

# **EMPATIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM A TEMPORALIDADE EM SALA DE AULA<sup>1</sup>**

Anilton Diogo dos Santos<sup>2</sup>

Marlene Rosa Cainelli<sup>3</sup>

## **RESUMO**

Este artigo apresenta uma discussão inicial sobre o conceito de “empatia pedagógica” proposto por nós como um modelo de explicação sobre a metodologia do ensino de conteúdos históricos durante as aulas de História. Partimos de Cainelli (2008) e de sua concepção de atrativo pedagógico, na qual, ela aponta a existência durante as aulas de História de uma espécie de desconstrução dos conteúdos históricos a fim de facilitar o acesso dos alunos, que estão no presente, a esse conteúdo. Aliamos e relacionamos a proposta de Cainelli ao conceito de empatia proposto por Lee (2003; 2006) e o processo de construção de sentido advogado por Rüsen (2015) para aferir que, muitas vezes, a dinâmica da aprendizagem histórica passa pela utilização por parte do(a) professor(a) do conteúdo histórico como fomentador de um processo empático, transformando o próprio conteúdo em uma possibilidade pedagógica, sendo essa prática metodológica de uso do conteúdo como provocador de um espaço de experiência condicionante para aprendizagem, o que chamamos de “empatia pedagógica”. Para chegar a essa conclusão apresentamos eventos de aulas, obtidos por nós, através do uso do caderno de campo.

*Palavras-chave:* Empatia Pedagógica. Ensino de História. Educação Histórica.

## **INTRODUÇÃO**

É significativo que, muitos profissionais da educação básica em nossa área sejam muitas vezes interpelados pelos alunos sobre o porquê de se ensinar o passado ou mesmo os conteúdos

---

1 Esse trabalho apresenta parte das reflexões construídas na dissertação de mestrado intitulada: “Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula: As experiências de professores de história das redes de ensino municipal e estadual de Brasilândia/MS, defendida em 2017.

2 Professor da rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Mestre pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)

3 Professora Doutora, do curso de História, do Mestrado em História e do Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do Grupo de Pesquisa História e Ensino (UEL).

historiográficos, qual sua validade ou mesmo sua utilidade. Normalmente esses questionamentos ocorrem no espaço da aula, a partir de estudantes que deixam transparecer sua falta de interesse ou motivação sobre o processo de organização do conhecimento histórico.

De acordo com Rocha (2009) esse fato pode ser resultado da percepção, construída por esses alunos de que, o estudo da História ou do passado acabaria se revelando, não como uma aprendizagem significativa e sim um fim em si mesmo, ou seja, estuda-se um passado remoto sem qualquer relação com a vida prática do estudante, fazendo que a construção da aprendizagem histórica se apresentasse para estes em outros ambientes que não a sala de aula.

Schmidt e Garcia (2006) em uma pesquisa sobre essa temática, o interesse dos alunos e alunas pelas aulas e conteúdos históricos, constataram, em algumas escolas de Curitiba-PR que “a maioria concordou que era mais interessante e agradável aprender história pela televisão, pelo relato de pessoas idosas, ou mesmo lendo livros, do que as aulas, de onde não aprendiam nada que pudessem levar para sua própria vida” (2006, p.18).

Acreditamos que uma maneira de enfrentar tais questionamentos transitaria pela possibilidade de permitir aos alunos desenvolver um pensamento histórico articulado, em que a compreensão dos conceitos históricos ocorresse a partir da articulação desses com a realidade social, pois para Barca e Gago (2001) o pensar histórico viria “quando o aluno procurasse explicações para uma situação do passado a luz de sua própria experiência” (BARCA; GAGO, 2001, p. 241). Na mesma direção Cainelli (2008) afirma que “o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada aluno [...] a partir daquilo que lhe é significativo” (CAINELLI, 2008, p.99)

Para Schmidt e Cainelli (2009) essa falta de interesse dos alunos ocorreria por predominar “uma metodologia do ensino de História baseado na repetição enfadonha dos conteúdos” (SCHMIDT, CAINELLI; 2009, p. 34), algo que não possibilitaria transformação da sala de aula em um ambiente de construção e diálogo de saberes, deixando-a fora do fazer da aprendizagem histórica, quando essa deveria ser “o espaço onde se estabeleceria uma relação em que interlocutores construiriam significações e sentidos” (2009, p.35).

Nesse sentido indagamos: Como converter a sala de aula novamente nesse espaço de aprendizagem Histórica? Ou ainda como organizar a experiência temporal humana coletiva em concomitância com a experiência individual gerando uma aprendizagem histórica significativa em um ambiente tão cheio de nuances como a sala de aula?

Tendo essa indagação como norteadora iremos demonstrar como ocorre o processo de ensino das noções temporais, pois entendemos que o tempo é matéria fundamental do ensino de História, não podendo falar sobre eventos ou acontecimentos históricos sem falar sobre tempo e passado, porque, assim como Lee (2011), acreditamos que ninguém escapa ao passado.

