1C em relação com a 1D, de 26 para 10 jovens.

1D – “*Embora existam situações extremas de violência e pobreza, o progresso em matéria de direitos humanos em todo o mundo é notável e está avançando*”.

TABELA 7 - QUESTÃO 1D

Questão 1 D	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	2	31	1	3	0	1
BRA	0	17	9	7	4	3
TOTAL	2	48	10	10	4	4

Índice de concordância GBR: 3.86

Índice de concordância BRA: 3.05

Índice total: 3.45

FONTE: O autor (2017)

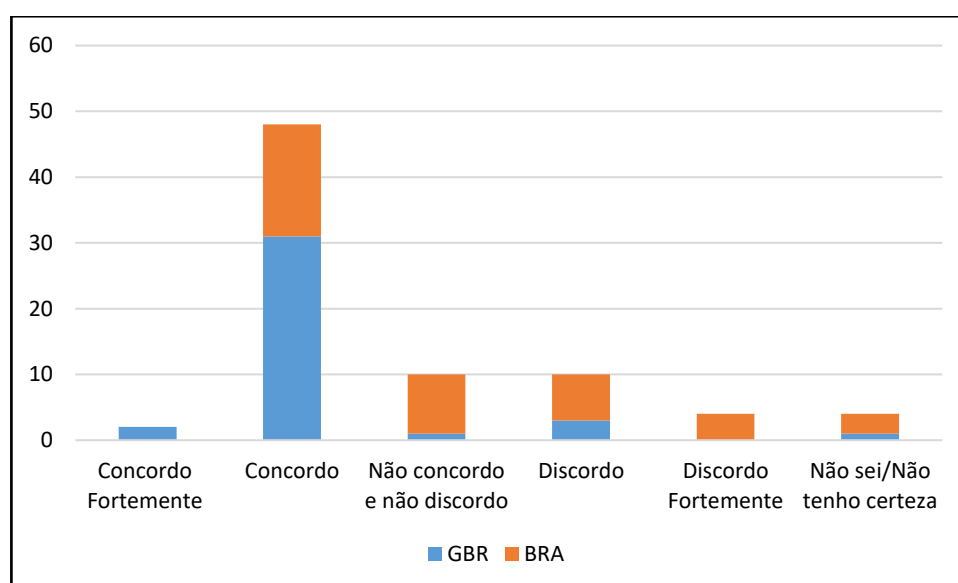


FIGURA 6 - QUESTÃO 1D

FONTE: O autor (2017)

Enquanto a dignidade humana é relacionada ao desenvolvimento tecnológico, sendo colocada de forma inferior a ele, as respostas foram equilibradas, com uma tendência pequena de concordância, mais frequente entre brasileiros. Porém, quando se utilizou uma expressão afirmativa acerca dos direitos humanos, a opinião dos jovens de Londres foi fortemente atraída. Dentre os brasileiros, apesar de grande número concordar, a opinião pulveriza-se nas demais respostas, chegando a um índice de 3,05, muito próximo do equilíbrio entre posições.

Pode-se inferir destas respostas que a questão da dignidade humana é, em geral, controversa e não forma unanimidades entre os jovens pesquisados. Quando referenciada junto a elementos concretos, tende a atrair concordância de determinados grupos dependendo do contexto: a violência no caso dos jovens brasileiros e os direitos humanos no caso dos ingleses.

4.1.2 Mudança e Dignidade de Grupos Humanos

As perguntas de nível de concordância também foram utilizadas com outras temáticas. A dignidade humana é estendida por Rüsen nos universais antropológicos, ou seja, características universais presentes em todos os seres humanos. Estes elementos se concretizam nas decisões que os sujeitos tomam ao deparar-se com embates ou conflitos que também seriam universais. Desta forma, compreender como se buscam solucionar conflitos entre opressores e oprimidos seria uma maneira de investigar a História humanamente.

Nesta série de afirmações os participantes foram instigados a pensar sobre grupos de pessoas que, historicamente, passaram por situações de opressão.

1E – *“É mais difícil ser uma mulher hoje do que no passado.”*

TABELA 8 - QUESTÃO 1E

Questão 1E	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	2	3	5	16	12	0
BRA	6	4	7	11	7	5
TOTAL	8	7	12	27	19	5

Índice de concordância GBR: 2.13

Índice de concordância BRA: 2.74

Índice total: 2.43

FONTE: O autor (2017)

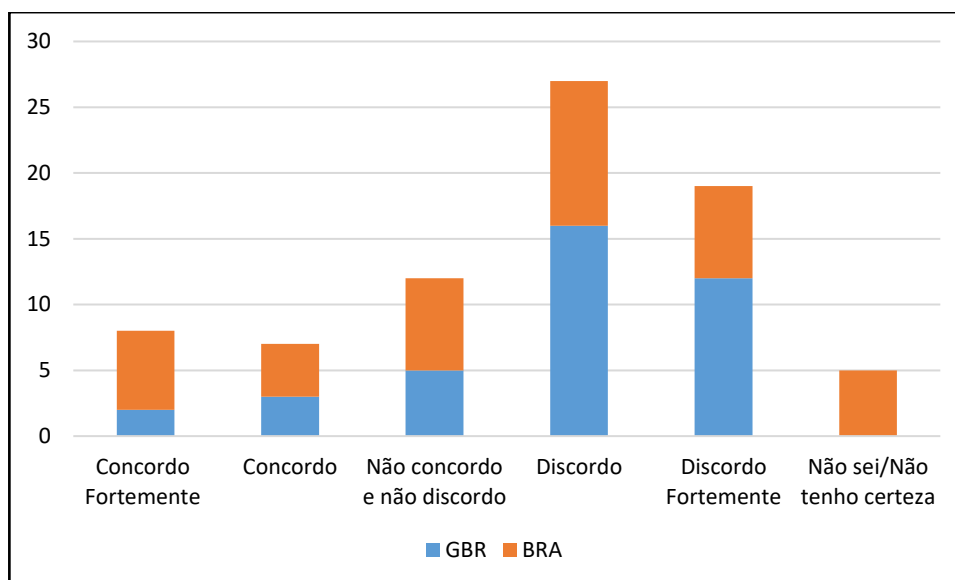


FIGURA 7 - QUESTÃO 1E

FONTE: O autor (2017)

Os jovens ingleses aparentam reconhecer melhora na condição das mulheres na sociedade contemporânea em relação ao passado. Nesta frase, com uma perspectiva de piora da situação com a passagem do tempo, o índice de concordância dos jovens de Londres é baixo, 2.13. Os brasileiros também tendem a discordar da frase, reconhecendo melhora na vida das mulheres, mas de maneira menos incisiva. Algumas marcações de concordância com a afirmação tornam o resultado final mais moderado, próximo ao índice 3, atingindo 2.74.

1F – “Os homossexuais e transexuais são menos respeitados hoje do que no passado”

TABELA 9 - QUESTÃO 1F

Questão 1F	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	2	4	5	17	8	2
BRA	4	8	10	8	3	7
TOTAL	6	12	15	25	11	9

Índice de concordância GBR: 2.30

Índice de concordância BRA: 3.06

Índice total: 2.68

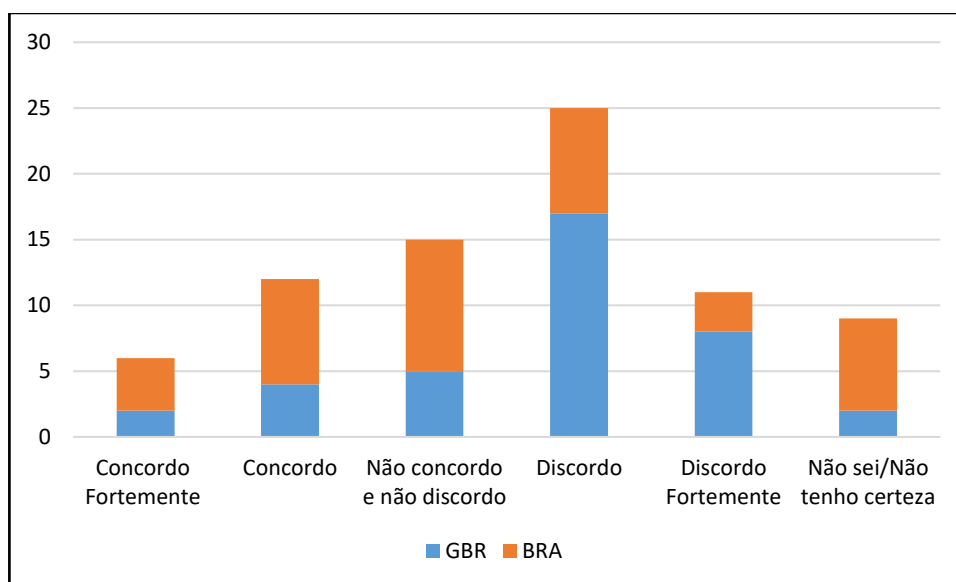
FONTE: O autor (2017)


FIGURA 8 - QUESTÃO 1F

FONTE: O autor (2017)

O direito das pessoas LGBT também foi uma temática que apresentou resultados distintos na opinião dos jovens de acordo com cada país. A resposta dos brasileiros foi bastante dividida, atingindo o índice de 3.06, o que indica um grande equilíbrio entre os que concordam e os que discordam da afirmação. Também se nota um número elevado de pessoas que não opinaram, mesmo vivendo em um país com muitos casos de homofobia e transfobia recorrentes no cotidiano. Os jovens de Londres, por sua vez, reconhecem uma melhora no respeito à população LGBT na atualidade.

1G - *“Hoje em dia as pessoas têm menos preconceitos contra diferentes etnias do que tinham no passado.”*

TABELA 10 - QUESTÃO 1G

Questão 1G	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	3	21	6	1	6	1

BRA	3	12	8	12	0	5
TOTAL	6	33	14	13	6	6

Índice de concordância GBR: 3.37

Índice de concordância BRA: 3.17

Índice total: 3.27

FONTE: O autor (2017)

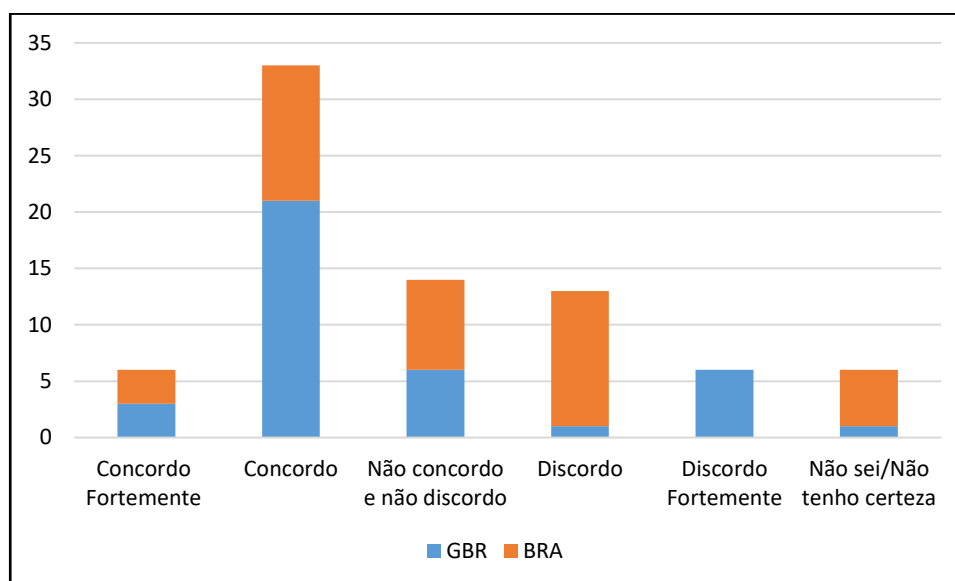


FIGURA 9 - QUESTÃO 1G
FONTE: O autor (2017)

A afirmação voltada exclusivamente ao preconceito étnico apresenta índices de um debate equilibrado, pois tanto no Brasil como na Inglaterra o resultado orbita próximo ao índice 03. Porém, a análise, da tabela e do gráfico, mostra que em termos absolutos a maioria dos jovens ingleses concorda com a afirmação – 21 entre 38. O equilíbrio do índice é explicado por outros 6 jovens que assinalaram discordar fortemente da frase. Como a amostra de jovens incluía grande diversidade étnica, pode-se supor que os 6 que discordam fortemente do aumento da tolerância tenham passado ou presenciado por situações de preconceito e desrespeito.

1H - “A paz e tolerância entre pessoas de diferentes etnias, religiões e países é cada vez mais frequente.”

TABELA 11 - QUESTÃO 1H

Questão 1H	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	4	17	10	3	1	3
BRA	3	12	7	12	6	0
TOTAL	7	29	17	15	7	3

Índice de concordância GBR: 3.57

Índice de concordância BRA: 2.85

Índice total: 3.21

FONTE: O autor (2017)

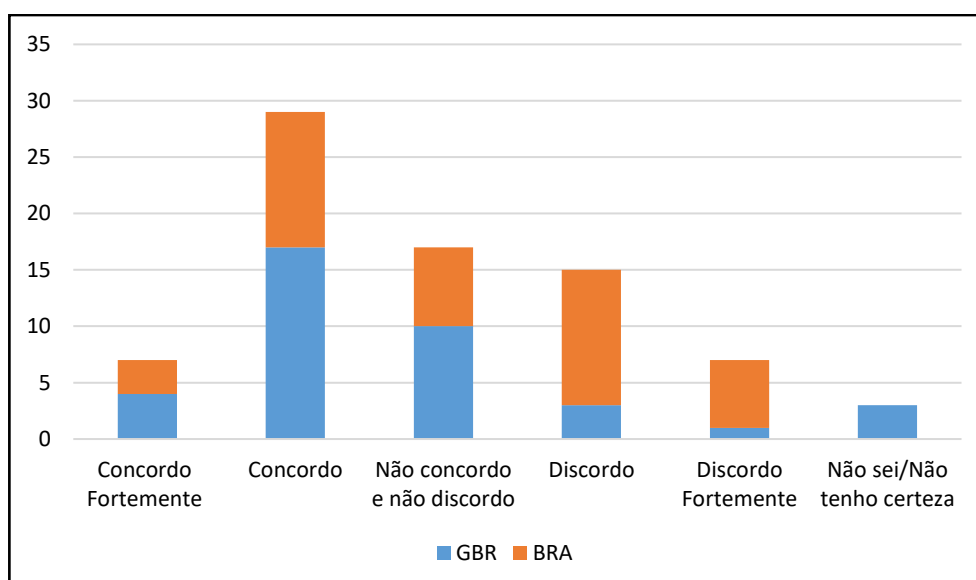


FIGURA 10 - QUESTÃO 1H

FONTE: O autor (2017)

Quando o escopo da frase sobre preconceito e tolerância é aumentado, incluindo a questão religiosa e nacionalista, as respostas são mais equilibradas: os jovens ingleses se mostram mais otimistas quanto à paz e os brasileiros mais pessimistas, com 6 jovens discordando fortemente.

De forma geral, no que se refere à dignidade de grupos humanos, a opinião dos jovens se mostra dividida, porém com variação específica entre ingleses e brasileiros, provavelmente como reflexo da realidade cultural em que estão inseridos.

4.1.3 Mudança e Relação da Humanidade com a Natureza

A relação da humanidade com a natureza é amplamente debatida por Rüsen e apontada como um dos fatores urgentes de reavaliação da modernidade. Quatro sentenças foram apresentadas para os participantes. As duas primeiras indicavam a relação da humanidade com a natureza no passar do tempo, a primeira de forma positiva e a segunda negativa. As outras duas citavam conceitos específicos em relação a esta temática: de maneira negativa, o uso ganancioso da natureza pelo homem, e, de modo positivo, o desenvolvimento sustentável.

11 - “Os seres humanos viviam em harmonia com a natureza no passado mais do que atualmente.”

TABELA 12 - QUESTÃO 11

Questão 11	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	7	14	7	4	1	5
BRA	14	13	5	4	2	2
TOTAL	21	27	12	8	3	7

Índice de concordância GBR: 3.67

Índice de concordância BRA: 3.86

Índice total: 3.76

FONTE: O autor (2017)

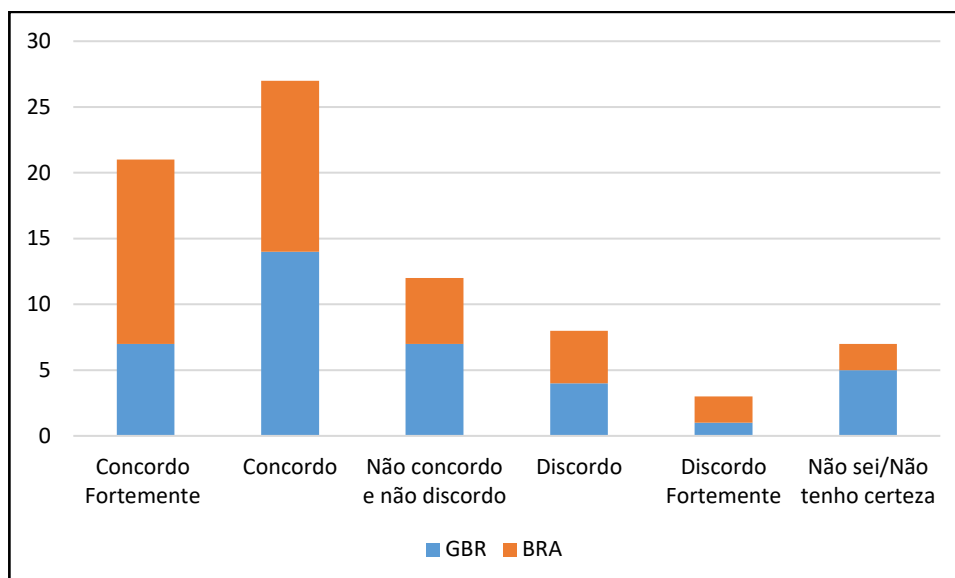


FIGURA 11 - QUESTÃO 1I
FONTE: O autor (2017)

Tanto os brasileiros quanto os ingleses concordam com a afirmação de que a relação da humanidade com a natureza era mais harmoniosa no passado. Os brasileiros mais marcadamente, com quatorze respostas concordando fortemente. No questionário, a frase foi invertida na questão 1J para verificar se o índice de concordância se inverteria, o que de fato aconteceu como vemos a seguir.

1J - “Os seres humanos vivem uma relação melhor com a natureza hoje do que no passado.”

TABELA 13 - QUESTÃO 1J

Questão 1J	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	0	6	7	15	6	4
BRA	3	2	4	23	5	3
TOTAL	3	8	11	38	11	7

Índice de concordância GBR: 2.38

Índice de concordância BRA: 2.32

Índice total: 2.35

FONTE: O autor (2017)

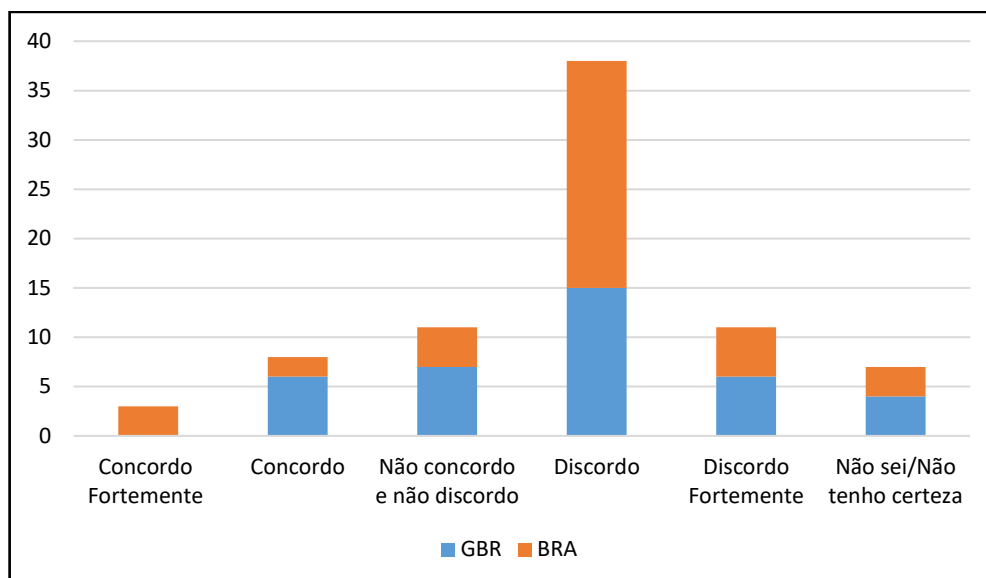


FIGURA 12 - QUESTÃO 1J
FONTE: O autor (2017)

1K - “O uso ganancioso e irresponsável da natureza pelos seres humanos agravou-se ao longo dos anos.”

TABELA 14 - QUESTÃO 1K

Questão 1K	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	12	17	7	1	0	1
BRA	15	16	4	1	2	2
TOTAL	27	33	11	2	2	3

Índice de concordância GBR: 4.08

Índice de concordância BRA: 4.07

Índice total: 4.07

FONTE: O autor (2017)

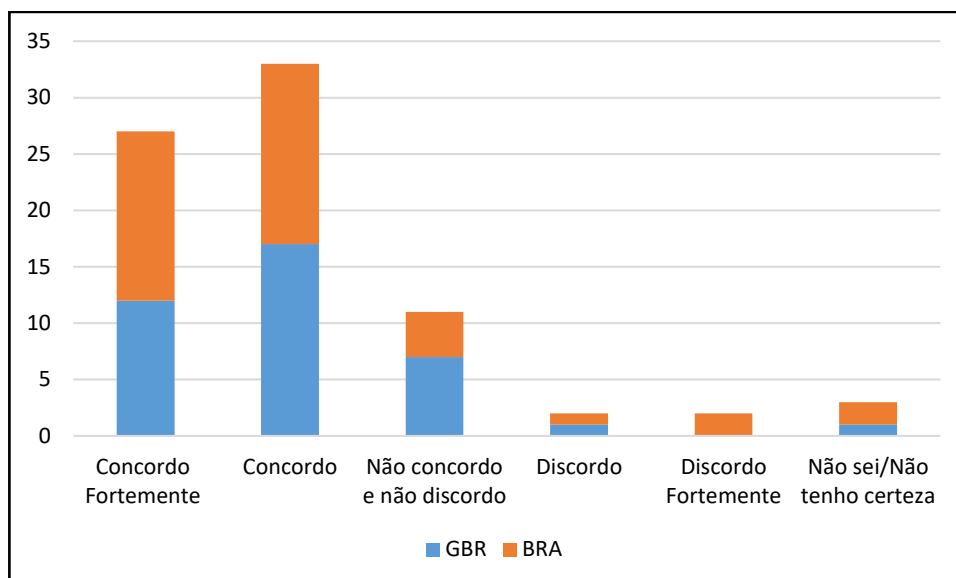


FIGURA 13 - QUESTÃO 1K
FONTE: O autor (2017)

Um dos resultados mais expressivos nas questões de índice de concordância diz respeito à afirmação da ganância e irresponsabilidade humana na relação com a natureza, recebendo 60 marcações em “concordo” e “concordo fortemente” de maneira equilibrada entre os jovens dos dois países.

A frase possui o indicador temporal “ao longo dos anos”, o que significa implicitamente um processo de crescimento da exploração dos recursos naturais de maneira irresponsável no passar do tempo, notado pelos estudantes.

1L - *“Apesar da devastação da natureza, podemos observar recentemente muitas mudanças no comportamento das pessoas, como o desenvolvimento sustentável e consumo de alimentos orgânicos, o que dá esperança em um futuro harmonioso entre a humanidade e o meio ambiente.”*

TABELA 15 - QUESTÃO 1L

Questão 1L	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	3	21	8	2	0	4
BRA	3	20	12	2	1	2
TOTAL	6	41	20	4	1	6

Índice de concordância GBR: 3.73

Índice de concordância BRA: 3.57

Índice total: 3.65

FONTE: O autor (2017)

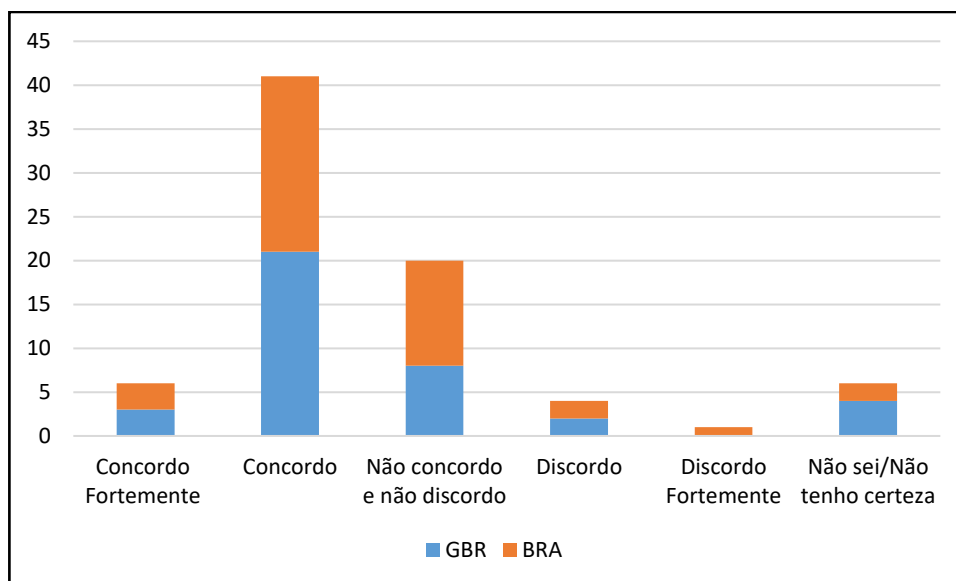


FIGURA 14 - QUESTÃO 1L

FONTE: O autor (2017)

A sentença da questão 1L trata da esperança de uma melhor relação com a natureza no futuro, a partir de evidências do presente. Apesar do grande número de jovens que não souberam opinar (20 neutros e 06 “não sei”), a maioria concordou com a afirmação.

Em suma, sobre a relação humana com a natureza, os resultados apontam que a maioria dos jovens acredita que no passado a humanidade se relacionava mais harmoniosamente com a natureza e que a ganância e a irresponsabilidade humana cresceram com o passar do tempo em forma de exploração desenfreada. Porém, quanto ao futuro, se mantém esperançosos de que este quadro possa ser modificado.

4.1.4 Mudança e argumentos explicativos

Para que se pudesse ter uma visão mais simplificada da opinião dos jovens acerca da mudança na História, no que tange a dignidade humana, usou-se uma questão fechada objetiva.

2A - De modo geral, a vida humana melhorou ou piorou com o passar do tempo?

TABELA 16 - QUESTÃO 2A

	GBR	BRA	TOTAL
Piorou	03	10	13
Melhorou	23	10	33
Não tenho certeza	12	20	32

FONTE: O autor (2017)

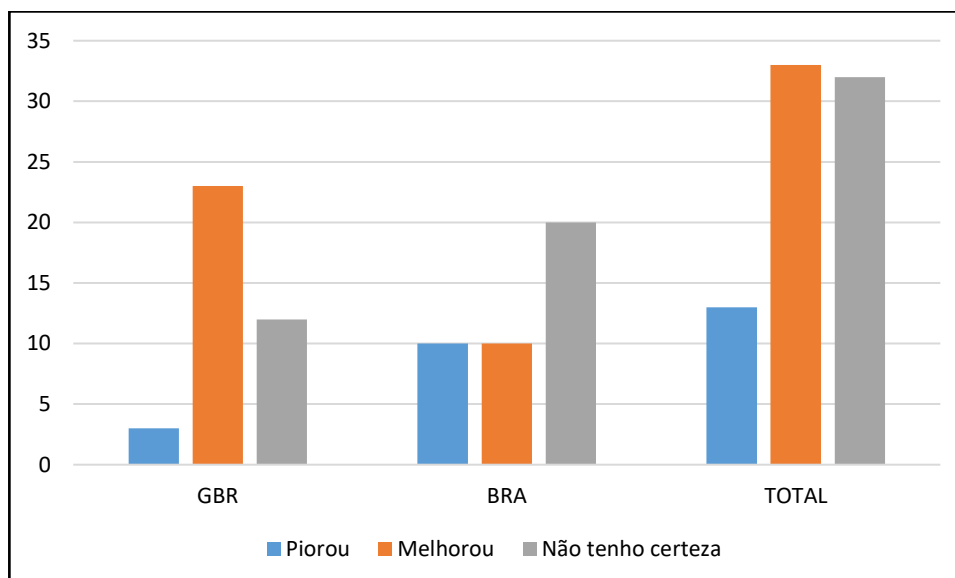


FIGURA 15 - QUESTÃO 2ª

FONTE: O autor (2017)

Como a amostra é limitada e o estudo tem intenções qualitativas, generalizações a partir destas informações se tornam arriscadas. Porém, dentro do espectro da pesquisa, pode-se notar uma diferença entre a maneira de interpretar a História dos jovens ingleses e brasileiros. Chama a atenção que, a maioria dos estudantes de Londres inquiridos, de certa forma é otimista e acredita que há uma evolução da vida humana com o passar do tempo. Os jovens de Curitiba apresentam opinião dividida sobre o assunto, com a maioria afirmando não ter certeza para poder se posicionar.

De fato, a análise histórica sobre a vida humana depende sobretudo do local e da época comparada. Quanto menor a diferença de anos, a análise será relativa a governos, acontecimentos marcantes como revoluções, mudanças de regime político e variações econômicas. Quanto mais ampla a relação de anos, entre diferentes eras, a probabilidade de concordar com a afirmação da melhora da vida humana aumenta, tendo em vista a aceleração do desenvolvimento em diversas áreas no último século. Mas, aqui interessa-nos mais do que a especulação sobre a Filosofia da História a

observação dos argumentos utilizados pelos jovens ao justificar a sua resposta anterior.

Logo abaixo da pergunta objetiva a primeira questão aberta solicitou que os participantes explicassem suas respostas usando seus conhecimentos do passado sempre que possível. Para categorizar as respostas foi usado o software NVIVO, que possibilitou a codificação. Os argumentos utilizados não estão divididos de acordo com a resposta da questão 2A, pois muitos jovens ao elaborar seus textos usavam na mesma resposta argumentos contra e a favor da ideia de melhora da vida humana. Assim os números relatados abaixo são referentes à incidência dos argumentos, não ao número de jovens participantes. Como a questão deixou muitos jovens divididos, foi comum encontrar quem apontou a melhora em alguns aspectos e a piora em outros.

