



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINE APARECIDA DE ALMEIDA SOUZA

**EMPATIA HISTÓRICA: um estudo nas Atas das
Jornadas Internacionais de Educação Histórica
(2000-2006).**

Londrina
2009

ALINE APARECIDA DE ALMEIDA SOUZA

**EMPATIA HISTÓRICA: um estudo nas Atas das
Jornadas Internacionais de Educação Histórica
(2000-2006).**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual
de Londrina – UEL, para a conclusão do curso
de Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Ferreira
de Oliveira

Londrina

2009

ALINE APARECIDA DE ALMEIDA SOUZA

**EMPATIA HISTÓRICA: um estudo nas Atas das
Jornadas Internacionais de Educação Histórica
(2000-2006).**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual de Londrina –
UEL, para a conclusão do curso de Pedagogia.

Orientadora: PROF^a.DR^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Prof. Dra. Magda Madalena Tuma

Prof. Me. Andréia Maria Cavaminami Lugle

Londrina, Outubro de 2009.

LONDRINA
2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo que tem me proporcionado.

A minha orientadora, Profa. Dra. Sandra, pela forma profissional, segura e carinhosa que me tratou ao longo do tempo consumido no desenvolvimento deste trabalho.

Aos Meus pais Edmilton e Maria Helena, pelo seu apoio, amor e dedicação e por nunca terem medido esforços para suprir minhas necessidades, sempre acreditando nesta conquista.

A minha irmã Amanda, por sua amizade e dedicação e por sempre estar ao meu lado escutando minha angustias e alegrias.

Ao meu marido Cristiano, pela dedicação e apoio constante e por estar sempre ao meu lado me incentivando a batalhar pelo nosso futuro.

E ao meu filho João Victor, por iluminar minha vida, trazendo tanta alegria.

DEDICATÓRIA

Com o mais profundo amor e afeição dedico este trabalho ao meu grande companheiro e marido. Seu amor, sabedoria e paciência tem me inspirado a tentar ser o melhor que eu posso.

SOUZA, Aline Aparecida de Almeida. 2009. **EMPATIA HISTÓRICA: um estudo nas atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)**. ____ p. 43. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos compreender o que é Empatia Histórica e como este conceito vem sendo abordado por educadores e pesquisadores no campo da Educação Histórica. Para tanto, analisamos as transformações ocorridas no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos últimos vinte anos, buscando entender estas transformações sob o enfoque das principais tendências pedagógicas da educação brasileira. Este breve olhar para o ensino de História em paralelo às tendências pedagógicas permitiu-nos perceber as diferentes formas e objetivos que o ensino de história assumiu ao longo dos anos, e possibilitou-nos tecer a seguinte consideração: a perspectiva apresentada pela Educação Histórica significa muito mais que romper com os modelos anteriormente adotados, presos à memorização de nomes e datas. A Educação Histórica está diretamente ligada à necessidade de promover uma consciência histórica, o que significa apresentar fatos históricos aos alunos, fazendo que estes os compreendam a partir do processo de construção do conhecimento histórico. No contexto das pesquisas em Educação Histórica recortamos como foco investigativo as Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica buscando entender a utilização do conceito Empatia no campo de investigação do ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de história; Construção do conhecimento histórico; Educação Histórica; Empatia Histórica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. CAPÍTULO I – AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA	10
1.1 Pedagogia tradicional	13
1.2 Pedagogia Renovada Progressista ou Escolanovista	14
1.3 Pedagogia histórico-crítica	15
1.4 Dialogando com o ensino da História	16
2. CAPÍTULO II - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: o conceito de empatia .	22
2.1 O conceito de empatia: sua raiz etimológica	23
2.2 O Conceito de Empatia em Psicologia, Sociologia, Filosofia e História	24
3. CAPÍTULO III – EMPATIA HISTÓRICA : ANÁLISE NAS ATAS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTORICA (2000-2006)	30
3.1 Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica	32
3.2 A Empatia nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação História: Análises	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

INTRODUÇÃO

No Manual do Professor do livro didático História Paratodos, 2° série, escrito por Maria da Conceição Carneiro Oliveira, nos deparamos com a seguinte orientação: as crianças devem ser convidadas:

[...] a refletir sobre aspectos morais e valores socialmente instituídos e estimuladas a se colocar no lugar de diferentes sujeitos históricos. O objetivo é o de proporcionar-lhes momentos de reflexão, de aproximação e de distanciamento tanto do contexto no qual se inserem quanto de contextos distantes no tempo e no espaço, de modo que sejam capazes de refletir sobre diferentes sociedades e culturas em tempos e espaços determinados. Para viabilizar essas reflexões, trabalho com o exercício de empatia (OLIVEIRA (a) 2006, p.29).

Mas o que vem a ser empatia no ensino de História? Buscando responder esta questão, o objetivo deste trabalho foi compreender o que é Empatia Histórica e como este conceito vem sendo abordado por educadores e pesquisadores do ensino de História.

Este tema tem despertado o interesse de estudiosos da área. Alguns defendem que a empatia é de extrema importância para a compreensão do processo histórico. No entanto, são poucos os professores que têm acesso a estas discussões, uma vez que não há muitas fontes bibliográficas que abordam sobre o assunto.

Assim, muitas vezes, os educadores não compreendem o significado deste conceito para o ensino de história e acabam desenvolvendo atividades a partir de um entendimento de que ser empático é se colocar no lugar do outro.

Partindo do princípio de que a tarefa do professor é auxiliar o seu aluno no processo de aprendizagem, torna-se imprescindível refletir sobre este conceito ampliando a discussão para além da idéia de que ser empático é se colocar no lugar do outro. Visto que, se tratando do estudo do passado colocar-se no lugar do outro é extremamente difícil, pois este outro pode vir a ter diferentes formas de ver o mundo.

Neste sentido, questiona-se: o que é Empatia Histórica? Por que é entendida como conceito fundamental para a compreensão histórica? Como este conceito está sendo abordado nas pesquisas sobre a Educação Histórica?

Para responder a estas indagações desenvolvemos esta pesquisa e apresentamos este texto, dividido em três partes: em um primeiro momento analisamos as transformações ocorridas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando entender estas transformações sob o enfoque das principais tendências pedagógicas da educação brasileira.

No segundo capítulo, buscamos examinar o que é empatia, verificando como o termo é utilizado por outras áreas do conhecimento. Por isso, analisamos como alguns pesquisadores das áreas da Psicologia, Sociologia e Filosofia utilizam em seus trabalhos o conceito de empatia e, por fim, apontamos o significado pedagógico atribuído ao termo na área do ensino de História.

No último capítulo, procuramos entender o que é Empatia Histórica de acordo com o conceito utilizado por pesquisadores da área de Educação Histórica. Para tanto, analisamos trabalhos que tratavam do respectivo tema, que fazem parte das Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

CAPÍTULO I

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A história nos demonstra que as formas e os fins de um processo educacional mudam com o tempo e que estas mudanças ocorrem de acordo com as necessidades sociais, econômicas e, principalmente, políticas do momento vivido. Isto é comum a várias sociedades e não seria diferente no caso do Brasil. Identificamos que as mudanças no cenário brasileiro acarretam transformações na forma como compreendemos e atuamos no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a compreensão que se constrói sobre o ensino e aprendizagem também provoca mudanças nas concepções que construímos a respeito da sociedade. Concebemos então que a relação entre a sociedade e a educação é sempre dialética, não sendo possível discutir uma desvinculada da outra.

Nesta relação dialética, o homem transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo. No caso específico desta pesquisa, interessa-nos analisar como essas transformações ocorrem no campo pedagógico. Propomos como recorte para este capítulo focar as alterações ocorridas no campo do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando entendê-las à luz das principais tendências pedagógicas da educação brasileira. Analisar estas tendências pedagógicas e sua influência no ensino de história perpassa também por estudar a sociedade, pois, conforme expõe Gadotti (2004, p. 71), “o educador, ao pensar a educação, repensa também a sociedade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político [...]”.

Alguns autores, como Saviani (2003, p. 85), afirmam que “as relações entre educação e política têm existência histórica; logo só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas”. Neste sentido, é fundamental compreendermos que educação e política são práticas distintas, mas sempre em constante relação. Toda ação tomada pelo educador pode libertar o educando ou mantê-lo na situação de oprimido e, desse modo, trata-se de um exercício político. Assim, entendemos que a dimensão política da educação

decorre da possibilidade de apropriação de instrumentos culturais que devem ser utilizados na luta contra a opressão.

Luckesi (1994) classificou as teorias educacionais em dois grupos. O primeiro envolve as Pedagogias Liberais:

A Pedagogia Liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais [...] A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (1994, p.55).

Conforme Luckesi (1994), as Pedagogias Liberais são constituídas por quatro tendências pedagógicas: Tradicional, Renovada Progressista, Renovada não-diretiva e Tecnicista.