Deste modo ao falarmos do ensino do tempo, em muitas ocasiões, até pela organização didática colocada por Schimdt e Garcia, perceberemos que o tempo ou a maneira como o entendemos passa pela percepção da existência de um fluxo contínuo, um passado, um presente e um futuro. Entretanto, para Oakeshott "o mundo para o qual abro os meus olhos é inequivocamente presente" (OAKESHOTT, 2002, p. 51) o que aumenta a dificuldade e complexidade de se ensinar e aprender sobre o tempo, uma vez que o conteúdo da História é o passado. De acordo com Hobsbawm (1998), o humano está inserido em comunidades produtoras de um passado social, que criam maneiras de consciência humana sobre o tempo, assim:

Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (HOBSBAWM, 1998, p. 22)

Para Lowenthal, o passado é fundamental na aprendizagem temporal – nesse sentido, "certa consciência do passado é comum a todos os seres humanos, com exceção dos bebês, dos senis e dos portadores de lesões cerebrais" (LOWENTHAL, 1998, p. 64), pois, todos e tudo que o humano construiu a partir da ideia de conhecimento universal acumulado possui um espectro temporal. Com isso, pensar a consciência humana sobre o tempo, ou a possibilidade de transmissão ou aprendizagem deste, é uma tarefa que envolve algum grau de qualificação de um passado ou futuro,

**pois, ao falarmos de um tempo histórico – essa distinção será mediada por uma qualificação do passado e/ou do futuro, como apresentado por Oakeshott a partir da seguinte cena:**

Um homem está parado junto ao meio fio, e se isso é tudo que percebo, então o presente não está significativamente qualificado. É claro, o que percebo está acontecendo, o tempo passa. Mas o que estou observando é um presente contínuo no qual a passagem do tempo não é marcada por nenhuma mudança perceptível, ou mesmo uma sugestão de movimento. Por outro lado, se o que percebo é um homem parado junto ao meio-fio esperando para atravessar a rua ou aguardando um encontro, então o presente é qualificado por uma consciência de futuro. E essa consciência de futuro não é evocada ao negligenciar-se o presente ou ao deixá-lo de lado, mas ao observá-lo com exatidão. [...] Volto minha atenção para outra parte e percebo um homem manquejando com uma perna de pau; e se isso é tudo o que percebo, o presente não está significativamente qualificado. [...] Por outro lado, se o que eu percebo é um homem que perdeu uma de suas pernas e a substituiu por uma de madeira, então o presente foi qualificado pelo passado. Essa consciência do passado é evocada não por negligenciar-se o presente, mas por uma leitura do presente que evoca o passado (OAKESHOTT, 2002, p. 51-2).

**É possível, segundo Oakeshott, aceitar que os três componentes da constituição temporal – passado, presente e futuro – atuam no sentido de qualificar a compreensão humana sobre um todo social visível.**

**Contudo, para Koselleck (2006), a experiência temporal humana não é vista como algo natural. Dado que, sua percepção necessariamente ocorre da junção entre o já conhecido (qualificação do presente pelo passado) e as possibilidades futuras (presente sendo qualificado pelo futuro) como evidencia a citação abaixo:**

O tempo, aqui, não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado

como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizontes de expectativas (KOSELECK, 2006, p. 9).

Outro ponto importante, com relação ao debate acerca da experiência temporal humana reside nos mecanismos ou formas pelas quais a História, tão habituada ao uso da temporalidade para criar modelos de explicação sobre o passado humano recria ou (re) define nosso olhar para a maneira como os seres humanos percebem e exercem a experiência temporal.

Assim a aprendizagem histórica será a responsável por apresentar ao humano o passado como algo denso, próprio e vivo, facilitando o contato desses sujeitos com toda a produção humana de outras épocas, possibilitando que o olhar para o passado seja o de diálogo e não o de busca por uma superioridade calcada no presente. Deste modo, quando olhar para o passado os alunos não se surpreenderão, por exemplo, com a falta de celulares ultramodernos desqualificando ou entendendo os homens e mulheres daquele tempo como ignorantes (LEE, 2003) e sim pelas formas de comunicação utilizadas em determinado momento do passado que possibilitaram a modificação das mesmas até formas atuais.

Desta forma:

A aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a vida prática das pessoas. SCHMIDT, 2009, p. 15

**Esse processo de mudança de atitude em relação ao passado é a chave para modificar a percepção dos alunos sobre a História, o passado e seus significados. Para Alves (2011) isso ocorre pela própria organização social humana, pois:**

Todos os seres humanos têm de tomar decisões em sua vida. Para se haverem com os obstáculos diários necessitam, de alguma forma, da geração de possibilidades de orientação de seu agir. O esforço cognitivo suscitado dessa demanda revela elementos de sua própria origem, o que são como pessoas. Em

outras palavras, decisões cotidianas apresentam ao mundo características da identidade e orientação dos indivíduos, pois dependem da relação existente entre seus próprios interesses ou da coletividade da qual fazem parte e as ideias que surgirão para a resolução pretendida. (ALVES, 2011, p. 36).

Segundo Alves (2011) esse é um caminho a ser percorrido no processo humano de aprendizagem sobre o tempo a partir da aprendizagem histórica e percepção da consciência da vida prática já que estamos imersos no fluxo temporal e esse fato enseja a formulação de um passado histórico.

