

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA ESCOLAR COMO HISTÓRIA PÚBLICA:
APROXIMAÇÃO PELO CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA**

Sonia Wanderley

UERJ

soniamaiw@gmail.com

A procura por explicações históricas nos dias de hoje provoca nos historiadores uma preocupação com o sentido social de suas pesquisas e atuação. De forma aparentemente contraditória, o teor explicativo/interpretativo constituinte da narrativa historiográfica vem sendo contestado e outras narrativas buscam hegemonia na construção de sentido para o estar no tempo. No contexto brasileiro, também o ensino da história escolar é questionado, tido como supérfluo, ou, até mesmo, desabonador.

O presente texto pressupõe as condições citadas e, compreendendo que uma reflexão mais profunda sobre o assunto requer conhecimento sistemático das ideias históricas tanto de quem ensina com dos aprendizes, propõe questões norteadoras para isso: Qual a importância da disciplina escolar história na vida prática de crianças e jovens em idade escolar? Como iluminar o valor social da produção de sentido efetivada pela história escolar diante de um conjunto de narrativas que, constituídas a partir de processos que não os da epistemologia da história, são, mesmo assim, tidas como legítimas por mostrarem-se capazes de instituir identidades, respondendo aos anseios e dúvidas individuais e coletivos de orientação no espaço/tempo? Por fim, qual o diferencial esperado da narrativa histórica produzida no ensino escolar?

Entendemos que a construção de respostas parte do reconhecimento da singularidade da orientação produzida pela História escolar. Esta disciplina deve manter um lugar especial na educação formal porque desenvolve de uma maneira particular a consciência história dos alunos, localizando-os no mundo a partir de uma abordagem diferenciada que muito provavelmente não seria oferecida à maioria dos estudantes fora do caldo cultural ali produzido.

A argumentação que vamos construir parte da perspectiva de que o aprendizado escolar de história, quando direcionado à função de orientação para a vida prática,

incorpora - enquanto práxis que se estabelece de forma compartilhada, tendo como sujeitos principais alunos e professor, em um ambiente multifacetado por saberes diversos, docentes e discentes - o significado de História Pública, entendida como conhecimento pluridisciplinar (SANTHIAGO, 2016) capaz de dar conta do diálogo que se faz imprescindível entre historiografia, saber histórico escolar e outros saberes/narrativas que produzem sentidos para o estar no tempo.

Nossa argumentação irá se fundamentar na Didática da História (BERGMANN, 1990; RÜSEN, 2006; 2010; CERRI, 2017), entendida como uma disciplina que busca refletir sobre “como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana” (Rüsen, 2010, p.24). Assim, se estabelece como parte dos estudos históricos, tendo como objeto a investigação do aprendizado histórico, compreendido como uma das dimensões e uma das manifestações da consciência histórica (p. 39).

São essas as premissas que servem de base para o presente texto, como também para o projeto de pesquisa *Cultura histórica e ensino de História: interseções com a História Pública*, de onde sai a proposta aqui discutida de produzir situações de aprendizagem que, estabelecendo interfaces entre conteúdos/conceitos substantivos propostos no planejamento escolar e conceitos de segunda ordem, no caso específico, o conceito de empatia histórica, intentem desenvolver nos alunos um determinado tipo de consciência histórica resultante da experimentação com diferentes maneiras de abordar o passado; interpretação, a partir de questionamentos originados por operações mentais semelhantes às desenvolvidas na produção do conhecimento histórico e, finalmente, desenvolver um tipo de orientação, que se concretiza como uma competência narrativa que comunica o sentido atribuído à história como aprendizado.

Didática da História e História Pública

As últimas décadas têm se caracterizado por uma significativa valorização do que denominamos memória histórica. Uma busca crescente de explicações históricas para eventos político-sociais, em especial no mundo externo à academia, Mas, não necessariamente, as explicações que reverberam são as produzidas pelos historiadores profissionais ou aquelas construídas a partir do ensino escolar de história.