Na tendência Liberal Tradicional, a ênfase está no esforço individual do aluno, que é educado para ascender socialmente por mérito próprio. Não se considera, portanto, nesta perspectiva, as diferenças de classes existentes na sociedade. O papel da escola é fornecer educação moral e intelectual com um método de ensino calcado na exposição verbal dos conteúdos e na repetição de exercícios, sem estabelecer relação alguma com o cotidiano do aluno ou com as diferenças no processo de aprendizagem de cada sujeito.

A tendência Liberal Renovada, idealizada por John Dewey¹, foi elaborada a partir das críticas às concepções e práticas da Pedagogia Tradicional. Nessa tendência, a função da escola é atender às necessidades e aos interesses do aluno, considerando as diferenças individuais. Luckesi (1994) nos indica que esta se apresentou no Brasil em duas versões: a concepção Renovada Progressista, cujo papel da escola é adequar as necessidades sociais do indivíduo ao meio social em que está inserido. Foi inspirada nos pensadores da Escola Nova², também conhecida como Escolanovista, cujo precursor no Brasil foi Anísio Teixeira. A

¹ John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de diversos países, inspirou o movimento da Escola Nova, que no Brasil foi liderado por Anísio Teixeira. Defendia a ideia de que a finalidade da educação é propiciar à criança condições para que resolva por si própria os problemas do dia-a-dia. Disponível em: < <http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>>. Acesso em: 06 de maio de 2009, 05 h e 45 min.

² Movimento de renovação do ensino. No Brasil, ganhou impulso após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Valoriza a atividade espontânea da criança, postula que o aluno deve ser o autor da sua própria experiência através de métodos ativos. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/aniescnova.htm>>. Acesso em: 06 maio 2009, 06h e 20 min.

segunda versão, denominada de Renovada não-diretiva, indica que o papel da escola é formar a personalidade do aluno por meio da vivência. Esta é inspirada em Carl Rogers³.

Na tendência Liberal Tecnicista, a função da escola é preparar mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho. O elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso, por isso o professor e o aluno recebem uma posição secundária em que o professor é o transmissor do conteúdo e o aluno é o receptor.

O segundo grupo destacado por Luckesi (1994) é denominado de Pedagogia Progressista, constituída pelas tendências Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos. De acordo com essa concepção, a finalidade da escola é promover a consciência da realidade através de uma educação crítica para diminuição das diferenças sociais e aproximação das classes sociais.

A tendência Progressista Libertadora carrega a ideia de que o conhecimento não deve se basear no acúmulo de informações, nomeada de educação bancária⁴, mas em uma reflexão sobre a realidade concreta. Nesta perspectiva, a principal função da educação é elevar o nível de conhecimento do aluno, tornando-o capaz de agir criticamente em ações sociais, visando à transformação da realidade. Esta tendência tem Paulo Freire como um dos principais pensadores.

Na concepção Progressista Libertária, o objetivo do conhecimento é descobrir respostas para as exigências da vida social, por isso a ênfase está no processo de aprendizagem em grupos. A pedagogia libertária tem em comum com a libertadora “o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica” (LUCKESI, 1994, p. 64).

³ Carl Rogers (1902-1987) nasceu em Chicago. É considerado um representante da corrente humanista não diretiva em educação. Foi psicoterapeuta por mais de 30 anos, formado em História e Psicologia, aplicou à educação princípios da Psicologia Clínica. Concebe o ser humano como fundamentalmente bom e curioso que, porém, precisa de ajuda para evoluir. Disponível em: << <http://www.centrorefeducacional.com.br/carl.html>>>. Acesso em: 06maio de 2009, 06h e 45min.

⁴ Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, usa o termo Educação Bancária para fazer crítica à educação nos moldes tradicionais, pois entendia que ela visa à mera transmissão passiva dos conteúdos. Nessa concepção, o educador assume a posição daquele que sabe tudo e que deve disciplinar seu aluno que nada sabe. Assim, o professor, em uma prática de dominação, vai preenchendo a cabeça vazia de seu aluno, depositando conteúdos, como alguém que deposita dinheiro em um banco. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* – 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

A Tendência Progressista Crítico-social dos conteúdos também é conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica. Foi elaborada por Dermeval Saviani e, diferentemente das duas tendências expostas anteriormente, enfatiza a aprendizagem dos conteúdos como base para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o principal papel da escola é difundir os conteúdos, cabendo ao professor escolher quais são os mais significativos para que seu aluno tenha um conhecimento que lhe permita atuar criticamente nos espaços sociais.

Entendemos que o ensino de História sofreu maior influência das concepções Tradicional, Renovada Progressista, conhecida como Escolanovista, ambas vinculadas à Perspectiva Liberal, e da Histórico-crítica, vinculada à Perspectiva Progressista. Desta forma, vamos aprofundar nossas reflexões nessas três tendências. Antes, porém, torna-se necessário esclarecer que a formulação de uma corrente teórica não vem, necessariamente, romper com as ideias preconizadas por outras. Assim sendo, a definição de um perfil em uma concepção não impede que outras formas de manifestações sejam postas em prática e ocorram concomitantemente.

1.1 Pedagogia Tradicional

O contexto histórico do século XIX, no qual se consolida a burguesia, motivou o desenvolvimento de um ensino cujo objetivo era corresponder aos interesses desta nova classe social. A educação começa a ser idealizada como instrumento capaz de “superar a situação de opressão, própria do ‘antigo regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundamentada no contrato social celebrado ‘livremente entre os indivíduos’” (SAVIANI, 2003, p. 5).

Assim se estruturou um ensino que, mais tarde, recebeu o nome de Pedagogia Tradicional devido às críticas que este modelo de escola passou a receber, uma vez que não conseguia desenvolver seu principal objetivo: a universalização da educação; mesmo as pessoas que alcançaram este direito nem sempre conseguiam ascender socialmente ou os que obtinham êxito não se ajustavam ao modelo de sociedade almejado.

A Pedagogia Tradicional se preocupa com a universalização do conteúdo, mas não procura atender os interesses das crianças: pelo contrário, busca controlar seus impulsos.

A atividade do professor, personagem central deste processo, se configura pela exposição verbal e por levar os alunos a um treino intensivo com a repetição dos conteúdos. O papel do aprendiz, nesta perspectiva, é assumir uma postura passiva e memorizar as informações transmitidas pelos professores.

Segundo Luckesi:

os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas são repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudos visam preparar o aluno para vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais (1994 p. 56).

Entendemos que o conceito de aprendizagem na concepção Tradicional é focado na memorização dos conteúdos, “aprendidos” após várias repetições. Nesta perspectiva, o conteúdo não precisa ter significado para o aluno, basta assimilá-lo por meio da memorização e reproduzi-lo em avaliações tal qual lhe foi ensinado.

Conforme já mencionado, uma nova tendência, ao se constituir, não “ocupa” o lugar da outra. Os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Tradicional são encontrados ainda hoje nas práticas pedagógicas, seja na forma como o educador conduz o processo de ensino-aprendizagem ou na forma como se relaciona com os alunos em sala de aula. Os professores têm dificuldades para superar a visão tradicionalista e incorporar outras formas de trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

1.2 Pedagogia Renovada Progressista ou Escolanovista

As críticas à Pedagogia Tradicional geradas no final do século XIX, aos poucos foram constituindo o cenário para a elaboração de uma nova teoria que se destacou no início do século XX, sendo denominada como Tendência Renovada Progressista e conhecida também como Escolanovista.

Esta visaria democratizar a sociedade ao trazer para a escola a função de adequar-se às necessidades do indivíduo, tornando-se mais próxima da vida concreta. Tem como ideal tornar o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem, visando à busca de sua autonomia, uma vez que, diferentemente da Teoria Tradicional, entende que o aluno aprende melhor quando realiza tarefas que associem os conteúdos com suas vivências. O professor, cujo papel é o de facilitador da construção do conhecimento, deve mediar este processo promovendo situações nas quais seu aluno aplique os conhecimentos em tarefas relacionadas ao seu dia-a-dia.

O objetivo desse processo de ensino é permitir que o aluno assimile a matéria de maneira significativa. Para isso, o professor precisa organizar o processo educacional, fazendo que o conteúdo apresentado faça sentido para este aluno.

Esta tendência também pode ser identificada atualmente nas metodologias que enfatizam a ação do sujeito na aprendizagem. Os que a criticam apontam que há negação da importância da ação pedagógica e do papel do professor ao valorizar-se a aprendizagem por “conta própria” do aluno.

1.3 Pedagogia Histórico-crítica

A Pedagogia Progressista Crítico-social dos conteúdos conhecida como Pedagogia Histórico-crítica ganhou destaque no início da década de 1980. Esta confere destaque aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social. Sua principal tarefa é a difusão dos conteúdos.

Luckesi postula:

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes (1994, p. 72).

Nesse sentido, cabe ao professor escolher os conteúdos mais significativos para o aluno, os quais passam a contribuir na sua formação profissional, visando à inserção do aluno no contexto social. Não sendo suficiente que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social.