TABELA 17 - ARGUMENTOS E CAUSAS: “A VIDA HUMANA MELHOROU”

Categorias	Total	GBR	BRA
Medicina	18	14	04
Tecnologia	18	10	08
Relações entre gêneros	17	14	03
Orientação e Identidade Sexual	12	11	01
Relações Étnico-Raciais	10	10	00
Educação	07	04	03
Condições de Trabalho	06	02	04
Desigualdade Social (redução)	06	05	01
Direitos	06	03	03
Preconceito (redução)	05	04	01
Desenvolvimento Científico	04	03	01
Guerras (redução)	04	02	02
Violência (redução)	04	03	01
Tolerância Religiosa	03	03	00
Consciência Ambiental	03	02	01
Direitos Humanos	03	02	01
Aumento da expectativa de vida	03	03	00
Liberdades	03	02	01
Economia e Desenvolvimento	03	01	02
Qualidade de Vida	03	02	01
Diminuição da Pobreza	02	01	01
Civilização	02	01	01
Redução do Poder Religioso	02	00	02
Comunicação	01	00	01
Higiene e Cuidado Pessoal	01	01	00
Entretenimento	01	00	01
Escravidão (redução)	01	01	00

Liberdade Econômica	01	01	00
Possibilidade de Migração	01	01	00
Relações Interpessoais	01	00	01
Saneamento Básico	01	01	00
Tecnologia Militar	01	01	00
Transporte	01	00	01

FONTE: O autor (2017)

Assim como o resultado em geral foi muito diferente entre os países, os argumentos apontam diferenças culturais marcantes. Os jovens dos dois países apontam a “tecnologia” como sinal da melhora da vida humana, com número semelhante de citações. Porém, algumas categorias diferem enormemente. A começar pela mais citada no total, aspectos ligados a “medicina”, que foram lembrados por 14 jovens ingleses e 4 brasileiros. Vale lembrar que o Reino Unido assim como o Brasil possui sistema de saúde público de atendimento universal.

Outro dado que destoa é a melhoria da relação entre gêneros, citado por 14 jovens ingleses e apenas 3 brasileiros. Muitas hipóteses podem ser formuladas sobre esta diferença, que demandariam dados de pesquisa sobre os índices de violência contra mulher e a diferença de remuneração por gêneros. Porém, este argumento tem incidência equilibrada quanto ao gênero dos participantes, sendo que 8 jovens do sexo feminino e 8 do sexo masculino o citaram. Um participante que não identificou seu gênero também acredita na melhora da relação entre homens e mulheres.

Mais duas categorias divergiram bastante quanto à origem dos participantes e suas opiniões. Questões sobre o respeito à população LGBT, categorizado como melhoria referente a “orientação e identidade sexual” e a categoria sobre “relações étnico-raciais” receberam muitas citações dos jovens ingleses contra raras dos jovens brasileiros. Somadas às questões de gênero, estas três pautas são comumente atribuídas à argumentação progressista, possível indicador para compreender a juventude inglesa. Um argumento assinalado por apenas uma participante chama a atenção da realidade europeia: a “possibilidade de migração” apontada por uma jovem como símbolo da melhora dos tempos é fruto da sua própria experiência e de sua família vivendo em Londres.

Os argumentos opostos, que procuram justificar o porquê de acreditarem que a vida humana piorou no tempo, tiveram predominância dos jovens brasileiros.

TABELA 18 - ARGUMENTOS E CAUSAS – “A VIDA HUMANA PIOROU”

Categorias	Total	GBR	BRA
Violência	14	4	10
Consciência Ambiental	13	4	9
Ganância (poder e dinheiro)	06	3	3
Pobreza (aumento)	06	5	1
Preconceito (aumento)	06	3	3
Relações Étnico-Raciais	06	4	2
Guerra	05	4	1
Valores Morais	05	2	3
Desigualdade Social	04	1	3
Relações entre gêneros	04	2	2
Corrupção	03	0	3
Relações Interpessoais	03	0	3
Religião	03	3	0
Terrorismo	03	3	0
Consumismo	02	2	0
Instabilidade Política	02	1	1
Saneamento Básico Países Subdesenvolvidos	02	2	0
Alimentação	01	1	0
Educação	01	0	1
Mercado de Trabalho	01	0	1
Saúde (locais pobres)	01	0	1
Orientação e Identidade Sexual	01	1	0

FONTE: O autor (2017)

As duas primeiras categorias mais citadas são de fato majoritariamente lembradas pelos estudantes de Curitiba. Violência e a falta de consciência ambiental receberam 10 e 09 citações dos brasileiros, respectivamente e 04 em cada dos ingleses. Porém, o aumento da pobreza e questões relacionadas a guerras foram lembradas por ingleses em sua maioria. Algumas temáticas foram exclusivas, como a corrupção, citada por 03 brasileiros e o terrorismo citado por 03 ingleses.

Dez argumentos listados não se posicionaram sobre a melhora ou piora da vida humana no tempo, articulando explicações mais ponderadas. Sete jovens da Inglaterra afirmaram que tal resposta dependia muito do país analisado. Dois jovens, também ingleses, apontaram tanto aspectos de melhora quanto piora, citando ações humanitárias como tentativa de equilíbrio. Um jovem brasileiro, justificando ter assinalado a opção “não tenho certeza”, afirmou não poder opinar, pois “não lembro como era no passado”.

4.2 IDENTIDADE HISTÓRICA

As questões 3 e 4 do questionário abordam diretamente a constituição da identidade histórica. Na questão 3, os jovens relataram quais são as suas intenções de projeto de vida após o término da Educação Básica e apresentaram fatores que influenciaram suas decisões. A questão 4 continha dois itens. No primeiro, por índice de concordância, buscou-se entender a relevância que os jovens atribuíam a aspectos do passado, do presente e do futuro na tomada de decisão.

4.2.1 Escolhas dos jovens

Como resultado da questão 3, observa-se que dos 78 jovens participantes, 61 já haviam decidido no momento da pesquisa quais seriam seus destinos após o término da Educação Básica. A tabela apresenta tais intenções sendo que alguns jovens indicaram mais de uma resposta. Destaque para os cursos de Direito e Psicologia, os mais citados.

TABELA 19 - ESCOLHAS DOS JOVENS AO FIM DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLHA	GBR	BRA	TOTAL
Cursar Universidade	30	20	50
Direito	8	3	11
Psicologia	4	0	4
Engenharia Química	0	3	3
Exército	0	3	3
Medicina	0	3	3
Professor	2	1	3
Trabalhar e Estudar	0	3	3
Administração	0	2	2
Ator	2	0	2
Educação Física	0	2	2
História	2	0	2
Matemática	2	0	2
Pedagogia	0	2	2
Antropologia	1	0	1
Arquitetura	0	1	1
Atleta - Futebol	0	1	1
Formação em Negócios	1	0	1
Ciências Políticas	1	0	1
Contabilidade Finanças	1	0	1
Corretor da bolsa de valores	1	0	1

Delegado	0	1	1
Design Gráfico e Media	1	0	1
Economia	1	0	1
Eletricista	0	1	1
Engenharia (não especificada)	1	0	1
Engenharia Civil	0	1	1
Engenharia de Produção	0	1	1
Escritor	1	0	1
Estágio	1	0	1
Geografia	1	0	1
Investir em conhecimento	0	1	1
Marinha	1	0	1
Massoterapia	0	1	1
Medicina Veterinária	0	1	1
Professor de Informática	1	0	1
Radiologia	1	0	1
Técnico em Enfermagem	0	1	1
Técnico em Estética e Cosmética	0	1	1
Ainda não decidiu	7	10	17

FONTE: O autor (2017)

4.2.2 Fatores de Influência

Os participantes citaram os seguintes elementos como influentes na sua escolha de futuro. Os resultados são semelhantes ao que se obteve no primeiro estudo exploratório.

TABELA 20 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DE FUTURO

Fator de Influência	GBR	BRA	TOTAL
Interesse disciplinar	17	10	27
Satisfação pessoal	7	12	19
Retorno Financeiro e Sucesso	7	5	12
Influência familiar	7	4	11
Mudança	6	3	9
Professores	3	1	4
Amizade	2	1	3
Media	1	1	2
Arte	1	0	1
Especialistas	1	0	1
Oportunidade	1	0	1
Política	1	0	1

FONTE: O autor (2017)

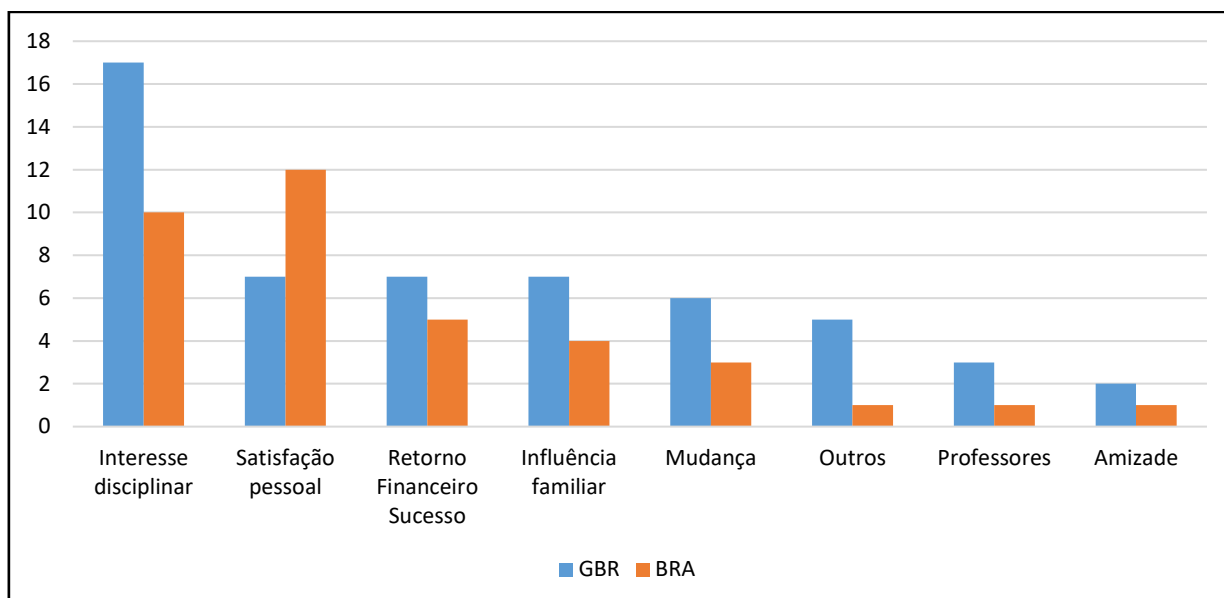


FIGURA 16 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DE FUTURO
 FONTE: O autor (2017)

De acordo com o resultado por países, os ingleses mostraram amplo interesse nas disciplinas relacionadas tanto aos cursos que irão realizar quanto as já existentes na escola. Como por exemplo, a jovem 2.27 que afirmou: “desde pequena eu sempre me interessei por História. Meus pais nutriram isso, me levando a museus especializados nas eras que eu gostava de estudar.”

Os brasileiros citaram mais elementos ligados à satisfação pessoal, com atividades e tarefas que lhes proporcionasse prazer em desempenhar, como a jovem 3.2 que escolheu medicina veterinária principalmente por “gostar de animais”, ou a jovem 3.1 que está em dúvida entre ser pediatra ou professora de Educação Infantil por “Por gostar de crianças.”

Uma resposta que teve apenas uma ocorrência foi a influência da arte, o que evidencia que o desenvolvimento pleno dos sujeitos em uma aprendizagem formativa está pouco inclinado para a dimensão estética. O jovem 2.21 afirma ter sido influenciado “pela literatura e pela arte. Por exemplo, se você admirar uma pintura de Jackson Pollock, o caos do mundo desaparece e você foca na pintura que faz você pensar mais claramente. Ou ler um autor como Charles Bukowski te dá uma diferente perspectiva do mundo”.

Abaixo estão listadas todas narrativas de duas categorias de mais relevância para a pesquisa: “retorno financeiro e sucesso” e o desejo de realizar melhorias no mundo, categoria nomeada como “mudança”. Optou-se por detalhar estes elementos, pois eles materializam as duas concepções de educação debatidas na tese: a

educação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, e a educação humanista, com base na formação e desenvolvimento pleno. O conceito de mudança empregado nesta categoria não se limita a forma de percepção do fluxo do tempo, como característica da História, mas também é empregado como capacidade de realizar transformações na sociedade⁷¹.

FATOR DE INFLUÊNCIA: RETORNO FINANCEIRO E SUCESSO
Jovens Ingleses
1.5 M: Gostaria de ganhar muito dinheiro e adoro matemática.
2.18 F: Membros da família que foram para a universidade e isso me dará um futuro melhor.
2.19 F: Ir para a universidade é a maneira mais simples de conseguir um emprego e ter um bom futuro
2.2 F: Meu amor para ajudar as crianças. Também sou muito trabalhadora e quero me dar um futuro brilhante onde eu tenho uma boa vida
2.22 M: Dinheiro e interesse pessoal
2.25 M: Apenas o fato de que isto é o que eu gostaria, e com qualificações obtidas, há uma maior chance de conseguir um emprego, trabalho bem pago
2.7F: Entendendo a vida onde as famílias ou os trabalhos vieram antes e o sucesso e as conseqüências de entrar na instrução sem plantas do jogo mais tarde.
Jovens Brasileiros
3.12M: O conhecimento é o meio mais direto de conseguir me satisfazer profissionalmente e financeiramente.
3.19 M: Construir um futuro onde não passe necessidade.
3.3 F: Eu quero ter uma boa formação pois o mundo, as pessoas estão querendo pessoas qualificadas cada dia mais
3.5F: Acho que tá em alta essa profissão, não faltará trabalho. Sou boa com exatas isso facilita a passar no curso. Vou trabalhar com algo que eu gosto.
3.8F: Me identifiquei pela profissão e querer um futuro melhor pra minha família

QUADRO 5 - FATOR DE INFLUÊNCIA: RETORNO FINANCEIRO E SUCESSO

FONTE: O autor (2017)

Aqueles que citaram o “retorno financeiro” o fizeram de maneira pragmática, como 2.25: “Apenas o fato de que isto é o que eu quero fazer, e tendo conquistado tais qualificações, há uma chance maior de conseguir um emprego, um emprego bem remunerado” e também o brasileiro 3.12 “O conhecimento é o meio mais direto de conseguir me satisfazer profissionalmente e financeiramente.”. O jovem 3.19 parte da

⁷¹ No primeiro estudo exploratório tal categoria foi nomeada como “fazer a diferença”.

perspectiva inversa, um pouco mais pessimista, pensando em “construir um futuro onde não passe necessidade.”

FATOR DE INFLUÊNCIA: MUDANÇA
Jovens Ingleses
2.1 F: Programas de TV que eu assisti sobre o crime, e tendo tido injustiça de massa visto em todo o mundo
2.17 M: Minha visão pessoal e como efetuar mudanças no mundo.
2.24 F: Eu sempre fui de cantar, dançar e atuar durante todos os meus anos e adoraria tocar. Eu também adoro defender as pessoas e ter a minha opinião é por isso que o direito penal é uma das minhas metas.
2.26 F: Gosto trabalhar com crianças. Sociedade (trabalhar em países menos desenvolvidos pode ajudar outros)
2.29F: A aversão das crianças a uma das matérias mais fundamentais de todas - professores que inspiram tempo. Quero dar de volta ao sistema educacional e criar uma paixão pelo inglês dentro das crianças.
2.31 M: As coisas que me influenciaram é a injustiça no mundo, vendo e sofrendo e aqueles que são injustamente punidos, portanto, tornar-se advogado espero que me permita fazer algo sobre isso.
Jovens Brasileiros
3.22 M: Sempre pensei em ajudar as pessoas e realizar o sonho do meu pai.
3.4 F: Medicina é minha paixão de criança. Salvar vidas, ajudar o próximo. Pedagogia é o amor pelas crianças, a vontade de ensinar.
3.6 F: Ajudar as pessoas, tentar solucionar os problemas delas. Acredito na valorização da saúde, um dia.

QUADRO 6 - FATOR DE INFLUÊNCIA: MUDANÇA
FONTE: O autor (2017)

Os jovens que desejam fazer de suas carreiras ferramentas de transformação da sociedade possuem em suas narrativas dois elementos fortemente presentes: a empatia com o sofrimento e a injustiça, e o desejo de usar seus talentos como forma de modificar uma determinada área.

A jovem 2.1 se solidariza perante injustiças e gostaria de estudar direito; a jovem 2.26 pensa em trabalhar em locais mais carentes do que sua realidade, como países em desenvolvimento. Saúde e Educação atraem os estudantes 3.6, 3.4 e 2.29, por acreditarem que podem contribuir diretamente com estas áreas.

Um exemplo da forma como a empatia pode desencadear escolhas humanistas está presente na fala de 2.31: O que me influenciou foi a injustiça neste

mundo, vendo e sofrendo e aqueles sendo punidos erroneamente, logo, me tornar um advogado esperançosamente me possibilitará fazer algo em relação a isso.”

4.2.3 Critérios de escolha por temas específicos

A partir das respostas obtidas no segundo estudo exploratório, se elencou alguns critérios específicos que os jovens possivelmente utilizam no processo de escolha. Tais critérios seriam escolhas conscientes dos sujeitos que fossem determinantes para suas escolhas de futuro.

Assim como na primeira questão, se utilizou inicialmente a escala de concordância e, logo em seguida, foi oferecido um espaço para narrativas de justificativa.

Os temas das frases apresentadas a eles também foram baseados nos resultados obtidos nos estudos exploratórios e aqui são inseridos como hipóteses: o presentismo (questão 4A), como critério de escolha de quem não se preocupa demasiadamente com o futuro e busca viver o presente intensamente; a empatia restrita (questão 4B), na qual os sujeitos preocupam-se exclusivamente com seus amigos e familiares não se sensibilizando com os demais e, por fim, o mercado de trabalho (questão 4C), que complementa a questão 3C quando os jovens sugerem preocupação com retorno financeiro e sucesso. Os resultados estão apresentados pelos gráficos, tabelas, índices e algumas narrativas que ilustram as opiniões sobre estes temas.

- Presentismo: 4A - *“Eu não me preocupo muito com o futuro, pois procuro viver a vida intensamente no presente”*

TABELA 21 - QUESTÃO 4A

Questão 4A	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	2	7	10	11	8	0
BRA	0	1	5	16	17	1
TOTAL	2	8	15	27	25	1

Índice de concordância GBR: 2.57

Índice de concordância BRA: 1.74

Índice total: 2.15

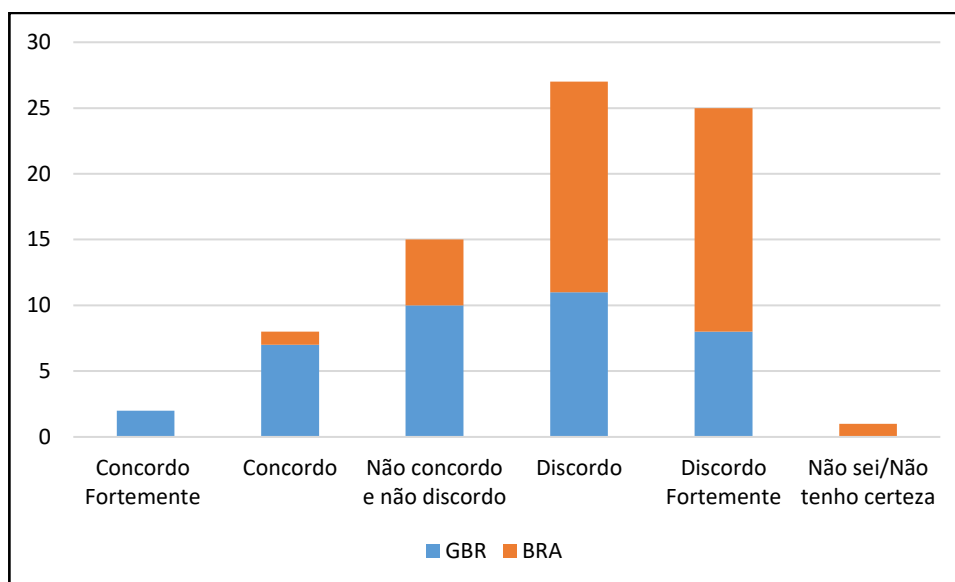
FONTE: O autor (2017)


FIGURA 17 - QUESTÃO 4A

FONTE: O autor (2017)

O espírito *carpe diem* muitas vezes atribuído aos jovens, principalmente em análises geracionais midiáticas, não encontrou guarida nestes dados empíricos. Os ingleses responderam de forma dividida com uma leve predominância para a discordância. Os brasileiros discordaram de maneira mais enfática, com apenas um sujeito assinalando que concordara com a afirmação. Dentre aqueles que concordam com a afirmação e afirmam não se preocupar com o futuro algumas justificativas são expressas a seguir.

Presentismo: Questão 4A
Jovens Ingleses
1.4M: Eu não me preocupo com o futuro pois as mudanças presentes são a coisa que devem ser abordados agora. A felicidade é importante para ter uma vida feliz.
2.10 F: Se eu começar a me preocupar com o futuro, isso não me permitirá pensar adequadamente sobre o meu presente e isso vai me fazer ter dúvidas.
F: O ponto mais relevante para mim é o primeiro - não se preocupar com o futuro - porque acredito que, se você trabalhar duro, você fará bem e a sociedade está sempre mudando, assim não podemos prever o que vai acontecer a seguir.

2.15 F: Como eu não tenho certeza se ir para a universidade ou diretamente para o mercado de trabalho para os jovens a serem empregados é cada vez mais difícil como graus estão se tornando comuns e é mais difícil se destacar para se tornar empregado. [...] Gostaria também de pensar sobre o meu futuro, mas eu gosto de viver no momento como o futuro pode decepcionar.
Jovens Brasileiros
3.12M a - (sobre pensar só no presente) Acho totalmente fora de cogitação pois quando o futuro chegar não adianta chorar.
3.15 M: Embora não me preocupo muito sobre o futuro ou passado, eu tento tomar as decisões sem ter o mínimo de pressão para que possa prosseguir com ela.
3.16 F: A minha decisão em questão do que pode ocorrer depois da escola não está ligada de nenhuma forma com o passado do meu país, quero fazer o que me satisfaz, algo que eu tenha prazer de cursar e trabalhar
3.25 F: Acho que, nada deve nos influenciar sobre as nossas escolhas de profissão ou de vida. [...] Eu me preocupo com o futuro sim mais não levo tanto a sério porque não sabemos o que pode acontecer no dia de amanhã.

QUADRO 7 - PRESENTISMO: QUESTÃO 4A

FONTE: O autor (2017)

Para as jovens 3.25 e 2.13, o futuro é imprevisível, logo, não faria sentido se preocupar com ele. Pode se perceber, também, nas respostas dos brasileiros 3.25, 3.21 e 3.15, que atribuem um sentido negativo para a ideia de “influência” utilizada nesta e em outras questões. Para eles, ser influenciado é interpretado como pejorativo, como fraqueza de propósito pessoal. Suas respostas apontam para uma tentativa de pensamento independente de pessoas ou de fatos, como desejo de poder e controle sobre suas próprias vidas.

Empatia Restrita: 4 B - *“Para mim o mais importante é a felicidade de minha família e amigos, independentemente de questões políticas e sociais mais amplas”*

TABELA 22 - EMPATIA RESTRITA: 4B

Questão 4B	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	5	18	6	6	2	1
BRA	3	16	13	5	3	0
TOTAL	8	34	19	11	5	1

Índice de concordância GBR: 3.48

Índice de concordância BRA: 3.27

Índice total: 3.37

FONTE: O autor (2017)

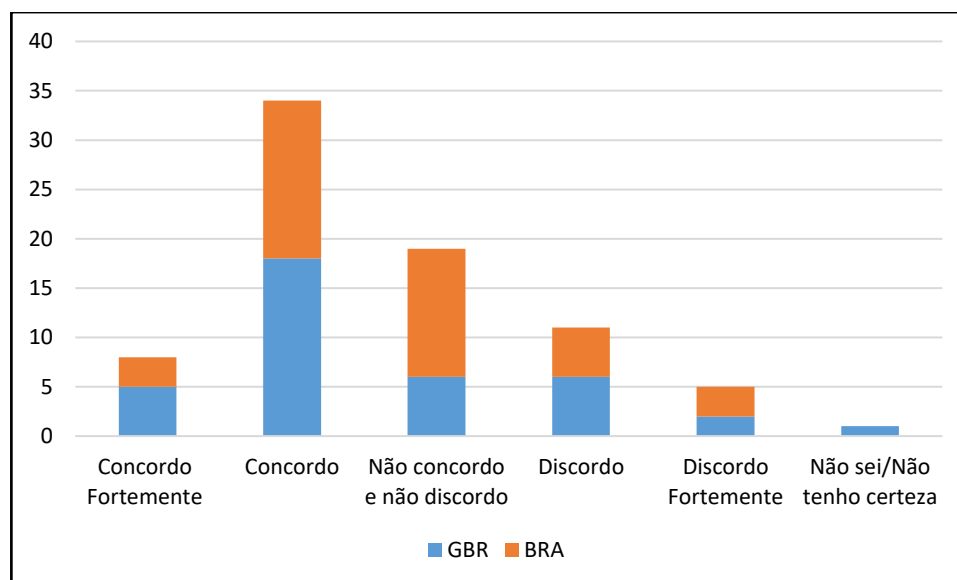


FIGURA 18 - EMPATIA RESTRITA: 4B

FONTE: O autor (2017)

Esta afirmação, propositadamente, priorizou as relações sociais mais íntimas dos sujeitos, excluindo sua relação com o contexto social e político. O Novo Humanismo defende justamente o alargamento da empatia, não apenas para aqueles com os quais temos vínculo afetivo, parental ou étnico, mas para todos seres humanos. A concordância com esta frase, indicaria jovens mais centrados em suas relações afetivas próximas do que com causas sociais. O resultado apresenta uma tendência pequena de concordância, com muitas respostas neutras. Os ingleses, entretanto, concordaram mais fortemente que os brasileiros.

Nas narrativas os jovens apresentam a consideração por seus parentes e amigos como elemento importante, mas não excludente de outros critérios. Alguns demonstram ser mais centrados em si, negando a dependência familiar, e outros mais altruístas, entendendo a felicidade das pessoas próximas como etapa inicial, para que se possa, posteriormente, atingir mais pessoas.

Questão 4B - Empatia Restrita
Jovens Ingleses
1.4 M: A felicidade é importante para ter uma vida feliz. A família e o entorno me influenciam muito ao pensar no futuro

1,5 M: Se eu fizer minha família feliz, isso vai me fazer feliz. Gostaria de ajudar a minha família com finanças se alguma vez se tornar um banqueiro de investimento.
F: Quando meus amigos, familiares e outras pessoas que estão ao meu redor estão felizes, isso me motiva a ajudar a manter sua felicidade e fazer melhor para beneficiar a mim e a mim.
2.14 F: Questões como as questões humanitárias globais dizem respeito a mim e ao meu futuro, pois desconhecemos quais mudanças podem ocorrer. Eu também quero um trabalho que pode me ajudar a mudar o futuro, como ensinar e ajudar as crianças. No entanto, a principal prioridade é a saúde ea felicidade da minha família.
2.18 F A felicidade dos meus amigos / família é importante no entanto quando eu tenho , eu posso pensar na imagem mais ampla ..
2.2 F: acho que o futuro é brilhante da minha perspectiva. Minha família certamente me encoraja a trabalhar duro e ir para a universidade e obter um diploma que me dará um bom trabalho. Também penso em minha pátria, como meus pais são imigrantes que vieram para a Inglaterra para buscar uma vida melhor para mim. E, portanto, eles querem que eu tenha uma vida melhor do que eles, e para ser feliz fazendo um trabalho que eu amo.
2.20 M: Eu acredito que minha família, fundo e vida é um fator gigante, eu não quero ter que se preocupar com aluguel e contas, portanto, estudando duro agora vou viver mais fácil no futuro e também financeiramente e emocionalmente apoiar o meu amigos
2.21 M: Eu acredito que cada pessoa deve fazer o que ama, independentemente do pagamento. Se mais pessoas começarem a fazer isso, todos estarão mais felizes e, por isso, haverá menos violência e discriminação. Fazer um trabalho que você odeia pode seriamente influenciar sua saúde mental de uma maneira ruim e pode causar agressão e ódio para com os outros.
2.22 M: Assegurar a felicidade dos amigos e da família pode levar a um país se tornar feliz e se muitas comunidades também o fizerem, a população pode ser
2.26 F: Para mim a felicidade da minha família é importante, no entanto, questões políticas e sociais mais amplas também tiveram grande significado. Para que toda a sociedade funcione adequadamente e para que as pessoas consigam sua felicidade, essas questões políticas e sociais devem ser abordadas.
2.27: Enquanto eu me preocupo com temas como as crises humanitárias globais e assim por diante, as questões atuais provavelmente terão mudado quando eu entrar no emprego e não estarei na vanguarda em minha mente ao fazer escolhas. (E profundamente) sobre meus amigos e política.
2.28 M: Eu acredito que o mercado de trabalho não é decisivo na minha escolha, como eu só quero ter um emprego que eu gosto. Além disso, acredito que o que eu faço agora afeta o que acontece mais tarde na minha vida.
2.30 M: Eu prefiro desfrutar de trabalho e não estresse com influências minha decisão. Bem como os pais.

2.4: Eu trabalho duro porque no meu país não há muitas oportunidades. Também não vejo sucesso como sendo rico, vejo sucesso como sendo feliz. Eu não me importo com o mercado de trabalho, eu quero fazer o que me faz feliz
2.6 F: Ver amigos e família feliz é realmente importante, pois é um lugar feliz para eles estarem dentro.
2.8 F: Quero um trabalho que me mantenha feliz e não cause qualquer dano ou fazer mal a outras pessoas.
2.9 F: Eu me preocupo com o futuro, mas ao mesmo tempo eu quero desfrutar da minha vida. Minha família não tem muita influência em mim, desde que eu difiro deles muito. O passado do país ou as escolhas não me preocupam muito, a não ser que sejam criadas leis que irão impactar-me, p. Mudança de sistemas educacionais.
Jovens Brasileiros
3.1 F: Na minha opinião o que importa é a felicidade da minha família e eles sempre apoiaram em minha decisão.
3.11 F: Meus pais me apoiam em minha decisão, alguns fatos me ajudaram a fazer a escolha, influencia de parentes com a mesma carreira, e apoio de todos.
3.17 M: Para mim o mais importante é a minha felicidade, família e amigos
3.18F: Tudo o que fazemos e deixamos de fazer tem relação com questões políticas e sociais. Em relação as outras, acredito que uma pessoa pode fazer a diferença mas que não precisa de uma área específica para o fazer, basta apenas ela mudar e influenciar quem está ao seu redor e mudar também.
3.2: Com certeza a felicidade da minha família é mais importante do que qualquer outra coisa. Família é uma palavra muito forte e que deve ser sempre unida.
3.20 F Eu me preocupo com o meu futuro, para mim é importante a felicidade de minha família e amigos, e o passado dos meus pais, família, não me influencia em nada.
3.24 F Me preocupo sim com o futuro, para poder ter uma vida 'feliz' pois sou bem financeiramente mas não me sinto feliz, devido ser filha adotiva, então quero realizar meu sonho para me livrar desta família e ter minha própria vida,
3.28 M Busco o meu bem pessoal, se você está bem você poderá melhorar o mundo e o pensamento dos outros a sua volta
4.6 F: Bom eu acho que em primeiro lugar temos que se preocupar com nós mesmos e principalmente com a nossa família, porque através delas é que somos influenciados para pensar no nosso futuro.
4.9 M: Bom, eu acredito que devo me preocupar com a minha felicidade, e não com a opinião dos outros.