Esse fenômeno levou historiadores e outros cientistas sociais a cunharem a noção de *cultura histórica*, buscando abarcar um conjunto de narrativas produzidas não necessariamente pela historiografia, mas, por outras instâncias socializadoras, tradicionais ou recentes, que vem ganhando espaço na produção de significado para o passado. Refiro-me às mídias analógicas, mas, cada vez com maior vigor, às digitais; a instâncias estatais, ao cinema e demais linguagens artísticas, aos museus, etc.

Defendemos aqui, o papel de destaque da cultura escolar, em especial daqueles elementos também constitutivos do saber histórico escolar, como parcela importante dessa cultura histórica. Quando falamos em cultura escolar, não nos referimos apenas aos elementos presentes nas normas e preceitos formais, mas, principalmente, “a multiplicidade das práticas cotidianas” (JULIA, 2001) aí presentes, reveladoras de tensões e contradições e que são de fundamental importância no vislumbre dos tipos de consciência histórica que se apresentam na sociedade e, por conseguinte, imprescindíveis na discussão acerca da qualidade social que se quer para a escola e para o ensino de história.

O que sublinhamos é a centralidade cada vez maior dessa *multiplicidade de práticas cotidianas* levadas para a sala de aula - muitas vezes colocadas em disputa com a narrativa historiográfica em sua racionalidade científica – no sentido que o aluno dá para história em sua vida. Esses elementos da cultura histórica contemporânea permeiam o sentido de verdade construído e nos cabe perguntar como o saber histórico escolar em seu diálogo com o conhecimento histórico pode contribuir para dar maior complexidade ao significado que esses alunos atribuem à história utilizando como matéria prima as ideias tácitas, os preconceitos que servem de base para esse sentido inicial. Em outras palavras, gostaríamos de refletir como a epistemologia da história se relaciona ao aprendizado escolar e a outros tipos de aprendizados que pululam na cultura histórica e são carregados para dentro da sala de aula, passando a fazer parte da cultura escolar e fixando condições de partida para um aprendizado histórico diferenciado que visa o desenvolvimento de um outro tipo de conhecimento que, embora guardando analogia ao primeiro, sem perder sua cientificidade, visa à vida prática, produzindo sujeitos orientados para agir (RÜSEN, 2010a, p.99).

Ora, essa construção dialética e dialógica, na qual interagem saberes docentes, discentes e outros característicos da cultura escolar, é o lócus pelo qual pode se concretizar o caráter de história pública no ensino de história escolar. Assim também, o professor atua como um historiador público quando é capaz de fazer dialogar historiografia, saber histórico escolar e outros saberes/narrativas que produzem sentidos para o estar no tempo e, como resultado, entender o saber histórico escolar como uma construção compartilhada, para a qual contribuem narrativas que se cruzam muitas vezes em oposição, em conflito, mas, sempre como partes importantes da busca por orientação e identidade. Quando compreende seu papel e o de sua expertise na apreensão de “ideias tácitas” trazidas pelos alunos como fruto de experiências que refletem a busca de orientação temporal e das quais deve partir a ação educativa para um aprendizado significativo.

Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência histórica para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2007, p.94)

Estamos com isso, apontando a importância e o compromisso da história escolar na/com a mobilização mais complexa da consciência histórica, mas, compreendendo que isso não ocorre se não se considerar como fundamental o diálogo com a cultura histórica na qual os aprendizes e os docentes estão inseridos, portanto, sua visibilidade como história pública.

Estamos também referenciando a importância do professor na mediação para a construção colaborativa que caracteriza o saber histórico escolar. A ideia de história pública que antevemos aqui se relaciona também a um tipo de prática docente que define este profissional como intelectual público - aquele que sublinha o sentido público da constituição do conhecimento escolar. A importância da reflexão acerca da multiplicidade de significados para história levados à sala de aula, e cuja transformação em saber histórico escolar é mediada por esse profissional, exige um espaço maior de atenção, e este deve ser um dos objetivos da didática da história.

