UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

ELES, EU, NÓS:
O professor e o uso das “empatias” no ensino escolar do passado

Londrina
2026

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

ELES, EU, NÓS:
O professor e o uso das “empatias” no ensino escolar do passado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli.

Londrina
2026

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

S237e Santos, Anilton Diogo.

Eles, eu, nós: : o professor e o uso das “empatias” no ensino escolar do passado / Anilton Diogo Santos. - Londrina, 2026.

345 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Inclui bibliografia.

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

CDU 37

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

ELES, EU, NÓS:
O professor e o uso das “empatias” no ensino escolar do passado

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual de Feira de Santana - UESB

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, _____de _____de _____.

Dedico este trabalho à minha mãe (in memoriam)

Por seu amor incondicional, todas as minhas conquistas são suas.

À minha avó, Maria Cândida (in memoriam),

Por nunca duvidar, mesmo nos momentos em que duvidei; obrigado por ser meu alicerce e apoio, esta caminhada nunca seria tão intensa sem seus conselhos e amor.

À minha esposa Rafaela,

Que sempre esteve ao meu lado: mesmo quando a distância pesou e a pesquisa ofereceu-lhe minha ausência. Por levantar-me, quando sozinho não poderia. Este texto e meu amor são seus.

À minha orientadora Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli,

Pela confiança, pelo rigor intelectual e pela generosidade ao longo deste percurso. Tenho orgulho de ser #TeamCainelli

À minha família e meus amigos,

Obrigado por fazerem o caminho leve.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram ao meu lado no fazer de mais um sonho. São muitas às pessoas que me ofereceram a possibilidade de acolhimento, amizade e ajuda nesta jornada. Agora, ao redigir essa singela demonstração de afeto receio que a memória possa trair-me, assim ao agradecer também me desculpo, pois, sou privilegiado de ter encontrado no percurso de toda à minha existência, pessoas que me possibilitaram ser melhor.

Dentre essas muitas pessoas, agradeço à minha esposa Rafaela, por acreditar que este sonho podia ser real antes mesmo de ser possível. Desde a primeira etapa do processo de seleção ao mestrado, quando ainda namorávamos, você esteve ao meu lado de forma inteira e generosa. Enquanto eu fazia a prova, você me esperava no carro, compartilhando silenciosamente a ansiedade, a esperança e o início de tudo o que viria depois.

Ao longo dessa caminhada marcada por ausências, cansaço e incertezas, você permaneceu firme, sustentando-me quando fraquejei e lembrando-me, nos momentos mais difíceis, do sentido de continuar. Sempre levarei você comigo, em cada passo que dou e em cada conquista que alcanço.

Espero que a vida me permita ser tão importante para você e para os seus sonhos quanto você é para mim. Este trabalho carrega muito do que somos e do que construímos juntos. Amo você minha heroína de pedra.

Aos professores que aceitaram o desafio de participar, partilhar e ajudar nesta pesquisa, muito mais de vocês, que minha. Recebam meu abraço e minha gratidão eterna. À Marlene Cainelli, minha orientadora, por proporcionar-me muito mais que um título acadêmico. Sempre levarei sua amizade, carinho e conselhos aonde quer que eu vá. Será sempre meu modelo profissional, tenho orgulho de fazer parte do #teamcainelli e espero estar e desfrutar da sua companhia, pois sua visão de mundo e de nossa profissão é algo com a qual quero estar sempre em consonância, se assim não for, sei que estarei cometendo algum erro.

À banca composta por profissionais do mais altíssimo nível. Mulheres e homens que me orgulham ao avaliarem meu trabalho, dado que são referências teóricas, de amizade e de luta. Aprender com vocês sobre a educação e

o mundo, engrandeceram-me muito.

Aos colegas que fiz ao longo de meu percurso na Academia, desde a turma de História (2008/2011) até colegas doutorandos, as reflexões que exponho nesta dissertação começaram em nossas aulas, com nossas conversas e intenções de usar o ensino de História para mudar o mundo. Aos muitos professores e professoras que tive ao longo da vida, seus ensinamentos sempre estarão em meu peito.

Aos queridos professores do Programa de Educação da Universidade Estadual de Londrina foi uma longa viagem de aprendizagens e experiências, além de um grande prazer.

Agradeço à minha mãe, que já não está entre nós, mas que nunca deixou de estar presente em meus pensamentos e em cada passo deste caminho; nos dias mais solitários, foi sua memória que me encheu de força, coragem e esperança de que este sonho era possível, e é a ela que devo não ter desacreditado. Agradeço também à minha avó, Dona Maria Cândida, que igualmente já partiu, mas permanece viva em tudo o que sou; jamais serei merecedor de seus cuidados, e afirmar que este momento existiria sem a senhora seria impensável. Nem em um milhão de anos conseguirei retribuir o amor, o carinho e a entrega incondicionais que recebi de ambas.

Deus me deu um irmão e me alegro por isso. Adilson, essa conquista também é sua, sei que torce por mim e sempre me apoiou quando precisei. Muito obrigado. A vida me possibilitou escolher outros irmãos e irmãs, e escolhi os melhores. Dentre esses muitos irmãos que a vida me trouxe te agradeço Emílio, por nunca se furtar, tenho muita alegria em saber que mesmo com a distância entre nós, sempre estará ao meu lado em tudo que eu precisar.

Agradeço também aos meus primos Dani e Neto que para além do laço familiar são confidentes e pessoas com quem partilho das alegrias como a desse momento e também das partes amargas da vida. Vocês me dão força e suporte, seja em uma conversa despretensiosa, uma ida a um bar, uma sinuca de fim de semana ou mesmo um Fifa durante a semana. Amo vocês e o que temos, contem comigo sempre, pois a “bússola moral” que nos rege aponta sempre para o melhor, pois são meus pêndulos.

Destaco e agradeço, na mesma intensidade, os amigos Gustavo, Hadassa, Thiago Vicente, Leandro Almeida, Gessiel e Paulo. Conviver com vocês é apaixonante; são os nomes que imediatamente me vêm à mente quando penso em amizade. Sei que existem muitos outros e, por isso, desde já peço desculpas por possíveis esquecimentos. Ao falar de amigos, preciso ainda reafirmar os laços construídos nas angústias do doutoramento, que não teriam sido superadas sem a amizade, o apoio e o suporte de Giovana e João. Vocês jamais poderão dimensionar o quanto me ajudaram e, por essa razão, os amo e serei grato a ambos por toda a vida.

Por fim agradeço minha família. Todos foram maravilhosos. Amo todos vocês e nunca vou esquecer me dos muitos esforços que fizeram para que realizasse este sonho. Espero poder externar meu carinho a cada um de vocês e os farei pessoalmente, pois, se fizesse nesse espaço os agradecimentos seriam quatro vezes maiores que o texto desta dissertação, tantas são as lembranças de pertencer a essa maravilhosa família. Obrigado ao percurso. Como me alegrou o caminho!

A sustentação é que amanhã já vem!
Pitty

SANTOS, Anilton Diogo dos. **Eles, eu, nós**: o professor e o uso das “empatias” na aprendizagem escolar do passado. 2026, 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

Nesta tese, analisamos o conceito de Empatia Pedagógica, desenvolvido inicialmente em nossa dissertação (Santos, 2017), como uma possibilidade metodológica no ensino de História. A reflexão fundamenta-se nos aportes teóricos do conceito de Atrativo Pedagógico, elaborado por Cainelli (2009), e do conceito de Empatia Histórica, conforme proposto por Lee (2002; 2005; 2006; 2010), amplamente discutido no campo da Educação Histórica. Partimos da hipótese de que, ao mobilizarem a empatia no ensino de História, os professores o fazem a partir de um viés metodológico distinto daquele proposto por Lee, para quem a Empatia Histórica constitui um conceito de segunda ordem, voltado à compreensão das ações, decisões e motivações dos sujeitos históricos em seus contextos específicos, evitando julgamentos anacrônicos e moralizantes do passado. A investigação buscou compreender como professores de História concebem e utilizam a empatia em suas práticas pedagógicas, analisando essas mobilizações como mediações didáticas situadas. Metodologicamente, o estudo insere-se no campo da Educação Histórica e adota uma abordagem qualitativa, com base na análise de respostas a um questionário aplicado a professores de diferentes contextos educacionais. A interpretação dos dados foi orientada pelas categorias de constituição de sentido e de consciência histórica propostas por Rüsen (2010a; 2010b; 2015), permitindo identificar como os docentes articulam estratégias empáticas no ensino de conteúdos históricos substantivos. Os resultados indicam que, embora nem sempre ancoradas explicitamente na epistemologia da Empatia Histórica, tais estratégias desempenham papel relevante na mediação do passado, na promoção do engajamento dos estudantes e na construção de orientações temporais significativas. Ao propor o conceito de Empatia Pedagógica, esta tese contribui para o debate sobre as relações entre metódica da História e metodologias de ensino, ao valorizar as práticas docentes como objeto legítimo de investigação no campo do ensino de História.

Palavras-chave: Empatia pedagógica. Empatia histórica. Educação histórica. Ensino de História. Metodologia do ensino de História.

SANTOS, Anilton Diogo dos. **They, I, we**: the teacher and the use of “empathies” in the school learning of the past. 2026. 348pp. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

In this thesis, we analyze the concept of Pedagogical Empathy, initially developed in our master’s dissertation (Santos, 2017), as a methodological possibility in the teaching of History. The discussion is grounded in the theoretical contributions of the concept of pedagogical attractiveness, formulated by Cainelli (2009), and of historical empathy, as proposed by Lee (2002; 2005; 2006; 2010), which has been widely discussed in the field of Historical Education. We start from the hypothesis that, when mobilizing empathy in the teaching of History, teachers do so through a methodological perspective that differs from that proposed by Lee, for whom historical empathy constitutes a second-order concept aimed at understanding the actions, decisions, and motivations of historical agents within their specific contexts, avoiding anachronistic and moralizing judgments of the past. The investigation sought to understand how History teachers conceive and use empathy in their pedagogical practices, analyzing these mobilizations as situated didactic mediations. Methodologically, the study is situated within the field of Historical Education and adopts a qualitative approach, based on the analysis of responses to a questionnaire administered to teachers working in different educational contexts. Data interpretation was guided by the categories of meaning-making and historical consciousness proposed by Rüsen (2010a; 2010b; 2015), allowing the identification of how teachers articulate empathic strategies in the teaching of substantive historical content. The results indicate that, although such strategies are not always explicitly grounded in the epistemology of historical empathy, they play a relevant role in mediating the past, promoting student engagement, and fostering the construction of meaningful temporal orientations. By proposing the concept of Pedagogical Empathy, this thesis contributes to the debate on the relationship between the methodics of History and teaching methodologies, valuing teachers’ practices as a legitimate object of investigation in the field of History Education.

Key-words: Pedagogical empathy. Historical empathy. History education. History teaching. Methodology of history teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ideias cotidianas: conectando ideias sobre o evento histórico e as evidências.....64
Figura 2 – Preconcepções do cotidiano: ideias articuladas sobre relatos e evidências históricas.....65
Figura 3 – Atividade sobre imaginação histórica: livro didático 101
Figura 4 – Compreensão do professor acerca do conceito de empatia presente nas questões 1, 2, 3 e 4.....162
Figura 5 – Habilidade demostrada pelos alunos na tarefa investigativa..... 184
Figura 6 – Nuvem de palavras 190
Figura 7 – Matriz da disciplina de História..... 195
Figura 8 – Segunda matriz da aula histórica 195
Figura 9 – Fluxograma dimensões da empatia: questão 9..... 220
Figura 10 – Proposta didática apresentada pelo livro didático 221
Figura 11 – Proposta de Empatia Pedagógica (dissertação) 238

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de produções a partir do descritor empatia + histórica.....41

Gráfico 2 – Número de professores paranaenses que conhecem o conceito de Empatia Histórica 158

Gráfico 3 – Escolhas docentes entre as alternativas A, B, C e D..... 223

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da monografia de conclusão de curso (2011) e fundamentos da minha trajetória como professor/investigador.....22
Quadro 2 – Estado da arte: descritor empatia *and* pedagógica 48
Quadro 3 – Percurso da Educação Histórica em Portugal a partir da trajetória de Isabel Barca 74
Quadro 4 – Percurso da Educação Histórica no Brasil a partir da trajetória de Maria Auxiliadora Schmidt 76
Quadro 5 – Contextualização e orientação aos participantes do questionário.....97
Quadro 6 – Relato de aula.....104
Quadro 7 – Sequência utilizada.....106
Quadro 8 – Diferenças entre a metódica e metodologia de ensino.....145
Quadro 9 – O que pensam os professores sobre o conceito de empatia.....152
Quadro 10 – Respostas da categoria: empatia como identificação emocional.....153
Quadro 11 – Estratégias que os professores acham mais eficientes (em 38 menções).....169
Quadro 12 – Formas como professores justificam suas escolhas para a alternativa A e para Alternativa D.....171
Quadro 13 – Ordem de preferências das estratégias didáticas.....176
Quadro 14 – Principais categorias para compreensão da “História difícil” por Vodo Von Borries.....188
Quadro 15 – Estratégias utilizadas para início de um conteúdo.....192
Quadro 16 – Síntese das principais estratégias utilizadas por esse grupo de professores.....193
Quadro 17 – Dimensões de empatia mobilizadas pelos professores para responder à questão 9.....211
Quadro 18 – Classificação dos professores por dimensões de empatia.....211
Quadro 19 – Relato de aula: observação e caderno de campo (dissertação).....231
Quadro 20 – Distribuição das respostas: questão 14 análise de empatia.....235
Quadro 21 – Distribuição das respostas: questão 18.....249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHATA	*Children's Historical Thinking and Awareness*
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONEP/SECNS	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/ Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
CSA	Competência Socioafetiva
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ISBN	*International Standard Book Number*
ISSN	*International Standard Serial Number*
LEH/UEL	Laboratório de Ensino de História/ Universidade Estadual de Londrina
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (UFPR)
MEC	Ministério da Educação
MEC/SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RPG	*Role-Playing Game*
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCL	*University College London*
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20

2 ELE – ESTUDANDO O CONCEITO DE EMPATIA 33

2.1 ESTADO DA ARTE 36

2.1.1 Produções com o Descritor “Empatia” 37

2.1.2 Produções com os Descritores “Empatia AND Histórica” 40

2.1.3 Produções com os Descritores “Empatia AND Pedagógica” 47

2.1.4 Considerações sobre os Limites do Levantamento 50

2.2 A EMPATIA E O ENSINO 52

2.3 EMPATIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA 61

2.3.1 O Projeto “CHATA” 62

2.3.2 Desdobramentos do Campo da Cognição Histórica: Caminhos que Levam até a Educação Histórica 68

2.3.3 Educação Histórica em Portugal e no Brasil: um Diálogo Possível 72

2.3.4 Empatia e Educação Histórica 78

3 ELES – COMO APRENDER COM O QUE O OUTRO PENSA 86

3.1 ESTAMOS TE VENDO: OS ATORES E A COLETA DE DADOS 90

3.2 “ALGO SOBRE VOCÊ”: QUESTIONÁRIO ACADÊMICO- O USO DA EMPATIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DO PASSADO 94

4 ELA – O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE O MÉTODO HISTÓRICO E AS METODOLOGIAS DE ENSINO SOBRE O PASSADO 109

4.1 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: FUNDAMENTOS DA ORIENTAÇÃO HISTÓRICA 112

4.2 A CONSTITUIÇÃO DO MÉTODO HISTÓRICO NA TRADIÇÃO ALEMÃ 114

4.2.1 Críticas ao Modelo Alemão 123

4.3 O DESLOCAMENTO METODOLÓGICO DA TRADIÇÃO FRANCESA 129

4.3.1 A Crise do Paradigma Metódico na França 134

4.4 A METÓDICA DA HISTÓRIA: DA EPISTEMOLOGIA À OPERAÇÃO HISTÓRICA 139

5 NÓS – OS DADOS E O OUTRO 148

5.1 “PRAZER, EU SOU VOCÊ EM MIM”: DESAFIOS PARA COMPREENSÃO DO CONCEITO E DO USO DA EMPATIA EM HISTÓRIA 150

5.2 NÓS E ELES NO COMEÇO DE TUDO: ESTRATÉGIAS, ESCOLHAS E SENTIDOS PARA

INICIAR O ENSINO DO PASSADO.....163
5.2.1 Eles Escolhem, Eles Explicam: Estratégias e Sentidos no Início de um Conteúdo do Passado.....169
5.2.2 Ler nas Entrelinhas: o que a Preferência Docente Revela.....176
5.2.3 Nós, Aqueles Anteriores a Nós e os Alunos: Ensinar Exige mais que Conteúdo.....187
5.2.3.1 Categoria A – ativação de conhecimentos prévios e sondagens iniciais.193
5.2.3.2 Categoria B – uso de fontes e documentos.....196
5.2.3.3 Categoria C – estratégias de empatia.....200
5.2.3.4 Categoria D – conexão com a realidade social contemporânea.....204
5.2.3.5 Categoria E – estratégias expositivas e tradicionais.....206
5.3 NÓS E A DOR DO OUTRO: ESTRATÉGIAS, ESCOLHAS E SENTIDOS PARA ENSINAR O QUE QUEREMOS ESCONDER.....208
5.4 NÓS E A CONSOLIDAÇÃO DO CONTEÚDO SUBSTANTIVO.....220
5.5 NÓS E OS USOS DA EMPATIA: A SALA DE AULA FALA.....231
5.6 NÓS, NOSSOS HERÓIS E VILÕES: ENTRE A NARRATIVA, A EMPATIA E OS PERSONAGENS DO PASSADO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....242
5.7 EMPATIA PEDAGÓGICA OU A EMPATIA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA.....251

6 CONCLUSÃO.....261

REFERÊNCIAS.....264

APÊNDICES.....274
APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados para pesquisa de doutorado em educação.....274
APÊNDICE B – Estado da Arte de todos os descritores.....283
APÊNDICE C – Estado da Arte – Empatia Histórica.....319

ANEXOS.....343
ANEXO A – “Eles, eu, nós: o professor e o uso das “empatias” na aprendizagem escolar do passado”.....343

1 INTRODUÇÃO

Na experiência em sala de aula, é provável que muitos professores de História já tenham sido questionados sobre a razão de se estudar algo que já passou e que, aparentemente, não guarda relação com a vida cotidiana dos estudantes. Essa interrogação pode revelar não apenas um distanciamento em relação ao conteúdo, mas também apontar para um problema – a forma como o passado é apresentado no ensino escolar.

A relação entre o motivo de estudar o passado e a percepção dos estudantes sobre o que vale a pena ser aprendido aponta uma tensão importante no ensino de História. Quando o passado é visto por eles como algo que já aconteceu, que não pode ser alterado e que, numa visão simplificada, é tratado como estático, sem vida, quase morto[1], torna-se difícil atribuir-lhe sentido.

Esse olhar, manifestado pelos próprios estudantes, evidencia um distanciamento em relação ao conhecimento histórico e aponta para desafios epistemológicos que perpassam a forma como o passado é apresentado na escola.

Essa maneira de apresentar o passado como algo fixo e imutável demonstra, como destacam Schmidt e Cainelli (2011, p. 13), uma problemática que envolve as dimensões epistemológicas da História e os modos pelos quais o conhecimento histórico é reproduzido no ensino escolar. Segundo as autoras, trata-se de refletir sobre “as questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino de História nas escolas”.

Certeau (1982), ao afirmar que a maneira como produzimos conhecimento sobre o passado frequentemente oscila entre “fazer história” e “contar histórias”, oferece mecanismos para refletir sobre como a historiografia contribui na formulação de modos de ensinar o passado.

Segundo o autor, a História escrita tende a instituir um “lugar próprio” para o passado que, por ser fixado, ordenado e narrado, passa a assumir o lugar de “assunto-rei” – uma instância central e reverenciada, tratada como algo absoluto e intocável. Essa operação, longe de ser neutra, organiza e institucionaliza uma determinada visão do passado por meio de exclusões, silenciamentos e escolhas

[1] Para Certeau, muitos consideram o passado como morto, o que leva a criticar a visão estática e distante do passado no ensino de História. Segundo o autor, o passado perde sua vitalidade quando é tratado como algo imutável, desconectado da experiência e da reinterpretação contínua.

narrativas que mascaram seu caráter construído. Como consequência, o passado é monumentalizado e perde sua potência crítica, afastando-se das possibilidades de ser interrogado e ressignificado pela experiência presente.

Desse modo, o desinteresse pelo passado pode ser compreendido não apenas como uma recusa ao conteúdo histórico em si, mas como uma reação ao modo como ele é apresentado: como narrativa acabada, impermeável ao diálogo. Segundo Ronaldo Cardoso Alves (2011), a História não deve ser maçante ao ponto de afastar as pessoas.

Para o autor, embora deva preservar seu rigor científico, a História precisa ser compreensível, significativa e intelectualmente instigante. Então, como equilibrar, em sala de aula, as exigências epistemológicas da disciplina com as expectativas dos alunos, tornando o passado objeto de investigação e não de reverência?

Foi com essa inquietação que, durante a graduação em História, ingressei, no quinto semestre, no primeiro grupo do PIBID[2] da UFMS – Campus de Três Lagoas, coordenado pela professora doutora Maria Aparecida Lima dos Santos. O objetivo era construir caminhos que me ajudassem a organizar, com mais consciência e intencionalidade, minha futura prática como docente em História.

Nesse percurso, apresentei, em 2011, a monografia de conclusão de curso intitulada *Planejamento e ação mediada na regência em História: novo fazer, velhos paradigmas*, na qual investiguei o estágio docente como espaço formativo no contexto da Licenciatura em História. A investigação fundamentou-se na etnografia fenomenológica, com a coleta de dados centrada na observação das práticas pedagógicas de estagiários participantes do PIBID, no curso de História da UFMS – Campus de Três Lagoas.

O estudo teve como objetivo compreender de que modo o planejamento e a ação mediada influenciam, ou podem influenciar, a construção do saber histórico na escola. A análise centrou-se em episódios vivenciados em sala de

[2] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de valorizar a formação docente por meio da aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica. O programa busca inserir os licenciandos, desde os primeiros períodos do curso, em práticas pedagógicas reais, promovendo uma formação inicial mais consistente, articulada com a realidade escolar e com os desafios do magistério. Além de fortalecer a prática reflexiva, o PIBID visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e para a construção de identidades docentes críticas, reflexivas e comprometidas com a transformação social.

aula, destacando o papel do professor como mediador, as representações sociais envolvidas no processo educativo e os desafios para superar uma lógica de educação bancária[3]. Do ponto de vista teórico, a investigação não se situava no campo da Educação Histórica, mas estava ancorada na teoria das representações sociais, sobretudo a partir da construção teórica de Moscovici (1925-2014), bem como na noção de ação mediada, desenvolvida por Lana Castro Siman (2022), em *O papel da ação mediada na construção de conceitos históricos*. O trabalho também dialogou com autores como Paulo Freire, Zabala, Tardif, Michel de Certeau e Circe Bittencourt.

Além disso, foram realizadas leituras no campo da cognição histórica, a partir da produção de Flávia Caimi, e, de modo ainda incipiente, aproximamo-nos de autores vinculados à Educação Histórica, como Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Marlene Cainelli.

A pesquisa buscou evidenciar que a aprendizagem se constrói na interação simbólica entre professores e alunos, sendo o ato de ensinar atravessado por representações, expectativas e relações de poder. Ainda que sem pretensão de generalização, o estudo reafirmou a importância de compreender a cultura escolar, as concepções de disciplina e de currículo; e os modos como esses elementos interferem na prática docente e na aprendizagem histórica.

A seguir, apresentamos um quadro que expressa nossa leitura atual dos resultados daquela investigação, considerando o estágio formativo e o percurso teórico em que estávamos inseridos à época.

Quadro 1 – Síntese da monografia de conclusão de curso (2011) e fundamentos da minha trajetória como professor/investigador

Eixo	**Resultado Observado**	**Implicações para Prática docente**
Planejamento e Ação Mediada	A regência planejada e mediada favorece práticas mais reflexivas e efetivas.	O professor deve construir sequências didáticas baseadas no contexto da turma e nas interações reais.
Interação Simbólica e Representações	As representações sociais moldam as relações em sala (ex.: aluno ideal, professor ideal).	É necessário reconhecer e trabalhar com as expectativas mútuas, evitando a cristalização de estereótipos.
Disciplina Escolar como	O conhecimento escolar não é	O docente precisa

[3] A expressão educação bancária foi cunhada por Paulo Freire (1987) para criticar um modelo de ensino no qual o professor deposita conteúdos prontos nos estudantes, vistos como recipientes vazios. Nesse paradigma, não há diálogo nem construção conjunta do conhecimento, e a aprendizagem torna-se mecânica e opressora.

Construção	mera transposição, mas produção cultural própria da escola.	compreender a autonomia e a historicidade do saber escolar.
Vivência de Estágio (PIBID)	Estágios mais longos e participativos permitem maior inserção na realidade escolar.	Valorizar programas como o PIBID, que ampliam o tempo e a qualidade da formação prática.
Superação da Pedagogia Tradicional	O ensino baseado na escuta e no diálogo mostrou maior engajamento e sentido para os alunos.	O professor deve adotar metodologias ativas e práticas significativas, com valorização dos saberes discentes.
Limites e Perspectivas	O estudo não visa a generalização, mas aponta caminhos possíveis.	Há necessidade de aprofundar o estudo das interações e utilizar instrumentos de observação sistemática.

Fonte: adaptado de Santos (2011)

Já atuando como professor de História na Educação Básica, percebi que a dúvida sobre por que ensinar o passado e, sobretudo, como ensiná-lo tornava-se cada vez mais presente em minha prática docente. Grande parte dessa trajetória profissional ocorreu – e ainda se desenvolve – em Brasilândia (MS), minha cidade natal e atual residência, localizada a cerca de 60 km de Três Lagoas, onde me graduei em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Em Brasilândia, sou professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental, e também atuo como professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), no Ensino Médio. Foi nesse contexto que as inquietações sobre o ensino do passado se intensificaram, impulsionando-me a retomar as reflexões iniciadas na monografia e a buscar o mestrado, em 2015.

Durante minhas leituras após a graduação, ainda sem uma delimitação clara de campo teórico ou de atuação, duas professoras se destacavam por me oferecerem caminhos intelectuais que dialogavam com minhas angústias docentes. Embora eu ainda não estivesse vinculado diretamente à academia, os textos de Marlene Rosa Cainelli e Lana Castro Siman ajudavam na elaboração de questões que surgiam em minha prática. Somente mais tarde percebi que ambas atuavam em campos teóricos distintos.

A professora Marlene Rosa Cainelli chegou até mim por meio de seus estudos sobre a organização da prática pedagógica de estagiários do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Já Lana Castro Siman, cuja obra me era familiar desde a monografia, lecionava na Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG) e contribuía com reflexões sobre a ação mediada no ensino de História. Essas duas referências tornaram-se, para mim, possibilidades concretas de aprofundar o debate iniciado na graduação.

Como ainda não ocupava cargo efetivo, cogitava mudar de cidade para dar continuidade aos estudos. No entanto, fui incentivado por uma colega a tentar o Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Paranaíba, onde ela já cursava o mestrado e com quem poderia dividir o deslocamento até as aulas. Naquele momento, inscrevi-me em dois programas – o processo seletivo de Paranaíba, que seria no início do segundo semestre de 2015, enquanto o de Londrina seria realizado ao final do mesmo semestre. No entanto, não consegui comparecer à prova em Paranaíba devido um problema de deslocamento. Então, segui apenas com o processo seletivo em Londrina.

Para minha surpresa, uma das integrantes da banca da segunda fase (entrevista) em Londrina era justamente Marlene Cainelli, a única professora da UEL que eu conhecia, ainda que apenas por meio de leituras e fotografias. Lembro-me de que, durante a entrevista, ela me perguntou: “Por que alguém do Mato Grosso do Sul quer vir para o Paraná?”. Respondi com sinceridade: “Porque gostaria muito de trabalhar com a senhora”.

Outra professora da banca, Sandra Regina de Oliveira, que depois foi minha professora e integrou minha banca de mestrado, questionou: “Você se mudaria para Londrina?”. Ao que respondi prontamente: “Posso mudar amanhã”; essas foram as duas questões que mais me marcaram em toda a entrevista, que deve ter durado entre 15 e 20 minutos. Essas respostas mudaram minha trajetória. Fui aceito como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, onde iniciei uma nova etapa de formação acadêmica.

Foi a partir da orientação da professora Marlene Cainelli que tive meus primeiros contatos sistemáticos com autores do campo da Educação Histórica e da Didática da História. Nesse percurso, destacaram-se aportes teóricos de Peter Lee e Jörn Rüsen, cujas contribuições passaram a ter papel central na construção de minha pesquisa, que, desde o início, tinha a prática docente como objeto central de análise.

Em 2017, já como pesquisador do grupo de estudo História e Ensino

da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenado pela professora Marlene Cainelli, apresentei a dissertação intitulada *Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula: as experiências de professores de História das redes de ensino Municipal e Estadual de Brasilândia/MS*. Nela, investigamos como professores de História das redes Municipal e Estadual de Brasilândia/MS compreendem e mobilizam o conceito de tempo em suas práticas docentes. A pesquisa partiu da inquietação comum entre os docentes acerca da relevância do ensino de História e da dificuldade em lidar com a questão da temporalidade em sala de aula.

A fundamentação teórica da pesquisa baseou-se nos campos da Educação Histórica e da Didática da História, com ênfase no conceito de "Atrativo Pedagógico", formulado por Marlene Cainelli. Esse conceito, articulado à noção de "Empatia Histórica", desenvolvida por Peter Lee, deu origem à proposta da "Empatia Pedagógica", compreendida como uma estratégia metodológica empregada por professores para favorecer o ensino do passado.

Metodologicamente, a investigação adotou abordagem qualitativa com triangulação de dados, por meio de questionários, observações de aula e entrevistas com seis professores. Os dados revelam diferentes compreensões e práticas relacionadas ao conceito de tempo.

Do estudo emerge a hipótese de que a, por nós denominada, "Empatia Pedagógica", configura-se como uma estratégia metodológica empregada por professores no intuito de potencializar o trabalho com a temporalidade no ensino de História. Essa estratégia envolve o uso de processos empáticos que aproximam os estudantes dos conteúdos do passado, criando conexões afetivas e cognitivas capazes de mobilizá-los para a aprendizagem histórica. Além da hipótese central da Empatia Pedagógica, que constitui o principal vetor desta investigação de doutorado e cuja conceituação será aprofundada nos capítulos seguintes, propomos também a ideia de um segundo conceito: o "espaço de experiência condicionante" (Santos, 2017).

Essa formulação inspira-se na proposta de Reinhart Koselleck, que elaborou o par conceitual espaço de experiência e horizonte de expectativa[4] para

[4] O conceito de espaço de experiência refere-se ao conjunto de vivências, memórias, saberes incorporados e experiências transmitidas que informam a relação dos sujeitos com o passado, constituindo aquilo que Koselleck denomina de "passado atual", isto é, um passado que permanece

explicar como os sujeitos históricos constroem sentidos sobre o tempo. Em nossa adaptação, o espaço de experiência condicionante refere-se ao conjunto de vivências escolares, acadêmicas, institucionais e culturais acumuladas ao longo da trajetória profissional dos professores, vivências que influenciam diretamente suas compreensões sobre o passado e a forma como o ensinam. O espaço de experiência condicionante refere-se ao conjunto de vivências escolares, acadêmicas, institucionais e culturais acumuladas ao longo do tempo, que influenciam diretamente a forma como o professor compreende o passado e seus temas e o ensina em sala de aula.

Assim, para nós, os docentes não constroem seu conhecimento de forma neutra ou desvinculada do mundo. Ao contrário, suas experiências prévias – como alunos, estagiários, docentes –, funcionam como condicionantes que orientam suas práticas e seus modos de entender o ensino da História. Isso inclui, por exemplo: sua formação acadêmica – Universidade onde estudaram, professores que os influenciaram –; a realidade local da escola onde atuam, os materiais e referências com que tiveram contato, os desafios cotidianos da profissão docente, entre outros.

Dessa forma, com esta tese, buscamos aprofundar a discussão iniciada em nossa dissertação, em que acreditávamos que os conceitos ligados à temporalidade são elementos essenciais no cotidiano da prática docente em História, uma vez que, como afirmam Schmidt e Cainelli (2011, p. 97), “ensinar história implica um trabalho diário com temporalidade. Em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo”. Nosso foco, portanto, foi entender como os professores articulam saberes relacionados ao tempo histórico em suas práticas pedagógicas.

Destacamos que, durante o desenvolvimento da pesquisa, o conceito de “Atrativo Pedagógico”, elaborado por Marlene Cainelli (2008), revelou-se um instrumento teórico importante para compreender a forma como os docentes

---

operante no presente. Já o horizonte de expectativas diz respeito às projeções, esperanças, temores e antecipações orientadas para o futuro, que condicionam as formas pelas quais os sujeitos interpretam o passado e atribuem sentido às experiências históricas. Para Koselleck, ambos os conceitos operam de forma relacional e tensionada, sendo fundamentais para compreender a historicidade das ações humanas e os processos de construção de sentido histórico, uma vez que é na distância e no diálogo entre experiência e expectativa que se configuram as possibilidades de interpretação do tempo histórico.

mediavam o conhecimento histórico, ciência de referência da disciplina, em direção à aprendizagem dos alunos. Em sua investigação sobre como estagiários do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) organizavam seus planos de aula, a autora identificou uma tendência à simplificação ou vulgarização do conhecimento histórico, com a justificativa de facilitar a compreensão por parte dos estudantes, além de lacunas significativas no tratamento da dimensão temporal nesses documentos.

Essas experiências formativas e investigativas, que dialogavam com a prática docente e suas implicações para o ensino da História, abriram caminho para um aprofundamento das discussões sobre o lugar do passado na sala de aula e os sentidos de sua aprendizagem. A partir dessas inquietações e da interlocução com o campo da Educação Histórica, foi necessário ampliar a reflexão teórica, considerando não apenas a prática, mas também os fundamentos epistemológicos que sustentam o ensino de História na escola. É nesse contexto que se insere a análise da natureza do conhecimento histórico, suas representações no currículo e dos desafios de sua mediação pedagógica.

Prost (2008), por exemplo, defende que a História é uma prática social, pois está situada no tempo e no espaço e é construída por sujeitos históricos. Além disso, por ser uma prática inserida em um contexto, ela também é histórica. Ao pensarmos no ensino escolar da História, é importante lembrar que, desde sua origem, a disciplina teve um papel específico – formação da identidade nacional. O autor destaca que foi na França que a História se consolidou, pela primeira vez, como disciplina obrigatória no currículo escolar, antes mesmo de ganhar esse status nas universidades. Esse movimento mostra a função estratégica atribuída ao ensino da História nos projetos de construção nacional.

Prost também aponta que o ensino de História não se limita à formação de identidades ou à organização de cronologias, existem outras dimensões em jogo. Uma delas está na pergunta sobre o que a História tem de próprio, como um traço distintivo ou um legado que seja significativo para quem interpreta o passado. Para o autor, esse legado está nos conceitos. Embora nem sempre tenham origem exclusiva na disciplina histórica, tais conceitos operam como uma herança essencial para a construção de significados sobre o passado.

Como podemos, então, repensar o ensino e a aprendizagem de História, partindo de um passado muitas vezes por nós inabitado? Reinhart

Koselleck (1923-2006), ao pensar as formas de concretização desse passado, recorre ao empreendimento de se fazer uma “História dos Conceitos”. Nesse estudo, Koselleck (2020, p. 21) aponta a dificuldade de conceber uma “História total”, pois “aquilo que acontece entre as pessoas, ou seja, socialmente, e aquilo que é dito sobre essa ocorrência gera uma diferença autopropulsora que impede qualquer História total”. Assim, existe uma diferença substancial entre o que realmente acontece e a forma como esses acontecimentos são traduzidos linguisticamente, o que torna impossível abarcar a totalidade da história humana.

Pensar o passado a partir de categorias do presente, embora muitas vezes inevitável, traz consigo o risco do anacronismo. Ainda assim, é justamente esse embate entre temporalidades que confere aos conceitos históricos uma vitalidade própria. Longe de serem definições estáticas, eles carregam sentidos múltiplos, plásticos e polissêmicos. É nessa fluidez que reside sua potência interpretativa (Prost, 2008).

Nesse cenário, o que é selecionado para compor o ensino de História, ainda que dialogue com o saber acadêmico, é elaborado a partir de finalidades educativas específicas. Os conteúdos escolares resultam de disputas simbólicas que envolvem múltiplos agentes, como o Estado, as políticas públicas, os professores, as comunidades escolares e a própria sociedade civil. Assim, o conhecimento histórico escolar adquire formas próprias, marcadas por intencionalidades pedagógicas e pela busca de sentido no presente.

Com isso, torna-se necessário refletir sobre o que se ensina como “História” na escola, quais elementos do passado são selecionados, quais são ignorados e de que forma essas escolhas influenciam a formação de consciências históricas. Para o ensino de História, isso implica que não podemos tratar o passado como um conjunto de fatos fixos e definitivos. Ao contrário, devemos reconhecer que o passado é sempre reconstruído.

Esse entendimento sugere que o ensino de História precisa ser mais do que uma simples transmissão de conteúdo; deve constituir uma prática reflexiva e crítica, que ajude os alunos a compreenderem como as narrativas históricas são construídas e a explorar as múltiplas possibilidades de interpretação dos acontecimentos. É nesse contexto que se insere a noção de conteúdo escolar como representação do saber histórico no interior da escola. Diante das múltiplas possibilidades de abordar o passado, é necessário reconhecer que os conteúdos

historicamente legitimados para o ensino, como temas, eventos e personagens, integram aquilo que se entende como currículo prescrito. Trata-se de seleções do passado que, ao serem transpostas para a sala de aula, assumem a forma de conteúdos substantivos[5].

Contudo, a simples apresentação desses conteúdos não garante, por si só, a aprendizagem histórica. Sua organização, problematização e significação exigem a mobilização de conceitos estruturantes de segunda ordem, tais como: evidência, empatia, mudança, intencionalidade e temporalidade; os quais orientam a construção do pensamento histórico escolar e permitem aos estudantes compreender o passado para além da memorização de informações. Nesse percurso de busca por compreender como ensinamos sobre o passado, muitas vezes encaramos os conteúdos históricos como o caminho natural. Isso ocorre porque eles são, *a priori*, a substância concreta desse passado, posto que, em seu trajeto até os bancos escolares, muitos fatos já foram historicizados e cientificamente consolidados.

Tomemos como exemplo o ensino da História do Brasil, na qual por muito tempo, apresentou-se como marco inicial da formação do país a chegada de Pedro Álvares Cabral, em 1500. No campo da Educação Histórica, esse tipo de acontecimento do passado, transformado em conteúdo escolar, é denominado “conteúdo substantivo da História”. Diante desse processo de seleção e representação do passado no currículo escolar, torna-se fundamental compreender como determinados conteúdos ganham centralidade no ensino de História. Nesse contexto, destaca-se a noção de “conteúdo substantivo”, frequentemente discutida no campo da Educação Histórica.

Gago (2016) define como conteúdo substantivo da História os fatos do passado utilizados como eventos da formação de uma consciência histórica. Germinari (2011), um dos primeiros pesquisadores brasileiros a empreender uma investigação sobre como se deu a consolidação do campo da Educação Histórica no Brasil, aponta que os conteúdos substantivos são “noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais)” (Germinari, 2011, 56).

[5] No campo da Educação Histórica, os conteúdos substantivos referem-se aos recortes do passado selecionados para o ensino, tais como: temas, processos, acontecimentos e sujeitos históricos, que constituem o “o que” se ensina sobre o passado.

De acordo com Cainelli (2021, p. 55), por muito tempo existiu “um dogma do conteúdo substantivo como parâmetro da aprendizagem histórica”. Esse dogma, no entanto, pode ser superado por um novo paradigma metodológico, que rompe com a centralidade exclusiva dos conteúdos factuais. Tal paradigma se expressa nas formulações da aula-oficina, proposta por Isabel Barca, e da aula-histórica, desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt. Ambas se fundamentam em pesquisas sobre cognição histórica e filosofia da história, sendo sustentadas teoricamente pelas contribuições de Jörn Rüsen, na Alemanha, e Peter Lee, na Inglaterra.

Gago e Ribeiro (2022, p. 76), em um artigo dedicado a investigar possíveis interações entre os campos epistemológicos da História e da Educação, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento histórico, argumentam que “a História pode articular-se com a Educação Histórica, se esta for concebida como uma experiência de fazer sentido da realidade”. Essa perspectiva alinha-se com as contribuições de Lee (2006) e Barca (2007), que propõem deslocar o foco do ensino de História do conteúdo factual para os processos de aprendizagem dos estudantes, considerando como esses sujeitos constroem sentido sobre o passado.

Para esses autores, compreender a História exige mais do que acumular informações sobre acontecimentos passados, é necessário desenvolver capacidades cognitivas que permitam interpretar, questionar e reconstruir narrativas históricas com base em evidências. Como destaca Lee (1996), o passado não deve ser tratado como uma “jaula” que aprisiona o pensamento, mas sim como um “andaime” que sustenta e possibilita novas formas de compreender o mundo presente e suas múltiplas temporalidades. Nessa perspectiva, a Educação Histórica afirma-se como um campo vital para o fortalecimento da democracia, da empatia e da consciência histórica nas novas gerações.

Assim, ao propor uma investigação sobre as formas de ensinar História, buscamos compreender de que maneira a empatia pode operar como uma metodologia de ensino. Esse esforço parte da hipótese de que, ao ser mobilizada de maneira intencional, a empatia pode favorecer tanto a construção do pensamento histórico quanto a aproximação dos estudantes com os conteúdos do passado.

Ancoramos nossa proposta tanto nas pesquisas sobre cognição histórica quanto naquelas voltadas à didática da História. O diálogo entre esses dois

campos possibilita a formulação de um novo quadro exploratório para refletir sobre as práticas de ensino do passado e os sentidos da aprendizagem histórica na escola. Caso se consolide nossa hipótese, a de que a empatia possa ser tratada como uma ferramenta metodológica, e não apenas como um conceito de segunda ordem, poderemos compreender com mais profundidade como ela pode potencializar o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos, ao mesmo tempo em que fortalece o papel investigativo do professor diante dos desafios contemporâneos do ensino de História.

Por fim, esta tese está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das conclusões. Cabe explicitar, desde já, a lógica da progressão temática adotada no título da investigação – *ELES, EU, NÓS: o professor e o uso das "empatias" na aprendizagem escolar do passado* – cuja ordem, propositalmente invertida, carrega um sentido que se articula diretamente aos objetivos e ao percurso analítico da pesquisa.

Comumente, parte-se do individual – "eu" –, avança-se para o coletivo – "nós" – e, por fim, chega-se ao estranho ou ao outro – "eles" –. Nesta investigação, no entanto, optou-se por inverter essa lógica, de modo a provocar uma reflexão sobre a própria noção de empatia. Iniciamos pelos "eles" justamente para destacar que a empatia pressupõe a disposição de sair de si e colocar-se no lugar do outro, ou seja, transformar o "eu" em "ele". Essa escolha orienta a organização dos capítulos e expressa o movimento analítico que estrutura a tese.

O capítulo *Ele – estudando o conceito de empatia* dedica-se ao aprofundamento teórico do conceito de empatia, partindo de sua origem etimológica no grego e de seus primeiros usos filosóficos, até sua consolidação como conceito moderno no século XIX.

O capítulo apresenta um *Estado da Arte* sobre o uso da empatia em pesquisas acadêmicas brasileiras, com foco no Ensino de História, discutindo os diálogos entre empatia e ensino, bem como sua apropriação pelo campo da Educação Histórica. Nesse percurso, são mobilizadas as contribuições da cognição histórica e da Educação Histórica, com destaque para o conceito de Empatia Histórica, compreendido como um conceito de segunda ordem fundamental para a aprendizagem histórica e para a construção da consciência histórica dos estudantes.

O capítulo seguinte, *Eles – como aprender com o que o outro pensa*, apresenta os fundamentos metodológicos da pesquisa, explicitando os

procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como o papel do pesquisador no processo investigativo. Com base na *Grounded Theory*, o capítulo discute a construção das categorias analíticas a partir das respostas dos professores participantes, enfatizando a dimensão ética da escuta e o compromisso com uma abordagem dialógica, sensível às experiências docentes.

O próximo capítulo, *Ela – o ensino de História entre o método histórico e as metodologias de ensino sobre o passado* empenha-se a examinar a relação, frequentemente tensionada e por vezes confundida, entre a metódica da História, pertencente ao campo epistemológico da disciplina, e as metodologias de ensino, próprias da ação docente situada no contexto escolar.

Partindo da distinção entre método histórico e método de ensino, o capítulo aprofunda os fundamentos epistemológicos que estruturam o conhecimento histórico. Ao fazê-lo, evidencia que o ensino do passado não pode ser compreendido apenas a partir de escolhas didáticas, mas exige considerar as bases epistemológicas que orientam a produção, a validação e a interpretação do conhecimento histórico, preparando o terreno conceitual para a discussão posterior sobre as formas de mediação do passado no contexto escolar.

Por fim, o *capítulo Nós –os dados e o outro* concentra-se na análise dos dados empíricos obtidos por meio do questionário aplicado a professores de História de diferentes estados brasileiros. A partir das respostas dos participantes, o capítulo busca compreender como os docentes concebem e utilizam a empatia em suas práticas pedagógicas, analisando estratégias de ensino, o trato com conteúdo, o uso de personagens históricos. É nesse capítulo que se articulam, de forma mais direta, os dados empíricos e o referencial teórico, permitindo consolidar a Empatia Pedagógica como uma possibilidade metodológica situada no ensino de História.

2 ELE – ESTUDANDO O CONCEITO DE EMPATIA

A origem do termo empatia vem do grego *em* (dentro) e *pathos* (sentimento, sofrimento), formando a palavra *empátheia*, que originalmente significava “sentir dentro” ou “sentir com” (Sampaio; Camino; Roazzi, 2009). Na Grécia Antiga, o conceito de empatia, tal como o entendemos hoje, não existia de forma explícita. No entanto, o filósofo Aristóteles foi um dos primeiros a abordar algo semelhante, ao tratar da capacidade de entender e compartilhar os sentimentos dos outros. Em sua obra *“Retórica”*, Aristóteles discutiu a importância do *páthos* (emoções ou sentimentos) e como os oradores podiam recorrer ao apelo emocional para persuadir seus ouvintes, pois, “as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos” (Aristóteles, 1998, p. 65).

Embora o termo “empatia” não fosse utilizado diretamente, a ideia de se conectar com os outros estava presente na obra aristotélica. Por exemplo, quando o autor utiliza-se do caso de Cídias, um orador ateniense, que, ao discursar sobre a clerúquia[6] de Samos, apelou às emoções dos atenienses presentes, conseguindo despertar fortes sentimentos de compaixão e raiva. Desse modo, ao apelar para a emoção de seus ouvintes, Cídias foi capaz de influenciar a opinião pública e gerar apoio para suas propostas. No entanto, não seria correto afirmar que Aristóteles cunhou o conceito de empatia. O mais adequado é reconhecer que ele não utilizou o conceito empatia da forma como o conhecemos atualmente, mas, ao explorar, em suas obras, o entendimento das emoções humanas e como elas afetam a interação entre as pessoas, Aristóteles possibilitou a ciência avançar em muitos conceitos centrais para o entendimento das relações humanas.

A noção moderna de empatia, entendida como “sentir como o outro”, só se desenvolveu de forma mais explícita muitos séculos depois, consolidando-se a partir do uso do termo alemão *Einfühlung*, que passou a significar “sentir dentro” ou “influenciar o sentimento do outro”, sendo associado à ideia de uma compreensão emocional profunda (Falcone, 2008, p. 321). Esse conceito foi elaborado no século XIX, sobretudo na filosofia e na psicologia, e contribuiu para expandir a ideia de empatia para além da simples identificação com os sentimentos alheios, incluindo a

[6] A clerúquia era um processo de distribuição de terras ou a prática de enviar cidadãos de Atenas para fundar colônias em territórios estratégicos, como a ilha de Samos, com o objetivo de assegurar os interesses políticos e militares de Atenas nessas regiões.

capacidade de se conectar emocionalmente e cognitivamente com a experiência do outro, o que se tornou essencial para as interações humanas.

Alguns estudiosos apontam que foi o filósofo idealista alemão Rudolph Hermann Lotze (1817-1881) quem, ao utilizar o conceito de *Einfühlung*, consolidou a ideia de empatia como a capacidade de perceber e compreender os sentimentos e experiências dos outros, tal como é atualmente percebido (Silva, 2018, 16). Por outro lado, existem os que advogam que Theodor Lipps (1851-1914) foi o responsável por introduzir o termo *"Einfühlung"* (que pode ser traduzido como empatia) no contexto psicológico e filosófico, conferindo-lhe ao termo, o entendimento de que a empatia é a possibilidade de "percepção de um gesto emocional emitido por alguém ativa diretamente a mesma emoção no observador, sem a interferência de rotulação, associação ou tomada de perspectiva" (Falcone, 2008, p. 321).

Para o segundo grupo, foi Lipps quem sistematizou e popularizou o termo na psicologia e filosofia, utilizando-o de maneira mais explícita para descrever a conexão emocional entre sujeito e objeto, sistematizando o conceito afim de descrever o processo pelo qual um indivíduo sente ou compartilha as emoções de outro. Lotze, por outro lado, utilizou o conceito no estudo da estética e da arte. E Santos (2013) aponta que foi, de fato Rudolf Lotze o primeiro responsável por traduzir o vocábulo grego *"empatheia"*, algo como "entrar no sentimento", para o alemão, na forma do vocábulo *"Einfühlung"*.

Em Lotze, fica evidente o papel da experiência emocional de uma pessoa ao contemplar uma obra de arte, uma vez que o conceito surge no processo de compreensão humana dos sentimentos gerados pela observação dessas obras. Lipps, segundo Falcone (2008), argumentava que a empatia não se limitava à simples imitação das emoções, mas envolvia uma identificação emocional profunda com o outro.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009) afirmam que, no campo da estética, foi por meio da compreensão do termo *Einfühlung* que se tornou possível classificar as propriedades subjetivas do entendimento humano em relação às obras de arte. Isso permitiu que estudiosos das artes e da estética compreender como o ser humano percebe e se conecta com as emoções e experiências dos outros na arte. Além disso, somente em 1909 o psicólogo estruturalista americano Titchener traduziu o termo *Einfühlung* para o inglês como "*empathy"*, introduzindo-o na

Psicologia e sistematizando o conceito da seguinte forma:

> Descrevia a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e de raciocinar de maneira análoga a ela através de um processo de imitação interna, sendo que por meio dessa capacidade, as pessoas com o mesmo nível intelectual e moral poderiam compreender umas às outras (Sampaio; Camino; Roazzi, 2009, p. 213).

E mais, para esses autores:

> No século XIX, a ideia de empatia como uma característica pela qual alguém identifica o que está na consciência de outra pessoa já era profundamente utilizada e dominava campos da Psicologia e das Ciências Sociais (Sampaio; Camino; Roazzi, 2009, p. 214).

Os estudos sobre o tema em filosofia apontam que o primeiro filósofo a tratar do termo empatia de forma mais sistemática foi Edmund Husserl (1859-1938), no final do século XIX e início do século XX. Husserl, um dos fundadores da fenomenologia, utilizou o conceito de *Einfühlung* (empatia) para descrever o processo pelo qual uma pessoa pode se colocar na perspectiva de outra, entendendo suas experiências e sentimentos de maneira direta, sem reduzir isso a simples projeções ou deduções.

Para Husserl, a empatia constituía um elemento essencial para compreender a consciência do outro e sua relação com a nossa própria. Ele destacou que, por meio da empatia, é possível acessar a experiência subjetiva dos outros, o que se revela fundamental para o entendimento das relações humanas e da intersubjetividade.

Devemos destacar que, mesmo atualmente, após tantas áreas estudarem o tema, o processo de uma definição acerca do conceito de empatia ainda enfrenta muitos desafios de conceituação teórica e também de consolidação metodológica. Como salientam Sampaio, Camino e Roazzi (2009, p. 2019), “compreende-se que uma definição clara do que se tem em mente quando se fala em empatia é o desenvolvimento de métodos de investigação mais precisos”. Para nós, é essencial observar como o conceito de empatia se insere no campo das pesquisas educacionais e como se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem. Estudar a empatia nas áreas de educação, aprendizagem e ensino é fundamental para entender sua contribuição no desenvolvimento de metodologias pedagógicas.

Ao longo do tempo, o termo foi incorporado a teorias pedagógicas,

contribuindo para a construção de práticas de ensino que incentivam não apenas o conhecimento cognitivo, mas também a formação de competências emocionais e sociais. Dessa forma, compreender como a empatia se desenvolveu e foi aplicada nesses contextos é crucial para elaborar abordagens educacionais que valorizem o aspecto humano do processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais integrada e significativa. Para tanto, apresentaremos um *Estado da Arte* sobre as produções acadêmicas brasileiras acerca do tema da empatia.

2.1 Estado da Arte

Com o objetivo de compreender de maneira mais aprofundada como o conceito de empatia é abordado nas produções acadêmicas brasileiras, optamos por realizar um Estado da Arte, ou do Conhecimento. A intenção é levantar os usos do conceito de empatia na literatura acadêmica brasileira, investigando suas relações com questões pertinentes à aprendizagem dos estudantes brasileiros, com ênfase específica na aprendizagem histórica e na disciplina escolar de História. Para isso, utilizamos o Banco de Teses da Capes, disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br, uma plataforma de pesquisa que centraliza informações sobre teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação de universidades brasileiras desde 1987.

Optamos por iniciar a pesquisa com um Estado da Arte por entendermos que o levantamento teórico sobre o conceito de empatia permite mapear como o termo vem sendo compreendido e utilizado na literatura acadêmica. Essa abordagem inicial visa oferecer uma base sólida para a investigação, identificando recorrências, tensões e lacunas nas interpretações do conceito no campo educacional.

Acreditamos que esse percurso permitirá avaliar como o conceito de empatia tem sido mobilizado no Ensino de História no Brasil, considerando suas diferentes apropriações, sejam elas de natureza psicológica, pedagógica ou vinculadas à Educação Histórica; e em que medida essas concepções se aproximam ou se distanciam da proposta de Peter Lee (2001), no contexto inglês, na qual a Empatia Histórica designa a capacidade dos alunos de compreender as ações humanas do passado a partir dos contextos históricos que lhes conferem sentido.

Uma revisão desse tipo, como destacam Souza, Silva e

Vasconcellos (2021), permite construir uma “visão panorâmica” sobre o tema investigado, favorecendo a compreensão mais ampla do fenômeno, assim como a “a sistematização e organização das produções científicas e a democratização do conhecimento” (Souza; Silva; Vasconcellos, 2021, p. 2). Com base nisso, apresentamos a seguir os principais dados encontrados em nossa busca no banco de teses, bem como algumas considerações iniciais sobre esse conjunto documental.

Para realizar o levantamento das produções acadêmicas que abordam o conceito de empatia, utilizamos três descritores principais: “Empatia”, “Empatia AND Histórica” e “Empatia AND Pedagógica”. Cada descritor foi aplicado de forma estratégica na plataforma do Banco de Teses da CAPES, com o objetivo de identificar pesquisas que contemplassem distintas dimensões do conceito, desde abordagens gerais até recortes específicos relacionados ao Ensino de História e à prática pedagógica.

A fim de assegurar maior precisão analítica, os resultados encontrados com cada descritor serão apresentados separadamente nos subtópicos seguintes. Além disso, incluímos no anexo um quadro completo contendo todas as produções identificadas e seus respectivos resumos analíticos, sistematizando o conjunto dos trabalhos levantados.

2.1.1 Produções com o Descritor “Empatia”

Para a construção deste Estado da Arte, utilizamos o descritor “empatia”, realizando-se uma busca ampla, sem qualquer tipo de restrição, o que resultou em 2.172 publicações, distribuídas da seguinte forma: 492 teses de doutoramento, 1.190 dissertações de mestrado, 380 dissertações de mestrado profissional e 39 trabalhos de conclusão de cursos profissionalizantes. Esse levantamento foi importante para dimensionar a quantidade de produções existentes. Com o objetivo de reduzir esse número, utilizamos os filtros disponíveis na plataforma, a fim de restringir o fluxo de textos a serem analisados.

Tendo esse norte, buscamos consolidar um percurso investigativo que articulasse o descritor “empatia” articulado às dimensões centrais desta tese, especialmente o Ensino de História, a Educação Histórica e a formação de professores. No levantamento geral, a busca retornou produções distribuídas em

nove grandes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias (6 trabalhos), Ciências Biológicas (23), Ciências da Saúde (304), Ciências Exatas e da Terra (33), Ciências Humanas (493), Ciências Sociais Aplicadas (260), Engenharias (14), Linguística, Letras e Artes (125) e Multidisciplinar (292), totalizando 1.078 trabalhos. Como primeiro recorte, selecionamos apenas as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que somam 753 trabalhos.

Para refinar ainda mais os resultados, utilizamos o filtro “Área de Concentração”, considerando as seguintes categorias: Currículo (2 trabalhos), Desenvolvimento e Aprendizagem (1), Educação e Temas Correlatos (110), Ensino de História (21), Ensino e Correlatos (8), Filosofia e Correlatos (23), Formação de Professores (11) e História e seus Correlatos (13). Esse procedimento resultou em 195 obras, cujos resumos foram lidos integralmente. A partir dessa leitura, selecionamos apenas os trabalhos diretamente vinculados ao foco desta tese, descartando aqueles que não dialogavam com o problema investigado. Para facilitar a organização dos dados, toda a produção foi sistematizada em planilhas, permitindo o mapeamento preciso de recorrências, tendências e lacunas.

Dado o volume expressivo de produções localizadas a partir do descritor geral “empatia”, organizamos os resultados em dois quadros complementares, apresentados no *Anexo A*. O primeiro quadro reúne o mapeamento quantitativo das pesquisas, contendo dados sobre Ano, Quantidade, Teses, Dissertações e Áreas de Concentração, permitindo visualizar a evolução anual da produção e sua distribuição entre diferentes campos acadêmicos. O segundo quadro apresenta uma sistematização qualitativa das obras selecionadas, contendo informações sobre Ano, Área, Autor(es), Título, Outros Dados e um Resumo Analítico de cada trabalho.

Essa dupla sistematização, intitulada *“Mapeamento Quantitativo e Qualitativo das Pesquisas sobre Empatia (1987–2024)”*, reúne tanto o panorama numérico amplo quanto a descrição interpretativa dos trabalhos mais pertinentes para o escopo desta tese, funcionando como uma base documental sólida para os recortes analíticos desenvolvidos ao longo do capítulo. No texto principal, optou-se por apresentar somente as discussões que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, mantendo a íntegra dos materiais organizados nos anexos.

A pesquisa pelo descritor “empatia” revelou produções desde o início da plataforma, em 1987, com dois trabalhos listados: um no campo da Psiquiatria,

em nível de mestrado, e outro no campo da Filosofia, em nível de doutorado. O primeiro trabalho relacionado à Educação foi uma dissertação de mestrado de Daisy Oliveira Lucas, intitulada *Comunicação Interpessoal e Capacidade Empática*, apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1988. A seguir, apresentamos os resultados de nossa investigação, obtidos após a leitura dos resumos levantados.

No processo de leitura dos resumos para a construção do quadro, chamou-nos a atenção o elevado número de pesquisas que mobilizam o conceito de empatia a partir da obra da filósofa e fenomenóloga Edith Stein (1891-1942). Esse predomínio não é fortuito – Stein é uma das autoras que mais sistematicamente investigaram a empatia no interior da tradição fenomenológica, elaborando um conceito que transcende a compreensão cotidiana do termo.

Aluna de Edmund Husserl, Stein concebe a empatia (*Einfühlung*) como uma vivência intencional pela qual acessamos o outro não por inferência, analogia ou projeção emocional, mas como um ato originário de percepção que nos coloca diante da experiência alheia enquanto experiência alheia, isto é, algo que não é nosso, mas que pode ser apreendido de modo imediato. Trata-se, portanto, de uma forma específica de cognição afetiva, na qual reconhecemos a subjetividade do outro sem reduzi-lo aos nossos próprios conteúdos psíquicos. Ao diferenciar empatia de identificação emocional, Stein destaca que empatizar não significa “sentir com” no sentido de reproduzir o estado emocional do outro, mas sentir para compreender, preservando a alteridade. Esse ponto é central em sua crítica às concepções psicologizantes ou sentimentalizadas da empatia, pois, para ela, a vivência empática funda a possibilidade de toda relação intersubjetiva autêntica, condição essencial para a constituição do mundo social compartilhado.

É justamente essa densidade conceitual que explica o crescente interesse das pesquisas contemporâneas, posto que a fenomenologia de Stein oferece um aparato robusto para pensar processos formativos, relações profissionais e práticas educativas nas quais compreender do outro é estruturante. Embora tais estudos não dialoguem diretamente com o Ensino de História ou com a Educação Histórica e, portanto, não sejam mobilizados analiticamente nesta tese, sua recorrência no levantamento reflete a vitalidade do conceito no campo educacional mais amplo.

2.1.2 Produções com os Descritores “Empatia AND Histórica”

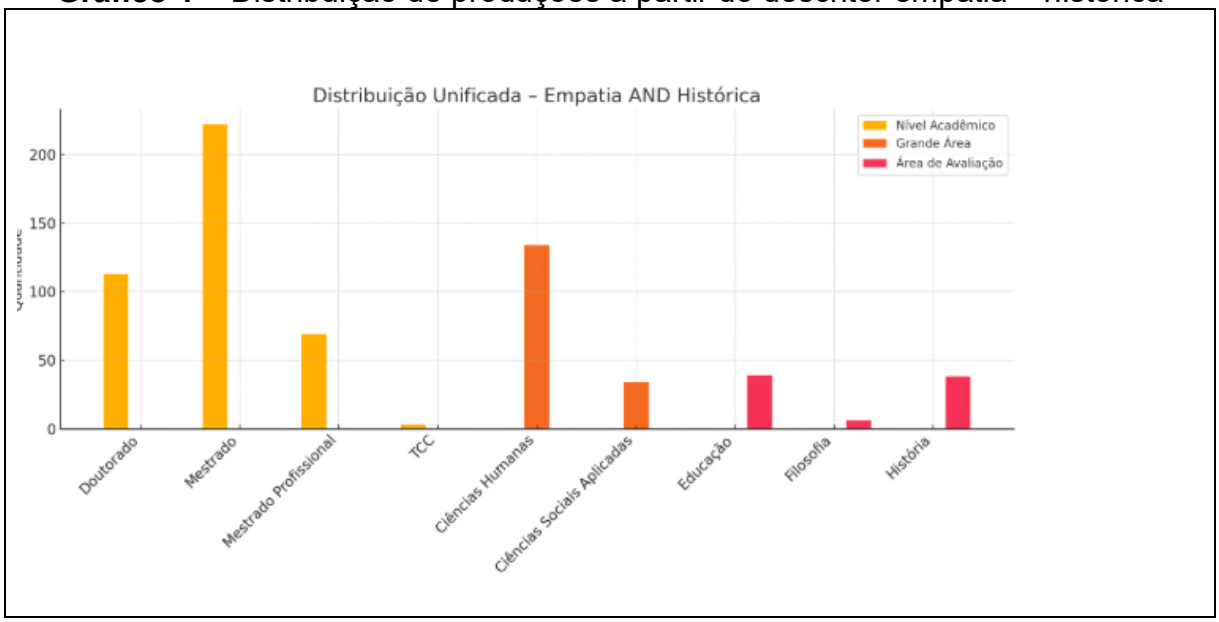
Optamos por utilizar um segundo descritor no processo de construção deste Estado da Arte, mantendo o descritor “empatia” e acrescentando o operador booleano *“AND”* com o descritor *“Histórica”*. O objetivo foi consolidar a percepção de quando o conceito de “Empatia Histórica”, proposto por Peter Lee, começou a ser utilizado em investigações científicas brasileiras.

No segundo descritor “Empatia + Histórica”, a primeira publicação foi registrada em 1992, em um trabalho de mestrado na área de História, que discutia ideologia e identidade a partir da figura do trabalhador rural brasileiro na produção de café. Ao refinarmos o olhar para produções no campo da Educação ou do Ensino de História, destaca-se a tese de Elisabeth Ramos da Silva, apresenta à Universidade de São Paulo (USP) em 1998, intitulada *O Ponto de Partida da Argumentação: uma metodologia de ensino voltada ao desenvolvimento do senso crítico*, que buscava discutir as teorias e práticas que poderiam compor uma metodologia de ensino voltada ao desenvolvimento do senso crítico. No entanto, neste segundo momento, limitaremos nossa análise apenas a trabalhos nos quais o conceito de “Empatia Histórica” de Peter Lee seja o norte teórico.

Quando utilizamos os descritores “Empatia AND Histórica” na plataforma, surgiram 409 investigações, sendo 113 em nível de doutorado, 222 em nível de mestrado, 69 em mestrados profissionais e 3 trabalhos de conclusão de curso. No processo de refino dos resultados, optamos por utilizar os filtros disponíveis no campo “Grande Área de Conhecimento”, na qual aplicamos os filtros Ciências Humanas com 134 produções e Ciências Sociais Aplicadas com 34 obras. Dessas, 44 eram teses de doutoramento, 84 dissertações de mestrado e 37 dissertações ou monografias de conclusão de mestrado profissional.

Em seguida, dentro do filtro “Área de Avaliação”, aplicamos os seguintes filtros: Educação (39 obras), Filosofia (6 obras), História (38 obras), o que resultou em 83 produções científicas cujos resumos foram cuidadosamente lidos. Selecionamos apenas as obras que estavam diretamente relacionadas à temática desta investigação, descartando aquelas que não se alinhavam ao foco do estudo. Por fim, os resultados foram organizados em planilhas, facilitando a análise.

Gráfico 1 – Distribuição de produções a partir do descritor empatia + histórica



Fonte: o próprio autor

A primeira produção que atende aos requisitos listados para essa etapa é uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) por Juliano da Silva Pereira, em 2014, intitulada *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e Empatia Histórica no ensino de história*. Entre as palavras-chave listadas está o conceito de empatia, e a investigação se propõe a observar como o RPG facilita a compreensão de conceitos históricos. A pesquisa inclui revisão bibliográfica, criação de material didático e análise das respostas dos alunos à experiência.

Em 2016, Ana Paula Rodrigues Carvalho, apresentou ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a dissertação intitulada *Porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava-PR*, na qual o conceito de “Empatia Histórica” é listado entre as palavras-chave. Nesta investigação, a pesquisadora propõe estudar as ideias históricas de alunos do Ensino Médio possuem sobre o nazismo e o fascismo. No mesmo ano, outra investigação foi apresentada por Anilton Diogo dos Santos, intitulada: *Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula: as experiências de professores*. Nesse estudo, o autor propõe observar como professores de História das redes de ensino Municipal e

Estadual de Brasilândia/MS utilizam da temporalidade no processo de construção de suas aulas.

No ano de 2017, listamos duas produções. A primeira resulta de uma pesquisa realizada por Helyom Rogério Reis Viana, apresentado ao Mestrado Profissional de História da Universidade da Bahia (UNEB), em que o termo Empatia Histórica está presente no título da obra, intitulada, *Empatia Histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História*. Nesse trabalho, o autor defende o uso de jogos digitais no ensino de História. A segunda produção é de Eliane dos Santos Malheiros, apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulada *Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental: o desenvolvimento da Empatia Histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina-PR*. Nela, a pesquisadora analisa, a partir de uma atividade sobre histórias de vida, a aprendizagem de duas gerações de alunos, utilizando o conceito de Empatia Histórica como categoria analítica.

No ano de 2018, listamos 3 obras que, na leitura de seus respectivos resumos, enquadram-se nas diretrizes de pesquisa por nós proposta. Entre elas, Rebecca Carolline Moraes da Silva propõe em sua dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a obra O *desenvolvimento dos conceitos de Empatia Histórica e Multiperspectividade na utilização do filme "o menino do pijama listrado" em uma aula-oficina*, na qual trabalha os conceitos de Multiperspectividade e Empatia Histórica nas aulas de História por meio da metodologia da aula-oficina, a partir do uso do filme *O menino do pijama listrado*. Fernando de Lima Nunes, por sua vez, propõe que usando o conceito de Empatia Histórica se ensine temas ligados à memória da ditadura militar brasileira, utilizando das biografias de presos políticos no ensino de História, em dissertação de mestrado, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada *Para não esquecer: Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira*. Por fim, Fábio Xavier Chilles apresentou ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) a dissertação *O futuro não é mais como era antigamente: O rock nacional e o ensino de História*. A partir de uma pesquisa-ação, o autor investigou o uso de músicas brasileiras, especialmente do

rock, para observar a possibilidade de sofisticação dos conceitos de “consciência” e “Empatia Histórica”, conforme abordados por Jöhn Rüsen e Peter Lee.

Em 2019, identificamos duas pesquisas que atendem aos parâmetros estabelecidos. A primeira é a dissertação de Natália Lima de Mendonça, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de História da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), na qual buscou problematizar as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no Ensino de História por meio da elaboração de um Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos, entre eles o de Empatia Histórica. A segunda pesquisa, também em nível de dissertação, é de Barbara Zacher Vitória, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada *Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais*. Nesse estudo, a autora utiliza de memes da internet como fontes históricas para discutir com os alunos em sala de aula, o conservadorismo e à intolerância nas redes sociais.

No ano de 2020, listamos quatro dissertações, entre elas, a de Taynna Mendonça Marino, submetida ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Espirito Santo (UFES), intitulada *Empatia em tempos de pós-humanismo: um estudo sobre alteridade e compreensão histórica a partir da obra Androides sonham com ovelhas elétricas?* Nessa pesquisa, a autora propõe a historicização do conceito de empatia. Temos também a dissertação de Kátia Patrícia Santos Seixas, nomeada *Um olhar sobre o outro: estimulando a empatia por meio de contos no ensino de História*, defendida ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sergipe (UFS), na qual a investigadora reflete sobre o uso de contos como recurso para estimular a empatia e a análise histórica. Já Jhuan Claúdio Matos de Oliveira, em sua dissertação *A História nas histórias em quadrinhos: o uso da graphic novel maus na aprendizagem histórica*, submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Nela, o autor utiliza de histórias em quadrinhos no ensino de História, defendendo que possuem especificidades textuais e estéticas que não podem ser observadas em outras fontes. Outra dissertação defendida em 2020 é a de Lianeide de Oliveria Brogni, submetida ao Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRS), intitulada *Ensinando a História da Guerra Fria nos anos 50 através da cultura do ROCK, Welcome to my world: o rock é quente, mas a guerra é fria!* Nesse estudo, a autora busca verificar se, por meio do conceito de Empatia Histórica, os alunos são capazes de estabelecer relações entre as expressões das culturas juvenis de 1950 em contextos atuais.