QUADRO 8 - QUESTÃO 4B: EMPATIA RESTRITA

FONTE: O autor (2017)

As narrativas apresentaram muitos jovens afirmando buscar sua felicidade e prazer pessoal trabalhando com o que os faz sentir bem – como os participantes 1.4, 1.5, 2.28, 2.30, 2.4, 2.9, 3.17, 3.28 e 4.9. A jovem 2.9 afirma que “eu me preocupo sim

com o futuro, mas ao mesmo tempo quero aproveitar minha vida” e o estudante 2.30 é também direto: “eu prefiro curtir o meu trabalho e não me estressar com influências de minha decisão. E também com meus pais.”.

O estudante 2.21 acredita que trabalhar com aquilo que se ama é mais importante do que o salário, e, como consequência: “se mais pessoas fizerem, isso todos serão mais felizes e haverá menos violência e discriminação. Trabalhar com algo que odeia pode influenciar sua saúde mental de um jeito negativo causando agressão e ódio com outros.”

Alguns colocaram suas escolhas em um foco crescente de contribuição social. Primeiro pensam em si, em seus familiares e amigos e creem que a felicidade de seus próximos pode levar a mudanças mais amplas, como a jovem 2.22: “garantindo felicidade dos amigos e família, pode levar um país a ser feliz”.

Os jovens residentes em Londres, mas que originariamente são de outros países, possuem percepção sensível quanto a este assunto. A jovem 2.2. relata que: “eu penso na minha terra natal, pois meus pais são imigrantes que vieram para Inglaterra em busca de uma vida melhor para mim. Logo, eles querem que minha vida seja melhor que a deles, e que seja feliz com um emprego que amo.” O estudante 2.4 afirma “eu trabalho duro pois em meu país não há tanta oportunidade. Eu também não encaro o sucesso como questão de riqueza. Para mim sucesso é ser feliz. Não ligo para o mercado de trabalho, quero trabalhar com o que me faz feliz.”

A jovem 2.27 acredita ser possível conciliar o esforço pela felicidade pessoal com questões políticas. Já a estudante 2.26 vai além, inserindo a família como parte de um contexto mais amplo que também os afeta: “para mim a felicidade da família é importante, entretanto, questões políticas e sociais mais amplas também possuam grande significado. Para que a sociedade como um todo funcione apropriadamente e para que as pessoas possam conquistar sua felicidade, estas questões políticas e sociais devem ser levadas em consideração.”

Mercado de Trabalho: 4C - *“As preocupações com o mercado de trabalho são determinantes nas minhas escolhas sobre o futuro.”*

TABELA 23 - QUESTÃO 4C

Questão 4C	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	3	19	4	6	3	3
BRA	8	18	8	3	2	1
TOTAL	11	37	12	9	5	4

Índice de concordância GBR: 3.37

Índice de concordância BRA: 3.70

Índice total: 3.53

FONTE: O autor (2017)

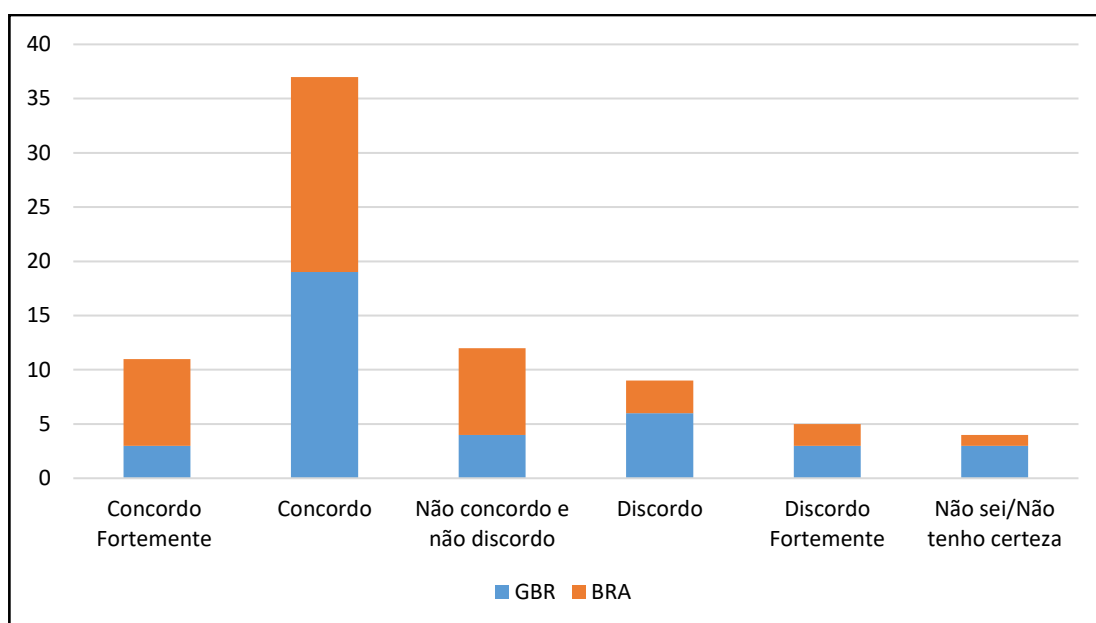


FIGURA 19 - QUESTÃO 4C

FONTE: O autor (2017)

De acordo com o índice das respostas, a preocupação com o mercado de trabalho é grande e influencia bastante os jovens na hora de decidir seu futuro, principalmente os de Curitiba. Nas narrativas abertas, contudo, apenas jovens ingleses citaram tal preocupação.

Decisões baseadas no Mercado de Trabalho
Jovens Ingleses
1.1 M: Eu gostaria de fazer um trabalho simplesmente porque eu amo, mas eu sou forçado a pensar em dinheiro, porque eu quero estar confortável e ser capaz de

sustentar uma família. Eu também me preocupo com o futuro do mundo em termos de todo o conflito atual e o fato de que eu não acho que estamos envolvidos o suficiente para parar as pessoas más como ISIS. Isso faz com que eu me preocupe que as grandes guerras ainda estão por vir, e "estes" afetarão meu emprego futuro.
1.3 F: O mercado de trabalho é uma grande preocupação para mim, como estou ciente de que é muito competitivo e que conseguir um emprego depois de uni não é certo que me preocupa
1,5 M: Eu tenho preocupações sobre o mercado de trabalho como primeiramente muitas pessoas vive no Reino Unido e muitos mais estão por vir. Isto significa mais competição para trabalhos assim que eu realmente tenho que fazer bem e fazer as escolhas direitas assim que eu posso começar meu trabalho ideal.
1.6M: Eu acho que as preocupações sobre o mercado de trabalho são decisivas nas minhas escolhas sobre o futuro, como eu sei que nos próximos dois anos eu estarei envolvido no mercado de trabalho para que ele vai me afetar diretamente.
2.11 M: Eu acho que estou preocupado com o clima econômico, bem como como flexível minha carreira é.
2.12 M: Eu sou muito influenciado pelos meus pais com as decisões que tomo. Eles me dizem para pensar sobre o futuro e se eu for capaz de colocar comida na mesa.
2.15F: Como eu não tenho certeza se ir para a universidade ou diretamente para o mercado de trabalho para os jovens a serem empregados é cada vez mais difícil como graus estão se tornando comuns e é mais difícil se destacar para se tornar empregado. Eu penso sobre o que me faria feliz no futuro e se eu pudesse financeiramente ser capaz de viver no meu próprio.
F: Eu sinto que minha carreira não pode me dar estabilidade econômica, mas estou disposto a tentar.
2.18 F: Eu me preocupo com o futuro porque eu tenho que pensar sobre a minha vida depois que eu estou fora da educação. O mercado de trabalho influencia fortemente o trabalho para o qual eu estudo, não seria ideal para querer entrar em uma carreira de direito que há muitos estudantes de direito desempregados já.
2.20 M: Eu acredito que minha família, fundo e vida é um fator maciço, eu não quero ter que se preocupar com aluguel e contas, portanto, estudando duro agora vou viver mais fácil no futuro e também financeiramente e emocionalmente apoiar o meu amigos.

QUADRO 9 - QUESTÃO 4C: DECISÕES BASEADAS NO MERCADO DE TRABALHO.

FONTE: O autor (2017)

Alguns participantes, como 1.3 e 1.6, afirmam que o mercado de trabalho é causa de enorme preocupação. Já 2.12 e 2.20 pensam em suas carreiras de forma a poder suprir sua subsistência.

O jovem 1.5 preocupa-se e cita o fato do Reino Unido atrair cada vez mais pessoas em busca de postos de trabalho. A estudante 2.15 procura algo que possa conciliar sua felicidade e pagar suas contas, mas relembra o quanto a concorrência

está se acirrando em vista de mais pessoas possuírem diplomas universitários. Para 1.1., seu desejo inicial seria trabalhar com o que ama, mas o mundo lhe força a se preocupar com o mercado, pois pretende ter o mínimo de conforto e manter uma família.

4.2.4 A relevância do Passado

Na constituição da identidade histórica o ponto mais importante é a maneira pela qual os sujeitos lidam com o passado. A identidade histórica requer a compreensão da historicidade das estruturas e da cultura do presente. Os jovens foram questionados sobre o quanto aspectos do passado foram relevantes na sua escolha do futuro em três níveis: o passado de sua família, o passado de seu país e o passado da humanidade.

Parte-se do pressuposto que os elementos do passado não determinam as escolhas do presente, porém exercem papel fundamental na compreensão de si e do mundo. Espera-se, assim, que possuindo uma formação educacional significativa quanto à Aprendizagem Histórica, os jovens atribuíssem grande importância aos acontecimentos do passado.

4 F – “O passado da minha família pode me influenciar muito quando penso no futuro.”

TABELA 24 - QUESTÃO 4F

Questão 4F	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	8	10	3	13	3	1
BRA	4	9	3	17	4	3
TOTAL	12	19	6	30	7	4

Índice de concordância GBR: 3.19

Índice de concordância BRA: 2.78

Índice total: 2.98

FONTE: O autor (2017)

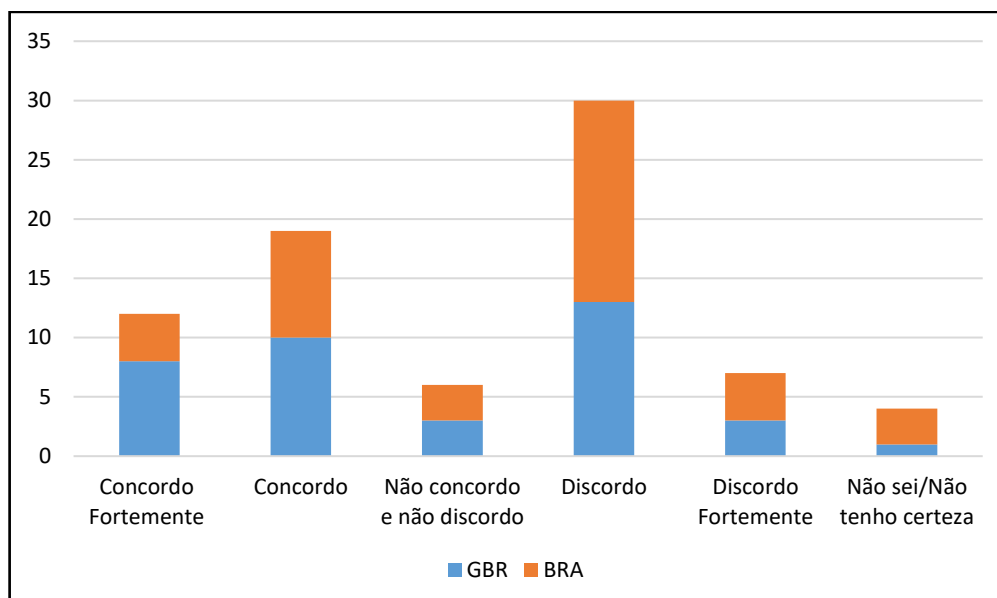


FIGURA 20 - QUESTÃO 4F
FONTE: O autor (2017)

O resultado de índice total, muito próximo de 3, revela que a questão é controversa entre os jovens dos dois países. Houve um grande equilíbrio entre os que acreditam que o passado familiar é relevante em decisões sobre o futuro e os que discordam.

Houver ainda poucas justificativas que trataram sobre o passado familiar, listadas abaixo, porém com conteúdo interessante e tocante.

Relevância do Passado: Família
Jovens Ingleses
2.29F: O passado de minha família: Eu quero alcançar o sucesso para fazer minha família orgulhosa. Eu quero ter um emprego estável e provar a minha família que as mulheres não são inferiores aos homens quando se trata de sucesso e alcançar metas. Para mostrar às pessoas que é a decisão certa para educar a filha e não pensar apenas sobre o casamento e seu futuro para elas, as meninas podem tomar suas próprias decisões como os meninos podem.
2.7F: Contextos familiares são um grande fator quando se trata de futuro por causa do que eu fui socializado em aceitar afetar minhas escolhas e expectativas do futuro.
2.8F: Eu quero um trabalho que me mantenha feliz e não causar qualquer mal ou fazer mal para outras pessoas. Espero, estudando a sociedade, também serei capaz de encontrar maneiras de começar a melhorar. As dificuldades que minha mãe viveu em um país do terceiro mundo me fazem querer ajudar as pessoas em geral.
F: O passado de minha família é muito importante porque acredito que tenho a inteligência e a determinação de seguir uma carreira que ajudará a manter minha família financeiramente estável.

Jovens Brasileiros
3.21 M: O passado seja de minha família, país ou humanidade, não me influencia em nada pois quem toma as decisões sobre minha vida sou eu mesmo.
3.24F: Me preocupo sim com o futuro, para poder ter uma vida 'feliz' pois sou bem financeiramente mas não me sinto feliz, devido ser filha adotiva, então quero realizar meu sonho para me livrar desta família e ter minha própria vida, o direito vou fazer para ser promotora ou juíza, e cuidar da parte familiar (direito da família) para ajudar crianças que os pais adotam após terem adotado (é o que acontece comigo).
4.2F Que passado a minha família não se preocupam tanto como hoje no meu futuro

QUADRO 10 - QUESTÃO 4F: RELEVÂNCIA DO PASSADO – FAMÍLIA

FONTE: O autor (2017)

As explicações sobre o uso do passado familiar nas decisões sobre o futuro variaram praticamente a cada relato. A estudante 2.29 se posiciona contra a criação conservadora de meninas, na qual se espera que não haja preocupação com carreiras profissionais e se concentrem em casar e ter filhos. A jovem busca fazer de sua carreira um exemplo de quebra de paradigma e ao mesmo tempo ser motivo de orgulho por suas conquistas.

A jovem 2.7 valoriza a criação familiar como forma principal de socialização, o que afetaria seu julgamento e suas decisões. Já a estudante 2.8 usa os desafios do passado de sua mãe em um país em desenvolvimento como inspiração para ajudar outras pessoas a não passarem pela mesma situação.

A jovem brasileira 3.24 desabafa sobre sua situação de vida na qual relata não ser feliz. Interessante notar que suas escolhas profissionais são uma tentativa de inspiração invertida do contexto familiar a que foi submetida. A jovem 2.10 atribui sua inteligência e determinação ao seu contexto familiar e espera ter uma carreira boa para oferecer estabilidade financeira a sua família.

4G – “O passado do meu país pode me influenciar muito quando penso no futuro.”

TABELA 25 - QUESTÃO 4G

Questão 4G	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	5	7	7	13	5	1
BRA	0	8	8	13	6	5
TOTAL	5	15	15	26	11	6

Índice de concordância GBR: 2.83

Índice de concordância BRA: 2.51

Índice total: 2.67

FONTE: O autor (2017)

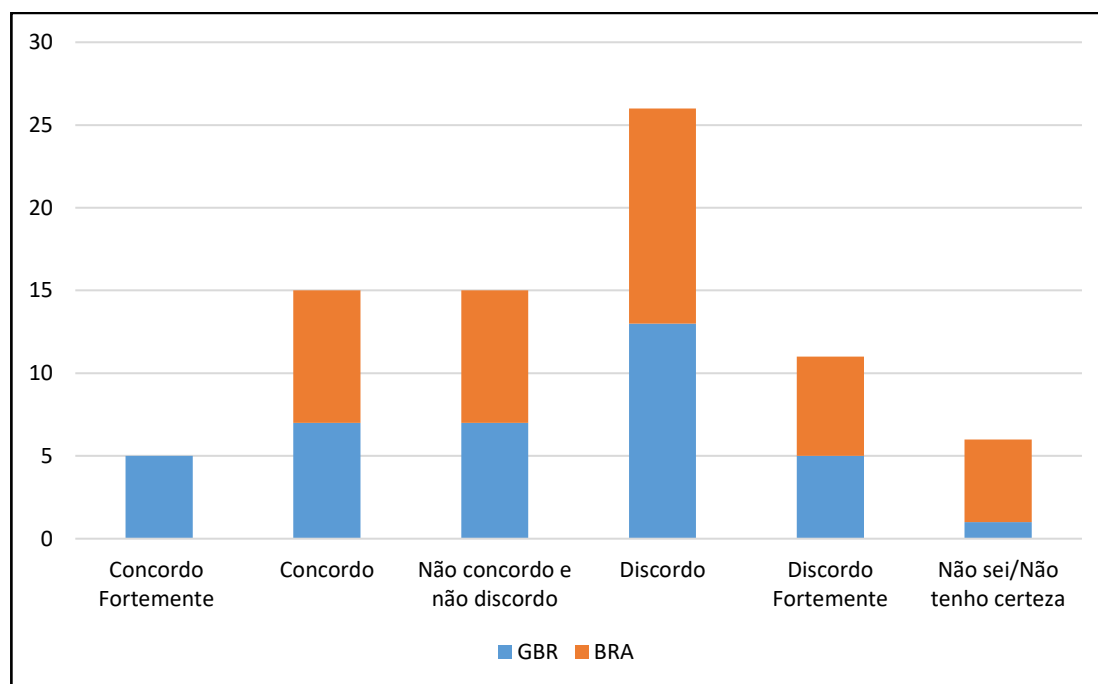


FIGURA 21 - QUESTÃO 4G

FONTE: O autor (2017)

A resposta desta questão apresenta informações preocupantes quanto à significância que os jovens atribuem ao conhecimento histórico, especificamente em relação a sua História nacional. Apesar de haver alguns indicadores afirmativos, a maioria dos jovens discorda da afirmação, revelando que não utiliza aspectos do passado no seu processo de orientação temporal. Destaca-se, ainda, que cinco jovens ingleses assinalaram concordar fortemente, possivelmente por serem de famílias de imigrantes ou possuírem grande identificação nacional. Poucos jovens se dispuseram a debater esta questão nas narrativas, relatadas a seguir.

Relevância do Passado do País
Jovens Ingleses
1.2F: Meu país, a Nigéria tem sofrido muito de nossos líderes do governo e eu gostaria de fazer algo sobre isso se possível, mas eu não sei se eu posso.
2.24F: O passado tem um impacto muito grande no meu futuro como: tempos racistas. Eu não quero que o mundo nunca cair de volta àqueles tempos. Meu país

sendo invadido por pessoas que nunca o tinham visto antes e agora o possuem. Não quero que ninguém me possua ou tenha o poder de fazê-lo.
2.4: Eu trabalho duro porque no meu país não há muitas oportunidades. Também não vejo sucesso como sendo rico, vejo sucesso como sendo feliz. Eu não me importo com o mercado de trabalho, eu quero fazer o que me faz feliz.
Jovens Brasileiros
3.12M (sobre o passado do país). O passado sim pode influenciar, principalmente de um país, me leva a pensar em não cometer os mesmos erros como detentor de direitos e deveres, e lutar por um país melhor sempre. Não podemos nos contentar.
3.16 F: A minha decisão em questão do que pode ocorrer depois da escola não está ligada de nenhuma forma com o passado do meu país, quero fazer o que me satisfaz, algo que eu tenha prazer de cursar e trabalhar
3.23 F: Me preocupo ao decidir meu futuro porque o país não está favorecendo nem ajudando a ser melhor de conseguir um bom emprego

QUADRO 11 - QUESTÃO 4G: RELEVÂNCIA DO PASSADO DO PAÍS

FONTE: O autor (2017)

Os jovens que justificaram suas respostas fazem parte da minoria que concordou com a afirmação, mostrando argumentos interessantes, infelizmente não compartilhados por muitos de seus colegas. A nigeriana 1.2 relata o passado de opressão em seu país e busca tomar decisões para reverter este quadro. A jovem 2.24 argumenta intensamente contra o racismo e o imperialismo, se colocando no lugar daqueles do passado que foram possuídos como objetos. O estudante 2.4 da Inglaterra e a brasileira 3.23 entendem a questão da mesma forma: a influência do passado do país reflete em suas condições atuais de trabalho, o que os atinge diretamente. Já a jovem 3.16 afirma que sua decisão independe do passado do país.

4H – “O passado da humanidade pode me influenciar muito quando penso no futuro.”

TABELA 26 - QUESTÃO 4H

Questão 4H	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	7	12	7	9	2	1
BRA	0	8	11	10	7	4
TOTAL	7	20	18	19	9	5

Índice de concordância GBR: 3.35

Índice de concordância BRA: 2.50

Índice total: 2.92

FONTE: O autor (2017)

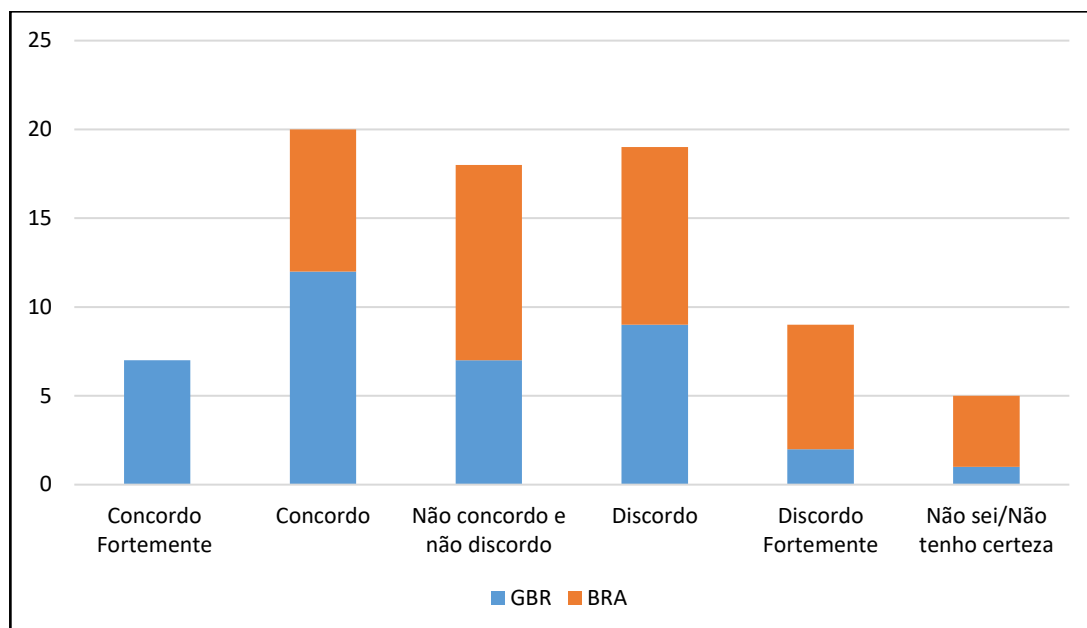


FIGURA 22 - QUESTÃO 4H

FONTE: O autor (2017)

Assim como na questão sobre o passado do país, a relevância do passado da humanidade obteve um equilíbrio da opinião dos jovens entre aqueles que concordam e discordam. Contudo, o equilíbrio dos índices é causado por resultados opostos em relação à nacionalidade. Enquanto os jovens de Londres concordam levemente com a afirmação, os de Curitiba indicam uma acentuada discordância. Somando-se os que concordam com os que concordam fortemente, obtemos que o passado da humanidade é levemente mais considerado do que o do país, com 27 assinalações contra 20.

Relevância do Passado da Humanidade
Jovens Ingleses
1.2 F: Meu país, a Nigéria tem sofrido muito de nossos líderes do governo e eu gostaria de fazer algo sobre isso se possível, mas eu não sei se eu posso. Também o mesmo se aplica a questões globais no mundo.
2.24F: O passado tem um impacto muito grande no meu futuro como: tempos racistas. Eu não quero que o mundo nunca cair de volta àqueles tempos. Meu país sendo invadido por pessoas que nunca o tinham visto antes e agora o possuem. Não quero que ninguém me possua ou tenha o poder de fazê-lo. Destruindo a natureza: quero que despertemos e percebamos que estamos vivendo do jeito errado

2.25M: Eu respondi concordou à indicação "o passado da humanidade pode influenciar-me muito ao pensar no futuro". Isto é porque você precisa saber o que as pessoas são e as decisões tomadas por eles no passado, quando olhando e considerando o seu futuro, por ex. trabalho.
2.29F: O passado da humanidade e do presente: a humanidade me preocupa. Um aumento na islamofobia e ignorância assustar-me como eu sinto isso poderia afetar minhas chances de sucesso no futuro. Por exemplo. Discriminação.
Jovens Brasileiros
3.13M: Eu acho que vendo o que ocorreu na História, pode acontecer novamente e ao entende-la você pode saber como agir.

QUADRO 12 - QUESTÃO 4H: RELEVÂNCIA DO PASSADO DA HUMANIDADE
 FONTE: O autor (2017)

As jovens 1.2 e 2.24 ampliaram seus comentários em relação a seus países a humanidade em geral. A 2.24 acrescenta ainda uma preocupação na maneira pela qual nos relacionamos com a natureza: “quero que a gente acorde e perceba que estamos vivendo da maneira errada.”

O jovem 2.25 acredita que o passado pode ser útil como estratégia para entender como as pessoas agem. Semelhante ao jovem 3.13, cujo comentário relembra a forma de Consciência Histórica exemplar da tipologia de Rüsen.

A jovem 2.29 afirma que “o aumento da islamofobia e ignorância me assustam pois sinto que podem afetar minhas chances de sucesso no futuro, como por exemplo ser discriminada.”

4.2.5 Orientação temporal: futuro do país e da humanidade

Debater o futuro implica em revelar sonhos, esperanças, expectativas e projetos. Foram apresentadas duas sentenças sobre o futuro, pressupondo intenções humanistas de transformação da realidade, analisadas também por índices de concordância.

4D - “Ao decidir o meu futuro, eu me preocupo sobre como a minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida no meu país.”

TABELA 27 - QUESTÃO 4D

Questão 4D	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	7	11	10	6	3	1
BRA	11	12	13	2	0	2
TOTAL	18	23	23	8	3	3

Índice de concordância GBR: 3.35

Índice de concordância BRA: 3.94

Índice total: 3.64

FONTE: O autor (2017)

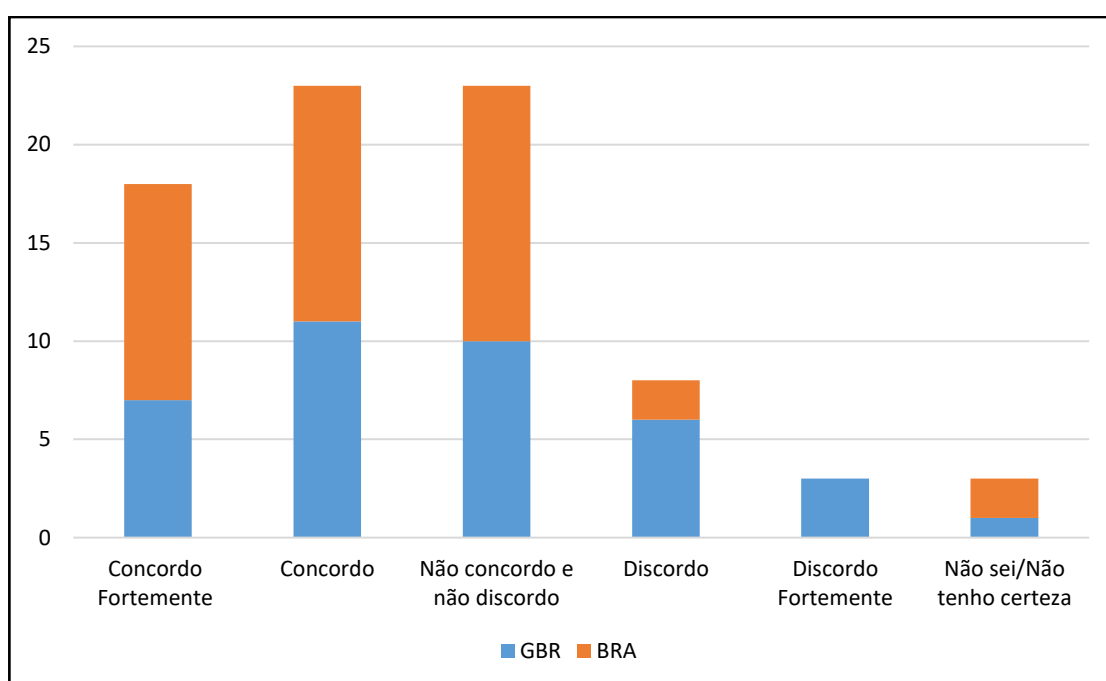


FIGURA 23 - QUESTÃO 4D

FONTE: O autor (2017)

O índice de concordância aponta os brasileiros com grande intenção em agir na transformação de seu país. Este número é impulsionado pelos 11 jovens que assinalaram concordar fortemente com a afirmação. Porém, deve-se destacar que há um número grande se posicionando como indiferentes, com 15 jovens não definindo sua opinião e 2 discordando da sentença.