### **EMPATIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM A TEMPORALIDADE EM SALA DE AULA**

Para compreender a maneira como os professores de história se organizam para trabalhar a categoria tempo em suas aulas, usamos como um dos instrumentos de recolha de dados, o processo de observação e o uso de caderno de campo. Nos apoiamos em Estrela (1994), para quem “a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade”, em que “segue-se o princípio da acumulação e não o da seletividade” (ESTRELA, 1994, p. 18), pois todo o trabalho frutifica-se não na recolha e sim, na análise feita dos dados recolhidos – em nosso caso, cruzando-a com outros instrumentos.

Consoante, “a observação também tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (p. 18). Desse modo, constituindo-se como uma ferramenta que possibilita outra perspectiva do momento de construção de conhecimento em sala de aula.

A escolha pelo Caderno de Campo ocorreu por, em nossa percepção, causar menos transtornos a dinâmica da aula – já modificada pela figura do pesquisador, além de estabelecer permanências no processo organizacional da coleta de dados e possibilitar uma aproximação entre o objeto e o pesquisador.

Durante a investigação tentamos verificar se o grupo de professores analisados naturaliza ou postula práticas historicizadas – quanto à questão da temporalidade e como essa relação com o tempo é trabalhada em sala de aula. Cainelli (2008, p. 137), em uma

pesquisa intitulada *História do Ensino de História: o Conhecimento Histórico, o Saber Ensinado e Saber Aprendido*, História/UEL (1983/2005) que tinha como objetivo verificar se essas práticas naturalizadas em relação ao ensino do tempo ocorriam com um grupo de estagiários do curso de História da UEL, constatou que “os estagiários acabavam por vulgarizar o conhecimento histórico em nome de uma possível acessibilidade para os alunos”.

Em consonância com essa visão, cabe salientarmos uma pequena apresentação de como esse projeto foi organizado, já que, de certa forma, partimos dele para a estruturação de nossa investigação. Evidentemente, não faremos a mesma pesquisa, nem usaremos o mesmo recurso de obtenção de dados – fundado em relatórios de estágio de um grupo de professores durante seu período de formação. Entre muitos fatores, para seguirmos um caminho diferente, o principal é que nossos colaboradores já são profissionais e não buscamos entender como aprenderam o conceito de tempo durante o período de estudos e sim, como mobilizam esses conhecimentos em sala de aula.

Assim, este estudo pode auxiliar no desenho de uma pesquisa que busque entender como professores constroem, em sala de aula, conhecimentos acerca do tempo – em uma disciplina na qual a temporalidade é questão central.

Segundo a autora, o objetivo do projeto era “investigar a história ensinada pelos estagiários do curso de história na Universidade Estadual de Londrina, o que permitiu uma discussão das interfaces entre a teoria e a prática na iniciação docente do futuro profissional da História” (CAINELLI, 2008, p. 135). Dessa inquietação, ao processo de ensino na graduação e a reboque das diversas pesquisas feitas sobre o processo de ensino e aprendizagem da História em sala de aula, sobretudo as ligadas ao campo da Educação Histórica, priorizamos enfocar em nossa investigação a relação entre a temporalidade e o ensino da História em um grupo de professores de uma mesma localidade<sup>4</sup>.

No que tange ao tratamento dado a questão da temporalidade, em sua investigação, Cainelli optou por observar às “[...] relações que os estagiários estabelecem entre a cronologia, a periodização, os processos históricos e a ausência de marcos temporal” (CAINELLI,

---

4 Esta investigação foi realizada com professores da rede estadual e municipal da cidade de Brasilândia no Mato Grosso do Sul. A cidade de Brasilândia está localizada no Centro-Oeste brasileiro, especificamente, no leste do Estado de Mato Grosso do Sul.

2008, p.137). Essas relações também foram observadas, neste estudo, com o grupo de professores.

No projeto realizado na UEL, três recortes temáticos foram elencados para subsidiar a análise documental e leitura dos relatórios de estágio. No quadro abaixo, exporemos os eixos e leituras feitas pela pesquisadora a partir dos dados levantados, também teceremos algumas considerações sobre como esses ecoaram no processo de construção de instrumentos de nossa pesquisa.

Quadro 1: Eixos temáticos usados por Cainelli (2008, p. 136-141), para aferir às noções de tempo de futuros professores, a partir de relatórios de estágio de História/UEL (1983/2005)