Como nos diz, Rüsen:

(...) o estudo da história está mudando sua ênfase do ensino e aprendizado num sentido mais restrito para um campo mais amplo com objetivos ainda pouco claramente definidos. Ainda é uma questão aberta se a ênfase na vida pública da didática da história terá um eco positivo. Mas deveria ficar claro que, desde que o público não pode digerir a produção de uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação, existe a necessidade definitiva de pessoal treinado e disposto a cumprir esta mediação. O que deveria ser evidente é que as habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação. (2010, p.33)

Temos consciência de que já houve uma significativa mudança em relação à importância das reflexões acerca da cultura história ou memória histórica no mundo acadêmico desde que Rüsen escreveu tais palavras. Consideramos que a própria noção de história pública é um dos reflexos deste processo. Aqui estamos defendendo que o campo do ensino de história, pelo caráter de fronteira que ocupa e pelo próprio hibridismo do campo (MONTEIRO, 2001; MONTEIRO & PENNA, 2011) tem um papel significativo no lidar com essa tarefa. Além disso, estamos aderindo à perspectiva de análise apresentada pela didática da história, entendida como uma disciplina que tem como objeto de estudo esse processo amplo de aprendizado da história do qual o escolar é apenas uma parte com suas especificidades e objetivos diferenciados, o que exige do profissional um entrecruzamento de campos teórico-metodológicos.

Aprendizado significativo

Já dissemos que partimos da premissa *russeniana* de que aprender significa fundamentalmente desencadear um processo no qual experiências e competências são refletidas interpretativamente. A aprendizagem histórica, para Rüsen, é “um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se adquire competências da memória histórica”. Competências essas que desenvolvem uma “coerência interna entre passado, presente e futuro” e nos permitem “organizar a própria experiência de vida” (2010, p. 113).

O autor denomina tal capacidade de desenvolvimento de *competência narrativa*. Sinteticamente falando, é ela que demonstra nossa possibilidade de *pensar*

historicamente, ou seja, de tomar atitudes e definir identidade mobilizando a experiência (ou percepção) do passado, a interpretação (o passado em sua conexão de significado e sentido com o presente) e a orientação (mobilizar o presente assim compreendido para perspectivar o futuro)¹ (2010, p. 114).

Estamos compreendo, portanto, que um aprendizado significativo, no que se refere à didática da história escolar, implica na proposição de um percurso teórico-metodológico que, respeitando as especificidades da cultura escolar e do saber histórico escolar, mas, em estreita relação com a epistemologia histórica, desenvolva a capacidade de o aluno se apropriar do passado de forma que o presente se torne compreensível e possibilitando que ele se sinta capaz de intervir de forma propositiva e democrática na realidade na qual se insere.

Ora, não é difícil perceber que segundo os caminhos que estamos trilhando, a didática da história escolar deve colocar o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Falando de outra forma, no binômio ensino-aprendizagem, a abordagem didática que privilegiamos estabelece uma troca e inicia a reflexão pelo par aprendizagem. Como e por que se aprende passam a ser as problemáticas que iniciam todo o percurso metodológico que pretende ensinar história escolar. Isso não implica negar a importância dos estudos sobre currículos, saberes e formação docentes. Apenas, pretende-se iluminar o aspecto da consciência histórica ou da memória histórica no caldeirão de elementos que aportam à constituição da cultura histórica escolar. O foco sobre o aprendiz, em sua condição de indivíduo compelido a viver e que utiliza a história para pensar o seu lugar no mundo e suas identidades, dialogicamente conversa com os meandros que explicam a situação deste mesmo indivíduo na condição de aluno, mergulhado em circunstâncias que lhe são externas, mas, que dialeticamente também o formam.