As pesquisas produzidas em 2021 revelam um movimento significativo de ampliação metodológica no ensino de História, especialmente na adoção de linguagens, mídias e práticas culturais voltadas ao desenvolvimento da Empatia Histórica e da imaginação dos estudantes. Os trabalhos de Mateus Silveira e Alex Aprigio exemplificam a expansão do uso do RPG, seja como metodologia lúdica voltada à imaginação, seja como experiência formativa inspirada na pedagogia griot. Em ambos os casos, a oralidade, a narrativa, o jogo e a construção colaborativa de mundos tornam-se caminhos para promover compreensão histórica situada.

Ainda em 2021, a dissertação de Thiago Bruno da Silva articula música, juventudes e aprendizagem histórica, reforçando a importância da cultura como via privilegiada para estimular sensibilidades, reconhecer repertórios estéticos e ampliar a construção de sentido. Nesse mesmo movimento, Fernando de Souza e Diego Lopes apresentam propostas que lidam, respectivamente, o ensino da ditadura militar por meio de jogos de tabuleiro e a alfabetização histórica aplicada à temática africana a partir de atividades lúdicas. A pesquisa de Nádia Martins, por sua vez, evidencia a centralidade do patrimônio, da identidade e do podcast como dispositivos capazes de mobilizar vínculos afetivos com o território. Tomadas em conjunto, as produções de 2021 indicam que a Empatia Histórica, entendida tanto como habilidade cognitiva quanto como abertura sensível, vem se consolidando como fundamento de abordagens inovadoras, dialógicas e contextualizadas no ensino de História.

As pesquisas defendidas em 2022 aprofundam essa tendência e ampliam tanto o espectro metodológico quanto a variedade temática das investigações. Linguagens culturais diversas, como literatura de cordel e histórias em quadrinhos, aparecem nos trabalhos de Emilio Cado e Tércio Leal como estratégias para fomentar identificação, promover debates sensíveis e problematizar representações históricas. Fernanda de Souza e Rafael Aguiar, em perspectivas diferentes, desenvolvem abordagens teórico-metodológicas mais sistemáticas: a

primeira discute a Didática Reconstrutivista da História, enquanto o segundo articula Literatura e História para trabalhar a imaginação, a verossimilhança e os modos de sentir no passado.

O trabalho de Vinicius Nunes, dedicado à criação de um RPG digital voltado ao conceito de Empatia Histórica, aprofunda o debate sobre o papel dos artefatos da cultura histórica na formação das narrativas temporais dos estudantes. As dissertações de Gisele Campos e Camillo Costa ampliam esse quadro com reflexões sobre feminismos, tecnologias digitais, patrimônio e História Local, ressaltando a diversidade de agendas formativas em circulação. Já a pesquisa de Juberto dos Santos, ao enfatizar a ludicidade e o pertencimento local, reforça a importância da Empatia Histórica como elo entre práticas cotidianas e processos de longa duração. Em conjunto, as produções de 2022 revelam uma densidade crescente na articulação entre empatia, multiperspectividade, lugar, direitos humanos e mídias diversas.

As produções de 2023 apresentam uma inflexão importante, pois reforçam o diálogo entre revisões sistemáticas, investigações teóricas e estudos empíricos amplos sobre a formação da consciência histórica. A dissertação de Vivian Korb sistematiza intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Histórica e oferece um panorama metodológico fundamental para compreender como práticas empáticas e investigativas vêm sendo operacionalizadas nas escolas. O trabalho de Liesly Barbosa, ao tratar de monumentos estatuários como fontes históricas, coloca em destaque as disputas simbólicas, as tensões em torno da memória pública e a possibilidade de promover Empatia Histórica por meio de uma análise crítica dos espaços urbanos.

No âmbito das teses, Mayra Paniago examina o papel da Olimpíada Nacional em História do Brasil na aprendizagem histórica de jovens, discutindo evidências, narrativas e julgamentos históricos em escala nacional. Em outra direção, Caio Cobianchi da Silva apresenta um estudo robusto sobre o uso do RPG *O Desafio dos Bandeirantes* para promover sentido histórico entre estudantes do Ensino Médio, articulando alteridade, multiperspectividade e Empatia Histórica em referenciais situados no Brasil colonial. A produção desse ano indica um amadurecimento do campo, já que desloca a análise da escala da sala de aula para o diálogo com práticas sociais, cultura histórica e disputas de memória.

Em 2024, o conjunto de pesquisas se encerra com a dissertação de

Isabela Mesquita Gomes, que explora a relação entre consciência histórica, finitude humana e ressignificação do luto. O estudo articula o ensino de História com narrativas cinematográficas e com o estudo cultural do *Día de Muertos*, demonstrando como a Empatia Histórica pode ultrapassar a compreensão dos sujeitos do passado para dialogar com experiências emocionais profundas dos estudantes. Com isso, evidencia-se a capacidade do ensino de História de mobilizar sensibilidades, promover interpretações existenciais e articular, de forma integrada, memória, afetividade e compreensão histórica.

As pesquisas mapeadas entre 2014 e 2024 evidenciam que a empatia, em suas dimensões histórica, pedagógica ou estética, tem sido mobilizada como ferramenta potente para promover aprendizagens significativas no ensino de História. Diferentes investigações que utilizam jogos, RPGs, filmes, histórias de vida, músicas, HQs e práticas narrativas demonstram que a experiência estética funciona como um catalisador de processos de identificação, deslocamento cognitivo e reconstrução contextualizada das ações humanas no tempo. Essa variedade metodológica confirma que a Empatia Histórica não se articula apenas a fontes tradicionais, mas também a artefatos culturais contemporâneos, abrindo caminhos para o acesso às sensibilidades juvenis e para tencionar interpretações cristalizadas acerca do passado.

Outro conjunto relevante de pesquisas evidencia um esforço sistemático para compreender as ideias históricas dos estudantes e de suas dificuldades de orientação temporal. Trabalhos que investigam fascismo, nazismo, multiperspectividade ou narrativas intergeracionais mostram que a Empatia Histórica está diretamente associada à progressão do pensamento histórico, permitindo avaliar como os alunos constroem explicações, elaboram inferências e relacionam passado e presente. Acrescentam-se a isso estudos que historicizam o próprio conceito de empatia ou que exploram suas manifestações em diferentes linguagens culturais, ampliando o repertório teórico indispensável para discutir sua polissemia e sua circulação em diálogo com psicologia, filosofia, educação e teoria da História.

As pesquisas que abordam temas sensíveis como: ditaduras, violência política, intolerância, disputas memoriais e desigualdades, reforçam ainda mais a centralidade da empatia no ensino de História contemporâneo. A análise de biografias, memórias traumáticas, culturas juvenis, feminismos, patrimônios locais ou suportes midiáticos inovadores evidencia que a Empatia Histórica atua na interface

entre cognição, sensibilidade e ética, permitindo debates mais profundos sobre experiências humanas complexas. Esses estudos demonstram que a empatia não funciona como simples sensibilização moral, mas como categoria que mobiliza julgamentos, interpretações e posicionamentos críticos, articulando saber histórico e formação cidadã.

Ao mesmo tempo, o conjunto das produções revela lacunas importantes no campo, no que diz respeito à diferenciação conceitual entre Empatia Histórica e outras formas de empatia acionadas no contexto escolar. Apesar da diversidade de metodologias e objetos investigados, ainda são escassos os estudos que sistematizam de maneira clara os usos da empatia no ensino de História, descrevem seus mecanismos operatórios ou analisam como os professores a mobilizam em suas práticas.

Nesse cenário, torna-se pertinente desenvolver uma reflexão que discuta aquilo que denominamos Empatia Pedagógica, articulando esse conceito aos aportes da Educação Histórica, à formação docente e ao trabalho com a temporalidade. Trata-se de uma contribuição que dialoga com as lacunas identificadas e busca oferecer parâmetros teórico-metodológicos para compreender, de forma mais ampla, os modos pelos quais diferentes formas de empatia podem orientar o ensino e a aprendizagem histórica.

2.1.3 Produções com os Descritores “Empatia AND Pedagógica”

Em um terceiro momento do levantamento das produções relacionadas ao conceito e ao tema central desta pesquisa, utilizamos a mesma metodologia adotada anteriormente para realizar uma busca no banco de teses e dissertações da Capes, empregando o descritor “Empatia” associado ao operador booleano AND e ao descritor “Pedagógica(o)”. Essa busca resultou em 293 produções, distribuídas entre teses de doutoramento, dissertações de mestrado acadêmico e profissional, bem como trabalhos de conclusão de cursos profissionalizantes, abrangendo diferentes áreas do conhecimento.

Considerando, entretanto, os objetivos específicos desta investigação, voltada ao ensino de História e ao campo da Educação Histórica, procedeu-se a um recorte qualitativo desse conjunto mais amplo. Foram selecionados apenas os trabalhos que, de maneira direta, mobilizam o conceito de

empatia no campo educacional, com ênfase em suas implicações pedagógicas. Essas produções selecionadas compõem o corpus analítico apresentado no Quadro 2, que reúne os estudos mais diretamente relacionados à temática da Empatia Pedagógica no contexto educacional brasileiro:

Quadro 2 – Estado da arte: descritor empatia *and* pedagógica

Ano	Área de Concentração	Título da Obra	Nível	Instituição
2011	Educação/Ensino Religioso	CASTRO, Evanor Daniel de. UMA EDUCAÇÃO PARA ALTERTRANSCENDER-SE: a empatia como fundamento pedagógico para o Ensino Religioso	Mestrado	UNISINOS
2017	Educação	ZANNARDO, Kátia Regina. EMPATIA E ALTERIDADE NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER: um diálogo com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública	Mestrado	UNISAL
2017	Educação/Ensino de História	SANTOS, Anilton Diogo dos. EMPATIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO COM A TEMPORALIDADE EM SALA DE AULA	Mestrado	UEL
2019	Educação Superior	CARNIZELO, Nicole Rodrigues. EMPATIA: atitude fundamental do professor do Ensino Superior estudo teórico sobre empatia e práticas pedagógicas no Ensino Superior	Mestrado	PUC-SP
2022	Educação Infantil	CORRÊA, Letícia de Castro. COGNIÇÃO E EMOÇÃO: a empatia como prática pedagógica emancipadora na Educação Infantil	Mestrado	UNESP-Bauru

Fonte: o próprio autor

Ao analisarmos o terceiro descritor, “Empatia + Pedagógica(o)”, a primeira ocorrência encontrada data de 1990, com a tese de Vilma Melo Biscolla, apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Trata-se de uma pesquisa voltada à alfabetização que, embora relevante para o campo da Educação, não estabelece relação direta com o Ensino de História ou com o uso da empatia como metodologia. Diante disso, optamos por organizar as publicações por ano e, a partir dos títulos, realizar a leitura dos resumos apenas quando necessário. Caso alguma obra já tivesse sido listada nos descritores anteriores, ela seria apenas mencionada novamente, sem duplicação do inventário.

A primeira produção que trata diretamente da empatia com viés pedagógico aparece apenas em 2011, na dissertação de Evanor Daniel de Castro,

intitulada *Uma educação para altertranscender-se: a Empatia como Fundamento Pedagógico para o Ensino Religioso* (UNISINOS). Nesse trabalho, a empatia é apresentada como um saber cuidar, articulado à compreensão da realidade dos estudantes e às disposições do professor para acolher, ouvir e interpretar seus contextos.

Em 2017 surgem duas novas dissertações que utilizam o descritor. A de Kátia Regina Zannardo discute a empatia e a alteridade nas relações entre professores e alunos do Ensino Fundamental II, destacando a dimensão relacional, de vínculo e convivência, como fundamento do processo de ensino e aprendizagem. No mesmo ano, também é apresentada a dissertação *Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula*, que mobiliza o conceito com foco nas experiências docentes no ensino de História e será retomada quando pertinente, por se vincular diretamente à construção desta tese.

O levantamento mostra que a maior parte das obras encontradas emprega “empatia” como um sentimento que favorece mudanças comportamentais, a convivência, a resolução de conflitos, o combate ao bullying, a mediação de relações étnico-raciais ou a promoção da inclusão de estudantes com necessidades específicas. Em outros casos, a empatia aparece nas áreas de administração, saúde ou psicologia, vinculada ao trabalho em equipe ou às relações pessoais e profissionais. Assim, são poucas as publicações que se aproximam dos critérios desta pesquisa, que exige vínculo direto com o ensino de História ou com o uso da empatia como metodologia de aprendizagem.

Entre as produções que dialogam com esses critérios, duas merecem destaque. A dissertação de Nicole Rodrigues Carnizelo (2019), *Empatia: atitude fundamental do professor do Ensino Superior*, investiga como práticas pedagógicas empáticas influenciam a relação professor e aluno e favorecem o processo de aprendizagem no Ensino Superior. Já Letícia de Castro Corrêa, em *Cognição e emoção: a empatia como prática pedagógica emancipadora na Educação Infantil*, discute a articulação entre emoção, cuidado e aprendizagem, apresentando um capítulo específico sobre empatia na Educação Infantil.

Considerando apenas as pesquisas em que a empatia está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem – seja como forma de compreender como se aprende, seja como metodologia que potencializa a aprendizagem –, torna-se evidente a escassez de literatura específica. Nota-se um

crescimento nas produções que tratam a empatia como conceito de caráter meta-histórico, mas, esse desenvolvimento permanece concentrado no ensino de História e em grupos vinculados à Educação Histórica, especialmente em universidades como UEL, UFPR, UFG, UFRGS, UFRJ e UFS. No panorama mais amplo da literatura científica brasileira, ainda prevalece o uso da empatia em abordagens filosóficas ou psicológicas, geralmente definida como a capacidade de “colocar-se no lugar do outro”.

As pesquisas localizadas pelo descritor “Empatia + Pedagógica(o)”, portanto, evidenciam duas tendências principais. A primeira é o predomínio de trabalhos que tratam a empatia como habilidade afetiva e relacional, essencial para promover acolhimento, escuta e vínculos no processo educativo. A segunda é um movimento mais recente, presente em autoras como Carnizelo e Corrêa, que desloca o conceito para a esfera das escolhas didáticas e da intencionalidade pedagógica, entendendo a empatia como competência docente capaz de favorecer participação, autonomia e condições cognitivas para aprender.

Quando articuladas ao ensino de História, essas tendências revelam uma lacuna importante. Embora o termo circule amplamente, são raras as investigações que conectam empatia, prática docente e mediação do conhecimento histórico. A literatura tende a privilegiar o âmbito socioemocional, deixando pouco explorado o papel da empatia na orientação temporal, na construção de narrativas históricas ou no deslocamento de perspectiva. Esse conjunto de estudos, embora heterogêneo, oferece o pano de fundo necessário para pensar formas ampliadas de empatia no ensino, ultrapassando tanto o modelo afetivo quanto a definição estritamente cognitiva da Empatia Histórica, abre-se espaço para a discussão de abordagens pedagógicas mais integradas e complexas.

2.1.4 Considerações Sobre Os Limites Do Levantamento

O levantamento realizado nesta etapa da pesquisa teve como base exclusivamente o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, plataforma nacional de grande relevância por reunir, desde 1987, produções de Programas de Pós-graduação stricto sensu de todo o país. Contudo, a utilização dessa base como fonte única impõe limites metodológicos que precisam ser reconhecidos. As buscas realizadas são fortemente condicionadas pelos descritores empregados e pela forma

como autores e instituições classificam e indexam seus trabalhos. Assim, ainda que o banco seja extenso e confiável, não abrange necessariamente todas as produções relevantes sobre a temática em questão.

Durante a análise, chamou atenção o número reduzido de trabalhos oriundos de instituições historicamente reconhecidas por sua contribuição no campo do ensino de História e/ou mesmo o da Educação Histórica, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) ou a Universidade Federal de Goiás (UFG), que mantêm grupos de pesquisa consolidados e atuantes no desenvolvimento de conceitos como consciência histórica, narratividade, multiperspectividade e temporalidade.

A ausência relativa de produções oriundas dessas instituições pode indicar que suas pesquisas empregam outras categorias teóricas e terminologias específicas, como “aprendizagem histórica” ou “formação da consciência histórica”, em detrimento da palavra “empatia”, mesmo quando a ideia de compreender o passado com base no contexto do outro está presente. Desse modo, parte significativa da produção que poderia dialogar com os objetivos desta pesquisa pode não ter sido recuperada pelo critério de busca adotado.

Cabe ressaltar que abarcar todas as investigações que tratam o conceito de empatia, mesmo que de forma indireta, exigiria uma metodologia complementar, baseada em pesquisa documental mais abrangente, leitura integral dos trabalhos, análise de palavras-chave secundárias e investigações nos repositórios digitais de cada Programa de Pós-graduação. Essa estratégia, no entanto, demandaria um investimento temporal e técnico que extrapola os objetivos desta etapa. Aqui, optamos por uma estratégia de mapeamento seletivo, capaz de oferecer uma visão panorâmica das produções que trabalham explicitamente com o conceito de empatia em diálogo com a Educação e com o ensino de História. Essa delimitação, longe de ser uma limitação impeditiva, confere foco e coerência ao levantamento inicial da pesquisa.

Diante desse panorama, compreendemos que o mapeamento realizado cumpre o papel de oferecer uma base teórica e metodológica consistente para o aprofundamento da investigação. O conjunto de trabalhos identificados permite analisar os sentidos atribuídos à empatia como conceito educativo, especialmente no contexto do ensino escolar do passado.

A partir dessa leitura, reforça-se a hipótese central desta pesquisa – professores de História, mesmo sem recorrerem diretamente à expressão “Empatia

Histórica", tal como formulada por Peter Lee, mobilizam, em sua prática pedagógica, elementos que se aproximam de uma disposição empática voltada ao ensino de conteúdos históricos. É nesse ponto que propomos o conceito de Empatia Pedagógica, compreendida como uma possibilidade metodológica que emerge da própria ação docente.

Vale mencionar que, durante a leitura dos resumos, observou-se um número expressivo de trabalhos que abordam o conceito de empatia a partir da perspectiva fenomenológica de Edith Stein, influenciada por Husserl. Nesses estudos, a empatia é geralmente compreendida como uma vivência intersubjetiva ou uma forma de percepção do outro, com ênfase nas dimensões afetiva e existencial. Embora essa abordagem seja importante para o campo filosófico e psicológico, ela se distancia da proposta deste trabalho, que busca compreender a empatia enquanto possibilidade metodológica no ensino de História. Essa distinção reforça a originalidade da hipótese aqui defendida e aponta para uma lacuna ainda pouco explorada nas pesquisas educacionais brasileiras.

Nos subtópicos seguintes, aprofundaremos o debate sobre o uso da empatia como categoria no campo educacional, examinando as contribuições da Educação Histórica e as formas pelas quais o conceito vem sendo mobilizado no ensino de História. Essa discussão será fundamental para delimitar o referencial teórico desta investigação e situar sua contribuição frente às abordagens já consolidadas no campo.

2.2 A Empatia e o Ensino

A discussão sobre empatia no campo educacional tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito às relações entre professores e alunos e ao impacto dessas interações no processo de ensino e aprendizagem. Diversas pesquisas destacam que a empatia, entendida como a capacidade de compreender o ponto de vista do outro e acolher os significados que o estudante atribui ao que lhe é ensinado, constitui um elemento central para a criação de ambientes pedagógicos mais acolhedores, democráticos e eficazes. Essa concepção amplia a compreensão tradicional do papel docente, introduzindo a dimensão relacional como componente fundamental dos processos de aprendizagem.

Antes de entrarmos no debate específico sobre o uso da empatia no ensino de História, é necessário reconhecer que o conceito vem sendo mobilizado de forma ampla no campo educacional. Nessa literatura, a empatia aparece frequentemente associada à promoção de vínculos positivos entre professores e alunos. Essa perspectiva também relaciona a empatia à construção de ambientes colaborativos e à facilitação da comunicação pedagógica, elementos considerados fundamentais para a qualidade das interações escolares.

Ao enfatizar a escuta ativa, a compreensão dos significados construídos pelos estudantes e a atenção às necessidades emocionais e cognitivas de cada turma, tais abordagens colocam a empatia no centro das discussões contemporâneas sobre práticas docentes eficazes e relações escolares saudáveis.

Nesse contexto, uma das primeiras produções identificadas em nosso levantamento é a dissertação de Luiz Sérgio de Souza Gonçalves (2008), intitulada *Atitudes empáticas e aprendizagem: um estudo sobre a relação professor/aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa*. Embora inserido na área de Filosofia, o estudo dialoga amplamente com debates educacionais ao formular uma questão central: *"Existe uma relação entre as atitudes empáticas dos professores e a facilitação da aprendizagem de seus alunos?"*. Gonçalves (2008) concebe a empatia no campo do ensino como uma postura docente voltada à compreensão do modo como o aluno interpreta aquilo que lhe é ensinado. Essa perspectiva implica reconhecer que a aprendizagem não se limita à recepção de conteúdos, mas envolve os significados que o estudante atribui ao que é trabalhado em sala de aula.

Assim, ao identificar esses significados, o professor pode reorganizar suas intervenções pedagógicas de forma mais efetiva e responsiva, ajustando metodologias e estratégias ao modo de pensar e aprender dos estudantes. É justamente esse movimento – de aproximação, escuta e interpretação dos sentidos produzidos pelo estudante – que o autor descreve como central para a atitude empática:

> Buscar a compreensão do que acontece dentro do aluno, ou melhor, que procura sintonizar o significado que ele está dando àquilo que o professor está tentando transmitir, [o que] pode permitir que o aluno verbalize o que está assimilando (Gonçalves, 2008, p. 10).

Para ele, essa atitude possibilita ao professor identificar com maior

precisão como os alunos estão elaborando suas compreensões, criando, assim, condições mais favoráveis à aprendizagem. Para conduzir sua investigação, Gonçalves (2008) adotou a metodologia da observação não participante, com o objetivo de identificar indícios de atitudes empáticas por parte dos professores em relação aos alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de cadernos descritivos, questionários aplicados a docentes e discentes, entrevistas com professores e uma análise teórica inicialmente ancorada na “tendência atualizante”, que mais tarde evoluiu para o conceito de “tendência formativa”.

Além disso, o autor examinou os índices de aprovação escolar no período de 2004 a 2007 e concluiu que, embora seus resultados esbarrem na impossibilidade de se estabelecer uma correlação direta entre atitudes empáticas e a facilitação da aprendizagem, é possível afirmar que o uso de processos empáticos favorece a aprendizagem dos estudantes.

A importância da qualidade da relação entre professor e aluno é um tema recorrente em diferentes reflexões no campo educacional. Quando o ensino se fundamenta no afeto, os estudantes tendem a demonstrar maior interesse pelo processo de aprendizagem e o professor passa a exercer sua autoridade de forma mais legítima, inclusive em situações que exigem correção e manejo de conflitos. Nessa perspectiva, uma relação pedagógica marcada pelo afeto contribui tanto para o engajamento discente quanto para a construção de uma autoridade docente baseada no reconhecimento e no respeito mútuos.

De modo convergente, Maria Silva (2024) destaca que práticas pedagógicas que desconsideram o vínculo interpessoal entre professor e aluno correm elevado risco de fracassar. A autora lembra que, para muitos estudantes, o professor constitui uma figura de referência. Assim, compreender a perspectiva do aluno não é um gesto periférico, mas uma exigência da prática pedagógica. Ela também recupera a influência da abordagem humanista de Carl Rogers (1902-1987), cujos pressupostos transformaram debates educacionais ao defender que o educador deve empenhar-se na compreensão do ponto de vista do aluno e buscar estratégias que tornem a comunicação pedagógica mais efetiva.

A partir da perspectiva humanista de Rogers[7], consolidou-se a

[7] A perspectiva humanista desenvolvida por Carl Rogers (1902-1987) propõe que a educação deve ser centrada na pessoa, valorizando a subjetividade, a escuta ativa e o respeito à individualidade do estudante. Nesse modelo, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, promovendo

noção de que o papel do professor vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo também a compreensão do ponto de vista do aluno e a busca por estratégias que possibilitem uma comunicação mais eficaz. Nessa direção, a autora observa que cabe ao docente empenhar-se em entender como o estudante interpreta os conteúdos e refletir sobre as melhores formas de alcançá-lo em seu próprio modo de pensar e aprender.

Essas reflexões dialogam com estudos como os de Luís Antônio dos Santos Silva (2021), que ressalta que o interesse pela empatia no contexto educacional não é recente. Para o autor, pesquisas e programas relacionados à empatia vêm investigando amplamente sua relação com a aprendizagem e com os vínculos estabelecidos entre professores, alunos, famílias e a comunidade escolar. Ele define empatia como uma competência que envolve mobilizar conhecimentos diversos para lidar com situações complexas, o que explica seu reconhecimento crescente em práticas e políticas educacionais contemporâneas.

Um dado relevante identificado em nosso levantamento é a expressiva quantidade de pesquisas sobre empatia concentradas no campo da Psicologia. Essa produção consolidada serve de base para o entendimento acadêmico sobre o tema, influenciando abordagens em outras áreas do conhecimento. Essa predominância é confirmada por Azevedo, Mota e Mettrau (2018), em um mapeamento realizado com artigos publicados entre 2007 e 2017, as autoras observaram uma forte concentração de estudos sobre empatia nos campos da Psicologia e da Saúde, especialmente voltados à validação de escalas. Embora relevantes, tais pesquisas ainda deixam lacunas significativas no campo educacional. As autoras afirmam:

> É importante refletir sobre as razões de não haver estudos na área educacional que aprofundem temas relacionados ao construto empatia, principalmente no que se refere à relação de empatia entre professores-alunos e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Assim, a relação empática entre professores e alunos no ambiente educacional nos indica uma área ainda a ser explorada por aqueles que têm interesse na área educacional e nos estudos da empatia (Azevedo; Mota; Mettrau, 2018, p. 18).

Como ressalva importante, as autoras conjecturam que a escassez

---

um ambiente de aceitação, empatia e autenticidade, isto é, condições que favorecem o desenvolvimento integral do educando (Rogers, 1973).

de publicações na área educacional que abordem diretamente o tema da empatia pode revelar um cenário em que, apesar de seu potencial pedagógico, a empatia careça de investigações mais amplas e sistemáticas.

Essa ausência de pesquisas educacionais mais aprofundadas sobre empatia torna ainda mais relevante o trabalho de Kátia Patrícia Santos Seixas (2020), que investigou sistematicamente como o conceito aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A autora destaca que a empatia é central na Competência Geral[8] nº 9, propondo formar estudantes responsáveis, respeitosos e preparados para conviver com perspectivas diversas. Ao enfatizar a valorização da pluralidade e o diálogo, a BNCC atribui à empatia um papel formativo que ultrapassa a dimensão afetiva, assumindo função social e ética. Seixas (2020) defende que esse espaço deve ser conduzido pelos profissionais da educação de modo a garantir a exposição de diferentes visões de mundo, promovendo a compreensão de que a existência de opiniões distintas não representa uma ameaça, mas sim uma oportunidade de ampliar perspectivas e enriquecer o convívio democrático.

Sendo essa uma visão institucional, a empatia adquire, mesmo no campo das relações humanas, maior plausibilidade, pois apresenta um resultado prático – o de desenvolver competências que façam os estudantes conviverem com o diferente.

Apesar dos avanços apontados, é possível perceber que a compreensão da empatia no contexto educacional ainda se apoia, em grande parte, em uma noção simplificada do conceito, muitas vezes reduzido à ideia de “colocar-se no lugar do outro”. Essa interpretação, embora válida em certos aspectos, pode limitar o alcance pedagógico da empatia quando desconsidera suas dimensões críticas, reflexivas e formativas. Assim, pensar a empatia como competência implica reconhecer sua complexidade e potencial como instrumento pedagógico que transcende o campo afetivo, promovendo a construção de práticas educativas democráticas, respeitosas e alinhadas aos desafios da diversidade contemporânea.

Mayara Camila de Souza Fernandes e Jeferson dos Santos Melo (2022) chamam atenção para a necessidade de superar uma visão estritamente cognitivista da educação, destacando a importância da afetividade e das emoções

[8] Conforme Brasil (2018), as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são um conjunto de dez diretrizes que orientam a formação integral dos estudantes da educação básica, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

para processos de aprendizagem mais humanos e significativos. Os autores advogam que pesquisas que observam a empatia como facilitadora do ensino e da aprendizagem tornam o processo e as relações estabelecidas no ato educativo mais humanas e valorizadas, além de deslocarem o olhar, pois “na maioria das vezes não pensamos em uma educação para além de variantes cognitivas, como atributos ligados à emoção e à afetividade” (Fernandes; Melo, 2022, p. 1), possibilitando que os estudantes sejam mais autônomos.

Luís Antônio dos Santos Silva e Maria Augusta Silveira Netto Nunes (2020), por sua vez, defendem que a empatia é central para o fazer educativo contemporâneo, pois contribui para relações mais harmônicas no ambiente escolar e amplia a aceitação da diversidade de visões, algo fundamental diante das múltiplas demandas do cotidiano educacional. Para esses autores, desenvolver empatia não significa apenas melhorar o clima escolar, mas também fortalecer a aprendizagem e promover práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis. Como sintetizam:

> A empatia é uma ferramenta fundamental no fazer educativo contemporâneo, pois favorece um relacionamento harmônico entre os envolvidos em contexto escolar e facilita a aceitação de visões diferentes para tentar lidar com o problema do caos educacional (Silva; Nunes, 2020, p. 89).

Além disso, os autores argumentam que a empatia contribui para a elaboração de métodos mais eficazes de promoção da aprendizagem, especialmente em sociedades atravessadas por múltiplas demandas e complexidades. Nesse sentido, Silva e Nunes discutem o que chamam de “Desenvolvimento da Empatia” – um conjunto de práticas sistematizadas voltadas ao estímulo da empatia entre os estudantes, buscando incorporá-la de forma intencional ao cotidiano escolar.

Um dos programas mais amplamente reconhecidos nesse campo é o *Roots of Empathy* (ROE), criado no Canadá por Mary Gordon no final da década de 1990. O ROE foi idealizado como uma resposta às crescentes preocupações com violência escolar, o bullying e a falta de habilidades socioemocionais entre crianças e adolescentes. O programa envolve visitas mensais de um bebê e seu cuidador à sala de aula, criando oportunidades para que as crianças observem e discutam sentimentos, expressões e interações humanas, mediadas por um instrutor treinado. Ao longo do processo, os estudantes aprendem a reconhecer estados emocionais,

refletir sobre suas próprias reações e desenvolver habilidades de convivência e resolução pacífica de conflitos.

Inicialmente implementado em escolas públicas canadenses, o *Roots of Empathy* foi monitorado por universidades e instituições de pesquisa que avaliaram seus impactos. Diversos estudos demonstraram redução significativa nos índices de agressividade, aumento da cooperação e da resolução pacífica de conflitos, além de melhorias no clima escolar. Esses resultados consolidaram o programa como uma das principais referências mundiais em educação emocional, sendo posteriormente adotado em países como Irlanda, Alemanha, Nova Zelândia e Estados Unidos. Segundo análises que organizam reflexões sobre o programa, a presença do bebê funciona como um catalisador das aprendizagens, uma vez que as atividades não se restringem à observação, mas incluem discussões, registros escritos e orais, bem como ações reflexivas orientadas para o desenvolvimento da empatia cognitiva e afetiva.

Silva e Nunes (2020) apontam que, no *Roots of Empathy*, Mary Gordon parte da preocupação com o papel da escola no desenvolvimento de competências que ultrapassam o conteúdo disciplinar, tomando a empatia como base para a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis no plano das relações humanas e sociais. Os autores destacam ainda que o programa já alcançou mais de 325 mil crianças em diversos países, consolidando-se como uma das maiores iniciativas globais voltadas à promoção da empatia no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de atitudes empáticas entre os estudantes é entendido não apenas como uma forma de melhorar o clima escolar, mas também como uma estratégia pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem e fortalecer vínculos sociais mais saudáveis.

Outras pesquisas também têm explorado práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da empatia. Magioni (2018), por exemplo, investigou os efeitos de estratégias de Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento socioemocional de estudantes com altas habilidades e/ou superdotação. Ao propor a criação coletiva de uma história em quadrinhos, a autora estimulou empatia, escuta ativa, cooperação e construção colaborativa de conhecimento, demonstrando a potência de abordagens criativas e colaborativas para o desenvolvimento socioafetivo.

Esses estudos dialogam diretamente com a literatura sobre a

Competência Socioafetiva (CSA), que tem ganhado destaque no campo educacional contemporâneo. A CSA integra aspectos emocionais, relacionais e cognitivos, sendo compreendida como a capacidade de reconhecer, compreender e regular emoções, interagir respeitosamente com os outros, colaborar e agir com sensibilidade diante da diversidade. Nesse quadro, a empatia ocupa lugar central, pois possibilita escuta ativa, consideração por perspectivas distintas e construção de vínculos mais sólidos e éticos. A literatura aponta que competências socioafetivas favorecem o rendimento escolar, aumentam o engajamento dos estudantes e contribuem para ambientes mais democráticos, perspectiva presente, por exemplo, em documentos oficiais como a BNCC.

Nos debates contemporâneos, a CSA é frequentemente apresentada como um desdobramento direto dos processos empáticos desenvolvidos no contexto do ensino e da aprendizagem. Trata-se da capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, bem como de interagir com os outros de maneira respeitosa, colaborativa e sensível às diferenças. Nesse sentido, a empatia é compreendida como um elemento central da CSA, por favorecer a escuta ativa, a consideração pelo ponto de vista do outro e a construção de vínculos interpessoais mais sólidos e respeitosos.

Embora muitas pesquisas recentes apontem que o desenvolvimento das competências socioafetivas está diretamente relacionado a melhores resultados acadêmicos, maior engajamento dos alunos e à redução de conflitos em sala de aula, esse entendimento já vinha sendo discutido por importantes autores brasileiros. Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette, por exemplo, em sua obra *Habilidades sociais e construção da cidadania: teoria e prática* (2005), defendem que o domínio de habilidades sociais e emocionais não apenas favorece o rendimento escolar, mas também contribui de forma decisiva para a formação integral dos sujeitos.

Referência no campo da Psicologia Educacional, os autores argumentam que tais competências ampliam a capacidade de convivência, empatia, autorregulação e resolução pacífica de conflitos, aspectos fundamentais para a construção de ambientes escolares mais democráticos e acolhedores.

Em consonância com esse entendimento, documentos oficiais como a BNCC incluem as competências socioemocionais como parte essencial da formação dos estudantes, reconhecendo sua relevância no desenvolvimento de

cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para lidar com os desafios do século XXI. De certa forma, pensar a empatia no ensino está vinculado à noção de “colocar-se no lugar do outro”. Entretanto, algumas pesquisas, especialmente no campo da História, e mais especificamente, na Educação Histórica, propõem uma ampliação dessa compreensão. Contudo, a análise desse conjunto de pesquisas revela que pensar a empatia apenas como atributo emocional ou relacional é insuficiente. Embora essas dimensões sejam fundamentais, sobretudo na Educação Básica, abordagens simplificadas tendem a limitar sua potência formativa. Essa constatação torna ainda mais necessário diferenciar os tipos de empatia e as bases sobre as quais operam.

Embora a literatura educacional trate amplamente a empatia como uma competência socioafetiva vinculada às interações entre professores e alunos, é fundamental distinguir esse entendimento da concepção de Empatia Histórica, própria do campo da Educação Histórica. A Empatia Pedagógica ou socioafetiva, apresentada nesta seção, refere-se à capacidade de compreender os significados construídos pelos estudantes, acolher suas perspectivas e promover vínculos capazes de favorecer ambientes de aprendizagem mais colaborativos, humanos e responsivos. Trata-se de uma atitude relacional, situada no cotidiano da sala de aula e voltada ao fortalecimento do clima pedagógico.

Já a empatia histórica diz respeito a uma operação intelectual complexa, voltada à interpretação do passado em sua alteridade. Diferentemente de uma identificação afetiva com os sujeitos históricos, a empatia histórica envolve a compreensão de suas ações, escolhas e racionalidades à luz dos valores, contextos e condições de sua época. Não se trata de “sentir como eles sentiam”, mas de reconstruir seus horizontes de possibilidade, evitando o presentismo e favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica.

Nessa perspectiva, a empatia no ensino de História pode ser compreendida como uma ferramenta interpretativa que permite ao estudante acessar o passado em sua complexidade, desde que acompanhada da suspensão de juízos ancorados exclusivamente no presente. Trata-se de um exercício cognitivo e reflexivo que exige distanciamento crítico e atenção às diferenças históricas. Quando utilizada de forma simplista, apenas como recurso motivacional ou emocional, a empatia corre o risco de ser esvaziada de seu potencial formativo, deixando de contribuir para uma compreensão histórica mais crítica e eticamente

orientada.

2.3 Empatia no Ensino de História e sua Articulação com a Educação Histórica

A pesquisadora portuguesa Mariana Ventura Matos Silva (2018) observa que, no campo educacional, a empatia costuma ser associada a aspectos emocionais, especialmente na melhoria da relação entre professor e aluno, o que pode favorecer uma aprendizagem mais significativa. Esse entendimento, amplamente difundido, reflete uma forte influência das abordagens psicológicas.

No entanto, ao se considerar o ensino de História, a autora ressalta que o componente emocional não é o aspecto mais relevante da empatia. Isso porque, mesmo sem acesso direto aos sentimentos de quem produziu determinada fonte histórica, seu conteúdo pode provocar nos alunos uma vivência sensível de outra época, permitindo-lhes compreender melhor aquele contexto.

> Por conseguinte, no que se refere ao ensino da História, a componente emocional não é a vertente mais importante da empatia. Apesar de não conseguirmos perceber o estado de espírito, ou sentimento, da pessoa que produziu uma determinada fonte, o conteúdo da mesma pode transportar os alunos para outras épocas, fazendo-os sentir um certo tempo histórico e consequentemente, compreende-lo melhor. Neste contexto, importa ainda sublinhar que à História importa a relação entre professor e aluno numa perspectiva pedagógica (Silva, 2018, p.17).

Uma das principais referências teóricas sobre o uso do conceito de empatia no ensino de História é o pesquisador inglês Peter Lee. Por essa razão, muitos dos diálogos apresentados neste trabalho serão organizados a partir de suas contribuições e das produções elaboradas em parceria com colaboradores ao longo de sua trajetória, entre os quais se destaca Denis Shemilt. Lee se dedica ao estudo da compreensão histórica e à investigação de como os estudantes constroem sentido sobre o passado, o que implica um deslocamento da ênfase tradicional na memorização de fatos para a valorização do pensamento histórico, promovendo um ensino mais investigativo, reflexivo e significativo para os alunos.

No contexto brasileiro, a literatura analisada a partir do *Estado da Arte* realizado demonstra que o conceito de empatia no ensino de História tem sido amplamente abordado à luz das reflexões desenvolvidas por Peter Lee, especialmente no âmbito da cognição histórica e da Educação Histórica. Esse enfoque tem orientado investigações sobre como os alunos constroem sentido sobre

o passado, mobilizando habilidades interpretativas fundamentadas em conceitos de segunda ordem, como a própria Empatia Histórica.

Peter Lee exerce uma influência significativa nos debates sobre o currículo de História, tanto ao analisar e criticar o currículo nacional de História da Inglaterra, seu país de origem, quanto ao inspirar reflexões sobre o papel do currículo em outros contextos. Para compreender essas transformações, é essencial considerar o contexto inglês, que, na década de 1980, vivenciou intensas discussões sobre o papel do ensino de História nas escolas. Nesse período, duas correntes de pensamento se confrontaram.

De um lado, estavam os defensores de uma narrativa tradicional e heroica, centrada nos grandes feitos de homens e mulheres que marcaram a trajetória da nação inglesa. Essa perspectiva priorizava a valorização da identidade nacional por meio da exaltação de figuras e eventos considerados exemplares. De outro lado, surgiram educadores e teóricos que propunham um ensino de História mais crítico e reflexivo. Para esses autores, era fundamental que o ensino não se limitasse aos acontecimentos e personagens de destaque, mas abordasse também as relações sociais, econômicas e culturais que moldaram as sociedades ao longo do tempo.

Esse debate impulsionou um processo de renovação curricular, que passou a valorizar abordagens analíticas, problematizadoras e voltadas à formação de estudantes como sujeitos históricos, capazes de interpretar o passado com base em evidências, empatia e múltiplas perspectivas. Nesse cenário de renovação curricular, destaca-se o Projeto CHATA (*Children's Historical Thinking and Awareness*), coordenado por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, no Reino Unido. Desenvolvido a partir da década de 1990, o projeto teve como objetivo investigar como crianças constroem compreensões sobre o passado e de que forma suas ideias evoluem em relação a conceitos fundamentais da disciplina histórica.

Nesse contexto, a seguir, discorre-se sobre o que foi o Projeto CHATA e qual a sua relevância para as discussões sobre currículo e ensino de História, no Reino Unido e em outros países.

2.3.1 O Projeto "CHATA"

CHATA é a sigla para *Concepts of History and Teaching Approaches*

(Conceitos de História e Abordagens de Ensino) e foi um projeto coordenado por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, que buscava verificar a progressão do pensamento histórico em crianças inglesas. Iniciado em 1991 e desenvolvido ao longo de aproximadamente uma década, o projeto esteve vinculado ao Institute of Education da University of London. A pesquisa foi conduzida, inicialmente, em escolas primárias e secundárias da região de Essex, envolvendo alunos com idades entre 7 e 14 anos.

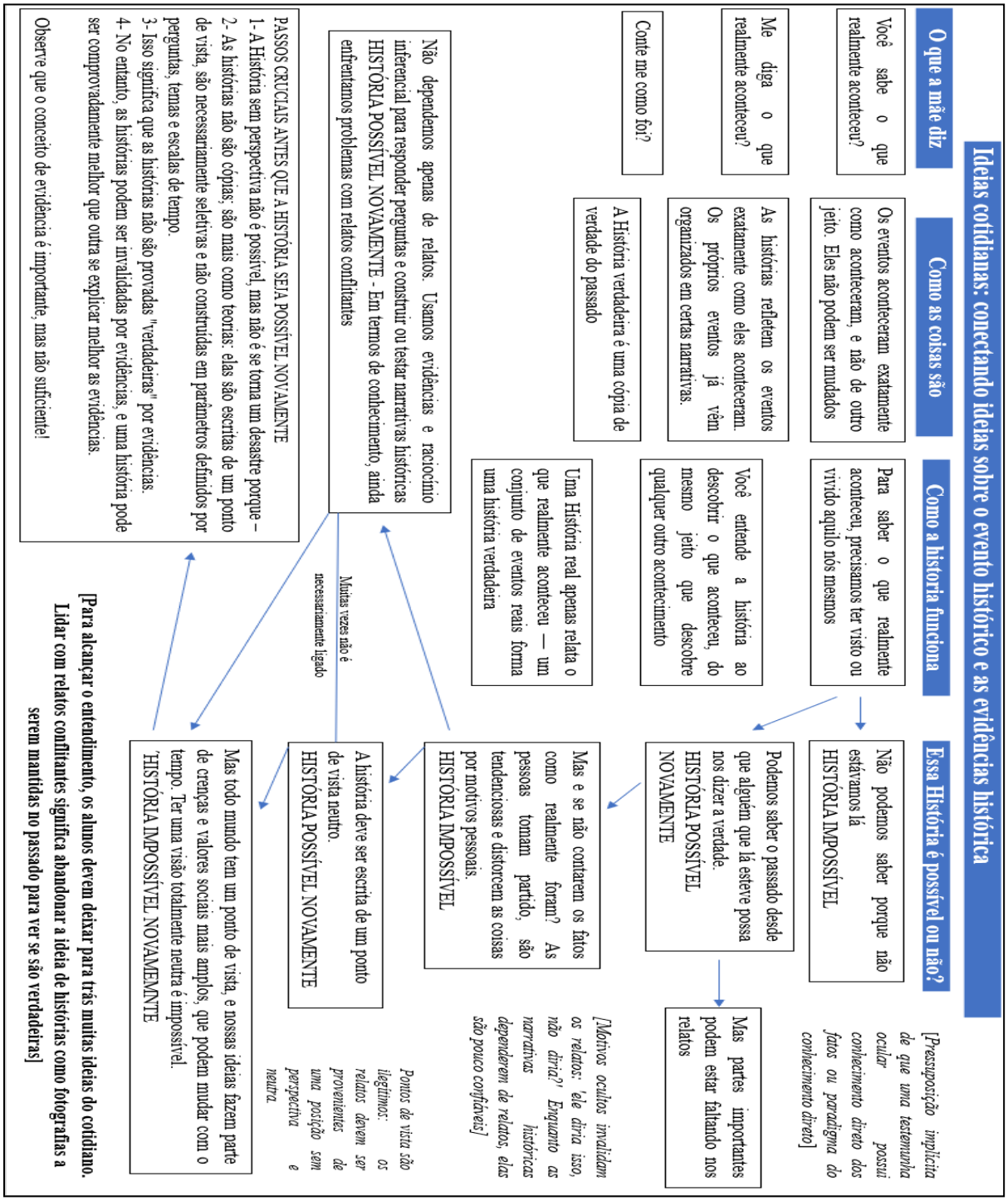
O objetivo principal do projeto era mapear como os estudantes compreendiam conceitos fundamentais da disciplina histórica, tais como evidência, narrativa, mudança e empatia. Para isso, analisavam-se as respostas dos alunos diante de relatos históricos conflitantes, possibilitando a construção de modelos de progressão cognitiva aplicáveis ao ensino de História.

A partir da análise das respostas de estudantes diante de relatos históricos divergentes, o grupo identificou padrões de pensamento e formulou modelos de progressão cognitiva, que passaram a orientar práticas pedagógicas e avaliações voltadas ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Cazula e Germinari (2023) apontam que esse Projeto partia do pressuposto de que aprender História era aprender a pensar historicamente algo muito divergente do que se pensava naquele momento. Peter Lee (1992) descreve da seguinte forma os objetivos do projeto CHATA: “O projeto Chata queria mapear as ideias dos alunos sobre relatos históricos e, se possível, construir um modelo de progressão dessas ideias” (Lee, 1992, p. 29).

A seguir, traduzimos o “‘*Everyday’: preconceptions connecting ideas about historical accounts and historical evidence*” (Lee, 2003, p. 22, tradução nossa) [“’Cotidiano’: preconcepções que articulam ideias sobre relatos históricos e evidências históricas”]. Nele, Lee apresenta parte dos resultados de sua investigação sobre as concepções cotidianas que os estudantes demonstram ao relacionar relatos históricos e evidências:

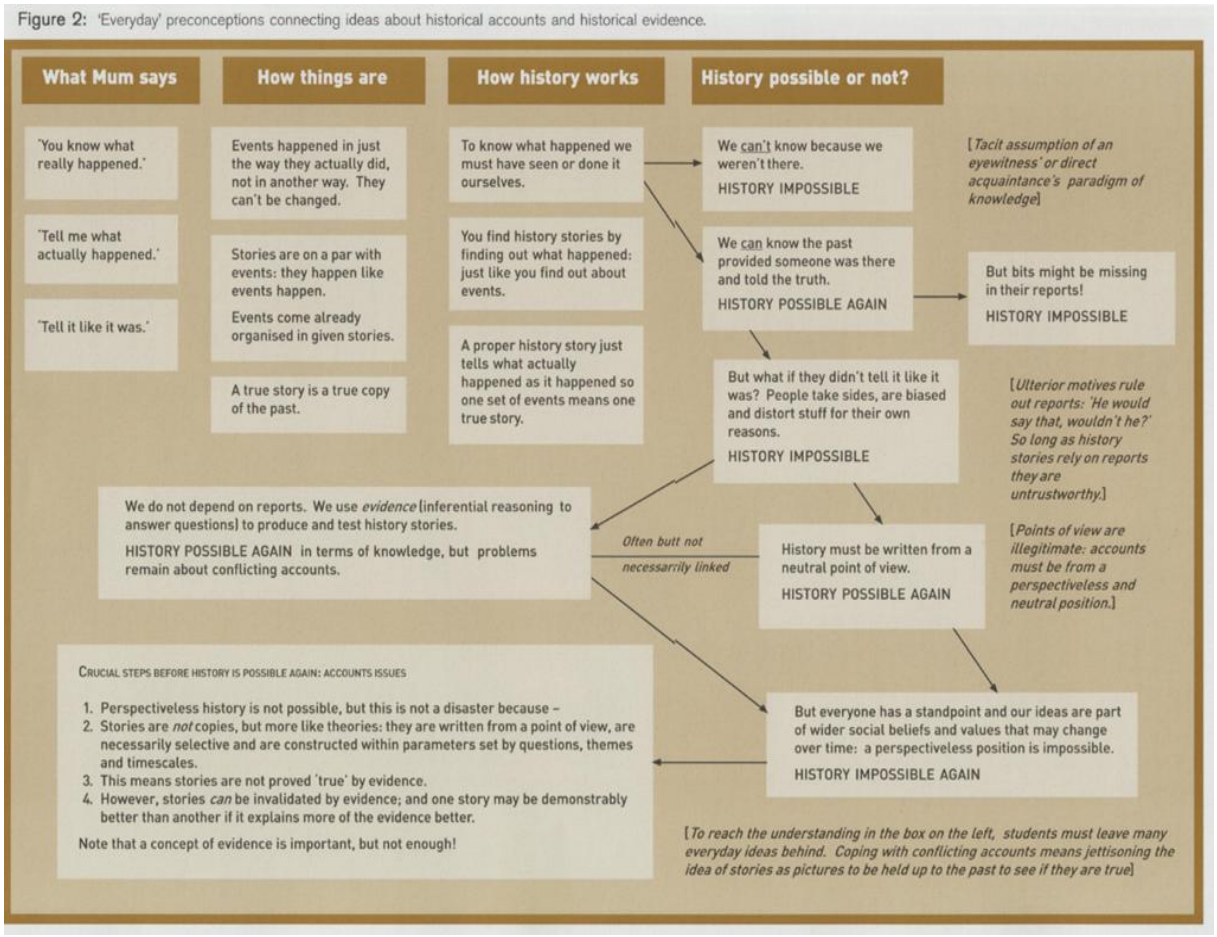
Figura 1 – Ideias cotidianas: conectando ideias sobre o evento histórico e as evidências



Fonte: Lee (2003, p. 22, tradução nossa)

Abaixo, segue a imagem original:

Figura 2 – Preconcepções do cotidiano: ideias articuladas sobre relatos e evidências históricas



Fonte: LEE (2003, p. 22)

A premissa que orientou o projeto CHATA baseava-se na hipótese de que as crianças utilizam, em diferentes graus, ideias pré-existentes, o que no quadro traduzimos com preconceitos do dia a dia, para compreender o processo de construção do pensamento histórico. No entanto, observou-se que muitas dessas ideias levavam os alunos a considerar as evidências de que dispunham como fatos reais, dando a elas um caráter imutável, descolando-as do caráter interpretativo da História – o que resultava em uma compreensão limitada e contraditória sobre o passado, dificultando a formulação de hipóteses históricas e o desenvolvimento de uma postura investigativa diante dos relatos históricos.

Além desta primeira fase, o projeto contou ainda com outras três fases principais, cada uma buscando investigar como as crianças desenvolvem concepções históricas e como essas concepções influenciam sua capacidade de formular hipóteses históricas.

Na segunda fase, denominada “Intervenção Pedagógica”, e com

base nos dados obtidos na investigação inicial, a equipe do projeto desenvolveu estratégias pedagógicas voltadas à ampliação da compreensão histórica dos estudantes. Essa fase consistiu na elaboração e aplicação de atividades didáticas que desafiavam concepções espontâneas e incentivavam o contato com fontes, narrativas diversas e questionamentos históricos.

A proposta era favorecer um ambiente em que os alunos fossem estimulados a refletir sobre como o conhecimento histórico é produzido, promovendo, assim, o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, uso de evidências e construção de hipóteses.

A terceira fase, chamada de “Fase de Avaliação”, concentrou-se na avaliação dos efeitos das intervenções. Os pesquisadores observaram as respostas dos alunos às novas propostas didáticas para verificar se havia mudanças significativas em suas formas de pensar historicamente. Essa avaliação foi realizada com base em critérios qualitativos, permitindo identificar avanços, resistências e persistências nas concepções históricas dos estudantes, o que possibilitou refinar as práticas e estratégias de ensino utilizadas.

Por fim, na quarta fase, intitulada “Análise e Reflexão”, aprofundou-se a análise dos resultados obtidos ao longo do processo e a reflexão sobre suas implicações para o ensino de História. A partir dos dados coletados e das observações realizadas, os pesquisadores sistematizaram conclusões sobre o modo como os alunos desenvolvem o pensamento histórico e quais condições pedagógicas favorecem esse desenvolvimento. Essa etapa foi essencial para consolidar o modelo de avaliação proposto pelo CHATA e para subsidiar futuras propostas curriculares e metodológicas no campo da Educação Histórica.

Em entrevista concedida a Cristiane Bereta da Silva (2012), Peter Lee, ao ser questionado sobre o projeto CHATA, o definiu como “parte de uma tradição mais ampla de pensar a história e o entendimento das crianças sobre a história, que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960” (Lee, 2012, p. 217).

Segundo ele, havia entre os estudantes a ideia recorrente de que as pessoas do passado eram, em geral, menos capazes do que as do presente, chegando muitas vezes a serem vistas como “burras”. Essa percepção, segundo Lee, podia ser explicada pela forma como os alunos interpretavam o passado com base em padrões e valores contemporâneos, distorcendo assim a compreensão histórica.

Ainda segundo Lee (2012), com o intuito de investigar as explicações que os alunos davam para as decisões tomadas por pessoas do passado, ele e seu parceiro de pesquisa, Alaric Dickinson, desenvolveram um quadro conceitual inspirado nos pressupostos teóricos de Collingwood, Dray e G. H. Von Wright. Buscando aprimorar as formas de observação e intervenção pedagógica, passaram a utilizar câmeras de vídeo para registrar pequenos grupos de estudantes, com idades entre 8 e 16 anos, enquanto analisavam situações-problema de natureza histórica, sempre com pouca ou nenhuma intervenção de adultos.

Para Lee, “em termos de pesquisa, o resultado mais importante foi a mudança de tentar ir atrás da lógica de pensamento, para tentar entender a base conceitual do entendimento histórico dos alunos” (Lee, 2012, p. 219). Isso significou uma mudança metodológica importante, pois passou-se a compreender não apenas o que os alunos pensavam, mas como e com base em quais conceitos estruturavam suas interpretações sobre o passado.

Em outras palavras, buscou-se identificar quais ideias de segunda ordem eram mobilizadas pelos estudantes. Questionava-se, por exemplo, como eles construíam a base do conhecimento histórico: se possuíam algo semelhante a um conceito histórico de evidência ou se tratavam a História apenas como um conjunto de informações dadas.

Utiliza-se o termo “segunda ordem” para distinguir, por um lado, os conceitos implícitos que orientam a abordagem dos historiadores em relação ao conhecimento do passado e, por outro, as alegações concretas que produzem sobre partes específicas desse passado. Outra forma de expressar essa distinção é compreender a História como uma forma de conhecimento ou uma disciplina, em contraste com seu conteúdo, isto é, as frases e narrativas sobre o passado que os historiadores produzem quando fazem História (Lee, 2012, p. 219).

Por fim, Lee destaca à entrevistadora que o projeto CHATA resultou de uma investigação extensa realizada em salas de aula de História na Inglaterra. A pesquisa gerou uma grande quantidade de dados empíricos, que não apenas sustentaram as conclusões do próprio projeto, como também serviram de base para o desenvolvimento de estudos em diversos países. A partir desse ponto, será analisado como o modelo inglês de Educação Histórica, proposto por Lee, influenciou pesquisas em contextos específicos, como Portugal e Brasil, contribuindo

para o avanço da reflexão sobre o ensino de História e o desenvolvimento do pensamento histórico em sala de aula.

Dessa forma, o Projeto CHATA consolidou-se como uma referência central no campo da Educação Histórica, ao evidenciar a importância de investigar como os estudantes constroem suas compreensões sobre o passado e ao propor modelos de progressão do pensamento histórico fundamentados em dados empíricos. Seus desdobramentos ultrapassaram o contexto britânico, influenciando diretamente currículos, práticas pedagógicas e pesquisas em diversos países.

A consolidação desse modelo de investigação abriu caminho para o desenvolvimento de diferentes tradições nacionais de Educação Histórica, que reinterpretaram e expandiram seus pressupostos teóricos e metodológicos em contextos como o Canadá, Portugal e Brasil. Esses movimentos serão analisados nos tópicos seguintes.

2.3.2 Desdobramentos do Campo da Cognição Histórica: Caminhos que Levam até a Educação Histórica

A consolidação das pesquisas inglesas sobre aprendizagem histórica, especialmente a partir das contribuições de Peter Lee, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt, impulsionou a formação de um campo específico de investigação que viria a ser conhecido como Educação Histórica. Como destacam Cainelli e Schmidt (2011, p. 9), trata-se de uma área de pesquisa e produção acadêmica cuja origem remonta à Inglaterra da década de 1970.

A partir desse núcleo inicial, diferentes grupos de pesquisa e universidades passaram a reinterpretar e ampliar os pressupostos teóricos e metodológicos do movimento inglês, produzindo investigações voltadas a compreender como os estudantes constroem conhecimentos sobre o passado. Essa expansão permitiu que os princípios da cognição histórica ganhassem densidade e se consolidassem como um paradigma investigativo voltado ao estudo da aprendizagem histórica. Nas décadas seguintes, esse paradigma foi sendo apropriado por distintos contextos nacionais, resultando em tradições próprias de pesquisa, baseadas na progressão do pensamento histórico e na centralidade dos conceitos de segunda ordem. Esses desdobramentos configuraram os caminhos que levaram à consolidação da Educação Histórica como campo internacional.

Ao longo das décadas subsequentes, as investigações no campo da Educação Histórica foram se expandindo para além do contexto britânico, alcançando diferentes países e instituições de Ensino Superior. Em diversos contextos, pesquisadores passaram a se dedicar ao estudo dos modos como os estudantes aprendem História, com base no conceito de progressão do pensamento histórico, desenvolvido por Peter Lee, e nas contribuições da produção inglesa em cognição histórica.

Seixas (2012), ao refletir sobre os desafios do ensino de História no século XXI, destaca que as transformações ocorridas nas últimas décadas, aliadas aos avanços da pesquisa na área, têm substituído a concepção de História como simples narração do passado por uma abordagem que compreende o pensamento histórico como uma habilidade a ser construída e desenvolvida pelos estudantes.

Segundo o autor (2012), o centro dessa abordagem está na compreensão de que o conhecimento histórico é construído e de que os estudantes precisam desenvolver uma consciência crítica sobre como essa construção ocorre. Nas palavras do autor, “central to this is the idea that historical knowledge is constructed, and that students need to develop an understanding of how this construction takes place” (Seixas, 2012, p. 3, tradução nossa) [“No centro dessa perspectiva está a ideia de que o conhecimento histórico é construído, e que os estudantes precisam desenvolver uma compreensão de como essa construção ocorre”].

Seixas é um importante teórico no campo da Educação Histórica, e suas reflexões pensando o ensino de história, principalmente no Canadá, dialogam com os desafios enfrentados no Reino Unido durante a implementação do projeto CHATA. Embora atuando em contextos distintos, há convergência nas preocupações com a formação do pensamento histórico e com a construção de currículos que ultrapassem a narrativa factual do passado.

O autor observa que, tanto no Canadá quanto nos Estados Unidos, uma das principais dificuldades para implementar reformas curriculares semelhantes às do Reino Unido reside na descentralização. O currículo escolar é definido em nível estadual, o que resulta em uma grande diversidade de diretrizes e dificulta a padronização de propostas, tornando o processo de padronização mais complexo. Apesar do cenário descentralizado, a partir de 2006 o quadro começou a se transformar, impulsionado pelo engajamento de pesquisadores, pelo apoio de

financiadores e pela atuação de governos locais. Esse movimento resultou na criação do *Historical Thinking Project*, um esforço nacional voltado à reformulação do ensino de História no Canadá.

Cabe destacar que esse projeto foi iniciado mais de duas décadas após a experiência inglesa com o projeto CHATA, refletindo a expansão internacional das discussões sobre pensamento histórico e currículo, a saber:

> The Historical Thinking Project began in 2006 (as “Benchmarks of Historical Thinking”), with a partnership between the Historica Foundation (then Canada’s leading national organization devoted to the promotion and improvement of history education) and the University of British Columbia’s Centre for the Study of Historical Consciousness (CSHC—which supports research on historical consciousness and history education). With funding from the Canadian Council on Learning and the Department of Canadian Heritage, an international symposium of historians, history education scholars and teachers convened to map the contours of a project which would capture state-of-the-art international research on teaching and learning history and make it a potent force in Canadian classrooms. From the discussions at that meeting, a foundational Framework document was written, defining “historical thinking” around six historical thinking concepts.
> [O *Historical Thinking Project* teve início em 2006 (com o nome “Benchmarks of Historical Thinking”), por meio de uma parceria entre a Historica Foundation — então a principal organização nacional do Canadá dedicada à promoção e ao aprimoramento do ensino de História — e o *Centre for the Study of Historical Consciousness* da Universidade da Colúmbia Britânica (CSHC — que apoia pesquisas sobre consciência histórica e educação histórica). Com financiamento do *Canadian Council on Learning* e do *Department of Canadian Heritage*, foi realizado um simpósio internacional com historiadores, pesquisadores da área de ensino de História e professores, com o objetivo de delinear os contornos de um projeto capaz de reunir as pesquisas internacionais mais avançadas sobre ensino e aprendizagem histórica e transformá-las em uma força efetiva nas salas de aula canadenses. A partir das discussões ocorridas nesse encontro, foi elaborado um documento-base que definiu o conceito de “pensamento histórico” em torno de seis conceitos-chave, os chamados *Historical Thinking Concepts*] (Seixas, 2012, p. 4, tradução nossa).

Um dos pilares centrais do *Historical Thinking Project* foi a formulação de competências específicas que caracterizam o pensamento histórico, estruturadas em torno dos chamados *Historical Thinking Concepts* (HTCs). Esses seis conceitos-chave são: (1) estabelecer significância histórica; (2) utilizar evidências primárias; (3) identificar continuidade e mudança; (4) analisar causa e consequência; (5) adotar a perspectiva histórica; e (6) compreender a dimensão ética da História.

Como estratégia para disseminar essas competências no contexto educacional canadense, o projeto investiu no desenvolvimento de materiais didáticos, na formação continuada de professores, na proposição de modelos de avaliação e na articulação com diversos agentes do campo educacional. Esse

esforço colaborativo contribuiu para influenciar diretamente os currículos provinciais, mesmo em um cenário descentralizado, no qual cada província possui autonomia para definir suas diretrizes curriculares.

Apesar dos avanços na formulação curricular e no desenvolvimento de materiais e formações docentes, os encontros realizados pelo *Historical Thinking Project* entre 2010 e 2011 revelaram que a avaliação do pensamento histórico permanecia um ponto crítico. Embora fosse reconhecida como prioridade, os participantes demonstraram insegurança quanto à viabilidade de avaliar conceitos historicamente complexos, como: causalidade, mudança e perspectiva, especialmente em larga escala.

Entre as discussões que se seguiram, Seixas (2012) destaca uma experiência vinda da Austrália, apresentada por Tony Taylor e Anna Clark, referente ao *Australian National History Project*, coordenado por Taylor. O projeto propunha uma renovação do ensino de História com base no modelo inglês, centrado no desenvolvimento da literacia histórica, conceito que, no contexto brasileiro, viria a ser mais tarde associado à noção de Empatia Histórica. Essa abordagem buscava superar a ênfase tradicional nos grandes eventos e personagens, promovendo, em seu lugar, o trabalho com os chamados conceitos de segunda ordem, que favorecem uma compreensão mais crítica, analítica e contextualizada do passado.

Embora as propostas do *Historical Thinking Project* dialoguem diretamente com o conceito de Empatia Histórica, Seixas (2012) demonstra certa cautela quanto ao uso desse termo, preferindo a expressão “adotar a perspectiva histórica” (*taking historical perspectives*), que considera tão central em sua construção teórica que a inclui entre as seis competências fundamentais do pensamento histórico definidas no projeto. Para o autor, trata-se de uma operação cognitiva complexa, que vai além da dimensão emocional, exigindo a capacidade de compreender os modos de pensar e agir de pessoas que viveram em contextos históricos profundamente distintos do nosso. Como ele afirma: “*Historical perspective-taking is shorthand for the impossibly difficult question of how we can understand the minds of peoples who lived in worlds so different from our own*” (Seixas, 2012, p. 583, tradução nossa) [“Adotar a perspectiva histórica é uma forma abreviada para a pergunta impossivelmente difícil de como podemos entender as mentes de povos que viveram em mundos tão diferentes do nosso”].

Entretanto, destacamos que “adotar perspectivas históricas” e

“Empatia Histórica” não são conceitos excludentes, mas complementares. Ambos envolvem o esforço de romper com anacronismos e julgamentos precipitados, buscando compreender os sujeitos do passado a partir das condições históricas em que estavam inseridos. Seixas (2012) valoriza o componente interpretativo e disciplinar da perspectiva histórica, ao passo que a Empatia Histórica, tal como desenvolvida na tradição da Educação Histórica, reforça o aspecto sensível e reflexivo desse exercício de compreensão.

2.3.3 Educação Histórica em Portugal e no Brasil: um Diálogo Possível

Segundo Waiga (2018), as primeiras discussões relevantes sobre Educação Histórica em Portugal tiveram início a partir das contribuições de Isabel Barca. Seu envolvimento com esse campo consolidou-se durante seu doutorado na Universidade de Londres, sob orientação de Peter Lee. Para o autor, Barca desempenhou um papel fundamental na introdução e difusão desses referenciais teóricos em Portugal, influenciando diretamente o desenvolvimento de pesquisas e práticas voltadas à formação do pensamento histórico nos estudantes.

Barca (2007, p. 5) aponta que refletir sobre a Educação Histórica é um desafio complexo, já que vivemos em uma sociedade marcada por múltiplas visões de mundo, muitas vezes conflitantes, que “colidem também com os nossos conhecimentos, interpretações e emoções”. Além da própria multiplicidade de perspectivas que o passado impõe àqueles que voltam seu olhar para ele, pois:

> É de realçar que a constatação da multiplicidade de perspectivas e a proposta de atender a essa diversidade não implica uma atitude de ‘vale tudo’. Duas visões de uma dada situação, embora contraditórias entre si, poderão ser consideradas historicamente válidas se forem confirmadas, e não refutadas, pelas fontes existentes. Por exemplo: muitos aspectos da história comum de Brasil e Portugal – desde a chegada da frota de Pedro Álvares Cabral à costa que hoje é brasileira - podem ser explorados pelos jovens, num e noutro país, fundamentando-se em versões de historiadores com pontos de vista diferentes. A diversidade de perspectivas, tratada no respeito pelas diferenças de pressupostos mas sujeitas a avaliação à luz da evidência, é salutar em História: não abala os seus alicerces, bem pelo contrário, refina e aprofunda o conhecimento e a consciência histórica (Barca, 2007, p. 6).

Com efeito, Barca (2007) salienta que os desafios para a aprendizagem histórica vão além da simples transmissão de conteúdos, exigindo atenção às formas como os estudantes constroem sentidos sobre o passado. Como

principal expoente da Educação Histórica em Portugal, a autora destaca que as investigações da área têm identificado um conjunto expressivo de ideias dos alunos, analisadas em contextos de aprendizagem alinhados a princípios epistemológicos específicos, além de dados referentes à construção de sentido docente. Assim, “os resultados destas pesquisas realizadas em vários países mostram que a proposta de desenvolver o pensamento histórico dos jovens [...] não é simples utopia” (Barca, 2007, p. 7).

É a partir dessa confluência entre a História como andaime para a construção de sentido e a Educação Histórica como campo investigativo que Barca (2007) propõe um modelo de intervenção pedagógica denominado aula-oficina. Essa abordagem pressupõe uma atuação conjunta entre professores e estudantes, em que o ensino de História deixa de ser meramente transmissivo e passa a ser construído de forma colaborativa.

Dessa maneira, o foco recai sobre a mobilização do pensamento histórico dos alunos, valorizando seus processos de interpretação e análise crítica das fontes e narrativas históricas. Apesar dos desafios inerentes à Educação Histórica, Barca (2007) enfatiza que há experiências de ensino e aprendizagem bem estruturadas que permitem ao professor acompanhar de forma sistemática as mudanças conceituais dos alunos. Tais práticas, segundo a autora, também contribuem para o aumento da autoconfiança dos estudantes, o que favorece sua motivação para aprender História de maneira mais significativa.

Desse modo, podemos dizer que a aula-oficina é um modelo possível, organizado a partir dos pressupostos da Educação Histórica. Como salientam Gago e Ribeiro (2022, p. 72), a “Aula-Oficina é a articulação entre o conhecimento, os conceitos substantivos da História e os conceitos metahistóricos, de segunda ordem da História”. Segundo as autoras, a proposta de Barca está ancorada no uso e entendimento das ideias prévias dos estudantes acerca dos conhecimentos substantivos (conceitos/fatos), de como as coisas funcionam (conceitos metahistóricos) e, a partir disso, na definição de escolhas curriculares e na elaboração de tarefas que envolvam ativamente os alunos no processo de aprendizagem.

Abaixo, optamos por apresentar a conceitualização de Aula-Oficina trazida por Barca, sua formuladora:

> A aula de História poderá ser aproveitada, como se uma oficina fosse, para desenvolver o ofício de pensar à maneira do historiador (Bloch, s/ data). Um ofício que permite dar um sentido humano mais profundo à leitura dos problemas do presente, se for abraçado com rigor e imaginação […].
> – As ferramentas serão as fontes para o conhecimento histórico (historiográficas, documentais, ficcionais…).
> – A arte consistirá no labor das inferências, simultaneamente objectivas e imaginativas, sobre situações históricas indiciadas nessas fontes.
> – E os produtos saídos das tarefas dos jovens poderão ser variados:
> Uma narrativa escrita, oral, pictográfica
> Um debate presencial, vinculado a fontes diversificadas
> Um ensaio escrito, fundamentado, sobre uma problemática
> Um guião, cenários ou figurinos para uma dramatização
> Um poema ou letra de canção sobre um tema Um fórum de argumentação, através da internet
> Uma aula-oficina de qualidade, em História, necessita de um formato que respeite as estratégias cognitivas dos alunos e «sumo» que a oriente decididamente para o desenvolvimento do pensamento histórico (Barca, 2002, p. 5).