Eixos temáticos	Observações trazidas pela autora no texto	Ecos em nossa pesquisa
O tempo enquanto contraposição entre passado e presente.	Para a autora, duas coisas chamam a atenção: Normalmente mesmo trabalhando o passado, o que se sobressai são as referências feitas ao passado, a partir de marcos temporal do presente. E aliado a isso, a questão do tempo aparece, muitas vezes, como atrativo inicial e não como conteúdo, o que segundo Cainelli (2008, p. 141), "a comparação entre o passado e o presente é vista pelos estagiários como um atrativo pedagógico para o trabalho com o ensino de História.	Como perceber em uma pesquisa de mestrado, de que forma o professor trabalha o passado? Se o tempo é usado como um atrativo pedagógico, podemos chamar esse esforço de facilitação do entendimento temporal de empatia pedagógica? Em que espaço do debate temporal, na história, o uso do recurso do presente não caracteriza anacronismos?
Ausência completa de referências temporais	Para a pesquisadora, esta ausência completa de referências temporais acaba por cristalizar os conteúdos históricos sobre o passado, fazendo do ensino de história algo imutável.	O professor tem consciência do tempo como um conteúdo histórico? O professor entende que o tempo é um conceito meta-histórica ou de segunda ordem, necessário ao processo de ensino aprendizagem do conteúdo substantivo da história?
Trabalho com o conceito de tempo historicizando o tema abordado.	Segundo Cainelli, isso leva a uma abolição da temporalidade como algo necessário às explicações históricas. Uma das hipóteses é que as discussões teóricas que negativaram o uso de datas na história levaram a esse historicismo temático.	Como o professor trabalha com datas e eventos nas aulas de História? A cronologia sumiu das salas de aula? Que marcadores temporais os professores têm usado? Ou por que deixaram de usar marcadores temporais?

Fonte: Adaptado de Cainelli (2008, p. 134-147).

Para a autora, pensando as concepções de tempo desse grupo ficou clara a existência de uma distância entre a história científica e a escolar, e mais, nos futuros professores a questão da temporalidade,



apesar de terem aporte teórico que lhes possibilitavam o entendimento de que o tempo tem sua historicidade, no trabalho com os alunos durante as aulas de estágio era tratado como algo espontâneo, o que deixava evidente que “não há, nesse sentido, uma problematização do conhecimento histórico” (CAINELLI, 2008, p. 139).

Buscamos observar em nossa investigação se essas práticas eram semelhantes e percebermos que muitas vezes, a dinâmica da aprendizagem histórica passou pelo uso de conceitos de segunda-ordem como modelos de explicações históricas. Ao tentar trazer o conteúdo para a realidade do aluno, o(a) professor(a) buscava, ainda que indiretamente ou de forma não consciente, responder a finalidade da ciência histórica. Maria Auxiliadora Schmidt apoiada em Rüsen, diz ser essa a finalidade da História, pois “parte-se do pressuposto que se aprende História porque a vida cotidiana nos impõe determinados interesses relacionados à nossa necessidade de orientação no fluxo temporal” (SCHMIDT, 2011, p. 83).

Abud (2005) afirma que os alunos tendem a organizar e elaborar conceitos históricos a partir de sua experiência, com isso, o conceito de empatia, por exemplo, pode “facilitar a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente” (ABUD, 2005, p. 27) – para atingir esse patamar de possibilidade consciente de progressão de conhecimento acerca do passado. Cooper (2012) infere a necessidade do uso de processos de empatia e imaginação históricas.

Para Lee (2001), sobre a possibilidade do uso da empatia como possibilidade pedagógica, o processo de organização do conhecimento e das maneiras de progressão sugere que passam pela familiaridade que os alunos possam ter com fontes e evidências históricas. Entretanto, Schmidt (2011) prega certa cautela, com relação ao uso desse expediente no ensino do passado, já que esse processo é sempre a partir do presente, criando possibilidades de confusões conceituais e possíveis anacronismos.

A seguir, apresentamos dois episódios em que o processo de organização da aprendizagem histórica foi disposto pelos professores de história investigados com base no processo de formulação da empatia como possibilidade pedagógica (Quadro 2 e Quadro 3, próxima página).

Podemos perceber que o processo de construção temporal ocorre de forma consciente no primeiro episódio, quanto à escolha

#### Quadro 2 – Episódio de aula 1

Observação de aula do(a) professor(a) no Nono Ano do Ensino Fundamental, no dia 28/03/2016.

O professor inicia a aula passando no quadro, o roteiro da aula (do grupo assistido ele (a) é o (a) único (a) que instrumentaliza o uso do roteiro de aula).

A temática da aula é a desigualdade no Brasil, como estratégia disparadora, o professor traz duas músicas sobre a temática da aula; ao apresentá-las aos alunos, o professor explica que sua opção por essas músicas se referenda por “fazerem uma crítica social”.

As músicas escolhidas são uma de Chico Buarque e a outra do Rapper brasileiro Projota. O professor relata que a escolha dessas músicas ocorreu de forma intencional, já que de acordo com sua percepção, trazer uma música contemporânea e do universo da maioria dos alunos (Projota) e outra da década de 1980, que traziam linguagens diferentes, porém, tratavam do mesmo tema, poderia auxiliar os alunos no processo de organização temporal e no entendimento da temática trabalhada.

O foco da aula foi o trabalho com as músicas, cada aluno recebeu a letra de ambas, que posteriormente foram ouvidas por todos com o auxílio de um pequeno rádio portátil, e detalhado, a partir da leitura coletiva de todos os parágrafos. Feito isso, o professor mediou um debate sobre como as letras das músicas tratavam a temática da aula.

#### Quadro 3 – Episódio de aula 2

Observação de aula do professor(a), Primeiro ano do Ensino Médio, no dia 08/03/2016.