O resultado dos jovens ingleses é bem equilibrado com leve tendência positiva. Somando-se todas as respostas se obtém o elevado número de 37 jovens participantes que não perspectivam suas carreiras em prol da melhoria de vida de seu país. Ao considerarmos a realidade brasileira e inglesa, mesmo muito distantes

economicamente e geograficamente, sem dúvida não são poucas causas humanitárias as quais os jovens poderiam se sentir engajados a perseguirem como opção de suas carreiras.

Apenas um participante justificou sua resposta citando o futuro do país. De forma indignada, o jovem brasileiro 4.3 se mostra revoltado com a situação atual do país: “4.3 M: Penso no futuro, em mudar meu país, para que ele não vá a m.... de novo, igual está agora, para que parem de enganar o povo, e o mundo seja um lugar melhor”

4 E – “Questões humanitárias globais como a fome e guerra me preocupam e influenciam as minhas decisões sobre o futuro.”

TABELA 28 - QUESTÃO 4E

Questão 4E	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	5	23	5	5	0	0
BRA	6	12	11	6	2	3
TOTAL	11	35	16	11	2	3

Índice de concordância GBR: 3.73

Índice de concordância BRA: 3.37

Índice total: 3.55

FONTE: O autor (2017)

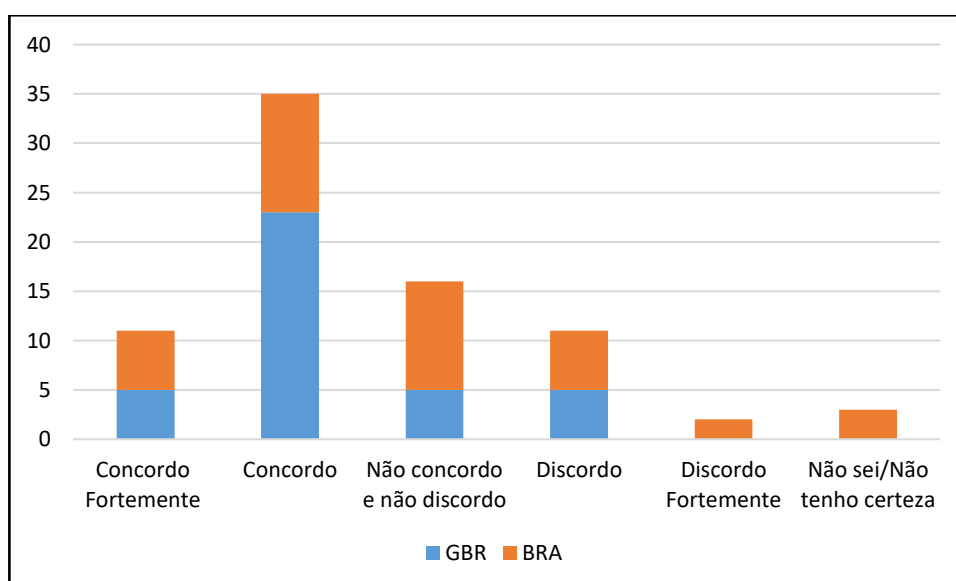


FIGURA 24 - QUESTÃO 4E

FONTE: O autor (2017)

O grande destaque deste resultado é para o elevado número de jovens ingleses que concordaram com a afirmação, 28 dentre 38 respondentes. Os brasileiros mostraram-se divididos mais uma vez com uma leve tendência a concordância.

Orientação Temporal: Futuro da Humanidade
Jovens Ingleses
1.1M: Eu não acho que seja uma boa idéia ignorar as questões futuras porque o presente é mais importante, porque o futuro um dia se tornará o presente, então é bom se preparar para isso agora. Enquanto eu acho que a minha própria felicidade, e que daqueles que eu amo é importante, eu também acho que a felicidade da humanidade como um todo é muito importante. Eu também me preocupo com o futuro do mundo em termos de todo o conflito atual e o fato de que eu não acho que estamos envolvidos o suficiente para parar as pessoas más como ISIS. Isso faz com que eu me preocupe que as grandes guerras ainda estão por vir, e "estes" afetarão meu emprego futuro.
2.12M: Eu sou muito influenciado pelos meus pais com as decisões que tomo. Eles me dizem para pensar sobre o futuro e se eu for capaz de colocar comida na mesa. Também eu sempre disse que eu deveria fazer algo que vai ajudar as pessoas.
2.14: Questões como as questões humanitárias globais dizem respeito a mim e ao meu futuro, uma vez que desconhecemos as mudanças que poderiam ocorrer. Eu também quero um trabalho que pode me ajudar a mudar o futuro, como ensinar e ajudar as crianças. No entanto, a principal prioridade é a saúde e a felicidade da minha família.
2.15 F: Eu penso sobre o que me faria feliz no futuro e se eu pudesse financeiramente ser capaz de viver por mim mesma. No entanto pensar que sou capaz de estar em uma posição elevada onde eu posso mudar meu país e mundo, eu gostaria de pensar que eu poderia. Gostaria também de pensar sobre o meu futuro, mas eu gosto de viver no momento pois o futuro pode decepcionar.
2.26F: Eu me preocupo com o futuro porque eu preciso saber o que planejar ou trabalhar no presente - Se eu não tiver um objetivo ou um objetivo, o meu presente não teria sentido. Para mim a felicidade da minha família é importante, no entanto, questões políticas e sociais mais amplas também tiveram grande significado. Para que toda a sociedade funcione adequadamente e para que as pessoas consigam sua felicidade, essas questões políticas e sociais devem ser abordadas.
2.7F: Contextos familiares são um grande fator quando se trata de futuro por causa do que eu fui socializado em aceitar afetar minhas escolhas e expectativas do futuro. As respostas da humanidade à cultura e à maneira como as pessoas pensam também são importantes porque as coisas podem mudar e o que é aceito pode não estar mais em conformidade com minhas normas no futuro, o que pode resultar em minhas decisões futuras de mudança.
JOVENS BRASILEIROS
3.14F: Eu me preocupo com o futuro, pois é com isso que terei que conviver (espero que a crise acabe)

3.19M	Acredito que um futuro melhor só pode ser possível se mudarmos a nós mesmos, família, escola, país e humanidade são apenas consequência do que vivemos. Mude seus pensamentos e mude sua vida.
3.20F:	Eu me preocupo com o meu futuro, para mim é importante a felicidade de minha família e amigos, e o passado dos meus pais, família, não me influencia em nada.
3.22M:	Eu me preocupo com o futuro apesar de não demonstrar e levo muito em consideração o que meus pais falam mas não acredito que sou influenciado
4.10 M:	Não adianta apenas uma pessoa se preocupar em mudar as coisas ao nosso redor, como saúde, fome, humanidade, basta todos nós querermos juntos mudar o futuro
4.5F:	Eu me preocupo com o futuro sim mais não levo tanto a sério porque não sabemos o que pode acontecer no dia de amanhã.

QUADRO 13 - QUESTÃO 4E: ORIENTAÇÃO TEMPORAL: FUTURO DA HUMANIDADE
 FONTE: O autor (2017)

As preocupações com o futuro narradas dizem respeito a diversos aspectos, muitos de natureza pessoal. Para 1.1.M: “Eu também me preocupo com o futuro do mundo em termos dos atuais conflitos e pelo fato que acho que não estamos nos envolvendo o suficiente para parar pessoas más como do ISIS. Isto me faz ficar preocupado pois grandes guerras estão para vir e irão afetar meu emprego no futuro.”

Alguns visam à melhoria da vida de outras pessoas, como 2.12 e 2.14 que busca uma profissão que modifique o futuro. A jovem 2.15 afirma que para fazer grandes mudanças no mundo é necessário ter bastante dinheiro – o que nos leva a temática sobre o potencial de ação, apresentados no próximo tópico.

A jovem 2.26 traz uma resposta em consonância a matriz de aprendizagem de Rösen no que diz respeito à necessidade de sentido. “Me preocupo com o futuro pois preciso saber o que planejar ou trabalhar no presente – se eu não tenho uma meta ou objetivo, meu presente não terá significado. Para mim a felicidade da minha família é importante, entretanto, questões sociais e políticas mais amplas possuem também uma grande significância.

Dentre os brasileiros, 3.14 mostrou-se preocupada com a crise econômica. Em relação a ações humanitárias, os jovens de Curitiba apresentam soluções simplistas e de pouca profundidade. Para 3.19, devemos mudar o pensamento das pessoas, enquanto para 4.10 a chave para a solução dos problemas globais é a união.

4.3 AÇÃO

O estudo exploratório 2 indicou que, naquela amostra, mais da metade dos jovens não acreditavam que suas ações interferissem na História. A História pareceu, em tais narrativas, ser reservada a grandes figuras, heróis ou personagens que possuem o poder e as características necessárias para tomar decisões importantes.

A pergunta 5 do questionário do estudo principal teve como objetivo a identificação mais detalhada de como os jovens compreendem seu potencial de ação. Para isto, foram apresentadas sentenças a partir das quais se pudessem revelar o alcance que acreditam que suas escolhas possam ter: impactando apenas localmente, trazendo contribuições em nível nacional, ou fazendo parte da História mundial (questões 5A, 5B e 5C). Também se questionou aos jovens a relação entre riqueza e poder com a participação na construção da História (5D e 5E). A última sentença analisada é a afirmação de que “todos podem mudar o curso da História” (5F).

4.3.1 A dimensão das escolhas

Para esta seção foram apresentadas três sentenças a serem avaliadas pelo índice de concordância. Cada uma delas procurou localizar o impacto das decisões dos jovens: impacto apenas na vida de pessoas próximas, no país e no mundo. Os resultados são analisados comparativamente.

5 A – *“As decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira podem ser reconhecidas no futuro como partes relevantes da História mundial em meu tempo.”*

TABELA 29 - QUESTÃO 5A

Questão 5A	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	4	7	16	5	1	5
BRA	1	9	11	5	3	11
TOTAL	5	16	27	10	4	16

Índice de concordância GBR: 3.24

Índice de concordância BRA: 3.00

Índice total: 3.12

FONTE: O autor (2017)

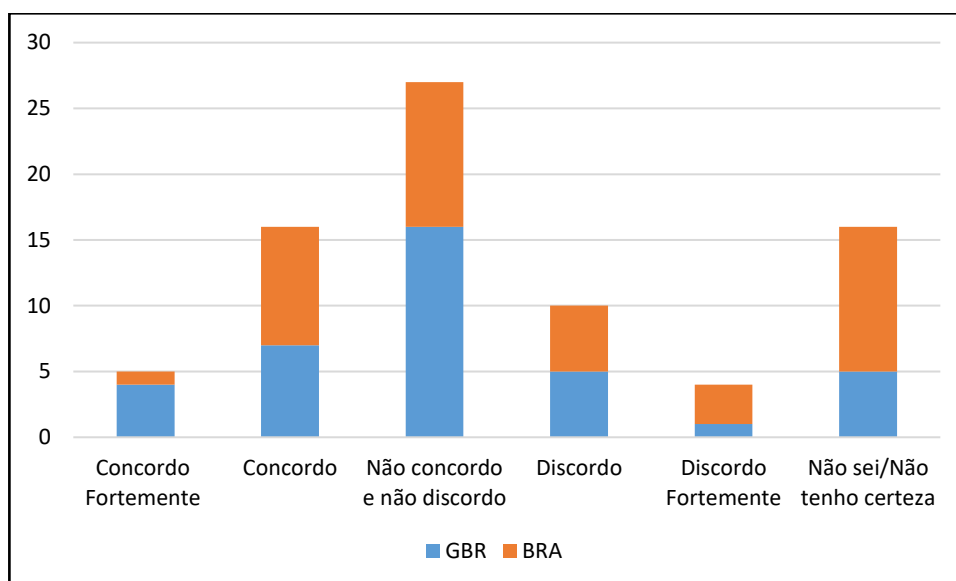


FIGURA 25 - QUESTÃO 5A

FONTE: O autor (2017)

5 B – “As decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira podem ser reconhecidas no futuro como partes relevantes da História do meu país no meu tempo.”

TABELA 30 - QUESTÃO 5B

Questão 5B	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	3	11	10	8	2	4
BRA	2	8	10	9	1	10
TOTAL	5	19	20	17	3	14

Índice de concordância GBR: 3.14

Índice de concordância BRA: 3.03

Índice total: 3.08

FONTE: O autor (2017)

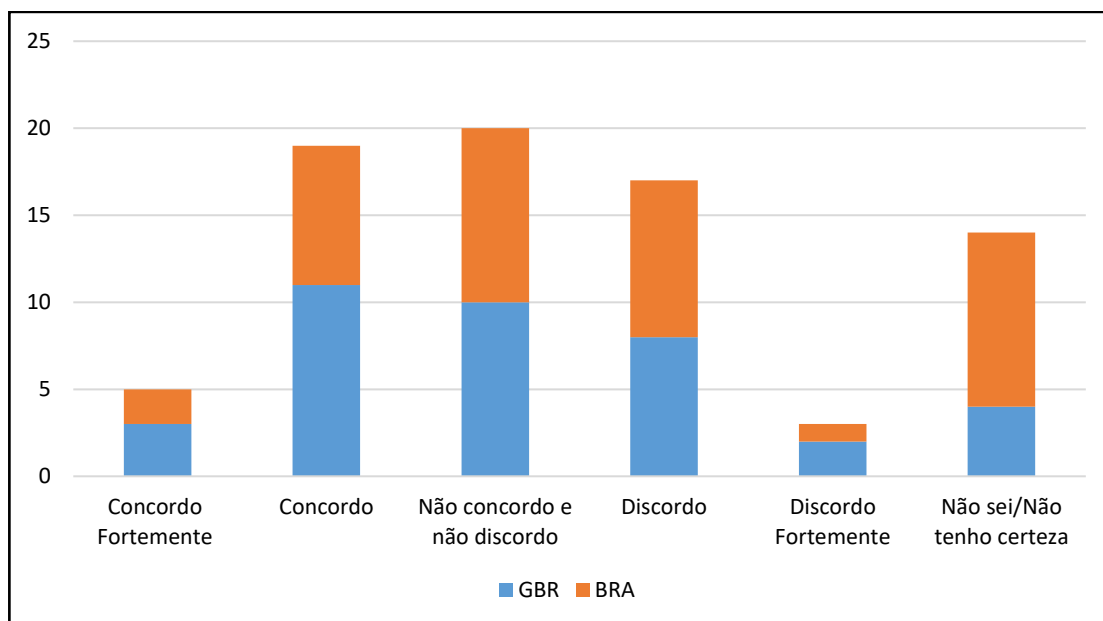


FIGURA 26 - QUESTÃO 5B
FONTE: O autor (2017)

5 C – “Minhas escolhas pessoais só afetam minha vida pessoal, família e amigos”

TABELA 31 - QUESTÃO 5C

Questão 5C	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	4	12	7	12	2	1
BRA	2	7	10	13	0	8
TOTAL	6	19	17	25	2	9

Índice de concordância GBR: 3.10

Índice de concordância BRA: 2.93

Índice total: 3.01

FONTE: O autor (2017)

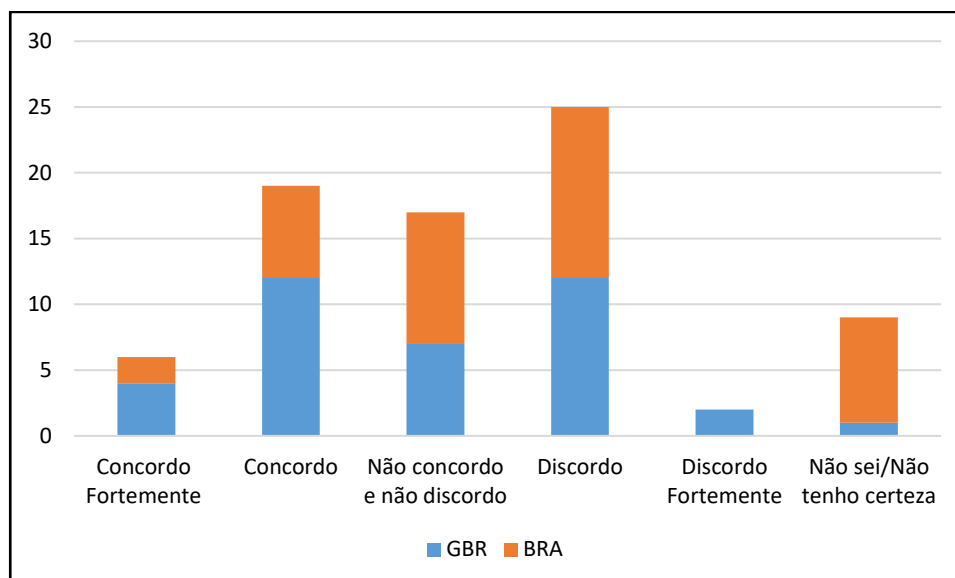


FIGURA 27 - QUESTÃO 5C
FONTE: O autor (2017)

As respostas do potencial de ação seguiram um padrão nos dois países: tanto os jovens brasileiros como os ingleses se mostraram divididos em relação ao seu potencial de mudança e impacto na sociedade. Os índices próximos ao 3 revelam dificuldade de posicionamento sobre o assunto com muitas marcações em “não concordo e nem discordo” e também em “não sei/não tenho certeza”.

A questão 5C, do impacto restrito ao círculo social mais próximo, foi formulada com uma expressão excludente, nos quais consequências maiores não seriam incluídas. Provavelmente este caráter limitador da sentença foi responsável pela divisão de opiniões dos jovens, resultando em 25 marcações em “discordo” contra 19 em “concordo”.

De todo modo, poucas inferências podem ser feitas pela análise destes dados sem suas narrativas. Pode-se afirmar, utilizando apenas estes dados, que os jovens não têm opinião unânime sobre o quanto suas decisões podem impactar a História. Permanece a dúvida se estas questões são debatidas, em espaço escolar ou não, e se são temas considerados pertinentes pelos estudantes.

As narrativas que justificam estas escolhas se concentraram em aspectos pessimistas da ação, outras creem que suas escolhas terão consequências bem limitadas.

O jovem 2.22 afirma “Minha carreira pessoal não será reconhecida como parte da História por si só” e 1.7 afirma que “Minha decisão na vida tem muita chance de não ser nada grandioso, não importa o quanto eu faça ou tente. Eu acabarei

trabalhando horas horríveis com salário pequeno ou insuficiente. Aí talvez meu país se beneficie, ou não.”

Os relatos justificando a relação entre riqueza, poder e a construção da História trouxeram mais informações sobre a concepção de ação dos participantes.

4.3.2 Quem constrói a História?

Nesta seção três sentenças também foram avaliadas pelo grau de concordância. As duas primeiras afirmam que pessoas com poder e dinheiro são os principais autores da História, uma sentença se refere ao país e outra a humanidade. A última sentença afirma que todos podem mudar o curso da História.

5 D – “A História do meu país é construída principalmente pelas ações de pessoas poderosas: políticos, ricos, artistas e celebridades.”

TABELA 32 - QUESTÃO 5D

Questão 5D	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	7	14	8	4	3	2
BRA	4	13	8	7	1	7
TOTAL	11	27	16	11	4	9

Índice de concordância GBR: 3.50

Índice de concordância BRA: 3.36

Índice total: 3.43

FONTE: O autor (2017)

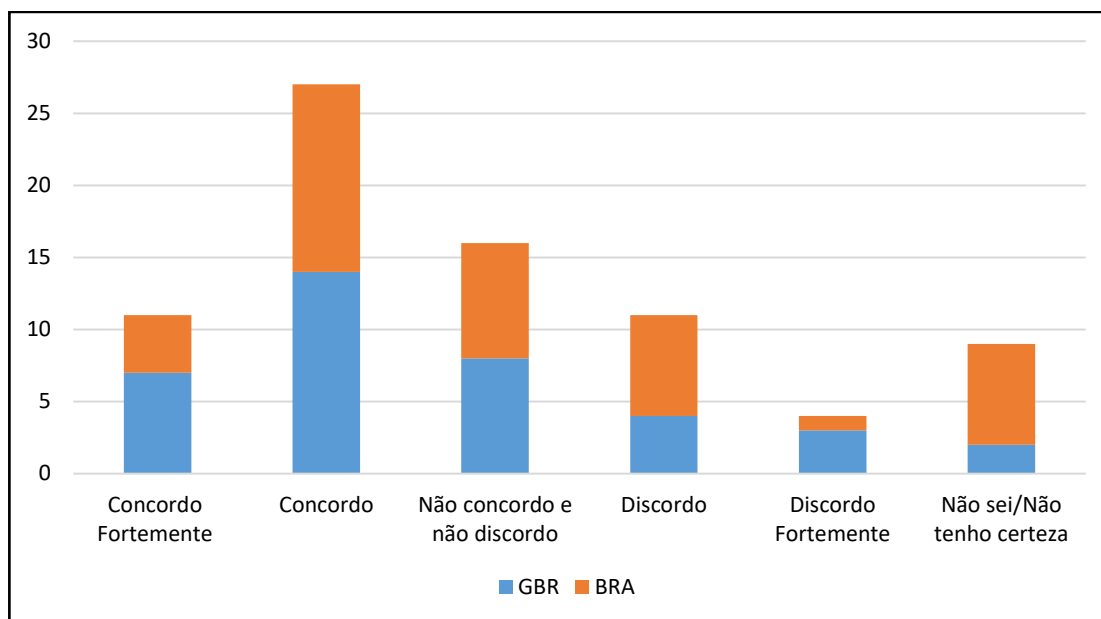


FIGURA 28 - QUESTÃO 5D

FONTE: O autor (2017)

5E – “A História do mundo é construída principalmente pelas ações de pessoas poderosas: políticos, ricos, artistas e celebridades.”

TABELA 33 - QUESTÃO 5E

Questão 5D	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	6	16	2	5	6	3
BRA	2	13	11	6	2	6
TOTAL	8	29	13	11	8	9

Índice de concordância GBR: 3.31

Índice de concordância BRA: 3.20

Índice total: 3.25

FONTE: O autor (2017)

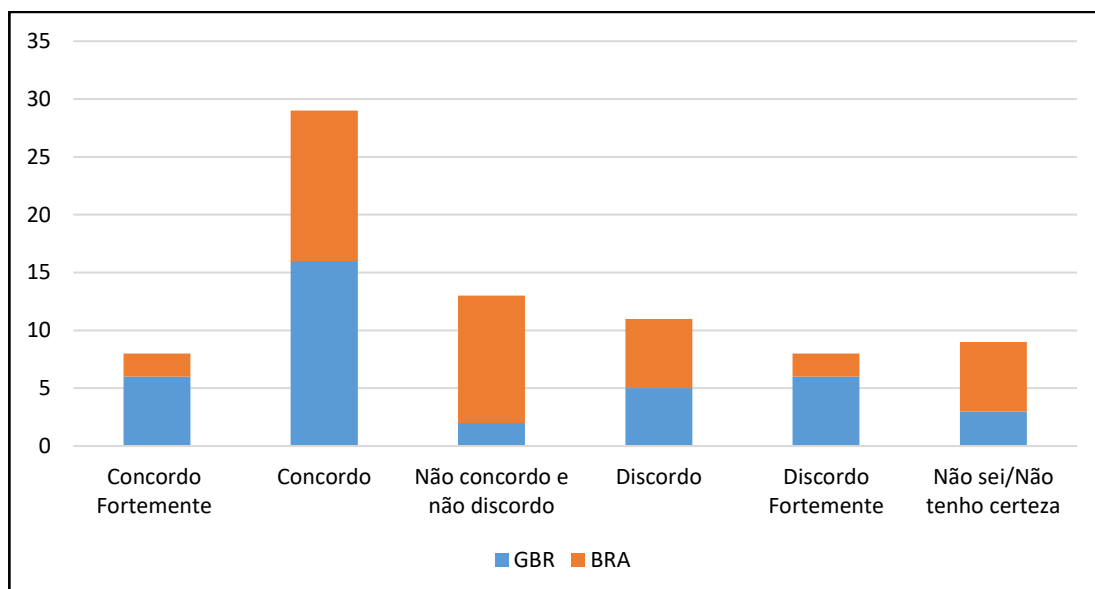


FIGURA 29 - QUESTÃO 5E

FONTE: O autor (2017)

As respostas das duas afirmações apresentam ao mesmo tempo um número razoável tanto de concordância como de dúvida sobre o tema, o que resulta em dois índices próximos a neutralidade com pequena inclinação a concordância. Em números absolutos 38 jovens acreditam que a construção da História do país ocorre prioritariamente pela ação de ricos e poderosos, número semelhante aos 37 que creem o mesmo em relação à História geral.

As narrativas de suas justificativas corroboram com a compreensão das duas informações levantadas até aqui: os jovens dividem-se entre aqueles que acham que apenas ricos e poderosos entram para a História e, do outro lado, jovens que acreditam que para entrar na História é necessário realizar grandes feitos e muitas condições são necessárias para que isto ocorra, diminuindo suas chances.

Ação: Apenas Ricos e Poderosos constroem a História
Jovens Ingleses
1.6M: Eu sinto como se o Reino Unido foi construído pelas ações de pessoas poderosas como Willian Churchill e David Cameron
2.15 F: A história do mundo é construída principalmente pelas ações de pessoas poderosas como elas são as mais influentes.
2.23 F: A história de onde eu vivo agora (Inglaterra) é influenciada por políticos indivíduos ricos, artistas, celebridades, etc Mas no Irã, principalmente apenas os políticos.
2.29F A história do mundo: as pessoas poderosas influenciam a mídia social que na sociedade tecnológica influenciam a geração mais jovem, que mais tarde cresce e ensina isso para as gerações futuras. Isso pode ter efeitos muito negativos, como

a reprodução da ignorância e causar conflitos. Pode ter efeitos positivos também: criar mais oportunidades para ser educado – consciente dos assuntos do mundo
--

Jovens Brasileiros

4.8 NR: A História do meu país é de fato construído pelas ações de pessoas importantes que influenciam de certo modo a outras.
--

QUADRO 14 - AÇÃO: APENAS RICOS E PODEROSOS CONSTROEM A HISTÓRIA

FONTE: O autor (2017)

Destas narrativas, destaca-se a fala de 2.23, que compara seu país atual, a Inglaterra, com seu país de origem, o Irã: “A História onde eu vivo agora (Inglaterra) é influenciada por políticos, indivíduos afortunados, artistas, celebridades, etc. Mas no Irã, principalmente apenas políticos.”

De forma a relativizar a sentença apresentada, um número considerável de jovens utilizou a justificativa fazendo uma relação de proporcionalidade e condição. Para eles, quanto mais poder e riqueza se possui, maiores são as chances de realizar feitos Históricos. Muitos também apresentam diversas condições, internas e externas aos sujeitos, que são determinantes para a realização do potencial da ação.

Ação Condicionada
Jovens Ingleses
1.1M: Eu também poderia me tornar alguém poderoso como um político ou revolucionário. Acho que isso teria um impacto maior porque figuras politicamente envolvidas influenciam o mundo da melhor forma causando a maior mudança. Eles têm o poder de fazer a mudança que o público quer, e na maioria dos casos os políticos causam a mudança (revoluções etc são diferentes em nossa extensão).
2.2 F: Eu acho que todo mundo pode mudar o curso da história Se eles tiverem a oportunidade certa .
2.16 F: A história está cheia de indivíduos especiais que fizeram uma mudança assim, se minhas ações podem fazer uma diferença substancial e ajudar as pessoas, então por que não. Todas as ações têm consequências, mas podem ser positivas vale a pena , a meu ver.
2.17M A história mundial é dominada pelas ações de líderes políticos, sociais, artísticos ou intelectuais. No entanto, todas as pessoas podem mudar o mundo se forem guiadas de maneira justa pelos revolucionários.
2.18F: Eu não acho que você tem que ser uma celebridade / artista / político para construir a história do seu país, mas seria mais fácil para eles do que apenas uma pessoa média, sem contatos , no entanto eu acredito que se você quiser fazer uma mudança, então você pode, independentemente de quem você é.
2.19 F: A história do mundo é construída por pessoas vulneráveis, mas dedicadas como Ghandi etc. No entanto, eu não acredito que meu futuro seria grande o suficiente para ser registrado no meu país e na história do mundo. Eu quero ajudar as pessoas unicamente para mim e para eles. Eu nunca quero ajudar as pessoas para a fama.

2.27 F	A diferença é que pessoas comuns pode fazer apenas o que é limitado, e figuras que vieram de backgrounds importantes que são mais propensos a receber atenção por suas ações.
2.3 F:	A história do mundo é construída principalmente por ações de pessoas poderosas, porém há algumas exceções, como Nelson Mandela.
2.30 M:	Qualquer um pode mudar o curso da história, dependendo do que eles fazem e como eles fazem isso. Isso é visto em muitas pessoas cruciais: Martin Luther King, Che Guevara, Hitler. No entanto, em alguns países, os políticos influenciam-no.
2.4:	Eu acho que todo mundo pode mudar como vimos no passado como agora aceitamos coisas que não fizemos no passado, por exemplo, pessoas gays. E é visto o mais dinheiro que você tem mais poder que você tem.
Jovens Brasileiros	
3.3 F:	Todos temos o potencial para mudar o mundo, mas isto tem que ser de todas as pessoas. Uma simples ação de bom dia muda o dia de pessoas, imagina se seguimos o passo “fazer o bem sem olhar a quem”
3.4 F:	Quem sabe eu não seja uma pessoa bem sucedida e entre para a História, isso depende de mim, da minha força de vontade. Me preocupo com o futuro da minha família, isso que me da vontade de investir no meu potencial.
3.15 M:	Qualquer um pode ser qualquer um, qualquer um pode ser qualquer coisa e qualquer um pode fazer qualquer coisa, só se tiver uma motivação.
3.19 M	Acredito que um grupo seleto de pessoas possa sim mudar paradigmas e ações implantadas pela sociedade, é claro que políticos, celebridades e famosos podem mudar mais facilmente, mas em degrau e degrau vamos subindo aos poucos para o sucesso pessoal e mundial.
3.11F:	Na História não são apenas famosos que influenciam na questão geral do nosso país. Muitas pessoas foram importantes, porém, não reconhecidas
3.23 F:	Podemos e temos capacidade para mudar a sociedade basta cada um se colocar no seu lugar.
3.25F:	As decisões que tomo podem ser reconhecidas, caso eu queira, mas não é o caso. E além dos famosos antigos que já tiveram suas ações reconhecidas, tivemos pessoas na História que foram fundamentais e não foram reconhecidas
3.28M:	Todos podemos mudar o mundo, se todos iniciarem uma corrente de bons atos, isso iria se repetir e isso mudaria o mundo e as pessoas boas iriam se ajudar.
4.5 F:	Acho que todos podem mudar o curso da História sim mas precisamos nos ajudar muito para isso
4.9 M:	Minhas escolhas podem muito bem afetar a vida dos outros. Tudo depende do que eu vou fazer. Nem todo mundo pode alterar o curso da História. Somente as pessoas que vão atrás disso podem.