Dermeval Saviani (2003), principal expoente desta pedagogia, propõe à educação que se formem cidadãos críticos capazes de intervir na sociedade. Entendemos que, na medida em que o professor organiza didaticamente o conhecimento historicamente produzido, visando à transformação social, torna estes conteúdos instigantes, significativos e compreensíveis aos alunos, de modo que estes são estimulados a mobilizar suas capacidades físicas e intelectuais, assimilando o conhecimento.

Partindo dos princípios expostos até o momento, cabe afirmar que as práticas desenvolvidas no âmbito escolar são organizadas intencionalmente e, ao organizar seu trabalho, o professor está adotando posturas e formas de ensinar que se expressam por meio de modelos pedagógicos, sejam eles tradicionais ou renovados. Enfim, todo processo educativo desenvolvido pelo professor implica uma referência pedagógica, que por sua vez está calcada em uma concepção de homem e de sociedade.

1.4 Dialogando com o ensino de história

O ensino de História, como parte de um processo educacional mais amplo, foi se constituindo a partir das influências diretas destas tendências pedagógicas e, dialeticamente, influenciando-as. As mudanças na forma de analisar o papel do professor, do aluno, do saber no processo de ensino e aprendizagem da História revelaram, sobretudo, uma transformação da própria concepção do que venha a ser o conhecimento histórico na escola.

Schmidt e Cainelli (2004, p. 15) destacam três fases para caracterizar o ensino de história: Ensino Tradicional, Estudos Sociais e a Fase Atual, em que podemos notar fortes traços das três tendências pedagógicas citadas anteriormente. Objetivamos aqui dialogar com as ideias de Schmidt e Cainelli (2004) sobre o ensino de História entrelaçado com as características apresentadas anteriormente na

abordagem sobre as tendências pedagógicas Tradicional, Renovada Progressista ou Escolanovista e Histórico-crítica.

O ensino de história foi inaugurado no Brasil como disciplina em 1837, no Colégio Pedro II. O objetivo principal era construir uma identidade para o povo brasileiro, que tinha acabado de se tornar uma nação independente. Assim, a disciplina foi utilizada como meio de formar o espírito nacionalista. No entanto, o conteúdo do currículo era referente apenas à civilização europeia, não estudando a história das Américas.

A organização dos conteúdos, de forma linear e cronológica, seguia os traços de uma proposta de Ensino Tradicional, em que o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem e cuja função é transmitir os conhecimentos históricos, considerados como saberes prontos e acabados, por isso o aluno deveria passivamente receber as informações como se fossem verdades absolutas.

Utilizando-se dos dizeres de Paulo Freire (1998), entendemos que, nesta perspectiva, os alunos tornam-se vasilhas vazias, destinados a receber o saber depositado pelo educador em uma educação bancária. Esta forma de se trabalhar com a História em sala de aula, presente ainda hoje em nossas escolas, consolidou características que perduram até hoje no ensino, como a concepção de que relaciona a função da História à formação do espírito nacionalista que é construído a partir de informações sobre os grandes feitos dos heróis. Aprender é decorar nomes e datas de uma narrativa histórica entendida como verdade absoluta. O aluno figura como um mero receptor de informações sobre o passado.

Nos anos de 1970, o ensino sofreu repressões do regime militar⁵ e o Estado instituiu os Estudos Sociais, unindo os conteúdos de História, Geografia, Antropologia e Sociologia em uma só disciplina. O objetivo da educação era formar o cidadão patriota. No contexto da ditadura, entende-se por patriota o sujeito que não questiona o que estava sendo feito, mas que deveria idolatrar a sua pátria acima de qualquer circunstância. Nesse contexto, a finalidade do ensino escolar seria ajustar

⁵ Ditadura Militar (1964-1984). Período em que o Brasil foi governado por militares que tomaram o poder através de um golpe instaurado na madrugada do dia 31 de março de 1964, destituindo o governo legalmente constituído. Esta época foi marcada pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime. Disponível em: <<

o aluno ao modelo político vigente “para a conservação da ordem”. Nos Estudos Sociais:

Para alcançar tal objetivo, estudava-se na primeira série a comunidade mais próxima, a escola, a família; na segunda série, o bairro; na terceira série, o município; e na quarta série, o estado. Essa distribuição dos conteúdos, sob a influência da teoria dos círculos concêntricos, baseada em Piaget, a qual considera que a aprendizagem devia acontecer a partir do espaço mais próximo da criança, recebia duras críticas dos pesquisadores. (OLIVEIRA (b), 2006, p. 71).

O estudo do próximo ao distante neste contexto baseava-se quase que exclusivamente na descrição dos lugares, visto que não era interesse do Governo Militar desenvolver a capacidade de efetuar análises críticas destes espaços a partir dos estudos realizados. Com a proposta de Estudos Sociais, o aluno teria uma visão restrita do todo, o que possibilitaria manter a política de repressão, tendo um controle mais rígido, impedindo que os alunos se engajassem em movimentos sociais.

Ainda que o país estivesse mergulhado em uma ditadura militar, Schmidt e Cainelli (2004) nos indicam que a relação aluno-professor muda neste período devido às influências da concepção renovada progressista ou escolanovista, pois se defendia que o aluno deveria assumir o centro do processo ensino-aprendizagem e o professor deveria ser o facilitador da aprendizagem, baseada no desenvolvimento de atividades. No entanto, as autoras alertam que “a concepção e os conteúdos da história continuavam atrelados às concepções tradicionais” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p11).

Em outras palavras, apesar das mudanças na organização curricular, como a instauração dos Estudos Sociais e com outras concepções sobre o papel do aluno e do professor, o que se verificou foi que o ensino de história continuou com as características apresentadas na Tendência Tradicional: decorar nomes e datas e a ideia de História como verdade absoluta.

Quanto ao papel do aluno, pode-se afirmar que este se torna mais ativo na participação das atividades como jogos, montagem de cartazes, passeios, etc. No entanto, não há mudança quanto à forma como este conhecimento é

construído: o aluno continua sendo um receptor de informações sobre o passado e não se entende como sujeito histórico. De acordo com Fonseca:

A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte idéia: vocês não fazem história, nós fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos (2008, p. 90).

O que muda, em síntese, é a forma como se transmite as informações e não a participação do aluno no processo de construção do conhecimento.

Os anos 80 são marcados por debates de pesquisadores e professores, que discutiam propostas para renovar o currículo da disciplina de História e acabar com os Estudos Sociais. Objetiva-se um ensino da história com maior participação dos alunos no processo de construção do conhecimento, o que possibilitaria a compreensão das realidades históricas a partir de uma visão mais crítica, incorporando a experiência do aluno para contextualizá-lo. A busca é por um ensino no qual o aluno se perceba como sujeito da história e não como mero espectador.

Schmidt e Cainelli (2004), ao discutirem acerca das tendências do ensino de história, nos permitem perceber ligações entre as propostas deste período e a Pedagogia Histórico-crítica. Primeiramente, indicam que a ênfase está no domínio do conteúdo específico pelo professor e que este conteúdo deve ser compreendido pelo aluno por meio da mediação do professor. O aluno precisa se identificar como sujeito de seu próprio conhecimento e do conhecimento histórico.

Identificamos a influência da Pedagogia Histórico-crítica na seleção de conteúdos para compor as propostas curriculares nos livros didáticos e nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Identifica-se o empenho em trazer conteúdos significativos para os alunos e a partir dos quais eles possam entender, questionar e provocar mudanças na realidade na qual estão inseridos. Os textos didáticos produzidos na década de 1990 apresentam como característica o diálogo com o aluno, chamando-o a identificar-se no contexto estudado e incitando-o a compreender como o estudo da História pode ser útil para a atuação e a transformação das condições sociais.

No entanto, a forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem pouco se modifica. Este aluno, agora entendido como sujeito crítico e atuante na sociedade, não é convidado a construir conhecimentos históricos sobre a sociedade: ele é apenas convidado a refletir, a estabelecer relações entre os conteúdos e o que se vislumbra na sociedade, mas o que sem dúvida alguma, é uma grande transformação no tocante ao ensinar e aprender História.

O construtivismo, corrente teórica que procura descrever como se desenvolve o processo de aquisição do conhecimento, promoveu grandes transformações no papel do professor e, de acordo com Barca (In SCHMIDT, 2007), citando Arends (1997), traz para o século XXI a necessidade de uma reestruturação das práticas deste profissional. Ganham espaço as reflexões e discussões que vinculam as práticas educativas às teorias construtivistas e, no caso do ensino de história, mais especificamente em teorias Sócio-interacionistas, inspiradas em Vygotsky.⁶

É neste contexto histórico que se iniciam, principalmente na Inglaterra, Portugal e Brasil, as pesquisas no campo da Educação Histórica. Nesta perspectiva, entende-se que o ensino da história requer um método próprio, que estude o processo de construção do conhecimento e não a simples transmissão de conteúdos. Por isso, na Educação Histórica busca-se compreender como se dá o pensamento histórico dos alunos.