Acreditamos que, pensando a realidade brasileira, justifica-se esse recorte diferenciado de foco tendo em vista a continuidade de questões relacionadas à falta de significação para a disciplina escolar história que continuamos a ler em relatos de experiência publicados em periódicos de história ou de ensino de história e pesquisas apresentadas em encontros científicos, apesar dos significativos avanços nos estudos

¹ Rüsen nos lembra que a diferenciação entre essas operações na atividade mental da consciência histórica é fictícia e, muitas vezes, elas se sobrepõem.

sobre ensino, cultura escolar e formação docente, dentre outros. Persistem leituras que sublinham falta de contextualização, baixa interatividade professor - aluno e desses com os materiais utilizados, em especial o livro didático, e, principalmente, a baixa motivação dos aprendizes derivada, destacam, pela desvinculação das estratégias utilizadas com seu universo de interesses.

Diante desse quadro resistente e de um contexto no qual a importância da disciplina é desconstruída por motivos que em nada se aproximam das questões que ora apontamos, somos convocados a pensar em abordagens outras que possam levantar pontos obscurecidos no debate, sem abandonar o necessário diálogo com outros campos e objetos.

Entendemos que a abordagem didática da história escolar permite pensar um percurso metodológico que convoque o aluno participar como sujeito na construção do saber histórico escolar, fazendo interagir suas ideias de história, o conhecimento histórico, a cultura escolar. Esses fatores, em suas especificidades, serão costurados pela mediação docente que mobiliza consciências históricas em busca de competências narrativas definidoras de sujeitos mais humanos e capazes de utilizar o saber histórico escolar como orientação temporal na vida prática.

Aprendendo história, desenvolvendo empatia

A filósofa húngara Agnes Heller, em suas discussões sobre a passagem do tempo, dizia que “a historicidade de um único homem implica a historicidade de todo o gênero humano. O plural é anterior ao singular” (1993, p. 15). Vamos corroborar com Heller acerca da forma coletiva como se dá a percepção significativa do tempo e como isso impacta nossa compreensão do que seja consciência histórica e tentar trazer essa premissa para pensar o contexto no qual se encontra hoje mergulhada a sala de aula brasileira.

Verificamos que, apesar da expertise dos professores de história e das diferentes maneiras pelas quais estes incorporam à sua prática autoral os avanços historiográficos e dos campos da educação e das ciências sociais acerca da multiplicidade de focos que devemos desenvolver para entender como se forjam as identidades, cada vez mais parcela significativa dos alunos adentram a escola com uma perspectiva de recusa a

alteridade; muitas vezes, sentindo-se acuados e instados a *imaginar* o outro como inimigo que os impede de existir.

A consolidação desse tipo de consciência histórica, orientada por uma perspectiva de que existe um modelo de vida comum e válido para todos os homens, pode ser vista como resultante de um mundo onde as certezas se esboroaram e no qual a moralidade ganha contornos ahistóricos e inquestionáveis, justificando, o isolamento social, a criminalização e, em última instância, o extermínio dos que não aceitam *essa verdade*. A história recente da humanidade já nos mostrou a catástrofe humana que pode advir com a afirmação de práticas políticas e sociais resultantes desse tipo de consciência histórica.

Essa problemática, tão cara às preocupações de uma didática da história que vê seu campo de atuação ampliado para pesquisar “os conhecimentos históricos em todo o tecido social” (CERRI, 2001, p. 110), estabelece-se como um dos fundamentos do projeto de pesquisa *Cultura histórica e ensino de história - interseções com a história pública*, ao qual a presente discussão está vinculada.

A pergunta que o grupo pesquisador, formado por docentes e licenciandos, se fez diante dessa questão foi como a aprendizagem escolar de história poderia/deveria intervir na formação histórica dos alunos tendo em vista o desenvolvimento de identidades que não apenas tolerassem as diferenças, mas, que compreendessem que o processo identitário não prescinde do outro, ao contrário, a alteridade é fundamental para sua constituição?