Neste dia, o planejamento da aula, previamente, apresentado a nós pelo professor, informava a instrumentalização de uma atividade diagnóstica para aquela turma. Tal atividade buscava aferir as noções adquiridas por aquela turma no ano escolar anterior (Nono ano do Ensino Fundamental), as quais eram as carências que deveriam ser melhor trabalhadas nesse novo ano letivo e qual o nível de entendimento sobre temas e conteúdos trabalhados, anteriormente, dispunham.

Entretanto, ao começar a aula, uma aluna faz menção ao fato de que, naquele dia era comemorado no mundo o dia da mulher.

O professor, então, indaga a turma se conheciam a história da escolha desse dia como aquele que simbolizava o dia da mulher. Alguns alunos brincam dizendo que aquele dia não era importante, já que todos os outros dias eram dos homens, e assim, não viam problemas que as mulheres tivessem um dia.

Outro aluno disse que deveria existir um dia dos homens.

O professor explica que o dia da mulher era sim muito importante, pois em uma sociedade marcadamente machista e patriarcal, um dia que afirmasse positivamente a figura feminina poderia apresentar às novas gerações a necessidade de se discutir a questão da igualdade de gênero.

Uma aluna disse que esse dia era lembrado porque havia muita violência contra as mulheres no mundo ao longo da história, mas que não sabia o motivo do dia.

O professor concordou com a aluna e disse que o dia das mulheres ocorria nesta data porque marcava a luta das operárias russas por melhores condições de vida e trabalho, e que, essa luta interferia na vida de todos, disse ainda que haviam outras motivações para a instituição do dia da mulher, entretanto, como não era esse o tema da aula, não tinha preparado nada específico.

Houve um pequeno debate sobre as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho na atualidade, o professor mediou esse debate e pediu para que os alunos fizessem uma pesquisa, como atividade complementar, sobre o tema para que o assunto pudesse ser debatido na aula seguinte.

das fontes – letras de músicas de períodos diferentes – focando a mesma temática, evocando uma ideia de continuidade de forma inconsciente – não tomemos inconsciente por falta de consciência e sim, como algo inesperado. No segundo episódio, no momento em que outro professor, aproveitando de um marco temporal – dia das mulheres – traz algo externo ao conteúdo, a ser trabalhado no dia, mas muito próximo da realidade da sala, uma vez que entre a coletividade presente a maioria era de mulheres. Assim, mobilizou aspectos da vida cotidiana dos alunos como forma de organizar a experiência temporal por meio de um conteúdo histórico.

Ainda com relação ao primeiro episódio, o (a) Professor (a) ao apresentar músicas de temporalidade diferentes sobre a mesma temática, partindo da mais antiga para a contemporânea e sempre direcionando o olhar dos alunos para seu lugar próximo, a partir do conceito de empatia busca criar meios para que os alunos, mediante as músicas reflitam sobre as mudanças entre os períodos, no que se refere ao tema central da aula – “a desigualdade no Brasil”.

No segundo episódio, o processo de organização temporal dos alunos não é mediado pela ação do (a) professor (a), e sim, pela própria noção dos alunos sobre algo que interfere como agente de desequilíbrio na dinâmica do fluxo temporal a qual inserem. Percebemos que o segundo episódio, insere, de modo claro, no debate feito por Rösen (2015) sobre as estratégias cognitivas de produção do saber histórico a partir do uso de um discurso político e de uma memória coletiva; não produzida por aqueles que, a partir dela agora refletem, mas dela utilizam-se para se organizarem “no campo comunicativo, entre a orientação prática da vida humana pelo saber histórico e as carências de orientação dessa mesma vida prática, que requerem conhecimento” (RÜSEN, 2015, p. 88).

Destacamos também que no evento de número 1, o professor, demarca um espaço temporal usando a própria ação humana no tempo – compor e apresentar músicas – como fonte histórica; no segundo caso, a dinâmica temporal é organizada a partir do reflexo de um processo histórico, que já o deixou de ser por estar encapsulado (OAKESHOTT, 2003). Como passado dado, uma vez que ninguém sabia ao certo o significado da data em seu contexto histórico, mas todos sabiam da sua existência enquanto artefato humano fossilizado como um marco no calendário humano, organizado socialmente ao longo do tempo.

Durante sua conferência, no XVI Congresso Internacional das jornadas de Educação Histórica: Epistemologias e Ensino de História realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre os dias 11 e 13 de setembro de 2016, Maria Auxiliadora Schmidt apresentou a partir de suas investigações e das pesquisas feitas no Brasil, pelo LAPEDUH, a possibilidade de se olhar para a escola como o lugar da experiência com o conhecimento. Para chegar a esse ponto, a autora apóia-se na tese de Lee (2016), de uma História Transformativa, para quem, a construção do pensamento histórico na escola pode ser contra intuitivo, pois “a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas” (LEE, 2016, p. 116).

Partindo desta argumentação, no segundo episódio ocorre pelo esforço de todos, a organização do conhecimento sobre determinado evento que está no passado, entretanto, esse esforço coletivo o insere na dinâmica da formação de uma consciência histórica, uma vez que os interesses pelas condições da mulher, no sentido de alegações, nascem da vida prática de um cotidiano, de uma consciência política, aos moldes do novo humanismo proposto por Rüsen (2015).