Como evidenciado na conceitualização apresentada por Barca (2002), a aula-oficina constitui uma proposta metodológica ancorada em pressupostos epistemológicos sólidos e centrada na aprendizagem ativa dos estudantes. Para compreender como essa proposta se desenvolveu ao longo do tempo, e qual foi o papel de Barca na consolidação da Educação Histórica em Portugal, elaboramos o quadro a seguir, no qual estão organizados, de forma cronológica, acontecimentos relevantes de sua trajetória acadêmica e suas conexões com o fortalecimento desse campo de pesquisa no país:

Quadro 3 – Percurso da Educação Histórica em Portugal a partir da trajetória de Isabel Barca

Ano	Acontecimento
Década de 1990	Isabel Barca inicia estudos sobre cognição histórica, influenciada pelas discussões da Inglaterra, especialmente pelas ideias de Peter Lee e o projeto CHATA.
1999-2000	Barca realiza doutoramento na *University of London*, sob orientação de Peter Lee. Seu contato com a Educação Histórica se consolida.
2001	Introdução formal da Educação Histórica como campo de pesquisa em Portugal, com Barca promovendo os primeiros estudos empíricos com alunos.
2003-2007	Publicações importantes de Barca consolidam sua proposta de avaliação diagnóstica da aprendizagem histórica e surgem as primeiras formulações da aula-oficina.
2007	Barca publica estudos fundamentais sobre aprendizagem histórica em Portugal, destacando a necessidade de desenvolver o pensamento histórico dos alunos.
Década de 2010	A aula-oficina passa a ser amplamente divulgada em formações de professores e estudos acadêmicos. A proposta enfatiza a relação colaborativa entre professor e aluno, o uso de fontes históricas e a construção gradual de conceitos históricos.

Fonte: o próprio autor

A análise apresentada no quadro evidencia que, no contexto da Educação Histórica em Portugal, houve uma ênfase consistente em abordagens

pedagógicas centradas no aluno, sendo a aula-oficina uma de suas expressões mais representativas. Essa metodologia, ao colocar o estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento histórico, tornou-se um dos pilares das investigações conduzidas por pesquisadores ligados a esse campo.

As propostas desenvolvidas nesse âmbito buscam compreender, sobretudo, os modos pelos quais os alunos pensam historicamente, constroem sentido sobre o passado e articulam conceitos como evidência, mudança, empatia e causalidade. Como resultado, grande parte da produção acadêmica portuguesa em Educação Histórica tem se voltado para estudos empíricos sobre as formas de aprendizagem dos estudantes, valorizando seus raciocínios, interpretações e dificuldades na leitura e uso de fontes históricas.

Outra vertente relevante no campo da Educação Histórica refere-se às investigações conduzidas por pesquisadores brasileiros acerca das formas como as crianças constroem compreensões sobre o passado. Esses estudos dialogam, em grande medida, com pressupostos teóricos oriundos do projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), especialmente no que diz respeito à ideia de que a aprendizagem histórica envolve dimensões cognitivas complexas, como a interpretação de evidências e a construção de significados.

Além disso, essas pesquisas encontram respaldo nas contribuições do filósofo e teórico da Didática da História Jörn Rüsen, cuja perspectiva enfatiza que o conhecimento histórico somente adquire pleno sentido quando se conecta à experiência humana concreta. Ou seja, quando a História serve como instrumento de orientação prática diante dos desafios do presente. Desse modo, a Educação Histórica no Brasil também assume o compromisso de desenvolver uma consciência histórica que seja, ao mesmo tempo, crítica, formativa e socialmente situada.

No contexto brasileiro, Maria Auxiliadora Schmidt é amplamente reconhecida como uma das precursoras da Educação Histórica, como campo de pesquisa. Desde os anos 1990, sua obra faz um diálogo com autores como Peter Lee, Jörn Rüsen e Isabel Barca, e desta aproximação e construção teórica surgem propostas como a Aula Histórica e a Didática Reconstrutivista da História que falaremos adiante.

Ao compreender o ensino de História como um espaço de formação do pensamento histórico e da consciência temporal dos alunos, Schmidt (2020) ajudou a consolidar no Brasil uma abordagem que vai além da memorização de

fatos, promovendo a leitura crítica das fontes, o diálogo com o presente e o engajamento com os sentidos do passado na vida prática.

Seu trabalho, especialmente articulado a partir do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), serviu de base para o florescimento de uma nova geração de pesquisas que ampliaram o campo, diversificando objetos, metodologias e contextos investigativos. A partir desse marco inicial, as pesquisas em Educação Histórica no Brasil passaram a explorar, de forma cada vez mais densa, as formas como estudantes de diferentes níveis educacionais pensam historicamente, constroem narrativas sobre o passado e lidam com temas sensíveis no ensino de História (Germinari, 2011).

Considerando o papel central de Maria Auxiliadora Schmidt no processo de consolidação da Educação Histórica no Brasil, elaboramos o quadro a seguir, no qual são apresentados, de forma cronológica, acontecimentos relevantes de sua trajetória acadêmica e como estes se articulam ao desenvolvimento e fortalecimento desse campo de pesquisa no Brasil.

Quadro 4 – Percurso da Educação Histórica no Brasil a partir da trajetória de Maria Auxiliadora Schmidt

Ano	**Acontecimento**
Década de 1980	Início da carreira docente na UFPR e das reflexões sobre ensino de História no Brasil, com enfoque na prática escolar e formação de professores.
1997	Conclui doutorado em História na UFPR, sob Orientação da Professora Dra. Ana Maria de Oliveira Burmester, em que debate aspectos ligados ao conceito de infância.
Década de 2000	Aprofunda o estudo da Educação Histórica, especialmente no que diz respeito à formação da consciência histórica dos estudantes, aproximando-se das ideias de Jörn Rüsen (teoria das funções da consciência histórica).
2004–2010	Participa e coordena pesquisas empíricas sobre como os alunos compreendem o tempo histórico. Começa a estruturar categorias de análise do pensamento histórico.
Década de 2010	Cria a proposta metodológica da Aula Histórica, visando promover aprendizagens baseadas em investigação, fontes e diálogo crítico entre professores e alunos.
2013	Coorganiza, com Isabel Barca e Ana Urban, o livro *Passados Possíveis: a Educação Histórica em Debate*, reunindo estudos baseados em Peter Lee, Rüsen e Barca sobre cognição histórica, consciência histórica e práticas de ensino.
2016	A Matriz da Aula Histórica é utilizada nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, incorporando competências do pensamento histórico baseadas em autores como Lee (evidência, inferência, significância) e Rüsen (experiência, orientação, motivação).
2020	Publica *Didática Reconstrutivista da História*, sistematizando sua proposta metodológica. O livro articula os fundamentos epistemológicos da história com propostas pedagógicas baseadas nos modelos de Peter Seixas, Lee, Lévesque, Rüsen e Barca
	Fundou e coordenou o LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação

	Histórica) na UFPR, promovendo formação de professores e estudos empíricos em diálogo com as teorias da Educação Histórica global, mantendo parcerias com pesquisadores brasileiros e internacionais, especialmente Portugal e Alemanha. Além das inúmeras orientações em nível de mestrado e doutorado que contribuíram para o alargamento do campo da Educação Histórica do Brasil.

Fonte: o próprio autor

Apesar da complexidade que caracteriza a Educação Histórica, já se observam experiências bem estruturadas de aprendizagem, desenvolvidas de maneira colaborativa e avaliadas com critérios consistentes. Tais práticas, muitas vezes elaboradas por professores que também atuam como investigadores, indicam que novas metodologias podem auxiliar o docente a acompanhar, de forma sistemática, a evolução conceitual dos estudantes. Além disso, essas abordagens tendem a fortalecer a autoconfiança dos alunos, o que repercute positivamente em sua motivação para aprofundar o conhecimento sobre a trajetória da humanidade ao longo do tempo (Barca, 2007).

A análise das trajetórias de Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt evidencia que a consolidação da Educação Histórica como campo investigativo e prático não ocorreu de forma espontânea, mas foi fruto de diálogos transnacionais, pesquisa empírica rigorosa e um compromisso com a formação crítica dos estudantes. Seja na forma de aula-oficina ou de aula-histórica, as propostas apresentadas demonstram que o ensino de História pode ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de reflexão, análise e construção ativa de sentidos sobre o passado.

Nesse sentido, é possível perceber que as transformações no ensino de História no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, passaram a incorporar, ainda que de maneira gradual, uma abordagem centrada no desenvolvimento do pensamento histórico e na problematização dos conteúdos escolares. Esse movimento, longe de ser isolado, dialoga diretamente com experiências internacionais, em especial aquelas advindas da Educação Histórica britânica e portuguesa, cujas influências se fizeram presentes nas discussões curriculares brasileiras.

A formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em (Brasil, 1998), particularmente no campo da História, representou um marco importante nesse processo de renovação. Ao propor competências voltadas à

análise crítica, à interpretação de fontes e à compreensão contextualizada dos acontecimentos, os documentos sinalizaram uma ruptura com a tradição conteudista e prescritiva que por muito tempo dominou as práticas pedagógicas em História.

Diversos pesquisadores apontam que essas reformas curriculares, ainda que formuladas no contexto brasileiro, foram fortemente influenciadas por discussões oriundas no Reino Unido, nos Estados Unidos, na Espanha e em organismos multilaterais. Tais referências valorizavam a formação de competências, a construção de saberes historicamente situados e a renovação das metodologias de ensino. Como observa Schmidt (2004), embora essas influências nem sempre tenham sido explicitamente reconhecidas nos documentos oficiais, elas contribuíram para que se instaurasse no país uma nova forma de pensar e ensinar História, mais alinhada às demandas contemporâneas e aos princípios da Educação Histórica.

2.3.4 Empatia e Educação Histórica

Começaremos por ressaltar o conceito de empatia e seu uso no ensino de História, em especial o de Empatia Histórica, vinculado diretamente à Educação Histórica e às contribuições de Peter Lee (1984). Como salienta Ferreira (2009), trata-se de um conceito que não é simples, tampouco de fácil interpretação, sendo frequentemente alvo de controvérsias e polêmicas no campo educacional.

Para essa autora, isso ocorre porque para muitos professores ou investigadores do campo do ensino de História, a empatia é vista como algo impossível de ser alcançada e, na maioria das vezes, acaba sendo associada “a uma acepção de afinidade e simpatia com os agentes históricos com os quais se procura empatizar” (Ferreira, 2009, p. 116). Criando certa confusão no uso e entendimento do conceito. Outro aspecto que contribuiu para a confusão em torno do termo empatia, segundo Lee (2003), está relacionado ao uso equivocado da própria nomenclatura. Para o autor, no contexto do Reino Unido, a tentativa de compreender os motivos que levaram as pessoas do passado a agir de determinadas formas passou a ser rotulada, de maneira insatisfatória, como empatia. Essa rotulação, embora bem-intencionada, acabou por obscurecer a complexidade do processo cognitivo envolvido, reduzindo-o a uma simples tentativa de identificação emocional com os sujeitos históricos.

Santos (2017), a partir das reflexões de Lee, aponta que a natureza

do ensino de História no Reino Unido ajuda a compreender os motivos que levaram o autor a considerar insatisfatório o uso generalizado do termo “empatia” no campo da Educação Histórica. Segundo o autor, a disputa entre a tradição de se ensinar História como mera transmissão de conteúdos e a proposta inovadora, defendida por Lee de transformar a progressão do pensamento histórico no eixo central do processo de ensino acentuou divergências conceituais e metodológicas importantes.

Trata-se de um processo complexo, pois romper com formas consolidadas de ensinar História em um país envolve resistências tanto culturais quanto institucionais. Mesmo entre aqueles que defendiam uma renovação, havia desacordos quanto aos caminhos e sentidos dessa transformação. Como destaca Santos, citando Lee (2006):

> Este não era um processo fácil, o de romper com uma maneira consolidada de pensar o ensino de história em um país. E mesmo entre aqueles que buscavam um processo de ruptura com o modelo vigente conflitavam entre si na forma como essa ‘nova história’ deveria ocorrer. Sobre esta dicotomia, na maneira e na expectativa que certos grupos apresentavam sobre o papel da história no processo escolar inglês, conforme segue: Durante as três últimas décadas, a educação histórica no Reino Unido exibiu uma tensão entre duas preocupações diferentes. Entre muitos profissionais (professores, examinadores e pesquisadores) o interesse se concentrou no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história. Entrementes, alguns professores, muitos historiadores e o público leigo estiveram mais interessados no que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus cursos escolares. Claramente não há um conflito necessário entre essas duas preocupações, mas devemos, todavia, lembrar-nos que lidar com um deles não é necessariamente fazer qualquer avanço sobre o outro (Lee *apud* Santos, 2017, p. 63).

A citação evidencia a tensão entre duas finalidades distintas do ensino de História: por um lado, a ênfase na compreensão conceitual e disciplinar; por outro, a preocupação com a memorização de conteúdos sobre o passado. É nesse cenário conflituoso que a Empatia Histórica, como proposta didática e cognitiva, também se vê atravessada por resistências, mal-entendidos e disputas de sentido. Ainda hoje, essa disputa gera modelos conflitantes de se ensinar sobre o passado. A partir do conceito de empatia, o pesquisador Perikleous (2022) analisa o caso de Chipre, no qual duas versões do passado, mediadas por interesses nacionais, disputam espaço na consolidação de um ensino de História voltado à construção de uma identidade nacional.

Para entender o contexto em que a pesquisa de Perikleous está inserida precisamos considerar que, Chipre é uma ilha situada no leste do mar Mediterrâneo que apresenta uma complexa situação geopolítica marcada por

tensões históricas e divisões étnicas. Desde 1974, a ilha encontra-se dividida entre dois territórios: ao sul, a República do Chipre, de maioria greco-cipriota e internacionalmente reconhecida; ao norte, a autodeclarada República Turca do Norte do Chipre, reconhecida apenas pela Turquia, com população majoritariamente turco-cipriota.

Esse contexto de cisão política e étnica reflete-se também no campo educacional, especialmente no ensino de História, pois são frequentemente adotadas narrativas etnocêntricas e antagonistas. Segundo Perikleous (2022), tanto no sistema educacional greco-cipriota quanto no turco-cipriota, o ensino de História é amplamente marcado por leituras nacionalistas e exclusivistas. Em cada uma das comunidades, predomina uma narrativa centrada na própria etnia – os gregos-cipriotas enfatizam uma identidade helênica e retratam-se como vítimas históricas, especialmente em relação aos turcos; enquanto os turcos-cipriotas caminham pela mesma estrada em sentido inverso, destacando os sofrimentos infligidos pelos gregos, fazendo com que o ensino de História procure cultivar uma identidade nacional.

Essa realidade evidencia como a forma de ensinar História está diretamente relacionada aos projetos identitários de cada nação, algo que também pode ser observado, com suas particularidades, no contexto brasileiro. Assim como em Chipre, o Brasil possui uma tradição de ensino pautada em narrativas nacionais consolidadas, muitas vezes descontextualizadas, o que representa um desafio para a promoção da Empatia Histórica como ferramenta de leitura crítica do passado.

Para Perikleous (2019), a Empatia Histórica consiste na capacidade de compreender os comportamentos, crenças e intenções dos sujeitos do passado. Trata-se de um elemento essencial tanto para os processos de compreensão histórica quanto para o desenvolvimento do pensamento histórico. No entanto, segundo o autor, esse tipo de entendimento é frequentemente negligenciado quando o ensino de História adota uma abordagem tradicional, centrada na apresentação de uma narrativa única e considerada correta, geralmente orientada à construção de identidades nacionais.

Como observa: "*In a traditional approach of teaching history as a selected narrative — the 'best story', to be conveyed to students* (Seixas, 2000) – *ideas of historical empathy and their development are not essential*" (Perikleous, 2022, p. 16, tradução nossa) ["Em uma abordagem tradicional de ensino de História

como uma narrativa selecionada – a ‘melhor história’, a ser transmitida aos alunos (Seixas, 2000) – as ideias de Empatia Histórica e seu desenvolvimento não são considerados essenciais”].

Perikleous (2022, p. 17) salienta que compreender o passado difere substancialmente da compreensão das experiências cotidianas. Ainda que os estudantes convivam com pessoas que lhes apresentam fragmentos do passado – por meio de memórias familiares, relatos ou tradições – e assim incorporem certa perspectiva temporal, isso não garante uma compreensão histórica consolidada.

É necessário reconhecer que os alunos já chegam à escola com ideias próprias sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre a História. Essas concepções prévias, segundo o autor, podem e devem ser mobilizadas pelos professores como ponto de partida no ensino de História. No entanto, tais ideias também podem funcionar como obstáculos à aprendizagem quando se cristalizam em formas rígidas de interpretação. Nesses casos, tornam-se o que o autor denomina de “gargalos conceituais” – compreensões arraigadas que dificultam a construção de entendimentos históricos mais elaborados e críticos.

Para sanar essa dificuldade, o autor, apoiado em referenciais da Educação Histórica, sugere a importância do desenvolvimento das ideias dos estudantes sobre conceitos ligados à própria disciplina, ou seja, os chamados conceitos de segunda ordem, nos quais a Empatia Histórica está inserida:

> The idea that historical thinking is often counter-intuitive led many authors in the field of history education to argue for the importance of the development of students’ ideas about concepts related to disciplinary understanding (see for example Lee, 2005; Lee and Shemilt, 2003; Wineburg, 2001; Chapman and Perikleous, 2011) such as historical empathy. Such an endeavour should take into account students’ preconceptions in order to be able to either build on them or overturn them, so we can help them to move to more powerful ideas. As Bransford et al., (2000) point out, failing to identify and understand students’ preconceptions can harm our efforts since students ‘may fail to grasp the new concepts and information that are taught, or they may learn them for the purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom’ (pp. 14-15). As Peter Lee and Denis Shemilt (2004) put it, teaching without taking into consideration students’ preconceptions is similar to ‘firing blindly into the dark: we may get lucky and hit one of our targets, but we are much more likely to damage our own side’.
> [A ideia de que o pensamento histórico é frequentemente contra-intuitivo levou muitos autores do campo da Educação Histórica a defender a importância do desenvolvimento das ideias dos estudantes sobre conceitos relacionados à compreensão disciplinar (ver, por exemplo, Lee, 2005; Lee e Shemilt, 2003; Wineburg, 2001; Chapman e Perikleous, 2011), como a Empatia Histórica. Tal esforço deve levar em consideração as pré-concepções dos alunos para construir sobre elas ou superá-las, ajudando-os a avançar para ideias mais sofisticadas. Como apontam Bransford et al.

> (2000), ignorar essas pré-concepções pode comprometer o processo de aprendizagem, pois os estudantes “podem não entender os novos conceitos e informações ensinados ou podem aprendê-los apenas para fins de prova, mas voltar às suas pré-concepções fora da sala de aula” (p. 14-15). Como colocam Peter Lee e Denis Shemilt (2004), ensinar sem considerar as pré-concepções dos alunos é como “atirar às cegas no escuro: podemos ter sorte e acertar um de nossos alvos, mas é muito mais provável que causemos danos ao nosso próprio lado”] (Perikleus, 2022, p. 31, tradução nossa).

Outro aspecto destacado por Perikleous (2022) é que as concepções históricas dos professores constituem um campo de investigação ainda pouco explorado, sendo ainda mais escassos os estudos que buscam compreender como esses docentes pensam a Empatia Histórica. Para o autor, esse é um aspecto crucial, uma vez que *“ideas of the discipline influence their teaching [...] therefore understanding these preconceptions is also important for history education, since it can inform pre-service and in-service teachers’ training”* (Perikleous, 2022, p. 19, tradução nossa) [“As concepções sobre a disciplina influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, o que torna essencial compreender essas pré-concepções para orientar a formação inicial e continuada de professores de História”].

Essa compreensão é justamente o objetivo que buscamos com nossa investigação, ao debruçarmos sobre as percepções, práticas e sentidos atribuídos pelos docentes ao uso da empatia no ensino de História. A partir disso, buscamos contribuir para a formação de professores mais conscientes dos desafios e possibilidades que envolvem o ensino da disciplina em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Assim, a análise desenvolvida por Perikleous (2022) contribui de forma significativa para a compreensão do papel da Empatia Histórica no desenvolvimento do pensamento histórico, sobretudo por articular as dimensões conceitual, pedagógica e contextual do ensino de História. Ao evidenciar como preconcepções dos alunos e visões docentes sobre a disciplina influenciam a aprendizagem histórica, o autor aponta para a necessidade de uma abordagem didática que leve em consideração os conceitos de segunda ordem e o reconhecimento da alteridade.

Sua pesquisa, enraizada em um contexto politicamente polarizado como o de Chipre, revela o potencial transformador da Empatia Histórica em espaços marcados por narrativas conflitantes, o que guarda semelhanças com os desafios enfrentados no cenário educacional brasileiro, na qual disputas políticas e

ideológicas também atravessam a construção do currículo e a prática docente. Nesse sentido, as contribuições de Perikleous servem de base teórica e metodológica para esta investigação, que busca compreender como professores brasileiros de História concebem e aplicam o conceito de Empatia Histórica em suas práticas pedagógicas.

O caso brasileiro guarda muitas similaridades com o modelo de ensino de História de outras nações, nas quais em diversos momentos a construção da identidade nacional esteve atrelada a abordagens tradicionais de ensino. Nesses contextos, o ensino da História foi frequentemente utilizado como instrumento de formação de um sentimento de pertencimento homogêneo, baseado em narrativas unificadoras que, por vezes, silenciaram conflitos, apagaram vozes dissidentes e dificultaram o desenvolvimento de competências críticas, como a Empatia Histórica salientada por Germinari (2020).

Um dos caminhos, ainda que não o único, considerando a diversidade de investigações sobre o ensino e a aprendizagem histórica desenvolvidas na academia brasileira está nas reflexões oriundas do campo da Educação Histórica. Destacam-se, nesse âmbito, os trabalhos desenvolvidos em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob coordenação da professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, e em Londrina, no Grupo de Pesquisa História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), orientado pela professora doutora Marlene Rosa Cainelli (Santos, 2017). Ambos os grupos de pesquisa desenvolvem suas reflexões teóricas à luz dos aportes da Didática da História, proposta por Jörn Rüsen, e da noção de progressão do pensamento histórico, formulada por Peter Lee. Essas referências oferecem sustentação conceitual para a análise dos processos de aprendizagem histórica.

Ao pensar no uso do conceito de Empatia Histórica, Geminari (2020) aponta que, no caso da Educação Histórica Brasileira, a formulação de Lee é a utilizada, considerando-o um conceito de segunda ordem, concebido não como um sentimento e sim “como realização e disposição” pois, “a compreensão histórica opera em uma esfera diferente dos sentimentos e das emoções” (Germinari, 2020, p. 185). Ainda segundo o autor, pesquisas brasileiras no campo da Educação Histórica “têm apontado caminhos para professores, crianças e jovens se relacionarem com o passado, por meio de uma investigação histórica genuína” (Germinari, 2020, p. 187).

Em 2009, no artigo *Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*, Maria Auxiliadora Schmidt já indicava que a Educação Histórica deveria se ocupar das finalidades da aprendizagem histórica, enfatizando que o papel do professor não é apenas o de apresentar fatos a serem memorizados, mas, sobretudo, auxiliar os alunos a compreenderem a natureza interpretativa e complexa do conhecimento histórico. Essa orientação visa possibilitar que os estudantes avaliem a relevância da História em suas vidas cotidianas.

Mais recentemente, no artigo *Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica* (2024), escrito em coautoria com Marlene Cainelli, Schmidt reafirma a importância da relação entre ensino e aprendizagem na constituição do sentido histórico. As autoras destacam o papel das pesquisas em Educação Histórica em seu "objetivo de produzir conhecimentos e atribuir novos sentidos a experiências de conflitos recentes na História brasileira em sua relação com a História da Humanidade" (Schmidt; Cainelli, 2024, p. 61). A centralidade da aprendizagem do estudante permanece como eixo estruturante dessa proposta, em consonância com a perspectiva da aula histórica, já discutida anteriormente neste trabalho.

Nesse cenário, a Empatia Histórica entendida como uma forma de compreender o outro em seu tempo e contexto, pode se tornar uma ferramenta pedagógica para professores como sugere nossa hipótese central, além de como conceito de segunda ordem ampliar a consciência histórica dos alunos e os domínios desses sobre temas históricos.

Na perspectiva da Educação Histórica, especialmente a partir dos estudos de Peter Lee (1984-2003), a Empatia Histórica é considerada um conceito de segunda ordem fundamental para a formação do pensamento histórico. Diferentemente da empatia afetiva, centrada na identificação emocional ou na simpatia com os sujeitos históricos, a Empatia Histórica envolve uma operação cognitiva complexa, que exige dos estudantes a capacidade de compreender os agentes do passado dentro de seus próprios contextos culturais, sociais e políticos.

Essa forma de compreensão não busca justificar ações pretéritas, tampouco induzir os alunos a concordarem com elas. O objetivo é desenvolver a habilidade de suspender julgamentos anacrônicos, analisando os comportamentos e decisões históricas a partir das circunstâncias e valores da época em que ocorreram. Para Lee, essa competência é essencial para que os estudantes consigam perceber

a historicidade das ideias, valores e práticas, compreendendo que o passado foi habitado por pessoas com modos de pensar radicalmente diferentes dos nossos.

Assim, a Empatia Histórica, ao articular alteridade, evidência e contexto, torna-se uma ferramenta indispensável para a construção de uma consciência histórica mais crítica, reflexiva e situada. Dado que, oferece aos estudantes instrumentos para entender não apenas o que aconteceu, mas como e por que determinados sujeitos agiram daquela maneira, enriquecendo sua relação com o conhecimento histórico e favorecendo uma leitura mais plural e ética do passado.

3 ELES – COMO APRENDER COM O QUE O OUTRO PENSA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos que basearam a condução da pesquisa, com o objetivo de oferecer ao leitor uma visão clara e fundamentada das escolhas feitas ao longo do percurso investigativo. A construção do caminho metodológico foi guiada por reflexões contínuas acerca dos objetivos do estudo, das características do campo e das possibilidades de acesso aos sujeitos da pesquisa. Assim, buscamos explicitar os critérios adotados, as decisões tomadas e os desafios enfrentados no processo, de modo a conferir transparência e rigor científico ao trabalho desenvolvido.

Dessa forma, para a realização desta investigação, que visa consolidar a hipótese de que muitos docentes recorrem à mobilização de processos empáticos relacionados ao passado como ferramenta metodológica para promover aprendizagens históricas, adotamos o conceito de Empatia Pedagógica. Tal conceito, refere-se a um recurso metodológico, utilizado de forma intencional ou não, no qual a empatia em relação aos sujeitos e eventos históricos é acionada pelo professor como estratégia de aproximação entre os estudantes e os conteúdos escolares.

Assim, como etapa inicial da pesquisa, tornou-se essencial compreender como os docentes concebem a noção de empatia no ensino de História, com ênfase particular no conceito de Empatia Histórica, desenvolvido por Peter Lee (2006). Esse termo é utilizado no campo do ensino de História e da Educação Histórica como um conceito de segunda ordem, voltada à compreensão contextualizada das ações humanas no passado.

Esta pesquisa insere-se no campo das investigações educacionais de natureza qualitativa. De acordo com Pereira e Ortigão (2016), pesquisadores sobre pesquisa qualitativa, ainda persiste no imaginário coletivo uma visão estereotipada do pesquisador como alguém restrito ao laboratório, com jaleco branco e manipulações experimentais, o que distancia a imagem das Ciências Humanas e Sociais da ideia convencional de ciência. Essa representação reforça uma hierarquia entre as abordagens de pesquisa, conferindo maior prestígio às metodologias quantitativas em detrimento das qualitativas.

Günther (2006), especialista em psicologia cognitiva e metodologia da pesquisa em Ciências Humanas, ao discutir o processo de elaboração de

questionários, destaca que uma das confusões mais frequentes está em tratar a pesquisa qualitativa apenas como um contraponto à quantitativa. Para o autor, essa oposição simplificada prejudica a compreensão das potencialidades de cada abordagem metodológica.

Nas pesquisas em educação, especialmente, o número de investigações qualitativas é significativamente maior, justamente por essa abordagem permitir uma compreensão mais aprofundada de fenômenos complexos, cuja análise exige flexibilidade metodológica e sensibilidade ao contexto. Pesquisa qualitativa, conforme esclarece Günther (2006), não se baseia em instrumentos padronizados e universais, mas em métodos que se ajustam às especificidades de cada investigação. Sua lógica não é a da generalização estatística, mas a da interpretação situada e da reconstrução de significados. Essa característica torna a abordagem qualitativa especialmente adequada a estudos sobre ensino e aprendizagem, nos quais a escuta atenta, a observação contextualizada e a compreensão dos sujeitos envolvidos ocupam lugar central na produção do conhecimento.

Ainda que a pesquisa quantitativa tenha seus méritos, como a possibilidade de oferecer uma visão panorâmica e levantar dados estatísticos que indicam tendências, ela exige cuidados quanto à interpretação, pois pode gerar leituras distorcidas da realidade. Como alertam Pereira e Ortigão (2016), mesmo dados aparentemente objetivos carregam subjetividades e precisam ser compreendidos à luz de seus contextos de sua produção e de sua análise.

Nesse sentido, o critério mais importante para a escolha entre abordagem qualitativa ou quantitativa não deve ser a valorização de uma em detrimento da outra, mas a adequação ao objeto e aos objetivos da pesquisa. Conforme afirmam os autores, há questões que demandam um viés quantitativo e outras que exigem um olhar qualitativo mais aprofundado. A própria combinação entre ambas, em desenhos metodológicos híbridos, tem se mostrado uma alternativa válida, desde que orientada por fundamentos teóricos consistentes e coerentes com o problema investigado.

Por fim, é importante reconhecer, como indicam os autores apoiados em Gatti (2004), que o pesquisador ocupa um lugar central em qualquer tipo de investigação. Mesmo diante de dados consistentes, é ele quem realiza as interpretações e atribui significados, construindo sentidos a partir de sua leitura do

fenômeno estudado. Diante dessas reflexões, entendemos que a pesquisa qualitativa é a abordagem mais adequada para o presente trabalho, por possibilitar um olhar atento às práticas docentes e às percepções subjetivas em torno do uso do conceito de Empatia no ensino de História. Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a coleta e a análise dos dados desta investigação.

Para isso, adotamos dois caminhos metodológicos principais: a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de identificar aportes teóricos que sustentem a hipótese proposta, e a coleta de dados empíricos junto a professores, a fim de verificar se suas práticas e percepções dialogam com a formulação teórica em desenvolvimento. Sabemos, no entanto, que envolver docentes em pesquisas acadêmicas representa um desafio, visto que suas rotinas escolares são intensas e, muitas vezes, limitam a disponibilidade desses profissionais para participar desse tipo de investigação.

Como estratégia metodológica inicial, optamos pela utilização de um questionário como instrumento de levantamento de dados empíricos. Em um segundo momento, está prevista a realização de uma ou mais rodas de conversa, com o objetivo de aprofundar e consolidar as métricas e as percepções emergentes a partir dos dados coletados na etapa inicial.

Alice Pereira Xavier (2012), pesquisadora da área de metodologia da pesquisa em educação, reconhece que o questionário pode ser uma ferramenta eficaz no processo de investigação científica, desde que sua análise seja conduzida de maneira criteriosa. A autora destaca que, embora o instrumento apresente limitações, tais como: baixa adesão do grupo pesquisado, preenchimento apressado por parte de alguns respondentes, respostas em branco ou superficialidade nas questões abertas; ele continua sendo válido quando se compreende a complexidade dos dados obtidos.

Xavier salienta que até mesmo as não respostas podem oferecer informações significativas, especialmente em pesquisas voltadas a temas sensíveis ou controversos. O silêncio, a evasão ou a omissão de determinados tópicos podem indicar resistências, desconfortos ou padrões culturais que merecem atenção do pesquisador. Assim, o valor do questionário não se limita às respostas explícitas, mas também nas lacunas e nos silêncios que, quando interpretados de forma criteriosa, contribuem para uma compreensão mais profunda do objeto de estudo.

Essa perspectiva amplia o olhar metodológico sobre o instrumento, reposicionando-o não apenas como meio de coleta de dados, mas também como espaço de escuta, interpretação e leitura dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desta forma, considerando sobretudo as questões relativas ao acesso aos sujeitos da pesquisa, especialmente diante da intenção de abarcar participantes de diferentes regiões, optamos, ainda que cientes das limitações do método, pela utilização do questionário como desenho inicial para a coleta de dados empíricos. A criação e o aperfeiçoamento de um modelo metodologicamente plausível orientaram o processo reflexivo e a construção do instrumento, buscando assegurar que o questionário fosse sensível à diversidade do público-alvo e capaz de gerar informações pertinentes para os objetivos do estudo.

Para o tratamento dos dados coletados, optamos pela utilização da Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded Theory*), dada a natureza exploratória da pesquisa e o ineditismo do conceito de Empatia Pedagógica no contexto investigado. Essa abordagem qualitativa mostra-se adequada para situações em que se busca compreender fenômenos complexos e ainda pouco sistematizados, permitindo que a teoria emerja dos próprios dados, em vez de serem impostas por meio de modelos conceituais estabelecidos.

Ao priorizar a construção teórica ancorada na experiência empírica, a *Grounded Theory* favorece uma leitura mais sensível às singularidades do campo e às múltiplas interpretações possíveis dos discursos e das práticas dos sujeitos envolvidos. Consideramos que essa perspectiva metodológica contribui de maneira significativa para o processo de consolidação da hipótese desta pesquisa, ao possibilitar uma compreensão mais profunda, situada e teoricamente consistente do fenômeno investigado.

A Teoria Fundamentada, ou *Grounded Theory*, foi escolhida como abordagem para o tratamento dos dados devido à sua capacidade de construir interpretações teóricas ancoradas no material empírico coletado, sem a imposição prévia de categorias analíticas. Desenvolvida inicialmente por Barney Glaser e Anselm Strauss, na década de 1960, essa metodologia propõe uma inversão no processo investigativo tradicional: em vez de testar hipóteses formuladas antecipadamente, busca-se gerar conceitos e teorias com base na análise sistemática e comparativa dos dados emergentes.

Como destacam os próprios autores, “a *Grounded Theory* é uma

metodologia de descoberta teórica sistemática a partir de dados sociais" (Glaser; Strauss, 1967, p. 1). Essa perspectiva a torna uma ferramenta potente para investigar fenômenos ainda pouco explorados, como o uso da Empatia Histórica por professores em suas práticas pedagógicas. Sua aplicação neste estudo permite captar nuances e significados que dificilmente emergiriam por meio de abordagens baseadas em modelos teóricos previamente concebidos.

Segundo Charmaz (2009), uma das principais características dessa abordagem é seu compromisso com a construção interpretativa da realidade, o que a torna particularmente útil em pesquisas qualitativas voltadas à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos. A autora enfatiza que "a teoria fundamentada permite ao pesquisador interpretar o mundo social a partir das perspectivas daqueles que o vivem" (Charmaz, 2009, p. 44), aproximando-se, assim, da complexidade das experiências docentes e das compreensões singulares que os professores constroem sobre seus próprios métodos e finalidades educativas.

Além disso, como observa Denzin (2010), essa abordagem não se limita à descrição dos fenômenos investigados, mas procura construir compreensões analíticas que possam informar práticas e gerar mudanças, algo essencial no campo educacional. Dessa maneira, ao adotar a Teoria Fundamentada como referência analítica, esta pesquisa assume o compromisso de escutar os sujeitos em sua singularidade, valorizando suas experiências e interpretações no processo de ensino. Tal escolha metodológica, além de coerente com a natureza qualitativa da investigação, reforça o compromisso com a produção de um conhecimento situado, sensível às práticas escolares e capaz de contribuir para o aperfeiçoamento das ações docentes.

Assim, encerramos este capítulo metodológico reafirmando que a opção investigativa adotada está ancorada em uma perspectiva que busca compreender, interpretar e dialogar com a realidade educacional. Nosso objetivo consiste em dar visibilidade a práticas pedagógicas que mobilizam a empatia como elemento formativo no ensino de História, reconhecendo sua potência na construção de vínculos, sentidos e aprendizagens historicamente orientadas.

3.1 Estamos te vendo: os Atores e a Coleta de Dados

Expressões como “não há educação sem professor”, “não existe educação de qualidade sem valorização dos professores” ou ainda “no Japão, o imperador saúda apenas o professor” tornaram-se recorrentes em discursos sobre a docência, reforçando o papel central do professor no processo educativo. No entanto, mais do que repetir tais enunciados, esta pesquisa parte de uma inquietação que tem orientado nossa trajetória acadêmica – o que pensam os professores sobre o que e como ensinam?

Desde a dissertação de mestrado, cujo foco foi compreender as noções de tempo mobilizadas por um grupo de docentes e as formas como organizavam esse conceito em suas práticas pedagógicas, temos nos dedicado a investigar o professor como sujeito ativo da aprendizagem. A escuta atenta de suas experiências e reflexões torna-se, assim, elemento central no processo de produção de conhecimento sobre o ensino de História.

Young (2007), sociólogo da educação e professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, em seu texto *Para que servem as escolas?* aponta que, para além das contradições que a própria pergunta suscita, uma vez que a escola, enquanto instituição social, cumpre múltiplas funções, torna-se necessário aprofundar a reflexão acerca do que se ensina e quem conduz esse ensino. Para o autor, essa discussão tem sido atravessada por uma disputa entre os objetivos atribuídos à escola por agentes externos, geralmente orientados por interesses sociais e econômicos, e aqueles que a compreendem como um espaço de formação crítica. Essa tensão revela uma batalha entre duas concepções distintas: de um lado, a escola como instrumento de reprodução da ordem vigente; de outro, como um espaço potencialmente emancipador, orientado pelos princípios da autonomia e da reflexão crítica dos sujeitos (Young, 2007, p. 1062).

Atualmente, o docente passou a acumular novos papéis. Já não lhe cabe apenas ensinar, como apontam Conceição e Sousa (2012, p. 81) “na área da educação, os professores que outrora tinham como principal papel ensinar, são agora confrontados com novos papéis”. Nesse novo contexto, o professor é convocado não apenas a assumir múltiplas funções, mas também a refletir continuamente sobre os efeitos de sua prática pedagógica. Há, nesse processo, uma dimensão avaliativa que carrega elementos de medida e julgamento sobre a eficácia de seu trabalho em promover aprendizagens significativas.

Como observa Lahire (1997), ao tratar do sucesso escolar no caso

francês, e Charlot, ao refletir sobre o cenário brasileiro, as políticas educacionais tendem a ancorar seus êxitos ou fracassos na figura do professor. Isso contribui para a construção de uma lógica em que o docente, por vezes, resiste ao diálogo com a academia acerca de sua prática, seja por insegurança, seja por trajetórias marcadas por cobranças e uma escassa escuta institucional.

Nessa perspectiva, Pacca e Scarinci (2010), pesquisadoras na área de ensino de Ciências e formação docente, reforçam essa complexidade ao apontarem que, mesmo quando o professor consegue perceber que a aprendizagem foi satisfatória, nem sempre lhe é possível identificar com precisão quais estratégias produziram tais resultados. Soma-se a isso, segundo as autoras, o fato de que muitos docentes em exercício “já detêm uma prática pedagógica que, de algum modo, vem funcionando; não atingindo plenamente os objetivos de ensino de forma satisfatória e desejável, mas garantindo, ao professor, segurança quanto à sequência didática a ser adotada” (Pacca; Scarinci, 2010, p. 710).

Nesse sentido, observar como essas disputas se manifestam a partir da figura do professor, compreendido aqui como responsável último, embora não exclusivo, pela aprendizagem histórica torna-se fundamental. Cainelli (2012) destaca que, no campo do ensino de História, uma das principais arenas de debate reside na seleção dos conteúdos, uma vez que aquilo que se ensina e a forma como se ensina impactam diretamente na aprendizagem histórica. Compreender, portanto, o processo de mediação entre os conteúdos e as práticas didáticas adotadas por professores permite lançar luz sobre as maneiras pelas quais o passado é trabalhado em sala de aula, contribuindo tanto para a formação crítica dos estudantes quanto para a consolidação de uma consciência histórica.

Acreditamos que, no processo de ensino do passado, diversas metodologias podem ser adotadas, considerando que alunos e turmas possuem construções culturais distintas, diferenças que se expressam, inclusive, no interior da própria cultura escolar. Em um cenário educacional orientado pela lógica de mercado e pela formação de mão de obra, conforme aponta Charlot (2000), o conteúdo tende, muitas vezes, a se sobrepor à reflexão crítica. Nesse contexto, a escolha docente por estratégias metodológicas que envolvem a construção de processos empáticos no ensino de História pode tanto aproximar os estudantes dos temas históricos quanto, paradoxalmente, contribuir para uma compreensão superficial do passado, caso esses processos não estejam ancorados em

fundamentos pedagógicos sólidos.

Para nós, essa prática, que chamamos de Empatia Pedagógica, é uma chave metodológica potente, mas que precisa ser intencional, crítica e consciente, a fim de não reduzir a complexidade histórica a narrativas afetivas, desconectadas da análise. Diante dessas reflexões, tornou-se imprescindível compreender, de forma mais sistemática, como os professores de História concebem e operacionalizam suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao uso de estratégias voltadas à formação de uma consciência histórica (Rüsen, 2020). Para isso, delineamos um percurso metodológico que nos permitisse acessar não apenas o que os docentes realizam em sala de aula, mas, sobretudo, o que pensam sobre suas escolhas didáticas e os sentidos atribuídos ao ensino do passado.

A seguir, apresentamos o modelo de coleta de dados adotado nesta pesquisa, construído com o intuito de captar as percepções dos professores e analisá-las à luz dos referenciais teóricos discutidos anteriormente. A presente investigação utilizou, como principal expediente para a coleta de dados empíricos, a aplicação de um questionário online. O instrumento foi elaborado por meio da ferramenta *Google Formulários*, de uso gratuito e acessível, o que possibilitou seu envio em larga escala. O questionário foi composto por questões iniciais de identificação e autorização para uso dos dados na pesquisa, seguidas por questões de múltipla escolha e questões discursivas, todas voltadas às concepções docentes sobre o ensino de História e às estratégias mobilizadas para abordar conteúdos do passado em sala de aula.

As questões discursivas foram estruturadas de modo a provocar os participantes a refletirem sobre situações concretas de ensino, permitindo identificar como os professores interpretam o uso da empatia, da imaginação histórica, dos personagens do passado e de outras estratégias de mediação histórica. O objetivo não foi mensurar práticas observáveis, mas compreender os modos de pensar o ensino do passado, reconhecendo o professor como sujeito reflexivo e produtor de sentidos sobre sua própria prática.

A coleta de dados foi realizada integralmente em ambiente virtual, em conformidade com as diretrizes da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, que regulamenta pesquisas online com seres humanos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado juntamente com o link de acesso ao

questionário, garantindo que a participação ocorresse de forma voluntária, esclarecida e consentida.

A divulgação do questionário ocorreu por meio de redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*, além do compartilhamento por e-mail e da circulação espontânea entre docentes. Estabeleceu-se como critério mínimo a participação de, ao menos, 20 professores, número considerado suficiente para pesquisas de natureza exploratória e qualitativa, voltadas à identificação de padrões interpretativos e categorias analíticas, sem pretensão de generalização estatística.

Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados a partir de um processo de categorização interpretativa, buscando identificar recorrências, aproximações e tensões nas respostas dos participantes. Esse procedimento permitiu compreender como determinadas concepções sobre empatia, ensino do passado e aprendizagem histórica emergem da prática docente, constituindo o corpus empírico que fundamenta as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

3.2 "Algo Sobre Você": Questionário Acadêmico - O Uso da Empatia na Aprendizagem Escolar do Passado

O uso do questionário como instrumento de coleta de dados encontra-se consolidado na pesquisa social desde o final do século XIX. Um marco inicial foi a investigação de Booth (*Life and Labour of the People in London*, 1886-1903), que se destacou pelo emprego de inquéritos sistemáticos para mapear condições sociais do período. No início do século XX, sociólogos como Émile Durkheim e Max Weber ampliaram e aperfeiçoaram o uso desse método em suas análises, incorporando tanto dados estatísticos quanto levantamentos mais qualitativos.

A favor do uso do questionário está sua versatilidade, uma vez que pode ser utilizado tanto em pesquisas qualitativas quanto em pesquisas quantitativas. Em investigações quantitativas, o questionário costuma apresentar perguntas fechadas e estruturadas, permitindo a mensuração de variáveis e a análises estatísticas dos dados coletados. Já nas pesquisas qualitativas, esse instrumento pode ser adaptado com questões abertas, permitindo ao pesquisador explorar percepções, significados e experiências dos participantes de forma mais aprofundada. Essa flexibilidade metodológica torna o questionário uma ferramenta

amplamente adotada em diversas áreas do conhecimento.

A seguir, apresentamos a definição de “questionário” segundo Severino (2013), professor e pesquisador brasileiro com reconhecida trajetória na área da metodologia científica, especialmente no campo da Educação. A concepção aqui apresentada é adotada como referência para fundamentar a discussão sobre esse instrumento metodológico:

> Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo (Severino, 2013, p. 109).

Com base nas orientações da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, optou-se pela aplicação do instrumento por meio de um questionário online, utilizando a ferramenta *Google Formulários*. Essa escolha visou facilitar o acesso e a participação dos respondentes, permitindo que o preenchimento fosse realizado em diferentes dispositivos eletrônicos, tais como: celular, computador, notebooks, entre outros; garantindo praticidade e alcance da investigação.

Severino (2013) orienta que, na confecção de um questionário, alguns cuidados devem ser observados, como a clareza na elaboração do instrumento, a definição precisa de sua função na investigação, o rigor teórico na formulação das perguntas, bem como a aplicação prévia em um grupo controle, seguida, se necessário, de revisão e ajustes. No presente estudo, o processo de elaboração do questionário atendeu a essas etapas, sendo o instrumento aplicado[9] a um grupo de professores integrantes do Grupo de Pesquisa *História e Ensino*, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a coordenação da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli.

[9] Essa versão encontra-se apresentada no *apêndice A* desta investigação.

Para o questionário de controle, foram elaboradas 10 questões, sendo seis abertas e quatro fechadas, além de campos destinados à coleta de dados como nome, e-mail e autorização para publicização das respostas. Solicitou-se aos colegas que avaliassem a redação e a plausibilidade de cada item, bem como apresentassem sugestões de adequação, conforme seus entendimentos sobre o que seria mais apropriado. Ressaltou-se que não era necessário responder às perguntas, embora essa possibilidade pudesse auxiliar na análise e compreensão das questões propostas. Ao final do questionário, incluiu-se uma pergunta aberta: “Quais suas impressões, dicas e sugestões para a melhoria deste questionário? Desde já, muito obrigado!”

Trataremos, a seguir, de pontos relevantes levantados pelos colegas a partir do questionário de controle. Optou-se, entretanto, por não discutir individualmente cada uma das questões presentes nesse instrumento, uma vez que todas, inclusive aquelas que passaram por modificações, foram incorporadas ao questionário principal, que também recebeu o acréscimo de novas perguntas. A construção de cada item será abordada de forma individual em momento oportuno. Neste ponto, o foco recai sobre as manifestações e contribuições referentes ao questionário como um todo, sem que isso exclua a consideração de observações específicas feitas sobre determinadas questões.

Destacaram-se algumas sugestões que contribuíram para o aprimoramento do instrumento, tais como: a indicação do tempo estimado para o preenchimento do questionário; correções de palavras com erros ortográficos; a sugestão de incluir questões nas quais os professores possam ordenar suas preferências; a proposta de fortalecer a dimensão da empatia; e a possibilidade de permitir múltiplas respostas em determinadas perguntas. Essas contribuições foram fundamentais para o processo de consolidação do questionário principal.

Com base nas informações obtidas por meio do grupo de controle, elaborou-se um questionário composto por 18 questões, sendo nove objetivas (fechadas) e nove discursivas (abertas). O instrumento incluiu, ainda, campos destinados à coleta de dados pessoais, como nome, e-mail e autorização para a publicização das respostas. Além disso, foi inserida uma questão complementar contendo as seguintes solicitações: “Qual é o seu nome? Onde você reside? Há quanto tempo você atua como professor(a)?”, acompanhada da observação: “Essas informações são apenas para controle interno e não serão incluídas no texto final”. A

seguir, abordaremos os vários pontos que compõem o instrumento.

O primeiro ponto de destaque do instrumento é o seu título, nomeado *O uso da empatia na aprendizagem escolar do passado,* o qual evidencia o tema central da investigação, ou seja, a análise dos usos do conceito de empatia no processo de aprendizagem sobre o passado no contexto escolar. Para contextualizar os participantes e orientar suas respostas, apresentou-se, em seguida, o seguinte enunciado introdutório:

Quadro 5 – Contextualização e orientação aos participantes do questionário

Prezadxs professores e professoras de História; Este questionário tem como objetivo a coleta de dados sobre a utilização do conceito de Empatia nas aulas de História. As informações obtidas servirão como base para um estudo de doutorado em Educação, desenvolvido pelo doutorando Anilton Diogo dos Santos, sob a orientação da Profª Drª Marlene Rosa Cainelli, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com esses dados, buscamos compreender as diferentes perspectivas e abordagens sobre o uso — ou a ausência de uso — do conceito de Empatia, enquanto conceito de segunda ordem, no processo de ensino e aprendizagem da História. Agradecemos imensamente sua contribuição, que é fundamental para refletirmos sobre a formação e a prática no ensino de História. Londrina, Março de 2025.

Fonte: o próprio autor

Atendendo à sugestão do grupo de controle, informou-se no instrumento que o tempo médio estimado para o preenchimento do questionário poderia variar entre 15 e 45 minutos. Optou-se por um questionário que privilegiasse a compreensão, por parte dos investigados, do conceito central da pesquisa. Por essa razão, não foram incluídas muitas perguntas de caráter socioeconômico ou demográfico, considerando que tais informações poderão ser aprofundadas, se necessário, na etapa de realização do grupo focal, a ser conduzida apenas após a categorização inicial dos dados obtidos por meio deste instrumento.

A primeira questão apresentada foi *"1 – Em sua opinião, o que é empatia?"*, por meio da qual convidamos o investigado a expressar, de forma livre, sua compreensão sobre o conceito. Essa abordagem teve como objetivo identificar o grau de familiaridade teórica do participante, permitindo observar se sua concepção de empatia se aproxima de uma noção mais comum, frequentemente associada à ideia de "colocar-se no lugar do outro", ou se revela uma compreensão mais aprofundada e historicamente fundamentada, alinhada à concepção de empatia como um conceito de segunda ordem, conforme discutido na tradição teórica da

Educação Histórica.

Dando sequência ao aprofundamento sobre como os investigados compreendem o conceito de empatia, a segunda questão do questionário foi *"2 – Você conhece o conceito de Empatia Histórica proposto pelo historiador britânico Peter Lee, amplamente reconhecido por sua análise das abordagens pedagógicas no ensino de História?"*, sendo disponibilizadas as opções de resposta: *Sim* ou *Não*. A inclusão dessa pergunta tem caráter estruturante no questionário, uma vez que o reconhecimento ou não do conceito de empatia proposto por Peter Lee orienta toda a investigação. Isso se deve ao fato de que a hipótese central da pesquisa se fundamenta no diálogo entre esse conceito e o de Atrativo Pedagógico, formulado por Marlene Cainelli, que, juntos, constituem a base teórica para refletirmos sobre o uso metodológico da empatia no ensino de História.

Ainda no eixo de investigação sobre a compreensão do conceito de empatia, a terceira questão foi *"3 – Sobre o papel da empatia no ensino de História, assinale a alternativa que melhor descreve esse conceito"*. Foram apresentadas duas opções de resposta: a) *"A empatia no ensino de História envolve incentivar os estudantes a se colocarem no lugar das pessoas que viveram no passado, compreendendo suas emoções, desafios e decisões a partir de suas perspectivas"*; e b) *"A empatia no ensino de História consiste em ajudar os estudantes a entender que as pessoas do passado viveram em contextos históricos distintos dos seus, e que suas emoções, desafios e decisões devem ser analisados a partir dessas diferentes perspectivas"*. Uma das alternativas reflete a definição de Empatia Histórica proposta por Peter Lee, enquanto a outra expressa uma noção mais comum e intuitiva do termo.

A quarta questão foi elaborada com o objetivo de aprofundar e auxiliar a análise iniciada na pergunta anterior. Ela foi apresentada nos seguintes termos: "*4 – Com base nas alternativas da questão anterior, quais são as principais diferenças entre elas em relação ao conceito de empatia no ensino de História? Justifique sua resposta"*. Acredita-se que, ao cruzar as respostas das quatro primeiras questões, seja possível construir uma compreensão mais precisa sobre como os professores internalizam o conceito de empatia e em que medida suas concepções se aproximam ou se afastam dos referenciais teóricos estabelecidos no campo da Educação Histórica, especialmente no que se refere à distinção entre uma visão comum do termo e a formulação teórica proposta por Peter Lee.

Para a formulação da quinta questão “*5 – Supondo que esteja no início de um novo conteúdo, quais estratégias e/ou recursos você considera mais eficazes para engajar os alunos desde o início? (Pode responder mais de uma)”.* Objetivamos identificar, a partir da prática docente, quais métodos os professores consideram mais efetivos para mobilizar o interesse dos estudantes no início de um conteúdo. Essa pergunta dialoga diretamente com as anteriores, ao buscar compreender como a empatia, especialmente em sua dimensão metodológica, pode se relacionar com estratégias de ensino efetivas. Ao captar as escolhas pedagógicas espontâneas dos docentes, torna-se possível observar se há, mesmo que de forma implícita, aproximações com princípios ligados à Empatia Histórica.

Como questão *“6 – Justifique sua(s) escolha(s)”*, solicitamos que os participantes justificassem suas escolhas na questão anterior. Essa pergunta possibilita acessar não apenas *o que* os professores escolhem como estratégias eficazes para iniciarem um conteúdo, mas, principalmente, o *porquê* dessas escolhas. Esse aprofundamento qualitativo é essencial para compreender os fundamentos teóricos, as experiências profissionais e as crenças pedagógicas que orientam suas práticas. Ao analisar as justificativas, torna-se possível identificar se há uma intencionalidade voltada ao desenvolvimento da empatia, mesmo quando não declarada explicitamente, e verificar como os professores articulam, em sua prática, aspectos relacionados à motivação, ao engajamento, à compreensão de sua própria prática e à clareza dos conteúdos que trata.

A sétima questão *“7 – Ainda em relação à questão 5, organize (em ordem de preferência) as estratégias didáticas que você considera mais eficazes ao iniciar o estudo de um conteúdo substantivo”*, foi elaborada com o objetivo de aprofundar as escolhas indicadas neste bloco sobre estratégias utilizadas para iniciar um novo conteúdo, compreendendo questões 5, 6 e 7. Enquanto a questão 5 permitia a seleção múltipla de estratégias consideradas eficazes para o engajamento inicial dos estudantes, a questão 7 busca estabelecer uma hierarquia entre essas opções. Ao pedir que os docentes organizem as estratégias em ordem de preferência, pretende-se compreender quais práticas são percebidas como mais relevantes ou prioritárias na condução do processo de ensino. Essa organização por grau de preferência permite uma análise mais refinada sobre a intencionalidade pedagógica dos professores. Além disso, possibilita verificar se há uma relação entre as estratégias priorizadas e os princípios que fundamentam o uso metodológico da

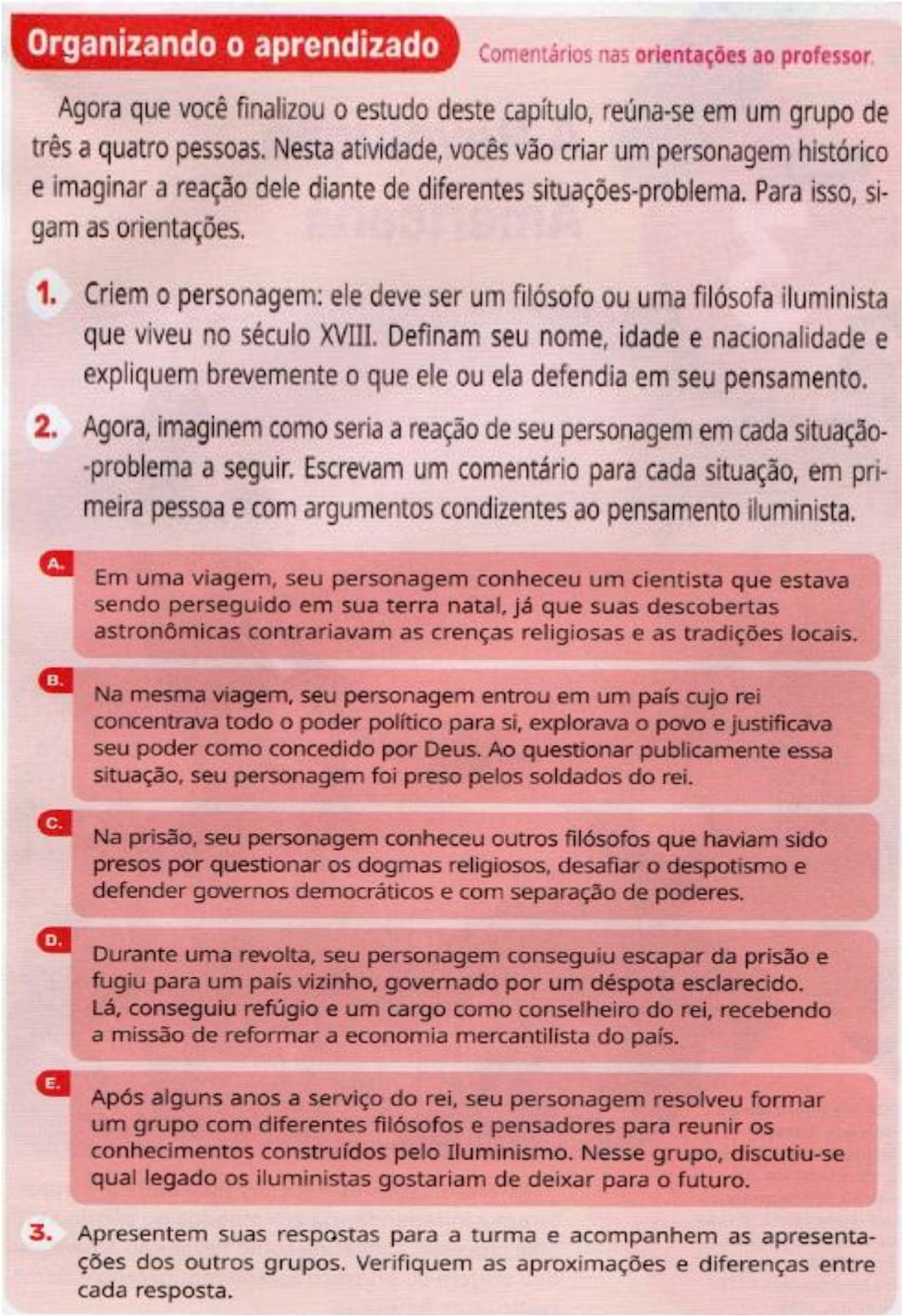
empatia, conforme proposto por Peter Lee e Marlene Cainelli. Assim, o cruzamento das respostas dessas questões contribui para uma compreensão mais precisa de como os professores articulam engajamento, empatia e prática didática no ensino de História.

Na questão 8, direcionamos o olhar do investigado para a relação entre o conteúdo substantivo do passado e os aportes teóricos e metodológicos utilizados para acessá-lo. A redação da pergunta foi *"8 – Ao iniciar o conteúdo sobre a escravidão com uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, quais abordagens teóricas e metodológicas você adotaria? Como começaria a desenvolver esse conteúdo?"*. Com essa formulação, buscamos compreender não apenas as escolhas metodológicas dos professores, mas também os referenciais teóricos que orientam sua prática docente, de modo a apresentar elementos que revelem tanto a compreensão da complexidade do tema escravidão quanto as estratégias para torná-lo acessível e significativo aos alunos.

Ainda nessa esteira de reflexão sobre o tratamento de conteúdos substantivos, projetamos na questão 9, a possibilidade de uma aproximação empática com o passado. Perguntamos: *"9 – Ao abordar o conteúdo 'Ditadura Militar', como você possibilitaria que seus estudantes não apenas compreendessem os eventos históricos, mas também se conectassem com as emoções e os traumas vividos pelas pessoas desse período? Quais estratégias didáticas você utilizaria para estimular a reflexão empática, incentivando uma análise crítica sobre os impactos da ditadura na sociedade brasileira, tanto no passado quanto nos dias atuais?"* Com isso, buscamos perceber se, ao pensar o ensino desse tema sensível, o professor reconhece na empatia uma estrada que o leve por um caminho metodológico que conduz o estudante por um percurso no qual o passado é por ele compartilhado ou ainda, uma rodovia em que o percurso seja a aprendizagem do passado mediada por uma noção meta-histórica.

Para a questão 10, que terá confluências na questão 11 e 12, utilizamos a seguinte fonte:

Figura 3 – Atividade sobre imaginação histórica: livro didático



Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas. Nesta atividade, vocês vão criar um personagem histórico e imaginar a reação dele diante de diferentes situações-problema. Para isso, sigam as orientações.

1. Criem o personagem: ele deve ser um filósofo ou uma filósofa iluminista que viveu no século XVIII. Definam seu nome, idade e nacionalidade e expliquem brevemente o que ele ou ela defendia em seu pensamento.
2. Agora, imaginem como seria a reação de seu personagem em cada situação-problema a seguir. Escrevam um comentário para cada situação, em primeira pessoa e com argumentos condizentes ao pensamento iluminista.

A. Em uma viagem, seu personagem conheceu um cientista que estava sendo perseguido em sua terra natal, já que suas descobertas astronômicas contrariavam as crenças religiosas e as tradições locais.

B. Na mesma viagem, seu personagem entrou em um país cujo rei concentrava todo o poder político para si, explorava o povo e justificava seu poder como concedido por Deus. Ao questionar publicamente essa situação, seu personagem foi preso pelos soldados do rei.

C. Na prisão, seu personagem conheceu outros filósofos que haviam sido presos por questionar os dogmas religiosos, desafiar o despotismo e defender governos democráticos e com separação de poderes.

D. Durante uma revolta, seu personagem conseguiu escapar da prisão e fugiu para um país vizinho, governado por um déspota esclarecido. Lá, conseguiu refúgio e um cargo como conselheiro do rei, recebendo a missão de reformar a economia mercantilista do país.

E. Após alguns anos a serviço do rei, seu personagem resolveu formar um grupo com diferentes filósofos e pensadores para reunir os conhecimentos construídos pelo Iluminismo. Nesse grupo, discutiu-se qual legado os iluministas gostariam de deixar para o futuro.

3. Apresentem suas respostas para a turma e acompanhem as apresentações dos outros grupos. Verifiquem as aproximações e diferenças entre cada resposta.

Fonte: Dias (2022, p. 58)

E a partir dessa fonte, perguntamos: *"10 – Abaixo, apresentamos uma atividade de consolidação de aprendizagem (atividade final) sobre o conteúdo "Iluminismo", destinada a uma turma do 8º Ano, conforme o livro Jovens Sapiens (2022), da Editora Scipione (Dias, Adriana Machado. Jovens Sapiens História: 8º Ano. São Paulo: Scipione, 2022, p. 58). Esta atividade estimula o uso da imaginação como recurso didático. Com base no uso dessa atividade, marque a alternativa que para você melhor define o uso de imaginação histórica como um recurso metodológico ou pedagógico"* com as seguintes alternativas:

"A) Considera que o estímulo à Imaginação Histórica pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o Iluminismo, incentivando a reflexão criativa sobre os ideais e impactos desse movimento histórico";

"B) Acredita que atividades que utilizam a imaginação podem desviar o foco dos conteúdos factuais, prejudicando a aprendizagem histórica objetiva";

"C) Julga que o uso da imaginação é essencial para tornar o estudo do Iluminismo mais dinâmico e acessível aos alunos do 8º Ano, promovendo maior engajamento com o tema";

"*D) Prefere métodos tradicionais de ensino que enfatizem a memorização de datas e eventos relacionados ao Iluminismo, considerando-os mais eficazes para a aprendizagem dos alunos"*.

Assim, intentamos avaliar a percepção dos professores sobre o papel da imaginação histórica como componente metodológico no ensino de História. Por meio de alternativas que variam entre o incentivo à reflexão criativa, a valorização do engajamento estudantil e a ênfase em métodos tradicionais. Neles, buscamos identificar em que medida os docentes reconhecem a imaginação como uma dimensão legítima da construção do conhecimento histórico e como parte integrante das práticas de ensino. Considera-se, ainda, que a atividade proposta por um material didático pertencente ao PNLD[10] e amplamente utilizado, o que permite verificar se há abertura para práticas que vão além da mera transmissão de fatos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Dando continuidade à análise da atividade apresentada na questão anterior, a questão *"11 – Considerando a atividade apresentada na questão 10,*

[10] O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública do Ministério da Educação (MEC) que visa garantir o acesso a materiais didáticos, pedagógicos e literários às escolas públicas de educação básica. Por meio de avaliações técnicas e pedagógicas, o programa seleciona e distribui livros que atendam às diretrizes curriculares nacionais e promovam a qualidade do ensino no país.

discorra sobre suas impressões a respeito da proposta do livro didático", convida o professor a refletir criticamente sobre a proposta metodológica do livro didático utilizado. Ao solicitar que o investigado discorra sobre suas impressões a respeito da atividade final sobre o Iluminismo, buscamos compreender como ele interpreta o uso da imaginação histórica no contexto específico do material didático, identificando tanto suas potencialidades quanto eventuais limitações percebidas. Essa questão aberta permite captar nuances da opinião docente, revelando a relação entre prática pedagógica, conteúdo prescrito e autonomia profissional no uso de estratégias de ensino inovadoras.

A questão *"12- Ainda com base na atividade apresentada na questão 10, em que momento e por que razão você a utilizaria em uma sequência de aulas sobre o conteúdo 'Iluminismo'?"* aprofunda a análise do uso da atividade apresentada na questão 10, ao solicitar que o professor indique em que momento da sequência didática utilizaria tal proposta e por qual razão. O objetivo é compreender como o docente articula teoria e prática, planejando estrategicamente o uso de recursos como a imaginação histórica dentro do fluxo de suas aulas. Essa indagação permite avaliar não apenas a valorização da atividade, mas também sua função pedagógica, seja como disparadora de conteúdos, consolidadora de aprendizagens ou promotora de debates reflexivos. Dessa forma, busca-se identificar como o professor estrutura sua prática.

Para as questões 13, 14 e 15, optou-se por adaptar um trecho de relato de aulas presente em nossa dissertação (Santos, 2017). Esse recorte foi retirado do processo de reflexão das observações registradas em nosso caderno de campo, nas quais começamos a esboçar a ideia da empatia como uma ferramenta metodológica no ensino de História. Foi nesse contexto que cunhamos o termo "Empatia Pedagógica".

Quadro 6 – Relato de aula

"Considere o seguinte cenário, para responder as questões de 13 a 15: O(a) professor(a) preparou previamente uma atividade diagnóstica para a aula inaugural de uma turma do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo da atividade era avaliar as noções adquiridas pelos alunos no ano escolar anterior (9º ano do Ensino Fundamental), identificar as carências que precisavam ser trabalhadas e verificar o nível de compreensão sobre os temas e conteúdos abordados anteriormente. No início da aula, uma aluna mencionou que, naquele dia, comemorava-se o Dia Internacional da Mulher. O(a) professor(a) então perguntou à turma se sabiam a razão pela qual essa data foi escolhida para simbolizar o Dia da Mulher. Alguns alunos, de forma jocosa, afirmaram que aquele dia não tinha importância, já que todos os outros dias eram "dos homens", e, por isso, não viam problema em as mulheres terem um dia dedicado a elas. Outro aluno sugeriu a criação de um "Dia dos Homens". O(a) docente, então, explicou que o Dia da Mulher era, de fato, muito importante, especialmente em uma sociedade marcada por uma estrutura machista e patriarcal. Esse dia serve para afirmar positivamente a figura feminina e para sensibilizar as novas gerações sobre a necessidade de discutir a igualdade de gênero. Uma aluna comentou que o Dia da Mulher existia porque havia muita violência contra as mulheres ao longo da história, embora ela não soubesse o motivo da escolha da data. O(a) professor(a) concordou com a aluna e explicou que o dia remete à luta das operárias russas por melhores condições de vida e trabalho, movimento que teve repercussões importantes para todos. Embora existam outras motivações para a instituição da data, o(a) professor(a) destacou que, como o tema não estava previsto no conteúdo da aula, não havia preparado material específico. No entanto, afirmou que acreditava ser relevante dar continuidade à discussão, mediando um debate sobre o assunto, mesmo que ele não fizesse parte do planejamento formal para aquele dia ou turma. O debate se estendeu para as diferenças de gênero no mercado de trabalho atual. Ao final da aula, o(a) professor(a) solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa complementar sobre o tema para que o assunto pudesse ser aprofundado na próxima aula".

Fonte: adaptado de Santos (2017)

Após a leitura do excerto adaptado de nossa dissertação (Santos, 2017), a questão 13 propõe *"13 – Considerando a abordagem do(a) professor(a) no texto, marque a alternativa que melhor descreve o uso da empatia no processo de ensino"*. As alternativas apresentadas foram:

"A) A empatia foi usada para reconhecer as diferentes opiniões dos alunos sem aprofundar a discussão sobre desigualdade de gênero";

"B) O(a) professor(a) usou a empatia para validar as ideias de todos os alunos, mas não aprofundou o tema de gênero";

"C) O(a) professor(a) usou a empatia para mediar um debate inclusivo sobre a importância histórica do Dia Internacional da Mulher, promovendo reflexão crítica sobre desigualdade de gênero";

"D) O(a) professor(a) não demonstrou empatia ao lidar com as respostas dos alunos e não proporcionou espaço para uma discussão construtiva".