Tais pesquisadores nos levam a refletir sobre a necessidade de promover uma consciência histórica por entenderem que é

essencial ancorar o conhecimento de uma história substantiva em princípios metodológicos que permitam “usar” esse conhecimento para análise crítica do mundo actual (como consciência avançada, e não como conhecimento inerte) (BARCA In SCHMIDT, 2007, p.31).

Estas compreensões acarretaram diferentes implicações ao ensino de história porque trouxeram para o trabalho do educador a tarefa de voltar o olhar para entender como o aluno compreende o mundo e não mais somente apresentá-lo a este aluno desta ou daquela forma. Coloca-se ao professor um desafio: entender o processo de construção do conhecimento histórico por meio de uma interação

⁶ Com base nesta teoria é postulado que a aquisição do conhecimento ocorre pela interação do sujeito com o meio em que vive. Assim, na educação escolar entende-se que a aprendizagem, vista como fruto da interação social, deve ser mediada pelo educador. O termo mediador é empregado para qualificar o educador que oferece suporte ao aluno para que este alcance um conhecimento/desenvolvimento que ele não atinge sozinho.

constante e significativa com os alunos de forma a promover o desenvolvimento de uma consciência crítica. No entanto, como o professor podia fazer isto se não possuía as ferramentas necessárias para mediar este processo se até então ensinar História fora entendido como um processo calcado na transmissão de conhecimentos, ainda que com mudanças nos conteúdos e ou objetivos?

Barca afirma que “não se pode modificar conscientemente aquilo que não se conhece” (In SCHMIDT, 2007, p.32). Por isso, a Educação Histórica visa possibilitar ao educador o conhecimento destas ferramentas, pesquisando como o sujeito aprende história, na tentativa de estabelecer novas práticas de ensino que sejam “cognitivamente desafiadoras” para o aluno. Ao dominar estas ferramentas que o possibilitarão pesquisar como o seu aluno aprende história, o professor deve buscar saber qual o conhecimento histórico que este possui. Somente assim o professor saberá quais caminhos deverá seguir em suas aulas.

Sabendo como e sobre o que deve indagar ao aluno, o educador terá elementos que lhe possibilitarão selecionar as fontes que serão apresentadas, na expectativa de permitir que o aluno desenvolva um olhar crítico. Este fato deve levar “a preparação de atividades diversificadas, com tarefas problematizadoras a colocar aos seus alunos” (BARCA In SCHMIDT, 2007, p. 37).

Esse breve olhar para o ensino de História em paralelo às tendências pedagógicas permitiu-nos perceber as diferentes formas e objetivos que o ensino de história assumiu ao longo dos anos e possibilitou-nos tecer a seguinte consideração: a perspectiva apresentada pela Educação Histórica significa mais do que romper com os modelos anteriormente adotados, presos à memorização de nomes e datas. Não se trata somente de aprender conteúdos ou de formar cidadãos. A Educação Histórica está diretamente ligada à necessidade de promover uma consciência histórica, o que significa apresentar fatos históricos aos alunos, fazendo que estes os compreendam a partir do contexto em que foram produzidos.

Neste contexto, acreditamos que tratar do desenvolvimento da consciência histórica requer abordar o conceito de Empatia Histórica. Mas o que significa ter empatia? Ser empático? Como este termo vem sendo empregado na educação? Mais especificamente, como a empatia pode ser utilizada no processo ensino/aprendizagem de história? Todas estas indagações serão alvos de discussões dos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: O CONCEITO DE EMPATIA

Ser empático é ver o mundo com os olhos do outro e não ver o nosso mundo refletido nos olhos dele.

Carls Rogers

No capítulo anterior, apresentamos as principais tendências pedagógicas da educação escolar brasileira, relacionando-as com as concepções sobre a história que se aprende e se ensina na escola. Entendemos que, atualmente, a partir da perspectiva proposta pela Educação Histórica, a preocupação central do trabalho com a História no contexto escolar está focada na compreensão do processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos.

O conceito de Empatia Histórica tem sido abordado por pesquisadores desta corrente teórica porque se entende que a construção do conhecimento histórico deva ocorrer a partir da aprendizagem dos fatos históricos em um contexto que favoreça paralelamente às reflexões acerca do momento em que estes fatos ocorreram, assim como a respeito de como e por que as narrativas sobre o passado foram construídas.

Desta forma, o professor deve levar os alunos a entenderem os objetivos, os interesses, as necessidades, as dificuldades, dentre outras coisas, que contribuíram para o desencadeamento dos acontecimentos, seja do fato em si ou da historiografia construída a partir do fato. Em uma linguagem próxima ao senso comum, faz-se necessário que o aluno *coloque-se no lugar* das personagens envolvidas. Esta atitude é denominada de atitude empática.

Para que tenhamos mais subsídios que respondam como este conceito tem sido utilizado em sala de aula, vimos a necessidade de compreender a utilização do termo empatia em outras áreas do conhecimento. Dentre as diversas áreas, elegemos a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a História como fontes de análise inicial deste trabalho. Consultamos dicionários etimológicos, dicionários da língua portuguesa e dicionários temáticos a fim de criar um registro das significações

deste termo e, posteriormente, esclarecer o significado pedagógico atribuído pela área do ensino de história.

Além da busca do termo em dicionários especializados, recorreremos à Internet, consultando o banco de artigos disponíveis no *site* Scielo; porém, não obtivemos o resultado desejado. Dentre os vinte artigos encontrados, dezoito eram discussões na área da saúde, dois em Psicologia e nenhum apresentava esclarecimento quanto ao significado do termo para a área de educação, por isso utilizamo-nos também do recurso de uma busca mais geral por palavras chaves, com o uso do *site* Google. Neste *site*, obtivemos indicações de outras referências bibliográficas que nos levaram a selecionar três publicações que nos apoiaram na discussão deste tema.

2.1 O conceito de empatia: sua raiz etimológica

A busca pela etimologia da palavra é importante na medida em que nos oferece a possibilidade de termos contato com a construção histórica do termo, mas não podemos pressupor que este termo continue, até hoje, sendo empregado com o mesmo sentido que recebeu há tantos anos, uma vez que “tanto as palavras como as coisas adquirem constantemente novos sentidos” (BARBOSA, 2006, p. 40).

No Dicionário Etimológico pesquisado, encontramos a seguinte definição para o termo: “tendência para sentir o que se sentiria caso se estivesse na situação e circunstância experimentada por outra pessoa” (CUNHA, 2003, p. 293).

Segundo Pavarino; Del Prette e Del Prette (2005, p. 128):

O conceito de empatia teve uma história longa, com definições por vezes conflituosas em diferentes áreas de investigação tais como a estética, a sociologia e a psicologia. Conforme Goldstein e Michaels (1985), o termo que mais se aproxima do significado de empatia, *emfühlung*, foi introduzido, em 1897, em trabalhos sobre percepção e apreciação estética, significando, em alemão, “sentir-se dentro”. [...] Este significado é muito diferente de sua introdução original ao inglês, do grego *empátheia*, “entrar no sentimento”, termo inicialmente usado por teóricos da estética para designar a capacidade perceber a experiência subjetiva de outra pessoa.

É importante destacar que o caráter de deslocamento de si está presente desde a origem do termo tanto no sentido de percepção como de

compreensão do outro. A frase *perceber a experiência subjetiva de outra pessoa* tem para a área do conhecimento fundamental importância, pois remete à perspectiva do porquê precisamos aprender: para compreender o outro. Por isso, voltamos a destacar a necessidade de verificarmos como algumas áreas do conhecimento têm utilizado o conceito de empatia.

2.2 O conceito de empatia em Psicologia, Sociologia, Filosofia e História

Para compreendermos os significados atribuídos ao termo empatia, utilizaremos como suporte inicial definições encontradas no Dicionário Houaiss (2004, p. 1.125):

1 – Faculdade de compreender emocionalmente um objeto (um quadro, por exemplo);

2 – Capacidade de projetar a personalidade de alguém em um objeto de forma que este pareça como impregnado dela;

3 – Capacidade de identificar-se com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de aprender do modo como ela aprende, etc.;

3.1 – Psicologia: Processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro.

3.2 – Sociologia: Forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para ver-se do ponto de vista de outrem, para ver os outros do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista deles mesmos.

Houaiss define Empatia como um “processo de identificação” ou a “capacidade de se identificar”. Segundo o dicionário Aurélio (1985, p.255), identificação é: “Ato ou efeito de identificar (-se); Reconhecimento duma coisa ou dum indivíduo como próprios”.

Até então, temos entendido que empatia, segundo as definições, é se deslocar para o lugar do outro, tentando entender o que este pensa, sente ou vivencia, para que seja possível estabelecer conceitos sobre determinados assuntos, grupos ou pessoas, sendo o mais fiel possível ao que realmente é ou ocorreu.