Contudo, uma hipótese já mencionada neste texto, a partir da investigação feita por Cainelli (2008) sobre os saberes de futuros professores de história com relação ao conceito tempo mostrou que, muitas vezes, na dinâmica do fazer pedagógico, os futuros professores tentavam facilitar a compreensão dos alunos sobre conteúdos e conceitos, na tentativa de potencializar a aprendizagem. O que para a autora, redundaria em um grande problema, na medida em que não ocorre de fato uma aprendizagem histórica, mas uma memorização de determinado conteúdo substantivo da história, sem que esse possibilitasse aos alunos sanar suas carências de orientação da vida prática por meio da aprendizagem histórica.

Partindo desta hipótese, e dos mecanismos usados, naqueles casos por estagiários e em outros por professores como (MONTEIRO, 2007; SCHMIDT; GARCIA, 2006; ROCHA, 2009), postulamos uma nova hipótese, de que muitas vezes, no processo de organização da aprendizagem histórica o professor desenvolve maneiras para transformar o conteúdo histórico em algo agradável aos alunos, por meio da empatia como princípio, a fim de facilitar o acesso do aluno ao conteúdo histórico, o que chamaremos de “empatia pedagógica”.

Entendemos que esse processo parece nascer de forma involuntária, uma vez que para estruturar-se como aprendizagem histórica seria importante a constituição via conteúdo substantivo de um conflito prévio no sentido próprio da orientação da vida prática dos alunos. No entanto, muitas vezes, o professor apropria-se de certo conteúdo ou conceito na ânsia de gerar este conflito prévio e deixa de contextualizá-lo, aplicando em um modelo de consciência histórica de tipo exemplar<sup>5</sup>, ou o que decidimos chamar de um espaço de experiência condicionante, por apenas fazer uso de exemplos do passado, não para criar possibilidade de superação de possíveis carências de orientação, mas como condicionantes ou facilitadores de um conteúdo histórico posto.

Assim, alguns conceitos históricos ficam na superfície do processo de ensino de história e, em muitos casos, sem intencionalidade docente. É bom que se diga os conceitos históricos e o passado, de forma geral, não são tratados como um componente histórico, denotando a ideia de um passado prático (OAKESHOTT, 2003).

Para exemplificar esta hipótese, usaremos como exemplo o episódio número 2, apesar de crermos que com um planejamento prévio, fato que não ocorreu – por não ser este o tema da aula em questão – acreditamos que o professor avançaria de uma empatia pedagógica a uma empatia histórica, visto que apenas mediando o conteúdo por meio da linguagem – conversa com os alunos, avançou sobre a temática, possibilitando meios alicerçados em suas carências efetivas sobre a questão da condição da mulher na atualidade. Precisamos e fazemos esse movimento de não historicizar às práticas docentes, primeiro por não acompanharmos todas suas aulas e segundo, por não termos acompanhado sequer o desdobramento desta intervenção.

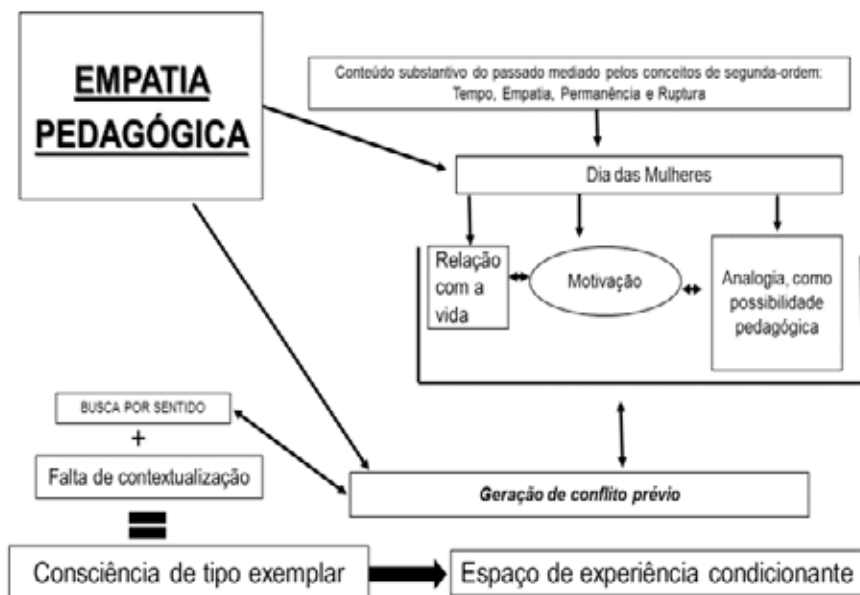
A seguir, apresentaremos um esquema, que busca, minimamente, apresentar e sintetizar nossa reflexão ao redor da hipótese do fazer de uma empatia pedagógica em sala de aula. Partiremos do episódio dois, para tal proposição.

Assim, a empatia como metodologia pedagógica (empatia pedagógica) parte da ideia de empatia como “a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o

---

5 Para entender melhor os tipos de consciência histórica indicamos a leitura de Razão Histórica de Jörn Rüsen (2010) ou as definições, dessas categorias propostas por Rüsen, trazidas por Ronaldo Cardoso Alves (2011), em sua tese de doutorado entre as páginas 60 e 74.