Com essa formulação, buscamos verificar se o professor consegue reconhecer, a partir de uma situação real de sala de aula, a utilização da empatia como ferramenta pedagógica capaz de mediar temas sensíveis, neste caso, a

desigualdade de gênero, e de fomentar uma reflexão crítica e historicamente fundamentada. A distribuição das alternativas permite identificar distintos graus de compreensão e aplicação do conceito de empatia no contexto educativo, podem até ser uma interface para relacionar esse conceito à noção de consciência histórica de Rüsen (2001).

Já a questão 14 dá continuidade ao bloco do questionário que investiga a hipótese do uso da empatia como metodologia pedagógica. Nela, solicitamos que os professores estabeleçam graus de concordância com afirmações que sustentam essa concepção, utilizando a seguinte escala: *"concordo totalmente"*, *"concordo com ressalvas"*, *"neutro"*, *"discordo com ressalvas"* e *"discordo totalmente"*.

As afirmações apresentadas foram: *a) "O(a) professor(a) demonstrou empatia ao reconhecer a importância do Dia Internacional da Mulher e ao validar as diferentes opiniões dos alunos"*; *b) "O(a) professor(a) usou a empatia para promover um debate inclusivo, considerando as perspectivas dos alunos sobre a desigualdade de gênero"*; e *c) "A empatia do(a) professor(a) ao mediar o debate sobre o Dia da Mulher contribuiu para uma análise crítica do impacto histórico e social do machismo e da desigualdade de gênero*". Com essa formulação, pretende-se avaliar em que medida os docentes percebem a empatia não apenas como uma postura afetiva ou como um conceito de segunda ordem, mas também como uma metodologia auxiliar à reflexão do passado.

Na próxima questão, *"15 – Considerando o cenário descrito no texto, em que o(a) professor(a) lida com a reação dos alunos ao Dia Internacional da Mulher e escolhe ampliar a discussão, como você analisaria o papel da empatia nesse processo de ensino-aprendizagem? De que maneira o(a) docente utiliza a empatia para promover uma reflexão crítica e sensível sobre temas de gênero e desigualdade no contexto histórico? Em sua resposta, explore as estratégias que o(a) professor(a) poderia utilizar para tornar a discussão mais inclusiva e estimular a compreensão das diferentes perspectivas dos alunos"*. Com essa formulação, buscamos oferecer ao respondente a oportunidade de articular, de forma autônoma, sua compreensão sobre o potencial da empatia como ferramenta metodológica. Espera-se, assim, captar se o docente concebe a empatia como uma via capaz de gerar aproximações significativas entre os estudantes e o conteúdo histórico.

Paras as questões 16, 17 e 18, apresentamos uma sequência

hipotética de aulas sobre a “Independência do Brasil”, utilizando como eixo articulador a figura de Dom Pedro. A escolha por abordar um personagem histórico específico segue uma prática recorrente no ensino de História, em que figuras centrais são frequentemente utilizadas como recurso para ancorar a compreensão de acontecimentos complexos. Ao adotar esse expediente, buscamos investigar como os professores interpretam e operacionalizam essa abordagem no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à possibilidade de promover uma leitura empática e crítica das ações e decisões de personagens históricos. Essas questões, portanto, não apenas avaliam a familiaridade com a prática tradicional do ensino de História, mas também exploram o potencial de deslocamento metodológico para uma perspectiva mais reflexiva, na qual a empatia pode funcionar como instrumento de mediação entre o passado e os sujeitos do presente.

Apresenta-se a seguir a sequência utilizada neste estudo:

Quadro 7 – Sequência utilizada

“Primeiro momento: Os alunos deveriam responder, de forma objetiva, se consideravam Dom Pedro I um herói ou vilão. Segundo momento: Uma série de fontes foi apresentada, oferecendo argumentos para ambas as perspectivas (herói e vilão). Os alunos realizaram a leitura coletiva dessas fontes em grupos. Terceiro momento: Com base nas fontes, foram apresentadas quatro alternativas interpretativas sobre as decisões e condutas de Dom Pedro durante o processo de Independência do Brasil. Os alunos deveriam escolher em grupo a alternativa que mais se adequava à sua compreensão histórica. Quarto momento: Os alunos foram convidados a reavaliar sua posição sobre Dom Pedro I, respondendo novamente se o consideravam herói ou vilão e justificando, individualmente, por meio de um texto narrativo sua escolha”.

Fonte: o próprio autor

Na questão 16, retomamos a estratégia metodológica de escalas de concordância para avaliar a percepção dos professores sobre o uso empático de figuras históricas como recurso didático. A sentença apresentada foi *“Você considera que o uso de dilemas envolvendo figuras históricas, como Dom Pedro I, contribui para o aprendizado de conteúdos substantivos em que essas figuras sejam agentes históricos?”*. Por meio dessa abordagem, buscamos compreender em que medida os docentes reconhecem que esse expediente pode auxiliar os estudantes no processo de desenvolvimento da progressão do pensamento histórico, ao fomentar reflexões mais complexas sobre decisões, contextos e consequências históricas.

Na questão *“17 – Com base em sua resposta à questão 16, Justifique sua resposta”*, buscamos aprofundar a compreensão das escolhas dos

professores, incentivando-os a explicitar os fundamentos pedagógicos e teóricos que sustentam suas percepções sobre o uso de figuras históricas em dilemas didáticos. Esperamos, com isso, identificar não apenas o grau de concordância com a proposição anterior, mas também os sentidos atribuídos a esse tipo de abordagem e como ela pode contribuir (ou não) para a formação de uma consciência histórica mais crítica e sensível por parte dos alunos, considerando sempre se há a utilização da empatia como um recurso metodológico.

Por fim, na questão 18, retomamos a sequência de aula hipotética apresentada anteriormente e propomos três análises que ilustram diferentes formas de aplicação do conceito de empatia, com base nas atividades que norteiam nossa reflexão desde a questão 16. Solicitamos que os professores expressem seu grau de concordância com cada uma dessas análises, selecionando entre as opções: *"concordo"*, *"discordo"* ou *"não concordo nem discordo"*. A redação da questão foi *"18 – Ainda considerando a atividade proposta na questão 16, observe as diferentes formas de aplicação do conceito de empatia e, a partir disso, assinale sua posição sobre cada uma delas, indicando se concorda, discorda ou se nem concorda nem discorda"*. Na sequência, apresentamos as análises propostas:

"A) Para a formulação da atividade o conceito de empatia foi empregado como uma metodologia de ensino na formulação da atividade, visando humanizar os agentes históricos e torná-los mais compreensíveis aos alunos. Nesse contexto, a empatia não é vista apenas como uma reflexão sobre o passado de um agente histórico, mas como uma ferramenta estruturante do processo pedagógico. Ela se configura como uma maneira eficaz e dinâmica de promover o ensino e a aprendizagem, permitindo aos estudantes se conectar de forma mais profunda com os eventos históricos";

"B) Para a formulação da atividade o conceito de empatia foi empregado como uma maneira de humanizar e deixar os agentes históricos mais "entendíveis". O processo de voltar ao passado auxiliou em uma compreensão mais significativa do passado, ajudando os alunos a lidar com as informações de maneira mais envolvente e reflexiva. Ao 'voltar ao passado', os estudantes têm a oportunidade de "ver" as figuras históricas para além de mitos";

"C) Para a formulação da atividade o conceito de empatia se configura como um exercício de compreensão profunda, que busca entender as circunstâncias que influenciaram os comportamentos e escolhas dos indivíduos, sem

julgá-los a partir de nossos valores ou conhecimentos contemporâneos. Esse processo permite aos alunos não apenas analisar o passado de forma crítica, mas também vivenciar as experiências das pessoas da época, reconhecendo as complexidades dos seus dilemas e decisões”.

Assim, entendemos que a questão 18 possibilita consolidar e aprofundar a reflexão dos professores investigados sobre as múltiplas formas de aplicação do conceito de empatia no ensino de História, especialmente após às questões 16 e 17, que introduziram a discussão sobre figuras históricas como mediadoras da aprendizagem de conteúdos substantivos. Ao apresentar análises distintas sobre o uso da empatia em atividades didáticas, esta questão funciona como um termômetro da compreensão crítica e da aplicação pedagógica desse conceito, permitindo o cruzamento entre dados objetivos – graus de concordância – e interpretações mais refinadas sobre a apropriação docente da empatia como recurso metodológico e formativo.

Com este questionário, buscamos compreender como os professores de História entendem e aplicam o conceito de empatia no cotidiano escolar. A partir das concepções de Empatia Histórica (Peter Lee) e do Atrativo Pedagógico (Marlene Cainelli), nosso foco é investigar como essas abordagens aparecem nas práticas e nas estratégias de ensino, e se, podemos sustentar nossa hipótese inicial de que na sala de aula professores usam da empatia como um processo de construção metodológico.

4 ELA – O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE O MÉTODO HISTÓRICO E AS METODOLOGIAS DE ENSINO SOBRE O PASSADO

Ao propor um debate sobre a maneira como se ensina o passado, pode-se, à primeira vista, supor que este capítulo se dedica exclusivamente às metodologias de ensino. No entanto, quando aquilo que se ensina está intrinsecamente relacionado aos fundamentos epistemológicos da própria História, especialmente às estruturas meta-históricas que organizam o conhecimento histórico, aqui tratadas como conteúdos de segunda ordem, torna-se insuficiente analisar apenas as escolhas didáticas do professor.

Nesses casos, compreender o ensino do passado exige distinguir, com rigor, o método de ensino, próprio da ação docente situada e contextual, da metódica da História, pertencente ao campo epistemológico da disciplina e é responsável por orientar como o conhecimento histórico é produzido, validado e interpretado.

Certeau (1982) lembra que a História, tal como se constitui na tradição ocidental, começa pela operação que distingue presente e passado. Contudo, como salienta Prost (2008), o passado só existe enquanto dimensão da experiência humana porque está sempre submetido à interpretação; ele precisa ser visitado, interrogado e reconstruído. É precisamente nessa fronteira, por vezes tênue e frequentemente confundida, entre a epistemologia histórica e a prática de ensino que este capítulo se coloca.

Dessa maneira, a discussão aqui apresentada parte de uma lacuna identificada ao longo do *Estado da Arte* e das análises empreendidas nos capítulos anteriores. Apesar da Empatia Histórica ter sido amplamente discutida pela Educação Histórica e de se constituir como um conceito epistemológico solidamente fundamentado, conforme apresentado em *2 Ele – estudando o conceito de empatia*, ainda há uma ausência significativa de pesquisas que investiguem como os professores, em suas práticas cotidianas, mobilizam processos empáticos como mediações metodológicas.

É importante destacar que essa ausência não diminui a relevância das pesquisas centradas na aprendizagem dos alunos, que constituem o núcleo do campo. O que se evidencia, no entanto, é que tais investigações deixam menos

visível outro ponto igualmente fundamental, as formas pelas quais o professor organiza, seleciona e comunica o passado. É justamente nesse espaço, ainda pouco explorado, situado entre a epistemologia da Empatia Histórica e a prática docente, que se insere a proposta deste capítulo.

Os indícios empíricos provenientes do questionário aplicado aos professores reforçam essa lacuna. As primeiras questões do instrumento, especialmente aquelas que convidaram os docentes a definirem o que entendem por empatia e a distinguirem entre uma concepção intuitiva do termo e a formulação proposta por Peter Lee, evidenciaram uma diversidade de compreensões, muitas delas distantes da epistemologia da Empatia Histórica, algo que será aprofundado no capítulo seguinte.

Além disso, algumas respostas revelaram modos de pensar e agir que sugerem a presença do uso da empatia no ensino de História distinto da formulação proposta pela Educação Histórica. Em vez de operar como um conceito epistemológico, voltado à compreensão contextualizada das ações humanas no passado, essas aproximações surgem de forma espontânea na prática docente e funcionam como mediações intuitivas que tentam aproximar o conteúdo substantivo dos estudantes.

Essas mediações, contudo, podem resultar em uma vulgarização do conhecimento histórico, uma vez que se orientam por perspectivas que desconsideram a natureza própria da aprendizagem histórica, seus fundamentos teóricos e os debates que estruturam a didática da História. Nesses casos, temas essenciais relacionados à cognição histórica situada e à maneira como o agir e o sofrer humanos no tempo organizam as carências de orientação dos sujeitos, conforme destaca Jörn Rüsen (2010), permanecem à margem das decisões tomadas em sala de aula.

Esses elementos permitiram aprofundar a hipótese inicial deste estudo, que considera que, no âmbito da prática cotidiana, os professores mobilizam um tipo de operação empática vinculada às suas escolhas pedagógicas, às estratégias de comunicação do passado e às decisões que estruturam suas práticas didáticas. É nesse contexto que apresentamos o conceito de Empatia Pedagógica, uma formulação teórico-metodológica desenvolvida ao longo desta tese e que constitui sua contribuição original.

Diferentemente da Empatia Histórica, que funciona como um conceito de segunda ordem voltado à compreensão de como os sujeitos se relacionam cognitivamente com o passado, a Empatia Pedagógica é concebida como uma possibilidade metodológica. Trata-se de uma forma de mediação adotada pelo professor para tornar o passado compreensível, significativo e acessível aos estudantes. Essa operação está ancorada nas condições concretas de ensino, nas experiências docentes e na necessidade de estabelecer pontes entre o passado e o presente dos estudantes.

Essa distinção reforça a necessidade de separar o campo epistemológico da disciplina histórica do campo metodológico da ação docente. Por essa razão, assumimos neste capítulo a seguinte premissa: “Metodologia é ação docente situada e contextual, distinta da metódica da História, que pertence ao campo epistemológico da disciplina” (Martins, 2010, p.195). Diante dessas questões, torna-se indispensável distinguir com precisão o método de ensino da metódica da História, de modo a evitar ambiguidades entre o campo epistemológico da disciplina e o campo metodológico da prática docente.

Por fim, destacamos a opção pelo pronome “Ela” no título deste capítulo, com intuito de evidenciar a dimensão material assumida pela História enquanto conhecimento sobre o passado. Como lembra Hobsbawm (1998), o passado é constituído por acontecimentos reais, que existiram independentemente de nossa vontade, mas que só ganham sentido por meio do trabalho interpretativo que lhes atribui forma, coerência e significado.

Ao enfatizar “Ela”, buscamos ressaltar essa condição da História como algo que nos precede, uma realidade pretérita que está dada, mas que só se torna inteligível mediante operações de seleção, interpretação e mediação. Assim, o foco deste capítulo situa-se exatamente no ponto de encontro entre a materialidade do passado e o modo como o presente o reinscreve, seja na pesquisa historiográfica, seja no ensino.

Essa compreensão encontra eco em Schmidt (2020), quando afirma que “o lugar da História como ciência, na escola, tem um valor inestimável [...]; a (sua) relevância é poder mostrar que, pelo conhecimento sistemático e metódico do presente à luz do passado, a esperança não pode ser desmerecida” (Schmidt, 2020, p. 13). A História, “Ela”, sustenta essa possibilidade a de reinterpretar o passado

para orientar o presente. É justamente nesse horizonte que se inscreve o debate desenvolvido neste capítulo.

4.1 Entre Teoria e Prática: Fundamentos da Orientação Histórica

Antes de avançar para a discussão sobre o método histórico, é fundamental explicitar o princípio que torna essa discussão necessária, o fato de que toda prática historiográfica se organiza em torno da busca por orientação no tempo. Antes mesmo de definirmos procedimentos, regras de validação ou modos de articulação entre teoria e prática, é essa função orientadora que justifica a existência do conhecimento histórico.

Assim, iniciar esta seção pela noção de orientação histórica não é um desvio, mas o ponto de partida que permite compreender como a disciplina estrutura seus modos de investigação e, posteriormente, como tais modos influenciam o ensino. É a partir desse fundamento que podemos examinar, com maior precisão, as elaborações teóricas que sustentam o método histórico na tradição moderna.

Ao discutir os vínculos entre didática da História e Educação Histórica, Martins (2020) destaca que ambas as expressões devem ser compreendidas como associativas e interdependentes, articulando dimensões teóricas e práticas do pensamento histórico. Nessa direção, o autor retoma a pergunta “Para que serve associar teoria e prática no método histórico?” (Martins, 2020, p. 50). A resposta, longe de ser meramente técnica, aponta para uma função essencial da História enquanto forma de conhecimento, oferecer orientação diante dos problemas que emergem no cotidiano das pessoas.

Essa formulação evidencia o diálogo direto de Martins com a matriz disciplinar de Rüsen (2010), de quem foi leitor atento, comentador e tradutor para língua portuguesa. A ideia de que o pensamento histórico se organiza a partir de uma carência de orientação, entendida como fundamento antropológico da relação humana com o tempo, constitui justamente o eixo estruturante da teoria rüseniana. É essa concepção que sustenta a compreensão de que a articulação entre teoria e prática, no método histórico, responde às necessidades concretas dos sujeitos que buscam interpretar o fluxo temporal.

Martins recorda que essa matriz foi formulada a partir de uma

releitura crítica do debate de Thomas Kuhn sobre paradigmas, reorganizada por Rüsen de modo a explicitar como o pensamento histórico se estrutura para dar sentido ao agir humano no tempo. Assim, a articulação entre teoria e prática no método histórico não é apenas um procedimento técnico da historiografia, mas uma resposta às necessidades concretas dos sujeitos que buscam interpretar o fluxo temporal.

Diante disso, não podemos concluir que o método histórico se reduz a resolver problemas estritamente epistemológicos, posto que sua própria constituição deriva da relação entre experiência temporal, sentido histórico e formas de orientação que organizam a vida prática. Nesse sentido, Martins (2010) aponta que “como qualquer conhecimento racional humano, também o histórico depende de um feixe de fatores cujo o entrecruzamento se situa o agente, indivíduo subjetivamente consciente e ativo” (Martins, 2010, p.16).

Nesse ponto, torna-se possível integrar duas contribuições decisivas para esta tese, a matriz disciplinar de Jörn Rüsen (RÜSEN, 2010ª, p.35) e o modelo de cognição histórica elaborado por Peter Lee (LEE, 2003, p.22). Ambos partem do mesmo pressuposto, de que o pensamento histórico emerge da necessidade humana de orientar-se no tempo, mas o desenvolvem em níveis distintos. Enquanto Rüsen concebe essa carência de orientação como fundamento antropológico do conhecimento histórico, estruturando as operações pelas quais os sujeitos transformam experiência em sentido; Lee demonstra como essa mesma estrutura se manifesta no contexto da aprendizagem histórica, ao investigar como estudantes formulam explicações, usam evidências, atribuem significados ao passado e constroem narrativas.

A articulação entre esses dois autores permite compreender que a metódica da História, longe de ser um procedimento técnico restrito ao historiador profissional, é um modo de organizar a experiência temporal que está presente tanto na prática historiográfica quanto nos processos formativos, fundamento decisivo para discutir a Empatia Pedagógica no ensino de História.

Martins (2010) destaca que a História passa por um constante escrutínio quanto à sua legitimidade científica, na medida em que busca afirmar-se como um conhecimento rigorosamente fundamentado, sustentado por métodos próprios de investigação, em oposição a narrativas baseadas em inferências impressionistas ou reconstruções especulativas do passado.

É nesse horizonte de tensões que voltamos o olhar para a genealogia do método histórico, tomando como referência a tradição da escola alemã e, em diálogo, a formulação de modelos metodológicos no contexto francês. O objetivo é compreender como a relação entre teoria e prática se consolidou em matrizes historiográficas que exerceram forte influência na organização do ensino de História no Brasil, especialmente no que diz respeito aos fundamentos e métodos que sustentam o ensino escolar da disciplina, como aponta Bittencourt.

4.2 A Constituição do Método Histórico na Tradição Alemã

Para compreender como a articulação entre teoria e prática se expressa na historiografia e, posteriormente, influencia o ensino de História, é necessário examinar as bases epistemológicas que sustentaram a formação do método histórico moderno. Esse percurso exige retornar à tradição alemã.

Como observa Martins (2010), o ponto de inflexão que permitiu à disciplina superar a antiga concepção de História como mera crônica baseada em testemunhos e assumir o estatuto de investigação sistemática está ligado ao projeto de cientificização desenvolvido no século XIX, na Alemanha. É nesse contexto que emergem os pressupostos metodológicos que marcaram a forma como o passado passou a ser conhecido, analisado e explicado.

Autores como Prost (2008) e Mauad, Grinberg e Caldas (2010) apontam que os primeiros cursos universitários de História, criados entre o final do século XVIII e o início do século XIX, estavam fortemente orientados por uma concepção de História universal. Na Alemanha, essa institucionalização ocorreu em diálogo com a consolidação das ciências do espírito[11] dentro das quais a História passou a ser situada.

Neste contexto, emerge um intenso debate acerca da possibilidade de formular um método histórico. De um lado, havia quem defendesse certa continuidade com o modelo das Ciências da natureza, sustentando que a explicação histórica deveria buscar leis gerais capazes de responder a determinados

[11] A distinção entre Ciências da natureza (Naturwissenschaften) e Ciências do espírito (Geisteswissenschaften) tornou-se central na tradição científica alemã do século XIX. Enquanto as primeiras buscavam explicar fenômenos por meio de leis gerais e regularidades causais, as segundas passaram a ser definidas como aquelas voltadas à compreensão do sentido das ações humanas, baseando-se em interpretação, contextualização e historicidade.

fenômenos. De outro, articulou-se a posição de que, por lidar com ações humanas situadas no tempo, a História deveria operar com regras e princípios próprios, capazes de dialogar com a singularidade dos acontecimentos e com as estruturas de sentido que as constituem.

Martins (2010) aponta que, paralelamente às tensões metodológicas, desenvolveu-se também uma disputa específica entre a Filosofia e a História no interior da tradição alemã. Essa disputa não se confunde com o debate sobre o status hierárquico das Ciências, mas dizia respeito à definição da primazia interpretativa no âmbito das chamadas Ciências do espírito. Nesse contexto, como afirma o autor, “tal oposição transforma-se num ataque direto de uma ciência sobre a outra” (Martins, 2010, p. 206).

Não aprofundaremos aqui esse embate, assim como não desenvolveremos a discussão apresentada por Mauad, Grinberg e Caldas (2010), baseada em Kant, sobre a divisão entre disciplinas consideradas superiores e disciplinas classificadas como inferiores no processo de organização das universidades alemãs. Nosso objetivo, neste momento, é apenas situar o ambiente intelectual em que se consolidam as primeiras formulações do método histórico moderno.

É nesse cenário que, como apontam Bentivoglio e Merlo (2015), consolida-se o debate sobre o método histórico e sua gênese. Os autores destacam que se fortalecia a convicção de que os historiadores deveriam desenvolver uma teoria específica para a História. Eles sugerem que o desenvolvimento inicial do método histórico alemão se tornou particularmente elucidativo. Já em meados do século XVIII, Johann Martin Chladenius criticava a forma tradicional de escrever História e defendia a necessidade de um método próprio para o conhecimento histórico (*Wissenschaft*).

Segundo os autores, para ele, todo saber humano possui um caráter histórico, razão pela qual a História deveria tornar-se uma disciplina capaz de analisar criticamente os diferentes pontos de vista presentes nos testemunhos e interpretações do passado. Nesse sentido, Chladenius propunha que a História funcionasse como matriz dos demais saberes, substituindo a Filosofia como fundamento da compreensão humana.

Os autores destacam ainda que essa transformação ganhou novo impulso na Alemanha com Friedrich Schleiermacher, cuja hermenêutica aperfeiçoou

o princípio da compreensão como fundamento das Ciências Humanas. Sua formulação do círculo hermenêutico[12] tornou-se decisiva para a consolidação de um método histórico baseado na contextualização.

Esse movimento intelectual preparou o terreno para a obra de Leopold Von Ranke, frequentemente considerado o fundador da historiografia moderna. Segundo esses autores, e outros por eles levantados, ao reforçar a necessidade de regras específicas para a interpretação histórica e para o tratamento das fontes. Sergio da Mata (2010) ao fazer apresentação sobre a vida e a obra de Ranke (1795-1886) para o livro "História pensada" de Martins (2010), afirma que existe ao redor de Ranke uma construção, do que ele chama de "mito historiográfico[13]", no qual se cunhou o termo "historiografia positivista".

Castro (1997) aponta que até a primeira metade do século XX predominava entre os historiadores abordagens rankianas para se pensar o fazer histórico. Holanda (1974) enfatiza que as motivações de Ranke estavam ligadas a pressupostos do historicismo alemão e a necessidade de elaborar uma teoria que se contrapusesse ao naturalismo:

> Ao reagir contra o naturalismo ahistórico, onde geralmente se presumia, em suas diferentes manifestações, uma estabilidade obrigatória da natureza humana e a necessidade de certos postulados eternos e universalmente válidos, a nova corrente de pensamento levava a uma reflexão individualizante e historizante, isto é, tendente a mover-se de acordo com o curso imprevisivel da história. Se não é possivel negar os progressos que a visão historista acarretou (Holanda, 1974, p. 432).

Assim como Holanda (1974), Boldt (2007) ao comentar sobre a obra de Ranke, salienta que cabe a ele um lugar na formação da historiografia moderna, e que é necessário desfazer as leituras simplificadoras que o reduziram a um positivista preocupado apenas com a narrativa política. Como demonstra o autor, Ranke concebia a escrita da História como um exercício de compreensão situada, no qual o historiador deveria buscar a essência das épocas por meio da crítica rigorosa das fontes, pois para o autor *"Ranke's method arose in response to the problem that previous historians just copied earlier books without conducting archival research or doing a critical source analysis"* (Boldt, 2007, p. 7, tradução nossa) ["O

[12] Segundo a qual as partes só se entendem a partir do todo, e o todo só se esclarece por meio das partes.

[13] Podemos defini-lo como uma crença, ou uma articulação de várias crenças, coletivamente construída(s) e a partir de então associada(s) a obra e à trajetória de um historiador, ou grupo de Historiadores (Da Mata *apud* Martins, 2010, p. 188).

método de Ranke surgiu como resposta ao problema de que historiadores anteriores simplesmente copiavam livros antigos sem realizar pesquisas em arquivos ou fazer uma análise crítica das fontes".

Boldt evidencia ainda que sua prática historiográfica era mais plural do que a tradição posterior admitiu. Assim, Ranke mobilizava desde documentos oficiais até relatos orais, correspondências, literatura e produções culturais, além de demonstrar sensibilidade para a História de grupos subalternizados, como no caso da Irlanda e da Sérvia. Dessa forma, para esse autor, mais do que fundador de uma "historiografia positivista", Ranke encarnava um projeto metodológico que, ao articular crítica documental, contextualização e compreensão hermenêutica, consolidou um modo de fazer histórico que sustentou a própria noção moderna de cientificidade da disciplina e, cuja influência explica como afirmam Castro (1997) e Holanda (1974), a permanência e a centralidade das abordagens rankeanas até a primeira metade do século XX.

Embora a discussão sobre Ranke e seus intérpretes já evidencie os contornos da historiografia alemã do século XIX, vale explicitar que esse conjunto de práticas e princípios metodológicos ficou conhecido como Escola Metódica Alemã. Formada por Ranke e seus discípulos, ela foi responsável por institucionalizar procedimentos decisivos para a pesquisa histórica, como a heurística, a crítica interna e externa das fontes e o rigor documental que passou a definir a profissionalização da disciplina, como aponta Holanda (1974).

A referência a essa tradição permite compreender que o método histórico moderno não nasce apenas de um autor, mas de um programa coletivo que buscou conferir cientificidade à História, por meio de regras precisas de investigação e de validação empírica. É importante também distinguir o que a tradição posterior convencionou chamar de "positivismo", daquilo que efetivamente caracterizou o rankeanismo. A associação entre Ranke e o positivismo é, em grande medida, uma simplificação retroativa, como aponta Sergio da Mata, pois seu método, embora ancorado na crítica empírica das fontes, jamais prescindiu de um esforço interpretativo situado.

Parece-nos que reconhecer essa nuance é essencial para compreender o desenvolvimento teórico subsequente, pois, se Ranke estabelece as bases de uma prática historiográfica fundada na análise documental e na reconstrução rigorosa dos acontecimentos, será Droysen quem formulará com maior

clareza a especificidade interpretativa da História ao distinguir entre explicação e compreensão, demarcando os limites da objetividade e da causalidade no domínio das Ciências Humanas.

Oliveira (2017) destaca Johann Gustav Droysen como um dos principais nomes do historicismo alemão, especialmente por suas contribuições ao debate metódico e à sistematização do pensamento histórico. Para sustentar essa posição, o autor recorre à interpretação de Assis (2014 *apud* Oliveira, 2017), na qual evidencia que, apesar das distâncias entre a proposta teórica de Droysen e suas aplicações práticas, sua reflexão sobre o "por quê?" da História mantém grande atualidade.

De acordo com Assis (2014 *apud* Oliveira, 2017), Droysen compreende o pensamento histórico como uma competência formal de historicizar, não vinculada a um conjunto fixo de conteúdos. Assim, mesmo que seus temas privilegiados expressem escolhas políticas específicas, sua proposta metodológica permanece válida, ou seja, pensar historicamente é operar com perspectivas, valores e experiências diversas. Essa formulação, segundo Oliveira, explica a permanência da relevância teórica de Oliveira na tradição historiográfica.

Oliveira considera que a preocupação com o método e com a sistematização da História constitui uma competência fundamental do trabalho do historiador. Para ele, isso se evidencia tanto na obra de Droysen quanto na de Rüsen, autores nos quais o campo da Didática da História e, posteriormente, a própria Educação Histórica encontra seus principais fundamentos teóricos, conforme seguinte trecho:

> É necessário observar que o estabelecimento dessas competências corresponde à definição do método e sistematização do trabalho dos historiadores, ou seja, a História, como fora definida desde a Escola Histórica Alemã, a esteira do pensamento de Johann Gustav Droysen. Tanto Droysen, como Rüsen possuem preocupações com o método e sistematização da História, assim como a possibilidade filosófica da totalidade da História (acima das histórias, a História, como citado por Koselleck em Futuro Passado78). Objetivamente: as competências discutidas por Borries (2009) correspondem à definição do método e dos fins da História (Oliveira, 2017, p. 321).

Caldas (2004, p. 189) aponta que "Droysen exige do historiador uma consciência de seu próprio ofício, procurando estabelecer a diferença entre a história e os dois grandes modelos de conhecimento em sua época", isto é, tanto aqueles vinculados às Ciências da natureza quanto aqueles associados à Filosofia. Essa

observação evidencia que Droysen já se inseria de maneira crítica no debate sobre o lugar da Ciência histórica no panorama científico alemão do período. Como afirma Caldas, para Droysen optar por um desses modelos seria uma falsa escolha e acabaria por tornar “nebuloso o significado do pensamento histórico” (Caldas, 2004, p. 190). Ao afirmar que:

> A ciência tem para Droysen uma base antropológica: o método físico se debruça sobre o movimento, sobre o jogo de causas e efeitos, e, assim, subsume a variedade dos fenômenos a leis que procuram compreender esta dinâmica. Já o método especulativo, diz Droysen, procura dar à idéia de origem uma importância decisiva, e o tempo subseqüente seria apenas o desdobramento desta própria idéia. Assim, “a tarefa dos estudos históricos consiste em que se aprenda a pensar historicamente”, de modo a despertar o sentido para a realidade. E pensar historicamente, para ele, não é exatamente pensar matemática ou filosoficamente. O que seria esta realidade, para cujo sentimento a história educa (Caldas, 2004, p. 191).

Da mesma maneira, Bentivoglio e Merlo (2015, p. 89) afirmam que Droysen foi responsável por conferir “maior acabamento ao estatuto epistemológico e delimitou as etapas e o método específico da história”. Já Mauad, Grinberg e Caldas (2010) consideram que Droysen foi, dentre os teóricos alemães que consolidaram suas reflexões a partir do historicismo, aquele que melhor estruturou uma reflexão sobre o método histórico. Em oposição à leitura simplificada de que “o método historicista de conhecimento é também uma defesa do conhecimento histórico como uma simples cópia do passado. Nada mais errado. Pelo contrário: veremos que o método historicista é interpretativo” (Mauad; Grinberg; Caldas, 2010, p. 162).

Os autores sustentam que essa concepção droysiana de que “todo historiador só consegue conhecer os fatos se interpretá-los” (Mauad; Grinberg; Caldas, 2010, p. 162), consolida dentro do historicismo, o debate ao redor do método historiográfico. Sustentam ainda, que não apenas Droysen, mas outros pensadores como Wilhelm Von Humboldt[14], já caminhavam nessa direção.

Na interpretação de Droysen, o processo histórico se estrutura em

[14] Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) foi um filósofo, linguista e estadista prussiano cuja reflexão sobre a linguagem, a formação humana (Bildung) e a produção do conhecimento exerceu profunda influência na organização das universidades alemãs e no desenvolvimento das Ciências do espírito. Cabe destacar, contudo, que o objetivo desta seção não é reconstruir exaustivamente todas as contribuições que marcaram a gênese do método histórico moderno, mas oferecer as bases necessárias para compreender o debate metodológico que se segue. Por essa razão, concentramos o olhar em Ranke, pela centralidade de sua associação posterior ao positivismo, e em Droysen, pelo diálogo direto que estabelece com a discussão sobre método e com a especificidade da compreensão histórica.

quatro momentos: (a) a interpretação pragmática; (b) a interpretação das condições; (c) a interpretação psicológica; e (d) a interpretação das ideias (Mauad; Grinberg; Caldas, 2010). Esses autores sintetizam tais etapas mostrando que a investigação começa pelos vestígios concretos do passado, cuja reconstrução exige comparar fontes e criar um contexto interpretativo mais amplo.

Em seguida, o historiador analisa as condições históricas que conferem sentido aos fatos, reconhecendo que a ação humana não se reduz a reações mecânicas. O terceiro momento consiste em compreender as intenções dos agentes, sem incorrer na ilusão de “transportar-se” ao passado ou pressupor plena consciência por parte dos sujeitos históricos. Por fim, a interpretação das ideias permite alcançar o sentido mais profundo que se manifesta nas ações, ultrapassando a esfera individual e situando o acontecimento no horizonte mais amplo da experiência histórica.

Caldas (2004, p. 191) observa que o recorte metodológico proposto por Droysen, segundo o qual “não se deve resumir a ciência a uma coleção de fatos adaptáveis a leis, de um lado, ou a uma pura especulação, de outro lado”, pois implica um custo próprio. Esse custo não decorre apenas das críticas posteriores dirigidas à Escola Metódica por outras correntes historiográficas, como será discutido adiante, mas da própria consciência que Droysen tinha das limitações de seu projeto. Como evidencia o autor, “se há a necessidade de um método histórico, Droysen admite que há lacunas ainda não preenchidas, ou ao menos questões cujo encaminhamento poderia ser diverso” (Caldas, 2004, p. 191).

Nessa linhagem, Gomes (2023), em tese de doutoramento dedicada ao estudo do método histórico em Johann Gustav Droysen, a mais recente por nós localizada na produção acadêmica brasileira sobre o tema. Nela, o autor sustenta que, no interior dos debates da Escola Metódica Alemã, Droysen se distancia de pensadores como Hegel e Kant. Segundo o autor, essa ruptura decorre das diferentes dimensões pelas quais Droysen concebe o processo histórico, conforme sintetiza a seguir:

> Enquanto Hegel tenta identificar o sentido último dos acontecimentos de forma a dar curso a uma compreensão universal da História, Droysen se preocupa muito mais com aquilo que está ainda presente no ‘aqui e agora’ (dimensão presentista), no que permite aos indivíduos entenderem a si mesmos (dimensão historicista), tomando como ponto de partida o processo histórico que quis realizar-se no seu devir (dimensão teleológica) (Gomes,

2023, p. 97).

Para o autor, esse deslocamento rompe com elementos especulativos que marcavam a abordagem filosófica da História e moldam a visão que Droysen apresenta para observar os aspectos epistemológicos que sustentam o seu Método Histórico (Gomes, 2023).

Dando sequência, em *Razão Histórica*, Rüsen (2010), filósofo da História, contemporâneo e herdeiro crítico da tradição alemã, retoma reflexões formuladas por Johann Gustav Droysen para problematizar o cientificismo na historiografia moderna. Para Rüsen (2010, p. 95), o cientificismo corresponde a "uma determinada interpretação da especificidade e do significado das ciências", na qual o conhecimento científico passa a ser tratado de forma isolada do mundo existencial dos sujeitos que o produzem e daqueles que por ele são afetados.

Segundo o autor, essa concepção busca legitimar a História a partir de um modelo de conhecimento universal, descontextualizado e supostamente neutro, o que acaba por obscurecer sua dimensão interpretativa e orientadora. Essa crítica dialoga diretamente com a posição já assumida por Droysen, que rejeitava a ideia de que o conhecimento histórico pudesse prescindir da relação entre experiência humana, interpretação e produção de sentido.

Assim, ao incorporar e atualizar reflexões presentes no pensamento droysiano, Rüsen reinsere o método histórico no horizonte das necessidades humanas de orientação no tempo, reafirmando a História não como um saber isolado da vida prática, mas como uma forma de conhecimento intrinsecamente vinculada às experiências, aos valores e aos contextos históricos dos sujeitos.

Droysen (2009, p. 38) considera que "a possibilidade de compreensão reside na afinidade congênita das manifestações disponíveis como material histórico", implicando que "a exatidão do evento, obtida por meio da metodologia, deve confirmar a ideia, e o fato deve justificar essa ideia" (Droysen, 2009, p. 59). Essa concepção evidencia que, para Droysen, o método histórico não é um mecanismo neutro de coleta de fatos, mas uma forma de relação entre consciência histórica, documentação e elaboração de sentido.

Já em *Teoria da História: uma teoria da História como Ciência*, Rüsen (2015) considera notável a colaboração de Droysen, ao propor uma tipologia de método histórico em que se distingui a apresentação investigativa, narrativa,

didática e discutidora da História pois confere a esse modelo “uma significância fundamental do acontecimento temporal no mundo humano” (Rüsen, 2015, p. 202). Ao mostrar “diversas estratégias de apresentação no vasto campo entre processos metódicos para obtenção do saber histórico e as representações temporais que empreguiçam esse saber com sua índole caracteristicamente histórica” (Rüsen, 2015, p. 202-203).

Ao introduzir Jörn Rüsen no interior da tradição alemã do pensamento histórico, o fazemos por acreditarmos que sua matriz disciplinar não pode ser compreendida como uma formulação que surge no vazio ou como uma ruptura abrupta com a historiografia clássica. Ao contrário, trata-se de uma elaboração teórica que é, simultaneamente, herdeira, crítica e devedora de um longo percurso intelectual desenvolvido no âmbito da Escola Histórica Alemã, encontrando em Johann Gustav Droysen um de seus principais fundamentos.

Rüsen retoma e reelabora problemas centrais já colocados por Droysen, como a relação entre interpretação, compreensão e sentido histórico, deslocando-os para o debate contemporâneo sobre a função orientadora da História. Dessa forma, sua contribuição não substitui a tradição alemã, mas a atualiza, ao integrar as reflexões epistemológicas do século XIX às demandas teóricas e didáticas do presente, especialmente no que diz respeito à articulação entre conhecimento histórico, experiência temporal e orientação da vida prática.

No capítulo V de *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*, Rüsen (2015) retoma debates acerca dos conceitos de explicação, compreensão, causalidade e produção de sentido, originalmente formulados por Droysen, para evidenciar como esses elementos contribuíram decisivamente para a transformação da historiografia moderna. O autor reforça que essas reflexões revelam tanto os limites do positivismo quanto as tensões permanentes entre a busca por leis gerais e a necessidade de interpretações significativas, conflitos que marcaram profundamente toda a Escola Histórica Alemã.

Deste modo, compreender o percurso da consolidação dessa escola e de seus desdobramentos teóricos constitui uma etapa prévia indispensável para situar a forma como parte da tradição historiográfica ocidental se estruturou. É precisamente a partir desse modelo, com seus avanços, tensões e limites, que emergirão, posteriormente, as críticas metodológicas dirigidas ao historicismo alemão e ao conceito moderno de método histórico por eles formulado.

4.2.1 Críticas ao Modelo Alemão

Rafael Saddi (2010), ao refletir sobre o lugar da Didática da História em relação à Ciência Histórica, mostra como parte significativa da tradição disciplinar reduziu a própria História à metodologia da pesquisa, confinando a Didática ao papel restrito de metodologia de ensino. Essa cisão, herdada do processo de cientificação ocorrido no século XIX, levou a uma separação artificial entre produzir História e ensinar História, como se a reflexão sobre a aprendizagem, a orientação temporal e as formas sociais de circulação do conhecimento histórico fossem externas ao trabalho historiográfico.

Ao recuperar o debate alemão dos anos 1970, Saddi argumenta que a Didática da História deve ser compreendida como subdisciplina da Ciência Histórica, justamente porque todo conhecimento histórico, escolar ou não, envolve operações de significação, narrativa e orientação. Essa formulação é fundamental para este capítulo, pois explicita que a discussão sobre método não se esgota nos procedimentos técnicos da pesquisa, mas implica considerar como o conhecimento histórico é organizado, mediado e comunicado na prática docente.

As críticas apresentadas por Saddi, embora formuladas no campo da Didática da História, ecoam tensões muito anteriores e já presentes no interior da própria tradição alemã. Os limites dessa concepção de ciência, centrada na pesquisa empírica, na neutralidade metodológica e na separação entre explicação e orientação, foram apontados por diferentes autores que problematizaram o alcance do modelo rankeano-droyseniano.

É justamente nesse ponto que avançamos, ao compreender como, no interior da própria historiografia alemã e de seus intérpretes posteriores, foram formuladas críticas decisivas ao método histórico moderno e às pretensões de objetividade, causalidade e autonomia científica que o estruturaram.

As críticas metodológicas feitas por Max Weber (1864-1920), por exemplo, só ganham pleno sentido quando observamos que ele responde diretamente ao modelo construído pela Escola Histórica Alemã. Esse modelo buscava conferir cientificidade à História por meio de princípios rigorosos de investigação empírica, ordenação causal e uma epistemologia marcada pelo ideal de objetividade documental.

É nesse contexto que Weber (1973), dialogando com Roscher (1874) e Knies (1845), distingue dois modos fundamentais de elaborar e representar a realidade cientificamente – o filosófico e o histórico. Pelo primeiro, busca-se apreender a realidade mediante conceitos gerais, recorrendo à abstração generalizante e deixando de lado contingências e singularidades. Já o modo histórico procura reconstruir a realidade em sua densidade significativa, preservando conexões, contextos e intenções que configuram o agir humano no tempo.

Weber aprofunda essa distinção, ao discutir os limites do modelo das Ciências naturais para o estudo da ação humana. Ele observa que “o cientista, por exemplo, poderia ir buscar um conhecimento exato, como vemos nas ciências naturais” (Weber, 1973, p. 10). No entanto, esse tipo de precisão, baseada na eliminação das contingências e na busca por regularidades gerais, não é possível no campo da História.

A ciência histórica lida com ações humanas situadas, permeadas por intenções e significados que não podem ser reduzidos a leis universais. Tentar alcançar a exatidão das Ciências naturais implicaria ignorar aquilo que constitui o próprio objeto da História: a singularidade dos acontecimentos, os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e as conexões complexas que estruturam o agir no tempo. Por essa razão, para Weber, a História opera por individualização, e não por abstração generalizante. Seu objetivo não é formular leis, mas compreender fenômenos em sua significação particular. Essa concepção encontra ressonância posterior nos trabalhos de Jörn Rüsen, que sistematiza a ideia de que o conhecimento histórico se orienta pela interpretação do agir e do sofrer humanos no tempo.

Assim como Weber, Gadamer (1900-2002), em *Verdade e Método* (1997), apresenta uma crítica contundente à aplicação indiscriminada do modelo das Ciências da natureza para a compreensão dos fenômenos sociais e históricos. Já no parágrafo inicial do primeiro capítulo, o autor afirma que “a autorreflexão lógica das ciências do espírito, que acompanha seu efetivo desenvolvimento no século XIX, é inteiramente dominada pelas ciências da natureza” (Gadamer, 1997, p. 39).

Para Gadamer, não há condições para que esse modelo prospere como método adequado ao estudo do passado. Isso porque, segundo ele, “a experiência do mundo social-histórico não se eleva a uma ciência com o processo indutivo das ciências da natureza” (Gadamer, 1997, p. 40). A impossibilidade deriva

da própria natureza do conhecimento histórico, que não opera pela generalização e pela busca de leis, mas pela interpretação dos fenômenos em sua singularidade.

O filósofo aprofunda esse argumento no trecho em que afirma:

> Seja o que for que aqui venha significar ciência, e mesmo que em todo conhecimento histórico esteja incluído o emprego da experiência genérica no respectivo objeto de pesquisa – o conhecimento histórico não aspira, no entanto, a abranger o fenômeno concreto como no caso de uma regra geral. O caso individual não serve simplesmente para confirmar uma legalidade, a partir da qual seja possível, numa reversão prática, fazer previsões. Mais do que isso, seu ideal é compreender o próprio fenômeno na sua concreção singular e histórica. Nesse particular, pode influir ainda quanta experiência genérica se quiser: o objetivo não é confirmar nem ampliar essas experiências genéricas, para se chegar ao conhecimento de uma lei, ou seja, como é que, afinal, se desenvolvem os homens, os povos, este povo, este Estado e o que ele se tornou – dito genericamente: como pode ter acontecido que agora é assim (Gadamer, 1997, p. 40-41).

Ao enfatizar esse ponto, Gadamer se aproxima de Weber ao rejeitar a generalização e ao defender que o conhecimento histórico não busca estabelecer regularidades causais universais, mas compreender processos humanos em sua complexidade contextual. Além de recusar a aplicação do modelo das Ciências da natureza ao estudo da ação humana, Gadamer reconstrói como parte significativa da tradição alemã do século XIX consolidou uma autocompreensão metodológica inteiramente marcada pelo ideal científico-natural.

Ao revisitar autores como Helmholtz, Mill, Droysen e Dilthey, Gadamer demonstra que, mesmo quando esses pensadores buscavam conferir autonomia às Ciências do espírito, permaneciam presos ao prestígio epistemológico da indução. Isso aparece com nitidez na crítica que Gadamer dirige ao procedimento indutivo, quando afirma que “a prática da indução das ciências do espírito está vinculada [...] a condições psicológicas especiais. Ela exige uma espécie de tato” (Gadamer, 1997, p. 44). A dependência desse “tato” evidencia a insuficiência do modelo lógico-formal para lidar com fenômenos históricos, pois o pesquisador não trabalha apenas com dados empíricos, mas também com sentidos, valores e tradições.

Gadamer mostra ainda que, para Helmholtz, o método ideal continuava sendo aquele vinculado à lógica indutiva, considerada o modelo por excelência das Ciências modernas, posição reforçada pela influência de John Stuart Mill, cuja “lógica” havia servido de referência para moldar expectativas de

cientificidade baseadas na regularidade e na previsão. Ao reconstruir esse percurso, Gadamer (1997, p. 46) observa que mesmo o grande cientista da natureza “não podia entender de outra forma a maneira de trabalhar das ciências do espírito”, o que revela a força normativa desse paradigma.

A crítica gadameriana encontra ressonância nas tensões internas da própria Escola Histórica Alemã. Droysen, por exemplo, segundo Gadamer, já advertia que não havia “campo científico que esteja tão afastado de uma justificação e articulação teórica como a história” (Gadamer, 1997, p. 48), insistindo na necessidade de uma fundamentação que reconhecesse a especificidade da compreensão histórica. Para o autor, Dilthey avança nesse caminho, mas não sem contradições. Gadamer mostra que, apesar de seu esforço em autonomizar as Ciências do espírito, Dilthey ainda mantinha resíduos do empirismo inglês e do método indutivo, o que o levava a reproduzir, mesmo sem admitir, o modelo explicativo das Ciências naturais. Isso aparece quando destaca que, para Dilthey, o conhecimento científico implicava “dissolução dos vínculos vitais, a conquista de uma distância em relação à própria historicidade” (Gadamer, 1997, p. 52).

Ao enfatizar esses elementos, Gadamer torna visível que o conhecimento histórico não se organiza por leis gerais, previsões ou regularidades. A História pertence a um universo marcado pela liberdade humana, pela contingência e pela singularidade dos acontecimentos. Por isso, o conhecimento histórico não pode ser reduzido ao procedimento indutivo; como afirma o filósofo, seu objetivo é compreender “o próprio fenômeno na sua concreção singular e histórica”, e não confirmar generalizações (Gadamer, 1997, p. 40).

Recuperar essa herança crítica permite compreender que o problema não reside apenas no positivismo ou no ideal de objetividade, mas na própria matriz epistemológica alemã que, ao tentar legitimar a História como ciência, subordinou-a a um modelo metodológico inadequado. Esse é um ponto decisivo para as finalidades deste capítulo, pois evidencia os limites do método histórico moderno e reforça a necessidade de repensar a relação entre método, interpretação e orientação temporal no ensino de História.

Koselleck amplia e complexifica as críticas ao modelo epistemológico alemão ao deslocar o debate para o problema do tempo histórico. Para ele, compreender o passado exige reconhecer que a experiência humana se estrutura em diferentes ritmos, níveis e camadas temporais, aquilo que denomina

estratos do tempo. Seu ponto de partida é a constatação de que a experiência histórica nasce sempre da tensão entre singularidade e repetição.

Koselleck (2014, p.21-22) afirma que os processos históricos apresentam tanto acontecimentos únicos “ocorrências surpreendentes e irreversíveis”, quanto padrões repetitivos sem os quais a singularidade sequer poderia ser identificada. A relação entre o novo e o repetível, segundo ele, constitui o modo pelo qual os sujeitos experimentam e interpretam o tempo.

O autor destaca que as repetições não são apenas biológicas, mas culturais. Algumas atravessam uma geração; outras “estendem-se além das gerações” (Koselleck, 2014, p. 24-25) e modificam-se muito lentamente, como crenças religiosas, atitudes científicas ou valores de longa duração.

Desse modo, Koselleck chama certos fenômenos de “transcendentes”, não no sentido metafísico, mas porque ultrapassam o âmbito empírico imediato e “se estendem por várias gerações” (Koselleck, 2014, p. 25). Essa concepção de temporalidade permite articular experiências humanas de ritmos distintos:

a) singularidades, ligadas à surpresa e à ruptura;

b) repetições, que garantem continuidade;

c) estruturas de longa duração, que só se alteram muito lentamente.

O resultado é uma teoria do tempo que torna visível a complexidade interna do processo histórico. A mudança, afirma Koselleck, pode ocorrer de modo acelerado, como na queda do Muro de Berlim, exemplo de transformação rápida que altera constelações inteiras de sentido, mas também pode surgir de ciclos lentos, que se reproduzem por gerações (Koselleck, 2014, p. 22-23). Koselleck insiste que nenhuma análise histórica pode ignorar essa multiplicidade de velocidades temporais, dado “a capacidade de medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos” (Koselleck, 2014, p. 22). Como revela os modos diversos de mudança. Por isso, a história não se reduz a eventos nem a leis, ela exige compreender a interação entre ritmos, experiências e estruturas.

Koselleck afirma ainda que isso ocorreu também do ponto de vista da teoria da ciência; para isso, apropria-se das formulações de Kant e aponta:

> Do ponto de vista da teoria da ciência, o duplo sentido do conceito kantiano de experiência, que remete tanto à realidade quanto ao seu conhecimento, encontra uma surpreendente analogia no novo conceito de "história" que se desenvolveu na mesma época. Por volta de 1780, o conceito de história [Geschichte], que até então se referia apenas ao acontecido, absorve o conceito correspondente à narrativa histórica [Historie]. Daí em diante, a linguagem corrente passa a comportar um único termo tanto para a realidade experimentada quanto para seu conhecimento científico: a "história" [Geschichte] (Koselleck, 2014, p. 29).

Para o autor, quando uma experiência histórica passa a ser situada dentro de um esquema metodológico, torna-se autônoma e causa efeitos significativos. Como exemplificação, o autor aponta que sem a interpretação teológica de mundo, provavelmente muitos eventos em que o caráter religioso foi propulsor não ocorreriam.

Ele apresenta a possibilidade de se elaborar uma História dos métodos e, com isso, observar o progresso das formas pelas quais se experimenta o passado humano. Contudo, indica também outro caminho – a possibilidade de que o próprio método se modifique à medida que a experiência histórica se transforma. Para ele, isso é facilmente demonstrável, pois novas perguntas originam novos métodos, que produzem novas revelações e, por sua vez, suscitam outras perguntas, inaugurando novamente o processo de reformulação metodológica.

Entretanto, Koselleck afirma que sua reflexão sobre o caráter metodológico da Ciência histórica busca articular dois movimentos: por um lado, a historiografia dos métodos; por outro, a possibilidade de que o próprio desvelamento da experiência histórica reoriente e desloque esses métodos ao longo do tempo.

Um dos pontos centrais da crítica formulada por Koselleck (2006), em *Futuro do passado*, consiste em mostrar que os métodos não são neutros. A experiência e a expectativa condicionam o conhecimento e os próprios métodos dependem das estruturas temporais, que moldam a forma como percebemos e interpretamos o passado. É nesse contexto que o autor afirma:

> No sentido de uma sucessão temporal histórica, um "limite da segmentação em unidades mínimas", abaixo do qual o evento se dissolve. A unidade de sentido que faz dos diferentes aconteci mentos um evento é composta de um mínimo de "antes" e "depois": As circunstâncias ao longo das quais se dá um evento, seu antes e seu de pois, podem ser estendidas; sua consistência permanece, entretanto, presa à sucessão temporal (Koselleck, 2006, p.134).

Para Koselleck, o antes e o depois constituem o horizonte de sentido

de qualquer narrativa histórica. Isso só é possível, afirma ele, “porque a experiência histórica que constitui o evento está necessariamente inserida na sucessão temporal” (Koselleck, 2006, p. 134). Essa condição estrutural do tempo histórico impede que o acontecimento seja isolado ou reduzido a um ponto atemporal, pois sua inteligibilidade depende sempre das relações que estabelece com o que o precede e com o que o sucede.

O autor reforça essa ideia, ao destacar que “a história humana não tem qualquer meta a atingir; ela é o campo da probabilidade e da inteligência humana” (Koselleck, 2006, p. 29). Desse modo, não é possível conceber um método capaz de abranger antecipadamente todas as possibilidades de ocorrência histórica, justamente porque o campo da experiência é aberto, contingente e permanentemente atravessado pelo inesperado.

Podemos, portanto, considerar que a base ontológica da crítica de Koselleck ao método reside na própria experiência da História. Como ele afirma, “o que distingue a história é sempre o inédito, o nunca antes experimentado” (Koselleck, 2006, p. 158). É essa abertura ao novo, constitutiva do devir histórico, que limita qualquer tentativa de estabilizar metodologicamente o conhecimento histórico, segundo esquemas fixos ou previsões generalizantes.

Se Weber problematiza a impossibilidade de generalizações causais e Gadamer evidencia os limites epistemológicos da indução, Koselleck aprofunda essa crítica ao mostrar que o próprio tempo histórico, plural, desigual e estratificado, inviabiliza qualquer método que pretenda reduzir o passado a regularidades estáveis. Essas críticas, embora distintas em seus focos, convergem para um mesmo ponto: a necessidade de reconhecer que o conhecimento histórico opera em condições hermenêuticas e temporais que não podem ser traduzidas nos modelos explicativos das Ciências naturais.

É precisamente a partir dessa constatação que Jörn Rüsen formula sua matriz disciplinar, buscando oferecer uma alternativa teórico-metodológica capaz de articular experiência, interpretação e orientação em um paradigma narrativo que reconcilia, no interior da tradição alemã, método e sentido histórico.

4.3 O Deslocamento Metodológico da Tradição Francesa

Para Bourdé e Martin (1983), a História, na França, ocupa uma

posição estratégica no interior das Ciências humanas, sustentada por uma tradição sólida em que “a corporação dos historiadores privilegia uma prática empírica e recusa, com um certo desprezo, a reflexão teórica” (Bourdé; Martin, 1983, p. 11). Diferentemente do caso alemão, no qual a História precisou afirmar-se dentro da hierarquia das Ciências do espírito e construir as bases epistemológicas de seu método; na França, ela já se encontrava institucionalmente estabilizada, o que permitiu deslocamentos metodológicos mais amplos ao longo do século XX.

Tanto que Prost (2008) destaca que a História, na França, ocupa uma posição privilegiada, estando presente na vida cotidiana do povo francês, pois “em parte alguma ela está tão presente nos discursos dos políticos ou nos comentários dos jornalistas [...] já se afirmou que ela era uma ‘paixão’ francesa” (Prost, 2008, p. 14-15).

A transição para a tradição francesa não decorre apenas de uma continuidade histórica, mas de uma necessidade analítica, se a Alemanha forneceu o arcabouço conceitual e metodológico que definiu a cientificidade moderna da História, é na França que esse modelo será tensionado, ampliado e, em muitos aspectos, superado. Em outras palavras, compreender o método histórico moderno exige não apenas examinar sua fundação (Ranke; Droysen), mas também observar como esse modelo foi criticado, reformulado e reorientado em outro contexto intelectual.

Tal movimento é essencial para este capítulo porque o ensino de História, especialmente no contexto contemporâneo, não se apoia mais exclusivamente no paradigma rankeano-droyseniano, posto que ele se nutre de muitas rupturas metodológicas, e no caso brasileiro, como apontam Bentivoglio e Merlo (2015) a historiografia francesa é a mais celebrada, até por ampliarem o campo da História, incorporarem novas fontes, objetos e problemas.

Por essa razão, após examinarmos o modelo alemão e suas críticas internas, voltamo-nos agora à experiência francesa, cuja renovação metodológica, sobretudo a partir da crítica ao positivismo da ampliação das escalas temporais e do diálogo com outras Ciências humanas, não apenas questiona os limites do empirismo alemão, mas redefine o próprio horizonte do que se entende por fazer histórico.

No prefácio de “*As escolas históricas”*, Bourdé e Martin (1983) recordam que a problemática do método pode ser abordada por múltiplos ângulos.

Para introduzir esse debate, evocam Tucídides[15], sublinhando que ele já formulava exigências que permanecem constitutivas do ofício do historiador, visto que "empenhar-se na procura da verdade e para isso examinar os documentos mais seguros [...] confrontar testemunhos divergentes [e] desconfiar dos erros veiculados pela opinião comum" (Bourdé; Martin, 1983, p. 11).

A referência a Tucídides, contudo, não pretende estabelecer um modelo a ser imitado. Pelo contrário, serve para mostrar como certas preocupações atravessam a historiografia desde suas origens, mas também como os procedimentos concretos da pesquisa histórica se transformaram radicalmente. Os próprios autores observam que nenhum historiador contemporâneo ousaria, como Tucídides, reconstruir discursos inteiros, omitir passagens militares relevantes ou explicar ações humanas por analogias morais, não porque essas práticas sejam "erradas", mas porque o modo moderno de produzir conhecimento histórico é outro. Como concluem, "os procedimentos da história mudaram muito desde o seu primeiro enunciado no pátio da Acrópole" (Bourdé; Martin, 1983, p. 11).

Bentivoglio e Merlo (2015) apontam que a escola metódica francesa tem seu início na segunda metade do século XIX e vai até meados dos anos de 1930, sendo uma resposta a História romântica na França. Destacam ainda que a escola metódica francesa não é a mesma coisa, mesmo que haja esse tipo de confusão que a escola positiva de Agusto Conte, tendo entre suas principais características "a defesa de história científica, nacionalista e protestante e o compromisso com a verdade dos fatos" (Bentivoglio; Merlo, 2015, p. 92).

É consenso que seu marco inicial é o manifesto feito sob forma de editorial por Gabriel Monod no primeiro número da *"Revista Histórica"*, intitulado "*Sobre o progresso dos estudos históricos na França desde o século 16"*, como destaca Dosse (2003), no qual Monod busca traçar um paralelo e uma aproximação com a escola metódica alemã como salienta:

[15] Tucídides (c. 460-395 a.C.) foi um historiador e estratego ateniense, autor de História da Guerra do Peloponeso, obra considerada um marco fundador da historiografia crítica. Diferenciou-se de Heródoto ao rejeitar explicações míticas e buscar causas racionais para os acontecimentos, enfatizando a análise de documentos, discursos, testemunhos e observação direta. Por essa postura crítica e pela preocupação com evidências e causalidade, é frequentemente reconhecido como o primeiro historiador a formular procedimentos que antecipam princípios do método histórico moderno.

> Gabriel Monod mostra a via do duplo modelo da história profissional: a Alemanha capaz de organizar um ensino universitário eficaz e a tradição erudita francesa depois dos trabalhos dos beneditinos. Ele considera que é a Alemanha que contribuiu com a maior parte do trabalho histórico de nosso século [...] Pode-se comparar a Alemanha a um vasto laboratório histórico. Monod acrescenta que seria errôneo considerar os alemães como eruditos desprovidos de ideias gerais, diferentes dos franceses. A propósito de seus trabalhos, ele escreve não são as fantasias literárias, inventadas em um momento ao capricho da imaginação; são sistemas ou teorias destinados a agradar por sua bela aparência e sua estrutura artística; são ideias gerais de caráter científico (Monad,1876 *apud* Dosse, 2003, p. 39).

Outro marco decisivo na consolidação da escola metódica francesa encontra-se na obra de Langlois e Seignobos, publicada em 1898, na qual os autores defendem a necessidade de "impor uma investigação científica afastada de qualquer especulação filosófica, visando a objetividade absoluta" (Bourdé; Martin, 1983, p. 97). Essa formulação sintetiza o programa metódico francês de fins do século XIX, que buscava garantir à História um estatuto científico por meio da crítica rigorosa das fontes e do afastamento de interpretações consideradas subjetivas.

Bentivoglio e Merlo apontam que "a Escola Metódica privilegia os fatos políticos, as datas-limites, o factual na história, os grandes personagens. Faz uma história nacionalista e comprometida com a versão francesa" (Bentivoglio; Merlo, 2015, p. 94) o que, segundo os autores a fez ser conhecida como a "velha história" ou a "história conservadora".

Dosse (2003) assinala que os historiadores metódicos afirmavam fugir de qualquer subjetivismo, sustentando uma retórica de objetividade científica. No entanto, por trás desse discurso de neutralidade, persistia uma concepção progressista de história, uma vez que entendiam que a ciência, inclusive a histórica, deveria contribuir para o avanço moral e intelectual da humanidade. Assim, mesmo reivindicando imparcialidade, suas práticas permaneciam ancoradas na ideia de que o trabalho historiográfico estava a serviço do progresso do gênero humano.

Bentivoglio e Merlo (2015) salientam que coube a Langlois e Seignobos, aos metódicos, o aprimoramento dos modelos metodológicos para o processo de entendimento do passado que seriam difundidos em manuais, nas escolas e nas Universidades.

> Os historiadores metódicos, na França, participaram da reforma do ensino superior e ocuparam cátedras em novas universidades, redigindo grandes coleções de história nacional e história geral. Redigiram ainda manuais escolares – os livros didáticos – que seriam utilizados por gerações, enaltecendo a república e levantando censuras à Igreja católica ou à sua importância histórica para a nação francesa. O predomínio desse tipo de interpretação histórica perdurou até meados da Segunda Guerra Mundial (Bentivoglio; Merlo, 2015, p. 95).

Oliveira (2017), ao refletir sobre o processo de consolidação das escolas históricas, ainda que seu foco principal permaneça no caso alemão, oferece uma leitura pertinente para compreender a formação da escola metódica francesa. Segundo o autor, Langlois e Seignobos “defenderam que a história é um instrumento intelectual que, em relação metódica com os documentos e fontes, auxilia a compreensão do presente pelo passado” (Oliveira, 2017, p. 323-324). Sua observação ajuda a explicitar como, na França, a objetividade documental e a crítica rigorosa às fontes estruturaram um modelo de prática historiográfica que buscava legitimar cientificamente o trabalho do historiador.

Arrais (2013) considera que, apesar das críticas dirigidas posteriormente à escola metódica e, em especial, a Langlois e Seignobos, as reflexões desses autores sobre o fato e o documento histórico permitem “compreender de forma mais clara o problema da objetividade” (Arrais, 2013, p. 4).

Para Arrais, a distinção proposta pelos metódicos entre documentos escritos e não escritos evidencia uma ampliação conceitual importante, pois alarga o horizonte das possibilidades investigativas do chamado método histórico e desloca a noção de documento para além do texto, incorporando qualquer vestígio capaz de mediar o acesso ao passado. Em relação a esse aspecto da crítica documental, Bentivoglio e Merlo (2015) acreditam ser possível observar que Langlois e Seignobos estruturam seu procedimento metodológico a partir da distinção entre crítica externa e crítica interna, das quais ambas podem ser explicadas.

A primeira, volta-se à verificação da procedência, autenticidade e confiabilidade material das fontes; a segunda, dedica-se à interpretação de seu conteúdo, exigindo análise de sentido, contextualização e comparação com outros testemunhos. Esse processo não se limita à verificação isolada dos vestígios, mas envolve confrontação, análise sincrônica com o período estudado e formulação de inferências capazes de reconstituir os acontecimentos.

Bentivoglio e Merlo (2015) concebem que para Langlois e Seignobos, tal rigor só seria possível mediante uma divisão de trabalho, pelos quais

arquivistas, bibliotecários e jovens pesquisadores seriam responsáveis pela crítica inicial e pela produção monográfica, enquanto historiadores mais experientes deveriam elaborar a síntese interpretativa que conferiria unidade ao conhecimento histórico.

Bourdé e Martin (1983) consideram que, apesar de todas as críticas posteriormente dirigidas à Escola Metódica francesa, como veremos adiante, “Ch.-V. Langlois e Ch. Seignobos dão a contribuição decisiva para a constituição de uma história científica” (Bourdé; Martin, 1983, p. 99). Essa contribuição consistiu, sobretudo, na tentativa de romper com explicações metafísicas do passado e de instaurar uma prática historiográfica fundada na crítica rigorosa de documentos e na busca de objetividade.

Contudo, é justamente esse mesmo projeto de cientificidade, sustentado por uma confiança no documento, na neutralidade do historiador e na separação estrita entre fato e interpretação, que se tornará alvo das críticas mais profundas formuladas pela historiografia francesa do século XX.

Como veremos a seguir, os limites do método metódico, sua concepção reducionista de fato, sua dependência do documento escrito e sua ideia de objetividade, abrirão caminho para a renovação proposta pelos Annales e por autores que redefiniram não apenas o método, mas também o próprio sentido de fazer História.

4.3.1 A Crise do Paradigma Metódico na França

Na organização do panorama metodológico francês, chama atenção a forma, muitas vezes idealizada, pela qual a Escola dos Annales foi apresentada. Bourdé e Martin (1983), por exemplo, ao introduzirem o tema em *“As Escolas Históricas”* afirmam que, o movimento se ergueu “contra a dominação da escola positivista” (Bourdé; Martin, 1983, p. 127).

Já Burke, em sua síntese clássica “*A Escola dos Annales: 1929-1989: A Revolução francesa da historiográfia”*, reforça essa imagem ao declarar, logo no prefácio, que “uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo da historiografia do século XX origina-se da França” (Burke, 1991, p. 7).

Ambos os textos destacam que boa parte dessa renovação se deve

ao grupo reunido em torno da revista *Annales*, que apresentam uma profunda mudança de paradigma epistemológico quando “desprezam o acontecimento e insistem na longa duração” (Bourdé; Martin, 1983, p. 127).

Essas formulações ajudam a compreender a força simbólica atribuída aos *Annales* como movimento de ruptura, mas não é objetivo desta tese reconstruir exaustivamente sua trajetória ou suas múltiplas fases. Interessa-nos, antes, situar como essa tradição francesa participa do deslocamento metodológico que tensiona os limites da escola metódica, ampliando objetos, fontes, problemas e temporalidades, e que, posteriormente, influenciará reflexões contemporâneas sobre o sentido e o ensino da História.

Bentivoglio e Merlo (2015) apontam que a Escola dos Annales é “uma verdadeira tradição historiográfica contemporânea, talvez uma das mais influentes e vigorosas” (Bentivoglio; Merlo, 2015, p. 123) e que desde início, já sinalizava uma transição para um novo tipo de Ciência Histórica.

Entre os idealizadores desse movimento, encontram-se Bloch (1886-1944) e Febvre (1878-1956). É significativo observar que o próprio Bloch, ao criticar a escola metódica francesa, reconhece explicitamente o papel formativo de Langlois e Seignobos em sua trajetória intelectual. Ele recorda: “fui aluno desses dois autores e, especialmente, do sr. Seignobos. Deram-me, ambos, preciosas demonstrações de sua boa vontade. Meus primeiros estudos deveram muito a seu ensino e a sua obra” (Bloch, 1997, p. 41).

Esse reconhecimento, entretanto, não impede Bloch de adotar uma postura crítica diante das reflexões produzidas por seus mestres. Pelo contrário, para ele, a própria ética do trabalho histórico exige que cada geração revise e dispute os caminhos metodológicos herdados. Como afirma o autor:

> Meus primeiros estudos deveram muito a seu ensino e a sua obra. Mas ambos não nos ensinaram apenas que o historiador tem como primeiro dever ser sincero; tampouco dissimulavam que o próprio progresso de nossos estudos é feito da contradição necessária entre as gerações sucessivas de trabalhadores. Permanecerei, portanto, fiel às suas lições criticando-as, ali onde julgo ser útil, bastante livremente, como desejo que um dia meus alunos, por sua vez, me critiquem (Bloch, 1997, p. 41).

Dosse (1994) adverte que compreender o processo de ruptura que levaria à hegemonia dos pressupostos metodológicos dos *Annales* exige reconhecer a profunda transformação do cenário europeu nas primeiras décadas do século XX.

A Europa do pós-Primeira Guerra encontrava-se desestabilizada, marcada pela crise econômica, social e política, que iria além de si e que culminaria na quebra da Bolsa de Nova York em 1929, precisamente o ano de fundação da revista *Annales.*

O autor observa que, nesse contexto, “os políticos passam a ser cada vez mais julgados” (Dosse, 1994, p. 22). A crise econômica atinge a América e o socialismo se consolida na região oriental da Europa. É nesse ambiente de profundas tensões e redefinições que a economia se transforma no eixo, a partir do qual a sociedade dos anos 1920 e 1930 passa a se compreender. Ele sinaliza ainda que, “a economia torna-se o aspecto pelo qual a sociedade dos anos 20 e 30 se pensa, e é nesse ambiente que a revista de história econômica e social de Marc Bloch e Lucien Febvre vai evoluir como peixe dentro d’água” (Dosse, 1994, p. 22).