Tentaremos aprofundar um pouco mais esta discussão, utilizando como base as publicações encontradas na internet. Destas, duas estão relacionadas à Psicologia e uma à Filosofia. Não obtivemos sucesso na pesquisa por estudos da Sociologia, por isso recorreremos apenas à definição trazida pelo Dicionário Houaiss. Mas ao abordar o conceito de empatia na área da História, aprofundaremos a análise da definição sociológica, pois utilizaremos um texto escrito por Peter Lee⁷ que se aproxima desta concepção.

A primeira publicação que utilizaremos é *Empatia, Projeção e Identificação no Processo da Criação Publicitária*, escrita pelo publicitário Paulo Rogério Tarsitano, que faz um estudo sobre como os fatores psicológicos podem contribuir para a comunicação publicitária. O autor apresenta as definições levantadas pela área da psicologia para o termo empatia na perspectiva de mostrar como os anúncios podem mexer com a estrutura emocional do consumidor, fazendo que este se identifique com o que está sendo apresentado.

O segundo texto, *Competência Social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*, escrito por Alessandra Lima Marques, é parte da dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1999, e levanta informações sobre o termo empatia, também na área da psicologia, para verificar como a empatia pode ser, segundo a autora, uma atitude aprendida socialmente.

Por último, o texto *A função moral da simpatia*, uma tese de doutorado entregue à Universidade de São Paulo (USP), em 2004, escrita por Jair Conte, traz a definição do termo empatia tratada pelo filósofo David Hume⁸.

Tarsitano (2009, p.7) afirma que traços das atitudes de uma pessoa são adquiridos na infância como consequência da aprendizagem social e define:

a identificação pode ser considerada como um impulso ou motivo aprendido para ser como outro indivíduo. Quando a criança se identifica com um herói, pensa, comporta-se e sente como se as

⁷ Peter Lee, professor Universitário em Educação Histórica do Instituto da Educação - Universidade de Londres. Co-Director do Projecto Chata, 1991-1996. Disponível em: http://www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010.html. Acesso em: 04 out 2009.

⁸ David Hume (1711-1776): um dos mais célebres filósofos da Época Moderna. Escreveu o Tratado da Natureza Humana, editado em Londres, em 1739: "Uma tentativa de introdução do método de raciocínio experimental nas ciências morais". Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/hume.htm>. Acesso em: 21 jun 2009.

características destes fossem as suas próprias (TARSITANO, 2009, p. 7).

Entendemos que a identificação ocorre na medida em que percebemos certa característica de uma pessoa ou de algo e adotamos como se esta fosse nossa. Passamos a agir como se fosse algo próprio, vendo-nos na situação experimentada.

Marques (1999) *apud* Einsenberg também coloca que a empatia é uma capacidade que a criança desenvolve a partir das interações sociais, dependendo de como os pais se relacionam com ela. Nesta perspectiva, postula-se: “A socialização das emoções é um aspecto de central importância para a expressividade emocional e empatia. A partir das experiências afetivas das crianças com os seus pais e irmãos, estas aprendem a lidar com seus sentimentos e expressá-lo” (MARQUES, 1999, p. 15).

E, ainda seguindo os estudos da autora, “empatia diz respeito a uma resposta emocional que deriva da percepção do estado ou condição emocional de outra pessoa, sendo com a situação emocional desta” (MARQUES, 1999, p. 14).

Devemos nos atentar para o fato de que quando a significação do termo é tratada pela Psicologia, ele ainda é relacionado ao processo de se identificar, uma vez que, de acordo com esta definição, o indivíduo percebe uma situação vivenciada por uma pessoa, identifica-se com esta pessoa e tenta compreender o comportamento dela, colocando-se em seu lugar.

Este processo de identificação, em que a criança estabelece relações com certo “personagem exposto”, adotando assim a figura do herói, é um fato que deve ser cuidadosamente trabalhado no ensino de história. Educadores e pesquisadores da área defendem que o ensino não deve pautar-se em heróis, mas esta pesquisa tem indicado que, de alguma forma, essas associações serão feitas pelo aluno.

O apontamento destacado acima nos leva a algumas indagações: qual a influência e a necessidade de heróis na aprendizagem das crianças? Quem é herói, Como ele é visto? Para quem e por quê? Para o ensino de História, torna-se importante considerar a relação que a criança tem com Heróis? Mas verificar estas questões não é o objetivo deste trabalho, por isso esta é uma possibilidade de

pesquisa que será retomada em um segundo momento de minha jornada acadêmica.

Mas o que nos parece fundamental é a ideia de que é pela empatia, capacidade aprendida socialmente, que podemos conhecer mais as outras pessoas. É pela constituição deste conhecimento que nos formamos seres humanos, pois é convivendo com pessoas que nos tornamos pessoas, como somos.

O conceito de empatia empregado pela sociologia também pressupõe que agir empaticamente é colocar-se no lugar do outro na tentativa de compreendê-lo, mas, de acordo com a definição apresentada pelo Dicionário Houaiss (2004, p. 1.125), a empatia ocorre a partir da capacidade de compreender o fato por meio de diferentes pontos de vista, que podem ser do observador ou do observado. A seguir retomaremos esta discussão.

O significado da palavra Empatia para a Filosofia, encontrado no Dicionário de Filosofia (RUSS, 2003, p.81), é: “conhecimento de outrem por simpatia; procedimento que visa compreender outrem se colocando em seu lugar.”.

De acordo com Conte (2004, p.170), Hume utilizava a palavra simpatia para descrever a capacidade “empática de detectar os estados mentais de outras pessoas e, em consequência disso, passa por uma experiência semelhante aquela da pessoa em consideração”. De acordo com este autor, dado o significado atual do termo “simpatia”, o termo relacionado da obra de Hume pode ser compreendido por empatia. Talvez esta disparidade de colocação se explique com o fato, exposto anteriormente, de que, inicialmente, quando este termo passou a ser empregado, houve muitos conflitos de definições.

Apesar de constatarmos que na Filosofia empregou-se a palavra simpatia como sinônimo de empatia, nota-se que o conceito que esta área do conhecimento tem de empatia assemelha-se ao encontrado na Psicologia e na Filosofia.

Verificamos como o termo empatia é empregado na área de história através das análises de três textos: o primeiro, *Empatia histórica dissolvendo preconceitos*, escrito por Maria da Conceição Carneiro Oliveira, parte do manual do professor do livro didático *História Paratodos: 2º série*, escrito por ela mesma, no qual orienta como a questão da empatia deve ser considerada no trabalho em sala de aula.

A autora coloca que, por meio das atividades nas aulas de história, os alunos devem ser estimulados a se colocar no lugar de diferentes sujeitos históricos. Para Conceição (2006, p.29):

O exercício de empatia é um excelente recurso didático para que os alunos, desde o princípio de sua escolarização, aprendam a não transportar os valores da sociedade/grupo em que vivem, prejudgando sociedade/grupos diferentes do seu (contemporâneos ou não).

O segundo texto analisado, *Introdução: A infância na história mundial*, faz parte do livro *A Infância*, escrito por Peter N. Stearns. Ao dialogar sobre as dificuldades de encontrar fontes históricas sobre a infância, o autor nos leva a refletir sobre a importância da empatia histórica. De acordo com ele, quando buscamos dados sobre a infância, deparamo-nos com a informação de que no passado muitas crianças morriam antes dos dois anos, por isso alguns pais nem se preocupavam em dar nome ao seu filho antes desta idade e, assim, adotamos a concepção equivocada de que a infância na modernidade é melhor. Outra informação que nos leva a conclusões preconceituosas é de que antigamente os professores gritavam com seus alunos, humilhando-os publicamente. Nesta perspectiva, afirma: “empatia histórica é necessária, não só para entender corretamente o passado, mas também evitar autocongratulações tolas sobre o presente” (STEARNS, 2006, p.17).

Peter Lee, no texto: *“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”*: *Compreensão das pessoas do passado*, encontrado na ata da II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, coloca que a palavra empatia tem sido empregada para nomear o processo de compreensão histórica. Lee (In BARCA, 2003, p.19) afirma que este seria um “rótulo insatisfatório”, mas que qualquer outro termo seria ainda mais inadequado.

Assim como mencionamos anteriormente, é possível estabelecer aproximações entre o que Peter Lee apresenta em seu texto e a definição do termo empatia para a Sociologia, encontrada no dicionário pesquisado. A empatia apresentada pelo Dicionário Houaiss (2004) como *“Forma de cognição do eu social”*, indica uma proximidade com a compreensão do termo no ensino de história. Que segundo Lee (In BARCA, 2003, p.20) é: “[...] uma realização - algo que acontece

quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, com entenderam aquela situação e se conectamos tudo com o que aqueles agentes fizeram”.

Ainda de acordo com o autor:

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensaram sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas (LEE In BARCA, 2003, p.19).