QUADRO 15 - AÇÃO CONDICIONADA

FONTE: O autor (2017)

Para o jovem 1.1 a possibilidade de transformações ocorrerem aumenta caso você seja político ou revolucionário: “Eu poderia também me tornar alguém poderoso como um político ou revolucionário. Eu acho que isso teria um impacto grande pois figuras envolvidas politicamente influenciam o mundo das maiores formas causando

grandiosas mudanças. Eles têm o poder de fazer as mudanças que o povo deseja, e na maioria dos casos são os políticos que causam mudança.

Quanto às condições, a jovem 2.18F acredita que depende dos contatos que as pessoas tiverem. Para a jovem 2.2, a condição seria ter “oportunidades certas”; para o jovem 2.17, depende se as pessoas possuírem líderes ou guias. Os jovens 2.19, 3.14 e 4.9 entendem que depende do esforço e dedicação de cada um. Já as jovens 3.3, 3.23 e 4.5 afirmam que as mudanças podem ocorrer quando todos trabalharem juntos, cada um fazendo sua parte. As jovens 3.11 e 3.25 relembram que por vezes a História oficial não reconhece o valor de muitas pessoas que permanecem anônimas, a despeito de suas conquistas e contribuições.

5 F – “*Todos podem mudar o curso da História.*”

TABELA 34 - QUESTÃO 5F

Questão 5F	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	21	11	5	1	0	0
BRA	10	12	8	3	0	7
TOTAL	31	23	13	4	0	7

Índice de concordância GBR: 4.36

Índice de concordância BRA: 3.87

Índice total: 4.11

FONTE: O autor (2017)

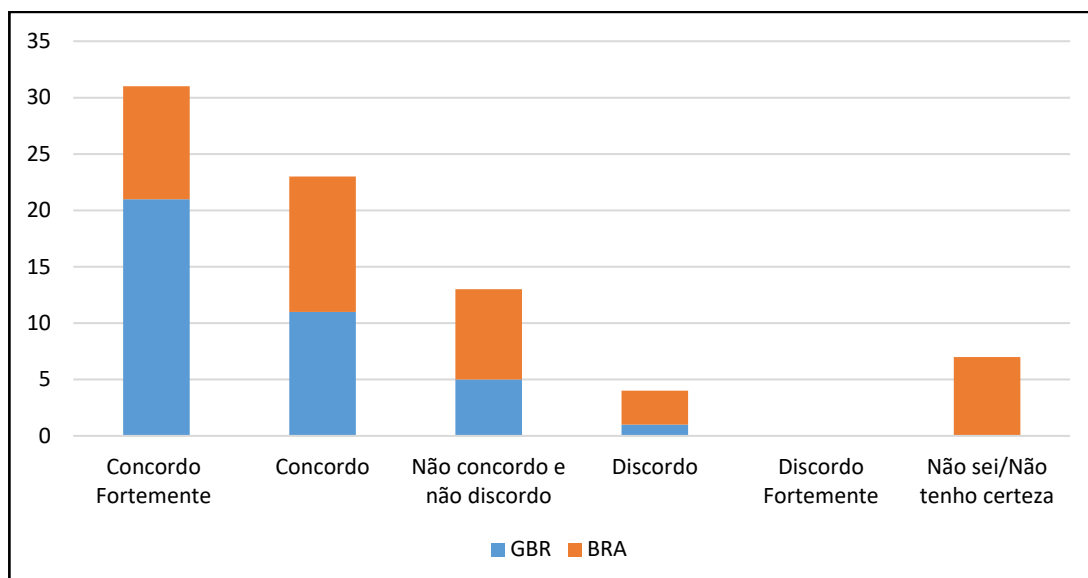


FIGURA 30 - QUESTÃO 5F
FONTE: O autor (2017)

Um dos resultados mais chamativos é resultado da análise da sentença “Todos podem mudar o curso da História”. Os jovens ingleses em especial tiveram maioria de marcações em algum nível de concordância, com 32 posicionamentos concordantes contra apenas 1 discordante e 05 neutros. Isto gerou um índice de concordância de 4.36. Os brasileiros se mostraram mais receosos, mesmo com um bom número de concordância, 22 ao total, 18 jovens se posicionaram inseguros, neutros ou discordantes da frase.

De modo geral, percebe-se que os jovens acreditam que podem realizar grandes contribuições no curso da História. Mas, conforme os resultados anteriores apontam, eles condicionam o impacto das mudanças a diversos fatores externos e internos.

Todos podem mudar o curso da História
Jovens Ingleses
1.1M: Um indivíduo como eu poderia fazer algo significativo, como descobrir algo novo
1.2F: Além disso, acredito que todos têm o poder de mudar o curso da história através das escolhas que eles fazem e como positivamente ou negativamente essas escolhas afetam os outros.
1.3 F: Eu acredito que qualquer um pode mudar o curso da história se eles trabalham duro o suficiente para ele. Por exemplo, as Suffragetes trabalharam para dar às mulheres os direitos que merecem e agora o mundo é um lugar diferente por causa de seu trabalho.
1.4M: Eu acho que todo mundo pode mudar o curso da história como história tem mudado desde o início do universo.

1.5M: Todos podem mudar o curso da história a qualquer momento
2.10 F: Eu acredito que todos podem mudar o curso da história fazendo uma mudança na sociedade que defende seus direitos, ou não se conformar às normas da sociedade e ser diferente / ter visões diferentes.
2.11M Eu acho que qualquer um tem o potencial para mudar o curso da história.
2.12M: Eu sinto que qualquer um pode conseguir o que quer como nós somos todos os seres humanos e nenhum indivíduo é mais humano do que outro
2.16 F: A história está cheia de indivíduos especiais que fizeram uma mudança assim, se minhas ações podem fazer uma diferença substancial e ajudar as pessoas, então por que não. Todas as ações têm consequências, mas podem ser positivas vale a pena o risco em meus olhos.
2.18F: Eu não acho que você tem que ser uma celebridade / artista / político para construir a história do seu país, mas seria mais fácil para eles do que apenas uma pessoa média, sem contatos no entanto eu acredito que se você quiser fazer uma mudança, então você pode, independentemente de quem você é.
2.20M As escolhas que eu fiz na minha vida naturalmente no futuro irá determinar a vida dos outros e mais importante a sua liberdade
2.21M Eu acredito que a história não foi construída apenas por políticos e celebridades. Acho que foi construída por nossos antepassados e cada pessoa. Cada ser humano pode influenciar o mundo e a história fazendo algo significativo.
2.25M "Todo mundo pode mudar o curso da história" Eu respondi concordar com essa declaração como eu acredito que é verdade. Basta tomar Ghandi como um exemplo, ele mudou a opinião de muitas pessoas sobre guerra e paz.
2.26F: Minha escolha pessoal afeta principalmente minha vida pessoal, família e amigos. Mas, dependendo do que minhas escolhas pessoais são, eles também podem afetar os outros ao meu redor. Todos podem mudar o curso da história, nem sempre precisam ser influenciados pelas ações de pessoas poderosas. Às vezes, essas pessoas poderosas podem cometer erros que destroem a história, por ex. Hitler. Às vezes, as pessoas que estão em minoria podem mudar o curso da história e deixar maior impacto, por ex. Martin Luther King.
2.31M: As decisões que eu faço pessoalmente, embora principalmente afeta-me e aqueles que me rodeiam pode ter um impacto maior. Por exemplo, espero que durante o verão ir para o exterior e trabalhar em instituições de caridade e ajudar aqueles que precisam. Embora esta seja uma escolha pessoal, afeta um grande número de pessoas.
2.4: Eu acho que todo mundo pode mudar como vimos no passado como agora aceitamos coisas que não fizemos no passado, por exemplo, pessoas gays. E quanto mais dinheiro que você tem mais poder que você tem.
2.5F: Eu acredito que as escolhas dos povos podem afetar muitos povos vivem não apenas as pessoas perto de você.
2.6F: As decisões que tomo podem afetar meu país, pois cada decisão individual tem um efeito positivo ou negativo. Políticos, pessoas ricas, artistas e celebridades construíram a história do meu país e do mundo, mas também o fizeram muitas pessoas da classe trabalhadora.
2.7F: Todos influenciam pessoas que não conhecem desconhecem uma base clara e em uma fração de segundo a história é constantemente alterada, mesmo sem a realização de algumas pessoas.

2.9F: A história do meu país não significa nada para mim como é o passado. Eu acredito que as pessoas podem mudar o mundo através de ações e pregação, por exemplo Martin Luter King.
1.5M: Todos podem mudar o curso da história a qualquer momento, por ex. Se uma pessoa encontrou a cura para o câncer, eles mudaram o curso da história, bem como, fazer história com essa cura pode salvar milhões de vida das pessoas. Quando o último teorema do fermat foi resolvido, isso também mudou o curso da história como ninguém em 350 anos resolveu a não ser ele
JOVENS BRASILEIROS
3.2F: Não sei se as decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira pode ser reconhecida no futuro. Muitas pessoas não dão valor em salvar animais, poucas sabem reconhecer que são vidas também.
3.10M: Todos podem mudar o curso da História, qualquer um pode dar uma teoria sobre algo.
3.12M: vivemos em sociedade, cada decisão de um indivíduo afeta outros indivíduos próximos.
3.13M: Eu acredito que qualquer um pode mudar a História, por que ela sempre está em constante mutação.
3.16F: As decisões que tomo sobre a minha carreira podem ser reconhecidas e posso mudar a vida de pessoas.
3.18F: Se a população, a massa, se unir conseguem sim mudar a História, pois somos a maioria não só no país mas também no mundo, eu acredito na revolução de classes.
3.22M: Com pequenos atos ou grandes feitos todos podem e devem mudar o curso da História.
3.6F: As decisões e atitudes que você toma para a sua vida podem ser reconhecidas não somente no país mas em todo o mundo.
3.9M: Todos podem mudar o rumo de nossas vidas com atitudes, que beneficiem cada um de nós. E minhas escolhas podem sim afetar em nossas atitudes e mudanças.
4.4 NR: Na minha opinião todos temos poder para mudar o curso da História sim, afinal não é só fama e dinheiro que fazem História, existem coisas muito mais importantes do que isso.
4.6F: Eu acho que nós podemos tomar a decisão que quiser pro nosso futuro, independente do país, famílias e amigos. Cada um faz aquilo que acha certo e melhor.

QUADRO 16 - TODOS PODEM MUDAR O CURSO DA HISTÓRIA

FONTE: O autor (2017)

5 UM SENTIDO HUMANISTA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

“A que brindaremos, desta vez? – perguntou, ainda com a mesma leve sugestão de ironia. – À confusão da Polícia do Pensamento? À morte do Grande Irmão? À humanidade? Ao futuro?
 – Ao passado – arriscou Winston.
 – O passado é mais importante – concordou O'Brien, gravemente.”
 (Orwell, 1984)

As formas de Consciência Histórica, expressas nas narrativas dos jovens, contribuem com a problematização da educação no tempo em que se inserem. Sem pretender estabelecer normatizações, baseadas em generalizações, buscou-se, outrossim, o alargamento do olhar e da compreensão ao momento que os sujeitos da pesquisa estão atravessando. As falas dos jovens revelam uma pluralidade sensível e generosa: medos, angústias, superações, dúvidas, confusões, contradições – não somente consequências de adolescências psicologizadas, mas, principalmente, reflexo de uma cultura que exige uma grande transformação. Transformação humanista.

O presente capítulo, quinto e último deste trabalho, traz as aproximações mais visíveis entre o que prospecta Jörn Rüsen com o Novo Humanismo e o que permeia a Consciência Histórica de jovens, sobretudo os participantes da investigação. O texto é dividido em quatro partes. As três primeiras são pautadas pela voz dos jovens, em narrativas que indicam a presença de elementos humanistas nos conceitos de orientação temporal: Mudança, Identidade Histórica e Ação. Muitas das narrativas que são citadas nesta seção já foram analisadas nos capítulos anteriores, mas foram aqui reorganizadas e categorizadas a partir da sua aproximação, ou distanciamento, do Novo Humanismo. A quarta parte discute a possibilidade da Didática da História adotar o Novo Humanismo como princípio de sentido e as consequências desta concepção.

5.1 MUDANÇA E HUMANISMO

No que compreende a categoria de mudança, isto é, a percepção que os sujeitos possuem da forma pela qual a História transcorre, os resultados indicam uma

séria dificuldade, por grande parte dos jovens, de acessar o passado pela ciência da História. Na matriz de aprendizagem de Rüsen, um bom número de participantes não acessa ao nível superior, do conhecimento teórico, e permanecem presos na prática do cotidiano, não se orientando a partir do conhecimento historicamente constituído e acumulado, mas a apenas reagindo como reflexo das circunstâncias e delimitações do tempo presente. A vida prática orienta onde a práxis não encontra sustentação. Na sequência da matriz, temos que sem acesso aos conceitos históricos e aos métodos historiográficos, os sujeitos não conseguem se expressar narrativamente e, principalmente, não recebem acréscimo qualitativo de orientação temporal.

Um jovem brasileiro, que assinalou “não tenho certeza” na questão objetiva sobre a melhora ou piora da vida humana no passar do tempo, justificou sua resposta em não poder opinar pois, em suas palavras: “não lembro como era no passado”. Esta frase simboliza uma dependência e limitação da experiência na Aprendizagem Histórica. Os processos de interpretação, que requerem abstração e teorização, são descartados.

Como para argumentar sobre o assunto exige-se o recurso do conhecimento de conteúdo do passado, descortinou-se a dificuldade dos sujeitos situarem o momento presente na História. A maior parte dos argumentos usados pelos jovens não foram baseados em conteúdo histórico, mas sim na própria experiência de vida dos sujeitos, que, mesmo sendo circunscrita na História, é delimitada pelo senso comum. Ao invés de se tratar de uma experiência alargada, como sugerem Lee e Ashby (2000) e Rüsen (2015a), trata-se de uma experiência pobre, superficial e com sentido difuso.

Além da dependência do contexto, este primeiro item aponta uma diferença significativa do volume da argumentação para explicação das opiniões quanto à Mudança na História. Enquanto os jovens ingleses, no total, utilizaram 162 argumentos para sustentar suas opiniões, os brasileiros utilizaram apenas 95. Os jovens de Curitiba apresentaram produções textuais com muitas deficiências e falta de domínio da língua portuguesa, fato que se agrava ao levarmos em consideração que estes jovens estão em seu último ano de escolarização obrigatória.

Quanto aos temas e argumentos em si, revelam que a maioria dos estudantes de Londres, de certa forma, são otimistas e acreditam que há uma evolução da vida humana com o passar do tempo. Os jovens de Curitiba apresentam opinião dividida sobre o assunto, com a maioria afirmando não ter certeza para poder se posicionar.

As temáticas usadas como argumentação variam de acordo com a nacionalidade. Os ingleses reconhecendo a melhora positiva na medicina, nas questões de gênero e respeito à população LGBT. Guerra e terrorismo são destacadas entre as respostas negativas. Os brasileiros justificaram suas respostas negativas alegando aumento de problemas como a violência, corrupção e destruição ambiental.

A opinião sobre a dignidade humana no passar do tempo foi controversa, não estabelecendo unanimidade entre os participantes. Quanto as especificidades de grupos humanos em relação de opressão, a opinião dos jovens nos parece indicar serem fruto de diferenças culturais. As mulheres e a população LGBT, no Reino Unido, são considerados grupos que passaram por uma evolução positiva com o passar do tempo, fato que não se reconhece na opinião dos jovens de Curitiba. A maioria dos jovens entende que o preconceito étnico, religioso e nacional vem sofrendo redução. Alguns afirmam discordar fortemente, o que possivelmente remete a experiências negativas pessoais.

De forma geral, quanto a dignidade de grupos humanos, a opinião dos jovens se mostrou dividida, com variações específicas entre ingleses e brasileiros, provavelmente como reflexo da realidade cultural em que estão inseridos.

A relação humana com a natureza apresenta opiniões muito similares entre os dois países, fato que reforça a questão ambiental como preocupação global e necessidade de revisão, como apregoa o Novo Humanismo. Em suma, os resultados apontam que a maioria dos jovens acredita que no passado a humanidade se relacionava mais harmoniosamente com a natureza e que a ganância e a irresponsabilidade humana cresceram com o passar do tempo em forma de exploração desenfreada. Porém, quanto ao futuro, se mantém esperançosos de que este quadro possa ser modificado.

A ida ao passado nas respostas dos jovens apresentou alguns elementos que contribuem com a reflexão proposta. Os conceitos substantivos são indicadores consistentes do que, de fato, os alunos possuem como conteúdo apreendido de História. A lista a seguir foi coletada em todas as respostas, não se limitando a alguma questão específica. O critério utilizado foi a referência a algum conteúdo histórico, mesmo que de um passado recente.

JOVENS INGLESES	
1.1. M:	"Eu também me preocupo com o futuro do mundo em termos de todo o conflito atual e o fato de que eu não acho que estamos envolvidos o suficiente em parar as pessoas más como ISIS"
1.3 F:	"Por exemplo, as Sufragistas trabalharam para dar às mulheres os direitos que merecem e agora o mundo é um lugar diferente por causa de seu trabalho"
1.5 M:	"Durante o século 20, a vida das pessoas negras melhorou devido aos protestos que pressionaram o governo a fazer com que todos nós tivéssemos uma vida humana justa".
1.5 M:	As sufragistas no início dos anos 1900 ajudaram a Grã-Bretanha e o mundo a ajudar as mulheres a votar e a ser iguais aos homens
1.5 M:	Quando o último teorema de Fermat foi resolvido, isso também mudou o curso da história como ninguém em 350 anos resolveu a não ser ele
1,6 M:	Mesmo que as crianças do século 20 não eram esperados para viver após a idade de 5, mas agora a expectativa de vida é de 65 anos de idade, por isso os seres humanos estão vivendo a vida. E também, mais de 100 anos atrás, a probabilidade de crime cometido contra você no Reino Unido era alta, mas agora é extremamente baixa.
1.6 M:	Eu sinto como se o Reino Unido foi construído pelas ações de pessoas poderosas como William Churchill e David Cameron
2.1 F:	David Cameron enviou ataques aéreos à Síria, esta é uma grande injustiça
2.11 M:	Por exemplo, o casamento entre pessoas do mesmo sexo foi aprovado este ano. E para as mulheres, o feminismo e o igualitarismo têm ajudado a aumentar seus direitos ao longo das décadas.
2.12 M:	Também grupos como EDL, ISIS e KKK mostram que as coisas realmente não melhoraram
2.17 M:	como os ataques terroristas de Paris
2.19 F:	A história do mundo é construída por pessoas vulneráveis, mas dedicadas como Ghandi
2.21 M:	a década de 1960 onde os negros foram segregados e discriminados. (Especialmente nos Estados Unidos)
2.21 M:	Ser gay tornou-se legal em 1967 e casamento homossexual foi aprovado em 2013
2.22 M:	Mais direitos para o homossexual, incluindo o mesmo sexo, sendo legal nos Estados
2.23 F:	Na última década, parece haver menos guerras acontecendo como Grã-Bretanha e América recuando do Iraque e Afeganistão, no entanto, o conflito ainda está indo em outras maneiras, como o aumento do terrorismo como ISIS.
2.23 F:	Sou iraniano e o Irã teve e continua a ter instabilidade em termos de direitos humanos e violência
2.24 F:	Meu país sendo invadido por pessoas que nunca o viram antes e agora o possuem. Não quero que ninguém me possua ou tenha o poder de fazê-lo.
2.25 M:	Não há guerras mundiais que estão ocorrendo.
2.25 M:	Basta tomar Ghandi como um exemplo, ele mudou a opinião de muitas pessoas sobre a guerra e a paz.
2.26 F:	Às vezes, essas pessoas poderosas podem cometer erros que destroem a história, p. Hitler. Às vezes, as pessoas que estão em minoria podem mudar o curso da história e deixar maior impacto, p. Martin Luther King.

2.27 F: Lugares como a Arábia Saudita só deram às mulheres o voto em 2014, o que é um fato chocante.
2.28 M: Modelos e exemplos como Milton Friedman me deram o desejo de entender como a economia funciona.
2.3 F: Como no momento em que o governo britânico decidiu bombardear a Síria, e não está certo
2.30 M: No entanto, em muitas partes do mundo (países em desenvolvimento) as coisas não estão melhorando devido à falta de dinheiro ou de governo (e à exploração desses países por recursos), o que significa que há uma pobreza generalizada, por ex. Na África, América do Sul
2.30 M: Qualquer um pode mudar o curso da história, dependendo do que eles fazem e como eles fazem isso. Isso é visto em muitas pessoas cruciais: Martin Luther King, Che Guevara, Hitler. No entanto, em alguns países, os políticos influenciam-no.
2.8 A Grã-Bretanha foi construída nas costas do sofrimento dos menos afortunados
2.9 F Eu acredito que as pessoas podem mudar o mundo através de ações e pregação, por exemplo Martin Luter King.
JOVENS BRASILEIROS
3.28M Antigamente o mundo tinha medo da igreja e de seu poder e isso foi mudando, mas ainda há muito disso

QUADRO 17 - MUDANÇA E HUMANISMO

FONTE: O autor (2017)

É de se lamentar, que na amostra estudada, apenas um jovem brasileiro se referiu a elementos do passado, e ainda de maneira precária e inconsistente. Alguns jovens ingleses, entretanto, conseguiram articular conhecimentos do passado nas suas explanações.

Muitos deles usaram fatos históricos do passado recente. Os jovens 1.1, 2.12 e 2.23 mostraram preocupações com as ações do Estado Islâmico. As jovens 2.1 e 2.3 lamentaram a decisão do então Primeiro Ministro inglês, David Cameron, de autorizar bombardeios ingleses na Síria. Os jovens 2.11, 2.21 e 2.22 citaram a aprovação recente da legalidade entre o casamento de pessoas do mesmo sexo. O jovem 2.17 citou o atentado terrorista a Paris, de 2015. A jovem imigrante 2.23 recordou a luta por direitos humanos no seu país de origem, o Irã. Já os estudantes 2.30 e 2.8 citaram a situação de pobreza e desigualdade em países em desenvolvimento.

A conquista do direito ao voto feminino e as Sufragistas foram citadas por 1.3, 1.5 e 2.27. Cabe ressaltar que, no mês de coleta de dados, o filme “As Sufragistas”

estava sendo lançado na Inglaterra, o que nos mostra o papel importante de aspectos artísticos da cultura histórica na Consciência Histórica dos jovens.

Alguns jovens se referiram a protestos por igualdade racial, como 1.5 e 2.21. Já o jovem 1.5 enalteceu o desenvolvimento da ciência, com a resolução do teorema de Fermat. O estudante 1.6 citou a ampliação da expectativa de vida.

Sete personagens históricos foram nomeados: Churchill, Cameron, Gandhi (duas vezes), Hitler (duas vezes), Martin Luther King (três vezes), Milton Friedman e Che Guevara. Os efeitos do imperialismo foram lembrados pelos jovens 2.24 e 2.8, e as guerras mundiais foram citadas por 2.25.

A única resposta dos brasileiros que poderia ser enquadrada – com certo esforço interpretativo – com conceitos históricos substantivos é a descrição do jovem 3.28, sobre relação do Estado com a Igreja: “Antigamente o mundo tinha medo da igreja e de seu poder e isso foi mudando, mas ainda há muito disso”.

Outro aspecto do Novo Humanismo relacionado a forma pela qual os jovens compreendem o passado é o conceito de “passado difícil”: as lembranças de fatos negativos de crueldade e desumanidade que tornam, por vezes, o estudo de História um aspecto sensível e político.

PASSADO DIFÍCIL
Jovens Ingleses
2.1F: Eu acredito firmemente que a História do meu país (Grã-Bretanha) pode honestamente me afetar negativamente como ser humano
2.8F: Nós só temos o que temos porque alguém não o tem. A Grã Bretanha foi construída nas costas do sofrimento dos menos afortunados. Tudo é feito com a finalidade de ganhar mais, mesmo à custa de uma grande parte da humanidade vivendo sob a pobreza.
Jovens Brasileiros
3.7F: Acredito que no país em que vivemos não terá um bom exemplo mundial, pois todos os temas que nos envolvem são questões negativas. Se algum dia o Brasil for um exemplo mundial será em um futuro muito distante.

QUADRO 18 - PASSADO DIFÍCIL

FONTE: O autor (2017)

Três narrativas remontam a essa ideia. A jovem brasileira 3.7 e a jovem inglesa 2.1 são críticas aos seus respectivos países, sem entrar em detalhes. A jovem 2.8 relembra sem nostalgia o passado imperialista de seu país: “A Grã-Bretanha foi construída nas costas do sofrimento dos desafortunados”.

As narrativas contendo conceitos substantivos e também as de passado difícil, dão amostras de como alguns jovens conseguem articular, mesmo que de forma superficial, o que aprenderam sobre o passado com as questões presentes.

5.2 IDENTIDADE HISTÓRICA E HUMANISMO

A construção da identidade histórica é um processo amplo, que ocorre em tempo integral e não apenas nos espaços de educação escolarizada. A identidade histórica humanista seria pautada por princípios universais, despertando nos sujeitos a intencionalidade de lutar contra qualquer tipo de opressão e discriminação.

Ao terminar a Educação Básica, encerrando um longo ciclo de estudos e formação, espera-se que os jovens ingressem de maneira mais efetiva na sociedade. Porém, a determinação utilitarista impõe, cada vez mais cedo, a pressão da concorrência e luta por sucesso, padronizando os sujeitos a partir de suas necessidades de afirmação profissional.

A compreensão limitada da relevância do passado e, por conseguinte, da História, como revelada no conceito de Mudança, impacta fortemente na maneira pela qual os sujeitos constroem suas identidades históricas.

Os resultados demonstraram que os jovens elegem como prioridade – não excluindo as demais – se realizarem profissionalmente, seja trabalhando com áreas de conhecimento que lhes atraiam, como para a maioria dos ingleses, seja fazendo algo que traga prazer e felicidade, como para a maioria dos brasileiros. A maioria dos participantes pesa o interesse pessoal e familiar, mas não de forma excludente. Alguns jovens se percebem como agentes de transformação social, e suas escolhas são influenciadas por estes objetivos. O mercado de trabalho e o sucesso profissional são de extrema importância para os participantes.

Quanto a relevância do passado de sua família, percebe-se que os jovens são matizados pelas experiências pessoais e raramente pensam em termos históricos. Quanto a História de seu país, as opiniões se dividem, mas muitos participantes não a consideram para suas decisões pessoais. Não se espera que a História política e cultural da nação seja trazida à superfície a cada situação de decisão do cotidiano. Porém, o exercício de contextualizar crítica e historicamente os acontecimentos do presente exigem a valorização do passado, seja recente ou distante. A pluralidade cultural dos estudantes de Londres, provenientes de diversos países, foi refletida nas

narrativas, nas quais Imigrantes e filhos de imigrantes sentem o peso do passado de seu país e as incertezas do futuro. Outros jovens, ainda, levam em consideração a História de seu país apenas como indicador econômico de possibilidade de emprego.

A relevância do passado e da História, como um todo, apresentou opiniões contrárias entre os jovens. Muitos não conseguem compreender a importância de aspectos do passado no seu presente e futuro, como ilustra bem o comentário do estudante 3.21: “O passado seja de minha família, país ou humanidade, não me influencia em nada pois quem toma as decisões sobre minha vida sou eu mesmo”.

Por outro lado, obteve-se narrativas de sujeitos decididos a usar o passado de sofrimento de seus familiares como inspiração e motivação para sua vida pessoal. Os jovens que valorizam o passado, tanto de sua família, de seu país ou da humanidade, assim o fazem a partir de experiências intensas – na maior parte negativas. A tarefa da Educação Histórica é justamente o alargamento da experiência e da interpretação histórica dos estudantes para que não seja necessário que todos tenham que passar por sofrimentos e tragédias humanitárias para então despertar para a humanidade e empatia aos que são oprimidos. A partir da racionalidade e da metódica da História é possível desenvolver criticidade e a Consciência Histórica de forma a tomarmos decisões mais humanizadas em âmbito pessoal e coletivo.

O futuro preocupa e instiga os participantes da pesquisa. Enquanto boa parte dos brasileiros possui desejo de mudar o país, os ingleses se solidarizam mais com a abordagem humanitária global. O número de jovens indiferentes a causas humanitárias é elevado, tanto no que tange ao próprio país (37 somando-se os discordantes com os neutros) e à humanidade como um todo (32 somando-se os discordantes dos neutros).

O mais significativo, entretanto, foi ter identificado e catalogado muitas narrativas que apresentam elementos do Novo Humanismo. Adotando-se a estrutura do Novo Humanismo⁷², foi possível agrupar narrativas nas seguintes categorias: Humanidade Universal, Dignidade Humana e Igualdade, Senso de Responsabilidade, Educação e Mudança/Transformação.

Três sentenças se aproximam da ideia de Humanidade como grande família universal:

⁷² Cf. p.92.

Humanidade Universal
1.1M: Enquanto eu acho que a minha própria felicidade, e que daqueles que eu amo é importante, eu também acho que a felicidade da humanidade como um todo é muito importante. Eu gostaria de fazer um trabalho simplesmente porque eu amo, mas eu sou forçado a pensar em dinheiro porque eu quero estar confortável e ser capaz de sustentar uma família. Eu também me preocupo com o futuro do mundo em termos de todo o conflito atual e o fato de que eu não acho que estamos envolvidos o suficiente para parar as pessoas más como ISIS. Isso faz com que eu me preocupe que as grandes guerras ainda estão por vir, e afetarão meu emprego futuro.
2.17M Acredito que as mudanças humanitárias e climáticas globais são mais relevantes para mim. Minha geração é o próximo grupo de líderes e seremos forçados a enfrentar as consequências nas falhas das gerações atuais e passadas. Nosso mundo é instável em termos de questões humanitárias, já que muitas pessoas ainda mantêm uma atitude de "bem da nação" em vez da visão do "bem da humanidade".
2.26F: Para mim a felicidade da minha família é importante, no entanto, questões políticas e sociais mais amplas também tiveram grande significado. Para que toda a sociedade funcione adequadamente e para que as pessoas consigam sua felicidade, essas questões políticas e sociais devem ser abordadas.