Figura 1: Empatia pedagógica



mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal” (ANDRADE et. al, 2011, p. 261). Solidificando a impressão que os alunos independentemente da idade achariam mais “legal”, a possibilidade de aprender sobre o passado a partir de alegorias próximas de suas experiências. Ao possibilitar essa aproximação, como condicionante ao desdobramento de carências de orientação próximas, é necessário avançar além de um espaço de experiência condicionante, ou então, todo horizonte de expectativa possível restringe-se aquilo que já foi superado enquanto carência da vida prática dos alunos.

Entendemos que esse processo de passar de um espaço de experiência condicionante a um efetivo pensar sobre as carências de orientação, além do estágio *do interesse e da ideia*, ocorreriam primeiro pela constituição do interesse em carências de orientação próprias da vida prática e depois a partir das perspectivas orientadoras da experiência humana – como conhecimento – do passado, pois desse movimento resultaria a aprendizagem histórica. Isso ocorre porque a história está como possibilidade humana posta de duas maneiras, a primeira, “como sedimento quase coisificado das mudanças no

tempo, nas circunstâncias concretas da vida presente” e segunda “nos diversos estados de coisas (como documento, monumentos e semelhantes), que informam sobre o que, quando, e por que foi o caso” (RÜSEN, 2010, p. 106).

Por outro lado, esse transitar entre essas duas possibilidades postas pela história no curso do aprendizado histórico acontece a partir de uma flexibilização das condições temporais, já que mesmo se o sujeito aprendesse toda história objetiva, ainda assim, não se constituiria como ser histórico, no sentido de que a história sempre prescreve antes de qualquer tentativa de aprendizado, em razão de “a apropriação histórica do próprio presente exige do sujeito, que passe de um a outra experiência” (RÜSEN, 2010, p. 107). Nesse sentido, só é possível um aprendizado mediado por suas práxis e suas carências de orientações da vida prática.

Eis aqui, o “grande segredo” da aprendizagem histórica, como ensinar sobre o passado sem condicioná-lo a um processo empático? – No sentido de uma empatia pedagógica. Consideramos que todo processo de voltar ao passado seja de alguma forma condicionado por outras experiências que não a do passageiro original – aquele que volta, todavia, este precisa “compreender por que motivos as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma que o fizeram” (LEE, 2003, p. 19).

Pesquisas feitas por Lee (2003) e seu grupo mostraram que uma maneira de superar este momento inicial de “empatia pura” com o conhecimento histórico reside na possibilidade dos estudantes tomarem parte desse passado a partir do uso da evidência, como possibilidade em si histórica, sendo, para o autor, a pesquisa histórica “uma investigação racional do passado e, desde que nós não podemos escapar do passado, nós temos que procurar o melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele” (LEE, 2011, p. 25-6).

Devemos possibilitar o maior número de informações a nossos alunos, afim de não criar a falsa ideia de generalização do passado e da condição humana daqueles que visitamos porque, de certa forma, aqueles que voltam seriam sempre superiores, dado que “a humanidade e conhecimento acumulado por ela evoluem<sup>6</sup> ou de outra forma, seriam estúpidos aqueles que estão no passado, em

---

6 Sobre isso ver LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: \_\_\_\_\_. Curso de psicologia geral: Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. p. 71-84.

outras palavras, seríamos melhores "pois, andamos de carro e eles andam a pé" (LEE, 2003).

Assim, ao pensar a atividade histórica é preciso entender que:

A atividade histórica pressupõe, pelo menos, a preocupação quanto à liberdade em assegurar o que a evidência nos leva a crer (para nós mesmos e para os outros); e também uma concepção de homem como um ser racional (como oposto a irracional). Isto pressupõe uma igualdade de tratamento e um respeito por pessoas como fontes de argumentos. Nestas circunstâncias, isto parece ser profundamente razoável sem poderosos contra-argumentos (e o ônus disto recai em quem desagrada a produção destes argumentos) para negar que estas mudanças do passado estão no curso da liberdade, igualmente no respeito pelas pessoas e no desenvolvimento da racionalidade da sociedade, como de importância intrínseca para a história. Inquestionavelmente, tudo isto envolve apelar para alguma concepção de interesse humano e talvez também para um critério implícito de educação; mas o histórico e o educacional não estão em conflito aqui. (LEE, 2011, p. 26).

As questões da 'empatia' não são limitadas para se entender as ações e práticas sociais humanas; as conexões com os conceitos de evidência histórica precisam ser aprofundadas" ou em outras palavras, "porque uma leitura da fonte como evidência depende, em parte, de tomá-la como produzida no interior dos costumes e práticas sociais, ou seja, no contexto em que o vestígio foi produzido" (LEE, 2016, p. 117).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós parece mesmo existir um processo de organização do conteúdo histórico em que para ensinar, o professor procure facilitar ou trazer para uma área que seja atraente ao estudante um conteúdo do passado. Com efeito, a empatia pedagógica mediará o processo de organização do conteúdo histórico a partir do professor e da visão que esse tem de sua turma.