Gomes (2023) observa que os *Annales* surgem, entre outros motivos, da necessidade de propor uma nova forma de estudar uma sociedade em transformação. Para o autor, a proposta dos organizadores da revista *“Annales”* expressa a percepção de que “o *esquema interpretativo* anterior já não respondia satisfatoriamente aos novos problemas do século XX, principalmente os de ordem política e econômica surgidos no período das duas grandes guerras mundiais” (Gomes, 2023, p. 17). Desse modo, o movimento dos *Annales* nasce da constatação de que o aparato metodológico da tradição metódica francesa era insuficiente para compreender a complexidade da modernidade em crise. O que se constata na crítica feita pelos *Annales* à Escola Metódica, que para eles estava alicerçada ao que chamavam de “positivismo documental”.

Prost (2008) trata a revista formulada no seio deste novo grupo de historiadores franceses, em especial Bloch e Febvre como uma revista de combate tanto ao sistema acadêmico francês que, segundo autor, estava em retração como nos objetivos e nas questões propostas. Para ele, a novidade trazida pela revista *Annales* nunca esteve no método, pois “as normas da profissão foram integralmente respeitadas por L. Febvre e M. Bloch: o trabalho a partir dos documentos e a citação das fontes” (Prost, 2008, p. 39), e sim na rejeição de uma história factual; Prost observa que eles passaram a chamar de uma História “Historicizante[16]”.

Bourdé e Martin (1983) apontam que a revista dos *Annales* “desfere

[16] Prost conceitualiza o termo da seguinte forma: “o termo foi criado por Simiand no debate de 1903 – para opor-lhe uma história amplamente aberta, uma história total, empenhada em assumir todos os aspectos da atividade humana (Prost, 2008, p. 39).

duro golpes aos historiadores tradicionais [..] [e] se opõe em todos os pontos à tradição da Escola Metódica" (Bourdé; Martin, 1983, p. 122). Febvre, segundo os autores, é quem mais aprofunda essa cisão.

O grande mote desse novo modelo de investigação histórica reside na adoção daquilo que os *Annales* denominam "história-problema". Trata-se de um deslocamento epistemológico decisivo; em vez de organizar a pesquisa a partir dos documentos disponíveis, como prescrevia a tradição metódica, passa-se a formular problemas historicamente situados que orientam a escolha das fontes e dos métodos. Nesse movimento, a história deixa de privilegiar o acontecimento político e o factual para incorporar dimensões que, até então, permaneciam marginais na investigação histórica, tais como: "o coletivo, os fatos sociais, as atitudes mentais, a mentalidade primitiva, as representações coletivas" (Bentivoglio; Merlo, 2015, p. 128).

Essa inflexão metodológica se expressa claramente na atuação de Bloch. Como destacam Bentivoglio e Merlo (2015, p. 128), "Bloch encarregou-se ainda de redigir vários artigos combatendo os empiricistas e defendendo uma nova escrita da história aberta a novos problemas e às sensibilidades". Assim, a renovação proposta pelos *Annales* não consistia apenas em ampliar o repertório de temas e objetos, mas em redefinir a própria natureza da investigação histórica, orientando-a pela formulação de problemas e pela análise das estruturas sociais e mentais que moldam a experiência humana no tempo.

Bentivoglio e Merlo ressaltam que os *Annales* jamais constituíram uma doutrina fechada, um método único ou um conjunto rígido de procedimentos. Ao contrário, sua marca distintiva foi justamente o estímulo permanente à experimentação e à abertura a novas abordagens. Ainda assim, os autores reconhecem que certas escolhas teórico-metodológicas são recorrentes nas obras produzidas por esse amplo coletivo de historiadores. Entre elas, destaca-se a recusa de narrativas centradas em instituições ou em personagens individuais como eixo explicativo da História. Como observam os autores, "é notório perceber que em nenhum desses trabalhos há instituições centrais servindo como guia em uma narrativa histórica na qual ações de pessoas possuem um papel decisivo" (Bentivoglio; Merlo, 2015, p. 128).

A partir de Braudel (1992), observa-se um deslocamento ainda mais profundo no interior da tradição francesa, com a formulação de um modelo de

organização histórica que prioriza a longa duração, as estruturas e o diálogo sistemático com as demais Ciências humanas. Em *Escritos sobre a História (1992)*, obra na qual revisita e comenta sua própria produção, Braudel já indica no prefácio o alcance e as ambições desse projeto intelectual. Para ele, a História não pode limitar-se ao acontecimento imediato nem à sucessão linear dos fatos; é necessário apreender os ritmos lentos, as permanências e as forças estruturais que moldam a experiência humana ao longo do tempo. Como indicado:

> Reencontro aí, sem cessar, essa preocupação que, ainda hoje, me leva a confrontar a história — nosso oficio com outras ciências tão vivas do homem: a ver as luzes que elas projetam no campo de nosso trabalho de historiador, em contrapartida, poderia trazer a nossos vizinhos, tão reticentes em solicitar e até mesmo em escutar nossa opinião.
> O entendimento útil deveria fazer-se (digo-o e repito-o insistindo) sobre a longa duração, essa estrada essencial da história, não a única mas que coloca por si só todos os grandes problemas das estruturas sociais, presentes e passadas. É a única linguagem que liga a história do presente convertendo-a em um todo indissolúvel. Talvez eu ainda tivesse o tempo de me explicar a respeito dessa preocupação essencial, do lugar da história na sociedade atual cujas inovações se precisam em nosso horizonte, da maneira pela qual a história se enraíza na sociedade onde vive o historiador (Braudel, 1992, p. 8-9).

Em *A História em Migalhas*, Dosse (1992), no capítulo intitulado *"A Era de Braudel"*, analisa como o olhar dos *Annales* para as estruturas e para a longa duração redefiniu profundamente o ofício do historiador. Segundo o autor, o paradigma braudeliano com sua ênfase nos ritmos lentos, nas permanências e na articulação entre História e Ciências sociais, assume, no pós-guerra, o lugar de referência formativa que, em outro momento, fora ocupado pela Escola Histórica Alemã. Não avançaremos aqui nesse debate, mas importa destacar que é nesse período que se consolida o assentamento de um novo modelo historiográfico, capaz de deslocar o eixo metodológico da disciplina e de instituir um novo modo de pensar e escrever a História.

As críticas ao método histórico, tanto na tradição alemã quanto na francesa, revelam que o conhecimento histórico é sempre uma construção situada, orientada e interpretativa. Essa constatação, porém, raramente chega à escola na forma de reflexão didática. O professor, que não opera a metódica da disciplina, mas sim metodologias de ensino, lida cotidianamente com as mesmas tensões identificadas pela teoria – como transformar vestígios em sentido? Como articular passado e presente? Como tornar compreensíveis ações humanas distantes no

tempo? Diante dessas demandas, à docência mobiliza procedimentos próprios – narrativos, afetivos, empáticos – que não são previstos pelo método científico, mas que se tornam indispensáveis para que o aluno produza sentido histórico. Assim, a crítica ao método não apenas ilumina os limites do paradigma positivista, mas ajuda a compreender por que a mediação docente exige operações interpretativas específicas, dentre as quais se destaca a Empatia Pedagógica.

4.4 A Metódica da História: da Epistemologia à Operação Histórica

Para explicitar esse percurso conceitual, mobilizamos dois autores fundamentais: Certeau, historiador francês que nos fornece as bases para compreender a operação histórica como prática de produção de sentido; e Rüsen, filósofo alemão da didática da História, cuja matriz teórica permite precisar o que entendemos por metódica da História e suas implicações para a orientação temporal.

Certeau, no prefácio à segunda edição de "*A Escrita da História"* (1982), introduz sua reflexão sobre a operação histórica por meio de uma imagem emblemática, a cena de Américo Vespúcio "descobrindo" o Novo Mundo. Nessa representação, o navegador europeu, armado, vestido e portador do poder simbólico da escrita ocidental, encontra a América figurada como um corpo feminino, nu e disponível. Certeau mostra que esse encontro não é apenas um acontecimento, mas o início de um modo de produzir história, posto que o conquistador "escreve" o corpo do outro, transformando o território desconhecido em uma página em branco sobre a qual o Ocidente inscreve seu sentido, seu poder e sua própria narrativa.

Assim, para Certeau, escrever a história é sempre uma prática de ocupar, ordenar e significar; é uma operação que articula um sujeito que escreve, um objeto a ser escrito e um lugar social de produção e é desse gesto, que para o autor, emerge a historiografia moderna. Para ele, "a história é o privilégio que é necessário recordar para não esquecer a si próprio, [pois] ela situa o povo no centro dele mesmo, estendendo-o de um passado a um futuro" (Certeau, 1982, p. 16). Já nesse enunciado, evidencia-se a condição temporal sob a qual a História se constitui.

Certeau considera que a história moderna ocidental tem início quando se consolida a diferenciação entre presente e passado; é precisamente a

historiografia que se encarrega de operar essa distinção, buscando compreender o passado e conferir-lhe inteligibilidade. Conforme pontuado:

> Nesse processo, o da escrita, o autor pondera, se-lô um procedimento paradoxal, pois, para ele, ao mesmo tempo escrever insere-se como um mito e como um rito como na passagem abaixo:
> Este procedimento paradoxal se simboliza e se efetua num gesto que tem ao mesmo tempo valor de mito e de rito, a escrita. Efetivamente, a escrita substitui as representações tradicionais que autorizavam o presente por um trabalho representativo que articula num mesmo espaço a ausência e a produção. Na sua forma mais elementar, escrever é construir uma frase percorrendo um lugar supostamente em branco, a página. Mas a atividade que recomeça a partir de um tempo novo separado dos antigos, e que se encarrega da construção de uma razão neste presente, não é ela a historiografia? Há quatro séculos, no Ocidente, me parece que "fazer a história" remete à escrita. Pouco a pouco ela substitui todos os mitos da antiguidade por uma prática significante. Como prática (e não como os discursos que são o seu resultado), ela simboliza uma sociedade capaz de gerir o espaço que ela, se dá, de substituir a obscuridade do corpo vivido pelo enunciado de um "querer saber" ou de um "querer dominar" o corpo, de transformar a tradição recebida em texto produzido, finalmente de constituir-se página em branco que ela mesma possa escrever (Certeau, 1982, p. 17).

Entretanto, Certeau considera que esse processo tem limites, já que o real, que está alocado no discurso historiográfico, parte de um lugar de poder estabelecido. As formas e técnicas neste discurso empreendidas que dialogam com aquilo que se busca escrever, fazendo com que a ideia de uma produção historiográfica tome lugar à ideia de uma casualidade. Então, o que faz algo histórico? Para ele, história é "esta prática (uma disciplina), o seu resultado (um discurso) ou a relação entre ambos na forma de produção" (Certeau, 1982, p. 32). Uma operação cientifica, mas também algo sobre o passado que se analisa – algo que gera, para o autor, uma advertência:

> Ainda que isto seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. Elas são conformadas por premissas, quer dizer, por "modelos" de interpretação ligados a uma situação presente (Certeau, 1982, p. 34).

A discussão conduz Certeau à formulação daquilo que ele denomina operação historiográfica, tema ao qual dedica o capítulo II de "*A Escrita da História"*. É nesse contexto que o autor desloca a questão da escrita para o problema central do ofício: "o que realmente produz o historiador quando faz história?" O capítulo se inicia, assim, com uma pergunta incisiva que orienta toda a reflexão posterior: "O que fabrica o historiador quando faz a história? Para quem trabalha? Que produz?"

(Certeau, 1982, p. 65).

Essa formulação inaugura sua análise sobre os três elementos que constituem a operação historiográfica: o lugar, as práticas e a escrita; permitindo compreender que a História não é apenas representação do passado, mas um fazer situado, marcado por condições sociais, institucionais e discursivas.

Para nós, a reflexão de Certeau sobre as práticas e condições que configuram a operação historiográfica ilumina aspectos essenciais para compreender a forma como propomos a possibilidade de Empatia Pedagógica que funcione ao ensino de História. Ao mostrar que o fazer histórico depende de escolhas, posicionamentos e modos específicos de relação com o outro, sua análise aproxima-se das dimensões interpretativas e relacionais que atravessam a noção de empatia desenvolvida ao longo desta pesquisa.

Segundo o autor, “se é verdade que a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, isso ocorre, inicialmente, por causa das suas técnicas de produção” (Certeau, 1982, p. 78). Exemplos já mencionados, por nós nesta tese, como a história política da tradição alemã ou a longa duração das estruturas econômicas em Braudel, ilustram que diferentes técnicas e escolhas metodológicas geram formas distintas de construir o passado. Cada abordagem, portanto, não expressa apenas um método, mas uma determinada forma de produzir sentido histórico.

A reconstrução do percurso metodológico realizado até este ponto, da tradição alemã ao deslocamento francês, evidencia justamente isso – o método histórico moderno não constitui um corpo fixo de regras, mas um campo em constante disputa –, no qual diferentes respostas foram formuladas para enfrentar o problema central da História: como produzir conhecimento significativo sobre o passado humano? É nesse horizonte que se insere a noção de metódica da História, sistematizada por Rüsen, embora ancorada em elementos já presentes em Droysen e reelaborada pela historiografia contemporânea. A metódica não se confunde com “método” em sentido estrito, tampouco com “metodologia de ensino”.

Para Rüsen (2015), a metódica corresponde ao conjunto de regras, procedimentos e estratégias intelectuais que estruturam o trabalho do historiador em suas diferentes dimensões: investigativa, interpretativa, narrativa, didática e discutidora. Ela não é apenas uma técnica, é um modelo teórico da própria racionalidade histórica.

Para ele, precisamos ter claro que “o primeiro passado da cientificidade do pensamento histórico ocorre com a compreensão de que os fatos do passado só podem ser trazidos ao presente uma ordenação de perspectivas chamada ‘história’” (Rüsen, 2010, p. 110). Entretanto, é preciso especificar que as histórias são sempre sobre algo que está no passado, e saber se ocorreram como se enunciam é o que distingue o que é feito pela Ciência histórica daquilo que ouvimos sobre o passado. Como pode ser observado na citação abaixo:

> Sentenças históricas (histórias) são sempre enunciados sobre algo que foi o caso no passado. Sua credibilidade depende de convencer seus destinatários de que o que ocorreu no passado aconteceu da forma como o enunciam. As histórias convencem seus destinatários da credibilidade de seus conteúdos na medida em que demonstram o que foi o caso, no passado, por recurso aos vestígios ainda presentes desse mesmo passado. Dessa forma, quem quiser saber como as coisas aconteceram poderá convencer-se de que assim foi como está sendo dito. Para reforçar sua pertinência empírica, as históricas podem remeter a uma instância de autenticação. Essa instância consiste na contemporaneidade factual do passado, ou seja, no fato de que subsiste algo dele e que dá testemunho dele (Rüsen, 2010, p. 100).

Para ele, o pensamento histórico cientifico se diferencia das demais formas de pensamento histórico não pelo fato, mas pelo modo como se reivindica verdade, o que ele classifica como regulação metódica, por uma ciência e por um método, frisando que Rüsen não está pensando em um método que se aplique a toda experiência humana sobre o passado como são os métodos matemáticos.

Dessa forma, ele salienta que para se entender a História como ciência, não se pode “partir de um ideal de ciência, atribuindo processos metódicos de uma ou mais ciências” (Rüsen, 2010, p. 98) é antes necessário “apreender a peculiaridade de cada forma de pensamento existente no mundo concreto” e como esses auxiliam o homem no processo de interpretação de si e do mundo em que vive. Com isso, ele considera que o “pensamento histórico é cientifico à medida que procede metodicamente” para que quando a experiência humana no tempo adquira corpo a partir do ato de narrar, possam ser narradas “de forma continuamente fundamentadas” (Rüsen, 2010, p. 99).

O autor delimita que ele não está falando de um sistema complexo de regras de pesquisa, afastando-se da escola metódica, e sim um sistema coerente de regras de pesquisa para qual nomeia de “método histórico”, atendo-se sempre, que esse percurso é feito com a intenção de que o passado humano seja

rememorado com a finalidade de orientar o agir e sofrer humano no presente.

Rüsen salienta que as histórias (sentenças históricas) são sempre sobre o passado e sua credibilidade está em fazer que o enunciado de tal história possa convencer aquele a quem ela foi contada, e quanto mais condições o enunciador obtiver para que esse fato seja verossímil, mais autêntica essa história se torna. E isso pode ir “do ouvi dizer à documentação precisa (Rüsen, 2010, p. 101). Contudo, para ele, enquanto ciência, a História, deve se basear em uma operação em que o testemunho, necessariamente, precisa ser metodizado, e uma vez metodizado de maneira científica, essa operação assume a forma de pesquisa histórica, pois:

> O pensamento histórico se faz cientifico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela própria experiência. Entretanto, daí surge uma dúvida, trazida pelo autor, para depois ser respondida: “o que ocorre com a relação das histórias com a experiencia quando elas se transformam em pesquisa?” (Rüsen, 2010, p. 101).

A primeira coisa que se distingue, segundo o autor, são os próprios significados que são atribuídos aos fatos chamados históricos, pois é necessário que se observe os contextos interpretativos de uma história.

Para tanto, Rüsen (2010) considera ser necessário isolar o que ele apresenta como conteúdos empíricos das histórias, por nós, entendido como as “fontes históricas”, e então, ao metodizar sua relação com a experiência, o pensamento histórico cria o que chamamos de vestígios. E com eles, “é possível não apenas controlar o conteúdo informativo da tradição sobre o passado, mas, igualmente, ampliá-lo e superá-lo” fazendo com que “o saber atual sobre o passado humano passe a ser sistematicamente corrigível” (Rüsen, 2010, p. 102).

Dando a ver o saber científico atual sobre o passado, a metódica da História confere credibilidade ao conhecimento histórico na medida em que articula a relação entre experiência e pensamento histórico, possibilitando a produção de novos saberes sobre o passado por meio da pesquisa histórica. Nessa perspectiva, Rüsen (2010) afirma que, “como objeto de uma pesquisa histórica regulada metodicamente, o conteúdo empírico das histórias torna-se conteúdo de um saber histórico que não se esgota nas histórias narradas” (Rüsen, 2010, p. 105), mas se projeta nas carências contemporâneas de orientação no tempo. Para o autor, a metódica operacionaliza o pensamento histórico ao integrar razão empírica, razão

interpretativa e razão narrativa, de modo que o método histórico não se reduz a um instrumento de verificação, mas constitui um meio de orientar a experiência humana no tempo.

Partindo da interlocução que sugerimos entre Certeau e Rüsen, é possível considerar que os conteúdos substantivos do ensino de História não são apenas informações sobre o passado. Eles constituem precisamente o material empírico, a partir do qual se mobilizam operações do pensamento histórico: são os vestígios, narrativas e problemas que tornam possível a operação interpretativa e, portanto, a orientação no tempo.

Em outros termos, os conteúdos substantivos assumem o papel de mediadores entre experiência e pensamento histórico – não são fins em si, mas pontos de entrada para que o estudante compreenda como o passado se transforma em conhecimento significativo. E nesse ponto, nossa pesquisa opera em uma proposta de observar-se não apenas a dimensão histórica do conceito de empatia, mas as formas de mobilização dessa no uso da aprendizagem sobre o passado.

Para avançar no debate, é necessário distinguir dois termos frequentemente aproximados, mas conceitualmente distintos: **metódica** e **metodologia**. Conforme esclarece Rüsen (2015), a metódica diz respeito à estrutura interna da Ciência Histórica, isto é, ao conjunto de regras, operações e categorias epistemológicas que permitem transformar vestígios do passado em conhecimento dotado de sentido e capaz de orientar a ação humana no tempo. Trata-se, portanto, do funcionamento intelectual da História enquanto forma específica de conhecimento.

A metodologia, por sua vez, inscreve-se no campo da Didática da História e refere-se aos modos pelos quais esse conhecimento histórico é ensinado, apropriado e mobilizado em contextos concretos de aprendizagem, por meio de escolhas pedagógicas, estratégias didáticas e formas de mediação próprias da prática docente.

Distinguir metódica e metodologia não constitui apenas um cuidado terminológico, mas uma exigência analítica fundamental para esta pesquisa. Enquanto a metódica organiza a produção e a validação do conhecimento histórico no plano científico, a metodologia diz respeito às mediações realizadas pelo professor no processo de ensino. Essa distinção é necessária para evitar leituras que avaliem a prática docente como se ela devesse reproduzir diretamente os

procedimentos da pesquisa histórica, o que não corresponde ao trabalho real do professor.

Contudo, essa diferenciação não implica uma separação absoluta entre os dois planos. Ao contrário, o professor, ao selecionar conteúdos, estruturar narrativas, interpretar fontes e atribuir sentido ao passado no presente escolar, mobiliza categorias epistemológicas próprias do pensamento histórico, ainda que o faça em um nível distinto daquele da investigação acadêmica. É justamente nesse intervalo analítico entre metódica e metodologia que emergem operações interpretativas próprias da docência, entre elas o recurso a formas empáticas de compreensão do passado.

Nesse sentido, a distinção conceitual entre metódica e metodologia constitui condição para compreender adequadamente o fenômeno investigado por esta tese. A metódica examina o funcionamento intelectual da História como disciplina científica, cujas categorias epistemológicas são reelaboradas no campo da Didática da História, enquanto a metodologia de ensino corresponde à reelaboração pedagógica dessas categorias no âmbito do ensino corresponde à reelaboração pedagógica dessas categorias no âmbito da Didática da História. Embora pertençam a campos distintos, ambas se articulam quando se consideram competências narrativas, interpretação histórica e orientação temporal, elementos centrais tanto para a produção quanto para o ensino do conhecimento histórico.

Essa articulação evidencia que a metodologia de ensino não se confunde com a metódica da História, mas dialoga com ela, ao traduzir categorias epistemológicas em escolhas pedagógicas situadas, realizadas pelo professor no contexto concreto da sala de aula. É a partir dessa relação que se torna possível compreender o lugar da empatia no ensino de História, não apenas como estratégia didática, mas como operação vinculada ao modo histórico de pensar o passado.

Quadro 8 – Diferenças entre a metódica e metodologia de ensino

Metódica	**Metodologia de Ensino**
Opera na epistemologia da História;	Opera na prática pedagógica;
Pergunta como o conhecimento histórico é produzido;	Pergunta como o conhecimento é aprendido e ensinado;
Estrutura investigação, interpretação e narrativa;	Estrutura estratégias para aprendizagem dos alunos;
É parte da Ciência Histórica.	É parte da Didática da História.

Fonte: o próprio autor

O quadro comparativo apresentado não possui função meramente didática ou classificatória, mas analítica. Ao explicitar as diferenças entre metódica da História e metodologia de ensino, ele permite delimitar com maior precisão o campo em que se situam as práticas docentes analisadas nesta pesquisa.

Essa distinção é fundamental para compreender que o professor, ao ensinar História, não reproduz os procedimentos da investigação histórica acadêmica, mas realiza mediações pedagógicas que mobilizam narrativas, analogias, aproximações afetivas e estratégias empáticas. Reconhecer essa diferença evita leituras reducionistas da prática docente e cria as condições teóricas para interpretar a Empatia Pedagógica não como uma vulgarização do conhecimento histórico, mas como uma operação metodológica legítima no interior do ensino de História.

À luz desse percurso teórico e historiográfico, este capítulo buscou evidenciar que a relação entre método histórico e metodologias de ensino não pode ser pensada como continuidade direta, nem como simples transposição da epistemologia da disciplina para a sala de aula. Ao contrário, o ensino de História opera em um espaço próprio, situado entre a metódica da História e as condições concretas da prática docente. É precisamente nesse intervalo que emergem operações interpretativas, narrativas e relacionais que, embora não pertençam ao campo da validação científica do conhecimento histórico, mobilizam categorias epistemológicas da História e tornam-se indispensáveis para sua comunicação e apropriação no contexto escolar.

É a partir dessa distinção que se torna possível analisar, no capítulo seguinte, as respostas dos professores ao questionário aplicado, compreendendo-as não como desvios epistemológicos, mas como manifestações de escolhas metodológicas situadas.

O instrumento de coleta de dados não foi concebido com o objetivo de avaliar o domínio conceitual dos participantes sobre a epistemologia da História ou sobre conceitos de segunda ordem, mas de acessar como esses docentes, em suas práticas e reflexões, mobilizam estratégias de mediação do passado no cotidiano escolar. Assim, as respostas serão interpretadas a partir do lugar que ocupam no campo da metodologia de ensino, considerando as condições concretas da docência, as experiências formativas dos professores e as demandas específicas da sala de aula.

Nesse contexto, a Empatia Pedagógica é compreendida, no âmbito desta tese, como uma operação metodológica própria da ação docente, situada no campo da Didática da História e distinta da Empatia Histórica enquanto conceito de segunda ordem. Ela não opera diretamente no plano da validação do conhecimento histórico, nem tem como finalidade a reconstrução epistemologicamente rigorosa das ações humanas no passado.

Sua função reside na mediação pedagógica do passado, isto é, na criação de condições para que os estudantes atribuam sentido às experiências históricas, estabeleçam relações entre passado e presente e construam orientações temporais significativas. Trata-se, portanto, de uma resposta metodológica às carências de orientação que emergem no contexto escolar, ancorada nas experiências docentes e nas exigências concretas do ensino de História.

5 NÓS – OS DADOS E O OUTRO

Ao término do processo de coleta de dados, o questionário contou com 22 respostas válidas, sendo 13 provenientes de professoras e 9 de professores. O conjunto de participantes apresenta, em média, aproximadamente 10 anos de atuação docente no ensino de História. Observa-se, contudo, uma expressiva diversidade de trajetórias profissionais. Parte dos respondentes possui mais de 20 anos de experiência, incluindo um docente com 40 anos de atuação no ensino da disciplina. Em contraste, apenas três participantes podem ser caracterizados como professores em início de carreira, com menos de três anos de docência.

Essa heterogeneidade do grupo investigado confere maior densidade interpretativa aos dados analisados, na medida em que permite observar como concepções, escolhas metodológicas e formas de mediação do passado se articulam a diferentes tempos de experiência profissional no ensino de História.

Em relação à distribuição geográfica, responderam ao questionário docentes dos seguintes estados: Paraná (11), Mato Grosso do Sul (7), São Paulo (3), Santa Catarina (1), Mato Grosso (1) e Alagoas (1). Esse recorte confere à investigação um caráter interestadual, permitindo observar percepções de professores atuantes em diferentes regiões do país. Ainda que a maior concentração de respostas esteja no estado do Paraná, a presença de participantes de outros estados amplia a diversidade de contextos educacionais contemplados na análise, enriquecendo a compreensão sobre as concepções e práticas relacionadas à Empatia Histórica no ensino de História.

Muito se discute sobre as formas de ensinar, o papel da escola e, de modo mais específico, a função da disciplina de História e a atuação do professor dessa área. Caimi (2015), no artigo *O que precisa saber um professor de História?* propõe-se a “problematizar algumas das principais demandas que se apresentam ao trabalho do professor de História” (Caimi, 2015, p. 106). Desde o início, a autora adverte que há muitas questões em aberto e poucas respostas consolidadas. Entre essas questões, destacam-se as seguintes:

> Como disse, as perguntas são muitas, algumas das quais sistematizo aqui: para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica, considerando-se os contextos de existência dos nossos alunos e as especificidades da cultura escolar? Como torná-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Que conteúdos e procedimentos são os mais potentes para provocar a mobilização intelectual dos jovens para a aprendizagem histórica? Como conciliar o nível de abstração elevado que o seu estudo requer, com as possibilidades cognitivas dos estudantes? Quais conhecimentos e competências devem orientar os processos de formação inicial e continuada de professores de História para dar conta das exigências dessa disciplina escolar? Que critérios de seleção utilizar perante a vastidão de conteúdos e de potencialidades da História escolar? Que modelos curriculares podem ser, potencialmente, mais apropriados para cada um dos segmentos finais da educação básica? A perspectiva cronológica ou a temática se mostra mais adequada para o ensino fundamental? E para o ensino médio? O que se perde e o que se ganha com uma ou outra opção em cada segmento? Em que medida as dificuldades convencionais de operação nas escolas, tais como a heterogeneidade da formação nos níveis/séries precedentes; a precariedade no domínio das ferramentas de leitura e escrita; o contexto de violência, evasão, defasagem série-idade; as relações conflituosas entre professores e alunos, dentre outros, impactam sobre o ensino e a aprendizagem da História? Como fazer frente a tais dificuldades, de modo que elas não inviabilizem a aprendizagem histórica? (Caimi, 2015, p.115-116).

Não é nossa intenção oferecer respostas a todos esses questionamentos e, provavelmente, não trataremos da grande maioria deles. Por outro lado, esta investigação, assim como muitas outras desenvolvidas no campo do ensino de História, encontra ressonância em algumas das problematizações levantadas por Caimi. A pesquisa constitui, portanto, uma forma de dialogar com essas questões e de produzir reflexões que, ainda que parciais, possam fomentar outras, contribuindo para aquilo que Kuhn denomina como a consolidação de um paradigma científico.

No âmbito da Educação Histórica, o debate sobre como os alunos aprendem é especialmente rico, desdobrando-se em diversas discussões relevantes. Schmidt e Garcia (2006) já apontavam, na segunda metade da primeira década dos anos 2000, que as pesquisas sobre o ensino de História vinham crescendo em volume e se organizavam, ao menos, em três campos investigativos. O primeiro campo refere-se às experiências docentes, centradas nas práticas de ensino realizadas por professores em sala de aula. O segundo concentra-se em determinados objetos vinculados ao ensino de História, como livros didáticos, currículos e diretrizes pedagógicas. Por fim, o terceiro campo reúne investigações acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, marcadas por delimitações teóricas

e metodológicas que envolvem tanto o recorte do campo do conhecimento quanto a definição dos objetos de pesquisa.

Entre essas diversas pesquisas, observa-se a adoção de diferentes conceitos de segunda ordem como referenciais teórico-conceituais. Dentre eles, encontra-se o conceito de empatia, em especial, no campo da Educação Histórica, a noção de Empatia Histórica, tal como formulada por Peter Lee, que é assumido, nesta investigação, como eixo central de análise.

Assim, investiga-se como professores de História mobilizam processos empáticos em suas práticas pedagógicas no ensino do passado, analisando essas estratégias como mediações didáticas situadas. A partir da aplicação de um questionário de caráter exploratório, busca-se oferecer contribuições, ainda que iniciais, para a formulação do conceito de Empatia Pedagógica, compreendida como uma possibilidade metodológica voltada à promoção de uma aprendizagem histórica mais crítica, significativa e conectada às experiências dos estudantes.

Com base no percurso teórico delineado até aqui e nos objetivos propostos por esta investigação, passamos agora à análise das respostas obtidas por meio do questionário aplicado ao grupo de professores participantes. Considerando o caráter exploratório do instrumento, a análise não se orienta pela avaliação do domínio conceitual dos docentes sobre a epistemologia da História, mas pela compreensão de como a noção de empatia é mobilizada em suas reflexões e escolhas pedagógicas no contexto do ensino do passado.

5.1 "Prazer, Eu Sou Você em Mim": Desafios para Compreensão do Conceito e do Uso da Empatia em História

Conforme indicado na apresentação do questionário, foi proposto um modelo de progressão de ideias, com o objetivo de aferir como os professores compreendem e mobilizam o conceito de empatia em suas práticas pedagógicas. Parte-se do entendimento de que, antes de avançar para noções mais específicas, como a Empatia Histórica, é necessário identificar o que os docentes compreendem por empatia em termos gerais. Essa definição inicial constitui uma base interpretativa fundamental para analisar os desdobramentos conceituais e práticos presentes em suas respostas.

Nesse sentido, a primeira pergunta do instrumento foi formulada nos seguintes termos: *“1 – Em sua opinião, o que é empatia?”*. A intenção é captar como os professores elaboram esse conceito, o que permite aprofundar a análise em direções específicas, como a apropriação do conceito de Empatia Histórica, conforme definido por Peter Lee, ou ainda a identificação de elementos que apontem a existência de uma possível “Empatia Pedagógica”, hipótese exploratória levantada neste estudo.

Para fins de análise, as respostas dos professores à questão *“O que é empatia?”* foram organizadas em quatro categorias interpretativas, formuladas a partir da recorrência de elementos conceituais identificados. A primeira categoria, *“Empatia como identificação emocional”*, reúne respostas que associam empatia à capacidade de se colocar no lugar do outro apenas do ponto de vista afetivo, sem menção a contextos históricos ou educacionais, podendo ser compreensões gerais e não especializadas do termo, frequentemente ancoradas no senso comum.

A segunda categoria, *“Empatia como conceito psicológico”*, agrupa enunciados que associam a empatia a processos emocionais e relacionais, especialmente centrados na noção de se colocar no lugar do outro, típica da abordagem psicológica como reconhecimento de emoções, vínculo, compreensão interpessoal e escuta sensível. Já a terceira categoria, *“Empatia como conceito histórico”*, contempla respostas que mencionam, ainda que de modo inicial ou incipiente, a relação entre empatia e práticas de ensino e aprendizagem histórica. São compreensões que vinculam empatia à ideia de compreender os sujeitos do passado a partir de seus próprios contextos, de forma crítica e disciplinar, em sintonia com a noção de Empatia Histórica, sendo essa a forma mais elaborada das compreensões.

Por fim, a quarta categoria, intitulada *“Empatia como instrumento pedagógico”*, agrupa respostas em que a compreensão do conceito se vinculada ao ensino e à aprendizagem, com ênfase na relação com os alunos, no planejamento e nas práticas docentes.

Quadro 9 – O que pensam os professores sobre o conceito de empatia

Categoria	Descrição	Quantidade
Empatia como identificação emocional	Respostas que associam empatia à capacidade de se colocar no lugar do outro apenas do ponto de vista afetivo, sem menção a contextos históricos ou educacionais.	16
Empatia como conceito psicológico	Concepções baseadas em noções da psicologia, como reconhecimento de emoções, vínculo, compreensão interpessoal e escuta sensível.	3
Empatia como conceito histórico	Compreensões que vinculam empatia à ideia de compreender sujeitos do passado a partir de seus próprios contextos, de forma crítica e disciplinar, em sintonia com a noção de Empatia Histórica.	2
Empatia como instrumento pedagógico	Perspectivas que articulam empatia ao ensino e à aprendizagem, especialmente à relação com os alunos, planejamento e práticas docentes.	1

Fonte: o próprio autor

As respostas obtidas evidenciam que a concepção mais recorrente de empatia entre os participantes é a ideia de *"colocar-se no lugar do outro"*, com 16 das 22 respostas (aproximadamente 72,7%) mencionando essa formulação. Consideramos compreensível essa predominância, uma vez que, ao mobilizarem seus conhecimentos, os docentes tendem a recorrer aos referenciais mais próximos de suas vivências pessoais e profissionais. Como aponta Rüsen (2015), o sentido histórico é constituído por meio da articulação de quatro operações mentais: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação. Isso sugere que, mesmo diante de uma questão aparentemente objetiva, como a que inaugurou o questionário, os respondentes ativaram saberes espontâneos para lidar com um conceito que ainda é pouco discutido de forma sistemática no cotidiano da docência em História.

Sobre a constituição do sentido histórico, Rüsen afirma que ele ocorre:

> Pela integração da experiência de mudança temporal do homem e de seu mundo em um modelo interpretativo. Esse modelo permite inserir a vida humana nos contextos de sua determinação temporal. Com ela é possível enunciar objetos do agir e controlar o sofrimento (Rüsen, 2015, p. 43).

A partir dessa perspectiva, compreender a empatia como a capacidade de se colocar no lugar do outro revela-se como uma forma de atribuição

de sentido, capaz de organizar e orientar as interpretações da experiência histórica. Assim, essa concepção de empatia atua como um dos mecanismos possíveis pelos quais os sujeitos compreendem o passado e elaboram referências para agir no presente.

Em continuidade, ao longo da análise, serão realizadas aproximações com a teoria de Jörn Rüsen e com os fundamentos da Didática da História, com o intuito de compreender de que maneira esse grupo de professores elabora sua experiência temporal e como essa elaboração se articula com suas concepções sobre empatia. Também será considerada, no processo de interpretação dos dados, a forma como as noções de empatia – seja como Empatia Histórica, pedagógica ou em acepções mais amplas –, contribuem para a constituição de diferentes tipos de consciência histórica entre os sujeitos investigados.

No quadro abaixo, apresentamos as respostas que se assemelham e integram a primeira categoria:

Quadro 10 – Respostas da categoria: empatia como identificação emocional

P1: “É se colocar no lugar do outro logo mais é entender que o que eu não quero para mim, não quero para meus "irmãos".
P2: “O olhar sobre o outro” P3: “É a capacidade de alguém se colocar no lugar de outra pessoa, buscando sentir o que ela sente diante das mais variadas situações que afetam a vida daquela pessoa”
P4: “Se por no lugar do outro”
P6: “Perceber os limites de cada pessoa para não ser desagradável, conhecendo realidades”
P9: “Empatia pra mim é se colocar no lugar do outro, é não fazer com o próximo o que eu não gostaria que fizesse comigo”
P10: “Se colocar no lugar do outro”
P11: “Capacidade de compreender a situação do próximo”
P13: “É a capacidade de se colocar no lugar do outro, tentando compreender o que a outra pessoa está sentindo ou vivendo, mesmo que você não esteja passando pela mesma situação”
P14: “capacidade de entender as ações do outro como parte de um processo possível, mesmo que você não concorde com pensamentos e ações você possibilita ao outro a vivência das suas experiencias. Capacidade de solidarizar com o outro”
P15: “Se por no lugar dos outros”
P16: “Sentir o que os outros estão sentindo”
P18: “Me colocar no lugar do outro e entender suas necessidades e dificuldades”
P19: “É a valorização do outro”
P20: “Possibilidade de colocar-se no lugar do outro sem julgamentos”
P21: “A capacidade de se colocar no lugar do outro”

Fonte: o próprio autor

A forma como a ideia de empatia é comumente mobilizada no cotidiano educacional e na cultura mais ampla ajuda a explicar a concentração de respostas em uma mesma categoria. A associação entre empatia e a ideia de

“colocar-se no lugar do outro” é amplamente difundida e, por isso, tende a ser o referencial mais imediato acionado pelos docentes. Essa tendência é compreensível, especialmente diante de uma questão inicial que não oferece parâmetros específicos.

Ainda assim, considerando o volume de pesquisas na área da Educação que abordam a empatia em sua dimensão relacional, particularmente entre professores e estudantes, havia a expectativa de que mais respostas refletissem esse tipo de elaboração e estivessem listadas na quarta categoria. No entanto, apenas um docente, identificado como P5, apresentou uma resposta que se aproxima dessa complexidade, ao afirmar: *“Empatia é uma competência socioemocional que leva em consideração a ação de se ‘colocar no lugar do outro’, o que pode não ser uma ação fácil de ser colocada em prática em sala, pois cada pessoa interpreta a realidade de uma forma, e o que pode parecer fácil de passar para uma pessoa pode não ser para outra. Nesse caso, na minha opinião, a empatia está mais associada à ação de escuta sem julgamento da situação do outro, tentando entender a realidade que o cerca para tentar compreender seus sentimentos naquele momento”* (Resposta P5, 2025). A resposta evidencia uma concepção mais aprofundada, voltada à escuta ativa e à compreensão das experiências individuais dos estudantes.

Outra constatação que emergiu da análise inicial foi o reduzido número de respostas que articulam o conceito de empatia sob uma perspectiva psicológica, nossa segunda categoria, mesmo diante da expressiva presença desse enfoque nas produções acadêmicas mapeadas em nosso *Estado da Arte*.

Para aprofundar essa análise, recorremos ao *Google Acadêmico*, no qual encontramos autores de referência no campo da Psicologia cujas obras são frequentemente citadas em investigações educacionais que abordam a empatia como competência socioemocional. Destacam-se, nesse sentido, os trabalhos de Martin Hoffman e Mark Davis[17], que definem a empatia como a capacidade de reconhecer os sentimentos do outro e adotar diferentes perspectivas. Diante disso,

[17] Martin Hoffman, em sua obra *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice* (2000), desenvolve uma teoria abrangente sobre a empatia como base do desenvolvimento moral, destacando suas dimensões afetivas e cognitivas e sua importância na socialização e no comportamento ético. E Mark H. Davis, no livro *Empathy: A Social Psychological Approach* (1994), propõe uma distinção entre empatia emocional e empatia cognitiva, oferecendo um modelo que integra componentes afetivos, motivacionais e comportamentais, com ênfase em sua relevância nas interações interpessoais e na educação.

esperava-se uma presença mais significativa dessa abordagem nas respostas dos docentes.

Ainda assim, as falas elencadas nesta categoria apresentam elementos que dialogam com a concepção de empatia como uma habilidade socioemocional, reconhecida pelas ciências psicológicas e educacionais. A resposta do participante P7, por exemplo, define empatia como a capacidade de *"compreender que o outro tem vivências e experiências diferentes, o que faz uma pessoa diferente dos nossos conceitos, e que essa compreensão tem que estar atrelada a respeitar o sentimento alheio e fazer com que nossas ações sejam delimitadas a partir dessa compreensão em todos os sentido"* (Resposta P7, 2025). De maneira similar, P8 reforça essa visão ao afirmar que empatia é a *"capacidade de se colocar no lugar do outro, de partilhar de seus sentimentos"* (Resposta P8, 2025).

Já a fala do participante P17 oferece uma definição ainda mais elaborada, aproximando-se diretamente do campo da Psicologia Educacional ao declarar que *"a empatia, apesar de uma habilidade humana, deve ser aperfeiçoada e treinada socialmente"*, incluindo a atenção a *"aspectos sociais, culturais, econômicos e até mesmo sentimentais (subjetividade) do indivíduo ou grupo a que se buscar ter um comportamento empático"* (Resposta P17, 2025).

Essas três falas, embora distintas em complexidade, compartilham a perspectiva que compreende a empatia como algo que envolve esforço interpretativo e sensibilidade relacional. Ao analisarmos as respostas dos docentes a partir da categoria *"Empatia como conceito histórico"*, observamos que duas delas evidenciam um esforço mais elaborado no sentido de articular empatia e ensino de História, mesmo que essa relação não tenha sido explicitamente solicitada no enunciado da pergunta. O participante P12, por exemplo, afirma: "*Depende um pouco da tipologia de empatia. Se estamos nos referindo a uma conceituação mais geral, seria a habilidade de se 'colocar no lugar do outro'. Em uma perspectiva mais 'histórica', teria relação com a compreensão e respeito de crenças e valores de determinada cultura ou povo sem a necessidade de se partilhar destas crenças e valores"* (Resposta P12, 2025).

Essa formulação ecoa diretamente a concepção de Lee (2003), para quem a Empatia Histórica exige que os estudantes estejam dispostos a tratar os sujeitos do passado com honestidade, reconhecendo os motivos que os levaram a

agir de determinada maneira. Como o autor sintetiza, “se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas do passado honestamente, reconhecendo os motivos por que o fizeram [...] então a disciplina história falhou nos seus mais fundamentais propósitos” (Lee, 2003, p. 21).

A fala do participante P22 aprofunda ainda mais esse entendimento ao deslocar o foco da empatia para uma dimensão mais coletiva e crítica. Segundo ele, *“mais do que se colocar no lugar de outra pessoa, é pensar de forma coletiva em uma tentativa de superar pensamentos individualistas. É entender e contextualizar acontecimentos e sociedades a partir do seu tempo e espaço, rompendo ideias generalistas e totalizantes”* (Resposta P22, 2025). Essa resposta sugere uma abordagem da empatia que extrapola a esfera individual e subjetiva, aproximando-se de uma competência crítica essencial à Educação Histórica – a capacidade de compreender a alteridade em seus contextos específicos, reconhecendo a pluralidade de experiências e interpretações do passado.

Embora essas duas respostas representem uma minoria entre os participantes, elas se destacam por apresentar indícios de uma compreensão da empatia em consonância com sua formulação como conceito de segunda ordem no campo da Educação Histórica. Tais formulações mostram o potencial do conceito não apenas como habilidade emocional, mas também como ferramenta cognitiva e interpretativa, que pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos estudantes.

Nas questões 2, 3 e 4, buscamos aprofundar a compreensão dos professores sobre o conceito de Empatia Histórica, tal como formulado por Peter Lee. Para isso, iniciamos com uma pergunta direta na questão 2: *“Você conhece o conceito de Empatia Histórica proposto por um historiador britânico, Peter Lee, amplamente reconhecido por sua análise das abordagens pedagógicas no ensino de História?”*, cuja resposta deveria ser *“sim”* ou “*não”*.

Na sequência, a questão 3 apresentava duas definições de empatia com o objetivo de explorar como os respondentes identificavam o conceito: uma associada à ideia de *“colocar-se no lugar do outro”* e outra baseada na formulação de Lee. O enunciado era: *“Sobre o papel da empatia no ensino de História, assinale a alternativa que melhor descreve esse conceito”*. As opções eram:

“A) A empatia no ensino de História envolve incentivar os estudantes a se colocarem no lugar das pessoas que viveram no passado, compreendendo suas emoções, desafios e decisões a partir de suas perspectivas”;

“B) A empatia no ensino de História consiste em ajudar os estudantes a entender que as pessoas do passado viveram em contextos históricos distintos dos seus, e que suas emoções, desafios e decisões devem ser analisados a partir dessas diferentes perspectivas”;

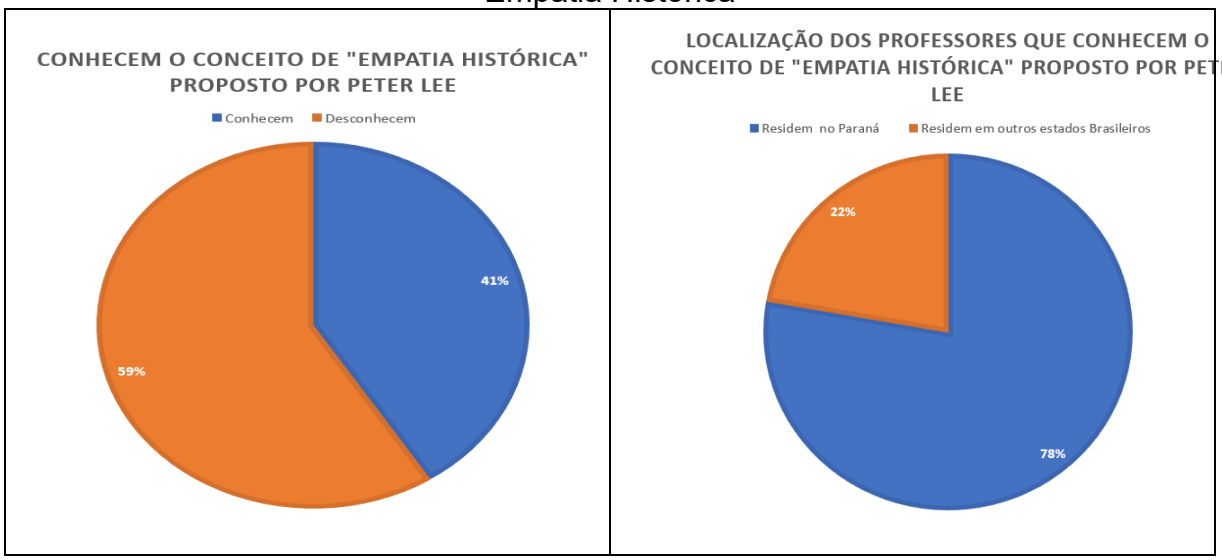
Já a questão 4 propunha: *“Com base nas alternativas da questão anterior, quais são as principais diferenças entre elas em relação ao conceito de empatia no ensino de História? Justifique sua resposta”*. Por meio dessa última questão, foi possível levantar elementos que revelam o grau de familiaridade dos professores com o conceito de Empatia Histórica, possibilitando identificar nuances em suas compreensões e apropriações teóricas.

Entre os professores participantes, 13 afirmaram não conhecer o conceito de Empatia Histórica, enquanto 9 declararam ter familiaridade com o termo. Dentre esses nove docentes que indicaram conhecer o conceito, sete residem no estado do Paraná. Esse dado revela uma concentração significativa de familiaridade com a Empatia Histórica entre professores paranaenses, o que pode ser explicado pela forte presença e influência do campo da Educação Histórica em duas das principais universidades públicas do estado – a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Na UEL, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa *“História e Ensino”*, coordenado pela professora doutora Marlene Rosa Cainelli, que tem atuado na formação inicial e continuada de professores, com ênfase na didática da História e no desenvolvimento da consciência histórica. Já na UFPR, merece destaque o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, uma das maiores referências nacionais na área. Com uma trajetória acadêmica consolidada, a pesquisadora tem contribuído de forma decisiva para a institucionalização da Educação Histórica no Brasil.

Conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Número de professores paranaenses que conhecem o conceito de Empatia Histórica



Fonte: o próprio autor

Ao analisarmos as respostas à questão 3, observamos um resultado expressivo: a maioria dos participantes considerou que a definição de empatia proposta por Peter Lee e apresentada na alternativa B, como a que melhor descrevia o papel da empatia no ensino de História. Essa opção foi escolhida por 18 dos 22 professores e professoras.

Considerando que o enunciado solicitava que os respondentes refletissem sobre a função da empatia no ensino da disciplina, é compreensível que a alternativa com foco na análise contextualizada das ações dos sujeitos históricos tenha predominado. Entretanto, as justificativas apresentadas na questão 4 permitem um entendimento mais profundo das motivações por trás dessas escolhas, revelando nuances nas formas como os professores compreendem e se apropriam do conceito. Um dado curioso é que dois participantes que afirmaram conhecer o conceito de Empatia Histórica formulado por Peter Lee optaram por marcar a alternativa A, que expressa uma visão mais próxima ao senso comum, baseada na ideia de *“colocar-se no lugar do outro”.*

Ao retomarmos as contribuições de Rüsen (2015), especialmente sua concepção de que o “sentido serve de critério fundamental da interpretação do homem e do mundo” (Rüsen, 2015, p. 43), torna-se possível compreender como as visões de mundo dos professores influenciam suas interpretações e escolhas conceituais. Isso se evidencia, por exemplo, nas respostas desses dois docentes à questão 1: o participante P9 afirmou que *“empatia pra mim é se colocar no lugar do*

outro, é não fazer com o próximo o que eu não gostaria que fizesse comigo" (Resposta P9, 2025); já o P19 declarou que empatia é *"a valorização do outro"* (Resposta P19, 2025). Mesmo diante de um enunciado que pedia uma definição voltada especificamente ao ensino de História, ambos ancoraram suas escolhas em compreensões subjetivas e generalistas do termo.

Para compreender com maior profundidade as escolhas desses participantes, é essencial considerar as justificativas apresentadas na questão 4. O participante P9, por exemplo, afirmou: *"Na primeira questão é estimular o aluno a se colocar no lugar do outro que viveu no passado e na segunda questão é entender que cada pessoa que viveu no passado tem diferentes contextos"* (Resposta P9, 2025). Já o participante P19 declarou: *"Na primeira eles se colocam no lugar do outro, na segunda buscam entender o lugar do outro no tempo vivido"* (Resposta P19, 2025). Essas justificativas revelam que, embora ambos tenham optado pela alternativa A, as respostas indicam um esforço, ainda que incipiente, de articular a empatia à dimensão temporal e contextual própria da experiência histórica.

Assim, percebe-se que, mesmo diante de uma escolha conceitualmente menos precisa do ponto de vista da Educação Histórica, os dois participantes demonstram algum grau de consciência quanto à complexidade envolvida na compreensão do passado. Esse movimento reforça a necessidade de reconhecer as múltiplas camadas de sentido que os docentes atribuem aos conceitos didáticos, conforme aponta Rüsen (2015) ao afirmar que a construção de sentido é um critério fundamental na interpretação do mundo e da ação humana. Nesse caso, o modo como os professores organizam e justificam suas escolhas reflete, mais do que um desconhecimento teórico, uma forma específica de atribuir sentido à empatia no ensino de História, reforçando a complexidade do conceito aqui tratado.

Entretanto, é igualmente importante observar como professores que afirmaram não conhecer o conceito de Empatia Histórica proposto por Peter Lee e cujas respostas à questão 1 foram classificadas nas categorias 1 e 2 justificaram a escolha da alternativa B como aquela que melhor descreve o papel da empatia no ensino de História. Esse dado sugere que, mesmo sem um domínio conceitual explícito, parte dos respondentes consegue identificar a centralidade da contextualização histórica como elemento fundamental para compreender o passado.

Isso pode revelar uma aproximação intuitiva com a noção de Empatia Histórica, na medida em que os participantes reconhecem a necessidade de compreender os sujeitos do passado a partir de seus próprios contextos sociais, culturais e temporais, ainda que não utilizem a linguagem conceitual própria da Educação Histórica. Esse fenômeno pode indicar a presença de um conhecimento tácito ou difuso sobre práticas e abordagens que dialogam com princípios da Empatia Histórica, mesmo entre aqueles que declararam não conhecer formalmente o conceito. Tal análise será realizada a partir das justificativas dos professores P1, P2, P3, P6, P7, P10, P11, P15, P16, P17 e P18.

As justificativas dos participantes P1, P2, P3, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P17 e P18 reforçam a hipótese de que, embora não conheçam formalmente o conceito de Empatia Histórica conforme proposto por Peter Lee, muitos docentes demonstram uma compreensão intuitiva ou tácita de seus princípios fundamentais. A ênfase recorrente na necessidade de compreender o contexto histórico dos sujeitos do passado, presente em falas como do P6: *"Que cada tempo deve ser entendido de acordo com os fatos ocorridos naquele meio"* (Resposta P6, 2025) e de P5, para quem "*é necessário fazê-los observar as ações das pessoas no passado de acordo com os contextos históricos em que viviam"* (Resposta P5, 2025), evidencia uma prática pedagógica que dialoga com a dimensão cognitiva da Empatia Histórica.

De acordo com Lee (2003), a Empatia Histórica exige que os estudantes compreendam os pensamentos, valores e motivações dos indivíduos do passado a partir de seu próprio tempo, e não por projeções contemporâneas. Como afirmou P13, *"na afirmativa 2 [...] está mais alinhada ao conceito de empatia histórica cognitiva proposto por Peter Lee, ao enfatizar a análise a partir da perspectiva da época, permitindo uma leitura mais crítica e fundamentada do passado"* (Resposta P13, 2025).

Em outro plano, P17 articula uma reflexão mais elaborada, ainda que afirme desconhecer a obra de Lee, quando salienta que *"o foco no indivíduo (como sugere a primeira alternativa), pode tornar uma experiência [...] a realidade de todos, o que não condiz necessariamente com a realidade histórica, afinal, a diversidade, a diferença e a desigualdade são marcas fundamentais de um período histórico"* (Resposta P17, 2025). Essa visão aproxima-se das concepções de Jörn Rüsen, para quem o desenvolvimento da consciência histórica se dá na medida em

que o sujeito compreende as ações humanas dentro de estruturas de sentido temporal, superando o olhar fragmentado ou anacrônico sobre o passado (Rüsen, 2001).

P12 ao afirmar que *"não conseguimos recriar por completo emoções e intenções dos sujeitos do passado"*, mas que podemos "*aproximar o estudante de uma certa compreensão sobre as mudanças e permanências nas relações humanas"* (Resposta P12, 2025), revela um entendimento sensível à distância temporal e à complexidade da experiência histórica, aspectos centrais no pensamento de Lee e Rüsen. Essa percepção é ratificada por P8, ao defender que *"estabelecer uma diferença entre o passado e o presente [...] é necessária para melhor compreendê-lo dentro do seu próprio contexto de tempo histórico"* (Resposta P8, 2025).

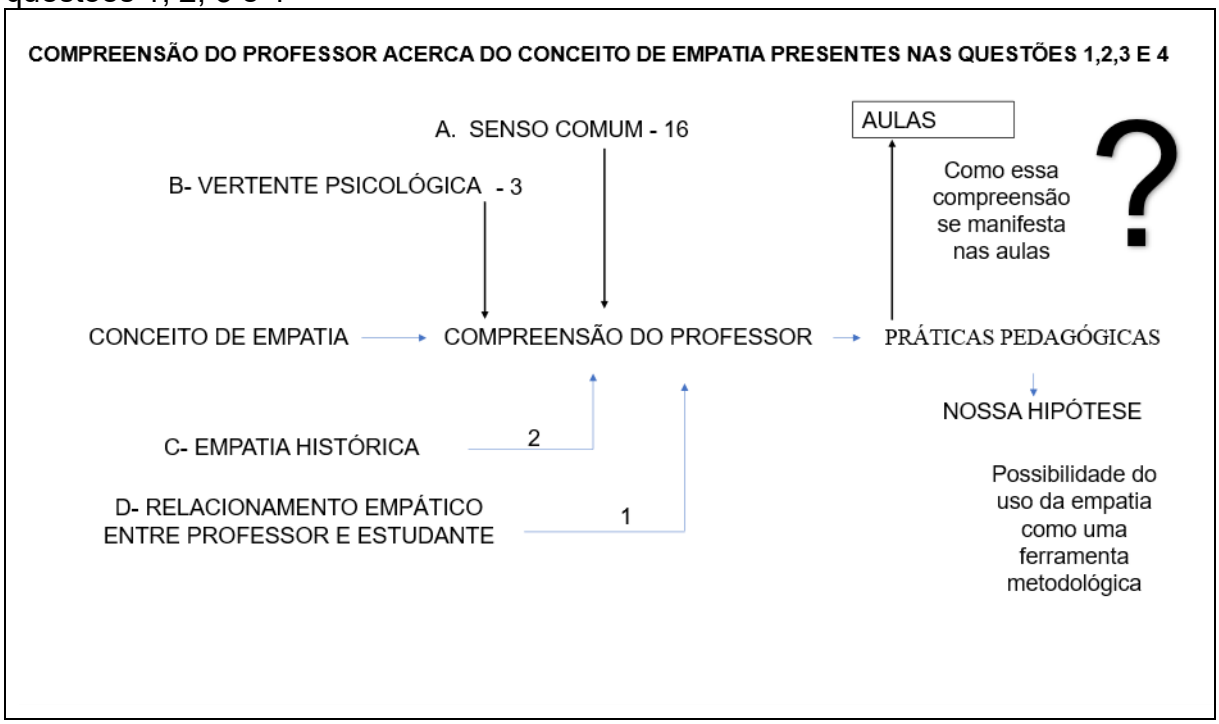
Portanto, mesmo sem recorrer à terminologia específica da Educação Histórica, os professores analisados demonstram práticas e interpretações compatíveis com os princípios da Empatia Histórica. Tal constatação aponta para a existência de um saber pedagógico prático, ainda que não conceitualmente sistematizado, que se aproxima das discussões teóricas da área.

Esse diagnóstico inicial nos conduz ao próximo nível de análise proposto neste questionário – investigar de que maneira o conceito de Empatia Histórica é mobilizado nas ações didáticas desses docentes, isto é, como se manifesta concretamente em suas escolhas metodológicas para atividades em sala de aula e objetivos de aprendizagem relacionados ao ensino do passado.

A imagem apresentada a seguir busca sintetizar visualmente os dados analisados nas questões 1, 2, 3 e 4 do questionário, evidenciando os diferentes sentidos atribuídos pelos docentes ao conceito de empatia. O diagrama destaca de forma clara como essas compreensões diversas alimentam o entendimento docente e, possivelmente, influenciam suas práticas pedagógicas.

A partir dessa representação, reafirma-se a hipótese central da pesquisa – de que a empatia pode ser mobilizada como ferramenta metodológica no ensino de História. Assim, a imagem funciona como fechamento interpretativo deste segmento analítico, permitindo visualizar os caminhos que conectam conceito, compreensão e prática.

Figura 4 – Compreensão do professor acerca do conceito de empatia presente nas questões 1, 2, 3 e 4



Fonte: o próprio autor

A análise das respostas às questões 1, 2, 3 e 4 permite afirmar que a noção de empatia mobilizada pelos professores de História encontra-se, majoritariamente, vinculada a sentidos cotidianos e afetivos, fortemente associados à ideia de “colocar-se no lugar do outro”. Tal compreensão, embora legítima no plano das relações humanas, revela-se limitada quando confrontada com a formulação da empatia como conceito de segunda ordem no campo da Educação Histórica.

Entretanto, os dados também evidenciam um aspecto relevante – mesmo entre docentes que afirmam não conhecer o conceito de Empatia Histórica proposto por Peter Lee, surgem recorrentes referências à necessidade de compreender os sujeitos do passado a partir de seus próprios contextos temporais, sociais e culturais. Essa aproximação intuitiva com os princípios da Empatia Histórica sugere a existência de um saber pedagógico tácito, produzido no exercício da docência, que antecede e, em certa medida, independe da sistematização teórica.

Deste modo, os resultados deste bloco analítico indicam que a empatia, embora ainda não plenamente compreendida em sua dimensão histórica, já opera como um elemento organizador do sentido atribuído ao ensino do passado.

Essa constatação sustenta a hipótese de que a empatia pode ser compreendida não apenas como conceito teórico, mas também como mediação pedagógica efetivamente mobilizada nas práticas docentes.

5.2 Nós e Eles no Começo de Tudo: Estratégias, Escolhas e Sentidos para Iniciar o Ensino do Passado

A construção de uma aprendizagem significativa em História demanda atenção não apenas aos conteúdos selecionados, mas também às práticas efetivamente realizadas pelos professores em sala de aula. De acordo com Siman (2015), é fundamental considerar o que os docentes de fato executam no cotidiano escolar, uma vez que são essas ações que concretizam (ou não) as condições favoráveis ao ensino da disciplina. Nessa mesma direção, Bittencourt (2009) destaca que tanto a seleção dos conteúdos quanto os métodos adotados pelo professor desempenham papel central na consolidação dessas condições, reconhecendo que “o rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil” (Bittencourt, 2009, p. 255).

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defina os conteúdos e os momentos em que devem ser abordados, cabe ao professor, no exercício de sua autonomia didática, construir caminhos para a aprendizagem. É nesse espaço de decisão pedagógica que o conceito de empatia, especialmente em sua dimensão histórica, pode surgir como uma estratégia metodológica capaz de promover uma compreensão mais profunda e crítica do passado, rompendo com práticas meramente expositivas e abrindo espaço para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Sobre essa questão dos conteúdos escolares e sua consonância com a BNCC, Cerri (2017) aponta que a Base apresenta uma estrutura curricular marcada pela normatização e centralização dos conteúdos, o que pode reduzir a autonomia docente e comprometer a construção do pensamento histórico. Germinari e Mello (2018), por meio de análise documental, evidenciam os confrontos e impactos da reforma do Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular, demonstrando como essas mudanças afetam diretamente o ensino de História – tanto na definição do que deve ser ensinado quanto nas formas pelas quais esse ensino é realizado.

Pensar, portanto, nas escolhas metodológicas dos docentes implica reconhecer os limites impostos por diretrizes centralizadoras, bem como as possibilidades de resistência e criatividade pedagógica dentro da sala de aula. É nesse espaço de relativa autonomia que o professor pode optar por abordagens mais significativas, como o uso da Empatia Histórica, que permite ir além da simples exposição de fatos e promove uma compreensão crítica e contextualizada do passado.

A fim de observar essas questões na prática, nosso questionário buscou compreender como ocorre a escolha metodológica e teórica dos professores ao tratar de conteúdos do passado. Para isso, as questões de 5 a 9 foram elaboradas com o objetivo de fazer os docentes refletirem sobre suas práticas e abordagens iniciais no trabalho com conteúdos históricos. A questão 5, por exemplo, propôs a seguinte indagação: "*Supondo que esteja no início de um novo conteúdo, quais estratégias e/ou recursos você considera mais eficazes para engajar os alunos desde o início? (Pode responder mais de uma)"*, oferecendo as seguintes opções de resposta:

"A) Criar uma estratégia em que os conhecimentos prévios dos alunos fossem fundamentais para o início do conteúdo";

"B) Apresentar fontes históricas sem contextualização prévia";

"C) Apresentar fontes históricas, contextualizando seu uso e as escolhas feitas para sua utilização";

'D) Apresentar um personagem ou evento histórico que mobilizasse a atenção dos estudantes".

Essa pergunta, ao explorar as escolhas iniciais feitas pelos docentes, visa identificar quais estratégias são consideradas mais eficazes para despertar o interesse dos estudantes no início de um novo conteúdo. Tal investigação dialoga diretamente com a problemática central desta pesquisa, ao buscar compreender de que maneira as decisões metodológicas dos professores podem revelar aproximações, ainda que não nomeadas, com formas de abordagens ao conceito de empatia.

Ao analisar essas escolhas pedagógicas espontâneas, torna-se possível observar indícios de práticas que valorizam o olhar para o outro, o uso de narrativas contextualizadas e a mobilização de sentidos históricos – todos elementos que, em maior ou menor grau, ressoam com os princípios da empatia enquanto

estratégia formativa no ensino de História. Dessa forma, ao observarmos as afirmações A, B, C e D apresentadas na questão 5, é possível identificar diferentes compreensões sobre o início de um conteúdo histórico e sobre as estratégias mobilizadas pelos professores para engajar seus estudantes no processo de aprendizagem. As alternativas revelam concepções distintas acerca do papel do aluno, do uso das fontes históricas e da intencionalidade pedagógica no ensino do passado.

A alternativa A, ao valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, aponta para uma perspectiva construtivista, que reconhece o papel ativo do estudante na construção do saber histórico. Já a opção B, ao propor a apresentação de fontes sem contextualização, indica uma abordagem mais tradicional ou fragmentada, na qual o vínculo entre documento e interpretação histórica se enfraquece.

Por sua vez, a alternativa C apresenta uma intencionalidade pedagógica mais afinada com os pressupostos da Educação Histórica, pois pressupõe que o uso da fonte deve ser acompanhado de uma explicitação sobre sua escolha e sua função no processo de aprendizagem. Por fim, a opção D, ao recorrer a personagens ou eventos que despertem interesse, sugere a mobilização do chamado Atrativo Pedagógico (Cainelli, 2021), favorecendo a aproximação emocional e intelectual dos estudantes com o tema a ser estudado.

A questão *“6 – Justifique sua(s) escolha(s)”* foi elaborada justamente para aprofundar a análise dessas opções, permitindo que os professores explicitem os motivos que os levaram a optar por determinadas estratégias em detrimento de outras. Através dessas justificativas, é possível captar aspectos implícitos da prática docente, identificar aproximações com o conceito de Empatia Histórica e compreender melhor os critérios que orientam suas decisões metodológicas iniciais no ensino de História.

Na questão *“7 – Ainda em relação à questão 5, organize (em ordem de preferência) as estratégias didáticas que você considera mais eficazes ao iniciar o estudo de um conteúdo substantivo”*, foram apresentadas cinco opções de estratégias didáticas para que os professores as hierarquizassem conforme sua prática e percepção pedagógica, a saber: *“Uso de Fontes; Obtenção de conhecimentos prévios; Aula expositiva; Criar condições empáticas de entendimento*

do passado (Empatia como recurso metodológico); Metodologias ativas (Chuva de palavras, Gamificação, entre outros)”.

A organização das estratégias por ordem de preferência, tal como solicitada na questão 7, permite avançar na análise da intencionalidade pedagógica expressa pelos professores. Mais do que indicar métodos isolados, essa hierarquização revela critérios de escolha e prioridades didáticas que dialogam diretamente com princípios do pensamento histórico. Ao relacionarmos essas preferências com os fundamentos metodológicos da empatia, conforme discutidos por Lee e Cainelli, torna-se possível observar como os docentes articulam elementos como engajamento, construção ativa do conhecimento e sensibilidade ao outro no processo de ensino e aprendizagem. O cruzamento das respostas, portanto, aprofunda a compreensão sobre as formas como estratégias didáticas são mobilizadas para tornar o ensino de História mais significativo e reflexivo.

É importante esclarecer, neste ponto, o entendimento que orientou esta pesquisa sobre o que são estratégias didáticas no ensino de História. Consideramos que estratégias didáticas são práticas intencionalmente organizadas com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento histórico. Bittencourt (2009) salienta que essas estratégias devem ir além da simples exposição de conteúdos, buscando criar situações em que os estudantes possam analisar, problematizar e interpretar narrativas sobre o passado. Cainelli (2011), por sua vez, enfatiza que tais estratégias devem considerar os conhecimentos prévios dos alunos e seu envolvimento com os temas trabalhados, estimulando a construção ativa do saber histórico.

Já Seixas e Morton (2011) argumentam que estratégias eficazes no ensino de História são aquelas que possibilitam a mobilização dos seis conceitos estruturantes do pensamento histórico, como evidência, relevância histórica e empatia, favorecendo uma compreensão crítica e contextualizada do passado, nos moldes da produção historiográfica.

Ainda neste bloco de questões, foi apresentada a seguinte pergunta discursiva: *“8 – Ao iniciar o conteúdo sobre a escravidão com uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, quais abordagens teóricas e metodológicas você adotaria? Como começaria a desenvolver esse conteúdo?”*. A escolha dessa formulação teve como objetivo explorar a complexidade envolvida no ensino de um tema historicamente sensível e curricularmente central, como a escravização africana. Ao

apresentar a questão em formato aberto, buscou-se possibilitar que os professores evidenciassem, de forma mais livre, seus modos de abordagem inicial de um conteúdo substantivo e as estratégias que consideram mais adequadas para esse tipo de temática.

Com essa estrutura, pretendemos compreender não apenas as escolhas metodológicas dos docentes, mas também os referenciais teóricos que orientam suas práticas pedagógicas. Interessa-nos observar em que medida essas escolhas revelam aproximações com perspectivas historiográficas críticas, com a Educação Histórica ou com abordagens mais tradicionais. Assim, a análise das respostas permite identificar como o conteúdo do passado é mobilizado, problematizado e tornado significativo no processo de ensino, a partir da combinação entre teoria, método e sensibilidade pedagógica.

Antes de adentrarmos nas respostas dos docentes às questões propostas, é necessário retomar alguns conceitos que são utilizados no campo da Educação Histórica e podem auxiliar em nosso processo de análise. Dentre eles, destaca-se a importância do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Essa etapa, longe de ser meramente diagnóstica, é estruturante para a organização do ensino e para a criação de vínculos entre as representações dos alunos e os saberes escolares.