QUADRO 19 - HUMANIDADE UNIVERSAL
 FONTE: O autor (2017)

O jovem 1.1 afirma que “enquanto eu acho que minha própria felicidade, e daqueles que eu amo, é importante, eu também acho que a felicidade da humanidade como um todo é muito importante!”. Já 2.17 preocupa-se com aspectos humanitários globais e a mudança de clima. Ele recorda que a sua geração “são os próximos grupos de líderes” herdando as consequências das decisões das gerações passadas. Este jovem também aponta para uma humanidade global, enquanto lamenta que muitas pessoas ainda pensem apenas no bem das nações.

O comentário da jovem 2.26, de Londres é interessante pois enquadra a felicidade pessoal e de sua família em uma estrutura social mais ampla que deve ser considerada.

Dignidade Humana / Igualdade
1.2F: Meu país, a Nigéria tem sofrido muito de nossos líderes do governo e eu gostaria de fazer algo sobre isso se possível, mas eu não sei se eu posso. Também o mesmo se aplica a questões globais no mundo.
2.1F: Para mim, em particular, eu acredito que os fatores de como o mundo funciona e toda a injustiça que ocorre pode realmente impacto como vivemos ... e o que

queremos fazer. Por exemplo: David Cameron enviou ataques aéreos à Síria, esta é uma grande injustiça
2.11 M Eu acho que estou preocupado com o clima econômico, bem como o quão flexível é minha carreira. Tenho também fortes visões igualitárias que espero expressar na minha possível carreira como jornalista ou colunista. Acho que sou diferente da minha família em termos de carreira.
2.21 M: Eu acredito que cada pessoa deve fazer o que ama, independentemente do pagamento. Se mais pessoas começarem a fazer isso, todos estarão mais felizes e, por isso, haverá menos violência e discriminação. Fazer um trabalho que você odeia pode seriamente influenciar sua saúde mental de uma maneira ruim e pode causar agressão e ódio para com os outros.
2.23F: Sou iraniano e o Irã teve e continua a ter instabilidade em termos de direitos humanos e violência e espero entrar na política e trabalhar com comunidades e comitês internacionais para melhorar as condições dos direitos humanos.
2.24F Eu sempre fui de cantar, dançar e atuar durante todos os meus anos e gostaria de tocar. Eu também adoro defender as pessoas e ter a minha opinião é por isso que o direito penal é uma das minhas metas.
2.24 F O passado tem um impacto muito grande no meu futuro como: tempos racistas Eu não quero que o mundo nunca cair de volta àqueles tempos. Meu país sendo invadido por pessoas que nunca o tinham visto antes e agora o possuem. Não quero que ninguém me possua ou tenha o poder de fazê-lo. Destruindo a natureza: quero que despertemos e percebamos que estamos vivendo do jeito errado
2.29F: O passado de minha família: Eu quero alcançar o sucesso para fazer minha família orgulhosa. Eu quero ter um emprego estável e provar a minha família que as mulheres não são inferiores aos homens quando se trata de sucesso e alcançar metas. Para mostrar às pessoas que é a decisão certa para educar a filha e não pensar apenas sobre o casamento e seu futuro para elas, as meninas podem tomar suas próprias decisões como os meninos podem. O passado da humanidade e do presente: a humanidade me preocupa. Um aumento na islamofobia e ignorância assusta-me como eu sinto isso poderia afetar minhas chances de sucesso no futuro. Por exemplo. Discriminação.
2.31 M: Como uma sociedade, todo mundo se preocupa só por si mesmo, ninguém se importa, a menos que ele os afeta diretamente, por exemplo, tudo o que está acontecendo com bombardeios só se torna um problema quando as pessoas sentem como se eles serão afetados. Os problemas que enfrentamos no terceiro mundo não é nada em comparação com os menos afortunados, mas não fazemos nada sobre isso, só reclamar. Todos querem constantemente mais.
3.4F: Medicina é minha paixão de criança. Salvar vidas, ajudar o próximo. Pedagogia é o amor pelas crianças, a vontade de ensinar.

3.6F: Ajudar as pessoas, tentar solucionar os problemas delas. Acredito na valorização da saúde, um dia. Quando penso no meu futuro, também penso em outras vidas, na qual, pode ser diferente com minha escolha. A fome e a guerra estão cada vez pior e é aí que tenho mais certeza do meu futuro como enfermeira do exército brasileiro.

3.24F: Me preocupo sim com o futuro, para poder ter uma vida 'feliz' pois sou bem financeiramente mas não me sinto feliz, devido ser filha adotiva, então quero realizar meu sonho para me livrar desta família e ter minha própria vida, o direito vou fazer para ser promotora ou juíza, e cuidar da parte familiar (direito da família) para ajudar crianças que os pais adotam após terem adotado (é o que acontece comigo).

QUADRO 20 - DIGNIDADE HUMANA / IGUALDADE

FONTE: O autor (2017)

A dignidade humana e a luta por igualdade de direitos aparecem de variadas formas nas falas dos jovens. A jovem 1.2F, nascida na Nigéria, ilustra a luta pela democracia a partir do exemplo do seu país. O jovem 2.1 cita guerras e a jovem 2.29 relata sua motivação de trabalhar pela igualdade de tratamento de gêneros. A jovem 2.21, na contramão da pressão por sucesso e retorno financeiro, defende a importância de se trabalhar com o que ama.

A jovem 2.24 se posiciona fortemente contra diversos itens: racismo, imperialismo e destruição da natureza, na qual ela acredita que a humanidade esteja “vivendo da maneira errada”.

Dentre as sentenças desta categoria, alguns jovens parecem se orientar temporalmente com uma fundamentação humanista. Ou seja, suas escolhas profissionais são baseadas em suas experiências e interpretações históricas, que os orientam a agir humanitariamente.

A jovem 2.23F: “Eu sou Iraniana e Irã teve e continua tendo instabilidade em termos de direitos humanos e violência e eu espero entrar na política e trabalhar com comunidades e comitês internacionais para melhorar as condições dos direitos humanos.” O jovem 2.11: “Eu tenho uma visão fortemente igualitária, e espero expressá-la em minha carreira possivelmente como jornalista ou colunista.”

As jovens brasileiras 3.4 e 3.6 pretendem realizar sua função a partir da área da saúde. 3.4F: “Medicina é minha paixão de criança. Salvar vidas, ajudar o próximo” e 3.6F: “Ajudar as pessoas, tentar solucionar os problemas delas. Acredito na valorização da saúde, um dia. Quando penso no meu futuro, também penso em outras vidas, na qual, pode ser diferentes com minha escolha. A fome e a guerra estão cada

vez pior e é aí que tenho mais certeza do meu futuro como enfermeira do exército brasileiro.”

A superação da ética individualista fundamenta o conceito de Responsabilidade e alteridade proposto por Rüsen (REICHMUTH, RÜSEN & SARHAN, 2012). Obteve-se catorze narrativas que mostram sujeitos preocupados com as pessoas que passam por algum tipo de necessidade ou opressão.

Senso de Responsabilidade
1.3F: Estou preocupado com questões políticas e sociais mais amplas, pois sinto que cada um de nós tem a responsabilidade de ajudar aqueles que nos rodeiam. O mercado de trabalho é uma grande preocupação para mim como estou ciente de que é muito competitivo e que conseguir um emprego depois de uni não é certo que me preocupa. Preocupo-me com a forma como a minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida no meu país, pois sinto que é minha responsabilidade ajudar os que me rodeiam a ser um bom cidadão. As questões humanitárias globais me preocupam como um trabalho em que eu posso ajudar a resolver esses problemas é algo que eu pensei.
1.7F: Eu quero ser capaz de ajudar as pessoas em todos os lugares, mesmo que isso não seja sempre possível. Eu entendo que não será uma tarefa fácil. Eu sei que um monte de trabalho duro e paciência e tempo é necessário primeiro.
2.12 M: Eu sou muito influenciado pelos meus pais com as decisões que tomo. Eles me dizem para pensar sobre o futuro e se eu for capaz de colocar comida na mesa. Também eu sempre disse que eu deveria fazer algo que vai ajudar as pessoas.
2.16F: Gostaria de fazer a diferença e deixar um legado, então se eu puder contribuir para isso vou de qualquer maneira possível. Eu sinto que minha carreira não pode me dar estabilidade econômica, mas estou disposto a tentar.
2.19F: Eu não me preocupo com oportunidades de trabalho, mas eu me preocupo com a humanidade e quero ajudar as pessoas em necessidade não tanto minha carreira, mas fora disso. Também ajudar os outros não é apenas referindo-se à Grã-Bretanha, mas outros países que precisam de ajuda Síria, Palestina, África.
2.26F: gosto de trabalhar com crianças; Sociedade (trabalhando em países menos desenvolvidos talvez possa ajudar)
2.31 M: As coisas que me influenciaram é a injustiça no mundo, vendo e sofrendo e aqueles que são injustamente punidos, portanto, tornar-se advogado espero que me permita fazer algo sobre isso.
2.6F. Eu quero fazer o máximo que puder para ajudar as pessoas menos afortunadas do que eu, pois merecem viver uma vida luxuosa, então eu sempre penso sobre o que posso fazer para ajudá-los.
2.8F: Eu quero um trabalho que me mantenha feliz e não causar qualquer mal ou fazer mal para outras pessoas. Espero, estudando a sociedade, também será capaz

de encontrar maneiras de começar a melhorar. As dificuldades que minha mãe viveu em um país do terceiro mundo me fazem querer ajudar as pessoas em geral.
3.12M: O passado sim pode influenciar, principalmente de um país, me leva a pensar em não cometer os mesmos erros como detentor de direitos e deveres, e lutar por um país melhor sempre. Não podemos nos contentar.
3.22M: Sempre pensei em ajudar as pessoas e realizar o sonho do meu pai.
3.28 M: Busco o meu bem pessoal, se você está bem você poderá melhorar o mundo e o pensamento dos outros a sua volta.
4.1M: Ao decidir o meu futuro e se eu tiver sucesso nisso, eu penso em ajudar moradores de rua, sem meu futuro decidido eu já procuro fazer o possível para ajudar essas pessoas, pois eu penso humildade em primeiro lugar. Essas é uma das questões que nunca saíram da minha cabeça.
4.3M: Penso no futuro, em mudar meu país, para que ele não vá a m. de novo, igual está agora, para que parem de enganar o povo, e o mundo seja um lugar melhor

QUADRO 21 - SENSO DE RESPONSABILIDADE

FONTE: O autor (2017)

A estudante 1.3, descreve com clareza o posicionamento de jovens que se preocupam com aspectos sociais e ao mesmo tempo temem por seu posicionamento no mercado:

“Eu estou preocupada com as questões sociais e políticas mais amplas pois sinto que cada um de nós tem a responsabilidade de ajudar aqueles a nossa volta. O mercado de trabalho é uma imensa preocupação para mim, pois estou consciente de que está muito competitivo e conseguir um emprego após a universidade não é garantido, o que me preocupa. Eu me importo sobre como minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida no meu país pois sinto que é minha responsabilidade ajudar as pessoas a minha volta para que eu seja uma boa cidadã. As questões humanitárias globais me preocupam, como ter um trabalho que me possibilite ajudar a resolver estes problemas é algo que tenho pensado.”

Preocupações em saber como ajudar os mais necessitados aparecem nas falas de 1.7, 2.12, 2.26, 2.8, 3.22 e 4.1. A jovem 2.16 se preocupa de que forma poderá fazer para deixar um legado. A estudante 2.19 pensa em ajudar quem precisa, mas não necessariamente através de seu trabalho. Os jovens brasileiros 3.12 e 4.3 afirmam querer lutar por um país melhor. O jovem 2.31 também demonstra que sua opção de carreira parte de uma motivação externa, a partir do exercício de empatia.

Duas jovens afirmaram pretender auxiliar através da educação: 2.14 e 3.4:

Educação
2.14F: Questões como as questões humanitárias globais dizem respeito a mim e ao meu futuro, pois desconhecemos quais mudanças podem ocorrer. Eu também quero um trabalho que pode me ajudar a mudar o futuro, como ensinar e ajudar as crianças. No entanto, a principal prioridade é a saúde e a felicidade da minha família.
3.4F: Medicina é minha paixão de criança. Salvar vidas, ajudar o próximo. Pedagogia é o amor pelas crianças, a vontade de ensinar.

QUADRO 22 - EDUCAÇÃO

FONTE: O autor (2017)

Os estudantes de Curitiba 3.19 e 4.10 de, maneira um pouco vaga, defendem a necessidade de uma mudança de comportamento das pessoas: “Acredito que um futuro melhor só pode ser possível se mudarmos a nós mesmos, família, escola, país e humanidade são apenas consequência do que vivemos. Mude seus pensamentos e mude sua vida.” e “Não adianta apenas uma pessoa se preocupar em mudar as coisas ao nosso redor, como saúde, fome, humanidade, basta todos nós querermos juntos mudar o futuro.”

O desafio da educação contemporânea, posto em debate, é visível na fala dos jovens. De um lado, a presença significativa de elementos humanistas, demonstrando jovens com sentimento de solidariedade aos que se encontram em situação inferior. Por outro lado, a pressão do mercado, do resultado, da formação como capacitação para conquista de bons lugares em uma sociedade competitiva, incide grande influência no pensamento dos jovens.

Da mesma maneira pela qual se agrupou narrativas humanistas em todas as respostas, foi elencado a seguir diversas falas nas quais se evidenciam uma visão utilitarista, ou seja, jovens focados em estabelecerem-se profissionalmente com boa remuneração e realizações pessoais. Não se objetivou estabelecer-se aqui, certamente, um reducionismo romântico de antagonizar o desenvolvimento financeiro e profissional em oposição ao humanismo. Contudo, é necessário reconhecer a força destes discursos, reificados em jovens ainda em formação, para que se possa vislumbrar uma Educação Histórica capaz de oferecer diferentes opções de produção de sentido e de identidade histórica.

CONCEITOS UTILITARISTAS
Jovens ingleses
1.1M: Eu quero um trabalho que me interessa, mas ganha dinheiro suficiente para que eu fique confortável.

1.1M: Interesse em matemática. O fato de que ele deixa minhas opções abertas a muitos empregos. Sou bom em matemática.
1.1M: Eu gostaria de fazer um trabalho simplesmente porque eu amo, mas eu sou forçado a pensar em dinheiro, porque eu quero estar confortável e ser capaz de sustentar uma família.
1.5M: Gostaria de ganhar muito dinheiro e também adoro matemática.
1.5M: Eu tenho preocupações sobre o mercado de trabalho como primeiramente muitas pessoas vive no Reino Unido e muitos mais estão por vir. Isto significa mais competição para trabalhos assim que eu realmente tenho que fazer bem e fazer as escolhas direitas assim que eu posso começar meu trabalho ideal. Se eu fizer minha família feliz, fará-me feliz. Gostaria de ajudar a minha família com finanças se alguma vez se tornar um banqueiro de investimento.
1.6M: Eu acho que as preocupações sobre o mercado de trabalho são decisivas nas minhas escolhas sobre o futuro, como eu sei que nos próximos dois anos eu estarei envolvido no mercado de trabalho para que ele vai me afetar diretamente. Eu pessoal não se preocupe sobre como minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida como eu sinto que há fatores mais importantes ao decidir uma carreira, como salários.
2.12M: Eu sou muito influenciado pelos meus pais com as decisões que tomo. Eles me dizem para pensar sobre o futuro e se eu for capaz de colocar comida na mesa. Também eu sempre disse que eu deveria fazer algo que vai ajudar as pessoas.
2.18F: Eu me preocupo com o futuro porque eu tenho que pensar sobre a minha vida depois que eu estou fora da educação. A felicidade dos meus amigos / família é importante no entanto, quando eu tenho que eu posso pensar na imagem mais ampla. O mercado de trabalho influencia fortemente o trabalho para o qual eu estudo, não seria ideal para querer entrar em uma carreira de direito que há muitos estudantes de direito desempregados já.
2.19F: Ir para a universidade é a maneira mais simples de conseguir um emprego e ter um bom futuro
2.20M: Eu acredito que minha família, fundo e vida é um fator maciço, eu não quero ter que preocupar-se sobre o aluguel e as contas, conseqüentemente estudando duramente eu viverei fácil no futuro e também financeira e emocionalmente poderei dar apoio a meu amigos.
2.25M: Só o fato de que isso é o que eu gostaria de fazer, e com as qualificações alcançadas, há uma maior chance de conseguir um emprego, bem pago.
2.25M: Eu respondi concordou à indicação "o passado da humanidade pode influenciar-me muito ao pensar no futuro". Isto é porque você precisa saber o que as pessoas são e as decisões tomadas por eles no passado, quando olhando e considerando o seu futuro, por ex trabalho.
Jovens brasileiros
3.13M: Tenho como principal objetivo prestar enem e vestibular para conseguir bolsa em alguma faculdade particular ou vaga na universidade federal para o curso de engenharia química.
3.19M: Construir um futuro onde não passe necessidade.
3.23F: Me preocupo ao decidir meu futuro porque o país não está favorecendo nem ajudando a ser melhor de conseguir um bom emprego
3.3F: Eu quero ter uma boa formação pois o mundo, as pessoas estão querendo pessoas qualificadas cada dia mais

3.5F: Acho que tá em alta essa profissão, não faltará trabalho. Sou boa com exatas isso facilita a passar no curso. Vou trabalhar com algo que eu gosto.
3.8F: Pretendo me formar na faculdade de estética e cosmética, conseguir um emprego fixo
4.2F: Eu pretendo fazer o vestibular e fazer o meu curso de administração e ser alguém na vida. Como ter um futuro melhor para mim e para a minha família

QUADRO 23 - CONCEITOS UTILITARISTAS

FONTE: O autor (2017)

Perante tais narrativas é possível perceber a pressão a qual estes sujeitos estão submetidos. A naturalização do percurso de carreira e da luta por posicionamento no mercado faz parecer que não existam outras maneiras de dar sentido a sua existência. O jogo é único. A situação está posta, as regras estão dadas e só resta aos iniciantes entrar e buscar desempenhar suas habilidades da melhor maneira possível, para sobreviver. A rara liberdade que observam é a opção de buscar satisfação com suas escolhas, ou, “trabalhar com o que gostam”. Mesmo assim, esta opção já é vista como privilégio numa sociedade onde muitos lutam pela mínima subsistência.

Podemos afirmar, de modo geral, que elementos da estrutura do Novo Humanismo estão presentes na Consciência Histórica dos jovens investigados. Há uma identificação com princípios de dignidade humana e o desejo de defendê-lo. Os jovens se mostram sensíveis a atentados contra a vida humana, seja com o bombardeamento inglês na Síria, seja com a violência urbana em Curitiba.

Porém, os últimos anos da escolarização já trazem consigo pressupostos da competitividade, na forma de pressão por resultados escolares e exames nacionais e internacionais. Tanto jovens com princípios humanistas, como aqueles que desde a adolescência centram-se mais em seu sucesso pessoal, são empurrados para a disputa por vagas nas melhores universidades, estágios e emprego, tornando-se concorrentes.

Algumas frases de jovens brasileiros exprimem, inclusive, o quanto possuem baixas expectativas quanto ao futuro. Ou seja, jovens de classe baixa, estudantes em escolas públicas distantes do centro da cidade, projetam seus futuros de maneira limitada. Como, por exemplo, “conseguir um emprego fixo” e “construir um futuro onde não passe necessidade”.

Como a temática do desenvolvimento da identidade recai no debate estrutural da sociedade, não se pretendeu aqui ingressar na discussão sociológica e filosófica da ideologia do trabalho. A humanização da sociedade como um todo, como projeto

político e filosófico, incita debates políticos e ideológicos profundos. Independente de adotar-se vertentes favoráveis a grandes revoluções ou a busca por “humanizar o capitalismo”, afirma-se com veemência a urgente necessidade de humanizar-se a educação e educar-se para a humanização, como superação da visão limitada e atualmente predominante de educar majoritariamente para a inserção no mercado de trabalho.

5.3 AÇÃO E HUMANISMO

Nas respostas de índice de concordância mostrou-se que a questão sobre o potencial e o impacto das ações dos jovens na História, não possui uma unanimidade entre os jovens. De maneira bem equilibrada, os jovens se dividem entre aqueles que acham que suas decisões podem ter consequências a ponto de marcarem a História da humanidade, e os outros que acham que seus feitos não entrarão para a História. Muitos jovens também optaram em não manifestar opinião nesta questão. As narrativas já debatidas mostram, contudo, que um bom número dos participantes acredita que o impacto na História é proporcional e condicional ao poder e ao dinheiro dos agentes, entre outros fatores.

Os resultados das narrativas da Ação (questão 5), apresentaram também muitos elementos do Novo Humanismo. Estas narrativas apresentam a intencionalidade de realizar ações no futuro que possam ajudar outras pessoas.

DIGNIDADE HUMANA
2.4: Eu acho que todo mundo pode mudar como vimos no passado como agora aceitamos coisas que não fizemos no passado, por exemplo, pessoas gays.
2.19F: A história do mundo é construída por pessoas vulneráveis, mas dedicadas como Ghandi etc. No entanto, eu não acredito que meu futuro seria grande o suficiente para ser registrado no meu país e na história do mundo. Eu quero ajudar as pessoas unicamente para mim e para eles. Eu nunca quero ajudar as pessoas para a fama.
2.31M: As decisões que eu faço pessoalmente, embora principalmente afeta-me e aqueles que me rodeiam pode ter um impacto maior. Por exemplo, espero que durante o verão ir para o exterior e trabalhar em instituições de caridade e ajudar aqueles que precisam. Embora esta seja uma escolha pessoal, afeta um grande número de pessoas.

QUADRO 24 - DIGNIDADE HUMANA
FONTE: O autor (2017)

A dignidade humana é lembrada, no sentido de desenvolvimento progressista e abertura a pessoas de diferentes orientações sexuais, pelo jovem 2.4. A jovem 2.19 se inspira em Gandhi para afirmar que quer ajudar pessoas, mas não buscando a fama por isso. O jovem 2.31 pensa no impacto de suas ações e na possibilidade de fazer trabalho voluntário em suas férias de verão.

IGUALDADE/HUMANIDADE UNIVERSAL
2.6F: As decisões que tomo podem afetar meu país, pois cada decisão individual tem um efeito positivo ou negativo. Políticos, pessoas ricas, artistas e celebridades construíram a história do meu país e do mundo, mas também o fizeram muitas pessoas da classe trabalhadora.
2.12M: Eu sinto que qualquer um pode conseguir o que quer como nós somos todos os seres humanos e nenhum indivíduo é mais humano do que outro
3.18F: Se a população, a massa, se unir conseguem sim mudar a História, pois somos a maioria não só no país mas também no mundo, eu acredito na revolução de classes.
3.28M: Todos podemos mudar o mundo, se todos iniciarem uma corrente de bons atos, isso iria se repetir e isso mudaria o mundo e as pessoas boas iriam se ajudar.

QUADRO 25 - IGUALDADE/HUMANIDADE UNIVERSAL

FONTE: O autor (2017)

A ideia de igualdade e da universalidade da humanidade é citada por quatro estudantes. Uma sentença define o potencial de ação humana justificado pelo pertencimento a humanidade: “Eu sinto que qualquer um pode atingir o que desejar, pois somos todos humanos e nenhum indivíduo é mais humano do que outro”, afirmou 2.12 de maneira simples, mas implicando em muitas possíveis consequências.

O elemento “mudança”, no sentido de transformação constante e desenvolvimento da humanidade em termos humanos, foi registrado em seis narrativas sobre Ação.

MUDANÇA
1.1M: um indivíduo como eu poderia fazer algo significativo, como descobrir algo novo
1.3F: É um de meus objetivos / ambições fazer algo que impacta a história de meu país ou mesmo a história do mundo mas eu não sou certo se eu conseguirei este. Eu acredito que qualquer um pode mudar o curso da história se trabalhar duro bastante a ele. Por exemplo, as sufragistas trabalharam para dar às mulheres os direitos que merecem e agora o mundo é um lugar diferente por causa de seu trabalho.

1.4M: Eu acho que todo mundo pode mudar o curso da história como história tem vindo a mudar desde o início do universo.
1.5M: Todos podem mudar o curso do histórico a qualquer momento, p. Se uma pessoa encontrou a cura para o câncer, eles mudaram o curso da história, bem como fazer história como essa cura pode salvar milhões de vida das pessoas. Quando o último teorema do fermat foi resolvido, isso também mudou o curso da história como ninguém em 350 anos resolveu além dele
2.25M: "Todo mundo pode mudar o curso da história" Eu respondi concordar com essa declaração como eu acredito que é verdade. Basta tomar Ghandi como um exemplo, ele mudou a opinião de muitas pessoas sobre guerra e paz.
3.13M: Eu acredito que qualquer um pode mudar a História, por que ela sempre está em constante mutação.

QUADRO 26 - MUDANÇA

FONTE: O autor (2017)

Os jovens 1.1 e 1.5 atribuem o potencial de ação das pessoas ao poder transformador da sociedade que a ciência possui, seja na área médica ou na matemática. A jovem 1.3 se inspira no movimento das Sufragistas para indicar que ações de um grupo de pessoas pode ter impactos profundos, mesmo muito tempo depois. Os jovens 1.4 e 3.13 afirmam a mudança como constante histórica. O jovem 2.25 toma Gandhi como exemplo para mostrar que uma pessoa pode ser responsável por mudar a maneira que outras pessoas entendem determinadas questões.

As narrativas a seguir foram agrupadas como semelhantes ao conceito de responsabilidade e alteridade, pois se baseiam na premissa de que as ações têm reações e consequências sociais. Estes textos reiteram a opinião dos jovens de que todos seres humanos podem mudar o curso da História.

RESPONSABILIDADE
1.2F: Eu não acho que a história do meu país ou do mundo afetaria minhas decisões para o futuro, mas eu quero ser uma influência positiva no mundo e no meu país. Além disso, acredito que todos têm o poder de mudar o curso da história através das escolhas que fazem e de como positivamente ou negativamente essas escolhas afetam os outros.
2.10 F: Eu acredito que todos podem mudar o curso da história fazendo uma mudança na sociedade que defende seus direitos, ou não se conformar às normas da sociedade e ser diferente / ter visões diferentes.
2.16F: A história é preenchida com indivíduos especiais que fizeram uma mudança assim, se minhas ações podem fazer uma diferença substancial e ajudar as pessoas, então por que não. Todas as ações têm consequências, mas podem ser positivas vale a pena o risco em meus olhos.

2.20M As escolhas que eu fiz na minha vida naturalmente no futuro irá determinar a vida dos outros e mais importante a sua liberdade
2.21M Eu acredito que a história não foi construída apenas por políticos e celebridades. Acho que foi construída por nossos antepassados e cada pessoa. Cada ser humano pode influenciar o mundo e a história fazendo algo significativo.
3.3F: Todos temos o potencial para mudar o mundo, mas isto tem que ser de todas as pessoas. Uma simples ação de bom dia muda o dia de pessoas, imagina se seguimos o passo “fazer o bem sem olhar a quem”

QUADRO 27 - RESPONSABILIDADE

FONTE: O autor (2017)

Por fim, a jovem 3.2 demonstra vínculo com a relação do homem com a natureza, ao comentar sobre a possibilidade de trabalhar no cuidado e proteção de animais. “Não sei se as decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira pode ser reconhecida no futuro. Muitas pessoas não dão valor em salvar animais, poucas sabem reconhecer que são vidas também.”

O que se observa a partir destas relações é um grande potencial e desejo de ação humanista dos jovens. Todavia, não podemos mensurar quantos destes anseios e projetos perdurarão com o passar dos anos. As preocupações demonstradas em relação a aspectos financeiros e de trabalho podem se consolidar como contraproducentes aos valores humanistas afirmados por estes sujeitos.

5.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O PRINCÍPIO DE SENTIDO HUMANISTA

Nos termos da pesquisa qualitativa é possível construir generalizações a partir de casos específicos (BLAIKIE, 2010). Mas as generalizações geradas não devem ser, necessariamente, totalitárias e deterministas. Como idealizado no início do projeto, o estudo dos casos particulares dos jovens brasileiros e ingleses produziu conhecimentos passíveis de generalizações limitadas. Isto é, na fronteira entre a normatização e a empiria, as asserções construídas aqui devem ser retomadas, rediscutidas, ampliadas e reinterpretadas. Não há, mesmo assim, decréscimo na pretendida contribuição às áreas de conhecimento. Os jovens, em 2015 e 2016, nos revelaram muito sobre seu tempo, sua juventude e sobre o papel da formação e da Aprendizagem Histórica na humanidade contemporânea.

Nesta generalização restrita, vemos jovens com muitos elementos humanistas radicados em suas consciências históricas. Jovens que identificam opressões,

injustiças, falsas dicotomias e hierarquias entre sujeitos e culturas, e que clamam por mudança, por transformações críticas da realidade. Jovens que reconhecem o valor inalienável da dignidade humana, e o quanto certos grupos continuam excluídos dos processos que aferem humanidade aos seres humanos. Apresentou-se nitidamente, também, estudantes conscientes dos sérios problemas ambientais em consequência da maneira pela qual a humanidade explorou e usurpou os bens naturais nos últimos séculos.

Mostrou-se, com preocupação, o pouco ou nenhum uso de conhecimentos bem estruturados e fundamentados sobre o passado, como arcabouço cultural de orientação temporal. Principalmente os jovens brasileiros, com limitadas citações sobre o passado de seu país e do mundo. A dificuldade ou inabilidade de acesso ao passado no fluxo temporal da Consciência Histórica, remete os sujeitos ao presentismo, às questões de ordem prática irrefletidas, às pressões do contexto e do momento, quase sempre pragmáticas em relação à inserção no mercado de trabalho e ao retorno financeiro.

Há uma relação entre a qualidade e profundidade do movimento de ida à teoria histórica e a humanização da função de orientação temporal. A Aprendizagem Histórica nos orienta à humanização. Em contrapartida, as exigências extasiantes do presente nos esgotam, limitam e encarceram-nos em preocupações autocentradas. Mas, a esperança segue como marca indelével da juventude: os jovens acreditam majoritariamente que todos podem mudar o rumo da História. As restrições para que isto ocorra, que eles mesmos enumeram, impelem-nos a valorizar ainda mais a Aprendizagem Histórica como fonte de formação que supere e transcenda a realidade do presente – como auto-determinação, no sentido de ação, de Anderson (1980).