Entendemos que é na mesma perspectiva que a Sociologia coloca que a empatia é uma forma de conhecer o social, que requer a capacidade de ver os outros do ponto de vista de outrem, ou seja, de deslocar-se para o lugar do outro. Lee (In BARCA, 2003, p. 21) afirma: “A empatia histórica pode ser pensada, não apenas como uma realização, mas também como disposição”. Ou seja, a empatia é uma forma de compreender os fenómenos sociais, que requer analisar não somente o fato ocorrido, mas também considerar as finalidades, o contexto e a atuação. Assim, ter uma atitude empática é compreender o passado sem apoiar-se em concepções contemporâneas.

É esta concepção que o ensino de história tem abordado. As definições encontradas, mesmo que por áreas do conhecimento diferentes, não apresentaram grandes dicotomias, pelo contrário: partilham praticamente de um mesmo entendimento do termo empatia.

Esta compreensão do significado do termo Empatia a partir dos estudos de textos das diferentes áreas do conhecimento possibilitou-nos partir para a busca do entendimento de como este conceito é apresentado nas pesquisas na área de Educação Histórica. Neste sentido, no terceiro capítulo apresentamos a investigação efetuada nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

CAPÍTULO III

EMPATIA HISTÓRICA: ANÁLISE NAS ATAS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA (2000-2006)

Nos capítulos anteriores, verificamos que o ensino de história modificou-se influenciado e influenciando as diferentes tendências pedagógicas. Atualmente, tem-se destacado a necessidade de desenvolver investigações sobre a aprendizagem, imperativo postulado por teorias construtivistas que difundiam ser imprescindível compreender o processo de aquisição do conhecimento humano.

Esse tipo de investigação não é recente. Barca (2000, p. 23) destaca: “desde os finais dos anos sessenta que se vem desenvolvendo uma área de investigação relacionada com o pensamento histórico dos alunos”, mas não há como negar que esse tipo de investigação potencializou-se nas últimas três décadas.

Conforme Lis Cercadilho In Schmidt e Barca:

Partindo de epistemologia da história, a investigação realizada durante os últimos trinta anos, tendo o Reino Unido como país pioneiro, consolida firmemente os princípios da compreensão histórica como ponto chave do ensino e da aprendizagem durante todos os anos da educação básica (2009, p.7).

Desta forma, como estas novas perspectivas que trazem um papel de destaque no processo de construção do conhecimento para o ensino da história, as pesquisas voltaram-se para a importância de se discutir a respeito de “o que, como e por quê” se ensinar na área de história.

De acordo com a autora: “assim, sabendo mais sobre como pensam historicamente as crianças e jovens, os professores poderão considerar mais fácil a árdua tarefa de ‘ensinar deleitando’ como se exige em todos foros da opinião pública” (CERCADILHO In SCHMIDT; BARCA, 2009, p 7).

Utilizando-nos ainda dos dizeres desta autora, podemos afirmar que um dos objetivos principais da Educação Histórica é a “aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus

ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver” (CERCADILHO In SCHMIDT; BARCA, 2009, p 9).

Para o campo da Educação Histórica, é papel fundamental das investigações compreender como ocorre a aprendizagem da história para que, assim, o ensino seja realmente significativo ao aluno e este alcance a tão difundida compreensão histórica.

Segundo Schmidt e Barca (2009, p. 12):

Atualmente pode-se constatar um grande desenvolvimento e especialização de investigações no domínio específico do ensino de história. Nesse sentido, é possível se falar da existência de diferentes comunidades de pesquisadores em vários países do mundo, cujo objetivo de estudo é o ensino e a aprendizagem da história.

A partir deste contexto, neste capítulo, analisaremos as publicações de uma destas comunidades que tem organizado anualmente encontros com pesquisadores internacionais. Estes encontros internacionais têm a finalidade de promover discussões acerca do que se tem produzido sobre Educação Histórica. Assim, educadores e pesquisadores do ensino de história podem manter-se atualizados a respeito do tema, divulgar suas pesquisas e contribuir na elaboração de novos estudos.

Através da exposição de seus trabalhos, estes pesquisadores contribuem para a produção de atas que apresentam resultados de estudos realizados em diferentes países. No Brasil, estes foram estudos apresentados no Laboratório de Investigação em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná; em Portugal, no Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho.

Schmidt e Barca (2009, p. 12) expõem que:

A opção por esta área de investigação revela a preocupação que estes pesquisadores têm tido com a busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens.

Peter Lee, um dos principais pensadores do campo da Educação História, aponta que a atividade de compreender historicamente as formas que nossos antepassados atuaram, analisando os motivos que os levaram a adotar certas atitudes, sem deixar de refletir sobre o que estas pessoas pensavam sobre os fatos, foi denominada empatia. Por esse motivo, inferimos que haveria pesquisas desta área que abordassem o tema Empatia Histórica e que poderiam estar publicadas nas atas das jornadas (LEE In BARCA, 2003, p.19).

Por isso, utilizaremos como objeto de análise desta monografia as atas produzidas a partir destes intercâmbios internacionais, visto que temos como um dos objetivos para este capítulo verificar como pesquisadores da área do ensino de história têm trabalhado como o conceito de Empatia Histórica em suas investigações. Estes documentos constituem-se como fontes essenciais, sem os quais seria muito difícil perceber a intenção dos pesquisadores em tratar da questão da empatia no ensino-aprendizagem da história.

3.1 Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica

Do ano 2000 a 2006, ocorreram seis jornadas que originaram cinco publicações. Estas publicações são ordenadas como Atas da I Jornada, II, III, IV e VI. Não houve publicação dos trabalhos apresentados na V Jornadas. As Atas da VI Jornada, organizada pela Universidade Federal do Paraná no ano de 2007, devido ao grande número de trabalhos apresentados, foram publicadas em dois volumes.

Este será o material-base de pesquisa desta investigação. Contudo, precisamos informar que, além destes encontros que nos possibilitaram os estudos destas atas, ocorreram outras duas Jornadas: a VII, realizada em Portugal no ano de 2007, e a VIII, ocorrida no Brasil em 2008. Não tivemos acesso às atas produzidas nestes encontros que, durante o período de elaboração desta pesquisa, estavam em fase de elaboração.

A I Jornada foi realizada na Universidade do Minho, em Portugal, nos dias 15 e 16 de junho de 2000. O objetivo era que pesquisadores e educadores do ensino de história pudessem não apenas tomar conhecimento, mas também ter contato direto com os resultados das investigações sobre Educação Histórica produzidas em vários países. O primeiro dia do encontro foi destinado à

apresentação das pesquisas e o segundo às discussões em torno da Educação Histórica. No ano seguinte foi publicada uma ata contemplando os trabalhos apresentados.

A ata da II Jornada, também realizada em Portugal na Universidade do Minho, nos dias 7 e 8 de junho de 2001, tem como objetivo principal refletir sobre a natureza do conhecimento histórico. Para tanto, reuniu pesquisas que analisaram as ideias históricas de alunos e professores acerca do ensino de história.

Na ata da III Jornada encontramos trabalhos apresentados em junho de 2003, também em Portugal. As análises se deram em torno de algumas indagações que prevaleceram ao longo dos anos em que o ensino de história assumiu as diferentes configurações impostas pelas mudanças no campo social e educacional. São estas:

- Que modelos historiográficos existem e que justificações são apontadas para esses modelos?
- Que potencialidades apresentam os vários modelos historiográficos, para a educação básica de uma jovem do século XXI?
- Que tipos de história ensinar? (BARCA, 2006, p.7).

Assim, os trabalhos apresentados nesta ata estão relacionados às pesquisas sobre a construção do conhecimento histórico.

De acordo com o que Barca destaca na introdução da ata da IV Jornada, ocorrida em Portugal no ano de 2004, a investigação em aprendizagem histórica desenvolve-se com base em princípios construtivistas, entendendo que a aprendizagem pode variar conforme a experiência pessoal e contexto em que os alunos estão inseridos.

Deste modo, é recomendado que os professores partam do conhecimento prévio deste aluno para que possam intervir conscientemente na transformação de um conhecimento do senso comum para um conhecimento mais elaborado, rumo ao conhecimento histórico. Estes professores precisam, também, organizar situações de ensino que sejam acessíveis e ao mesmo tempo estimulantes. É nesta perspectiva que a pesquisa em Educação Histórica deseja influenciar as práticas no ensino de história.

A atitude de procurar conhecer melhor o aluno e analisar as características apresentadas pode proporcionar informações para o preparo de aulas que respeitem as necessidades destes alunos. É considerando este fato que os artigos contidos nesta ata foram organizados. Assim, “A riqueza e variedade de facetas e propostas aqui apresentadas mostram a complexidade de que se reveste uma educação histórica de qualidade” (Barca, 2004, p. 7).

A ata da VI Jornada, realizada pela primeira vez no Brasil nos dias 02 e 05 de agosto de 2006, apresenta em sua introdução a seguinte informação:

[...] a edição brasileira nas Jornadas expressa a consolidação desse campo de investigação no Brasil, ao mesmo tempo em que, graças à riqueza dos caminhos apontados, sugere possibilidades de aperfeiçoamento dos objetos e acarbouços teóricos (SCHMIDT; GARCIA, p.1, 2007).