A nós parece fundamental entender que o ensino do passado apenas como parte do presente pode criar como modelo de se ensinar história, o que Cainelli (2008) aponta como atrativo pedagógico, uma espécie de desconstrução dos conteúdos históricos a fim de facilitar o acesso dos alunos, que estão no presente, a esses conteúdos que estão, ou deveriam estar no “domínio do saber historiográfico” uma vez que “é preciso entender o conhecimento histórico [...] para se ter condições de se ensinar história” (CAINELLI, 2008, p.136). Dito desta forma fica evidente que “o resultado da ação pedagógica está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência, e conseqüentemente, aborda os conteúdos escolares” (IBDEM, 2008, 136).

Esse modelo de explicação do passado pode fazer com que “os alunos muitas vezes considerem as pessoas, no passado, como um tanto estúpidas e até mesmo moralmente fracas” (LEE, 2015, s.p) incapazes de reconhecer outros caminhos que permitiriam conclusões diferentes e com mais benefícios das que as encaminhadas por pessoas no presente.

Lee (2003) aponta que o caminho para superar essa incapacidade de reconhecimento dos estudantes sobre as ações humanas no passado está em possibilitar procedimentos de empatia histórica durante o processo de ensino das mesmas.

Assim, empatia histórica “pode ser entendida como uma realização” (LEE, 2003, p.20) como a possibilidade de o aluno entender como os sujeitos históricos pensavam, como agiam, quais eram suas motivações e porque essas eram legítimas no contexto em ocorreram; em suma, “como (os alunos) entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2003, p.20).

Durante nossa pesquisa ficou evidenciado que como possibilidade pedagógica os professores procuram organizar um processo empático e também um processo de atrativo pedagógico, entretanto diferente do que advoga Lee (2003) quando coaduna que esse processo deve partir de evidências históricas ou como aponta Cainelli (2008) que o ensino deva partir domínio do saber historiográfico, em nossa pesquisa, esse processo surge do presente como algo que aproxime a compreensão dos alunos dos conteúdos substantivos da história, como uma soma das duas possibilidades, numa espécie de empatia pedagógica, que garanta a aproximação a partir do presente dos educandos com as ações dos atores no passado.

Assim, surge a hipótese da existência da organização por parte dos professores de um processo, no qual por meio do espaço de experiência condicionante, esses procuram aproximar ou facilitar o entendimento dos alunos sobre conteúdos substantivos do passado, criando uma espécie de empatia pedagógica. Tal hipótese possibilitará que futuras investigações avancem sobre essa proposição ou a refutem proporcionando diálogos sobre novas formas de pensar a relação entre a aprendizagem histórica e a sala de aula.

## **PEDAGOGICAL EMPATHY AS A METHODOLOGICAL POSSIBILITY FOR THE WORK WITH TEMPORALITY IN CLASSROOM**

### **ABSTRACT**

This article presents an initial discussion about the concept of “pedagogical empathy”, proposed by us as a model of explanation about the methodology of teaching historical contents during History classes. We start with Cainelli (2008) and her conception of pedagogical appeal, in which she points out the existence during History classes of a kind of deconstruction of historical contents in order to ease the access of students, who are in the present, to this content. We associate and relate Cainelli’s proposal to the concept of empathy proposed by Lee (2003; 2006) and the process of meaning construction asserted by Rösen (2015) to infer that, many times, the dynamics of historical learning involves the utilization by the teacher of the historical content as a fomenter of an empathic process, transforming the content itself in a pedagogical possibility, being this methodological practice of the use of the content as a provoker of a space of conditioning experience for learning, what we call “pedagogical empathy”. To reach this conclusion we present events of classes, obtained by us, through the use of fieldwork notebook.

**Keywords:** Pedagogical Empathy. History Teaching. History Education.

### **REFERÊNCIAS**

- ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. São Paulo, SP: 2011.
- ANDRADE, Breno *et.al.* Empatia Histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História. *In: História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *in: Revista portuguesa de educação*, vol.14, p. 239-352, Guimarães, PT: Universidade no Minho, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

- CAINELLI, Marlene Rosa. Os Saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. *Currículos sem fronteira*, v.08, n.2, p. 134-147, 2008.
- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI; SCHMIDT. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.
- COOPER, Hilary. *O ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia de professores*. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- DUARTE, Tereza. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa, PT: CIES e-Working Papers ISSN 1647-0893, 2009.
- ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Editora Porto, 1994.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de História da educação*. Campinas, SP: 2001.
- HOBSBAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro do passado*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2006.
- LEE, Peter. Por que aprender História. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: UFPR, 2011.
- \_\_\_\_\_. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé." Compreensão da vida no passado. Actas das segundas Jornadas Internacionais da Educação Histórica. *Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Ninho, 2003.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História: Trabalhos da Memória*. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.
- MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória*. São Paulo: Unesp, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- OAKESHOTT, MICHAEL. *Sobre a história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003.
- ROCHA, Helenice. Aula de história: Que bagagem levar? In: ROCHA; MAGALHÃES; RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica em propostas curriculares brasileiras. In: *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan. /jun. 2009
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Revista Educar*. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

Recebido em 10/dezembro/2017

Aprovado em 5/fevereiro/2018