A Matriz do Pensamento Histórico de Rüsen (ARAÚJO & CALDAS, 2009) possui, como ponto central, os “princípios de sentido histórico”. Todo o processo de Aprendizagem Histórica se dá ao entorno deste elemento, que é permanente, em oposição aos demais. Os sentidos da História, tal qual o sentido da vida, são construções processuais e pessoais, como Meister de Goethe (2006) ilustra em sua jornada de autodescobrimento e formação. Contudo, pode-se considerar os princípios de sentido como condições *a priori*, definidas no âmbito da cultura como produto histórico da humanidade. A argumentação do presente trabalho buscou fornecer elementos empíricos para a adoção do Novo Humanismo como um destes princípios. Deste modo, o processo de desenvolvimento do pensamento histórico e, por

consequência, da Consciência Histórica, ocorreria obrigatoriamente com a inserção direta da defesa da dignidade humana em cada uma de suas etapas. A formatação da matriz e suas descrições não excluem e nem se contrapõem ao Novo Humanismo. Porém, ao não endereçarem os conceitos e temas humanistas tão profícuos e urgentes, deixando-os subentendidos, corre-se o risco de serem esquecidos ou subutilizados.

A Matriz Disciplinar da Didática da História (cf. p.113), por sua vez, seria impactada fortemente com a adoção deste princípio. Descreve-se, a seguir, a título de ensaio teórico-normativo, considerações sobre as etapas da Aprendizagem Histórica e do pensamento histórico das duas matrizes, abordadas a partir do princípio do Novo Humanismo. Na prática, este esboço apresenta desafios para a sistematização da Educação Histórica principalmente em âmbito escolar.

- Princípio do Sentido Histórico (Matriz do Pensamento Histórico) e Competência Narrativa de Orientação (Matriz Disciplinar).

Ao centro das matrizes, no núcleo de sentido, expresso pela capacidade de narrar-se e orientar-se historicamente, se situaria o princípio humanista em si, como catalizador do processo de humanização da humanidade pautado na racionalidade.

- Necessidade ou Carências de Orientação (Matriz do Pensamento Histórico) e Necessidade de Aprendizagem – Interesse dos Estudantes. (Matriz Disciplinar).

O desafio inicial é a própria aproximação entre as necessidades de orientação, vindas da vida prática dos sujeitos, com a maneira pela qual as instituições escolares e políticas estruturam seus conhecimentos e disciplinas. Deve-se superar o ensino tradicional, muitas vezes alheio às necessidades de seus interlocutores, buscando um equilíbrio entre os conteúdos obrigatórios e a possibilidade do processo educacional possuir autonomia e liberdade para configurar-se à medida de seus estudantes.

A obrigatoriedade de conteúdos se daria como forma de garantir a todos os estudantes a base mínima comum, porém sempre de maneira multiperspectivada e trabalhando com especial atenção o passado difícil de cada cultura. A rigor, os brasileiros não parecem enlutar-se ao discorrer sobre seu passado recente de

colonização, exploração e escravização. A investigação das próprias máculas do passado, em um esforço de empatia histórica, pode ser um recorte temático plausível e sensível às demandas da Consciência Histórica.

- Conceitos e Teorias (Matriz do Pensamento Histórico) e Perspectivas didáticas e teorias da Aprendizagem Histórica (Matriz Disciplinar).

A fundamentação teórica e as perspectivas didáticas são matéria de debate, pois dizem respeito às opções teóricas de cada pesquisador e professor. A partir do princípio do Novo Humanismo, a Aprendizagem Histórica é concebida como formação ampla (*bildung*) e não como a replicação de técnicas mecanicistas. A apropriação da Literacia Histórica e, mais profundamente, o desenvolvimento da Consciência Histórica em nível ontogenético apontam pistas de arcabouços teóricos já consolidados na área.

- Métodos para lidar com a experiência do passado (Matriz do Pensamento Histórico) e Métodos de Pesquisa (Matriz Disciplinar).

Os métodos de tratamento das experiências do passado também remetem ao quadro teórico porventura utilizado, seja focado na hermenêutica ou na historiografia. Contudo, os métodos de pesquisa didáticos, sob a perspectiva humanista, são mais facilmente visualizados. Algumas estratégias didáticas foram sugeridas ao longo da pesquisa: trabalho intenso com fontes primárias e secundárias, uso de inquéritos como investigação didática, multiperspectividade na análise das fontes, aproximação com museus, sítios históricos e arqueológicos, foco no desenvolvimento de narrativas, entre outros.

- Formas de representação (Matriz do Pensamento Histórico) e Formas de Organização do Ensino e Aprendizagem (Matriz Disciplinar)

As formas de representação ressaltam a relevância da interação entre a cultura histórica e a cultura juvenil⁷³. Esta aproximação é tão mais fértil ao desenvolvimento da Aprendizagem Histórica quanto forem suas alternativas à dimensão cognitiva, com estratégias que permeiem as dimensões política, ética, estética e religiosa.

As formas de organização do ensino e da aprendizagem implicam, necessariamente, em aspectos políticos. Partindo do pressuposto da educação como dever do estado, a humanização de tal organização exige condições estruturais suficientes para tal processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo: número apropriado de alunos por turmas, salas de aula equipadas e confortáveis, bibliotecas e equipamentos de computação condizentes com os tempos atuais, formação de professores inicial e continuada de qualidade, projetos em parceria com universidades, museus e espaços públicos de acervo da cultura histórica. No Brasil, ainda se enfrentam graves problemas de estrutura física das escolas e de direitos dos professores e demais trabalhadores da Educação, o que impacta negativamente o desenvolvimento das crianças e dos jovens, restringindo a Aprendizagem Histórica.

- Função de Orientação (Matriz do Pensamento Histórico) e Características da Educação Histórica (Matriz Disciplinar).

Ao fim do processo de Aprendizagem Histórica, a orientação temporal e Educação Histórica fundadas nos princípios do Novo Humanismo devem ser humanizadas e humanizadoras. Humanizadas, ao incluírem nos próprios processos de ensino a pluralidade, o reconhecimento e as bases da comunicação intercultural. Humanizadora, por provocar em seus estudantes a reflexão sobre os princípios de dignidade humana, a empatia, a ação e o protagonismo. Espera-se de um processo educacional humanista que seja plural, multiperspectivado e emancipador.

No trajeto do pensamento ruseniano estudado, pode ser aferido que o Novo Humanismo não se posiciona opostamente ao desenvolvimento da Literacia Histórica e nem a Educação em Direitos Humanos, mas aprofunda-os qualitativamente. As características da Educação Histórica humanista contariam com a relação dinâmica

⁷³ Sobre tal aproximação, cf. pesquisas de Azambuja (2013), Souza (2014), Fronza (2012), Lourençato (2012 e 2015), Schmidt (2011 e 2014) e Pydd Nechi (2011).

equilibrada entre conceitos históricos substantivos, o conteúdo propriamente dito, com as competências cognitivas próprias do pensamento histórico.

Também se explicitaria a necessidade de coerência entre o humanismo como conteúdo e como práxis da educação, nas salas de aula e nas instituições educacionais. De maneira objetiva, o compromisso humanista diz respeito a uma formação tanto cientificamente aprofundada como humanamente qualitativa.

O Novo Humanismo como princípio de sentido implicaria consequências, também, nas quatro operações mentais da formação de sentido da Aprendizagem Histórica: experiência, interpretação, orientação e motivação, como Jörn Rüsen aponta como extensão da teoria e ainda de forma não normativa (RÜSEN, 2012b, p.533).

Com relação à experiência, Rüsen salienta que é necessário que os jovens percebam as diferenças entre as pessoas do presente e do passado, e que existem variadas maneiras de sermos seres humanos, e que o próprio conceito de humanidade é em si histórico. “Aprender esta historicidade da humanidade pode levar a uma motivação para maior desenvolvimento ou ao menos a defesa das aquisições do humanismo moderno na vida social e política”. (RÜSEN, 2012b, p.534).

Quanto à interpretação, salienta que uma interpretação humanista da experiência histórica implica na compreensão de que a História é, em si, o processo de humanização do homem, o que leva ao especial interesse nos direitos humanos. Rüsen reforça a importância da Multiperspectividade, do acesso a fontes de outras culturas e também religiões.

A orientação e a motivação com o princípio humanista se dariam como passos seguintes a este processo de experiência e interpretação:

Através da Aprendizagem Histórica, as aquisições da humanidade em um relacionamento institucionalizado e pacífico entre diferentes tradições e convicções de guia de vida, têm que modificar-se de um contexto externo pré-dado para um fator interno de mentalidade. Pela História a ideia de humanidade pode adquirir uma plausibilidade concreta e ao mesmo tempo dinâmica na vida humana como força motora da História universal. (RÜSEN, 2012b, p. 535).

O papel da Educação Histórica humanista é fundamental na formação da identidade histórica, principalmente no que se refere à experiência e a interpretação histórica. A orientação temporal, ou seja, a maneira pela qual os jovens alunos agem no tempo e tomam decisões, materializa-se como produto do desenvolvimento da

Consciência Histórica. A orientação temporal é dividida por Rüsen nas dimensões de dentro e fora dos sujeitos. Orientação temporal interna seria a da construção da identidade. Orientação temporal externa ocorreria na práxis dos sujeitos e na maneira que se relacionam com o mundo.

Faz-se fundamental frisar que esta aprendizagem em nada se assemelha a processos doutrinários ou enviesados política ou filosoficamente, pois a operação mental da motivação, que extrapola a própria orientação e busca partilhar socialmente as construções de sentido, não são pré-determinadas pelos educadores. Pelo contrário:

Trata-se, muito antes, de transmitir às crianças uma consciência de que e de como as orientações históricas atuam para motivar a ação. O que se faz com isso é abrir-lhes espaços motivacionais com base na compreensão histórica e não prescrever-lhes motivações. (RÜSEN, 2014, p.189).

E, didaticamente⁷⁴, Rüsen sugere: “O mais indicado é abordar o aspecto motivacional da formação histórica de sentido com base em exemplos históricos, ou seja, exercitar indiretamente a competência motivacional de um modo empiricamente moderado.” (RÜSEN, 2014, p.189).

A adoção do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica, revela, por fim, o desejo do estabelecimento de um ensino de História secular, racionalista, democrático, humano, articulado com a Teoria da História, empiricamente sustentado e voltado ao desenvolvimento da Consciência Histórica. Estas intenções prévias estão longe de serem universais e de comum acordo, tornando a sua aquisição o resultado de um embate político, no mais amplo sentido, sobre o que se almeja para a humanidade.

⁷⁴ A construção da dimensão normativa e pragmática do ensino de História com princípio humanista está sendo realizada por forças-tarefa em diversos países. Sugere-se aqui fortemente o estudo do material produzido por Lücke e sua equipe, (Lücke, M.; Tibbitts, F.; Engel, E. & Fenner, L.(Ed.): CHANGE – Handbook for History Learning and Human Rights Education, Wochenschau Verlag 2016.) que contempla boa parte dos princípios rusenianos e indica exemplos de planejamentos didáticos, estratégias curriculares e atividades de ensino em ambientes formais e informais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Onde, porém, existia esse conhecimento? Apenas em sua consciência, o que em todo caso devia ser logo aniquilada. E se todos os outros aceitassem a mentira imposta pelo Partido – se todos os anais dissessem a mesma coisa – então a mentira se transformava em História, em verdade. ‘Quem controla o passado’, dizia o lema do Partido, ‘controla o futuro: quem controla o presente controla o passado.’ E no entanto o passado, conquanto de natureza alterável, nunca fora alterado. O que agora era verdade era verdade do sempre ao sempre”.

(Orwell, 1984)

O relato desta pesquisa foi ilustrado com duas peças literárias de estéticas e temáticas opostas, o “1984” de Orwell e “Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister” de Goethe. No contexto global atual, não é demasiado pessimismo visualizar o antagonismo literário exposto como metáfora dos sentidos que estão se atribuindo aos processos educacionais. O cenário do livro “1984” sugere a mais vil doutrinação e desumanização, a partir de diversas técnicas e estratégias de dessensibilização e controle dos sujeitos. Entre elas, especial atenção é dada à História e às fontes históricas, compreendidas como potenciais causadores de problemas à soberania do partido. Na outra obra, a educação formal do jovem Wilhelm segue modelos tradicionais. Contudo, sua busca durante toda a vida é por complementar sua formação nas mais diversas áreas possíveis.

Estes dois personagens, em suas características juvenis, também podem ser entendidos como portadores de elementos comuns. Tanto Meister, como Winston, realizam profunda crítica das sociedades onde se inserem. Através de processos de autodeterminação, buscam emancipar-se e rebelar-se das obrigatoriedades que as estruturas sociais lhes impõem. Nestes processos de aprendizagem, padecem por não se adequarem aos sistemas, e regozijam-se nas descobertas do amor. Winston e Meister possuem refinado senso estético e com ele ancoram-se em momentos de fuga da realidade.

A História de Winston, com final trágico, também é a de uma formação ampla. Porém a reação do *status quo* em que se inscrevia é desproporcional e injusta, como de costume em ditaduras ou sociedades autoritárias. Os dois personagens fazem

escolhas, preocupados com o legado que estão deixando e a consequência de seus atos às próximas gerações.

A reflexão que se propõe, em paralelo aos resultados da pesquisa, é o questionamento sobre que princípios estão regendo os sistemas de Educação de cada país. Pode-se seguir o caminho da alienação e doutrinação, como de “1984”, ou podem-se desbravar mundos de oportunidades como Meister em contato com o teatro e com grupos de filósofos.

Rüsen debate História e utopia, anteriormente às discussões sobre o Novo Humanismo, na conclusão do livro “História Viva” (RÜSEN, 2007a, p.135). Em alusão a teoria psicanalítica, atribui o princípio do prazer à utopia, que surge das carências e incompletudes do presente. Pela utopia, vicejamos um futuro muito mais prazeroso do que a situação presente. Em oposição, à História caberia o papel de guardião do princípio de realidade da experiência, com todos os dissabores da condição humana.

Entretanto, Rüsen constrói a argumentação de que há uma possibilidade de utopia inserida na História, que não seria apenas referente à memória e ao passado. Mais ainda, sem a utopia e o desejo de superação da realidade, a História perderia sua humanidade. (RÜSEN, 2007a, p.40). A utopia, aliada ao princípio de realidade trazido pela experiência histórica, seria transformada em planos tangíveis, por meio de ações efetivas, na práxis da vida.

O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História endossa esta compreensão de utopia realista. No contato com a realidade escolar de Curitiba e de Londres foi possível observar estes dois aspectos: tanto a dureza das dificuldades dos contextos do presente, como o desejo e a esperança por tempos diferentes – expressos até mesmo nos textos oficiais que regem a educação de cada país.

A fundamentação desta tese na Teoria da História ocorreu pela aproximação de dois conjuntos conceituais, o Novo Humanismo e a Aprendizagem Histórica, observados empiricamente em sua relação com a realidade escolar de jovens em contextos históricos e culturais diferentes. Tal fundamentação pretendeu fomentar a constituição de um arcabouço teórico derivado da filosofia e da Teoria da História que possa subsidiar, normativamente, o ensino e a Aprendizagem Histórica em suas dimensões de experiência, interpretação, orientação e motivação (RÜSEN, 2015a).

Do ponto de vista teórico, realizou-se a leitura da proposta do Novo Humanismo e suas possibilidades de adaptações didáticas. Empiricamente, os

estudos de casos nos trouxeram pistas de atuação para novas pesquisas e para estratégias didáticas. Assim como, em contextos diferentes, Meister e Winston possuem elementos comuns, os jovens da periferia de Curitiba e os da periferia de Londres também se aproximam em seus processos de formação pessoal.

Os participantes da pesquisa se apresentam em meio a sérias pressões de ordem prática, na conclusão da etapa estudantil, com suas avaliações e escolhas, e na busca por tornarem-se integrantes da sociedade na etapa seguinte, com o ingresso no mercado de trabalho ou na vida acadêmica. Tanto ingleses como brasileiros sonham com vidas melhores para si e para os outros, mas suas utopias carecem de melhor articulação com a História. O princípio de realidade da História, com pouco acesso ao passado, torna-se nebuloso. Vai-se, rapidamente de um extremo ao outro: da utopia da ação histórica acessível a todos, de um lado, ao conformismo e resignação na busca por colocação profissional, de outro. Sem a fundamentação conceitual da teoria, a Consciência Histórica não oferece ferramentas concretas de ação e transformação da realidade imposta.

O potencial formativo e articulador da identidade histórica é desperdiçado, acabando por se resumir a um caminho único e monocromático, como a jovem 2.19 faz-nos imaginar com suas pretensões de futuro: “ir para uma universidade é a maneira mais simples de conseguir um emprego e ter um bom futuro.”

A proposta do Novo Humanismo adere a esforços supranacionais de superação e embate à xenofobia, ao extremismo, ao fundamentalismo religioso, ao nacionalismo e ao sectarismo. As tentativas de humanização na área da Educação, principalmente utilizando estratégias interdisciplinares com temáticas transversais, não geraram resultados satisfatórios nos contextos humanos subsequentes.

Rüsen traz, ao bojo dessa discussão educacional, a necessidade de adequar a cientificidade e a humanização como projetos educativos complementares e interdependentes. Há uma grande necessidade de investigação das práticas e processos educacionais no ensino e na aprendizagem de História, com vistas a uma reformulação empiricamente embasada e teoricamente sustentada do cuidado com esta disciplina.

A necessidade proeminente de qualificação do ensino de História é, por hora, situada em segundo plano, pois até mesmo a existência da disciplina como matéria obrigatória no Ensino Médio está sendo questionada nos trâmites oficiais. A assunção de todo arcabouço teórico debatido impele-nos a assumir compromissos políticos que

transpassam os muros da escola. A defesa do ensino de História é advogada juntamente com a defesa pela educação pública de qualidade como direito universal, não apenas restrita àqueles que podem custear o ensino privado. Alargando as consequências dos princípios humanistas, a atenção e luta por direitos humanos essenciais ainda é tarefa urgente a todos os cidadãos brasileiros.

A superação do ensino tradicional de História deve ser um dos caminhos de realização desta utopia historicamente realista. Os debates em Educação Histórica já atingiram densidade e elevado número de contribuições, empiricamente sustentadas, que podem ser indicadores de caminhos didáticos alternativos à aprendizagem limitada a memoração de fatos e datas de narrativas monoperspectivadas. Mesmo com restrições às diferenças culturais e estruturais, as experiências de sucesso e de fracasso nos modelos pautados pelo desenvolvimento da Literacia Histórica em países como o Reino Unido e o Canadá são extremamente relevantes na reconfiguração do ensino de História no Brasil. As estratégias de ensino de inquérito e os trabalhos com fonte histórica em sala de aula são bons exemplos visando o desenvolvimento da competência narrativa.

Na práxis da Educação Histórica, espera-se que estas reflexões contribuam com reformas curriculares, estratégias didáticas, projetos de formação inicial e continuada de professores especialistas ou generalistas, bem como na elaboração de materiais didáticos e, até mesmo, políticas públicas mais amplas não somente relacionadas ao ensino de História em ambiente escolarizado formal, como também em outros espaços, nas quais a ampliação da experiência histórica seja necessária.

No contexto acadêmico, espera-se que os estudos sobre o Novo Humanismo se multipliquem e se aprofundem, motivados pela tamanha distância entre aquilo que se espera da Aprendizagem Histórica e com o que nos deparamos na cultura histórica cotidiana. Ao fim do processo de pesquisa, avaliou-se como uma possibilidade de continuidade das investigações a proposta de um estudo longitudinal, que pudesse acompanhar os mesmos jovens no começo do Ensino Médio e posteriormente no ingresso e na saída da formação universitária. Tal investigação teria como objetivo a observação da utopia na Consciência Histórica de jovens, buscando identificar de que maneira as esperanças juvenis se convertem em conformismo ou em práxis humanista no princípio da vida adulta.

As relações entre o Novo Humanismo e a aprendizagem de História na escola estão abertas a novas pesquisas, no que tange desde sua constituição teórica até, principalmente, as possibilidades e estratégias didáticas.

Não se omitiu durante a redação deste trabalho, meu profundo desejo que o ensino de História seja ferramenta, das mais estratégicas, para o despertar da juventude ao humanismo e a solidariedade. Não se almeja ditar aos sujeitos o que devem fazer e como deverão orientar-se. Sobretudo, espera-se oportunizar a todos jovens o máximo desenvolvimento de sua Consciência Histórica, para que no encontro com outros seres humanos – seja na comunicação intercultural, seja na empatia histórica com sujeitos do passado – prevaleça a beleza da dignidade humana, como frágil conquista cultural a ser preservada. Ali, no campo da experiência orientada pela sua autodeterminação, os sujeitos por si só reconhecerão urgências humanitárias as quais se sentirão chamados à ação. O trabalho formal dos educadores se encerra no zelo à Aprendizagem Histórica com qualificação da experiência e da interpretação. O protagonismo enérgico e inquieto dos jovens irrompe em suas orientações e motivações, nas quais trilharão seu caminho único de formação pessoal, como Meister.

Ao fim, que as decisões destes portadores do futuro sejam tão belas e sensíveis como as falas destas duas jovens, que mesmo vivendo em mundos completamente distantes, partilham do mesmo compromisso humanitário. Entre Curitiba e Londres, um oceano de esperança e luta:

“A História é preenchida por indivíduos especiais que fizeram uma transformação, então, se minhas ações podem fazer uma diferença substancial e ajudar outras pessoas, então por que não? Todas ações têm consequências mas se elas podem ser positivas, valem o risco, a meu ver.” (2.16)

“Ajudar as pessoas, tentar solucionar os problemas delas. Acredito na valorização da saúde, um dia. Quando penso no meu futuro, também penso em outras vidas, na qual, podem ser diferentes com minha escolha.” (3.6)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHONEN, S., **Historical consciousness: a viable paradigm for history education?** In.: J. CURRICULUM STUDIES, v.37, n.6, p.697–707. Londres: Taylor & Francis, 2005.

ANDERSON, P. **Arguments Within English Marxism**. Londres: Verso, 1980.

ANKERSMIT, F. R. Trauma and Suffering: A forgotten source of western historical consciousness. In.: RÜSEN, J. (org.) **Western Historical Thinking: an intercultural debate**. Nova Iorque: Berghahn Books, 2002. P.72-84.

ANTWEILER, C. Pan – Cultural Universals – A foundation for an inclusive humanism. In.: RÜSEN, J. (org.) **Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism**. Goettingen: V&R Unipress, 2013.

ARAÚJO, V. & CALDAS, P. Como dar sentido ao passado. In.: **Revista História da Historiografia**. N.2. Março, 2009.

AURELL, J. *et al.* **Conprender el Pasado** – Una historia de la escritura y el pensamiento histórico. Madrid: Ediciones AKAI, 2013.

AZAMBUJA, L. **Jovens alunos e Aprendizagem Histórica: perspectivas a partir da canção popular**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2013

BAETS, A. de. A sucessful utopia.: The doctrine of human dignity. In: Historien. Vol.7: History and Utopia. Nefeli: Athens, 2007.

BARTON, K. & LEVSTIK, L. Teaching History for the common good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 2004.

BARCA, I. Literacia e Consciência Histórica. In: Revista Educar, ed. Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 93-112

BERTOLINI, J.L.S. **A Interpretação do Outro: A Ideia de Islã na Cultura Escolar**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2011.

BHASKAR, R. Societies. In: BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**. Brighton: The Harvester, 1979.

BHASKAR, R. **Scientific realism and human emancipation**. London: Verso, 1986.

BHASKAR, R. **Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy**. London: Verso, 1993.

BHASKAR, R. **A realist theory of science**. London: Verso, 1997.

BORRIES, B.V. Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. In.: STEARNS, P.; SEIXAS, P. & WINEBURG, S. **Knowing teaching & Learning History**. Nova Iorque, New York University Press, 2000. p.246-261.

BORRIES, B.V. Multiperspectividade: Pretensão utópica ou fundamento factível da Aprendizagem Histórica na Europa?. In: SCHMIDT, M.A.; FRONZA, M. & PYDD NECHI, L. **Jovens e a Consciência Histórica**. Curitiba:WA Editores, 2016.p.79-102.

BLACK, M.L. **History teaching today**: Approaches and methods. Kosovo: Printing Press, 2011.

BLAIKIE, N. **Designing Social Research**. Cambridge: Polity Press, 2010.

BRACEY, P.; GOVE-HUMPHRIES, A. & JACKSON, D. Teaching diversity in the history classroom. In.: Davies, I.(ed) **Debates in History Teaching**. Nova Iorque: Routledge, 2011. p.172-185

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 12/04/2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: 2006. v.3

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRAUN, V. and CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, 3 (2). pp. 77-101. 2006

BURKE, P. Western Historical Thinking in a Global Perspective – 10 Theses. In.: RÜSEN, J. (org.) **Western Historical Thinking: an intercultural debate**. Nova Iorque: Berghahn Books, 2002. p.15-30

CASANOVA, P. G. *Epílogo*. In.: WALLERSTEIN, I. (coord.) **Abrir Las Ciencias Sociales**. Cidade do México: UNAM, 2006.

CALLINICOS, A. **Making History: Agency, Structure, and Change in Social Theory.** Chicago: Haymarket Books, 2009.

CANCIK, H.: Classical Tradition, Humanity, Occidental Humanism. Hellenic-Roman Civilization and its Claim for Universal Validity. in: CANCIK, H.: **Europa – Antike – Humanismus.** Humanistische Versuche und Vorarbeiten, ed. Hildegard Cancik-Hildemeier. Bielefeld: Transcript, 2011, p. 83-92.

CANTÚ, R. (org). **An Insatiable Dialectic: Essays on Critique, Modernity, and Humanism.** Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

CARLSON, P. Sam Wineburg, critic of history education. In: **American History**, dezembro de 2011; n.46, v.5: ProQuest Central. p.28

CASTEX, L. **O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) Na Perspectiva de Jovens Brasileiros: Um Estudo de Caso em Escolas de Curitiba – Pr.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2008.

CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference.** Princeton: Princeton University Press, 2000.

CHAPMAN, A.; Camels, diamonds and counter factuals:a model for teaching causal reasoning. In.: **Teaching History n.112**, by The Historical Association. 2003.

CHAPMAN, A., Placing history: territory, story, identity – and historical consciousness. In.: **Teaching History n.116**, by The Historical Association. 2004.

CHAPMAN, A. Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skillsin history in Years 9 to 13. In.: **Teaching History n.123**, by The Historical Association. 2006.

CHAPMAN, A., Historical interpretations In.: DAVIES, I., **Debates in History Teaching.** Routledge, London, 2010.

CHAPMAN, A. Taking the Perspective of the Other Seriously, in.: **Educar em Revista**, n.42, pp.95-106, Curitiba, UFPR, 2011.

CLAUDE, R. & ANDREOPOULOS, G. **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

CORBUCCI et al. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: CASTRO, J.A.; AQUINO, L.M.C.; ANDRADE, C.C. (orgs.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009. P.89-108.

DIVARDIM DE OLIVEIRA, T. **A Relação ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2012.

DIVARDIM DE OLIVEIRA, T. A Formação Histórica (BILDUNG) COMO PRINCÍPIO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁXIS. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2017.

DROYSEN, J. G. **Manual de Teoria da História**. Trad. BENTIVOGLIO, J. & BALDUS, S. Petrópolis, Vozes, 2009.

EISENSTADT, Shmuel N. (Ed.): **The Origins and diversity of axial age civilizations**. Albany, 1986.

EPSTEIN, T. Teaching History for Social Justice: Purpose and Process. In: SCHMIDT, M.A. & FRONZA, M. **Consciência Histórica e Interculturalidade**: Investigações em Educação Histórica. Curitiba: WA Editores, 2016.

FOSTER, S.; ASHBY, R. & LEE, P. **Usable Historical Pasts**: A study of students' frameworks of the past: Full Research Report; ESRC, End of Award Report, Swindon: ESRC, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRONZA, M. **A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes a Partir das Histórias em Quadrinhos**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2012

GARCIA DE OLIVEIRA, A. **Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: Possibilidades e Perspectivas da Educação Histórica**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2013.

GERMINARI, G. **A História da cidade, Consciência Histórica e identidades de jovens escolarizados**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2010.

GERMINARI, G.: **Educação Histórica**: A Constituição De Um Campo De Pesquisa. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, junho 2011.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História: o caso da História do Paraná**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2009.

GIESEN, B. (Ed). **Nationale und Kulturelle Identität**. Studien zur Entwick des kollektiven Bewußtsein en der Neuzeit. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1991.

GODOY SILVEIRA, R.M. (et al) **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

GOETHE, J.W. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HARRIS, R. Citizenship and History: Uncomfortable bedfellows. In.: Davies, I. (ed) *Debates in History Teaching*. Nova Iorque: Routledge, 2011. p.186-197.

HEIDEGGER, M. Carta Sobre o Humanismo. São Paulo: Ed. Centauro, 2005.

HERDER, J. G. Reflections on the Philosophy of the History of Mankind, editado por Frank E. Manuel, University of Chicago Press, 1970.

HOLLOWAY, I., & TODRES, L. (2003). **The status of method**: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.

JASPERS, Karl. **Vom Ursprung und Ziel der Geschichte**. (at first Zürich 1949). München: Piper 1963.

JASPERS, Karl: The Origin and Goal of History. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1976.

KANT, Immanuel: **Fundamental Principles of the Metaphysic of Morals**. 1st edition Riga: Johann Friedrich Hartknoch 1785, p. 65. – traduzido (alemão para inglês) por Thomas Kingsmill Abbott.

KEATING, J. & SHELDON, N. History in education: trends and themes in history teaching 1900 – 2010. In.: In.: DAVIES, I., **Debates in History Teaching**. Routledge, London, 2011.

KOROSTELINA, K. V. **History education in the formation of social identity**: toward a culture of peace. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2013.

KOSIK, K.: **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

LANG, Seán. Where's the knowledge? In.: **History Today**; Março; v.60, n.3; Londres: ProQuest, 2010.

LEE, P. Historical Knowledge and the national curriculum. In.: ALDRICH, R. (ed.) **History in The National Curriculum**. Londres: Kogan Page, 1991.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LEE, P. Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In.: BARCA, I. (org). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Minhografe, 2008. p.11-32.

LEE, P. Why learn history? In.: **Educar em Revista**, n. 42, out./dez. 2011. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 19-42

LEE, P. History Education and Historical Literacy. In.: Davies, I. (ed) **Debates in History Teaching**. Nova Iorque: Routledge, 2011b. p.63-72.

LEE, P. Literacia Histórica e História transformativa. In.: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p.107-146, abr./jun. 2016.

LEE, P. & ASHBY, R. *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14*. In.: STEARNS, P.; SEIXAS, P. & WINEBURG, S. **Knowing teaching & Learning History**. Nova Iorque, New York University Press, 2000. p.199-222

LEE, P. & HOWSON, J. “Two out five did not know that Henry VIII had six wives”: History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness. In.: SYMCOX, L. & WILSCHUT, A. (orgs.) *National History Standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009. p.211-264.

LEE, P. & SHELILT, D. New Alchemy or fatal attraction? History and citizenship. In.: **Teaching History**. v.129. p.14-19. 2007.