Barca (2004, p. 68) destaca que “os conhecimentos prévios dos alunos não são obstáculos à aprendizagem, mas sim pontos de partida essenciais para que se possa construir significados mais complexos”. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico escolar é construído em diálogo com aquilo que o estudante já traz consigo, suas experiências, narrativas e interpretações espontâneas do passado.

Schmidt (2009) complementa essa visão ao afirmar que “a aprendizagem histórica depende da possibilidade de o aluno confrontar seus próprios referenciais com os referenciais da história como ciência”, o que implica reconhecer as formas como os alunos constroem sentido a partir de suas experiências no presente. Essa ideia também é mobilizada por Cainelli (2021), que enfatiza o “potencial atrativo” das experiências formativas que consideram as vozes dos estudantes, seus repertórios culturais e suas maneiras próprias de significar o mundo.

Nessa perspectiva, Gago (2016) argumenta que o ensino de História deve partir do princípio de que “a compreensão histórica exige a mobilização de conteúdos substantivos e de conceitos de segunda ordem” (Gago, 2016, p. 52), sendo os conhecimentos prévios uma chave de entrada para essas mobilizações. Além disso, como destaca Divardin (2013), valorizar as ideias dos estudantes no início do trabalho com o passado contribui para acessar os referenciais prévios que eles possuem, possibilitando, a partir disso, um deslocamento de olhar necessário à reflexão histórica. Desse modo, considerar os conhecimentos prévios não é apenas uma estratégia didática eficaz, mas também um compromisso epistemológico com a formação do pensamento histórico, com base no reconhecimento e na transformação das experiências dos sujeitos.

Outro ponto central no ensino de História é o uso de fontes históricas como recurso didático e como elemento estruturante do pensamento histórico. Bittencourt (2009) ressalta que o trabalho com fontes possibilita ao aluno um contato direto com os vestígios do passado, aproximando-o dos procedimentos da investigação histórica. Para a autora, a presença das fontes nas aulas de História não deve se limitar à sua ilustração, mas sim constituir um elemento que instigue a análise, a problematização e a construção de significados. Nessa direção, Cainelli (2011) defende que o uso de fontes deve estar articulado a intencionalidade pedagógica que mobilize competências cognitivas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação dos estudantes. Trabalhar com fontes, portanto, é mais do que apresentar documentos, é criar condições para que os alunos compreendam os processos de produção e representação do passado.

Nesse contexto, Lee (2006) enfatiza que os alunos precisam entender não apenas o que as fontes dizem, mas também como e por que elas foram produzidas, pois “é impossível pensar historicamente sem compreender o papel das evidências e das inferências” (Lee, 2006, p. 3). Assim, o uso crítico das fontes se consolida como um dos pilares da Educação Histórica, ao favorecer a formação de sujeitos capazes de questionar e dialogar com as narrativas do passado.

5.2.1 Eles Escolhem, Eles Explicam: Estratégias e Sentidos no Início de um Conteúdo do Passado

Neste subtítulo reunimos a análise das questões 5 e 6, em que os professores indicam quais estratégias consideram mais eficazes para iniciar um conteúdo histórico e justificam essas escolhas. Ao observar tanto as seleções quanto as justificativas, buscamos compreender não apenas o que os docentes fazem, mas os sentidos que atribuem às suas práticas.

"Eles escolhem" evidencia a ação pedagógica; *"eles explicam"* revela os fundamentos dessas escolhas, permitindo identificar aproximações com princípios como o engajamento, o uso crítico de fontes e a valorização do conhecimento prévio. Esse conjunto de dados oferece uma entrada rica para pensar o quanto há (ou não) de Empatia, Empatia Histórica e, o que procuramos constatar, Empatia Pedagógica na organização do ensino do passado nas escolas.

A questão 5, talvez por algum descuido na formulação do enunciado, falhas na execução por parte dos respondentes ou até mesmo por limitações técnicas do próprio aplicativo utilizado, apresentou um número significativo de respostas em que os professores assinalaram apenas uma alternativa, ainda que a pergunta permitisse múltiplas escolhas. Diante disso, optamos por considerar o número total de vezes que cada alternativa foi selecionada, independentemente do número de opções assinaladas por cada participante. A partir desses dados, será elaborado um ranking que indica as estratégias mais e menos escolhidas pelos docentes para o início de um conteúdo histórico.

Quadro 11 – Estratégias que os professores acham mais eficientes (em 38 menções)

Alternativa	Número de Respostas	Porcentagem (%)
A	13	34,21%
B	2	5,26%
C	11	28,95%
D	12	31,58%

Fonte: o próprio autor

À primeira vista, chama atenção o baixo índice da alternativa B (5,26%), o que pode indicar que este grupo de professores não considera adequado iniciar um conteúdo histórico apenas com a apresentação de fontes sem a devida contextualização. Essa alternativa propunha: *"B – Apresentar fontes históricas sem*

contextualização prévia". Em contrapartida, a alternativa *"C – Apresentar fontes históricas e contextualizar o uso e as escolhas feitas para sua utilização"* foi a terceira mais mencionada, com 28,95% das respostas.

Essa escolha dialoga diretamente com o que propõe Schmidt (2020), ao adaptar a matriz de Rüsen (2006) para o contexto escolar por meio do conceito de *"aula histórica"*. Nessa perspectiva, o uso de fontes deve estar necessariamente articulado à contextualização e à problematização, pois a aprendizagem histórica só adquire sentido quando conecta os saberes escolares à vida cotidiana dos estudantes e à experiência humana concreta. Assim, torna-se evidente que o trabalho com fontes é fundamental, desde que esteja inserido em uma proposta didática que promova a compreensão crítica e significativa do passado.

Os dados analisados parecem indicar uma preferência por estratégias que articulam intencionalidade pedagógica e construção ativa do conhecimento, reforçando uma concepção de ensino que ultrapassa a simples transmissão de informações. Tal tendência aponta para uma mudança de paradigma nas escolhas metodológicas dos docentes, que passam a valorizar abordagens mais sensíveis à experiência dos alunos e comprometidas com a formação do pensamento histórico.

Ao analisarmos as justificativas da questão 6 referentes às escolhas da questão 5, observamos que a alternativa *"B – Apresentar fontes históricas sem contextualização prévia"*, nunca apareceu isoladamente. O professor P14, por exemplo, a combinou com as alternativas C e D, enquanto o P18 a associou às alternativas A e C. Esse padrão sugere que, mesmo quando a alternativa B foi selecionada, seu uso não se deu de forma desvinculada de outras estratégias que pressupõem contextualização, como é o caso da alternativa C. Tal comportamento relativiza a ideia de uso aleatório ou descritivo da fonte como ponto de partida para o ensino do passado.

Além disso, ao considerarmos as respostas à questão 7, que solicitava a hierarquização das estratégias didáticas, evidencia-se preferência pelo uso de fontes como meio de introduzir o passado aos estudantes. Na maior parte dos casos, essa estratégia apareceu entre as três primeiras posições de escolha, indicando uma valorização significativa desse recurso na prática pedagógica dos docentes. Essa tendência será retomada com maior detalhamento nas próximas análises.

Ao justificar suas escolhas, tanto P14 quanto P18 apontam o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes como a estratégia inicial mais importante. P14 afirma que essa prática *"nos poupa tempo e nos faz entender como o mesmo constrói o seu conhecimento histórico"* (Resposta P14, 2025), ideia com a qual P18 parece concordar ao destacar que esse uso, pode estar *"fazendo uma ponte entre o que os alunos sabem, para iniciar uma aula colabora para o entendimento"* (Resposta P18, 2025). Além disso, P14 justifica a escolha pela apresentação da fonte sem contextualização ao afirmar que essa estratégia *"leva o aluno ao engajamento de como se realiza pesquisa"*.

As alternativas que mais se destacaram foram A e D, respectivamente, com 13 e 12 menções. Em seis ocasiões, essas alternativas foram escolhidas de forma conjunta, enquanto nas outras vezes apareceram isoladamente, a alternativa A, quatro vezes, e D, outras quatro:

Quadro 12 – Formas como professores justificam suas escolhas para a alternativa A e para Alternativa D

Alternativa A	**Alternativa D**
P1: "O novo é atrelado a curiosidade, logo será objeto de interesse para o aluno."	P4: "Tem que se chamar a atenção do estudante naquele momento para aplicação dos próximos passos."
P3: "Escolhi as opções 1 e 3, mas o questionário não aceitou a resposta dupla. Considero que essas opções são básicas para que se aprofunde o conteúdo que se deseja trabalhar, visando a construção e aprimoramento do raciocínio abstrato."	P6: "Fontes e contextualização são bases para o entendimento, o conhecimento prévio muitas vezes é muito distorcido e personagens nem todos conhecem"
P16: "Eu no início de cada conteúdo novo mostro o porquê de estar ensinando tal assunto e a relação disso com a vida do educando"	P11: "Sempre o mais palpável é o que chama mais atenção e facilita o aprendizado."
P19: "Acredito serem a melhor alternativa para um bom entendimento do conhecimento e do conteúdo"	P17: "Devido a rotina de trabalho e uma educação voltada para a preparação quase exclusiva para os vestibulares e processos seriados de acesso ao ensino superior, a minha realidade não permite grande contextualização de fonte histórica, o que seria necessário para que o aluno tivesse acesso a uma interpretação profunda sobre os objetos apresentados e seu contexto de produção. Nesse sentido, em minha narrativa histórica, busco sempre eventos e personagens históricos que possam apresentar uma perspectiva mais estrutural e conjuntural do período, processo ou fato histórico que será estudado ao longo da semana.

Fonte: o próprio autor

As justificativas fornecidas pelos docentes indicam motivações distintas, ainda que complementares. Os que optaram pela alternativa A destacam a

importância de despertar a curiosidade e a compreensão dos estudantes desde o início do conteúdo, conectando o tema à vida cotidiana (P1, P3, P16 e P19). Já os que escolheram apenas a alternativa D enfatizam a necessidade de chamar a atenção do aluno com elementos mais concretos e envolventes, como personagens e eventos históricos, o que facilitaria o engajamento e a compreensão inicial (P4, P6, P11 e P17).

As justificativas apresentadas pelos docentes que optaram pela alternativa A revelam preocupações que se alinham diretamente à ideia de significância histórica, conforme proposta por Jörn Rüsen. Quando P1 destaca que *"o novo é atrelado à curiosidade, logo será objeto de interesse para o aluno"* (Resposta P1, 2025) ou quando P19 afirma que essa é a melhor alternativa para *"um bom entendimento do conhecimento e do conteúdo"* (Resposta P19, 2025), nota-se um esforço em estabelecer uma relação entre o passado e a vida prática dos estudantes, aspecto central na teoria da Educação Histórica.

Para Rüsen (2001), "a história ganha sentido quando o passado é compreendido a partir da orientação que ele pode fornecer para a vida prática dos sujeitos" (Rüsen, 2001, p. 101). Assim, a escolha pela ativação dos conhecimentos prévios e pela contextualização das aprendizagens revela que esses professores buscam construir uma ponte entre o conteúdo escolar e os horizontes de compreensão dos alunos, produzindo significados que extrapolam a memorização fatual e ativam a experiência histórica.

No caso das justificativas atribuídas à alternativa D, nota-se a valorização de elementos narrativos e personagens históricos como recursos capazes de capturar a atenção dos estudantes desde o início da aula. Essa escolha pode ser compreendida à luz do conceito de Atrativo Pedagógico, desenvolvido por Cainelli (2021), para quem determinados elementos do ensino de História têm o poder de "sensibilizar, provocar e engajar o aluno a partir de sua aproximação com situações humanas concretas e marcantes" (Cainelli, 2021, p. 132).

Essa perspectiva se articula ainda à noção de Empatia Pedagógica, conforme desenvolvida por Santos (2017), que entende a empatia como "a capacidade do professor de mobilizar estratégias que favoreçam o envolvimento afetivo e intelectual dos estudantes, reconhecendo seus contextos e subjetividades no processo de ensino-aprendizagem" (Santos, 2017, p. 132). A escolha por personagens e eventos que despertem emoções e promovam identificação, como

indicam as respostas de P4, P11 e P17 revela a intenção de criar vínculos que tornem o conteúdo mais acessível, significativo e humanizado.

Em ambos os casos, as justificativas apontam para estratégias que buscam tornar-se o conteúdo significativo, revelando preocupações com o interesse, a motivação e a conexão dos alunos com o tema histórico, ainda que por caminhos distintos – ora pelo despertar do raciocínio e da curiosidade, ora pela mediação de narrativas atrativas e acessíveis –, ainda assim, podemos considerar que esses processos *"empáticos"* apresentam uma função metodológica.

Nas vezes em que as alternativas A e D foram escolhidas conjuntamente, as justificativas dos professores evidenciam uma compreensão mais elaborada das estratégias didáticas e de seus efeitos no processo de aprendizagem. P7 afirma que *"fazer um diagnóstico com os conhecimentos prévios dos estudantes sobre determinado assunto pode fazer com que nós professores possamos traçar estratégias e caminhos mais eficazes para a aprendizagem do estudante"* (Resposta P7, 2025), ressaltando a dimensão pedagógica da escuta inicial.

Já P8 propõe uma reflexão crítica sobre o papel do professor ao afirmar que, ao considerar os saberes prévios dos estudantes, *"valoriza-se o aluno enquanto sujeito construtor do seu próprio conhecimento"* (Resposta P8, 2025) e o docente se torna um mediador, e não o detentor absoluto do saber. Como reforça o mesmo professor, a introdução de personagens ou eventos históricos do presente pode *"oferecer a possibilidade de realizar uma conexão com o passado e assim aproximar os dois tempos históricos"*. Essa postura aproxima-se da concepção de ensino defendida por Schmidt (2009), que vê na articulação entre os referenciais dos estudantes e os referenciais da Ciência Histórica uma condição para a aprendizagem histórica significativa com práticas inclusivas e adaptadas às condições concretas dos estudantes.

Outras respostas apontam para o uso das fontes históricas e dos eventos/personagens marcantes como elementos que despertam a curiosidade, favorecem a contextualização e estimulam o pensamento crítico. P13 observa que *"o trabalho com as fontes históricas ajuda os estudantes a analisarem criticamente documentos, imagens, cartas, mapas, etc"* (Resposta P13, 2025), enquanto P15 considera que *"trabalhar as fontes históricas é uma forma de aproximar os estudantes ao contexto histórico"* (Resposta P15, 2025). Já P10 e P12 defendem

que o uso das fontes requer contextualização prévia e cuidado com o nível de letramento dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha por personagens ou eventos que despertam o interesse dos alunos também pode ser lida à luz do conceito de Atrativo Pedagógico proposto por Cainelli (2021), que reconhece o poder de elementos mobilizadores na mediação didática. Considerando o processo de articulação afetiva e intelectual promovida por tais escolhas apresenta-se, então, um diálogo com a ideia de Empatia Pedagógica, por nós desenvolvida em trabalho anterior.

No que se refere à alternativa C, mencionada em 28,95% das respostas, ela propõe a apresentação de fontes históricas com a devida contextualização, prática que dialoga diretamente com a noção de evidência histórica, central para o pensamento de Peter Lee. Para o autor, “é impossível pensar historicamente sem compreender o papel das evidências e das inferências” (Lee, 2006, p. 3), o que implica reconhecer que as fontes não “falam por si”, mas precisam ser interpretadas dentro de uma lógica investigativa e narrativa.

Essa compreensão do uso da fonte vai além de seu aspecto ilustrativo – ela passa a ser mobilizada como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento histórico, possibilitando que o aluno compreenda os vínculos entre o vestígio e a construção do conhecimento sobre o passado. Perspectiva que se articula com a teoria de Jörn Rüsen (2015) para quem, a fonte é elemento essencial na produção de sentido histórico, pois a aprendizagem histórica ocorre quando os sujeitos conseguem articular o passado às suas experiências do presente por meio de uma narrativa que confere coerência aos acontecimentos.

Nesse processo, os vestígios são peças fundamentais, mas só se tornam significativos quando integrados a uma interpretação que considera sua origem, intencionalidade e contexto. Assim, ao optarem pela alternativa C, os professores demonstram, ainda que intuitivamente, uma concepção mais elaborada do ensino de História, comprometida com a formação de estudantes capazes de compreender o passado de forma crítica e situada.

Essa valorização da contextualização também encontra ressonância em Oakeshott (2012), ao refletir sobre a natureza da história, oferece como analogia a imagem de uma ponte construída com fragmentos herdados do passado, mas projetada a partir do presente. Para o autor, fazer história é reunir, conectar e dar sentido a elementos dispersos, transformando-os em estrutura compreensível.

Assim, o uso da fonte contextualizada permite que o estudante atravesse essa ponte interpretativa, aproximando-se da experiência humana passada com mais profundidade.

A resposta de P15, ao afirmar que *"trabalhar as fontes históricas é uma forma de aproximar os estudantes ao contexto histórico"* (Resposta P15, 2025) ou de P21, que destaca o papel das narrativas marcantes na ativação emocional e intelectual dos alunos, exemplificam essa construção pedagógica que busca sentido, conexão e engajamento, pois *"Ativar conhecimentos prévios ajuda os alunos a relacionarem o novo conteúdo com aquilo que já sabem, tornando a aprendizagem mais significativa. Isso estimula o interesse e permite que o professor identifique possíveis lacunas de entendimento. Narrativas envolventes, especialmente com personagens ou eventos marcantes, atraem a atenção emocional dos alunos e criam conexões com o conteúdo"* (Resposta P21, 2025).

Portanto, mesmo sendo a terceira opção mais escolhida, a alternativa C revela práticas pedagógicas que se aproximam dos fundamentos da Educação Histórica e da formação da consciência histórica. Ao priorizar a contextualização e a intencionalidade no uso da fonte, os professores que optaram por essa estratégia demonstram compromisso com a promoção de uma aprendizagem que vá além da memorização.

A análise das respostas às questões 5 e 6 permite observar que as escolhas metodológicas realizadas pelos professores não se orientam de maneira aleatória, mas expressam intencionalidades pedagógicas vinculadas à busca por engajamento, compreensão e significação do passado. A valorização do levantamento dos conhecimentos prévios, do uso contextualizado de fontes históricas e da apresentação de personagens ou eventos marcantes indica a preocupação em aproximar o conteúdo escolar das experiências e expectativas dos estudantes. Essas escolhas revelam que os docentes reconhecem, ainda que de forma implícita, a necessidade de estabelecer mediações entre o saber histórico e a vida prática dos alunos, criando pontes interpretativas que favoreçam a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a empatia emerge como um elemento transversal às estratégias adotadas, funcionando como um recurso metodológico que orienta a organização do ensino, mesmo quando não nomeado ou sistematizado teoricamente.

Assim, mais do que simples preferências didáticas, as respostas analisadas indicam modos de compreender o ensino de História como prática de orientação temporal. Trata-se de uma postura didática que reconhece no documento não apenas uma evidência do passado, mas um instrumento para dialogar com ele, e, assim, formar sujeitos capazes de refletir sobre seu próprio tempo.

Com isso, encerramos a análise das escolhas e justificativas iniciais dos docentes, destacando que, mesmo com percursos variados, há indícios claros de práticas que visam tornar o ensino da História mais significativo, crítico e sensível às experiências dos alunos.

5.2.2 Ler nas Entrelinhas: o que a Preferência Docente Revela

Este segmento analisa a questão 7, que propõe aos professores a tarefa de organizar estratégias didáticas em ordem de preferência. Aqui o foco está em como os docentes priorizam diferentes abordagens e o que isso revela sobre suas concepções pedagógicas, buscando não apenas tendências, mas pistas sobre a intencionalidade didática e os caminhos possíveis para a construção do pensamento histórico e do uso do conceito de empatia no ensino de História.

Abaixo, apresentamos um quadro em que se consolidam esses dados:

Quadro 13 – Ordem de preferências das estratégias didáticas

Alternativas/ Preferências	1º	2º	3º	4º	5º	22
A - Uso de Fontes.	6	9	3	1	3	22
B - Obtenção de conhecimentos prévios.	14	3	3	1	1	22
C - Aula expositiva.	2	6	5	3	6	22
D - Criar condições empáticas de entendimento do passado (Empatia como recurso metodológico).	3	9	7	2	1	22
E - Metodologias ativas.	1	4	3	8	6	22

Fonte: o próprio autor

Existem diferentes formas de interpretar os dados do quadro apresentado. Uma leitura mais direta, que considera apenas o desempenho na primeira posição como critério principal permitiria ranquear as estratégias da seguinte forma: *1º – Obtenção de conhecimentos prévios (B)*; *2º – Uso de fontes (A)*; *3º – Criar condições empáticas de entendimento do passado (D)*; *4º – Aula expositiva (C)* e *5º – Metodologias ativas (E)*.

No entanto, essa abordagem pode não contemplar plenamente a complexidade das práticas docentes, uma vez que, na realidade do ensino, as estratégias didáticas não são utilizadas de forma isolada, mas articuladas entre si conforme os objetivos pedagógicos. Por isso, é possível adotar uma leitura mais ampla, atribuindo valores ponderados às diferentes posições (por exemplo, 5 pontos para 1ª posição, 4 para 2ª e assim por diante), a fim de captar o desempenho geral de cada alternativa ao longo de todas as escolhas.

Seguindo essa segunda perspectiva, a estratégia mais frequentemente escolhida como primeira opção foi, novamente, a *obtenção de conhecimentos prévios (B)*, com 14 menções na 1ª posição. A segunda colocada, nesse modelo, é *o uso de fontes históricas (A)*, que obteve 6 menções na 1ª posição e 9 na 2ª, revelando forte presença entre as preferências mais altas. Na sequência, aparece a *criação de condições empáticas de entendimento do passado (D)*, com destaque para 9 menções na 2ª posição e 7 na 3ª, o que demonstra sua relevância como recurso metodológico, ainda que raramente apareça como escolha prioritária. Em quarto lugar, figura a *aula expositiva (C)*, estratégia tradicional que mantém espaço, mas com menor destaque entre as preferências. Por fim, a alternativa metodologias *ativas (E)*.

Embora as metodologias ativas sejam frequentemente valorizadas nos discursos acadêmicos e nas diretrizes curriculares contemporâneas[18], os dados revelam que este grupo de professores não as escolheria como estratégia inicial para abordar um novo conteúdo. Essa escolha pode ser compreendida à luz de fatores estruturais e culturais que influenciam a prática docente. Fonseca (2003), por exemplo, observa que o ensino de História ainda permanece fortemente baseado na aula expositiva e na transmissão de conteúdos, com pouca abertura para práticas investigativas e colaborativas. Germinari (2016) reforça essa análise ao destacar que, mesmo quando os professores reconhecem o potencial das metodologias

[18] As metodologias ativas são fortemente incentivadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam o protagonismo estudantil, a resolução de problemas e a aprendizagem significativa. A BNCC propõe que os estudantes não sejam apenas receptores de informações, mas sujeitos ativos na construção do conhecimento, o que implica a adoção de práticas como projetos, estudos de caso, aprendizagem por investigação, entre outras. No contexto do Novo Ensino Médio, essa valorização é ainda mais explícita, uma vez que a reforma prevê a flexibilização curricular e a organização por itinerários formativos, abrindo espaço para abordagens mais interdisciplinares e centradas no estudante. O modelo pressupõe, portanto, o uso de metodologias que rompam com a lógica da transmissão unidirecional do conteúdo e promovam a autonomia e a participação ativa dos jovens no processo de aprendizagem.

ativas para fomentar o pensamento histórico, sua aplicação concreta é frequentemente dificultada pela falta de tempo para planejamento, carência de recursos didáticos e ausência de apoio institucional.

Para Cainelli (2021), existe um descompasso entre o discurso de inovação didática e a prática cotidiana nas escolas, o que faz com que estratégias mais criativas permaneçam em posição marginal. Assim, a baixa presença das metodologias ativas entre as escolhas iniciais dos docentes não deve ser interpretada como simples resistência individual, mas como reflexo de limitações estruturais que moldam as possibilidades reais de ação pedagógica.

Contudo, é fundamental destacar que a questão apresentada no questionário não investigou a opinião dos professores sobre o valor pedagógico das metodologias ativas, tampouco se posicionou sobre sua obrigatoriedade ou adequação. O objetivo era pontual – identificar qual estratégia os docentes escolheriam para iniciar um conteúdo em sala de aula.

Nesse contexto, a baixa frequência da alternativa E – *metodologias ativas* como primeira escolha não deve ser compreendida como rejeição total a essa abordagem. Ao contrário, pode indicar que, para o momento introdutório da aula, os professores optam por estratégias que consideram mais eficazes para mobilizar os estudantes, como o levantamento de conhecimentos prévios ou o uso de fontes históricas, deixando outras práticas, como as metodologias ativas, para momentos subsequentes no desenvolvimento do conteúdo.

A primeira escolha dos docentes foi a de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa opção dialoga com um debate consolidado nas últimas décadas no campo da formação em História, no qual busca superar uma abordagem centrada em grandes personagens ou eventos isolados. Em seu lugar, passaram a ser valorizados elementos oriundos da didática da História, que propõem estratégias capazes de conferir sentido ao passado na experiência dos alunos. Nessa perspectiva, o reconhecimento dos conhecimentos prévios contribui para a construção de uma consciência histórica, ao articular o saber escolar às representações e experiências prévias dos estudantes, favorecendo aprendizagens mais significativas e conectadas com sua realidade.

Fonseca (2009) defende a centralidade do estudante no processo de ensino de História e enfatiza a importância de considerar sua experiência e vivência como ponto de partida. Em que salienta: “defendo que o ponto de partida do

conteúdo seja a criança [...] o objetivo é estabelecer um diálogo com a criança sobre sua vida, o tempo e a história, desenvolvendo noções de sujeito histórico, identidade e história" (Fonseca, 2009, p. 63). Essa perspectiva sustenta a valorização dos conhecimentos prévios como ferramenta pedagógica para construir significados históricos mais conectados com a realidade dos alunos.

Schmidt e Cainelli (2009), apoiadas em Rüsen (1993), defendem que a História deve ser compreendida como uma experiência cultural, construída por meio de uma didática histórica e não como um conhecimento dado, fixo ou meramente transmissivo. Para essas autoras, o saber histórico possui uma função cultural, pois está diretamente relacionado à maneira como os sujeitos atribuem sentido ao tempo e às suas vivências. Com isso, o ensino de História deve priorizar a construção do conhecimento em diálogo com os estudantes, reconhecendo sua autonomia e valorizando as experiências que eles já trazem consigo. Essa perspectiva reforça a importância de práticas que partam dos conhecimentos prévios e das narrativas dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e formadoras de consciência histórica.

As autoras salientam ainda que, não se trata de fazer dos alunos historiados e sim possibilitar que eles pensem historicamente. Para isso, uma primeira dimensão do ensino de História é "que o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial do estudante e com suas representações já construídas" (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 54), consolidando a centralidade do levantamento de conhecimentos prévios como parte fundamental do processo de se ensinar história.

Essa perspectiva encontra ressonância nas contribuições da Educação Histórica internacional, especialmente nos estudos de Barca. A autora reforça a importância de considerar as ideias iniciais dos alunos como ponto de partida para o ensino, algo fundamental em seu modelo de organização de aula, a aula-oficina, defendendo que o levantamento dessas concepções deve compor o primeiro momento da aula, orientando a escolha de tarefas, estratégias e formas de comunicação.

> Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo atenção a essas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas mais alternativas à ciência ou mais consistentes a esta [...] Primeiro momento (da aula): Levantamento das ideias dos alunos: tarefas (questões e recursos), tipos de comunicação e estratégias (Barca, 2019, p. 81-82).

Podemos considerar que a opção majoritária dos professores pelo levantamento dos conhecimentos prévios como estratégia inicial para o ensino de História revela uma preocupação em estabelecer vínculos entre o conteúdo escolar e as experiências já vividas pelos estudantes. Essa escolha indica que os docentes reconhecem a importância de partir do que os alunos já sabem ou pensam sobre o passado, valorizando suas representações e interpretações iniciais como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. Tal postura vai ao encontro das proposições teóricas de Rüsen (2006), Barca (2019) e Schmidt e Canilli (2009), que apontam a centralidade dessa prática na formação da consciência histórica, permitindo que os estudantes atribuam sentido ao que aprendem.

Em segundo lugar, em nosso critério, ficou o uso de fontes como opção inicial para novos conteúdos históricos em sala de aula. Isso pode demonstrar que os professores reconhecem o potencial das fontes históricas para despertar a curiosidade dos alunos e promover o contato direto com vestígios do passado, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico desde o início das aulas. Ao utilizar fontes como porta de entrada para o conteúdo, os docentes tendem a valorizar práticas que estimulam a análise, a problematização e a construção de sentidos.

Com relação às fontes, Saviani (2006) aponta que elas possuem duas definições amplamente aceitas:

> Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, “naturalmente” e a algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, fonte é sinônimo de nascente que corresponde também a manancial o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade (Saviani, 2006, p. 24-25).

No campo da História, ele argumenta que as fontes não são o início da própria história, mas sim o ponto de apoio sobre o qual se ergue a construção

historiográfica. As fontes, portanto, não fazem a história “brotar”, mas constituem a base do conhecimento que produzimos a respeito dela (Saviani, 2006, p. 30). Alves (2011) reforça essa perspectiva ao definir as fontes como vestígios ou materiais produzidos culturalmente por seres humanos e legados às gerações seguintes, os quais são interpretados com vistas a promover uma orientação temporal. Ele ressalta que as fontes históricas são, necessariamente, produtos humanos e que seu estatuto de fonte depende do olhar e das perguntas do historiador.

Saviani aprofunda essa concepção ao apresentar uma tipologia das fontes históricas. Existem aquelas preservadas intencionalmente para estudos futuros; aquelas instituídas pelo pesquisador no decorrer de sua investigação; e aquelas que são registradas no presente, como entrevistas e testemunhos orais, e que futuramente poderão ser interpretadas como fontes. A fonte, portanto, não é um dado natural, é uma construção histórica ativada pela curiosidade investigativa e pela intencionalidade do pesquisador.

Segundo ele, essa divisão se estabelece da seguinte forma:

> Todas as fontes que encontramos nos vários tipos de acervos sob as mais diferentes formas. São documentos, vestígios, indícios que foram se acumulando ou foram sendo guardados aos quais recorremos quando buscamos compreender determinado fenômeno [...] objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. No segundo caso se situa o nosso empenho em preservar os materiais de que nos servimos, seja como educadores, seja como pesquisadores, tendo em vista sua possível importância para estudos futuros quando esses materiais serão, eventualmente, tomados como preciosas fontes pelos historiadores em sua busca de compreender o seu passado que é o nosso presente. No terceiro caso estão os registros que efetuamos quando recorremos, por exemplo, a testemunhos orais, cujo registro efetuamos para neles nos apoiarmos em nossa investigação. Com isso, ao mesmo tempo em que construímos as fontes de nosso próprio estudo, as disponibilizamos também para eventuais estudos futuros (Saviane, 2011, p. 30-31).

Chapman (2018) alerta, no entanto, que o uso de fontes em sala de aula não garante, por si só, o acesso ao passado. É necessário “fornecer aos estudantes ferramentas a serem usadas para comparar sistematicamente afirmações sobre o passado” (Chapman, 2018, p. 111) para que possam, analisar criticamente as fontes e comparar interpretações distintas sobre os eventos históricos. Isso porque, para ele, o passado é fluido, e o presente, em constante transformação afeta a forma como interpretamos esse passado.

Essa mesma preocupação aparece em Oakeshott (2003), ao afirmar

que a relação com o passado é mediada pelo interesse. O passado, portanto, não nos é dado, mas invocado a partir daquilo que escolhemos lembrar, estudar ou preservar. A fonte histórica só adquire esse estatuto quando se torna objeto de nossa atenção e passa a representar algo que sobreviveu. Por meio dessa relação, reconstruímos fragmentos do passado que, por sua vez, dizem muito sobre o presente.

Para exemplificar seu pensamento, o autor descreve a seguinte cena:

> Quando procuro na vitrine de uma loja um par de sapatos para satisfazer minhas necessidades, posso estar consciente da placa de vidro diante de mim, e da calçada sob meus pés, mas elas não são objetos de interesse, embora possam vir a ser [...] Reconhecemos que esses objetos de nosso interesse estão distribuídos no espaço [...] e em termos de tempo, [...] sendo esses sobreviventes, com os quais reconstruímos um passado (Oakeshott, 2003, p. 55-63).

Assim, o uso de fontes como estratégia inicial revela mais do que uma escolha metodológica – indica uma concepção de ensino que reconhece o passado como algo acessado por meio de vestígios, objetos, registros e testemunhos cuja interpretação exige mediação e problematização. A literatura consultada mostra que fontes não são elementos neutros ou meramente ilustrativos, mas produções culturais que adquirem sentido no contexto da investigação histórica. Como enfatiza Chapman (2018), elas não oferecem acesso direto ao passado, mas compõem um campo de disputa interpretativa.

Da mesma forma, autores como Saviani (2006; 2011), Alves (2011) e Oakeshott (2003) reforçam a ideia de que a função da fonte está diretamente ligada ao olhar do pesquisador, do educador ou do estudante que a interroga. Nesse sentido, ao optarem pelo uso de fontes no início das aulas, os professores demonstram uma disposição em trabalhar com elementos que provocam questionamentos e abrem caminhos para o desenvolvimento do pensamento histórico desde os primeiros contatos com o conteúdo.

Em terceiro lugar na preferência deste grupo de professores ficou a *criação de condições empáticas de entendimento do passado (alternativa D)*, com 3 menções como primeira escolha, 9 como segunda e 7 como terceira. Esses dados demonstram uma receptividade significativa à ideia de utilizar a empatia como recurso metodológico, o que pode ser um indicativo de que a hipótese, por nós

defendida e buscada, de sua aplicação efetiva no ensino de História é plausível dentro de determinados contextos escolares.

Por outro lado, esse resultado também pode ser interpretado à luz do conceito de Empatia Histórica, conforme proposto por Peter Lee (2006). Para o autor, é fundamental que os alunos sejam capazes de tratar os sujeitos do passado com honestidade intelectual, buscando compreender suas ações a partir dos contextos em que viveram, e não a partir de valores e julgamentos do presente. Em consonância, Rüsen (2015) reforça a importância de reconstruir sentidos históricos de forma compreensiva e não anacrônica, utilizando vestígios e narrativas capazes de dar conta da complexidade das experiências humanas ao longo do tempo.

Essa discussão será aprofundada na análise do bloco de questões 16 a 19, em que a figura de Dom Pedro I foi utilizada como ponto de partida para uma reflexão sobre a história da Independência do Brasil. Nesse conjunto, buscamos observar como os professores mobilizam práticas empáticas na abordagem de personagens históricos e eventos marcantes, possibilitando o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes.

A fim de dialogar com a proposta de Empatia Histórica defendida por Peter Lee, voltamo-nos para as intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto CHATA, que serviram de base para outros modelos posteriores, como o proposto por Peter Seixas no *The Historical Thinking Project* (2012). Retomamos o CHATA com o objetivo de identificar possíveis conexões entre essas experiências formativas e a escolha, por parte dos docentes, de fomentar processos empáticos no ensino de História, conforme evidenciado nos dados levantados em nossa pesquisa.

Lee (2003), em seu texto apresentado a 2ª Jornada Internacional de Educação Histórica, realizada em 2002, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, compartilhou parte das investigações conduzidas no âmbito do Projeto CHATA. Nesse contexto, ele apresentou as três primeiras tarefas elaboradas por sua equipe para levantar e analisar as ideias dos estudantes sobre Empatia Histórica. A primeira tarefa focava em uma ação individual, propondo que os alunos refletissem sobre os motivos que levaram o imperador romano Cláudio a invadir a Bretanha. A segunda envolvia uma situação social mais ampla, questionando a validade de uma lei romana que determinava a execução de todos os escravos de uma casa caso um deles assassinasse seu senhor. Por fim, a terceira tarefa convidava os estudantes a pensar sobre a prática anglo-saxã do julgamento por

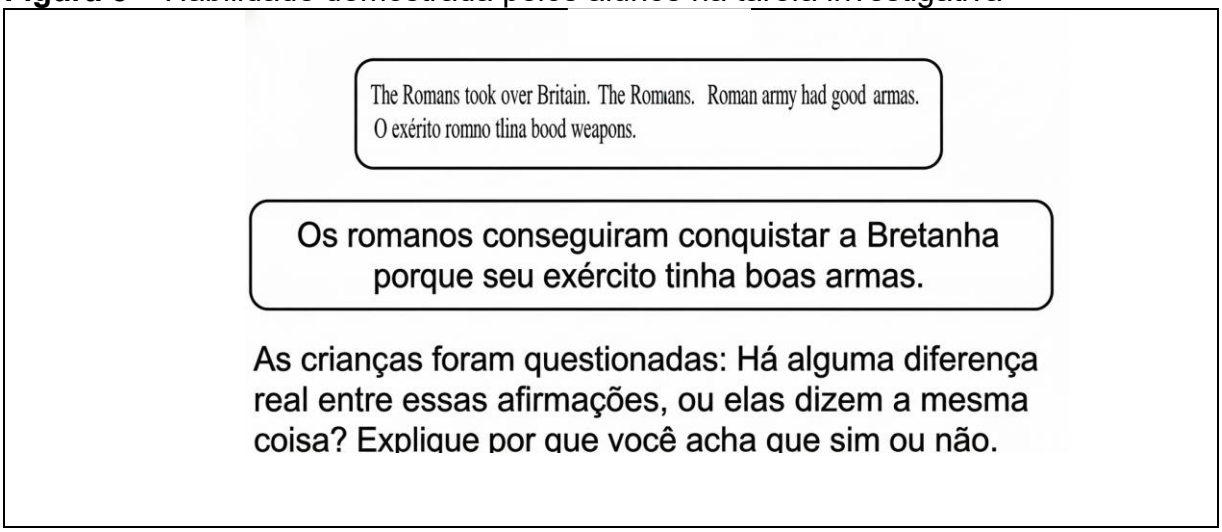
meio das provas do fogo e da água como forma de decidir a culpa ou inocência de um acusado.

Cada uma dessas questões foi pensada para mobilizar diferentes dimensões da Empatia Histórica, desde a compreensão de decisões individuais até os valores sociais de uma época, exigindo dos estudantes a suspensão de juízos anacrônicos e a construção de interpretações contextualizadas.

Ao discutirem o papel das perguntas e o uso da Empatia Histórica na resolução de problemas, Lee, Dickinson e Ashby (1996) sugerem que a capacidade das crianças de diferenciar entre justificar uma ação e apontar causas anteriores está associada à forma como elas compreendem as exigências explicativas impostas por diferentes tipos de questões. Segundo os autores, as respostas dos alunos às tarefas investigativas refletem essa habilidade de distinção.

Observem a figura a seguir:

Figura 5 – Habilidade demostrada pelos alunos na tarefa investigativa



Fonte: Lee, Dickinson e Ashby (1996, p. 8, tradução nossa)

A partir dessa situação-problema, os autores observaram que as respostas das crianças se dividiram entre as que viam diferença nas afirmações e as que não viam. Para analisar essas respostas, eles criaram grupos com base nas palavras utilizadas pelas crianças. Essa escolha evita interpretações mais complexas e considera apenas o que foi realmente dito. Lee e Shemilt (2004) afirmam que suas pesquisas indicam evidências claras de que alguns alunos demonstram maior facilidade para organizar seus pensamentos sobre o passado por meio de explicações empáticas, em comparação com modelos explicativos

tradicionais, como os causais.

Por essa razão, os autores defendem que a empatia deve ser incorporada, quando houver experiência e formas de avaliar, de modo mais sistemática ao ensino de História. Nesse sentido, temos nos aproximado cada vez mais da compreensão de que Empatia Histórica e Empatia Pedagógica são dimensões de um mesmo fenômeno, embora com naturezas distintas.

Para os estudantes, a empatia assume um caráter histórico, vinculado à compreensão de agentes e contextos do passado. Já quando mobilizada na prática docente, ela adquire um caráter pedagógico, voltado à mediação do conhecimento e à construção de vínculos significativos entre o aluno e os conteúdos históricos. Isso porque os autores apontam algumas limitações nesse processo, como a falta de métodos comprovados de ensino e avaliação. Além disso, no caso do projeto CHATA, os professores estavam entusiasmados e determinados, porém não existem garantias que essas abordagens funcionariam no conjunto mais amplo das salas de aula.

O fato de essa opção estar tão bem avaliada e tão próxima da segunda, pode ser um indicativo, ainda que não intencional, que utilizar processos empáticos seja uma estratégia amplamente utilizada por professores. Além disso, ela pode ser combinada com o levantamento de fontes ou mesmo a obtenção de conhecimentos prévios dos estudantes.

Em quarto lugar na preferência dos professores ficou a aula expositiva, com 3 menções como primeira escolha, 5 na segunda posição e 7 na terceira. Embora tradicionalmente associada a um ensino centrado na figura do professor e na transmissão linear de conteúdos, essa estratégia continua a ocupar um espaço relevante na prática pedagógica cotidiana. Sua permanência à frente das metodologias ativas, por exemplo, uma estratégia amplamente incentivadas pelas normativas governamentais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes do Novo Ensino Médio, revela a força de uma cultura escolar consolidada ao longo do tempo.

Essa escolha pode indicar que, apesar das mudanças propostas nos discursos curriculares, as condições reais de ensino e os referenciais formativos dos docentes ainda favorecem práticas mais convencionais. A aula expositiva, nesse contexto, não é necessariamente um retrocesso, mas pode representar uma tentativa de garantir a organização do conteúdo e a segurança metodológica em

contextos marcados por limitações estruturais. Além disso, é possível que muitos professores a combinem com outras estratégias, como o uso de fontes e a problematização, compondo abordagens híbridas mais coerentes com as exigências contemporâneas do ensino de História.

A permanência da aula expositiva como prática recorrente no ensino de História pode ser compreendida à luz das análises de diferentes estudiosas da área. Bittencourt (2009) observa que essa modalidade se consolidou historicamente como eixo central das práticas escolares, fortemente vinculada à ideia de transmissão de um saber legítimo e à autoridade do professor como detentor do conhecimento. Abud (2001) acrescenta que, embora seja frequentemente criticada, a aula expositiva continua sendo utilizada porque oferece ao docente maior controle sobre o tempo e o conteúdo, especialmente em contextos com turmas numerosas e demandas curriculares extensas.

Já Helenice Rocha (2012) chama atenção para a importância de se repensar o uso dessa estratégia, argumentando que a aula expositiva pode ser ressignificada quando articulada a metodologias que promovam o protagonismo discente, como o trabalho com fontes, debates ou estudos de caso. Assim, longe de ser descartada, a aula expositiva pode cumprir um papel relevante na mediação didática, desde que inserida em propostas mais dialógicas e centradas na construção ativa do conhecimento histórico.

É necessário considerar que a aula expositiva, quando utilizada de forma pontual e articulada a outras estratégias, pode cumprir um papel importante de mediação conceitual e sistematização. Em certos momentos, ela possibilita ao docente construir uma narrativa histórica mais fluida ou esclarecer elementos complexos do conteúdo. Assim, não se trata de negar sua validade, mas de observar em que medida ela compõe, ou não, uma proposta mais ampla de construção do conhecimento histórico.

O A organização das estratégias didáticas por ordem de preferência evidencia que os professores atribuem centralidade a práticas que favorecem a construção ativa do conhecimento histórico, como o levantamento de conhecimentos prévios e o uso de fontes. A criação de condições empáticas de entendimento do passado, embora raramente apareça como primeira escolha, ocupa posições intermediárias relevantes, indicando sua presença constante na organização do ensino.

Esse resultado sugere que a empatia não é concebida, majoritariamente, como um método isolado ou como estratégia inicial exclusiva, mas como uma mediação transversal que orienta a seleção e a articulação de outras práticas pedagógicas. Dessa forma, a empatia atua como elemento estruturante do ensino de História, contribuindo para a formação da consciência histórica dos estudantes ao favorecer a compreensão contextualizada do passado e a atribuição de sentido às experiências humanas em diferentes tempos.

Tal constatação reforça a hipótese central desta pesquisa, segundo a qual a empatia pode ser compreendida como uma possibilidade metodológica no ensino de História, operando de modo integrado às escolhas didáticas dos professores.

5.2.3 Nós, Aqueles Anteriores a Nós e os Alunos: Ensinar Exige mais que Conteúdo

A partir da análise das respostas à questão *"8 – Ao iniciar o conteúdo sobre a escravidão com uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, quais abordagens teóricas e metodológicas você adotaria? Como começaria a desenvolver esse conteúdo?"*, buscamos refletir sobre as estratégias docentes utilizadas para abordar um tema historicamente sensível, como é o caso da escravização africana no Brasil.

Esse tipo de conteúdo exige do professor mais do que o domínio factual, demanda escolhas metodológicas criteriosas, sensibilidade ética e compromisso com uma abordagem empática (Von Borries, 2016). No contexto do ensino de História, tratar da escravização africana implica enfrentar tensões entre passado e presente, mobilizando não apenas narrativas históricas, mas também memórias coletivas, identidades e experiências sociais marcadas por desigualdades persistentes. Acreditamos que a maneira como os docentes iniciam esse conteúdo revela muito sobre os referenciais teóricos que os orientam, como também sobre o modo que a História pode (ou não) contribuir para o combate às desigualdades e preconceitos ainda presentes no presente.

Assim, ao analisarmos as respostas dos docentes, buscamos identificar como se articulam conteúdos e métodos no trato com a temática da escravização africana. Para tanto, iniciaremos estabelecendo parâmetros utilizados pelo campo da Educação Histórica para delimitar o que chamamos de "história

difícil". Esse conceito remete a temas que, por sua carga traumática, implicações morais e presença contínua no imaginário social, demandam do professor mais do que domínio de conteúdo – exigem cuidado metodológico, posicionamento ético e sensibilidade empática no processo de ensino.

Von Borries (2011) aponta que lidar com temas sensíveis sobre o passado envolve tanto um processo de elaboração psíquica quanto uma atividade intelectual. Como afirma o autor, *"It is quite clear that learning means more than scientific investigation; it includes a mental conflict as well as change: Coping with burdening history is a problem of mental working through as well as of intellectual activities"* (Von Borries, 2011, p. 165, tradução nossa) ["Está bastante claro que aprender significa mais do que investigação científica; envolve também conflito mental e mudança: lidar com uma história opressora é um problema de elaboração mental (*mental working through*), tanto quanto de atividades intelectuais"].

Von Borries elenca quatro categorias principais para a compreensão desse tipo de história, a saber:

Quadro 14 – Principais categorias para compreensão da "História difícil" por Vodo Von Borries

a) *Hostile histories in a revenge and blood-feud system (inherited enmity);* [histórias hostis inseridas em sistemas de vingança e rivalidade herdada];
b) *The history of the winners and damnation/oblivion of the losers (cynicism of power);* [a história dos vencedores e a condenação ou esquecimento dos perdedores [cinismo do poder)];
c) *The underground history of losers and hope for inversion (heroism of remembrance);* [a história subterrânea dos vencidos e a esperança de inversão (heroísmo da lembrança)];
d) *Lost hostile history discarded due to irrelevance (priority of surviving);* [histórias hostis perdidas e descartadas por serem consideradas irrelevantes (prioridade da sobrevivência)].

Fonte: Von Borries (2011)

A escravização africana no Brasil pode ser compreendida à luz das quatro categorias que Von Borries propõe para pensar as "histórias difíceis". No entanto, ela se encaixa de modo mais direto em duas delas: na categoria B, uma *história dos vencedores que condena os perdedores ao esquecimento*; e na categoria C, em que *nos subterrâneos a história dos vencidos ocorre a espera de inversão.*

No primeiro caso, a escravidão foi, por muito tempo, tratada nos currículos escolares sob a ótica dos dominadores e, por isso escravidão, os senhores, o Estado Imperial ou os "abolicionistas benevolentes", apagando ou minimizando as vozes, experiências e resistências dos sujeitos escravizados. Esse

apagamento configura o cinismo do poder, que legitima o passado a partir do ponto de vista dos vencedores e condena ao esquecimento aqueles que foram oprimidos. Já no segundo caso, há um esforço contemporâneo em recuperar essa memória silenciada por meio de práticas pedagógicas que valorizam os saberes e resistências dos povos escravizados, reinterpretando a história a partir de uma perspectiva contra-hegemônica.

Portanto, abordar a escravização africana como uma “História difícil” exige reconhecer sua complexidade e trabalhar com estratégias que promovam tanto a reconstrução crítica do passado quanto o desenvolvimento de uma consciência histórica ética e responsável. A prevalência das duas categorias anteriormente apresentadas, pode ser melhor compreendida à luz da reflexão de Rüsen (2015), para quem “nem toda interpretação é, desde logo, orientação. A orientação possui uma relação com a vida prática, ou seja, uma qualidade própria de utilidade existencial” (Rüsen, 2015, p. 47). Isso implica reconhecer que pensar a escravização negra no Brasil, em uma sociedade marcada pelo mito da democracia racial[19] e pelo funcionamento cotidiano de um racismo cordial, é uma tarefa que ultrapassa a simples aprendizagem do passado.

Nesse sentido, a escolha dos professores por estratégias que evocam a empatia e a valorização da memória dos vencidos pode ser vista como uma tentativa de mobilizar interpretações historicamente orientadoras, ou seja, que permitam aos estudantes não apenas conhecer, mas também se posicionar diante das heranças de um passado de violência racial. Ao trabalhar com “Histórias difíceis”, os docentes assumem um papel crucial na mediação entre o conhecimento histórico e os desafios da vida em sociedade, especialmente no que se refere à superação do racismo estrutural.

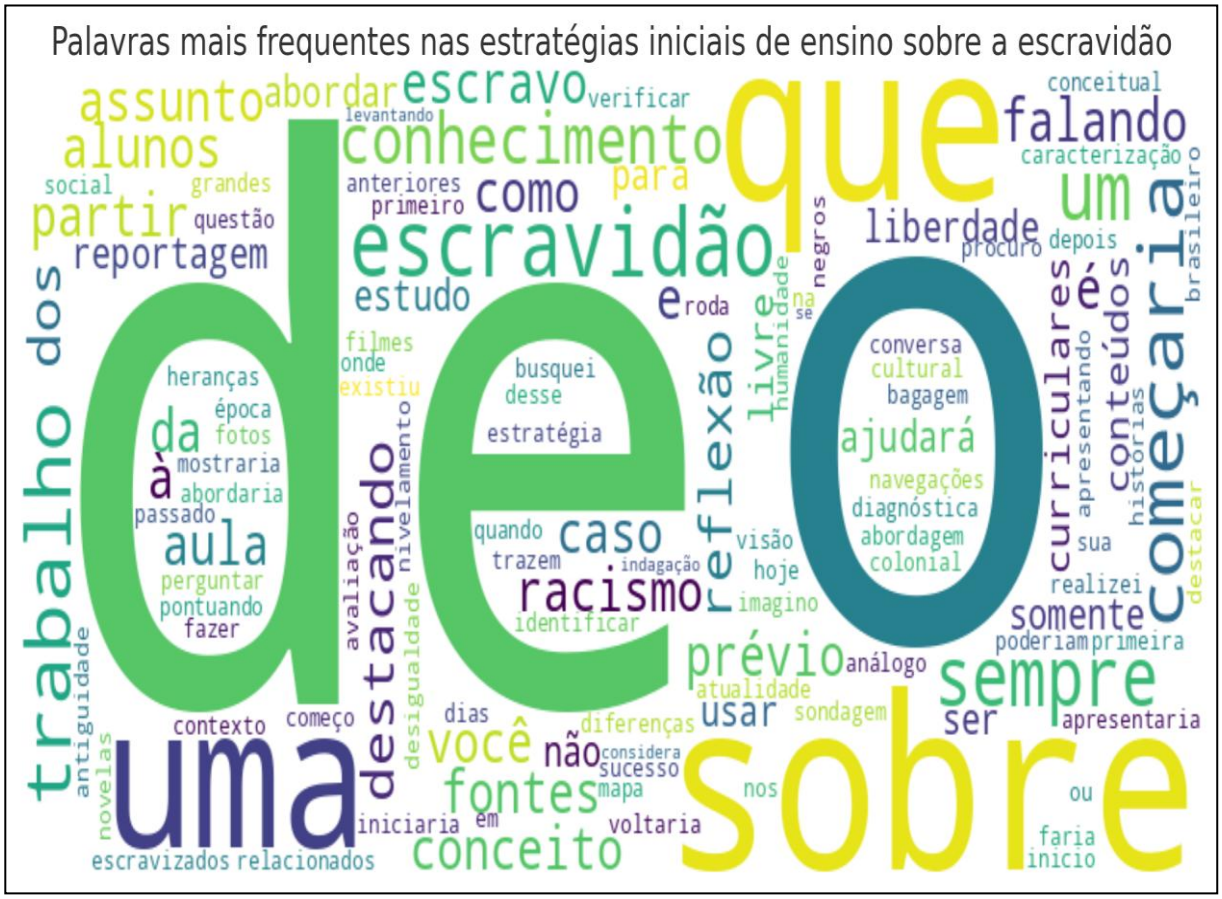
A primeira construção analítica que propomos, ao analisar as respostas à questão 8, foi a elaboração de uma nuvem de palavras, com o objetivo de visualizar as expressões mais recorrentes utilizadas por esse grupo de

[19] O conceito de racismo cordial diz respeito à forma ambígua e dissimulada com que o racismo opera na sociedade brasileira, muitas vezes oculto sob a aparência de cordialidade, harmonia e igualdade racial. Essa noção tem sido discutida por estudiosos como Lilia Schwarcz e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, e ajuda a explicar fenômenos como o identificado por pesquisas do IBGE – segundo dados da Pesquisa Social do IBGE (2019), embora a maioria dos entrevistados reconheça que o racismo existe no Brasil, apenas uma minoria admite ser racista. Esse dado revela um descompasso entre a percepção coletiva e o reconhecimento individual da prática racista, mantendo invisíveis as estruturas que perpetuam a desigualdade racial e dificultando ações efetivas de enfrentamento ao preconceito.

professores, ao descrever como iniciariam o ensino da temática da escravidão com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.

Essa técnica permitiu identificar padrões e focos de atenção nas estratégias docentes, revelando tendências, ênfases conceituais e possíveis aproximações com referenciais da Educação Histórica e das abordagens críticas do ensino de História.

Figura 6 – Nuvem de palavras



Fonte: o próprio autor

A análise da nuvem de palavras revelou, em destaque, termos como "*escravidão", "trabalho", "reflexão", "racismo", "conhecimento prévio", "liberdade", "fontes"* e *"alunos"*, indicando que os docentes priorizam abordagens que envolvem a ativação do conhecimento prévio dos estudantes, a conexão com questões sociais atuais, tais como: o racismo contemporâneo e o uso de fontes históricas como recurso pedagógico. Além disso, a recorrência de verbos como *"começaria", "perguntar", "abordaria"* e *"destacando"* evidencia a adoção de práticas didáticas de caráter ativo, dialógico e investigativo, que buscam envolver os alunos desde o início

do processo de aprendizagem sobre esse tema historicamente sensível.

A partir da análise qualitativa das respostas à questão 8, foi possível identificar recorrências e padrões que permitiram a categorização das estratégias didáticas utilizadas pelos professores no ensino da escravização negra no Brasil. Essas categorias refletem tanto abordagens metodológicas quanto escolhas teóricas, evidenciando como os docentes articulam conteúdos, sensibilidades e formas de mediação. A seguir, apresentamos a sistematização dessas categorias, com os respectivos números das respostas atribuídas a cada uma.

As categorias propostas para a análise das respostas à questão 8 buscam organizar as diferentes estratégias apontadas pelos professores em torno de grandes núcleos de sentido, que dialogam com os debates contemporâneos da Educação Histórica, da didática da História e das abordagens sobre temas sensíveis. A primeira categoria, *"Ativação de conhecimentos prévios e sondagens iniciais"*, reúne respostas que evidenciam a preocupação dos professores em começar o trabalho a partir das ideias, percepções e saberes que os alunos já possuem sobre o tema da escravidão.

A segunda categoria, *"Uso de fontes históricas e documentos"*, contempla os docentes que indicaram o uso de materiais como jornais de época, imagens, trechos literários, mapas, anúncios de escravos fugitivos ou documentos oficiais como estratégias iniciais. Já a terceira categoria, *"Estratégias de empatia histórica e sensibilização"*, agrupa os professores que buscaram, desde o início, promover uma conexão emocional e reflexiva entre os estudantes e os sujeitos históricos envolvidos na experiência da escravização africana no Brasil.

Em continuidade, a quarta categoria, *"Conexão com a realidade social contemporânea"*, reúne respostas que fazem uma ponte direta entre o passado escravista e os problemas sociais atuais, como o racismo estrutural, o trabalho análogo à escravidão e a desigualdade social. Por fim, a quinta categoria, *"Estratégias expositivas e tradicionais"*, engloba os professores que indicaram o uso inicial de aulas expositivas, explanações orais ou abordagens mais lineares em suas aulas.

A partir dessa categorização, é possível perceber a diversidade de estratégias presentes nas respostas, assim como a coexistência de práticas tradicionais e inovadoras. Abaixo, apresentamos o quadro analítico que possibilitou a elaboração dessa análise:

Quadro 15 – Estratégias utilizadas para início de um conteúdo

Categoria	Descrição	Respostas atribuídas
1. Ativação de conhecimentos prévios e sondagens iniciais.	Envolve perguntas iniciais, chuva de ideias, debates e levantamento das concepções dos alunos sobre o tema antes da introdução de novos conteúdos.	1, 3, 5, 12, 13, 21 e 22
2. Uso de fontes históricas e documentos.	Inclui a utilização de jornais de época, cartas, imagens, mapas, anúncios de fuga e outros materiais históricos como ponto de partida ou aprofundamento do conteúdo.	3, 10, 13 e14
3. Estratégias de empatia.	Foca na aproximação afetiva e contextual com os sujeitos históricos, incluindo dramatizações, diários fictícios, cartas e atividades que promovem o exercício da empatia.	7, 8 e 13
4. Conexão com a realidade social contemporânea.	Estabelece relação direta entre a escravidão e o racismo atual, trabalho escravo contemporâneo ou outras desigualdades sociais ainda presentes.	Conexão com a realidade social contemporânea 2, 8, 9, 14, 15 e 17
5. Estratégias expositivas e tradicionais.	Compreende o uso de aulas expositivas, explicações orais sistematizadas e recursos didáticos mais convencionais como textos e exercícios de fixação.	Estratégias expositivas e tradicionais 4, 6, 11, 16, 18, 19 e 20

Fonte: o próprio autor

Com o objetivo de tornar a análise mais clara e acessível, optamos por apresentar um quadro que sintetiza as principais estratégias indicadas pelos professores, distribuídas conforme as categorias analíticas estabelecidas. Para isso, foi criada uma coluna com o campo *“Resumo”*, cuja função é condensar, de forma breve e objetiva, o conteúdo central de cada resposta.

Essa síntese permite ao leitor visualizar rapidamente a essência das propostas docentes, facilitando tanto a leitura quanto a identificação das recorrências e singularidades das estratégias. Além de contribuir para a organização da tabela, uma vez que a resposta pode ser elencada em mais de uma categoria analítica, o resumo serve como ponte entre os dados qualitativos brutos (as respostas completas) e a classificação final, permitindo uma leitura mais dinâmica e comparativa das escolhas feitas pelos participantes.

Quadro 16 – Síntese das principais estratégias utilizadas por esse grupo de professores

Resposta Nº	Resumo	1.	2.	3.	4.	5.
1	Reflexão sobre liberdade	✓			✓	
2	Estudo de caso com reportagem		✓			
3	Conhecimento prévio + fontes + pesquisa + síntese	✓		✓		
4	Contexto das grandes navegações					
5	Sondagem diagnóstica + metodologias ativas	✓			✓	✓
6	Filmes ou novelas de época					✓
7	Visão dos escravizados e choque cultural				✓	
8	Caso de racismo atual + roda de conversa		✓			
9	Racismo e desigualdade social		✓			
10	Uso de fontes históricas (jornais, imagens, literatura)			✓		
11	Conceito de escravidão na Antiguidade			✓		
12	Mapa conceitual + conhecimento prévio + autor	✓		✓		
13	Conhecimento prévio + empatia + fontes + gamificação	✓		✓	✓	✓
14	Roda de conversa + textos comparativos		✓	✓		
15	Trabalho análogo à escravidão		✓			
16	Fontes e depois aula	✓		✓		
17	Reflexão crítica + filmes + mapas + imagens		✓	✓		✓
18	Passado colonial e luta por liberdade				✓	
19	Fotos de negros de sucesso + valorização				✓	✓
20	Escravidão na história da humanidade					
21	Indagação sobre ser escravo	✓				
22	Conhecimento prévio + escravidões históricas + teorias	✓		✓		

Fonte: o próprio autor

5.2.3.1 Categoria A – ativação de conhecimentos prévios e sondagens iniciais

Nesta categoria emergem estratégias que valorizam a escuta ativa, o diagnóstico inicial e a problematização das concepções prévias. Essa escolha metodológica aproxima-se das discussões sobre o papel da cultura experiencial dos alunos, como defendido por autores como Schmidt e Cainelli (2009), além de dialogar com a importância de reconhecer as ideias prévias, como enfatiza Barca (2019).

Alguns docentes optam por formular uma questão inicial objetiva, buscando ativar os conhecimentos prévios e os saberes tácitos dos alunos. É o caso de P1, que apresenta o conceito de liberdade como ponto de partida e lança a pergunta: *"[..] o que é ser livre para você?"* (Respostas P1, 2025). Da mesma forma, P21 recorre a uma indagação direta, ao perguntar aos estudantes: *"Você se considera escravo?"* (Respostas P21, 2025), estimulando reflexões pessoais que

podem abrir espaço para discussões mais aprofundadas sobre o tema da escravidão.

P5 também escolhe utilizar a pergunta como estratégia inicial, funcionando como elemento disparador e ligação com os conhecimentos prévios dos alunos. Em sua resposta ao questionário, descreve que sua primeira ação é realizar uma sondagem diagnóstica, questionando: *"Qual a primeira coisa que vem à mente quando falo a palavra 'escravidão'?".* A partir das respostas, que, segundo o(a) próprio(a) docente, são todas consideradas e acolhidas, ele(a) amplia o diálogo com novas indagações: *"Mas será que escravidão é apenas não receber um salário? Será que foi assim ao longo de toda a história? Desde quando vocês acham que isso começou?"* (Resposta P5, 2025). Após esse momento inicial de escuta e provocação reflexiva, o(a) professor(a) indica seguir por outros caminhos didáticos, buscando consolidar o processo de aprendizagem: *"Após essa introdução, geralmente início com atividades de leitura de textos e fontes históricas, sempre peço exercícios de fixação e faço o feedback individual (quando é possível), além de realizar a correção geral"*.

Nesses relatos, evidencia-se o uso intencional de perguntas iniciais que buscam ativar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre o tema proposto. Trata-se de um movimento didático que toma o presente como ponto de partida, uma vez que as respostas dos estudantes emergem de suas experiências, percepções e compreensões atuais. Como salienta Oakeshott (2002), *"nós começamos no presente, e aqui, em um presente relacionado ao passado [...] composto de antecedentes a ele relacionados, e que são, ponto de partida, a partir dos quais esse passado pode ser evocado"* (Oakeshott, 2002, p. 53).

Esse movimento de conexão entre o presente vivido pelos estudantes e o passado que será problematizado em aula também dialoga com a noção de efeito prático do conhecimento histórico, conforme definido por Rüsen (2010). Para o autor, o conhecimento histórico deve repercutir na vida prática dos sujeitos, oferecendo-lhes instrumentos para interpretar o mundo, construir sentido e orientar suas ações no tempo. A figura abaixo, que apresenta a *Matriz da disciplina de História* (Rüsen, 2010) ilustra esse processo, evidenciando como os interesses e as carências de orientação temporal dos sujeitos (na vida prática) acionam ideias, métodos e formas de apresentação, constituindo um ciclo dinâmico entre experiência presente e reflexão histórica.

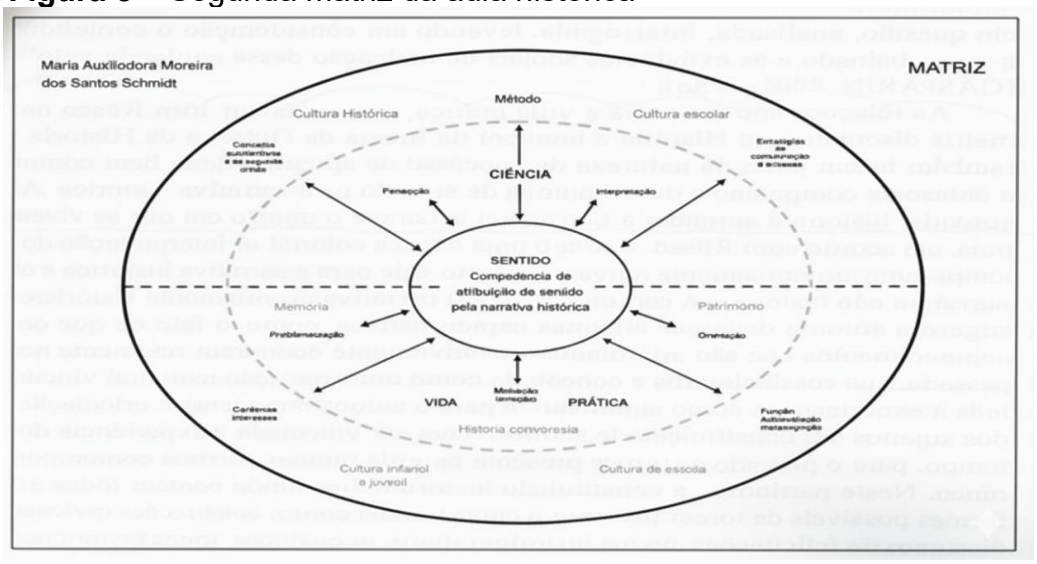
Figura 7 – Matriz da disciplina de História



Fonte: Rüsen (2010, p. 35)

De maneira convergente, a segunda *Matriz da Aula Histórica* proposta por Schmidt (2020) e representada na figura abaixo, reforça a centralidade dos conhecimentos prévios no processo de atribuição de sentido pelo estudo do passado. Nessa perspectiva, ao mobilizar os estudantes por meio de questões que partem de sua própria realidade, o professor os insere em um processo pedagógico em que elementos da cultura histórica e da cultura escolar dialogam para favorecer a construção de sentidos históricos.

Figura 8 – Segunda matriz da aula histórica



Fonte: Schmidt (2020)

Assim, a estratégia de iniciar com uma pergunta aberta sobre o presente demonstra-se coerente tanto com os pressupostos de Rüsen quanto com a proposta de Schmidt, constituindo um elo metodológico entre a vida prática dos alunos e a aprendizagem histórica escolar.

P13 opta por fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes por meio de uma conversa informal ou de uma chuva de ideias. Essas estratégias podem ser compreendidas como exemplos de metodologias ativas (Moran, 2015), em paralelo, aponta o uso de uma questão disparadora, ao propor que *"Começaria com avaliação dos conhecimentos prévios por meio de uma conversa informal ou uma chuva de ideias no quadro: 'O que vocês já ouviram falar sobre a escravidão no Brasil?'"* (Resposta P13, 2025). Essa combinação evidencia que, em muitas estratégias docentes, múltiplas ferramentas são acionadas de forma integrada e favorecem a participação dos alunos, promovendo o protagonismo e buscando ampliar o potencial de engajamento inicial.

Já P22 parece apontar para um planejamento que se aproxima da proposta de aula-oficina defendida por Barca (2004) no âmbito da Educação Histórica, ao articular diferentes referenciais teóricos e metodológicos, ao afirmar: *"Utilizaria a Educação Histórica, as teorias decoloniais e a Educação para as Relações Étnico-Raciais"* e descreve como operacionalizaria essa escolha: *"Começaria levantando o conhecimento prévio, contextualizando o conceito de escravidão a partir de diversos tempos e contextos históricos a fim de diferenciar a escravidão negra-colonial e outras escravidões como da Grécia Antiga e Egito Antigo. Abordando assim as especificidades da escravidão transatlântica para pensar as Américas, em especial, o Brasil"* (Resposta P22, 2025).

Essa resposta demonstra uma preocupação com a problematização histórica e com a construção de um saber contextualizado e crítico sobre a escravização no Brasil. Além disso, o uso de categorias como temporalidade e evidência, implícitas na descrição de sua abordagem, indica aproximação com os conceitos de segunda ordem da Educação Histórica, conforme proposto por Lee (2005), além de dialogar com as discussões sobre educação antirracista no ensino de História.

5.2.3.2 Categoria B – uso de fontes e documentos

As respostas agrupadas nesta categoria demonstram uma preocupação em aproximar os estudantes dos vestígios do passado desde o início da abordagem pedagógica. Tal escolha favorece a construção do pensamento histórico, especialmente por meio da leitura crítica das fontes. Essa prática está alinhada aos princípios da Educação Histórica, que defendem o desenvolvimento da competência de análise de fontes como um dos elementos centrais da aprendizagem histórica (Chapman, 2018; Rüsen, 2015).

Chapman (2018) enfatiza que, para que os estudantes sejam capazes de compreender as ações humanas no passado. Para tanto, é necessário que desenvolvam a habilidade de explicar as causas e os resultados dessas ações. Isso significa construir narrativas históricas que explicitem as intenções, crenças e contextos que influenciaram as decisões de homens e mulheres de outros tempos. Além disso, é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de oferecer explicações racionais, ou seja, que consigam argumentar historicamente sobre os motivos e condições enfrentados pelos sujeitos históricos.

Essa tarefa não é simples, uma vez que, como ressalta o autor, compreender a ação humana no passado demanda um esforço interpretativo. Afinal:

> Não temos acesso direto, no caso de quaisquer ações que não sejam as nossas [...]. Podemos, é claro, fundamentar nossa interpretação nos relatos dos atores em relação às suas intenções e crenças (Chapman, 2018, p. 151-152).

É exatamente nesse ponto que reside a centralidade do uso de fontes históricas e documentos, dado que eles oferecem pistas necessárias para que os estudantes construam explicações históricas fundamentadas e sejam capazes de narrar historicamente os acontecimentos e processos que marcaram o passado.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os apontamentos de Lee (2005), que destaca a importância da compreensão da natureza interpretativa do conhecimento histórico. Para o autor, os estudantes precisam entender que o conhecimento sobre o passado é sempre uma reconstrução baseada em evidências, e que as fontes históricas são fundamentais nesse processo, pois constituem os vestígios a partir dos quais os historiadores constroem suas explicações.