Esta ata foi organizada em dois volumes: no primeiro, reúne trabalhos que contemplam o tema Cognição Histórica; o segundo, trabalhos que, necessariamente, não estão relacionados à pesquisa em Educação Histórica, contemplando temáticas sobre Formação de professores, manuais didáticos, museus e patrimônio, linguagens culturais e cidadania.

Tendo acesso a estes documentos montamos o quadro abaixo explicitando a quantidade de publicações publicadas em cada ata.

Tabela 1:

JORNADAS	ANO	LOCAL	PUBLICA- ÇÕES ANO	TÍTULO	N° DE TEXTO	N° AUTORES
Primeira	2000	Universidade do Minho-Portugal	2001	Perspectivas em educação Histórica	7	7
Segunda	2001	Universidade do Minho-Portugal	2003	Educação Histórica e Museus	8	8
Terceira	2003	Universidade do Minho-Portugal	2006	Questões de Epistemologia em Ensino da História.	8	13
Quarta	2004	Universidade do Minho-Portugal	2004	Para uma Educação Histórica de Qualidade	14	20
Sexta	2006	Universidade Federal do Paraná-Brasil	2007	Perspectivas de Investigação em Educação Histórica - vol. I	16	17
				Perspectivas de Investigação em Educação Histórica - vol. II	17	19

Fonte: Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

Na seqüência apresentaremos o índice de textos publicados nestas atas:

Primeira Ata

Títulos:

- Progressão da compreensão dos alunos em História;
- Concepções de Adolescentes sobre múltiplas explicações em História;
- Conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravatura;
- Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos;
- Resultados de investigação e Irlanda do Norte;
- Patrimônio: A perspectiva do arquiteto;
- Patrimônio arqueológico – educação histórica;
- O ensino da história e a formação pessoal e social.

Segunda Ata

Títulos:

- Concepções de história e ensino da história;
- “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado;

- Conceito de evidência história: exigências curriculares e concepções dos alunos;
- Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu;
- Escola e museu – virtudes e debilidades de uma longa parceria;
- Museu e escola em parceria – a experiência do projecto e-Epoca;
- Museus e identidades;
- El servicio educativo del museo de história de Cataluna.

Terceira Ata

Títulos:

- Objetividade em história;
- Em torno da epistemologia da história;
- Investigação e práticas em ensino da história;
- O professor de história e a dimensão do seu conhecimento;
- Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica;
- Ideias dos alunos sobre Direito: uma experiência na sala de aula;
- Alargamento da compreensão histórica: o conceito de racismo;
- A mulher nos anos 1920.

Quarta Ata

Títulos:

- Qual a utilidade da história para crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania;
- Um olhar dos alunos e dos seus professores sobre a história e o seu ensino;
- Exploração do pensamento arqueológico na aula de história;
- O pensamento histórico das crianças;
- Supervisão pedagógica e sucesso educativo;
- Supervisão do ensino da história: natureza e objetos;
- O diário na formação de professores de história;
- Avaliar competências na aula de história: um novo quadro de referência;
- Aula oficina: do projecto à avaliação;
- O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º ano;
- O conceito de sociedade: uma experiência educativa com alunos de 5º e 7º anos;
- Concepções de alunos acerca da relação “Televisão e conhecimento histórico”;
- A aprendizagem da história na sociedade de informação;
- A World Wide Web e o ensino da história.

Sexta Ata – volume I

Títulos:

- O conceito da Primeira Guerra Mundial: uma experiência educativa com alunos de 8ª série do ensino fundamental;
- Respostas a perguntas do tipo “por quê”: elementos descritivos e explicativos nas narrativas históricas escolares dos professores;
- Relações entre as narrativas produzidas pelos alunos em sala de aula e a didática do professor;
- Investigação em educação histórica;

- A conquista dos direitos da mulher e o seu significado para os alunos e suas famílias;
- O trabalho com objetos e a possibilidade de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais;
- Um olhar acerca da multiperspectiva em história: ideias de alunos entre os 10 e 14 anos;
- Ensinar história nas séries iniciais: o pensamento das crianças sobre o passado e sobre a história;
- Cadernos de alunos: uma forma de relação dos alunos com o conhecimento histórico;
- Entre passado e presente: perspectivas de alunos portugueses;
- Pensar o passado e o presente: o Egito;
- Memória familiar e identidade nacional;
- A “máquina do tempo”: representações do passado, história e memória na sala de aula;
- Representações sociais e a construção da consciência histórica;
- A produção dos alunos em aulas de história: ideias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná;
- Projeto HIS-COLA: investigações sobre a aprendizagem da história no cotidiano escolar.

Sexta Ata – volume II

Títulos:

- A didática da história nos cursos de formação de professores;
- Processos de conceituação da ação docente na formação do professor de história;
- O papel da associação de professores de história na implementação da educação histórica em Portugal;
- Os conceitos de segunda ordem nas produções curriculares do grupo de professores de história de Araucária;
- Econômica política do livro didático: o inferno da produção;
- O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de história no ensino médio;
- Reflexões sobre as atividades de lazer hoje e em diferentes épocas: uma análise sobre o trabalho com o livro didático em sala de aula;
- A memória do objeto no ensino de história;
- A descoberta do centro histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes;
- Infância, identidades e imaginação temporal;
- A música nos livros didáticos de história: o consagrado e o excluído;
- As ideias históricas dos jovens em relação às histórias em quadrinhos utilizadas no universo escolar;
- O uso de tecnologias de comunicação e a construção de ideias históricas;
- Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária (PR);
- A educação histórica necessária ao cidadão brasileiro: uma discussão ausente;
- Educação histórica e cidadania: perspectivas de professores estagiários;
- Os jovens, seus direitos e seus deveres: formação de um grêmio estudantil.

A segunda parte deste trabalho consistiu-se em analisar os textos publicados nas atas das Jornadas. Buscamos identificar o que abordavam sobre o conceito de Empatia Histórica.

Iniciamos a busca através do índice, verificando que nenhum título contempla a palavra 'Empatia Histórica' e, como nas atas não há palavras chaves, recorreremos a leitura e fichamento de cada texto, selecionando para estudo os que traziam a palavra empatia.

Após efetuar uma análise das abordagens de cada artigo presente nas atas, verificamos que três textos apresentaram a questão da Empatia Histórica nas investigações. São estes: na Primeira Ata: O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos - no rastro da escravatura; na Segunda Ata: Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado; e, por fim, na Quarta Ata: Exploração do pensamento arqueológico na aula de história. Passamos a nos dedicar ao entendimento de como o conceito de empatia histórica foi trabalhado em cada um deles.

3.2 A empatia nas atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica: análises

Com o estudo do texto presente na Segunda Ata: *“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”*: *compreensão das pessoas do passado*, escrito por Peter Lee, podemos entender que para Educação Histórica, o termo empatia é empregado para dominar a compreensão histórica, ou seja:

“[...] a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram” (LEE In BARCA, 2003, p. 20).

Ainda de acordo com o autor:

“Por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos deve ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá

afectado determinadas acções em circunstancias específicas.” (LEE In BARCA, 2003, p. 20).

Estes mesmos pressupostos sobre a Empatia Histórica podem ser constatados na investigação sobre *O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos Alunos*, realizada por Maria do Céu de Melo. No texto encontrado na Primeira Ata, Melo apresenta alguns resultados obtidos em sua pesquisa, sendo que:

O primeiro objetivo deste estudo foi cartografar as idéias tácitas dos alunos sobre a escravatura. O segundo foi detectar quais as possíveis ligações entre este conhecimento tácito e a performance empática dos alunos sobre as pessoas do passado, num contexto e tempo histórico específico: a escravatura na sociedade romana (MELLO In BARCA, 2001, p. 47).

A pesquisa considerou as respostas de alunos com 12, 14 e 16 anos de idade, utilizando três instrumentos de avaliação: entrevistas, exercícios de empatia e entrevistas pós-exercício empático.

É possível constatar que as questões apresentadas nos exercícios de empatia são colocadas de forma que o aluno reflita historicamente e, assim, alcance uma compreensão histórica. Neste exercício, a pesquisadora apresenta a história de dois escravos romanos que salvaram a vida de seus amos, sendo que no segundo caso o escravo chegou a morrer no lugar do seu Senhor. Em seguida, foi perguntado aos alunos: “Por que é que os escravos de Antius e Panapio se portaram com sentido de lealdade e dever para com os seus amos?”. Porém, antes de responder a pergunta, os alunos tiveram acesso a diversos documentos sobre escravatura em Roma.

Entendemos que, deste modo, os alunos são conduzidos a refletir sobre as circunstâncias, as crenças e ações dos agentes históricos. É nesta perspectiva que verificamos que Melo (2001) envolve em sua pesquisa a Empatia Histórica com a mesma concepção apontada por Peter Lee (2003).