LÉVINAS, E. **Humanismo do Outro Homem**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

LLOYD, C. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LOURENÇATO, L. **A Consciência Histórica dos Jovens-alunos do Ensino Médio: Uma Investigação com a Metodologia da Educação Histórica**. Dissertação de mestrado, Universidade de Londrina, Londrina, PR, Brasil. 2012.

LOURENÇATO, L. & SCHMIDT, M.A. (2015) **A Aprendizagem Histórica E Os Jovens Nos Documentos Orientadores Do Programa Ensino Médio Inovador** In: Anais Do Congresso Internacional Das Jornadas De Educação Histórica 2014. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/cijeh/article/view/3280> Acesso em Junho 2015.

LÜCKE, M. Human Rights Education and Historical Learning (painel). In: 10TH INTERNATIONAL FORUM ON HUMAN RIGHTS(IHRF), n.10, 2015: **Human Rights And History**. Disponível em: <http://www.ihrf.phlu.ch/fileadmin/media/partner/ihrf.phlu.ch/IHRF_2015/Tagungsband_10.IHRF-3.pdf> Acesso julho 2015.

LÜCKE, M. et al (orgs.) **CHANGE – Handbook for History Learning and Human Rights Education**. Berlin: Wochenschau-Verlag, 2016.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1979.

LUKÁCS, G. **Per uma ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981. v. 1-2.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, E.R. Apresentação: Historicidade e Consciência Histórica. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010. p.07-10.

MARTINS, E.R. Educação e Consciência Histórica. In.: CAINELLI, M. & SCHMIDT, M.A. **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.49-80.

MARTINS, E.R. As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen. In.: SCHMIDT, M.A. & MARTINS, E.R. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2016. P.99-110.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MIRANDOLA, G.P.D. **Discurso sobre a Dignidade do Homem**. Lisboa: Areal Editora, 2006.

MORAES, M.C.M. **A Teoria Tem Consequências: Indagações Sobre o Conhecimento no Campo da Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em Março de 2015.

NASCIMENTO, S. **Narrativa Literária e Aprendizagem Histórica nos Anos Iniciais: Um Estudo a Partir de Manuais Didáticos de História**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2013.

NIETZSCHE, F. **Beyond Good and Evil**. 1886.
Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/4363/4363-h/4363-h.htm>>

NOGARE, P. D.: **Humanismos e Anti Humanismos**. Petrópolis, Editora Vozes, 1985.

NORRIS, C. **What's wrong with postmodernism, critical theory and the end of philosophy**. Hampstead: Harvester; Wheatsheaf, 1996.

NOSIGLIA, C. Uma nova pessoa para um mundo novo. In.: **CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA**, 16, Brasília. Anais. Brasília: AEC, 2002. P.24-29.

ORWELL. G. **1984**. Trad. Heloisa Jahn e Alexandre Hubner. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OSLER, A. & STARKEY, H. **Teachers and Human Rights Education**. London: IoE Press, 2010.

PACHECO DOS SANTOS, R. **A Significância do Passado Para Professores de História**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2013

PYDD NECHI, L. **Educação Histórica e Religião**: Aproximações a Partir de um Estudo da Consciência Histórica de Jovens Alunos (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), 2011.
Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Lucas%20Pydd%20Nechi.pdf

PYDD NECHI, L. **A Primeira Grande Escolha no Tempo**: O Ensino de História e a Orientação Vocacional de Jovens ao Término do Ensino Médio. In.: Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” Universidade Federal do Paraná – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Julho, 2012. p.563. ISBN: 978-85-64776-02-9

PYDD NECHI, L. **Humanismo e Identidade Histórica: Fundamentos De Análisis de Narrativas Históricas**. In.: Atas de Epistemologías y Metodologías de la investigación em Educacación. AFIRSE – Sección Mexicana. 2014. P.452. ISBN: 978-607-9348-76-2

PYDD NECHI, L. Contribuições das Pesquisas Brasileiras do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh/Ufpr) aos Debates Atuais de Ensino e Aprendizagem de História. In.: BARCA, I. & MARQUES ALVES, L.A. **Educação Histórica: Perspectivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)**. Porto: Edição Citcem, 2016. p.189 – 205.

PROGRAMA DE HISTÓRIA – CURRÍCULO GRÃ-BRETANHA, 2016.

Disponível em:

<<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>>
Acesso em 20/09/2015.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REICHMUTH, S.; RÜSEN, J. & SARHAN, A. **Humanism and Muslim Culture**: Historical heritage and contemporary challenges. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.

ROY.M.N. **New Humanism – A Manifesto**. Delhi: Ajanta Books International, 1981 .

RÜSEN, J. Some theoretical approaches to intercultural comparison of Historiography. In.: **History and Theory**. N.35: Chinese Historiography in Comparative Perspective. 1996, p. 5-22.

RÜSEN, J. Introduction: Historical Thinking as Intercultural Discourse. In.: RÜSEN, J. (org.). **Western Historical Thinking: An intercultural debate**. Nova Iorque: Berghahn Books, 2002. p. 1-15.

RÜSEN, J. How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the 21st Century. In.: **Taiwan Journal of East Asian Studies**. Junho de 2004, p.59 – 74.

RÜSEN, J. Rethinking Utopia: A plea for a culture of Inspiration. In.: RÜSEN, J.; FEHR, M. & RIEGER, T.W., **Thinking Utopia: Steps into Other Worlds**. Nova Iorque: Berghahn Books, 2005. p.276 – 283.

RÜSEN, J. Humanism and nature – some reflections on a complex relationship. **The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa**, v.2 n.2, Dezembro, 2006, p.265-276.

RÜSEN, J. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007a.

RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UnB, 2007b.

RÜSEN, J. Humanism in response to the Holocaust - destruction or innovation? **Postcolonial Studies**, Londres, v.11, n.2, 191-200, 18 de Setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13688790802004703>>.

RÜSEN, J. Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. In.: NORDGREN, K.; ELIASSON, P. & RÖNNQVIST, C. (orgs). **The Process of History Teaching**. Karlstad, Suécia: Karlstad University Press, 2009. p.13-33.

RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010a. p.41-49.

RÜSEN, J. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da Aprendizagem Histórica. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010b. p.79-92.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História. Brasília: Editora UnB, 2010c.

RÜSEN, J. Historizing Humanity – Some Theoretical Considerations on Contextualization and Understanding regarding the Idea of Humanity. In: **Taiwan Journal of East Asian Studies**. v.7, n.1 issue 13. Junho de 2010d. p.21-39

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010e. p.23-40.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na Aprendizagem Histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA,

I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010f, p.51-78.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A. editores, 2012a.

RÜSEN, J. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. In.: **Revista Antíteses**, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012b.

RÜSEN, J. Anthropology - axial ages – modernities. in: KOZLAREK, RUSEN, WOLFF (eds): **Shaping a Humane World**. Bielefeld, Transcript, 2012c. p.55 – 80.

RÜSEN, J. Towards a New Idea of Humankind: Unity and Difference of Cultures at the Crossroads of our Time. In.: LONGXI, Z. (org) **The Concept of Humanity in an Age of Globalization**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012d.

RÜSEN, J. **Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. **Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência**. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015a.

RÜSEN, J. Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo. In.: SCHMIDT, M.A. *et al* (orgs) **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: WA Editores, 2015b. p.43-56

RÜSEN, J. O Enraizamento da Ordem Política nos Valores dos Cidadãos. In.: SCHMIDT, M.A. *et al* (orgs) **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: WA Editores, 2015c. p.99-122.

RÜSEN, J. Humanismo Intercultural: Ideia e Realidade. In.: SCHMIDT, M.A. *et al* (orgs) **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: WA Editores, 2015d. p.133-152

RÜSEN, J. Usos e Abusos da História na Atualidade. In.: SCHMIDT, M.A. & MARTINS, E.R. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

RÜSEN, J.; FEHR, M. & RIEGER, T. **Thinking Utopia – Steps into Other Worlds**. Oxford: Berghahn Books, 2005.

RÜSEN, J. & KOZLAREK, O. **Humanismo em la Era de la Globalización**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.

RÜSEN, J. & LAAS, H. **Humanism in Intercultural Perspective: Experiences and Expectations**. Bielefeld: Transcript. 2009.

SANCHES, T. **A Didática da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise a Partir da Educação Histórica**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2015.

SARTRE, J.P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2012.

SETH, S. Where is humanism going? **The Unesco Courier**. Paris, n.4, p.6-09, Outubro – Dezembro, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002130/213061e.pdf>> . Acesso em: Junho, 2016.

SEIXAS, P.; CLARK, P.; Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. In.: **American Journal of Education**, Chicago v.110, February 2004, The University of Chicago, 2004.

SEIXAS, P. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto, University of Toronto Press, 2004.

SEIXAS, P. & MORTON, T. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson, 2012.

SCHMIDT, M.A. *et al* (orgs) **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: WA Editores, 2015.

SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; GARCIA, T.B. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de Educação Histórica. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010. p.11-21.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T.M.F.B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em revista**. Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006

SCHMIDT, M.A.: Literacia Histórica: Um desafio para a Educação Histórica no século XXI. In.: **História e Ensino**. Londrina, v. 15, p. 09-22 Agosto, 2009.

SCHMIDT, M.A. O Significado do Passado na Aprendizagem e na Formação da Consciência Histórica de Jovens Alunos. In: CAINELLI, M. & SCHMIDT, M.A. (orgs) **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SCHMIDT, M.A. **Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica**. In: Revista NUPEM (Campo Mourão), v.6, n.10. p.31-50, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, M.A. **Formação da Consciência Histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de História para jovens brasileiros** In: Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. A Consciência Histórica como o lugar e o propósito da Aprendizagem Histórica: introdução a um diálogo com a teoria de Jörn Rüsen. In: Zamboni, E.; Galzerani, M.C.B.; Pacievitch, C. (Orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. 1ed.Campinas: Alínea, 2015, v. 1, p. 116-128.

SCHMIDT, M.A. Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: Formação da Consciência Histórica é mais do que Literacia Histórica? In: SCHMIDT, M.A. & FRONZA, M. **Consciência Histórica e Interculturalidade**: Investigações em Educação Histórica. Curitiba: WA Editores, 2016. p.21-34.

SILVA, A. B. Concepções e Significados de Aprendizagem Histórica na Perspectiva da Experiência de Professores de História. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2011.

SILVA, M.R. & OLIVEIRA, R.G. (Orgs.) Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba, UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVA, M.R. & JAKIMIUI, V.C.L. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, M.R. (org) O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p.9 a 30.

SOBANSKI, A. & SCHMIDT, M.A. (2015) **Formação dos Professores de História: Educação Histórica, Pesquisa e Produção de Conhecimento**. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, Anais. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428080539_ARQUIVO_ANPUH2015.pdf Acesso em Agosto de 2016.

SOBANSKI, A. **Como os Professores e Jovens Estudantes do Brasil e de Portugal se Relacionam com a ideia de África**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2008.

SOUZA, E. **Cinema e Educação Histórica Jovens e Sua Relação Com a História em Filmes**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2014

STEARNS, P.; SEIXAS, P. & WINEBURG, S. **Knowing teaching & Learning History**. Nova Iorque, New York University Press, 2000.

THOMPSON, E.P. **Debate de Oxford**, realizado em dezembro de 1979, um ano após a publicação de "The poverty of theory". Oxford, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - Sistemas de Bibliotecas. **Normas Para Apresentação de Documentos Científicos**. Coordenação Editorial: Daniele Soares Carneiro. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

URBAN, A. **Didática da História: Percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2009

WALLERSTEIN, I. (coord.) **Abrir Las Ciencias Sociales**. Cidade do México: UNAM, 2006.

WEI-MING, T. Confucian Humanism as a Spiritual Resource for Global Ethics. **Peace and Conflict** v.6, (Verão 2009) n.1, p.1-8.

VERHACK, E. Como evangelizar o educando num contexto econômico de competição? In.: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 16, Brasília. **Anais...** Brasília: AEC, 2002. P.125-139

VEUGELERS, W. (Org.) **Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

APÊNDICE

1. Questionário Estudo Exploratório 01

QUESTIONÁRIO – ESTUDO EXPLORATÓRIO

Caro jovem,

Suas respostas serão usadas para a construção de um estudo exploratório que servirá como base para um projeto no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Você não deve se identificar e deverá responder as questões da maneira mais sincera e completa possível. Os resultados desta pesquisa buscam qualificar o ensino de História no Brasil. Obrigado desde já pela sua participação!

Lucas Pydd Nechi

Iniciais de seu nome: _____.

Idade: _____ Sexo: _____.

1) Ao término do Ens. Médio, você irá:

☐ fazer vestibular para ingressar na faculdade.

☐ outro. Qual? _____

2) Você já escolheu seu curso?

☐ Sim. Qual? _____

☐ Não.

3) Faça uma listagem de tudo que possa ter influenciado na sua decisão: (por ex.: amigos, família, interesses pessoais, afinidade com disciplinas, leituras, cursos, filmes, artes, entretenimento, esportes, religião, vocação, retorno financeiro...)

4) Relendo sua resposta na questão acima, enumere, de maneira crescente, os três maiores fatores de influência em sua decisão (primeiro o mais influente):

1 - _____

2 - _____

3 - _____

5) Escreva uma pequena narrativa contando como estes três fatores influenciaram sua decisão.

6) Você pode afirmar que a disciplina de história influenciou sua decisão?

() Năo.

() Sim. Como?

2) A sua escolha de carreira ou de curso foi influenciada por motivações humanitárias? Em outras palavras, você decidiu a próxima etapa de sua vida levando em consideração a maneira pela qual você pode realizar feitos que possam alterar o futuro da humanidade ou diminuir a desigualdade social e os conflitos da sociedade? Em caso afirmativo, descreva como isto te influenciou e quais são seus planos.

[illegible]

Muito obrigado!

2. Questionário estudo exploratório 02.



Iniciais do nome: _____

Idade: _____

Sexo: () M () F

Car@s estudantes:

Obrigado pela colaboração! Antes de começar a responder ouça atentamente a explicação do pesquisador. Este questionário será utilizado na fundamentação e construção de minha tese de doutorado em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFPR), sobre o ensino e aprendizagem de História.

- As perguntas 1, 2 e 3 são sobre a sua escolha após o término da vida escolar.

1) Você já decidiu o que irá fazer após o término de sua vida escolar (faculdade, cursos, trabalhar, viajar, cursinho...)?

() Sim. O que? _____

() Não.

2) Responda:

- Se você respondeu SIM na questão 01, relate como foi o processo de decisão da sua escolha. Não se esqueça de citar os fatores que influenciaram sua decisão (família, amigos, leituras, internet, experiências pessoais, disciplinas escolares, religião...), sentimentos e pensamentos que lhe ocorreram durante a escolha. Quanto mais detalhada sua narrativa, melhor!

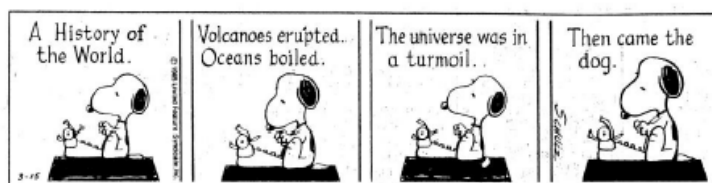
- Se você respondeu NÃO na questão 01, relate quais são as suas principais dúvidas em relação a esta decisão e o que você faria se fosse obrigado a decidir agora. Quanto mais detalhada sua narrativa, melhor!

3) Responda:

- Se você respondeu SIM na questão 01. Levando em conta o passado da humanidade (que você aprendeu em História ou em outros lugares) e sua história de vida pessoal, qual aspecto da história (pessoal, local, regional, nacional, mundial...) teve influência mais significativa em sua escolha?

- Se você respondeu NÃO na questão 01. Levando em conta o passado da humanidade (que você aprendeu em História ou em outros lugares) e sua história de vida pessoal, você acredita que algum aspecto da história influenciará sua decisão? Qual?

4) Leia a história em quadrinhos do Snoopy abaixo.



"1- A história do Mundo. 2- Erupções vulcânicas. Oceanos ferviam. 3- O Universo estava em turbilhão. 4- Então surgiu o cachorro."

Note como o Snoopy narra a existência dele (ou da sua espécie) como ponto central da história. Será que você consegue fazer o mesmo? Escreva um breve relato resumindo a história da humanidade e destacando a sua inserção nela. Em outras palavras: como era o mundo antes de seu nascimento, como está hoje e como a sua vida pode transformá-lo?

3. Carta informativa – jovens ingleses.

“HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF BRITISH AND BRAZILIAN YOUNG STUDENTS”

Lucas Pydd Nechi

lucaspdyddnechi@hotmail.com / Phone +44 7481765078

STUDENTS INFORMATION SHEET

My name is Lucas Pydd Nechi and I am currently a researcher at the *History Education Research Laboratory* (LAPEDUH), linked to the Federal University of Paraná (UFPR), in Curitiba, Brazil. I am in the third year of my PhD course. From March 2015 to February 2016 I am carrying out research in London on a scholarship program of the Brazilian government, at the UCL Institute of Education, University College London under the supervision of Dr. Arthur Chapman.

I am hoping to find out how young people think about their current life and their futures. I am hoping that you will be happy to complete my questionnaire, which will ask you some questions about what you think about yourself, your country and the world. I will use this questionnaire with the same questions with Brazilian young students. In this research, I also will make an analysis of the curriculum proposals of both countries.

For data collection, I would like you to answer a questionnaire of open questions, being as honest as possible. Your identity will be preserved and you should not put your name on the questionnaire. The questions are about your personal opinion. Therefore, you can refrain from answering any of them. However, the more detailed your answers are, more key elements I will be able to collect for my research. It is likely to take approximately 50 minutes to answer the questionnaires. After collecting and analyzing the data, the questionnaires will be evaluated and revised for use in the next step of this investigation that is part of my PhD thesis.

Any data collected during the research will be stored securely and anonymously, in a way that does not reveal the identities of the students or the institutions involved.

Thank you in advance,

Lucas Pydd Nechi
PhD Student – Special Research Program
UCL Institute of Education
Paraná Federal University, Curitiba – Brazil (UFPR/BR)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Guidance Dr Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Guidance – UK
Dr Arthur Chapman
Senior Lecturer in History Education
Department of Curriculum, Pedagogy and Assessment
UCL Institute of Education
University College London

4. Carta informativa – jovens brasileiros.

“CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES BRASILEIROS E BRITÂNICOS”

Lucas Pydd Nechi

lucaspyddnechi@hotmail.com

INFORMAÇÕES

Meu nome é Lucas Pydd Nechi e eu sou atualmente pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação História (LAPEDUH), ligado à Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, Brasil. Estou no quarto ano do meu curso de doutorado. De março de 2015 a fevereiro 2016 realizei pesquisas em Londres, em um programa de bolsas do governo brasileiro, no Instituto de Educação da Universidade de Londres sob a supervisão do Dr. Arthur Chapman.

No ano de 2016 irei coletar dados no Brasil, utilizando um questionário com as mesmas perguntas aplicadas a jovens estudantes ingleses.

Estou buscando descobrir como os jovens pensam sobre a sua vida atual e seu futuro. Para a coleta de dados, eu gostaria que você respondesse a um questionário sobre o que você pensa sobre si mesmo, o seu país e o mundo.

O questionário será anônimo e você não será solicitado a colocar seu nome. As perguntas são sobre sua opinião pessoal. Você é livre para responder ou não responder as perguntas da forma que desejar.

Após a coleta e análise dos dados, o pesquisador produzirá uma tese de doutorado a ser apresentada e avaliada em banca pública, na Universidade Federal do Paraná.

Todos os dados coletados durante a pesquisa serão armazenados de forma segura e anônima, de forma que não revele as identidades dos alunos ou das instituições envolvidas.

Obrigado pela participação,

Lucas Pydd Nechi
Estudante de Doutorado.
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFPR)
Orientadora Dr Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Orientação no Reino Unido
Dr Arthur Chapman
Senior Lecturer in History Education
Department of Curriculum, Pedagogy and Assessment
UCL Institute of Education
University College London

5. Formulário de consentimento – jovens ingleses.

Consent Form for Participating Students

This form is provided as a method of obtaining your written consent to participation in the “Historical Consciousness of British and Brazilian Young People” project, explained in the attached information sheet.

By signing the form you are consenting to the following:

- I confirm that I have read and understood the attached information sheet which outlines the “Historical Consciousness of British and Brazilian Young Students” project.
- I understand that my participation in this project is entirely voluntary and that I can withdraw from the project without giving a reason and that there will be no negative consequences if I do so.
- I agree to answer open questions in the questionnaire provided by the researcher.
- I consent to my answers in the questionnaire being used in the writing of a research report and in further publications or presentations. This is on the understanding that my contributions will be anonymised and my identity protected.
- I understand that I will be given access to a copy of the research report on this project and to any academic articles that may arise from the project.
- I consent to my participation in the “Historical Consciousness of British and Brazilian Young Students” project.

Name of Participant	
School/College	
Signature of participant	
Date	

Please complete this form and return it to your teacher who will forward it to the researcher Lucas Pydd Nechi

6. Formulário de consentimento – jovens brasileiros.

Formulário de Consentimento para estudantes participantes

Este formulário é fornecido como um método de obter o seu consentimento escrito para participação no projeto "Consciência Histórica de jovens britânicos e brasileiros", explicado na folha de informação em anexo.

Ao assinar o formulário você concorda com o seguinte:

- Eu confirmo que li e compreendi a folha de informação em anexo, que descreve no projeto "Consciência Histórica de jovens britânicos e brasileiros".
- Entendo que a minha participação neste projeto é inteiramente voluntária e que eu posso me retirar do projeto sem dar uma razão e que não haverá consequências negativas se eu assim o fizer.
- Eu concordo em responder as perguntas do questionário fornecido pelo pesquisador.
- Eu concordo com a utilização de minhas respostas do questionário na elaboração de um relatório de pesquisa e em outras publicações ou apresentações. Entendo que as minhas contribuições serão anônimas e minha identidade protegida.
- Eu entendo que me será fornecido acesso a uma cópia do relatório de investigação sobre este projeto e a quaisquer artigos acadêmicos que possam surgir a partir do projeto.

Nome	
Escola	
Assinatura	
Data	

7. Roteiro de Grupo Focal (não utilizado)

FOCAL GROUP (first draft)

Participants:

- A) Age: _____ Gender: _____
 B) Age: _____ Gender: _____
 C) Age: _____ Gender: _____
 D) Age: _____ Gender: _____
 E) Age: _____ Gender: _____

Block 01: PAST AND CHANGE

Images of present and past on the table.

First task: take a look of all of those pictures.

- 1) You have been asked to make a poster summarizing key aspects of world history. In this poster you can include 05 images. Here is a collection of images. Would you use any of these?
- 2) Do you think it is necessary to use other images to complete this task? Which ones?
- 3) Can anyone try to tell a brief history of the world using these pictures?
- 4) You have been asked to make a poster summarizing key aspects of the history of your country. In this poster you can include 05 images. Here is a collection of images. Would you use any of these?
- 5) Do you think it is necessary to use other images to complete this task? Which ones?
- 6) Can anyone try to tell a brief history of your country using these pictures?
- 7) Do you think it was better to live in the past than now? If yes, at what time and why?
- 8) Regarding respect for human life and human rights, do you think that humanity is improving over time or getting worse? Why?

Block 02: PAST AND FUTURE

- 9) Have you any clear ideas, at this point, about what you might do after you have left school / college?
 - a. If yes:
 - i. Please explain briefly how you made this decision.
 - ii. Choose one, if any, of the images that best represent the elements you took into consideration in making this decision. Please explain. (If none: what was the main element you took into consideration when making this decision?)
 - b. If no:
 - i. Have you any clear ideas, at this point, about things that you do in the short run future?

8. Questionário – Inglês.



Age: _____
 Gender:
 () Male () Female () Other: _____
 () I do not want to answer

- 1) In this first question, I would like you to compare some aspects of life in the present with the same elements from the past. Please tick only one option per sentence.

	Strongly agree	Agree	Neither agree nore disagree	Disagree	Strongly disagree	Do not Know / Not sure
a) Nowadays people are more violent than they used to.						
b) Nowadays the respect for human life has increased considerably.						
c) Although we have experienced a great deal of scientific progress, we have not made equivalent progress in human terms, such as the respect for human life and dignity.						
d) Although there are extreme situations of violence and poverty, progress on human rights around the world is noteworthy and is growing.						
e) It is harder to be a woman today than in the past.						
f) Homosexuals and transsexuals are less respected today than in the past.						
g) Nowadays people have fewer prejudices about different ethnicities than they had in the past.						
h) Peace and tolerance between people of different ethnicities, religions and countries is becoming more likely.						
i) In the past human beings lived in harmony with nature more than we do today.						
j) Human beings live a more harmonious relationship with nature today than in the past.						
k) The greedy and irresponsible use of nature by humans has worsened over the years.						
l) Despite the devastation of nature, we recently observed many changes in people's behavior, such as sustainable development and consumption of organic food, which gives hope for a harmonious future between humanity and the environment.						

- 2) Based on your answers above, please answer:
- Would you say that, in general, human life has improved or got worse over time? Please tick one option.
() Improved () got worse () Not sure
 - Please explain your answer using your knowledge of the past where possible.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

- Questions 3, 4 and 5 are about your thinking about leaving school/college and what you might do next. I am hoping to understand how young people make decisions about their future through these questions.

- 3) Have you decided what will you do when you leave school/college?
- a. Please tick one option only.
- () Yes () No
- If your answer is 'yes', please answer the questions '3 b' and '3 c'.
- If your answer is 'no', please skip questions '3 b' and '3 c'.
- b. If you have decided, please explain your plans briefly:

c. What factors have influenced your decision?

- 4) The following sentences describe thoughts or issues that may occur to students when they think about future after school. Please check only one alternative per sentence, pointing your agreement level in each one of them.

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Do not Know / Not sure
a) I do not worry too much about the future as I seek to live life intensely in the present						
b) For me the main thing is the happiness of my family and friends, regardless of broader political and social issues						
c) Concerns about the employment market are decisive in my choices about the future.						
d) When deciding my future, I worry about how my career can contribute to improve the quality of life in my country.						
e) Global humanitarian issues such as starvation and war concern me and influence my decisions about the future.						
f) The past of my family can influence me a lot when thinking about the future						
g) The past of my country can influence me a lot when thinking about the future						
h) The past of humanity can influence me a lot when thinking about the future						

Please explain your answers commenting on the issues in the list that you think are most relevant to you

5) Please tick only one option per sentence.

	Strongly agree	Agree	Neither agree nore disagree	Disagree	Strongly disagree	Do not Know / Not sure
a) The decisions I make personally about my career might be recognized in the future as relevant parts of world history in my time						
b) The decisions I make personally about my career might be recognized in the future as relevant parts of my country history in my time						
c) My personal choices only affect my personal life, family and friends						
d) The history of my country is built mainly by the actions of powerful people: politicians, wealthy individuals, artists and celebrities.						
e) The history of the world is mainly built by the actions of powerful people: politicians, wealthy individuals, artists and celebrities.						
f) Everyone can change the course of history						

Please explain one or more of your answers above

9. Questionário – português.



Idade: _____
 Gênero:
 () Masculino () Feminino () Outro: _____
 () Prefiro não responder

- 1) Compare alguns aspectos da vida no **presente** com os mesmos elementos no **passado**. Por favor assinale apenas uma resposta por frase.

	Concordo fortemente	Concordo	Não concordo e não discordo	Discordo	Discordo fortemente	Não sei / Não tenho certeza
a) Hoje em dia as pessoas estão mais violentas do que costumavam ser.						
b) Hoje em dia o respeito pela vida humana aumentou consideravelmente.						
c) Embora tenhamos experimentado um grande progresso científico, não fizemos progresso equivalente em termos humanos, como o respeito pela vida e dignidade humana.						
d) Embora existam situações extremas de violência e pobreza, o progresso em matéria de direitos humanos em todo o mundo é notável e está avançando.						
e) É mais difícil ser uma mulher hoje do que no passado.						
f) Os homossexuais e transexuais são menos respeitados hoje do que no passado.						
g) Hoje em dia as pessoas têm menos preconceitos contra diferentes etnias do que tinham no passado.						
h) A paz e tolerância entre pessoas de diferentes etnias, religiões e países é cada vez mais frequente.						
i) Os seres humanos viviam em harmonia com a natureza no passado mais do que atualmente.						
j) Os seres humanos vivem uma relação melhor com a natureza hoje do que no passado.						
k) O uso ganancioso e irresponsável da natureza pelos seres humanos agravou-se ao longo dos anos.						
l) Apesar da devastação da natureza, podemos observar recentemente muitas mudanças no comportamento das pessoas,						

c. Quais os fatores que influenciaram a sua decisão?

- 4) As seguintes frases descrevem pensamentos ou problemas que podem ocorrer aos estudantes quando pensam sobre o futuro depois da escola. Por favor marque apenas uma alternativa por sentença, apontando o seu nível de concordância em cada uma delas.

	Concordo fortemen te	Concordo	Não concordo e não discordo	Discordo	Discordo fortemen te	Não sei / Não tenho certeza
a) Eu não me preocupo muito com o futuro, pois procuro viver a vida intensamente no presente						
b) Para mim o mais importante é a felicidade de minha família e amigos, independentemente de questões políticas e sociais mais amplas						
c) As preocupações com o mercado de trabalho são determinantes nas minhas escolhas sobre o futuro.						
d) Ao decidir o meu futuro, eu me preocupo sobre como a minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida no meu país.						
e) Questões humanitárias globais como a fome e guerra me preocupam e influenciam as minhas decisões sobre o futuro.						
f) O passado da minha família pode me influenciar muito quando penso meu futuro.						
g) O passado do meu país pode me influenciar muito quando penso no futuro.						
h) O passado da humanidade pode me influenciar muito quando penso no futuro						

Por favor, explique suas respostas, comentando sobre as questões listadas acima que você considera mais relevantes para você.

5) Por favor, marque apenas uma opção por frase

	Concordo fortemen te	Concor do	Não concordo e não discordo	Discordo	Discordo fortemen te	Não sei / Não tenho certeza
a) As decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira podem ser reconhecidas no futuro como partes relevantes da história mundial em meu tempo						
b) As decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira podem ser reconhecidas no futuro como partes relevantes da história do meu país no meu tempo						
c) Minhas escolhas pessoais só afetam minha vida pessoal, família e amigos						
d) A história do meu país é construída principalmente pelas ações de pessoas poderosas: políticos, ricos, artistas e celebridades.						
e) A história do mundo é construída principalmente pelas ações de pessoas poderosas: políticos, ricos, artistas e celebridades.						
f) Todos podem mudar o curso da história						

Por favor, explique uma ou mais das suas respostas acima