Lee (2005) argumenta que, para desenvolverem um pensamento histórico mais sofisticado, os alunos devem ser capazes de lidar com a noção de evidência, reconhecendo as limitações, os silêncios e as lacunas que cada fonte carrega. Eles também precisam aprender a questionar a confiabilidade e a

intencionalidade dos documentos históricos, compreendendo que os registros do passado são sempre produzidos a partir de contextos específicos e por sujeitos com determinadas perspectivas e interesses.

Nas respostas de P3, P10, P13 e P14, a centralidade do uso de fontes históricas aparece de forma especialmente destacada. Esses professores demonstram compreender que o trabalho com documentos e vestígios do passado não apenas ilustra o conteúdo, mas atua como elemento estruturante da aprendizagem histórica. Entretanto, mesmo em outras respostas analisadas, é possível perceber que o uso de fontes é frequentemente pensado como um passo adiante, surgindo após a ativação de conhecimentos prévios ou de momentos de sensibilização inicial.

No caso de P3, o uso de fontes se articula a uma sequência de etapas que visam promover a análise crítica e a problematização histórica. O docente descreve: *"1. Verificar conhecimentos anteriores que os alunos trazem em sua bagagem cultural; 2. Classificar as proposições conforme seus graus de possíveis acertos e erros segundo as fontes disponíveis; 3. Apresentar as principais fontes sobre o assunto, abrangendo textos de época, como jornais, inventários, imagens da época e textos atuais que analisam aquele contexto; 4. Problematizar diferentes abordagens propostas por autores em diferentes momentos da História e incentivar a realização de pesquisas para que os alunos busquem outras fontes e autores; 5. Construir textos síntese em torno de diferentes aspectos envolvendo o conteúdo, como diversidade de origem dos pivôs escravizados, formas como foram capturados e trazidos para a América, diferentes atividades que utilizavam mão de obra escravizada, condições de vida das pessoas escravizadas e diferentes formas de violência que elas sofriam, como os escravizados reagiam a essas violências, influências que os escravizados deixaram para os dias atuais, dentre outras"* (Resposta P3, 2025).

Essa proposta de P3 se aproxima da concepção defendida por Chapman (2018), ao sugerir que os alunos não apenas tenham contato com as fontes, mas que as utilizem como base para construir explicações causais, comparar interpretações historiográficas e elaborar suas próprias narrativas históricas. A proposta de promover uma síntese ao final evidencia também a valorização da capacidade dos estudantes elaborarem generalizações e conclusões historicamente fundamentadas.

P10 também destaca o uso inicial de fontes como estratégia de aproximação com o tema, ao afirmar: *“Primeiro apresentando fontes sobre o contexto. Ex. Jornais, imagens e trechos literários”* (Resposta P10, 2025). Embora mais sucinta, essa resposta revela uma preocupação com a contextualização do conteúdo a partir de diferentes linguagens documentais, o que pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica e interpretação de diferentes tipos de fontes, aspecto central nas discussões sobre consciência histórica segundo Rüsen (2015).

Já a resposta de P13 traz uma proposta metodológica mais detalhada e sequencial, integrando diferentes abordagens, mas mantendo as fontes como eixo estruturante: *“Começaria com avaliação dos conhecimentos prévios por meio de uma conversa informal ou uma chuva de ideias no quadro: ‘O que vocês já ouviram falar sobre a escravidão no Brasil?’. Em seguida, proporia uma atividade de empatia histórica: apresentaria um trecho de um diário fictício de uma criança africana capturada, ou uma carta inspirada em fontes reais de pessoas escravizadas. Depois, pediria que os alunos escrevessem, em pequenos grupos, o que aquela pessoa poderia estar sentindo. Apresentaria imagens de documentos como anúncios de fugas, mapas de rotas do tráfico negreiro e pinturas da época, explicando o que são fontes históricas e o que elas revelam (ou escondem). Faríamos uma análise coletiva guiada por perguntas: ‘Quem produziu?’, ‘Com qual intenção?’, ‘O que essa fonte nos conta sobre a vida das pessoas escravizadas?’. Depois disso, usaria uma atividade de gamificação: um quiz interativo ou um jogo de tabuleiro adaptado chamado ‘Caminhos da Liberdade’, com situações-problema que exigissem escolhas e reflexões históricas. Isso estimularia o envolvimento e a participação crítica. Só então realizaria uma aula expositiva mais estruturada, sistematizando o conteúdo: tráfico negreiro, condições de vida, resistência e cultura afro-brasileira. Como os alunos já teriam tido contato com fontes, sentimentos e debates, a exposição se tornaria mais significativa e menos passiva”* (Resposta P13, 2025).

A proposta de P13 se aproxima fortemente da concepção de Lee (2005), ao trabalhar com a categoria de evidência e promover a análise intencional das fontes. Ao conduzir os alunos a se perguntarem sobre autoria, intenção e contexto de produção das fontes, o professor estimula o desenvolvimento de uma consciência sobre a natureza interpretativa e construída do conhecimento histórico.

Além disso, ao integrar uma atividade de Empatia Histórica, P13 demonstra compreensão de que as fontes também podem ser mobilizadas como suporte para o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas no campo da Educação Histórica.

Por fim, P14 amplia ainda mais essa perspectiva ao conectar o estudo de fontes do passado com temas da atualidade: *"Faria uma roda de conversa onde os alunos poderiam identificar o que é ser escravo, traria dados da atualidade sobre a escravidão moderna e os trabalhos considerados análogos à escravidão. O que leva isso a ocorrer hoje. Num segundo momento traria fragmentos de textos de Aristóteles e do Padre Antonil sobre a escravidão na Grécia Antiga e no Brasil Colonial, pedindo para que os mesmos identifiquem o conceito de escravidão nesses dois momentos históricos"* (Resposta P14, 2025). Essa proposta evidencia uma abordagem comparativa e contextual, colocando os alunos diante de fontes de diferentes épocas para que identifiquem permanências, rupturas e especificidades conceituais. Isso está em consonância com a noção de multiperspectividade e com a necessidade de promover a reflexão sobre o uso do passado no presente, ambas dimensões destacadas por Rüsen (2015) como fundamentais para a formação da consciência histórica.

Assim, ao analisar as respostas dos docentes desta categoria, observa-se uma compreensão, em diferentes níveis de complexidade, de que o trabalho com fontes e documentos é um elemento central não apenas na transmissão de conteúdos, mas na formação de habilidades interpretativas, investigativas e críticas, que são essenciais à construção do pensamento histórico escolar. Nesse sentido, o uso de fontes e documentos em sala de aula cumpre um papel formativo essencial de permite que os estudantes experimentem o processo de investigação histórica, adotando uma postura ativa diante das informações. Assim, eles deixam de ser apenas consumidores passivos de narrativas prontas e passam a atuar como sujeitos que interrogam, analisam e produzem sentidos sobre o passado. Essa postura investigativa, conforme destacam Lee (2005), Rüsen (2015) e Chapman (2018), é uma das bases para o desenvolvimento da consciência histórica e da aprendizagem histórica.

5.2.3.3 Categoria C – estratégias de empatia

Nesta categoria, destacam-se propostas que buscam sensibilizar os estudantes para as experiências humanas vividas pelos sujeitos históricos, promovendo o que Peter Lee (2006) denomina de Empatia Histórica. Trata-se de estratégias que vão além da mera exposição de conteúdos, procurando criar condições para que os alunos se coloquem na posição de agentes históricos, compreendendo as motivações, os sentimentos, os contextos e as vivências daqueles que viveram no passado.

Dentre as práticas mencionadas pelos docentes, aparecem propostas como a criação de diários fictícios, a leitura de cartas inspiradas em fontes reais, discussões sobre os sentimentos de crianças africanas capturadas ou mesmo a dramatização de situações históricas. Essas estratégias não apenas dialogam com o conceito de Empatia Histórica, mas também reforçam a hipótese desta pesquisa – de que muitos professores utilizam a empatia como um pressuposto metodológico de acesso ao passado, ainda que nem sempre de forma teórica ou conceitualmente sistematizada.

Na resposta de P7, por exemplo, há uma clara intenção de inverter o olhar tradicionalmente eurocêntrico e dar protagonismo à perspectiva dos sujeitos escravizados, quando frisa: *"Sempre começo a abordagem a partir da visão dos escravizados, da sua cultura e da organização do seu povo, introduzo a visão do esmagamento cultural através do eurocentrismo e da imposição cultural, ideológica e cultural e religiosa dos europeus"* (Resposta P7, 2025). Essa escolha revela uma preocupação com a humanização dos sujeitos históricos, aspecto central para a construção de uma Empatia Histórica genuína.

P8, por sua vez, propõe uma articulação entre passado e presente, partindo de um caso atual de racismo amplamente divulgado nas mídias sociais para estabelecer um vínculo com o passado escravista. Sua resposta destaca: *"Apresentaria um caso de racismo da atualidade que estivesse em alta nas mídias sociais e abriria uma roda de conversa sobre o tema, conduzindo os estudantes à raiz do problema, que é a escravidão. Concederia oportunidade para depoimentos de estudantes da turma que sofreram ou presenciaram atitudes racistas"* (Resposta P8, 2025). Essa estratégia reforça a dimensão prática da Empatia Histórica, ao conectar a experiência histórica com as realidades vividas pelos próprios alunos.

A resposta de P13, já destacada na categoria anterior, também se encaixa nesta, por evidenciar uma sequência de atividades voltadas ao

desenvolvimento de Empatia Histórica, quando afirma: *“Começaria com avaliação dos conhecimentos prévios por meio de uma conversa informal ou uma chuva de ideias no quadro: ‘O que vocês já ouviram falar sobre a escravidão no Brasil?’. Em seguida, proporia uma atividade de empatia histórica: apresentaria um trecho de um diário fictício de uma criança africana capturada, ou uma carta inspirada em fontes reais de pessoas escravizadas. Depois, pediria que os alunos escrevessem, em pequenos grupos, o que aquela pessoa poderia estar sentindo. Apresentaria imagens de documentos como anúncios de fugas, mapas de rotas do tráfico negreiro e pinturas da época, explicando o que são fontes históricas e o que elas revelam (ou escondem). Faríamos uma análise coletiva guiada por perguntas: ‘Quem produziu?’, ‘Com qual intenção?’, ‘O que essa fonte nos conta sobre a vida das pessoas escravizadas?’. Depois disso, usaria uma atividade de gamificação: um quiz interativo ou um jogo de tabuleiro adaptado chamado ‘Caminhos da Liberdade’, com situações-problema que exigissem escolhas e reflexões históricas. Isso estimularia o envolvimento e a participação crítica. Só então realizaria uma aula expositiva mais estruturada, sistematizando o conteúdo: tráfico negreiro, condições de vida, resistência e cultura afro-brasileira. Como os alunos já teriam tido contato com fontes, sentimentos e debates, a exposição se tornaria mais significativa e menos passiva”* (Resposta P13, 2025). A proposta de P13 articula elementos de ativação de conhecimentos prévios, análise de fontes e vivência empática, em um percurso que busca promover tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva do aprendizado histórico.

P16 também indica a intenção de criar um percurso que anteceda a aula expositiva com uma abordagem mais sensível ao tema: *“Imagino que mostrar as ‘heranças’, as fontes e depois partir para a aula propriamente dita”* (Resposta P16, 2025). Ainda que breve, a resposta sugere a valorização de estratégias que envolvam os estudantes antes da sistematização do conteúdo.

Por fim, a resposta de P19 demonstra uma preocupação com a valorização da identidade negra e com a construção de uma narrativa histórica que reforce o protagonismo e a resistência dos afrodescendentes: “*Começaria com fotos e histórias de negros de sucesso na atualidade, depois sobre os movimentos de resistências e por último falaríamos sobre a escravidão. Primeiro valorização, depois um pouco da história de lutas e conquistas e a escravidão fecharia o estudo com a valorização com músicas de negros famosos como Gil e Djavan”* (Resposta P19,

2025). Essa sequência revela uma tentativa de evitar que a narrativa histórica sobre a população negra se restrinja à condição de vítima da escravização, reforçando uma abordagem que valorize resistências e conquistas.

De modo geral, as respostas agrupadas nesta categoria evidenciam que muitos professores, mesmo sem utilizar a nomenclatura específica da Educação Histórica, já mobilizam práticas que se aproximam da definição de Empatia Histórica, tal como defendida por Lee (2006). Essas estratégias revelam preocupação com o engajamento emocional dos estudantes, a partir de experiências didáticas que os coloquem em contato com as múltiplas dimensões da experiência humana no passado.

Ao analisar as respostas dos docentes nesta categoria, fica evidente a existência de um duplo movimento no uso da empatia. Por um lado, práticas que se aproximam da definição de Empatia Histórica, tal como formulada por Peter Lee (2003; 2006), com foco na compreensão das intenções, crenças e contextos dos sujeitos do passado; por outro, uma dimensão fortemente pedagógica, voltada à sensibilização emocional e ao engajamento afetivo dos estudantes. Esse fenômeno já havia sido observado em nossa dissertação (Santos, 2017), quando identificamos que, muitas vezes, a empatia no ensino de História transita entre o campo conceitual da Educação Histórica e um “Atrativo Pedagógico” que não é diretamente contemplado por Lee. Como refletimos naquela ocasião:

> Por outro lado, esse transitar, entre essas duas possibilidades postas pela história no curso do aprendizado histórico acontece a partir de uma flexibilização das condições temporais, já que, mesmo se o sujeito aprendesse toda história objetiva, ainda assim, não se constituiria como ser histórico, no sentido de que a história sempre prescreve antes de qualquer tentativa de aprendizado, pois ‘a apropriação histórica do próprio presente exige do sujeito, que passe de uma a outra experiência’ (Rüsen, 2010, p. 107). Nesse sentido, um aprendizado mediado por sua práxis e suas carências de orientações da vida prática. Eis aqui o Graal da aprendizagem histórica: como ensinar sobre o passado sem condicioná-lo a um processo mais ou menos empático? (No sentido de uma empatia pedagógica). Achamos que todo processo de voltar ao passado seja de alguma forma condicionado por outras experiências que não a do passageiro original (aquele que volta), todavia, este precisa ‘compreender por que motivos as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma que o fizeram’ (Lee *apud* Santos, 2017, p. 85).

Essa reflexão reforça a ideia de que, nas práticas docentes analisadas, a empatia aparece não apenas como um conceito teórico, mas como uma mediação pedagógica fundamental para aproximar os estudantes do passado e

torná-lo significativo no presente.

5.2.3.4 Categoria D – conexão com a realidade social contemporânea

As respostas reunidas nesta categoria evidenciam um esforço consciente dos professores em estabelecer pontes entre o conteúdo histórico e as problemáticas sociais vividas pelos alunos no presente. Ao escolherem iniciar suas aulas com casos recentes de racismo, dados sobre o trabalho escravo contemporâneo ou com depoimentos de estudantes sobre experiências de discriminação, esses docentes demonstram compromisso com a função social do ensino de História.

Essa perspectiva encontra respaldo nas discussões de autores como Rocha (2011), para quem o ensino de História precisa estar relacionado às experiências concretas dos alunos, favorecendo uma leitura crítica das desigualdades presentes na sociedade. Da mesma forma, Fonseca (2003) enfatiza que a História escolar deve contribuir para a formação de sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar o presente com base na compreensão do passado.

Entre os docentes que exemplificam essa abordagem, destacam-se as respostas de P2, P8, P9, P14, P15 e P17. P2, por exemplo, sugere: *"Usar um estudo de caso. Uma reportagem sobre o assunto que ajudará não somente a abordar conteúdos curriculares como a caracterização desse trabalho escravo"* (Resposta P2, 2025). Essa escolha pedagógica demonstra uma valorização das narrativas midiáticas atuais como disparadoras para o debate histórico.

P8 também opta por partir de um evento atual, conectando-o diretamente com os conteúdos de História: *"Apresentaria um caso de racismo da atualidade que estivesse em alta nas mídias sociais e abriria uma roda de conversa sobre o tema, conduzindo os estudantes à raiz do problema, que é a escravidão. Concederia oportunidade para depoimentos de estudantes da turma que sofreram ou presenciaram atitudes racistas"* (Resposta P8, 2025). Nessa perspectiva, P9 amplia essa reflexão ao sugerir uma abordagem comparativa entre diferentes formas de exploração: *"Abordaria sobre a questão de racismo, desigualdade social. O trabalho de antigamente com o trabalho contemporâneo"* (Resposta P9, 2025). Essa postura dialoga com a noção de "sentido histórico proposta por Rüsen (2010), que afirma: "Toda aprendizagem histórica só faz sentido se puder orientar o sujeito a dar

respostas práticas aos desafios do presente" (Rüsen, 2010, p. 116).

Por sua vez, P14 propõe um diálogo entre passado e presente por meio de uma sequência que parte de uma conversa sobre escravidão moderna, avançando depois para uma análise de fontes históricas: *"Faria uma roda de conversa onde os alunos poderiam identificar o que é ser escravo, traria dados da atualidade sobre a escravidão moderna e os trabalhos considerados análogos à escravidão. O que leva isso a ocorrer hoje. Num segundo momento traria fragmentos de textos de Aristóteles e do Padre Antonil sobre a escravidão na Grécia Antiga e no Brasil Colonial, pedindo para que os mesmos identifiquem o conceito de escravidão nesses dois momentos históricos"* (Resposta P14, 2025). Essa proposta representa um esforço por contextualizar o tema historicamente, permitindo que os alunos percebam permanências e transformações nos conceitos e práticas relacionadas à escravidão.

P15 reforça essa preocupação ao afirmar: "*Falando sobre o trabalho análogo à escravidão nos dias de hoje"* (Resposta P15, 2025). Ainda que breve, a resposta demonstra o compromisso com uma abordagem que problematiza as continuidades das formas de exploração laboral.

A resposta de P17 oferece um relato mais detalhado sobre o esforço de conectar a temática da escravização com as desigualdades étnico-raciais presentes no cotidiano escolar: *"Quando realizei trabalhos sobre a escravidão, busquei fazer uma reflexão dos alunos acerca da realidade social que os cercava, pois como sempre atuei em escolas de 'alto padrão', evidenciei a dificuldade de encontrar alunos étnica e racialmente distintos na realidade escolar, onde a maioria é branca (caucasiana) e em seguida, buscava explicações a partir de opiniões particulares e baseadas no senso comum. Em seguida, apresentava a perspectiva histórica e sociológica de que este problema do cotidiano escolar pode ter relações com questões mais profundas como a exploração do trabalhador escravizado no Brasil ao longo do período colonial e imperial. Num segundo momento, sempre explorei as origens da escravidão, destacando as suas raízes no Mundo Antigo e posteriormente chegando à região do Continente Africano. Nesta parte da abordagem, destaco a escravidão como um processo construído social, cultural, econômica e politicamente no interior do Continente Africano e depois com o tráfico transatlântico desenvolvido pelos europeus. Os recursos que geralmente utilizava eram recortes do filme 'Quanto Vale ou é Por quilo'; imagens e esboços de navios*

negreiros, bem como mapas das principais regiões onde os portugueses apresavam seus escravizados" (Resposta P17, 2025). Essa resposta ilustra uma prática que, ao promover a reflexão crítica sobre o próprio espaço escolar, amplia as possibilidades de conscientização histórica e social entre os estudantes.

Lee (2005) destaca que a aprendizagem histórica só ganha sentido quando os alunos conseguem estabelecer relações entre o passado e suas realidades concretas, afirmando que: "os alunos devem ser capazes de fazer inferências sobre o passado, mas também de entender por que isso importa para o presente" (Lee, 2005, p. 34). As respostas desta categoria confirmam essa premissa, revelando que os professores, ao integrarem questões sociais contemporâneas, estão não apenas promovendo o ensino de História, mas também cumprindo a função social dessa disciplina na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

5.2.3.5 Categoria E – estratégias expositivas e tradicionais

Nesta categoria, agrupamos respostas de docentes que optam por abordagens mais tradicionais, predominantemente baseadas em sequências expositivas e na organização conceitual prévia dos conteúdos. Em geral, essas práticas se estruturam a partir de uma contextualização histórica ampla, como o estudo das Grandes Navegações ou da História Antiga, seguida da introdução gradual da temática da escravidão. Também aparecem estratégias como o uso de filmes, novelas de época e a exposição de conceitos gerais antes da problematização histórica mais aprofundada.

Embora essas metodologias sejam frequentemente classificadas como "tradicionais", é importante não as desqualificar automaticamente. Como destaca Bittencourt (2009), a aula expositiva, quando bem planejada e articulada, desempenha um papel importante na sistematização e na construção de referenciais conceituais básicos, fornecendo aos alunos um arcabouço necessário para a compreensão de conteúdos mais complexos.

A resposta de P4 exemplifica essa abordagem ao afirmar: *"Falando sobre as grandes navegações como aula de nivelamento e depois abrangeria a chegada de Colombo e Cabral às Américas e, sim, com a colonização falaria da escravidão"* (Resposta P4, 2025). Aqui, percebe-se uma preocupação em construir uma linha cronológica que ajude os alunos a localizar os processos históricos em

uma sequência temporal lógica.

Em decorrência, P6 aponta o uso de recursos midiáticos como disparadores para a abordagem expositiva: *"A partir de assuntos relacionados a algum trecho de filme ou novela de época"* (Resposta P6, 2025). Essa escolha, embora vinculada à exposição oral, demonstra sensibilidade ao repertório cultural dos alunos, o que pode funcionar como estratégia de aproximação inicial.

P11 destaca sua preferência por um recuo temporal ainda maior, voltando-se à Antiguidade: *"Voltaria à Antiguidade, pontuando o conceito de escravidão e como era visto pela sociedade na época"* (Resposta P11, 2025). Essa escolha pode favorecer a comparação entre diferentes formas de escravização ao longo da história, desenvolvendo nos alunos a habilidade de reconhecer continuidades e rupturas históricas.

Já P16 apresenta uma sequência que envolve uma abordagem mais demonstrativa antes da sistematização expositiva: *"Imagino que mostrar as 'heranças', as fontes e depois partir para a aula propriamente dita"* (Resposta P16, 2025). A fala indica uma tentativa de equilibrar momentos de sensibilização com a organização conceitual posterior.

Na resposta ao questionário, P18 reforça a centralidade da narrativa sobre o Brasil Colonial como ponto de partida: *"Sempre início destacando o passado colonial brasileiro e a luta da população negra pela libertação"* (Resposta P18, 2025).

Por sua vez, P19 propõe uma sequência que parte da valorização de personagens negros contemporâneos, passa pela resistência histórica e, por fim, aborda a escravidão: *"Começaria com fotos e histórias de negros de sucesso na atualidade, depois sobre os movimentos de resistências e por último falaríamos sobre a escravidão. Primeira valorização, depois um pouco da história de lutas e conquistas e a escravidão fecharia o estudo com a valorização com músicas de negros famosos como Gil e Djavan"* (Reposta P19, 2025). Essa escolha evidencia uma preocupação com o impacto emocional da temática, tentando evitar que a escravidão seja apresentada como o único marcador da identidade negra.

Por fim, P20 adota uma perspectiva mais geral e conceitual sobre o fenômeno da escravidão: *"Procuro destacar que a escravidão sempre existiu na humanidade"* (Resposta P20, 2025). Essa abordagem, embora possa correr o risco de naturalizar o fenômeno, pode também, se bem conduzida, permitir discussões

sobre as especificidades da escravidão moderna, como defende Lee (2003), que ressalta a importância de trabalhar com a contextualização e a complexidade das práticas humanas no tempo, evitando generalizações simplificadoras. Rüsen (2010) observa que a aprendizagem histórica exige que os alunos sejam capazes de perceber os diferentes modos de experiência histórica e de construir interpretações diferenciadas para fenômenos que, embora compartilhem nomenclatura semelhante, possuem origens, significados e impactos muito distintos ao longo do tempo.

Dessa forma, mesmo dentro de uma abordagem expositiva e tradicional, é possível identificar preocupações com a organização lógica do conteúdo e com a construção gradual do conhecimento histórico, reafirmando o papel pedagógico da sistematização como um recurso válido e necessário dentro da diversidade de práticas de ensino de História.

As respostas dos docentes à questão sobre o ensino da escravidão revelam que a empatia, nesse contexto, ultrapassa a função de recurso didático e assume uma dimensão ética, política e histórica. Ao enfatizarem a necessidade de contextualização, cuidado com as fontes e sensibilidade em relação às experiências humanas do passado, os professores demonstram preocupação em evitar leituras anacrônicas, simplificadoras ou moralizantes.

Nesse sentido, a Empatia Pedagógica emerge como mediação indispensável para o tratamento de temas historicamente sensíveis, permitindo equilibrar rigor historiográfico e atenção às experiências e emoções dos estudantes. Tal postura contribui não apenas para uma aprendizagem histórica mais crítica, mas também para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade do passado e suas reverberações no presente.

5.3 Nós e a Dor do Outro: Estratégias, Escolhas e Sentidos para Ensinar o que Queremos Esconder

Nesta seção, faremos a análise das respostas à Questão 9, que propunha a seguinte reflexão: *“9 – Ao abordar o conteúdo 'Ditadura Militar', como você possibilitaria que seus estudantes não apenas compreendessem os eventos históricos, mas também se conectassem com as emoções e os traumas vividos pelas pessoas desse período? Quais estratégias didáticas você utilizaria para*

estimular a reflexão empática, incentivando uma análise crítica sobre os impactos da ditadura na sociedade brasileira, tanto no passado quanto nos dias atuais?”.

O objetivo central dessa análise é observar como os professores participantes mobilizam estratégias didáticas ao trabalhar um conteúdo substantivo do passado nacional que ainda se encontra fortemente atravessado por disputas narrativas, conflitos de memória e um potencial traumático significativo para a sociedade brasileira. A escolha pela Ditadura Militar (1964-1985) como tema não é casual, uma vez que este é um período historicamente controverso e socialmente sensível, o que exige, portanto, uma abordagem metodológica cuidadosa.

Além disso, é importante destacar que o próprio enunciado da questão direciona os docentes a pensar em estratégias de reflexão empática, tendo como foco não apenas a compreensão dos acontecimentos, mas também a promoção de um olhar crítico e sensível aos impactos humanos, sociais e políticos da repressão, tanto no passado quanto em seus desdobramentos na atualidade.

Partindo dessa orientação, buscaremos identificar nas respostas quais concepções de empatia os professores mobilizam, quais recursos didáticos são priorizados (uso de fontes, testemunhos, obras audiovisuais, eteceteras) e de que forma essas escolhas dialogam com as discussões teóricas sobre o conceito de empatia, a formação da consciência histórica e o ensino de temas socialmente sensíveis.

A análise das respostas dos docentes à Questão 9 revela a presença de diferentes formas de mobilização da empatia no ensino de um tema historicamente sensível como a Ditadura Militar. Com base nas categorias teóricas discutidas nesta pesquisa, podemos identificar três grandes vertentes: a Empatia Histórica, a Empatia Pedagógica (como recurso metodológico) e a uma terceira em que discussões como a formação da consciência histórica dos estudantes estejam presentes.

Na primeira vertente observamos um foco na compreensão dos contextos, motivações e crenças dos sujeitos do passado. Nela, alguns professores demonstram preocupação em fazer com que os alunos compreendam as ações, as motivações e os contextos daqueles que viveram durante a Ditadura. Essa preocupação dialoga diretamente com a definição de Empatia Histórica defendida por Lee (2003). Essas respostas demonstram a intenção de trabalhar com as

evidências do passado, desenvolvendo no aluno a capacidade de interpretar diferentes perspectivas históricas, como propõe a Educação Histórica.

Na segunda vertente, os professores adotam o que podemos chamar de Empatia Pedagógica, entendida aqui como o uso intencional de estratégias de sensibilização afetiva e emocional como metodologia didática para engajar os alunos. Trata-se de um uso metodológico da empatia para provocar choque, gerar impacto emocional ou criar experiências de estranhamento. Essas estratégias se aproximam da ideia de Atrativo Pedagógico, estratégia já observada por Marlene Cainelli, que reconhece o valor de atividades que mobilizam o emocional para gerar engajamento inicial, desde que seguidas de momentos de sistematização e análise crítica.

Na terceira vertente, os docentes vão além da sensibilização emocional imediata e buscam promover uma reflexão crítica que articula as experiências traumáticas da Ditadura Militar com os desafios democráticos da atualidade. As estratégias descritas revelam um esforço por estimular nos alunos um avanço da consciência histórica[20], entendida como a capacidade de interpretar o presente à luz dos acontecimentos passados e de projetar ações para o futuro.

Essa aproximação dialoga com o que Rüsen (2010) define como "aprendizagem orientada pela vida prática", quando afirma que: "O conhecimento histórico só adquire sentido quando é capaz de orientar os sujeitos em suas experiências práticas no presente, oferecendo-lhes critérios para interpretar o mundo e tomar decisões" (Rüsen, 2010, p. 116).

Para sistematizar as diferentes formas como os docentes mobilizaram o conceito de empatia na abordagem da Ditadura Militar, elaboramos o quadro a seguir. Nele, apresentamos as três dimensões de empatia identificadas na análise: Empatia Histórica, Empatia Pedagógica (como recurso metodológico) e empatia vinculada à formação da consciência histórica. Cada dimensão está acompanhada de sua definição, características principais e os autores de referência que fundamentam essa categorização.

[20] Jörn Rüsen propôs uma tipologia dos níveis de consciência histórica que descreve como os indivíduos e as sociedades compreendem e atribuem sentido ao passado. Esses níveis são: tradicional, que preserva o passado como modelo fixo para o presente; exemplar, que utiliza o passado como fonte de lições morais e comportamentais; crítico, que questiona e problematiza heranças históricas; e genético, que compreende o passado como processo de mudança e desenvolvimento, reconhecendo a historicidade como dinâmica e contínua. Essa classificação é fundamental para a didática da História e para a formação da consciência histórica nos processos educacionais.

Quadro 17 – Dimensões de empatia mobilizadas pelos professores para responder à questão 9

Dimensão de Empatia	**Definição/Conceito**	**Características Principais**	**Autores de Referência**
a) Empatia Histórica	Compreender as ações, crenças, intenções e contextos dos sujeitos do passado, com base em evidências históricas.	- Análise de fontes históricas; - Uso de testemunhos, autobiografias, documentos da época; - Ênfase em entender a perspectiva dos sujeitos históricos.	Peter Lee (2003, 2005); Chapman (2018)
b) Empatia Pedagógica (Recurso Metodológico)	Uso da empatia estratégia didática para provocar o engajamento afetivo inicial e estimular o interesse dos alunos.	- Estratégias de choque e dramatização; - *Storytelling*; - Uso de depoimentos emocionais em sala de aula; - Dinâmicas que criam estranhamento ou impacto emocional.	Marlene Cainelli (2021); Anilton Santos (2017)
c) Empatia e Consciência Histórica	Promoção de reflexões que conectam o passado com os desafios éticos, políticos e sociais do presente, estimulando uma consciência histórica orientada para a vida prática.	- Reflexão crítica sobre direitos humanos e democracia; - Conexões entre passado e presente; - Discussão sobre impactos duradouros da repressão; - Valorização das conquistas democráticas.	Jörn Rüsen (2010); Peter Lee (2005)

Fonte: o próprio autor

A partir dessa categorização conceitual, organizamos também um segundo quadro que classifica os professores participantes conforme a dimensão de empatia predominante em suas respostas. Essa classificação buscou respeitar as nuances presentes nas falas dos docentes, levando em conta o tom predominante de suas estratégias e práticas didáticas.

Quadro 18 – Classificação dos professores por dimensões de empatia

Dimensão de Empatia	**Professores (Identificados pelas Respostas)**	**Observações**
a) Empatia Histórica	P3, P13, P20 e P22	Uso de fontes históricas, relatos testemunhais, documentos de época, materiais de análise histórica. Priorizam a compreensão das experiências dos sujeitos históricos.
b) Empatia Pedagógica (Recurso Metodológico)	P4, P5, P6, P12, P17 e P19	Uso de *storytelling*, dramatizações (ex: simulação de autoritarismo em sala), relatos emocionais, filmes com foco em sensibilização e impacto emocional imediato.
c) Empatia e Consciência Histórica	P7, P8, P9 e P21	Ênfase na relação entre passado e presente, foco na formação de consciência crítica, liberdade de expressão, direitos humanos, cidadania. Reflexão ética e política sobre os impactos duradouros da Ditadura.

Outros / Não Classificados diretamente	P1, P2, P10, P11, P14, P15, P16 e P18	Usam recursos como músicas, vídeos, reportagens, mas sem detalhar claramente a dimensão da empatia mobilizada. Muitos deles provavelmente transitam entre as dimensões, mas sem aprofundamento na resposta.
Observações a respeito da categorização: Alguns professores (ex.: P17 e P19) apresentam respostas que poderiam transitar entre a dimensão b (Empatia Pedagógica) e c (empatia e consciência histórica), mas optamos por classificá-los com base no tom predominante de suas respostas (foco maior na sensibilização afetiva). Da mesma forma, os casos de P1, P2, P10, P14, P15, P16 e P18, por serem respostas muito curtas ou generalistas, não permitiram uma categorização mais precisa.		

Fonte: o próprio autor

Abaixo, apresentamos as respostas dos professores que serviram de base para a construção desta análise e que ilustram, de maneira concreta, como cada dimensão de empatia foi mobilizada nas práticas didáticas descritas.

a) Empatia Histórica: compreender o passado a partir das perspectivas dos sujeitos históricos.

Sobre o uso do conceito de Empatia Histórica proposto por Lee (2006), a investigadora portuguesa Ferreira (2009) considera que:

> A prática continuada de exercícios de empatia histórica associada [...] com a aplicação de outros conceitos de segunda ordem permite o desenvolvimento da compreensão histórica, pois empatizar historicamente é compreender os motivos e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas (Ferreira, 2009, p. 116).

Em seu estudo, buscou consolidar níveis de progressão do pensamento historicamente empático entre alunos portugueses, inspirada nos moldes do Projeto CHATA, Ferreira trabalhou com o conteúdo escolar “a censura em Portugal durante o Estado Novo”, considerado um tema socialmente sensível e historicamente difícil. A autora observou que, quanto maior o nível de desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, melhor era a sua capacidade de compreender os acontecimentos e contextos do passado.

Essa constatação reforça a ideia de que a empatia, enquanto conceito de segunda ordem/categoria meta-histórica, atua como uma facilitadora no processo de construção da compreensão histórica por parte dos alunos. Com a formulação da Questão 9 desta pesquisa, buscamos identificar se os professores participantes também optam por estratégias que mobilizem a Empatia Histórica, tal como proposto por Ferreira (2009) e anteriormente por Lee (2003), como ferramenta de acesso crítico e interpretativo ao passado.

Partindo dessa referência, buscamos nas respostas dos professores indícios de um uso intencional da Empatia Histórica, entendida aqui como a capacidade de promover nos estudantes a compreensão das intenções, crenças e contextos que orientaram as ações de sujeitos do passado. Nesse sentido, as respostas de P3, P13, P20 e P22 destacam por apresentarem propostas didáticas que evidenciam essa preocupação.

P3, por exemplo, propõe o uso de uma variedade de fontes históricas e testemunhos para permitir aos alunos o contato direto com as experiências vividas durante a Ditadura Militar: *"Por meio de fontes que resgatam narrativas de pessoas que viveram no período da ditadura, como registros de história oral, depoimentos de alguma personalidade que se disponha a conversar com os alunos, trechos de filmes que retratem situações emblemáticas, pesquisa em jornais e revistas da época, e materiais produzidos por historiadores que analisaram aquele período*" (Resposta P3, 2025). Essa proposta dialoga diretamente com o que Lee (2005) defende, ao afirmar que a compreensão histórica exige o contato com evidências do passado, de modo que o estudante "reconheça que o conhecimento histórico é sempre uma reconstrução baseada em fontes e que não temos acesso direto ao passado" (Lee, 2005, p. 34).

A resposta de P13 reforça essa mesma linha, ao combinar análise de documentos com produção de narrativas empáticas por parte dos alunos: *"Para abordar o conteúdo 'Ditadura Militar' de forma empática e crítica, combinaria o uso de fontes históricas e testemunhais com estratégias ativas que aproximem os alunos das vivências do período, por meio da análise de músicas censuradas, relatos de vítimas, produção de cartas ou diários fictícios e debates que incentivem diferentes pontos de vista"* (Resposta P13, 2025). Aqui, percebe-se um esforço por desenvolver no estudante a capacidade de interpretar e representar as experiências dos sujeitos históricos, promovendo o que Ferreira (2009) aponta como progressão no pensamento historicamente empático.

Por sua vez, P20 indica o uso de relatos de vítimas e familiares como estratégia para sensibilizar os estudantes sobre os impactos da repressão política: *"Apresento relatos de pessoas que tiveram seus parentes desaparecidos durante a ditadura, bem como pessoas que foram vítimas"* (Resposta P20, 2025). Essa abordagem aproxima os alunos das experiências humanas concretas do

período, criando as condições para que desenvolvam a habilidade de compreender as múltiplas vozes do passado, conforme defendido por Chapman (2018).

Por fim, P22 destaca o papel central das fontes como mediadoras do contato entre os estudantes e as experiências do passado: *"Creio que uma pesquisa sobre autobiografias, livros, canções e produções audiovisuais de pessoas que viveram o período da ditadura militar no Brasil seria uma estratégia interessante para abordar a temática a partir da história de pessoas que realmente viveram este período. Fazer os(as) estudantes lerem, ouvirem e verem vídeos da época pode contribuir para ampliar a empatia histórica além de servir de representações que se aproximam com a verdade histórica. Já que uma viagem no tempo não é possível, as fontes são uma ferramenta imprescindível para aproximá-los das experiências de pessoas que viveram o período ditatorial"* (Resposta P22, 2025). A resposta de P22 reforça o entendimento de que a Empatia Histórica se realiza por meio do trabalho com evidências, aproximando os alunos de narrativas produzidas pelos próprios sujeitos históricos.

De forma geral, essas respostas indicam uma preocupação metodológica com a construção de uma compreensão contextualizada e crítica do passado, em sintonia com o que Lee (2005) define como "uma das tarefas centrais da educação histórica: fazer com que os estudantes entendam os motivos que levaram as pessoas a agir de determinada maneira no passado, sem julgá-las com critérios anacrônicos" (Lee, 2005, p. 19).

b) Empatia Pedagógica: sensibilização emocional como recurso didático.

Ao recorrerem ao uso da empatia como uma metodologia para o ensino do passado, parte desse grupo de professores (P4, P5, P6, P12, P17 e P19) contribuiu diretamente para a reflexão em torno da hipótese geradora desta pesquisa. As respostas desses docentes evidenciam a utilização da empatia não apenas como uma categoria conceitual da Educação Histórica, mas também como uma forma de "Atrativo Pedagógico", conceito desenvolvido por Cainelli (2008).

Nesse contexto, suas estratégias revelam um movimento de aproximação emocional com os estudantes, buscando provocar reações afetivas que funcionem como gatilhos para o interesse e o engajamento inicial com o conteúdo histórico, especialmente quando se trata de temas socialmente sensíveis como a Ditadura Militar. Práticas como o uso de *storytelling*, dramatizações de situações de

autoritarismo, relatos pessoais e a exibição de filmes demonstram que o objetivo desses docentes é criar um ambiente de sensibilização que anteceda a sistematização conceitual.

As observações de aula realizadas durante nossa pesquisa de mestrado reforçam essa percepção, ao revelar que professores em exercício, e não apenas estagiários, como observado na pesquisa de Cainelli (2008), também recorrem à empatia como um recurso metodológico de acesso ao passado. Reconhecemos que, por vezes, pode ocorrer certa confusão entre o conceito de Empatia Histórica e a nossa hipótese, da existência de uma Empatia Pedagógica, especialmente porque ambas aparecem de forma interligada nas práticas docentes. No entanto, acreditamos que o levantamento das respostas, aliado às características apresentadas no quadro 18, desta investigação, pode contribuir para clarear essa distinção.

A Empatia Pedagógica, tal como a defendemos, consolidada como hipótese, já em nossa dissertação, quando observarmos que a dinâmica do fazer pedagógico frequentemente busca facilitar a compreensão do passado por meio da mobilização de emoções, de modo que os estudantes possam desenvolver empatia pelas experiências vividas por homens e mulheres em outros contextos históricos.

Neste caso específico da Ditadura Militar, a escolha pelos temas de tortura, perseguição política, censura e outras formas de repressão parece reforçar a aposta dos docentes no uso de elementos emocionalmente marcantes como estratégia para motivar os alunos e favorecer o envolvimento inicial com o tema. As respostas dos professores desta categoria revelam diferentes formas de operacionalizar a Empatia Pedagógica, todas com o objetivo de provocar um envolvimento emocional inicial dos estudantes, criando condições para um posterior aprofundamento histórico.

A resposta de P4 ilustra o uso de narrativas envolventes por meio do *storytelling* como estratégia para despertar a atenção e a curiosidade dos alunos: “*Fazia um storytelling”* (Resposta P4, 2025). Essa escolha metodológica aposta na força da narrativa oral, recurso frequentemente associado à criação de vínculos emocionais e ao desenvolvimento de um clima de interesse e identificação com o tema, funcionando como um gatilho afetivo para a aprendizagem.

P5, por sua vez, descreve uma dinâmica de simulação de autoritarismo, buscando gerar um choque emocional nos alunos: *“Uma estratégia*

que sempre funcionou é eu dizer a eles que a partir de agora não haverá mais nenhum tipo de negociação sobre como serão nossas aulas, demonstrando um comportamento autoritário [...]. Isso os choca porque sempre atuei de forma democrática, e ao perceber as reações de insatisfação uso essas emoções para demonstrar como um regime ditatorial funciona na prática" (Resposta P5, 2025). Essa prática cria um ambiente de estranhamento e desconforto, permitindo que os estudantes, posteriormente, reflitam de forma crítica sobre o funcionamento de regimes autoritários.

Já P6, ao citar diretamente os temas de tortura e exemplos de outros países ditatoriais, revela uma preocupação com a exposição de conteúdos impactantes como estratégia de sensibilização: *"Tortura, exemplos de países ditatoriais"* (Resposta P6, 2025). Embora a resposta seja breve, ela indica o uso de temas de forte carga emocional como meio para provocar o engajamento inicial dos estudantes.

A resposta de P12 traz uma experiência marcante, ao relatar o envolvimento de um colega professor, cuja história familiar foi diretamente afetada pela repressão política: *"Trabalhei com um colega [...] cujo pai foi perseguido durante a ditadura. [...] Em meus tantos anos de educação básica, nenhuma das minhas turmas saiu tão afetada de um desfecho sobre a temática de ditadura militar como esta"* (Resposta P12, 2025). Aqui, a estratégia se baseia na humanização da história por meio de narrativas reais, promovendo uma identificação emocional entre alunos e personagens históricos.

Temos em P17 o reforço do uso de recursos audiovisuais, especialmente filmes e músicas, para criar aproximação emocional com o tema: *"Este conteúdo em específico sempre fiz abordagens a partir da letra de músicas, entrevistas da época e principalmente com a exibição de algum filme sobre a temática, geralmente Batismo de Sangue ou Uma história de amor e fúria. Acredito que a sensibilização sobre as temáticas se torna mais efetiva quando é possível se colocar no contexto estudado e as mídias visuais são fundamentais"* (Resposta P17, 2025).

Por fim, P19 complementa essa perspectiva, ao destacar a exibição de um filme seguido de atividades de debate e reflexão: *"Sim, é importante ensinarmos sobre os acontecimentos que marcaram nossa história, mesmo de uma forma triste. Começaria assistindo o filme 'Ainda estou aqui' e depois abriria para um*

seminário, mostrando vídeos, fotos etc" (Resposta P19, 2025). Essas práticas, ao apostarem na ativação de sentimentos como choque, indignação ou comoção, dialogam com o conceito de "Atrativo Pedagógico" (Cainelli, 2008; 2021), funcionando como dispositivos de envolvimento emocional que, quando bem articulados com a posterior sistematização conceitual, podem favorecer uma aprendizagem histórica mais significativa.

c) Empatia e Consciência Histórica: refletindo o passado para orientar ações no presente.

Ao analisarmos as respostas dos professores incluídos nesta terceira dimensão, observamos um movimento que ultrapassa a simples sensibilização emocional ou a compreensão das intenções dos sujeitos históricos. Aqui, a empatia aparece articulada ao desenvolvimento da consciência histórica, com foco na promoção de reflexões críticas que estabeleçam conexões entre os acontecimentos do passado e os desafios éticos, políticos e sociais do presente.

Nessa perspectiva, os professores buscam estimular nos alunos uma postura de análise e julgamento orientada para a vida prática, conforme aponta Rüsen (2010). A empatia, nesse caso, funciona como um instrumento que possibilita aos estudantes não apenas compreender, mas também refletir sobre as consequências sociais e políticas de experiências traumáticas como a Ditadura Militar, conectando-as aos debates sobre democracia, cidadania e direitos humanos na atualidade.

Essa concepção de ensino histórico aproxima-se também da ideia de formação ética e política do estudante, como destaca Lee (2005), ao defender que a aprendizagem histórica deve permitir que os alunos entendam "por que o passado importa" (Lee, 2005, p. 34). Assim, a empatia assume aqui um papel formativo, funcionando como ponte entre a experiência histórica e a construção de valores democráticos contemporâneos. As respostas dos professores agrupados nessa dimensão evidenciam uma preocupação central – fazer com que os estudantes não apenas compreendam os acontecimentos do passado, mas também reflitam criticamente sobre os valores democráticos, os direitos humanos e a importância da liberdade no contexto atual.

P7, por exemplo, articula diretamente a experiência histórica da Ditadura Militar com a valorização das conquistas democráticas da sociedade brasileira: *"Para se conectarem aos traumas e emoções vividos na ditadura militar,*

sempre lembro os estudantes de como é bom viver em uma sociedade onde existe a liberdade de expressão, de escolher uma corrente ideológica e política para seguir. Trago reflexão e discussão em todos os aspectos sobre essas áreas, e a partir daí, a importância de se pensar em um país mais libertador e igualitário" (Resposta P7, 2025). Essa proposta revela uma abordagem que estimula os alunos a reconhecer os riscos da supressão de direitos e a valorizar o contexto democrático atual, trabalhando com uma dimensão ética e cidadã da consciência histórica.

Na mesma direção, P8 enfatiza a promoção de debates sobre liberdade e direitos políticos: *"Para se conectarem aos traumas e emoções vividos na ditadura militar, sempre lembro os estudantes de como é bom viver em uma sociedade onde existe a liberdade de expressão, de escolher uma corrente ideológica e política para seguir. Trago reflexão e discussão em todos os aspectos sobre essas áreas, e a partir daí, a importância de se pensar em um país mais libertador e igualitário"* (Resposta P8, 2025). Ainda que reproduza o mesmo enunciado de P7, a repetição entre os docentes indica que essa é uma preocupação recorrente entre os professores analisados, o que reforça a existência de um campo de atuação pedagógica voltado à formação da consciência democrática.

P9 também reforça essa tendência, utilizando o mesmo texto-base de reflexão, o que pode indicar o uso de um modelo de resposta ou a circulação de práticas semelhantes entre os participantes: *"Para se conectarem aos traumas e emoções vividos na ditadura militar, sempre lembro os estudantes de como é bom viver em uma sociedade onde existe a liberdade de expressão, de escolher uma corrente ideológica e política para seguir. Trago reflexão e discussão em todos os aspectos sobre essas áreas, e a partir daí, a importância de se pensar em um país mais libertador e igualitário"* (Resposta P9, 2025). Esse tipo de abordagem está em sintonia com a ideia de que o ensino de História pode e deve contribuir para a formação ética dos estudantes, como defendem Rüsen (2010) e Lee (2005).

A resposta de P21, por sua vez, explicita de maneira ainda mais clara a articulação entre empatia e reflexão crítica sobre os impactos duradouros da Ditadura: *"Estimular a empatia histórica com vítimas e resistentes e a consciência crítica sobre os impactos duradouros da repressão, da censura e do não acesso a direitos. Traçar um paralelo entre as músicas censuradas e as atuais"* (Resposta P21, 2025). Essa resposta evidencia o esforço de relacionar o passado com debates contemporâneos, como a liberdade de expressão e as lutas por direitos civis,

conectando diferentes temporalidades e promovendo uma leitura crítica sobre os legados da repressão.

De forma geral, as respostas desta categoria revelam uma compreensão pedagógica que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo factual, buscando formar nos alunos uma postura ética e reflexiva em relação aos desafios democráticos contemporâneos, o que se alinha à concepção de consciência histórica orientada para a vida prática, conforme proposto por Rüsen (2010).

D- Considerações finais da análise da Questão.

O conjunto das respostas revela que os professores mobilizam diferentes concepções e usos da empatia – alguns próximos da definição conceitual da Educação Histórica (Lee) outros, operando a empatia como um recurso pedagógico-metodológico (Cainelli; Santos) e outros ainda estabelecendo vínculos entre passado e presente numa dimensão mais ética, política e cidadã (Rüsen).

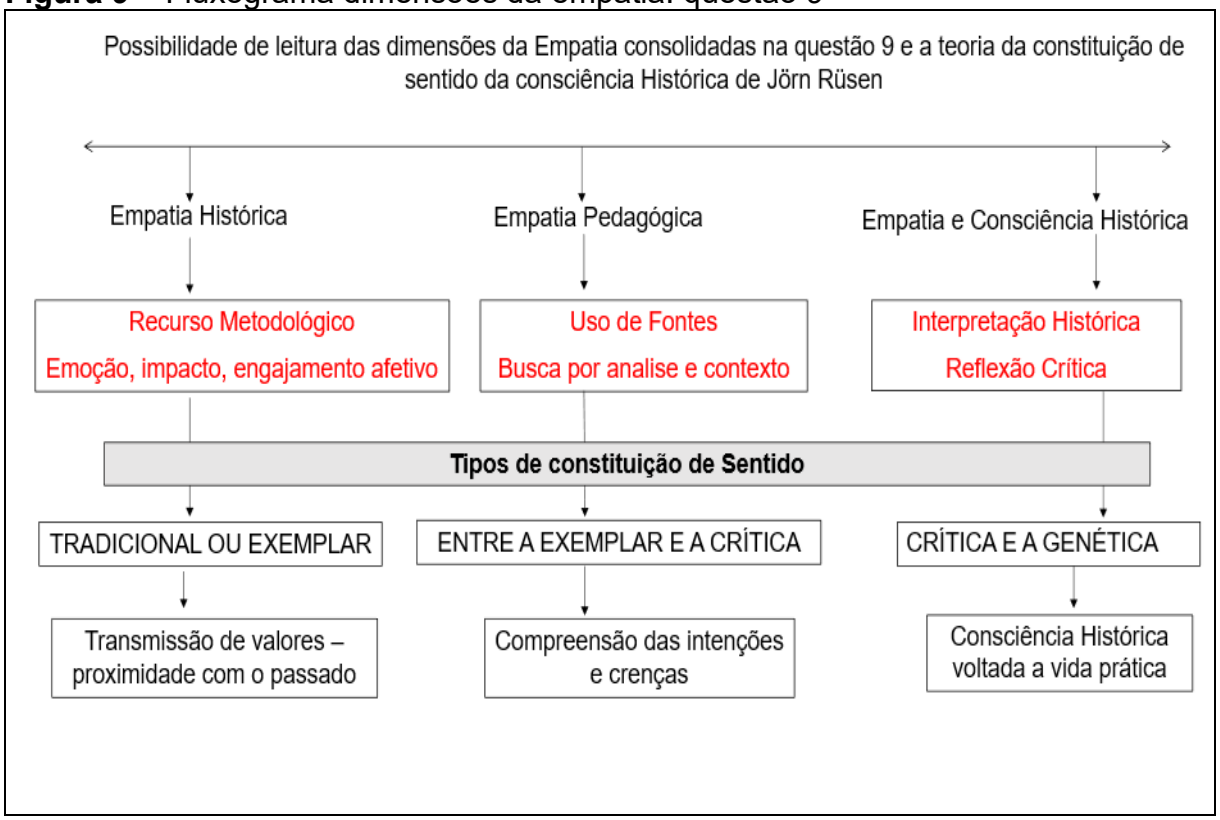
Essa diversidade reforça a hipótese central desta pesquisa – de que, mesmo sem a apropriação teórica formalizada dos conceitos de Empatia Histórica, muitos professores constroem práticas que operam a empatia como ponte metodológica e formativa entre o passado e o presente. Nesse sentido, ainda que não seja o objetivo central deste texto realizar uma análise aprofundada sobre os níveis de consciência histórica, podemos estabelecer algumas correlações preliminares entre as opções metodológicas dos docentes e as categorias de consciência histórica propostas por Rüsen (2010). A dimensão *C Empatia e Consciência Histórica* parece se aproximar de um processo de construção de uma consciência histórica crítica e genética, na medida em que as estratégias docentes buscam promover a reflexão sobre as consequências do passado no presente e incentivar o posicionamento ético dos estudantes diante dos desafios democráticos atuais.

Por outro lado, a dimensão *B Empatia Pedagógica* demonstra características que a aproximam de uma constituição tradicional ou exemplar da consciência histórica, uma vez que privilegia o uso de modelos emocionais ou de choques afetivos para transmitir valores, muitas vezes de forma mais prescritiva, com menor problematização conceitual. Já a dimensão *A Empatia Histórica* parece transitar entre uma constituição exemplar e crítica, na medida em que os professores, ao trabalharem com fontes e testemunhos, buscam desenvolver nos

alunos uma compreensão das intenções e crenças dos sujeitos do passado, abrindo possibilidades para reflexões mais contextualizadas, mas ainda com certa ênfase na identificação com modelos de ação.

O que foi consolidado no fluxograma apresentado na imagem abaixo:

Figura 9 – Fluxograma dimensões da empatia: questão 9



Fonte: o próprio autor

5.4 Nós e a Consolidação do Conteúdo Substantivo

Nas questões 10, 11 e 12 do nosso questionário, solicitamos aos professores que analisassem uma atividade de consolidação de aprendizagem *Atividade final* sobre o conteúdo "Iluminismo", indicado para turma de 8º Ano. Tal atividade é proposta pelo livro Jovens Sapiens, da Editora Scipione (Dias, 2022, p. 58). A atividade, reproduzida na figura abaixo, apresenta uma sugestão de imaginação histórica, na qual os alunos são convidados a criar um personagem fictício que viveu no século XVIII, interagindo com situações-problemas típicas do contexto iluminista, sendo: censura, perseguição religiosa, absolutismo e desigualdade social.

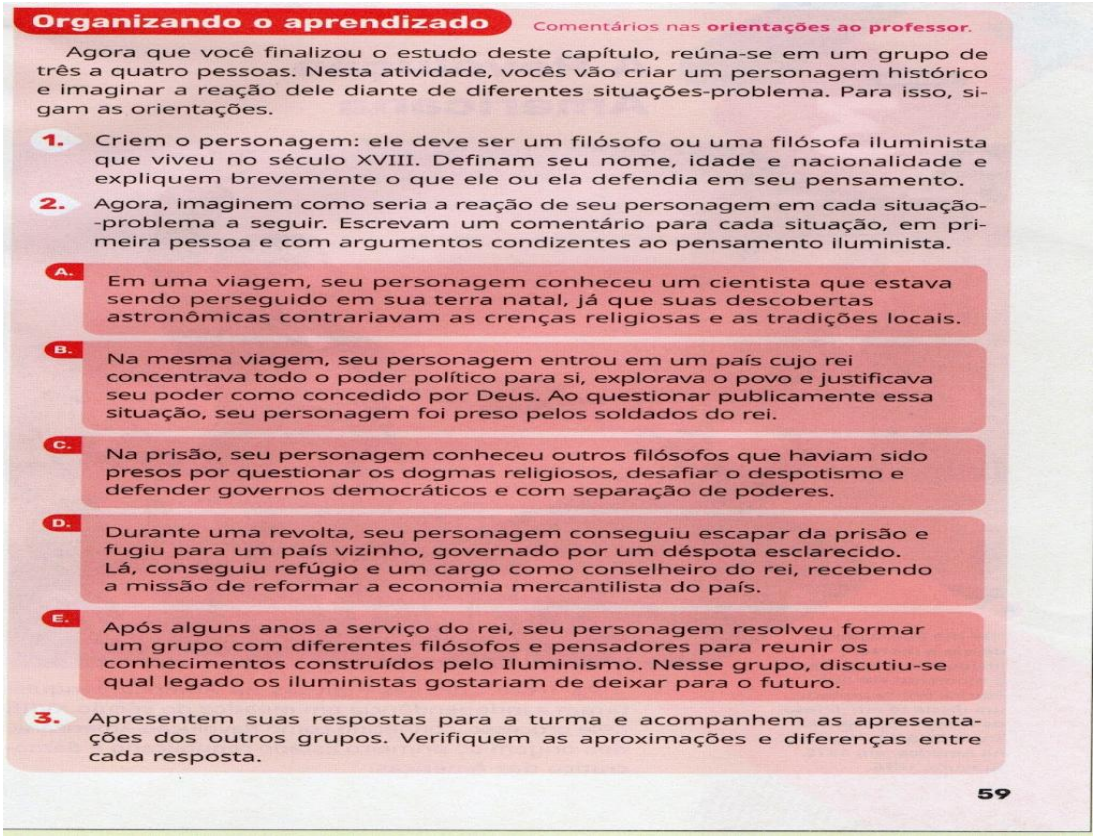
A intenção ao apresentar essa atividade aos professores foi

observar como eles avaliariam o potencial pedagógico de propostas que envolvem a simulação de experiências históricas, criação de narrativas ficcionais e o uso da imaginação como recurso didático. Buscamos identificar se os docentes reconhecem na atividade, elementos que favorecem o desenvolvimento da compreensão histórica, da Empatia Histórica ou se a entendem apenas como um recurso motivacional ou lúdico.

A escolha dessa atividade também dialoga com as discussões presentes na literatura da Educação Histórica sobre o uso de “imaginação histórica” como estratégia de mediação, especialmente quando se trabalha com temas distantes cronologicamente da realidade dos alunos, como é o caso do Iluminismo. Conforme aponta Lee (2005), a imaginação, quando fundamentada em evidências e contextualização histórica, pode se tornar uma ferramenta poderosa para promover a compreensão das intenções, crenças e limitações dos sujeitos do passado.

A seguir, é apresentado a proposta didática contida no livro, que serviu de base para a análise realizada com os professores participantes desta pesquisa:

Figura 10 – Proposta didática apresentada pelo livro didático



Organizando o aprendizado Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas. Nesta atividade, vocês vão criar um personagem histórico e imaginar a reação dele diante de diferentes situações-problema. Para isso, sigam as orientações.

1. Criem o personagem: ele deve ser um filósofo ou uma filósofa iluminista que viveu no século XVIII. Definam seu nome, idade e nacionalidade e expliquem brevemente o que ele ou ela defendia em seu pensamento.
2. Agora, imaginem como seria a reação de seu personagem em cada situação-problema a seguir. Escrevam um comentário para cada situação, em primeira pessoa e com argumentos condizentes ao pensamento iluminista.

A. Em uma viagem, seu personagem conheceu um cientista que estava sendo perseguido em sua terra natal, já que suas descobertas astronômicas contrariavam as crenças religiosas e as tradições locais.

B. Na mesma viagem, seu personagem entrou em um país cujo rei concentrava todo o poder político para si, explorava o povo e justificava seu poder como concedido por Deus. Ao questionar publicamente essa situação, seu personagem foi preso pelos soldados do rei.

C. Na prisão, seu personagem conheceu outros filósofos que haviam sido presos por questionar os dogmas religiosos, desafiar o despotismo e defender governos democráticos e com separação de poderes.

D. Durante uma revolta, seu personagem conseguiu escapar da prisão e fugiu para um país vizinho, governado por um déspota esclarecido. Lá, conseguiu refúgio e um cargo como conselheiro do rei, recebendo a missão de reformar a economia mercantilista do país.

E. Após alguns anos a serviço do rei, seu personagem resolveu formar um grupo com diferentes filósofos e pensadores para reunir os conhecimentos construídos pelo Iluminismo. Nesse grupo, discutiu-se qual legado os iluministas gostariam de deixar para o futuro.

3. Apresentem suas respostas para a turma e acompanhem as apresentações dos outros grupos. Verifiquem as aproximações e diferenças entre cada resposta.

59

Fonte: Dias (2022, p. 58)

A partir da apresentação dessa proposta didática, elaboramos três encaminhamentos avaliativos, que deram origem às questões 10, 11 e 12 do nosso questionário. A primeira delas (questão 10) consistia em uma pergunta objetiva, na qual os professores deveriam *"marcar a alternativa que, para você, melhor define o uso da imaginação histórica como um recurso metodológico ou pedagógico"*. O objetivo era identificar como os docentes conceituam o uso da imaginação no ensino de História.

Em seguida, a questão 11 solicitava que os professores analisassem e tecessem considerações críticas sobre a proposta apresentada no livro didático, permitindo que explicitassem suas percepções sobre os méritos, limites e possibilidades pedagógicas da atividade.

Por fim, a questão 12 tinha um caráter mais especulativo e reflexivo, convidando os docentes a indicarem em que momento de um plano de aula fariam uso de uma atividade como essa, além de justificar as razões pedagógicas que os levariam a optar (ou não) pela utilização desse tipo de proposta em suas práticas docentes.

Na questão 10, os professores foram convidados a escolher uma entre quatro alternativas possíveis, com o objetivo de identificar suas concepções sobre o uso da imaginação histórica como recurso metodológico. As alternativas foram formuladas para refletir diferentes perspectivas pedagógicas em relação ao ensino do Iluminismo. Segue o enunciado das opções apresentadas:

a) Considera que o estímulo à Imaginação Histórica pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o Iluminismo, incentivando a reflexão criativa sobre os ideais e impactos desse movimento histórico;

b) Acredita que atividades que utilizam a imaginação podem desviar o foco dos conteúdos factuais, prejudicando a aprendizagem histórica objetiva;

c) Julga que o uso da imaginação é essencial para tornar o estudo do Iluminismo mais dinâmico e acessível aos alunos do 8º Ano, promovendo maior engajamento com o tema;

d) Prefere métodos tradicionais de ensino, que enfatizem a memorização de datas e eventos relacionados ao Iluminismo, considerando-os mais eficazes para a aprendizagem dos alunos.

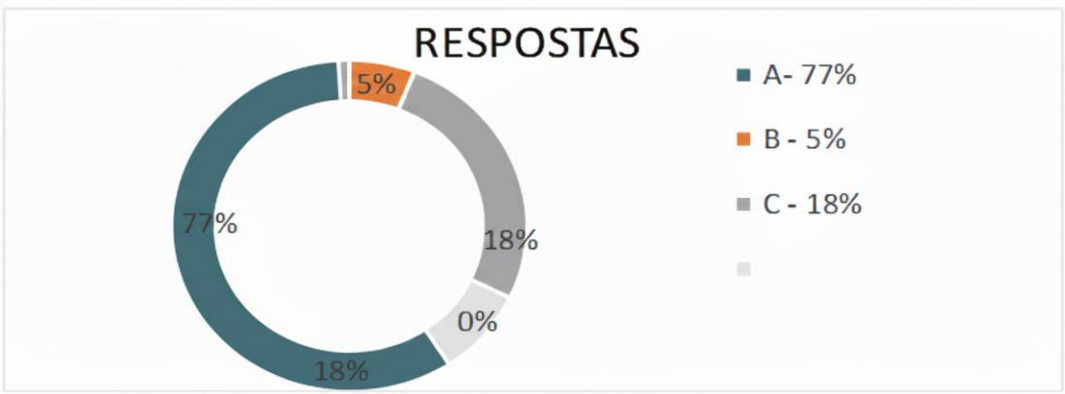
As alternativas propostas na questão 10 foram elaboradas visando explorar diferentes concepções de ensino de História e, especificamente, distintas

formas de compreender o papel da imaginação histórica como recurso metodológico. As opções *A* e *C* buscavam captar percepções mais alinhadas a uma abordagem ativa e formativa, em que a imaginação é vista como um elemento capaz de enriquecer a compreensão histórica e de promover o engajamento dos alunos. Enquanto a alternativa *A* destacava o potencial da imaginação para aprofundar a compreensão dos ideais e impactos do Iluminismo, a alternativa *C* reforçava seu papel na dinamização das aulas e na acessibilidade do conteúdo para alunos do 8º Ano.

Em contrapartida, a alternativa *B* apresentava uma visão mais tradicionalista e conteudista, apontando para o risco de dispersão e prejuízo da objetividade histórica quando se faz uso da imaginação no ensino. Por fim, a alternativa *D* representava uma postura fortemente vinculada ao ensino tradicional, centrada na memorização de datas e eventos, desconsiderando a dimensão interpretativa e formativa do ensino de História. Com essa estrutura de respostas, buscou-se mapear o grau de abertura dos professores a práticas que integrem a imaginação como instrumento para o desenvolvimento da compreensão histórica.

As respostas consolidadas evidenciam a seguinte distribuição: *A* – 17 professores, *B* – 1 professor, *C* – 4 professores e *D* – 0 professor. Essa configuração é apresentada no gráfico abaixo, que ilustra de forma quantitativa a preferência dos docentes pelas diferentes alternativas:

Gráfico 3 – Escolhas docentes entre as alternativas *A, B, C* e *D*



Fonte: o próprio autor

Dos 22 docentes participantes, 17 (77,2%) optaram pela alternativa *A*, evidenciando uma compreensão que aproxima a prática da imaginação histórica de uma estratégia capaz de potencializar o desenvolvimento da compreensão

histórica dos alunos. Essa escolha aponta para uma visão de ensino em que o estímulo à imaginação não é visto como um elemento de desvio ou perda de objetividade, mas como uma ferramenta que enriquece a aprendizagem, favorecendo a reflexão criativa sobre os ideais, contradições e impactos sociais do Iluminismo.

Tal posicionamento dialoga diretamente com a concepção de Empatia Histórica defendida por Lee (2005), segundo a qual o processo de aprendizagem histórica requer que os estudantes “compreendam por que motivos as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma”, considerando os contextos, crenças e valores de sua época. Além disso, a valorização da imaginação como estratégia metodológica também encontra respaldo no conceito de “Atrativo Pedagógico”, proposto por Cainelli (2021), que reconhece o papel de atividades criativas e motivadoras na mediação entre o conteúdo histórico e a experiência formativa dos alunos.

Ao escolherem a alternativa *A*, os professores demonstram compreender que a imaginação, quando utilizada de forma orientada e vinculada às evidências históricas, pode funcionar como uma ponte entre o passado e a capacidade interpretativa dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A alternativa *C*, que também expressava uma perspectiva positiva sobre o uso da imaginação, foi escolhida por 4 docentes (18,1%), que reconhecem nesse recurso uma estratégia capaz de tornar o conteúdo mais dinâmico e acessível, favorecendo o engajamento inicial dos alunos do 8º Ano. Embora essa escolha enfatize mais o aspecto motivacional e lúdico da atividade, ela também sinaliza uma compreensão de que o ensino de História pode ser enriquecido por práticas que dialoguem com os interesses e a realidade cognitiva dos estudantes, especialmente quando se trabalha com temas historicamente distantes. Tal posicionamento se aproxima daquilo que Cainelli (2021) define como “Atrativo Pedagógico”, ao indicar que a mobilização de recursos criativos pode ser um primeiro passo para despertar o interesse e, posteriormente, aprofundar a reflexão histórica.

Em contraste com as alternativas que valorizavam o uso da imaginação como recurso metodológico, apenas 1 professor (4,5%) optou pela alternativa *B*, demonstrando uma preocupação explícita de que a utilização da

imaginação possa desviar o foco dos conteúdos factuais, comprometendo uma aprendizagem mais objetiva e centrada em dados históricos concretos. Essa escolha indica a presença, ainda que minoritária, de uma perspectiva conteudista e factualista, característica de uma tradição de ensino de História mais alinhada a epistemologia positivista, que valoriza a transmissão linear de informações.

Chama ainda atenção, o fato de que nenhum dos professores escolheu a alternativa *D*, que indicava preferência por métodos tradicionais baseados na memorização de datas e eventos. Esse dado sugere que, mesmo entre os docentes que ainda demonstram certa resistência ao uso de práticas mais abertas e interpretativas, há uma tendência de distanciamento das formas mais rígidas e transmissivas de ensino, associadas historicamente à chamada “aula tradicional”.

Tal movimento pode ser interpretado como um reflexo das mudanças ocorridas nas últimas décadas no campo da Didática da História, especialmente após a disseminação de propostas vinculadas à Educação Histórica e às metodologias ativas de aprendizagem. Para Cainelli (2021), muitos professores, mesmo sem uma formação teórica aprofundada nos paradigmas da Educação Histórica, buscam práticas mais dialógicas e participativas. O resultado dessa questão reforça essa tendência de afastamento da simples transmissão de conteúdos e memorização de datas, apontando para um campo de ensino que, aos poucos, incorpora estratégias mais interpretativas e orientadas para a formação do pensamento histórico.

Esses dados reforçam a hipótese de que a maioria dos professores participantes demonstra uma abertura metodológica para práticas que envolvam a imaginação como recurso de ensino, seja como forma de aprofundar a compreensão histórica (alternativa *A*) ou como meio de engajamento e dinamização das aulas (alternativa *C*), mesmo que ainda haja uma minoria que mantenha reservas quanto a esse tipo de abordagem.

Na questão 11, a análise das respostas evidencia uma predominância de avaliações positivas, com destaque para o reconhecimento do caráter criativo, dinâmico e formativo da proposta. Além disso, surgiram considerações importantes sobre os desafios práticos da implementação e os cuidados metodológicos necessários para evitar anacronismos ou distorções históricas.

Uma parte significativa dos docentes, a saber: P5, P7, P8, P13, P14, P15, P17, P18, P19, P20, P21 e P22, destacaram o potencial da atividade para estimular o protagonismo discente, favorecer a aprendizagem ativa e promover habilidades interpretativas e criativas. P7, por exemplo, afirmou: *"Essa atividade é ótima, faz com que os estudantes façam essa conexão histórica com o tema proposto, estimula o trabalho em grupo e a troca de ideias, e isso faz com que a compreensão seja mais fácil, pois o estudante está ativamente participando, estimulando seu senso crítico"* (Resposta P7, 2025).

Da mesma forma, P8 considerou que a atividade *"coloca o estudante no lugar do filósofo iluminista"* (Resposta P8, 2025), mobilizando tanto a compreensão do contexto histórico quanto a conexão com valores do presente, promovendo uma aprendizagem significativa não apenas de aquisição de conteúdos, mas também de pensamento crítico e habilidades sociais.