A resposta pareceu vir da elaboração de situações de aprendizagem, entendidas como desafios, que sensibilizassem os aprendizes para a significação do conceito de *diversidade* não a partir da noção de *tolerância* e sim pela compreensão da *diferença*, entendida como processo que se constitui com base em relações de poder, de dominação e de subordinação, mesmo que, algumas vezes, consentida.

Na perspectiva da Didática da história escolar, busca-se aproximar o conteúdo histórico a ensinar (identificado como o conhecimento objetivo ou conceito substantivo) com ideias tácitas que os alunos possuem sobre esses conteúdos, todos relacionados ao passado. Essa aproximação inicia-se com um desafio que exige dos aprendizes sair de um natural estranhamento temporal, objetivando, pela ação diferenciada da constituição

de sentido histórico escolar, construir *empatia histórica* em relação a personagens e situações do passado. A proposta é que as estratégias de aprendizagem dialoguem com o conteúdo programático, ou seja, que estejam incluídas como parte do planejamento estabelecido para a turma/série pelo docente, o que exige a participação deste no planejamento da proposta.

Pode parecer estranho relacionar em uma mesma proposta estranhamento e empatia, mas, estamos compreendendo as duas noções como complementares nesse exercício de mobilização da consciência histórica dos alunos:

Para se pensar empaticamente, há o exercício de um trabalho de informação, isto é, a avaliação de situações a partir de supostas maneiras de pensar e agir do outro e de um trabalho de distanciamento, isto é, a avaliação entre a diferença de minha própria situação e a do observado. A empatia é em sua essência, especulativa. (ROSANVALLON, 1996, p. 35)

O exercício da empatia, no caso proposto, da empatia histórica, deve ser entendido como uma trajetória construída pela leitura (percepção), que necessariamente passa pela compreensão constituída no presente, com base na nossa identidade, mas, que pode chegar à escuta (interpretação), o que nos obriga a refletir sobre esse inicial estranhamento a partir do distanciamento que se constitui na reflexão acerca de formas de ler, de perceber, diferentes da nossa no mesmo tempo/espaço ou em outros tempo/espaço.

O psicanalista Christian Dunker, analisando o significado de empatia, conceito que surgiu no campo da psicologia, distingue quatro tempos do que chama de “experiência potencialmente transformativa”: no primeiro, somos convocados a assumir um ponto de vista que não é o nosso, desconfirmado aquilo do qual dependemos para forjar nossa identidade.

O segundo tempo nos obriga a pensar acerca dessa “experiência amorosa” à qual fomos convidados:

(...) assumir o ponto de vista do outro e retornar ao seu, descobrindo que eles são semelhantes ou convergentes, isso é simpatia ou identificação mimética, não é empatia. A empatia progride a partir disso quando além do ponto de vista do outro experimentamos o estranhamento que ele supostamente experimenta. Quando reconstruímos, como suposição e hipótese, o corpo que cabe nesta letra, o afeto que se produz a partir deste traço. (DUNKER, 2018)

O terceiro tempo na constituição da empatia acontece quando esse estranhamento e a não identidade reconhecida do outro convoca-nos a encarar tal estranhamento: “Por isso o terceiro tempo da empatia é o tempo da diferença e do desencontro do outro, antes recebido e acolhido hospitaleiramente. Passamos do hospital para o hospedeiro, do amigo bem vindo para o *alien* perturbador “ (idem).