Outra pesquisa que envolve o entendimento da Empatia Histórica recebeu o seguinte título: *Exploração do Pensamento Arqueológico na Aula de História*, realizada por Flávio Ribeiro. Seus resultados estão apresentados na ata da

IV Jornadas. Tal investigação tem como princípio que o contato direto com fontes históricas possibilita a construção do pensamento histórico. Nesta perspectiva:

A arqueologia é um meio ideal para ensinar ao aluno o método de pesquisa histórica que se baseia na investigação, raciocínio e inferência. Se na aula de história lhe for permitido proceder desta forma, o aluno sentir-se à protagonista da aprendizagem e não unicamente um receptor de conhecimento (RIBEIRO In BARCA, 2004, p.40).

Neste trabalho, Ribeiro busca verificar se os alunos do 5º ano fazem inferências ao passado ao ter contato com objetos arqueológicos e que tipos de níveis de inferências eram realizados. Para tanto, organizou questionários e realizou entrevistas. A verificação dos dados obtidos foi efetuada com base nos estudos de Ashby e Lee (1987). Assim, classificou as respostas da seguinte forma: Nível 1: “O passado opaco”; Nível 2: “Estereótipos generalizados”; Nível 3: “Empatia com a história derivada do cotidiano” e Nível 4: “Empatia histórica restrita”, foi considerado que os alunos do 5º ano não apresentariam respostas ao Nível 5: “Empatia histórica contextualizada” (RIBEIRO In BARCA, 2004, p.44).

Assim como os outros dois pesquisadores, Ribeiro (In BARCA, 2004) traz para o termo Empatia a importante função de nomear uma ação imprescindível na Educação Histórica, refletir historicamente na perspectiva de constituir uma compreensão histórica.

Entendemos que de acordo com o que o Ribeiro apresentou, o professor precisa assumir uma postura compreendida como a atitude de um mediador na construção do conhecimento. Este educador possibilita que o aluno tenha contato com diferentes fontes do passado para que, assim, ele construa este conhecimento histórico. Segundo Ribeiro, “Estas estratégias de ensino parecem revelar-se importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes, nomeadamente da compreensão empática de situações passadas” (RIBEIRO In BARCA, 2004, p.51).

Os três textos aqui analisados partem do mesmo entendimento de que para alcançar uma compreensão histórica, o aluno precisa se “transportar” para o momento em que o fato histórico ocorreu, chegando a “experimental” as situações

vividas pelos agentes históricos, para que assim não incorporem explicações estereotipadas, mas que façam uma análise integral dos fatos históricos, considerando as necessidades e interesses do momento.

Entretanto, é preciso que o ensino da história seja suficientemente estimulante para que os alunos sintam-se mobilizados a realizarem esta tarefa. É por isso que os professores, em seus papéis de mediadores, precisam conhecer não somente as ferramentas necessárias para que esta mobilização ocorra, utilizando-se de diferentes recursos para a apresentação dos fatos do passado, mas também saibam quais são os conhecimentos prévios de seus alunos.

Outro fato em comum dos três textos estudados é considerarem que a experiência do aluno também influencia na compreensão histórica. Deste modo, compreendemos que o professor que parte do interesse de seu aluno e que se beneficia do uso diferentes fontes para apresentação dos fatos, torna a construção do conhecimento mais estimulante e permite o uso da Empatia Histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao longo deste trabalho tivemos a possibilidade de compreender que utilizar a Empatia no ensino de história não é basear-se em um método ou adquirir uma técnica. No ensino de história este é um conceito que tem um significado muito mais amplo. Trata-se de uma postura que o educador assume frente a sua concepção de educação. Pois, quando a concepção adotada pelo professor é aquela que compreende que uma educação significativa é a que privilegia a construção do conhecimento, este profissional passa a desempenhar a tarefa de buscar elementos para entender como o aluno compreende o mundo, uma vez que, para ele já não é mais suficiente somente apresentar as informações a seu aluno desta ou daquela forma. Este professor procura auxiliar seu aluno no processo de construção do conhecimento histórico por meio de interações constantes e significativas.

Neste processo de buscar entender a compreensão do aluno sobre um fato histórico, este professor acaba também refletindo sobre diferentes dimensões deste fato, pensando sobre a forma em que se produziu o acontecimento histórico, compreendendo os verdadeiros interesses e necessidades da época. Com outras palavras, o educador tem uma atitude empática frente aos acontecimentos históricos, porque na medida em que reflete ele “se coloca no lugar” do agente histórico.

Para o educador que tem este ideal de educação esta atitude empática é necessária para que ele possa ir levantando questionamentos a fim de possibilitar a construção do conhecimento de seu aluno.

Quando o educador levanta questões a seu aluno, partindo da compreensão despertada no processo de Empatia Histórica, ele também desperta no aluno a necessidade de ter a mesma atitude. Já que as dúvidas postas pelo professor levam o aluno a fazer o mesmo exercício de elaboração do saber histórico.

Desta forma, entendemos que a Empatia Histórica é fundamental para a compreensão histórica, pois leva o aluno a refletir e construir o conhecimento histórico.

O aluno que adquiri esta compreensão percebe que a história não é algo posto e acabado, e que também não é construída somente por grandes heróis, ele se compreende como agente histórico.

Faz-se necessário retomar, em outra investigação, a discussão da identificação que as crianças têm com os heróis, no sentido de aprofundar estudos que relacionem as imagens que as crianças constroem em torno de alguns personagens e o ensino de História.

Seria importante também, em outro trabalho buscar um maior aprofundamento sobre a utilização do termo Empatia na Filosofia, Sociologia e Psicologia e aprofundar o conhecimento de como esses conceitos influenciam a construção do conhecimento histórico.

Por fim, concluo que esta pesquisa contribuiu no sentido de confirmar que as diferentes concepções de educação têm influências na prática do professor. Ao ver que as diferentes compreensões sobre a educação trouxeram grandes implicações para o ensino de história, foi possível mensurar o quanto é importante para o professor saber que ao assumir uma postura, ele estará defendendo um ideal de formação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2006.

BARCA, Isabel (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I. 2000. Portugal **Atas: Perspectivas em Educação Histórica**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001.

BARCA, Isabel (org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II. 2001. Portugal. **Atas: Educação Histórica e Museus**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2003.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília (Orgs). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, III. 2003. Portugal. **Atas: Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Minhografe, 2006.

BARCA, Isabel (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, IV. 2004. Portugal. **Atas: Para uma educação Histórica de Qualidade**. Portugal: Instituto de educação e Psicologia - Universidade do Minho: Minhografe, 2004.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: Idéias dos adolescentes acrecada provisoriedade da explicação histórica**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Braga, 2000.

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, VI, 2006, Curitiba. **Atas: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica - (VOL. I)**. Curitiba: UTFPR, 2007. p. 26-42.

CARL ROGERS. Disponível em: <http://www.pensador.info/frase/MTc3NjIz/> Acesso em: 25 mar 2009.

CERCADILHO, L. Prefácio. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org(s)). **APRENDER HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p.7-9.

CONTE, Jair. **A natureza da moral de Hume**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~conte/txt-tese.pdf>. Acesso em: 20 Mar de 2009.

CUNHA, Antônio G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido – 25 ed**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II, 2001. Portugal. **Atas: Educação Histórica e Museus**. Portugal: Lusografe, 2003. p. 19-36.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Alessandra I. **Competência Social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco**. Dissertação Mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <http://www.msmdia.com/ceprua/dissmar06.doc>. Acesso em 10 mar 2009.

MELO, M. O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos aluno - No Rasto da Escravatura. In: BARCA, I. (org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I, 2000, Portugal. **Atas: Perspectivas em Educação Histórica**. Portugal: Lusografe,2001. p.45-53.

OLIVEIRA (b), Sandra Regina Ferreira de Oliveira. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2006.

OLIVEIRA (a), Maria da Conceição Carneiro. **História Paratodos: 2º série**. São Paulo: Scipione, 2006.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância**, v.36, n.2, pp.127-134, maio/ago.2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/108>
2. Acesso em: 31 Maio 2009.

RIBEIRO, F. Exploração do Pensamento Arqueológico na Aula de História. In: BARCA, I. (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, IV, 2004, Portugal. **Atas: Para uma Educação histórica de Qualidade**. Portugal: Minhografe, 2004. p. 39-53.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia: os conceitos os filósofos 1850 citações**. São Paulo: Scipione, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política – 36 Ed**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga (Orgs). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, VI. 2006. Curitiba. **Atas: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica- VOL.I.** Curitiba: UTFPR, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga (Orgs). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, VI. 2006. Curitiba. **Atas: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica- VOL.II.** Curitiba: UTFPR, 2007.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História - Pensamento e Ação no Magistério.** São Paulo: Scpione, 2004.

STEARNS, Peter N. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

TARSIANO, Paulo R. **Empatia, Projeção e Identificação no Processo da Criação Publicitária.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/alaic/Livro%20GTP/empatia.htm>. Acesso em: 20 Mar 2009.