No quarto e último tempo retornamos ao sentimento do primeiro, mas, reconhecemos a transformação que o outro desencadeou em nós e comunicamos de formas variadas esse reconhecimento:

É o tempo da resposta, que nunca poderá se esgotar em “gostei” ou “não gostei”, típicas do primeiro e do segundo tempo da empatia. Geralmente este quarto tempo é marcado por expressões tais como “mexeu comigo”, “não consegui esquecer” ou “tempos depois aquela imagem ficava voltando”. O *quarto tempo é o tempo no qual a empatia dá luz à narrativa*, quando tentamos passar adiante a boa piada recebida. Quando tentamos compartilhar aquilo que seria nosso, só nosso, conseguimos subverter a experiência de apossamento que caracteriza os modos mais simples de ver. (Ibidem) (grifo meu)

Além de diferenciar empatia de simpatia ou identificação, as leituras, tanto de Rosanvallon quanto de Dunker, permitem-nos pensar as possibilidades de utilização desse conceito na mobilização da produção de significados para a disciplina escolar História, fortalecendo objetivos que, ultrapassando o conhecimento objetivo de conteúdos, se expressam didaticamente na constituição de indivíduos que valorizem a alteridade, respeitem as diferenças e divergências de opiniões e desenvolvam ações em prol da solidariedade e não do individualismo crescente nos dias de hoje.

São objetivos que podem/devem se utilizar dos conteúdos selecionados pela normatização curricular para a disciplina História, que fazem parte do planejamento e das escolhas docentes, e, que, em uma relação dialógica com as operações do fazer historiográfico, descortinam definitivamente a legitimidade e, mesmo, a necessidade da existência escolar da disciplina História, tendo em vista a função que ela deve desempenhar no cotidiano social. Entendemos que com esse tipo de exercício, o professor assume como um dos objetivos fundamentais dessa disciplina a mobilização da consciência histórica dos sujeitos envolvidos na produção do saber histórico escolar.

O tipo de mobilização cognitiva, emocional, estética e, por fim, comunicativa que esse exercício didático de história propõe, permite por em movimento a essência da relação que estabelecemos entre história escolar e história pública.

Uma relação baseada na práxis que se desenvolve em sala de aula: mobilização da cultura histórica – por meio da valorização da memória/ideias que os alunos levam para a sala de aula; reflexão realizada de forma coletiva dessas memórias/ideias com a utilização das ferramentas do fazer historiográfico (sem descartar uma atitude de autorreflexão acerca do próprio campo); proposição de formas diferenciadas de conhecimento histórico, referenciadas na criticidade histórica, valorizando a capacidade de potencializar ideias contra intuitivas em detrimento do senso comum inicial, visando à orientação na vida prática; e, por fim, colaborar com a divulgação da competência narrativa desenvolvida a partir de uma atuação no mundo que incorpore a transformação que o outro desencadeia no eu, proposta pelo exercício, fomentando, assim, o respeito à alteridade como um dos cimentos da existência social.

Referências bibliográficas

BERGMANN, Klaus. *A História na reflexão didática*. Rev. Brasileira de História, São Paulo v.10 n.19, p. 29-42 set.89, fev.90.

CERRI, Luis F. Os conceitos de consciência história e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. v. 6, n° 2, p. 93-112, Inverno 2001.

_____. Um lugar na História para a Didática da História. *Revista História & Ensino*, Londrina, v.23, n° 1, p. 11-30, jan./jul. 2017.

DUNKER, Christian. Lugar, voz e linguagem: empatia e estranhamento. In: *Blog Carteiro do Inconsciente*. 2018. Disponível em:

<https://artebrasileiros.com.br/opiniaio/carteiro-do-inconsciente/lugar-voz-e-linguagem-empatia-e-estranhamento/> Acesso em 31/08/2019.

HELLER, Agner. *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*. V.1, n° 1, p. 9-42, jan./jun. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. *Revista Educação & Realidade*. n° 74, p. 121-142, abril/2001.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*. v. 36. n° 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

ROSANVALLON, P. Por uma história conceitual do político. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Revista Práxis Educativa*, Ponta-Grossa-PR, v.1, n° 1, 15 jul./dez. 2006.

_____. Jörn Rüsen e o ensino de História (organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

SANTHIAGO, Ricardo. *Dois palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil*. In MAUAD, Ana M., ALMEIDA, Juniele e SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*, São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.