Outros professores, como P13 e P22 reforçaram a importância de associar a atividade com momentos de mediação teórica, destacando a necessidade de debates, leitura de fontes primárias e análise crítica do contexto. P13, por exemplo, afirmou: *"É fundamental que o professor complemente a atividade com mediações teóricas e debates sobre as contradições do período, além de estabelecer critérios claros de avaliação para garantir a compreensão e a análise crítica do conteúdo"* (Resposta P13, 2025).

Algumas respostas também enfatizaram o caráter lúdico e criativo da proposta, como observado nas falas de P5, P14 e P19. P5 declarou: "*Considero a proposta ótima, bem criativa, lúdica e que precisa de muita compreensão de outros contextos históricos para ser colocada em prática (como o renascimento científico e absolutismo)"* (Resposta P5, 2025). P14 reforçou: *"Achei a mesma bem instigante, carecemos em nossos livros didáticos de atividades que superem o velho modelo de cópia e cola presente em nossos alunos"* (Resposta P14, 2025).

Por outro lado, alguns docentes fizeram ressalvas importantes. P3, por exemplo, expressou uma preocupação com o risco de anacronismos, alertando que propostas como essa podem *"levar os alunos a formarem uma base de pensamento equivocada ou parcial sobre o período"* (Resposta P3, 2025), caso não sejam acompanhadas de uma contextualização histórica adequada.

Além disso, a fala de P12 traz uma reflexão crítica sobre as condições estruturais e institucionais das escolas públicas, destacando a

incompatibilidade entre a proposta do livro e a realidade de turmas superlotadas e com baixa carga horária para o ensino de História: *“Quando analisamos no 'todo' que envolve um oitavo ano, pensando principalmente na minha última turma, com seus 46 estudantes organizados de maneira extremamente apertada [...] não vejo a possibilidade da plena realização da atividade para atingir todo o potencial que ela possui”* (Resposta P12, 2025).

Por fim, algumas respostas como as de P17 sugeriu a possibilidade de adaptação da atividade, como a inclusão de histórias em quadrinhos ou a realização de exercícios prévios de sistematização, antes da proposta criativa, como destacou P17: *“Acredito que após uma explicação expositiva e a realização de exercícios de fixação e a leitura de trechos dos filósofos iluministas, bem como a análise de retratos dos pensadores iluministas em seu contexto, os alunos estariam aptos para tal construção sem perder o foco nos objetivos de aprendizagem”* (Resposta P17, 2025).

De modo geral, a análise da questão 11 evidencia que, apesar das limitações práticas apontadas por alguns docentes, a maior parte dos professores reconhece a proposta como uma estratégia didática relevante, capaz de promover o engajamento dos alunos e ampliar suas capacidades de reflexão histórica, desde que adequadamente mediada e contextualizada à realidade escolar.

As respostas evidenciam um movimento de diálogo entre diferentes concepções de ensino, na qual os docentes, mesmo partindo de realidades distintas, expressam preocupações comuns com o processo de aprendizagem histórica. Uma parte significativa dos docentes P2, P8, P13, P14, P15, P17, P18, P20, P21 e P22 indicou que a atividade seria melhor aproveitada ao final da sequência didática, funcionando como um momento de consolidação da aprendizagem. Para esses professores, a atividade só atingiria todo o seu potencial pedagógico se os estudantes já tivessem construído um repertório conceitual prévio sobre o Iluminismo, seus principais pensadores e ideais.

P8, por exemplo, destaca que a aplicação só seria efetiva *“após os estudantes já terem compreendido os principais conceitos desse movimento filosófico, como razão, liberdade, separação dos poderes e crítica ao absolutismo”* (Resposta P8, 2025), indicando uma preocupação com o encadeamento lógico do processo de aprendizagem. Essa mesma lógica aparece em P17, que defende o uso da atividade como *“processo final de avaliação”*, a ser aplicado *“após a conclusão de*

exposição, leitura, interpretação e resolução de exercícios tradicionais" (Resposta P17, 2025).

Já P21 sugere que a tarefa seja desenvolvida *"após as aulas expositivas, análise de fontes, debates e discussões sobre os principais pensadores e ideias iluministas"* (Resposta P21, 2025), reforçando a necessidade de uma etapa de sistematização prévia, que garanta aos alunos condições mínimas de compreensão histórica antes de se engajarem em atividades criativas.

Por outro lado, alguns professores P1, P3, P16, P19 e P22 apontaram a possibilidade de usar a atividade em momentos iniciais ou intermediários da unidade, principalmente como forma de ativação de conhecimentos prévios, sondagem diagnóstica ou até mesmo como recurso motivador. P1, por exemplo, sugere aplicar a atividade *"no primeiro momento, para despertar a curiosidade e, em seguida, apresentar o tema"* (Resposta P1, 2025), enquanto P14 propõe um uso *"fracionado"*, de forma a investigar o que os alunos já sabem antes de aprofundar os conteúdos. P16, de forma semelhante, indica que a atividade pode ser utilizada *"já no início da unidade"* (Resposta P16, 2025), funcionando como uma estratégia de mobilização inicial do interesse discente.

Outros docentes, como P5 e P9, reforçaram a importância de relacionar a atividade com conteúdos antecedentes, como o Renascimento e o Absolutismo, buscando uma progressão histórica lógica. P5, por exemplo, destaca que a tarefa só faria sentido *"se os contextos e cenários anteriores já tivessem sido trabalhados com os estudantes"* (Resposta P5, 2025), como o absolutismo monárquico ou o avanço do pensamento científico, reforçando uma visão de ensino que valoriza a sequência cronológica e conceitual dos temas.

Chamam atenção também as respostas que vinculam a aplicação da atividade a eventos externos ou contextos avaliativos mais amplos, como aponta P6, que justifica a inserção da atividade devido a sua relevância para *"provas externas e momentos de campanha política"* (Resposta P6, 2025), o que revela uma preocupação com os exigentes processos de avaliação institucional que muitas redes de ensino enfrentam.

Entre os que valorizam o caráter lúdico e criativo da proposta, mas sem perder de vista a necessidade de fundamentação teórica, aparecem docentes como P7, P13, P19 e P22, que compreendem a atividade como uma oportunidade para desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e o senso de participação

cidadã, especialmente quando bem articulada com momentos de exposição e análise conceitual.

P20, por sua vez, sugere usar a atividade dentro de um recorte mais temático, como na aula dedicada a Voltaire, enquanto P22 propõe explorar analogias com períodos históricos posteriores, como a Ditadura Militar ou a escravidão, ampliando a atividade para discussões sobre direitos humanos e resistência política.

É importante também considerar as respostas mais críticas ou resistentes. P12 declarou não utilizar a atividade, provavelmente mantendo o posicionamento que já havia exposto na questão anterior sobre a inviabilidade prática de certas metodologias ativas em contextos de superlotação escolar. P11 simplesmente afirmou não saber responder, o que pode indicar insegurança didática ou falta de familiaridade com esse tipo de proposta pedagógica.

Por fim, a análise das respostas à questão 12 evidencia que, mesmo diante de condições materiais adversas, a maioria dos professores demonstra uma postura aberta à inovação metodológica, reconhecendo que atividades baseadas na imaginação histórica podem ter um papel importante na consolidação de aprendizagens, no estímulo ao engajamento discente e no desenvolvimento da compreensão histórica, desde que devidamente planejadas, mediadas e adaptadas às realidades escolares.

De maneira geral, o conjunto de respostas obtidas nas questões 10, 11 e 12 revela que a maioria dos professores reconhece a imaginação histórica não como um recurso meramente lúdico, mas como uma estratégia pedagógica com potencial formativo e cognitivo, capaz de promover o desenvolvimento da compreensão histórica, da empatia cognitiva e da reflexão crítica sobre o passado.

Embora algumas respostas ainda revelem certa hesitação ou preocupação com possíveis riscos anacrônicos, o predomínio de discursos favoráveis ao uso de metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes evidencia um movimento de transição nas práticas docentes, alinhado às propostas da Educação Histórica. Como afirma Peter Lee (2005), a aprendizagem histórica exige que os alunos “compreendam as razões pelas quais as pessoas do passado agiram da maneira que agiram”, reconhecendo os contextos e as limitações de cada época. A atividade analisada, ao propor a criação de personagens fictícios inseridos no contexto iluminista, aproxima-se dessa perspectiva ao exigir dos

estudantes uma apropriação interpretativa das ideias, valores e conflitos daquele período.

Além disso, ao analisar as respostas, torna-se evidente que muitos professores acabam mobilizando, ainda que de forma não sistematizada, aquilo que Cainelli (2021) denomina de “Atrativo Pedagógico”, ao explorar elementos criativos e emocionalmente significativos como ponto de partida para a aprendizagem histórica. Tal prática, como discutimos, pode atuar como porta de entrada motivacional, mas também precisa ser acompanhada de momentos de sistematização conceitual e análise crítica, para que a experiência da imaginação histórica não se restrinja ao plano afetivo ou superficial.

Ao reconhecer tanto as potencialidades quanto os limites concretos de aplicação dessa estratégia, como apontado nas críticas de P12 e nas preocupações de P3, reafirmamos a importância de que a imaginação histórica seja sempre conduzida com mediação docente intencional, ancorada em evidências históricas, debates interpretativos e contextualização teórica, garantindo assim que ela cumpra sua função pedagógica na formação da consciência histórica dos alunos, como defende Rüsen (2010).

A análise das questões 10, 11 e 12 sugere que a imaginação histórica ocupa um lugar central nas formas como os professores compreendem e operacionalizam o ensino do passado. As respostas indicam que a imaginação não é concebida como exercício livre de fantasia ou projeção subjetiva, mas como um recurso cognitivo orientado pela contextualização histórica, pela atenção às evidências e pela necessidade de compreender sujeitos e acontecimentos a partir de seus próprios tempos.

Nesse sentido, a imaginação histórica aparece como uma operação intelectual indispensável à aprendizagem histórica, funcionando como ponte entre o distanciamento temporal e a compreensão do passado. Observa-se, ainda, que muitos docentes mobilizam essa imaginação de maneira intuitiva, ao buscar estratégias que auxiliem os estudantes a reconstruir cenários, motivações e experiências históricas sem incorrer em anacronismos ou julgamentos morais simplificadores.

Esse conjunto de respostas reforça a proximidade conceitual entre imaginação histórica e Empatia Histórica, na medida em que ambas exigem a capacidade de compreender o outro no tempo a partir de referenciais

contextualizados e criticamente controlados. Assim, antes mesmo da apresentação explícita do conceito de Empatia Pedagógica, os dados já indicam a presença de operações cognitivas que sustentam a compreensão empática do passado no ensino de História.

5.5 Nós e os Usos da Empatia: a Sala de Aula Fala

Nas questões 13, 14 e 15, propusemos aos professores que, a partir da análise de um episódio didático real – registrado por meio de caderno de campo durante o processo de observação de aulas que integrou nossa pesquisa de mestrado –, apontassem possíveis usos do conceito de empatia em sala de aula, ou seja, nessa e em suas práticas docentes.

O episódio, transcrito como parte do enunciado da questão 13, descreve uma situação vivenciada por um(a) docente em aula inaugural com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, quando, a partir de uma intervenção espontânea de uma aluna, surgiu discussão não planejada sobre o Dia Internacional da Mulher, como pode ser visto abaixo:

Quadro 19 – Relato de Aula: observação e caderno de campo (dissertação)

"O(a) professor(a) preparou previamente uma atividade diagnóstica para a aula inaugural de uma turma do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo da atividade era avaliar as noções adquiridas pelos alunos no ano escolar anterior (9º ano do Ensino Fundamental), identificar as carências que precisavam ser trabalhadas e verificar o nível de compreensão sobre os temas e conteúdos abordados anteriormente. No início da aula, uma aluna mencionou que, naquele dia, comemorava-se o Dia Internacional da Mulher. O(a) professor(a) então perguntou à turma se sabiam a razão pela qual essa data foi escolhida para simbolizar o Dia da Mulher. Alguns alunos, de forma jocosa, afirmaram que aquele dia não tinha importância, já que todos os outros dias eram "dos homens", e, por isso, não viam problema em as mulheres terem um dia dedicado a elas. Outro aluno sugeriu a criação de um "Dia dos Homens". O(a) docente, então, explicou que o Dia da Mulher era, de fato, muito importante, especialmente em uma sociedade marcada por uma estrutura machista e patriarcal. Esse dia serve para afirmar positivamente a figura feminina e para sensibilizar as novas gerações sobre a necessidade de discutir a igualdade de gênero. Uma aluna comentou que o Dia da Mulher existia porque havia muita violência contra as mulheres ao longo da história, embora ela não soubesse o motivo da escolha da data. O(a) professor(a) concordou com a aluna e explicou que o dia remete à luta das operárias russas por melhores condições de vida e trabalho, movimento que teve repercussões importantes para todos. Embora existam outras motivações para a instituição da data, o(a) professor(a) destacou que, como o tema não estava previsto no conteúdo da aula, não havia preparado material específico. No entanto, afirmou que acreditava ser relevante dar continuidade à discussão, mediando um debate sobre o assunto, mesmo que ele não fizesse parte do planejamento formal para aquele dia ou turma. O debate se estendeu para as diferenças de gênero no mercado de trabalho atual. Ao final da aula, o(a) professor(a) solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa complementar sobre o tema para que o assunto pudesse ser aprofundado na próxima aula".

Fonte: Santos (2017, p. 69-70)

O relato destaca como o(a) docente, mesmo sem previsão formal em seu planejamento, acolheu a temática emergente, mediando um debate em sala de aula sobre o tema. Ao apresentar esse episódio, nosso objetivo foi verificar como os professores participantes da pesquisa reconheceriam (ou não) o uso da empatia por parte do(a) docente narrado(a) e de que forma interpretariam as escolhas didáticas feitas em sala. Interessava-nos, sobretudo, perceber se os professores identificariam na ação relatada elementos de uma Empatia Histórica ou uma Empatia Pedagógica, ou mesmo se fariam outras leituras sobre as estratégias mobilizadas pelo(a) docente.

Acreditamos que a situação descrita oferece caminhos para refletirmos sobre a presença de uma Empatia Pedagógica intencional, voltada para o reconhecimento das demandas afetivas e sociais dos alunos, mas também suscita discussões sobre o quanto essa prática se aproxima ou não de uma Empatia Histórica, conforme os conceitos definidos por Lee (2005).

Além disso, as questões seguintes, 14 e 15, buscaram aprofundar a análise ao pedir aos professores que classificassem o tipo de empatia que consideravam estar presente na prática relatada, e que refletissem se agiriam de forma semelhante, justificando suas escolhas pedagógicas. Assim, o bloco permitiu investigar como os professores concebem a empatia no ensino de História, tanto em termos de percepção conceitual, quanto de projeção prática para suas próprias aulas.

Na questão 13, os professores foram convidados a indicar qual alternativa melhor descrevia o uso da empatia no episódio didático relatado. As opções foram elaboradas com o intuito de explorar diferentes compreensões sobre a função da empatia no ensino de História, considerando tanto sua dimensão pedagógica quanto suas implicações históricas e sociais. As alternativas apresentadas foram as seguintes:

A) O professor apenas reconheceu o ponto de vista dos alunos, mas não promoveu um aprofundamento do tema, evitando conflitos e mantendo a aula conforme o planejado;

B) O professor validou as falas dos alunos, reforçando o que eles já pensavam, sem fazer mediações que levassem à reflexão crítica;

C) O professor realizou uma mediação empática, acolhendo as falas

dos alunos, mas promovendo um debate crítico que relacionou o presente com processos históricos de luta social;

D) O professor não demonstrou empatia e se manteve distante do tema, preferindo evitar qualquer discussão fora do conteúdo programado.

Ao elaborar essas alternativas, buscamos avaliar como os professores compreendem e reconhecem diferentes formas de empatia presentes na prática docente, distinguindo entre uma empatia de natureza pedagógica e uma empatia de natureza histórica, conforme definido no referencial teórico desta pesquisa.

As alternativas *A* e *B* foram formuladas para identificar visões mais limitadas ou reducionistas da empatia, seja enquanto uma simples escuta afetiva sem aprofundamento, seja enquanto uma validação acrítica das falas dos alunos, ambas características que podem ser associadas ao uso superficial da Empatia Pedagógica, ou mesmo à sua ausência. Além disso, essa mediação também pode ser vista como uma forma de “Atrativo Pedagógico”, conforme definido por Cainelli (2021), ao considerar que, muitas vezes, temas emergentes do cotidiano escolar funcionam como gatilhos para o engajamento dos alunos com o conhecimento histórico.

Já a alternativa *C* foi construída para captar os professores que percebessem na ação docente um exemplo de mediação empática com intencionalidade crítica, na qual o professor não apenas acolhe emocionalmente os alunos, mas mobiliza os conteúdos sociais emergentes – como a desigualdade de gênero – e articula esses conteúdos com processos históricos, estabelecendo conexões explícitas entre o presente e o passado. Esse tipo de prática é o que entendemos como um indício de Empatia Histórica, nos termos propostos por Lee (2005), ao envolver o desenvolvimento da compreensão das intenções, crenças e contextos de sujeitos históricos.

Já a alternativa *D* foi construída para identificar os professores que não reconheceram qualquer presença de empatia na atuação docente descrita, interpretando a postura do(a) professor(a) como distante, inflexível ou desinteressada em dialogar com os alunos. Essa resposta aponta para uma visão de ensino mais rígida e centrada exclusivamente no cumprimento do conteúdo previamente planejado, sem abertura para intervenções sensíveis ao contexto social e afetivo da turma.

A escolha pela alternativa *D* sinaliza, portanto, uma leitura que nega o valor pedagógico das interações espontâneas em sala de aula e desconsidera o potencial formativo de situações não previstas, como a discussão sobre o Dia Internacional da Mulher. Além disso, evidencia uma compreensão em que a empatia não é percebida como parte do fazer docente, seja em seu aspecto afetivo, pedagógico ou metodológico.

Portanto, ao analisar as respostas a essa questão, nosso foco será perceber se os professores identificam, no episódio descrito, um exemplo de Empatia Pedagógica – focada na relação afetiva e motivacional; ou uma Empatia Histórica – focada no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos a partir da mediação crítica do professor.

Seguindo o caminho para a construção do norte analítico deste bloco de questões, a pergunta 14 teve como objetivo aprofundar a reflexão dos professores sobre o impacto didático e metodológico do uso da empatia na situação descrita. Por meio de três afirmações, procuramos consolidar como os docentes compreendem o papel da empatia na organização da aprendizagem histórica, especialmente ao lidar com temas socialmente sensíveis.

As afirmações apresentadas buscavam explorar diferentes dimensões dessa mediação empática, desde um nível mais básico, ligado ao reconhecimento das emoções e opiniões dos alunos, passando por uma mediação para o diálogo inclusivo, até alcançar uma empatia com intencionalidade crítica e histórica, que conecta o presente com processos históricos de luta social, como as desigualdades de gênero.

Os professores foram convidados a avaliar as seguintes afirmações, utilizando uma escala de cinco níveis de concordância (*Concordo Totalmente – CT; Concordo com Ressalvas – CR; Neutro – N; Discordo com Ressalvas – DR; Discordo Totalmente – DT*):

A) O(a) professor(a) demonstrou empatia ao reconhecer a importância do Dia Internacional da Mulher e ao validar as diferentes opiniões dos alunos;

B) O(a) professor(a) usou a empatia para promover um debate inclusivo, considerando as perspectivas dos alunos sobre a desigualdade de gênero;

C) A empatia do(a) professor(a) ao mediar o debate sobre o Dia da Mulher contribuiu para uma análise crítica do impacto histórico e social do machismo

e da desigualdade de gênero.

Ao estruturar as afirmações dessa forma, intencionamos observar em que medida os docentes reconhecem o avanço da prática docente de uma empatia inicial e relacional (*A*) para uma empatia com função de mediação inclusiva (*B*) e, finalmente, para uma empatia que se aproxima da perspectiva da Educação Histórica crítica (*C*). Essa gradação também se alinha ao esforço desta pesquisa em distinguir diferentes níveis de uso metodológico da empatia, dialogando tanto com a noção de Empatia Pedagógica (Santos, 2017) quanto com a Empatia Histórica (Lee, 2005).

As respostas obtidas reforçam um movimento já identificado nas questões anteriores, dado que a maioria dos professores reconhece a presença de uma prática empática no episódio, mas há variações importantes no modo como qualificam o impacto pedagógico dessa empatia no ensino de História. Como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 20 – Distribuição das respostas: questão 14 análise de empatia

Alternativa	Concordo Totalmente (CT)	Concordo com Ressalvas (CR)	Neutro (N)	Discordo com Ressalvas (DR)	Discordo Totalmente (DT)
A	12 (54,5%)	7 (31,8%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)
B	10 (45,5%)	8 (36,3%)	1 (4,5%)	2 (9%)	1 (4,5%)
C	11 (50%)	7 (31,8%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)	2 (9%)

Fonte: o próprio autor

Na alternativa *A*, que abordava o reconhecimento das falas dos alunos e a valorização da data, mais de 85% dos docentes (entre *CT* e *CR*) expressaram algum nível de concordância. Isso sugere um reconhecimento generalizado da dimensão inicial da empatia, centrada no acolhimento e na escuta pedagógica. Já na alternativa *B*, que apontava para a realização de um debate inclusivo sobre a desigualdade de gênero, o nível de concordância ainda é majoritário (cerca de 82%), mas já revela uma ligeira queda, o que indica que alguns professores começam a relativizar o alcance da ação docente.

Na alternativa *C*, que afirmava que a mediação realizada pela professora contribuiu para uma análise crítica do impacto histórico do machismo, temos um padrão semelhante – quase 82% entre *CT* e *CR*, mas com um número um pouco maior de discordâncias e neutralidades. Isso pode revelar uma certa hesitação por parte de alguns docentes em reconhecer que a intervenção chegou ao

nível de promover efetivamente uma análise crítica histórica, o que dialoga com os limites de compreensão entre Empatia Pedagógica e Empatia Histórica.

Os casos de discordância total ou parcial (*DR* e *DT*), especialmente nas alternativas *B* e *C*, podem indicar professores que enxergaram limites na abordagem da professora, talvez avaliando que a mediação ficou restrita ao campo afetivo ou ao debate moral, sem avançar para uma interpretação histórica estruturada. Essa gradação de respostas reforça a hipótese desta pesquisa de que existe entre os docentes uma percepção da empatia como recurso metodológico, mas os níveis de aprofundamento e de intencionalidade histórica ainda variam bastante, oscilando entre o reconhecimento de uma empatia de escuta, uma empatia para o diálogo social e uma empatia historicamente orientada para a construção de sentido histórico, como proposto por Lee (2005) e Cainelli (2021).

Na questão 15, oferecemos aos professores a oportunidade de analisar de forma mais aprofundada o papel da empatia no episódio relatado, indo além da identificação inicial feita nas questões anteriores. O enunciado pedia que os docentes avaliassem a atuação do(a) professor(a) e refletissem sobre quais estratégias poderiam ser adotadas para tornar a discussão mais inclusiva e, ao mesmo tempo, estimular a compreensão das diferentes perspectivas dos alunos sobre o tema em debate. A intenção ao propor essa questão foi explorar como os professores reconhecem a empatia como uma mediação metodológica no ensino de História, ou seja, como um recurso capaz de transformar uma situação espontânea em sala de aula em um processo intencional de construção da aprendizagem histórica.

Aqui, é importante reforçar a distinção conceitual que orienta nosso olhar analítico – a diferença entre Empatia Pedagógica, conforme discutida por Santos (2017), e Empatia Histórica, segundo os referenciais de Lee (2005). A Empatia Pedagógica, como elaborada por Santos, representa uma mediação afetiva e metodológica que busca aproximar os alunos do conteúdo histórico por meio de estratégias de engajamento emocional e motivacional, funcionando como um gatilho para o interesse inicial. Essa categoria é desenvolvida por Santos a partir de um diálogo crítico com o conceito de “Atrativo Pedagógico”, proposto por Cainelli (2008), que se refere a ações didáticas capazes de criar um ambiente propício à aprendizagem. Por outro lado, a Empatia Histórica, na perspectiva de Lee, implica um nível mais elaborado de compreensão, exigindo que o aluno se coloque no lugar

dos sujeitos históricos, reconhecendo suas intenções, crenças e os contextos que os influenciaram, como parte de um esforço interpretativo e crítico sobre o passado.

Ao estruturar a questão 15, buscamos verificar até que ponto os professores mobilizam a empatia como um conceito de segunda ordem que vai além da sensibilização inicial, caminhando em direção a uma prática que realmente favoreça o desenvolvimento da compreensão histórica, ou se suas sugestões permanecem no campo da Empatia Pedagógica, com foco na escuta, no acolhimento e na motivação, mas sem promover um aprofundamento crítico sobre os processos históricos envolvidos.

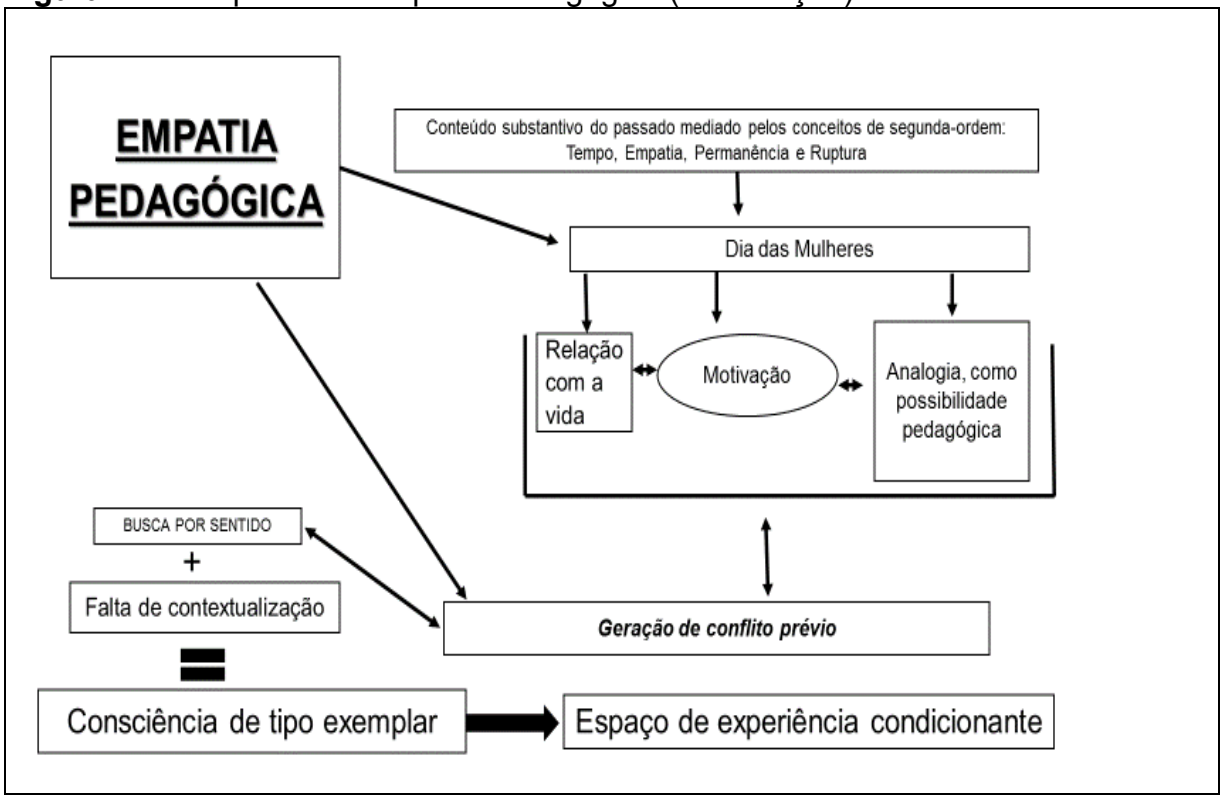
Assim, as respostas da questão 15 revelam um amplo leque de compreensões sobre o papel da empatia no ensino de História, com diferentes graus de aprofundamento teórico e metodológico. De maneira geral, os professores oscilaram entre três grandes núcleos de interpretação: no primeiro, *1. Empatia Pedagógica: Acolhimento, Escuta e Engajamento Inicial, g*rande parte dos professores manteve suas respostas dentro de uma perspectiva de Empatia Pedagógica, focada no acolhimento emocional, na criação de um ambiente de escuta e na sensibilização inicial dos estudantes. Como define Santos (2017), essa é uma empatia de caráter motivacional, que busca "facilitar o acesso ao conteúdo histórico a partir de um engajamento emocional" (Santos, 2017, p. 85). Exemplos desse perfil aparecem em falas como a de P1, que afirmou: *"No sentido de refletir sobre as condições das mulheres hoje! Trazendo informações verídicas e atuais em que envolvesse a mulher"* (Resposta P1, 2025). Já P6 sugeriu: *"Pedir para os alunos citarem casos que conheçam a respeito de violência contra a mulher, que viram notícias na TV, e em relação à composição familiar, as mulheres, suas mães atuantes no mercado de trabalho"* (Resposta P6, 2025).

P3 também segue essa linha, ao destacar o papel de escuta do professor: *"A empatia do professor em relação às diferentes falas de seus alunos o ajudou a se colocar no lugar deles e valorizar a vontade de vários quererem se expressar"* (Resposta P3, 2025). Assim como já discutido em nossa dissertação (Santos, 2017), a Empatia Pedagógica, quando acionada como estratégia metodológica, busca criar um espaço de experiência condicionante, no qual o engajamento inicial dos alunos decorre de uma busca por sentido, muitas vezes provocada pela falta de contextualização histórica aprofundada. Esse movimento pedagógico, embora motivador, tende a produzir uma consciência histórica de tipo

exemplar, tal como definida por Rüsen (2010), caracterizada por respostas morais imediatas e analogias simplificadas entre passado e presente.

No caso analisado, o debate em torno do Dia da Mulher funcionou como um conflito prévio gerador de sentido, ativado pela analogia com a realidade atual dos alunos e pela tentativa do(a) docente de promover uma reflexão inicial sobre desigualdade de gênero. Entretanto, a ausência de uma mediação histórica mais consistente reforça o caráter exemplar e condicionante dessa experiência, como sintetizamos na figura abaixo, já apresentada em nossa dissertação, que ilustra os elementos dessa dinâmica pedagógica:

Figura 11 – Proposta de Empatia Pedagógica (dissertação)



Fonte: Santos (2017, p. 73)

Esse modelo consolida nossa compreensão de que, embora a Empatia Pedagógica seja um passo importante para o envolvimento discente, sua eficácia para a construção de uma consciência histórica crítica depende da mediação intencional por conceitos de segunda ordem, como tempo histórico, permanência, ruptura e, principalmente, Empatia Histórica, conforme argumentado por Lee (2005).

Em continuidade, no segundo núcleo de interpretação: *2.*

Professores em Transição: Da Empatia Pedagógica ao Esforço de Construção de Sentido Histórico, temos nas respostas dos professores como P2, P5, P7, P8, P13, P14, P17 e P22, a afirmativa de que é possível observar um movimento de transição importante. Embora ainda partam de uma lógica inicial de acolhimento e motivação, esses docentes começam a articular suas propostas com elementos que favorecem a construção de sentido histórico.

As sugestões apresentadas por esse grupo envolvem o uso de documentos e fontes históricas, como defende P14, ao indicar: *"A pesquisa possa ser uma boa continuação sobre essa temática, em especial se ela for atrelada à leitura de documentos como o DUDH (da ONU) ou mesmo da Constituição"* (Resposta P14, 2025). Além disso, há uma preocupação com a análise de permanências e mudanças sociais, evidenciada nas respostas de P8, que destaca: *"O(a) professor(a) poderia fazer uso de exemplos históricos e atuais, ampliando os horizontes dos estudantes no que diz respeito às mudanças e permanências quanto ao papel desempenhado pela figura feminina na História, bem como, suas conquistas ao longo do tempo"* (Resposta P8, 2025).

De forma semelhante, P12 reforça a conexão entre passado e presente ao afirmar que o(a) docente "*expande a proposta para a realização de um trabalho por parte dos/as estudantes que, se bem realizado, pode trazer tantas outras temáticas que circundam e compõem o tema para a aula seguinte"* (Resposta P12, 2025).

P2 e P5, por sua vez, enfatizam a necessidade de relacionar o debate com processos históricos de luta social. P2 observa que a atividade tem *"papel central na formação do aluno como cidadão, ajuda na compreensão dos atores históricos e suas subjetividades", sugerindo a utilização de um "estudo de caso que traga ao debate questões ainda pertinentes, como a importância do papel feminino na sociedade"* (Resposta P2, 2025). Já P5 aponta: "*Considero de extrema importância ter ampliado a discussão, uma vez que na fala dos alunos existe a clara demonstração de machismo e desconhecimento da luta das mulheres, pois o objetivo da data é justamente esse: esclarecer que a luta pela igualdade de gênero não ocorre apenas em um dia, mas sim ao longo de séculos de história"* (Resposta P5, 2025).

P7 reforça a necessidade de aprofundamento teórico e crítico, alertando para o risco de permanecer na superficialidade: "*Este tema é muito*

complexo e amplo para ficar apenas na superficialidade, o professor deveria ter feito uma discussão mais aprofundada com dados, imagens, vídeos, relatos, pois sempre existem essas discussões quando se trata da mulher" (Resposta P7, 2025).

Para fechar esse bloco, P22 propõe um encaminhamento que conecta o debate inicial à compreensão das estruturas históricas de desigualdade: *"Uma das estratégias do professor seria questionar os alunos que falaram sobre o 'Dia do Homem', do porquê que eles pensam isso, e assim discutir as razões que permeiam a criação de datas como o Dia das Mulheres, pensando em violência, desigualdade, discriminação e opressão, trazendo livros, filmes e músicas para elucidar a temática"* (Resposta P22, 2025).

Embora essas respostas ainda não configurem plenamente o que podemos conceituar como Empatia Histórica, segundo Lee (2005), elas evidenciam um esforço pedagógico importante de avançar para além do simples engajamento emocional, buscando integrar o tema com elementos de contextualização histórica, problemáticas sociais e discussões de maior densidade interpretativa. Em outras palavras, os professores desse grupo demonstram uma preocupação metodológica em não restringir o uso da empatia ao campo afetivo, reconhecendo que a compreensão histórica exige a articulação entre emoções, conteúdos e processos cognitivos, conforme também problematizado por Santos (2017), ao discutir os limites da Empatia Pedagógica enquanto metodologia de ensino.

Esse movimento, mesmo que ainda em construção, aproxima essas respostas do que Lee (2005) define como "um estágio de transição para a empatia histórica", ao exigir que o aluno "compreenda os motivos e os contextos das ações humanas no passado" (Lee, 2005, p. 19).

Por fim, o terceiro núcleo de interpretação, nomeado: *3. Empatia Histórica Emergente: Mediação Crítica e Sentido Histórico*, aponta para um número menor de professores, mas com maior densidade conceitual, pois apresentou respostas que evidenciam uma compreensão mais próxima da Empatia Histórica como conceito de segunda ordem da Educação Histórica, conforme definido por Lee (2005). P12, por exemplo, destacou: *"O/a professor/a em questão foi historicamente empático tanto com os sujeitos envolvidos no episódio em sala de aula quanto com a temática histórica em questão, haja vista que, identificando a significância do tema, pensou em ampliá-lo nas próximas aulas, respeitando, inclusive, o interesse dos/as estudantes"* (Resposta P12, 2025).

Na mesma linha, P17 reconheceu as limitações da intervenção inicial, mas valorizou o planejamento futuro: *“É preciso evidenciar ainda que o docente adotou a importante estratégia de conduzir o debate com maior preparação e profundidade em um próximo encontro”* (Resposta P17, 2025). Por fim, P22 sugere uma transição clara para uma mediação histórica mais crítica: *“Uma das estratégias do professor seria questionar os alunos que falaram sobre o 'Dia do Homem', do porquê que eles pensam isso, e assim discutir as razões que permeiam a criação de datas como o Dia das Mulheres, pensando em violência, desigualdade, discriminação e opressão, trazendo livros, filmes e músicas para elucidar a temática”* (Resposta P22, 2025).

Essas respostas sinalizam uma compreensão de empatia que vai além do acolhimento afetivo, sendo utilizada como método de acesso ao passado, com preocupação com fontes, contextos, permanências e rupturas históricas, em sintonia com as discussões de Lee (2005) e Rüsen (2010) sobre a construção da consciência histórica.

Então, a análise desse bloco reforça a hipótese central desta pesquisa – os professores reconhecem a empatia como um recurso metodológico importante, mas seu uso ainda oscila entre o acolhimento emocional, a construção de pontes cognitivas e a efetiva mediação para o desenvolvimento da compreensão histórica. Se por um lado, há um número expressivo de professores que ainda opera dentro dos limites da Empatia Pedagógica, por outro, já se observa um movimento de transição para práticas mais críticas, nas quais a empatia se apresenta como ferramenta conceitual e metodológica para o ensino de temas historicamente sensíveis.

A análise das questões 13, 14 e 15, nas quais o conceito de Empatia Pedagógica é apresentado de forma explícita aos professores, permite afirmar que essa noção encontra ressonância significativa nas compreensões e práticas docentes investigadas. As respostas revelam que os professores reconhecem a empatia não apenas como disposição afetiva ou habilidade interpessoal, mas como uma possibilidade metodológica vinculada à organização do ensino, à mediação do conhecimento histórico e à relação pedagógica estabelecida em sala de aula.

Os dados indicam que a Empatia Pedagógica é compreendida como uma ferramenta que articula intencionalidade didática, sensibilidade ao contexto dos estudantes e compromisso com a compreensão crítica do passado. Diferentemente

da empatia psicológica, centrada na identificação emocional; e da Empatia Histórica, entendida como conceito de segunda ordem voltado à compreensão dos sujeitos do passado; e a Empatia Pedagógica emerge como uma mediação específica do trabalho docente, situada no encontro entre teoria histórica, prática educativa e experiência escolar.

Dessa forma, as respostas analisadas não apenas validam a pertinência do conceito proposto por esta pesquisa, como também indicam que a Empatia Pedagógica já se manifesta, ainda que de modo não sistematizado, nas práticas de muitos professores. Tal constatação reforça a hipótese central da investigação, ao evidenciar que a empatia pode ser mobilizada conscientemente como possibilidade metodológica no ensino de História.

5.6 Nós, Nossos Heróis e Vilões: Entre a Narrativa, a Empatia e os Personagens do Passado na Formação da Consciência Histórica

Rüsen afirma que “a narrativa é a forma básica da consciência histórica” (Rüsen, 2010, p. 32). Gago (2007) reforça essa perspectiva ao destacar que a narrativa “é entendida como sendo a expressão do passado humano experienciado [...] dando corpo a uma compreensão explicativa descritiva a que subjaz a orientação temporal” (Gago, 2007, p. 50). Nesse sentido, a narrativa, quando estruturada historicamente, pode ser considerada, segundo a autora, uma das faces materiais da produção histórica.

Para Rüsen (2010), a narrativa ocupa um lugar central no processo de construção da aprendizagem humana sobre o passado. Tanto que o autor reafirma que ela é “a forma básica da consciência histórica” (Rüsen, 2010, p. 32), pois permite dar sentido ao passado ao organizá-lo de maneira inteligível no tempo. Gago (2007, p. 50), em diálogo com essa concepção, complementa que a narrativa é uma forma de expressão do passado humano experienciado, articulando uma explicação descritiva e interpretativa com orientação temporal.

Desse modo, quando estruturada historicamente, a narrativa pode ser entendida, de acordo com Gago como uma das faces materiais da produção do conhecimento histórico. No entanto, surge a questão: o que caracteriza, de fato, uma narrativa histórica? Para Gago (2007), a narrativa histórica se distingue por sua ancoragem em eventos que podem ser situados no tempo e no espaço,

configurando-se como uma explicação do passado humano fundamentada em evidências concretas. Contudo, essa definição não é suficiente para garantir o caráter histórico de uma narrativa. Rüsen (2010) afirma que, para que uma narrativa seja considerada histórica, ela deve mobilizar “diferentes modos de explicação e de conhecimentos teóricos que lhes correspondam” (Rüsen, 2010, p. 45), conferindo-lhe validade interpretativa.

Assim, ao abordar temas como *heróis e vilões na história*, é imprescindível reconhecer que as narrativas que os envolvem não se limitam a uma simples descrição factual, mas relacionam escolhas interpretativas, dilemas morais e formas específicas de compreensão do passado. É nesse contexto que se insere a reflexão sobre como trabalhar tais categorias no ensino de História, integrando elementos como Empatia Histórica e formação da consciência histórica.

Considerando esse quadro teórico, propomos analisar o desenvolvimento das Questões 16, 17 e 18 deste estudo, nas quais, intencionalmente, o ensino da Independência do Brasil foi mediado por uma atividade centrada na figura de Dom Pedro I. A proposta foi estruturada a partir do seguinte roteiro:

Primeiro momento: os alunos deveriam responder, de forma objetiva, se consideravam Dom Pedro I um herói ou vilão;

Segundo momento: foi apresentada uma série de fontes históricas, oferecendo argumentos para ambas as perspectivas (herói e vilão), as quais foram lidas e debatidas coletivamente em grupos;

Terceiro momento: com base nas fontes, os alunos receberam quatro alternativas interpretativas sobre as decisões e condutas de Dom Pedro I durante o processo de Independência do Brasil. Em grupo, escolheram a alternativa que melhor expressava sua compreensão histórica;

Quarto momento: os alunos foram convidados a reavaliar sua posição inicial, respondendo novamente se consideravam Dom Pedro I um herói ou vilão e, desta vez, justificando sua escolha por meio de um texto narrativo individual.

Acreditamos que essa estruturação didática, como apresentada na atividade, evidencia um potencial significativo para articular diferentes dimensões da aprendizagem histórica. Ela estimula o desenvolvimento daquilo que Rüsen (2010) define como consciência histórica orientada por dilemas morais e contextuais e dialoga com a concepção de Empatia Histórica de Peter Lee, para quem

compreender as razões e os contextos das ações humanas no passado é uma característica central da aprendizagem histórica (Lee, 2005).

A Questão 16, elaborada com base nos pressupostos teóricos anteriormente discutidos, solicitou aos professores participantes que refletissem sobre a proposta didática descrita e sua relação com a aprendizagem de conteúdos substantivos. A partir da seguinte afirmação: "*Você considera que o uso de dilemas envolvendo figuras históricas, como Dom Pedro I, contribui para o aprendizado de conteúdos substantivos em que essas figuras sejam agentes históricos?"*, os docentes foram convidados a indicar seu grau de concordância, utilizando uma escala de resposta com cinco alternativas: *Concordo (C), Concordo com Ressalvas (CR), Nem Concordo nem Discordo (NeN), Discordo com Ressalvas (DR)* e *Discordo (D)*.

Essa formulação teve como objetivo sondar em que medida os professores reconhecem o potencial de atividades baseadas em dilemas morais, centradas em personagens históricos para favorecer a compreensão dos conteúdos substantivos da História. A escolha intencional por utilizar a figura de Dom Pedro I visou explorar a articulação entre narrativa histórica, problematização moral e formação da consciência histórica dos alunos, como apontam Rüsen (2010) e Lee (2005). A análise das respostas possibilitará verificar a percepção docente quanto à eficácia desse tipo de abordagem no desenvolvimento da aprendizagem histórica.

A análise das respostas à questão 16 evidencia uma tendência majoritária de concordância por parte dos professores participantes em relação ao uso de dilemas envolvendo personagens históricos, como Dom Pedro I, como recurso para o ensino de conteúdos substantivos da História. Dos 22 participantes, 13 docentes (59,09%) marcaram a alternativa *"Concordo"*, demonstrando aceitação direta da proposta metodológica. Outros 8 professores (36,36%) optaram por *"Concordo com Ressalvas"*, o que indica um reconhecimento do potencial da abordagem, mas também sugere a existência de ponderações ou limitações percebidas pelos respondentes. Apenas 1 participante (4,54%) indicou *"Nem Concordo Nem Discordo"*, posicionando-se de forma neutra quanto à eficácia da atividade para o aprendizado dos conteúdos substantivos.

A ausência de respostas nas categorias *"Discordo com Ressalvas"* e *"Discordo"* reforça a percepção geral positiva sobre a proposta. Esse resultado aponta para uma valorização da utilização de dilemas morais como estratégia

didática, capaz de favorecer a compreensão dos agentes históricos dentro de um processo narrativo.

Do ponto de vista teórico, essa receptividade dialoga com os pressupostos de Rüsen (2010), ao indicar que os professores reconhecem o papel da narrativa como mediadora na formação da consciência histórica dos alunos, especialmente quando organizada em torno de situações de escolha moral. Também se aproxima das contribuições de Lee (2005), no sentido de que a mobilização de dilemas históricos estimula, nos alunos, a compreensão dos contextos e das motivações humanas no passado, elemento essencial para o desenvolvimento da Empatia Histórica.

Após responderem à questão 16, os professores foram convidados, na questão 17, a justificar suas escolhas, apresentando os motivos que os levaram a concordar, discordar ou se posicionar de forma neutra em relação ao uso de dilemas envolvendo personagens históricos como Dom Pedro I para o ensino de conteúdos substantivos. Essa etapa buscou captar, de maneira mais qualitativa, as percepções, inquietações e critérios pedagógicos que fundamentam as escolhas dos docentes. Além de ampliar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à atividade didática proposta, a análise dessas justificativas permite refletir sobre como os professores entendem o papel das narrativas, dos dilemas morais e da abordagem de figuras históricas na aprendizagem histórica escolar.

As justificativas apresentadas pelos professores na questão 17 evidenciam uma rica diversidade de concepções sobre o uso de dilemas envolvendo personagens históricos como Dom Pedro I no ensino de conteúdos substantivos de História. Essa variedade de posicionamentos revela não apenas diferentes formas de compreender a função da narrativa histórica em sala de aula, mas também diferentes níveis de apropriação teórica e didática sobre as finalidades educativas do ensino de História.

Uma primeira linha de respostas aponta para o reconhecimento do potencial motivador e engajador que esse tipo de abordagem oferece. Professores como P1, ao afirmar que *“as polêmicas despertam o interesse do aluno”* (Resposta P1, 2025), e P2, ao destacar que *“os dilemas como pessoa e estadista influenciam o processo de criação histórico”* (Resposta P2, 2025), mostram como o uso de dilemas pode funcionar como um Atrativo Pedagógico (Cainelli, 2008b), favorecendo o engajamento dos estudantes ao trazer para o centro da aula, temas que despertam

debate, curiosidade e identificação emocional.

Essa perspectiva também aparece nas falas de P8 quando esse(a) destaca que *"esse tipo de abordagem estimula o pensamento crítico, a contextualização histórica e o desenvolvimento de habilidades argumentativas, pois permite o engajamento do estudante no tema, despertando seu interesse ao aproximá-lo do contexto histórico de maneira dinâmica e relevante"* (Resposta P8, 2025). P10 também reforça a ideia ao afirmar que *"o professor propôs alternativas que instigam os alunos a desenvolverem reflexões"* (Resposta P10, 2025).

Já P15 sintetiza seu posicionamento ao dizer que a atividade *"instiga os alunos a se tornarem críticos"* (Resposta P15, 2025), enquanto P20 observa que a proposta *"pode tornar a aula mais interessante aos estudantes"* (Resposta P 20, 2025).

P21 enfatiza o caráter formativo da atividade ao afirmar que *"esse tipo de atividade permite que os alunos entendam as complexidades e contradições dos processos históricos e das figuras que participaram deles. Ao fazerem a escolha entre herói e vilão, os alunos são levados a pensar não apenas em eventos e decisões de Dom Pedro I, mas também nas motivações e circunstâncias que o influenciaram"* (Resposta P21, 2025).

Do ponto de vista da Educação Histórica, essas respostas podem ser interpretadas como um movimento em direção ao desenvolvimento de capacidades próprias do pensamento histórico. Segundo Lee (2005), estratégias que provocam os estudantes a compreender as motivações e os contextos das ações humanas no passado contribuem diretamente para o desenvolvimento da Empatia Histórica, enquanto Rüsen (2010) enfatiza que é função da aprendizagem histórica colocar o aluno em contato com os processos interpretativos da história, exigindo que mobilizem referências culturais, morais e factuais para construir uma compreensão histórica com sentido.

Entretanto, um segundo grupo de respostas evidencia preocupações metodológicas importantes, principalmente relacionadas ao risco de anacronismo e ao perigo de se reforçar leituras simplistas sobre o passado. Participantes como P3 alertam que a proposta envolve um *"risco de anacronismo"* (Resposta P2, 2025), enquanto P7 ressalta essa mesma preocupação ao afirmar que, *"devemos tomar muito cuidado com isso, pois dependendo da abordagem do dilema o estudante pode criar um anacronismo, e não é isso que queremos em nossas aulas"* (Resposta

P7, 2025).

Preocupação reiterada por P12, que expressa dúvida quanto à efetividade da atividade para promover o aprendizado de conteúdos substantivos mais amplos. Em suas palavras: *"Hipoteticamente, a atividade pode sim gerar conhecimentos históricos sobre a figura de Dom Pedro I, mas não consegui imaginar se o mesmo ocorreria em relação ao conteúdo substantivo [...]. Alguns/algumas estudantes conseguiriam relacionar o conteúdo substantivo com a realização da atividade, enquanto outros/as focariam no julgamento da atitude heróica ou de vilania do protagonista"* (Resposta 12, 2025).

Além disso, participantes como P16, P17 e P18 também destacam a necessidade de superar uma abordagem centrada apenas na figura individual de Dom Pedro I. P16 salienta que *"acho que todas as fontes devem ser consideradas", indicando a preocupação com o pluralismo documental"* (Resposta P16, 2025).

P17 argumenta que *"ao analisar a postura de D. Pedro I, suas ações e realizações, pode-se compreender o contexto social, político e econômico da realidade brasileira no contexto imperial. No entanto, é necessário contextualizar que os elementos cotidianos que cercam Pedro I são muito distintos da realidade da maior parte da população brasileira durante o início do século XIX"* (Resposta P17, 2025). Já P18 reforça a importância de discutir criticamente a construção da imagem de heróis, quando frisa: *"entendo que devemos discutir como os heróis são construídos ao longo da história, sempre fazendo ressalvas nas aulas"* (Resposta P17, 2025).

Essas falas indicam um entendimento, por parte desses professores, de que o trabalho com dilemas exige não apenas a problematização moral, mas também o rigor na contextualização histórica e o cuidado com os processos interpretativos, de forma a evitar distorções ou simplificações do passado. Esses apontamentos remetem ao desafio didático de garantir que os dilemas propostos sejam historicamente contextualizados, exigindo que os professores promovam o que Gago (2010) denomina de ancoragem temporal e espacial da narrativa histórica, isto é, a inserção das ações individuais dentro de um quadro mais amplo de processos, estruturas e relações de poder.

Além disso, dialogam com a noção de que o ensino de História não deve limitar-se à atribuição de juízos morais, mas estimular a análise dos contextos que condicionaram as escolhas e os limites de ação dos sujeitos históricos. Outro

aspecto que aparece com força nas respostas é a preocupação com o risco de reforçar uma visão maniqueísta da história – aquela que divide o passado entre "heróis" e "vilões" de forma simplista. P5 problematiza diretamente essa dualidade ao afirmar que *"Dom Pedro I não pode ser enquadrado apenas como herói ou vilão, pois agiu de acordo com interesses específicos, inserido em um contexto de colonialismo e de relações de poder com Portugal"* (Resposta P5, 2025).

Da mesma forma, P14 alerta para os riscos do maniqueísmo no ensino de História. Enquanto P22 propõe uma abordagem mais complexa, na qual os alunos compreendam que figuras históricas podem assumir diferentes papéis a depender dos contextos, interesses e grupos sociais envolvidos. Essas respostas demonstram uma preocupação com o desenvolvimento de uma consciência histórica mais sofisticada, capaz de lidar com as ambiguidades e múltiplas interpretações sobre o passado, como defende Rüsen (2010) em sua crítica à história escolar tradicional baseada em julgamentos morais simplistas.

Por fim, temos as respostas de P11 e P19 demonstrando indecisão. Em P11, ao afirmar: *"não sei responder"* (Resposta P11, 2025) e de P19, que sugere a existência de métodos mais adequados para tratar personagens históricos sem recorrer ao julgamento moral; elas indicam um nível de hesitação ou de menor apropriação teórica sobre a proposta de trabalho com dilemas morais na aula de História. Essas respostas podem sinalizar a necessidade de investimentos em formação continuada, sobretudo para aprofundar a compreensão dos professores sobre os fundamentos epistemológicos da Educação Histórica e o potencial pedagógico de atividades baseadas em problematização e análise interpretativa.

De maneira geral, a análise das justificativas da questão 17 revela que, apesar da predominância de respostas favoráveis ao uso de dilemas, existem tensões significativas entre engajamento, rigor historiográfico e preocupações com os riscos interpretativos. Essas tensões refletem um campo de disputa pedagógica sobre como melhor articular narrativa, Empatia Histórica e aprendizagem de conteúdos substantivos no ensino de História.

A questão 18 buscou aprofundar a compreensão sobre como os professores participantes avaliam diferentes formas de aplicação do conceito de empatia no ensino de História. Foram apresentadas três afirmações distintas, cada uma representando uma abordagem específica da empatia na atividade didática anteriormente analisada. Os professores deveriam indicar seu grau de concordância

em relação a cada uma delas, utilizando as opções: *Concordo (C), Nem Concordo Nem Discordo (NEM)* e *Discordo (D)*.

As afirmações apresentadas foram:

A) A empatia foi empregada como uma metodologia de ensino estruturante da atividade, visando humanizar os agentes históricos e tornar suas ações mais compreensíveis aos alunos, funcionando como uma ferramenta para organizar o processo pedagógico e facilitar o engajamento discente;

B) A empatia foi utilizada como uma forma de aproximar os estudantes dos agentes históricos, permitindo que eles compreendessem os personagens para além dos mitos, favorecendo uma interpretação mais significativa e envolvente do passado;

C) A empatia foi entendida como um exercício de compreensão profunda e contextual, no qual os alunos deveriam analisar as circunstâncias históricas que influenciaram os comportamentos e escolhas dos indivíduos, evitando julgar as ações passadas com base em valores e categorias do presente.

Essa formulação teve como objetivo verificar em que medida os professores reconhecem diferentes dimensões do conceito de Empatia Histórica, variando desde sua função metodológica até seu papel como instrumento de análise crítica e contextualização no ensino de História.

Quadro 21 – Distribuição das respostas: questão 18

Item	**Alternativa**	**Frequência**	**Porcentagem**
A – Empatia como metodologia estruturante da atividade	Concordo (C)	15	68,18%
	Nem Concordo Nem Discordo (NEM)	7	31,81%
B – Empatia como meio de tornar os agentes mais entendíveis e humanos	Concordo (C)	15	68,18%
	Nem Concordo Nem Discordo (NEM)	7	31,81%
C – Empatia como exercício de compreensão contextual e não julgamento moral	Concordo (C)	17	77,27%
	Nem Concordo Nem Discordo (NEM)	4	18,18%
	Discordo (D)	1	4,54%

Fonte: o próprio autor

A análise dos resultados revela algumas tendências importantes. Em

relação ao item *A*, que apresenta a empatia como uma metodologia estruturante da atividade, 68,18% os professores concordaram com a afirmação, enquanto 31,81% optaram por uma posição de neutralidade (*NEM*). Esse resultado indica que a maioria reconhece a empatia como um princípio organizador das práticas pedagógicas em História, mas ainda há um grupo significativo que demonstra hesitação quanto a essa concepção.

No item *B*, que aborda a empatia como um meio de tornar os agentes históricos mais entendíveis e humanos, os números foram idênticos aos do Item *A*: 68,18% concordaram, enquanto 31,81% permaneceram neutros. Essa repetição reforça a percepção de que muitos professores valorizam o aspecto de humanização dos sujeitos históricos como um facilitador para a aprendizagem.

Já no item *C*, que caracteriza a empatia como um exercício de compreensão contextual e de recusa ao julgamento moral com base em valores presentes, a adesão foi ainda maior: 77,27% dos docentes concordaram com a afirmação. Esse dado sugere uma aproximação mais consistente dos professores com a concepção de Empatia Histórica defendida por autores como Lee (2005) e Rüsen (2010), que destacam a importância de analisar as ações humanas no passado a partir de seus próprios contextos e referenciais. Apenas 4,54% dos respondentes discordaram dessa visão, o que representa um índice muito baixo.

De forma geral, os resultados da questão 18 apontam para um reconhecimento progressivo entre os professores participantes da importância da empatia como ferramenta didática e conceitual no ensino de História. Entretanto, a presença de posições neutras em dois dos três itens também indica que ainda há espaço para reflexão e aprofundamento teórico-metodológico sobre o tema.

A análise das questões 16, 17 e 18 evidencia que o uso de figuras e personagens históricos constitui uma estratégia recorrente e significativa na promoção da aprendizagem histórica. As respostas dos professores indicam que a personificação de processos históricos, quando articulada à contextualização e ao rigor conceitual, favorece o engajamento dos estudantes e contribui para a compreensão das experiências humanas do passado.

Nesse movimento, a empatia opera como mediação narrativa e cognitiva, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre sujeitos históricos, contextos e ações, sem reduzir o passado a julgamentos morais ou identificações simplistas. O uso de figuras históricas, portanto, não se limita a um recurso

motivacional, mas se configura como estratégia didática capaz de mobilizar a imaginação histórica, a compreensão contextualizada e a construção de sentido histórico.

Dessa forma, este bloco analítico consolida a empatia como elemento estruturante da aprendizagem histórica, evidenciando seu potencial metodológico na articulação entre narrativa, interpretação e formação da consciência histórica. Ao final do percurso empírico, os dados analisados sustentam a compreensão da empatia – em sua dimensão pedagógica – como uma mediação potente e consciente no ensino de História.

5.7 Empatia Pedagógica ou a Empatia como Possibilidade Metodológica

Ao longo desta tese, partimos da hipótese de que professores de História tendem a mobilizar o passado como um espaço de aprendizagem para o presente. Esse espaço não se restringe à transmissão de conteúdos escolares previamente definidos, mas constitui-se como um campo complexo de mediações, atravessado pelas experiências formativas dos docentes, por seus contextos socioculturais, pelas condições institucionais de trabalho e pelas demandas concretas colocadas pelo cotidiano escolar.

Os dados analisados nesta investigação indicam que a compreensão de empatia entre os professores de História ancora-se, majoritariamente, em sentidos cotidianos e afetivos, frequentemente associados à ideia de “colocar-se no lugar do outro”. No entanto, observa-se que, mesmo entre aqueles que não dominam formalmente o conceito de Empatia Histórica tal como formulado no campo da Educação Histórica, há a mobilização recorrente de princípios próximos a essa concepção, como a preocupação com a contextualização do passado e a rejeição de julgamentos anacrônicos.

Esse dado evidencia a existência de um saber pedagógico tácito, construído na prática docente, que antecede a sistematização teórica e sustenta a mediação empática do passado em sala de aula. É a partir desse saber, forjado na experiência profissional e nas condições concretas do ensino, que o espaço de aprendizagem histórica se constitui e ganha sentido.

Esse espaço de aprendizagem é múltiplo, pois reflete muito além do conteúdo escolar a ser ensinado. As experiências formativas e os contextos

socioculturais dos professores influenciam diretamente suas abordagens em sala de aula. É pouco provável, por exemplo, que um professor do Rio Grande do Sul cuja formação e atuação profissional se deram exclusivamente em seu Estado, ensine sobre a Conjuração Baiana da mesma forma que um colega baiano, ainda que possuam trajetórias formativas semelhantes, mas imersas em contextos históricos e culturais distintos.

Como aponta Tardif (2002), os saberes docentes se constituem de forma plural, incluindo tanto os saberes provenientes da formação acadêmica quanto aqueles construídos a partir da experiência profissional. Nesse sentido, Chervel (2008) ressalta que o currículo projeta o que deve ser ensinado, mas é o professor, mediado pela cultura escolar, conforme defende Forquin (1993) e por seus próprios saberes, que organiza e materializa esse espaço de aprendizagem.

Para formularmos a hipótese da existência de uma Empatia Pedagógica no ensino de História, ou seja, da mobilização, por parte do professor, de processos empáticos como metodologia para o ensino do passado, retomamos contribuições desenvolvidas em nossa pesquisa de mestrado (Santos, 2017). Nela, partimos da compreensão de que as múltiplas valências que fundamentam a prática docente influenciam diretamente as formas pelas quais o professor media a aprendizagem dos estudantes sobre o passado em seu próprio espaço de aprendizagem. Para investigar esse processo, recorremos ao conceito de espaço de experiência, proposto por Koselleck (2015), que a define como:

> O passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições sempre está contida e é conservada a experiência alheia. Nesse sentido, também, a História é desde sempre concebida como conhecimento das experiências alheias (Koselleck, 2015, p. 309-310).

A partir dessa perspectiva, propusemos a noção de “espaço de experiência condicionante”, entendido como o contexto no qual a função docente, os conteúdos trabalhados, as estratégias didáticas adotadas e as especificidades das turmas atuam como elementos que condicionam a organização do ensino. Nesse espaço, o professor não apenas transmite informações sobre o passado, mas constrói mediações que possibilitam aos estudantes atribuir sentido às experiências históricas.

É nesse cenário que o uso da empatia em relação ao passado pode funcionar como um mecanismo de aproximação entre os estudantes e os conteúdos escolares. Essa mediação, entretanto, não ocorre de forma neutra ou espontânea, pois é atravessada por condicionantes culturais, formativos e institucionais que moldam o modo como o professor organiza sua prática e, consequentemente, o espaço de aprendizagem histórica.

Com base nesse percurso teórico e empírico, consolidamos o conceito de Empatia Pedagógica, compreendido como uma ferramenta metodológica mobilizada pelo professor no ensino de História, com o objetivo de tornar o passado historicamente compreensível, significativo e intelectualmente provocador para os estudantes.

As escolhas metodológicas indicadas pelos professores para o início do trabalho com conteúdos históricos reforçam essa constatação. As respostas às questões que investigaram as estratégias iniciais de ensino revelam a centralidade do levantamento de conhecimentos prévios, do uso contextualizado de fontes históricas e da apresentação de personagens ou eventos como formas de engajamento dos estudantes.

Embora a empatia raramente apareça como estratégia explicitamente nomeada, ela opera de forma transversal, estruturando decisões pedagógicas voltadas à aproximação entre os alunos e o passado. Tal dinâmica indica que a empatia atua menos como conteúdo declarado e mais como função metodológica implícita na organização do ensino de História. Diferentemente da Empatia Histórica proposta por Peter Lee, centrada nas operações cognitivas dos alunos para compreender os sujeitos do passado em seus próprios contextos, a Empatia Pedagógica refere-se à ação docente e às estratégias de mediação utilizadas no processo de ensino.

Ressaltamos que o conceito de Empatia Pedagógica aqui proposto difere significativamente daquele formulado pela pesquisadora Maria C. S. Silva (2024), em sua obra *Empatia e docência: razão e emoção na prática educativa*. Nessa abordagem, a autora ancora sua concepção na dialética entre razão e emoção, situada no contexto da relação professor e aluno. Para ela, “ocorre uma dialética razão-emoção na perspectiva de empatia, e podemos denominar essa dialética de empatia pedagógica” (Silva, 2024, p. 31).

Já em nossa proposta, a Empatia Pedagógica não se refere ao

vínculo afetivo entre docentes e discentes, mas é concebida como uma ferramenta metodológica voltada à mediação do passado, com o objetivo de promover uma aproximação reflexiva entre os estudantes e os sujeitos e contextos históricos. Trata-se, portanto, de uma concepção distinta, aplicada a um campo específico da prática educativa – o ensino de História e a construção da consciência histórica.

Os dados analisados ao longo desta tese evidenciam que muitos professores, mesmo sem dominar formalmente os conceitos da Educação Histórica, mobilizam práticas que envolvem imaginação histórica, uso de narrativas, personagens históricos e estratégias de contextualização. Essas práticas indicam que a empatia já opera no ensino de História como uma mediação didática recorrente, ainda que nem sempre sistematizada teoricamente. Diversas metodologias podem ser adotadas no processo de ensino do passado, uma vez que alunos e turmas apresentam construções culturais distintas, as quais se manifestam inclusive no interior da própria cultura escolar (Forquin, 1993). Essa diversidade demanda do professor escolhas pedagógicas sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes, o que amplia a complexidade do planejamento didático.

Nesse cenário, marcado por uma dinâmica educacional fortemente influenciada por uma lógica de mercado e voltada para a formação de mão de obra, como aponta Charlot (2000), observa-se uma ênfase no conteúdo em detrimento da reflexão crítica. A escolha do docente por estratégias que promovam processos empáticos pode, então, moldar tanto a forma como o passado é apresentado quanto a formação ética e intelectual dos estudantes.

No entanto, quando a empatia não é acompanhada de mediações críticas, há o risco de que ela contribua para uma compreensão superficial e descontextualizada do passado. Desse modo, torna-se essencial compreender como se dá o processo de mediação entre o conteúdo histórico e as práticas didáticas adotadas pelos professores de História, pois é nesse entrecruzamento que se define como ensinamos e discutimos os temas do passado.

Cainelli (2012) destaca que uma das disputas mais relevantes no campo do ensino de História diz respeito à seleção dos conteúdos, uma vez que essa escolha impacta diretamente a aprendizagem. A maneira como o professor elege determinados temas e recortes temporais está diretamente relacionada à sua formação, às condições escolares e às demandas sociais que o cercam.

Nesse contexto, emerge um desafio pedagógico: como trabalhar

conteúdos históricos sensíveis, como a Ditadura Militar Brasileira, o passado escravista e seu legado racista, o machismo estrutural ou outras formas de opressão, em um cenário político-social marcado por tensões, negação da ciência e disputas de memória? Essa pergunta reforça a urgência de práticas que articulem o conhecimento histórico com a formação ética e crítica dos estudantes.

No campo da Educação Histórica, pesquisas sobre a chamada "História Difícil" (*burning history*) têm contribuído para refletir sobre como lidar pedagogicamente com esses conteúdos complexos, emocionalmente carregados e socialmente controversos. Tais estudos destacam a necessidade de abordagens sensíveis, mas também críticas, que ajudem os alunos a desenvolver habilidades interpretativas e posicionamentos conscientes diante do passado.

Para Von Borries (2016), a História deve ser compreendida como um modelo de pensamento reflexivo, capaz de ensinar a partir das experiências e das necessidades práticas dos alunos. Essa abordagem rompe com uma concepção tradicional de ensino histórico centrado na cronologia e na memorização de fatos, aproximando-se de uma prática que proporciona, nas palavras do autor, "um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações no presente e no futuro" (Von Borries, 2016, p. 172). Segundo essa concepção, a História não se apresenta como uma verdade absoluta, mas sim como um campo de múltiplas interpretações. Sobre um mesmo acontecimento, diferentes versões podem coexistir, uma vez que a reconstrução do passado é sempre mediada pelas condições e pelas lentes do presente. Como o passado não pode ser restaurado de forma objetiva, sua reconstituição ocorre por meio de narrativas construídas a partir de perspectivas históricas, culturais e ideológicas situadas.

Observa-se, com preocupação, o crescente movimento contra a ciência e, mais especificamente, contra a ciência histórica. Muitos alunos demonstram resistência em debater o passado, alegando, por vezes, "ter sua própria opinião", como se isso bastasse para invalidar interpretações fundamentadas em pesquisa, fontes e debate historiográfico.

Nesse cenário, a Empatia Pedagógica pode ser um caminho possível para iniciar o processo de aprendizagem histórica, aproximando os estudantes de temas sensíveis e desafiadores. Contudo, é importante destacar que essa estratégia não deve ser tomada como a totalidade do processo de ensino e

aprendizagem, mas sim como uma entre outras formas de mediação pedagógica, que precisa estar ancorada em critérios críticos e metodológicos consistentes.

Em nossa investigação anterior, identificamos que determinados conceitos históricos ainda são abordados de forma superficial no ensino de História, muitas vezes sem uma intencionalidade clara por parte dos docentes. Observamos que tanto os conceitos quanto o próprio passado tendem a ser trabalhados de maneira dissociada de sua natureza histórica, sendo raramente tratados como elementos fundamentais da compreensão histórica em sala de aula (Santos, 2017, p. 72).

Vivemos, ainda, um cenário marcado por disputas de memória, negação da ciência e questionamentos à legitimidade do conhecimento histórico. Muitos estudantes demonstram resistência em debater o passado, alegando possuir “opiniões próprias” desvinculadas de critérios historiográficos. Diante desse quadro, a Empatia Pedagógica não deve ser compreendida como solução única ou estratégia totalizante, mas como uma mediação possível entre o estranhamento inicial e a construção de uma aprendizagem histórica crítica.

As contribuições de Jörn Rüsen são fundamentais para compreender esse processo. Para o autor, o aprendizado histórico corresponde à construção de sentido sobre a experiência no tempo, envolvendo operações mentais que permitem articular passado, presente e futuro. A empatia, quando mobilizada pedagogicamente, pode favorecer esse processo, ao possibilitar que os estudantes compreendam ações, escolhas e contextos históricos sem recorrer a julgamentos anacrônicos ou simplificadores.

Pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica no Brasil, especialmente aquelas vinculadas ao eixo UFPR–UEL, têm destacado o papel do professor como mediador central da aprendizagem histórica. Estudos de Schmidt e Cainelli, entre outros, evidenciam que a mobilização da temporalidade, da imaginação histórica e dos conceitos de segunda ordem exige escolhas pedagógicas intencionais, que nem sempre se materializam de forma sistemática na prática docente.

Nesse sentido, a Empatia Pedagógica emerge como uma resposta prática às dificuldades enfrentadas no ensino de História, especialmente no que se refere à mobilização do tempo histórico e ao engajamento dos estudantes. Longe de se restringir a uma estratégia emocional ou a uma simplificação do conteúdo,

configura-se como uma mediação didática situada, que busca articular rigor historiográfico, sensibilidade pedagógica e formação da consciência histórica.

Segundo Rüsen (2011, p. 23), “a opinião padrão sobre o que é didática da História [...] é que essa é uma abordagem formalizada para se ensinar História em escolas”. Essa concepção, entretanto, é, em sua avaliação, equivocada, pois desconsidera os reais desafios do aprendizado histórico e reduz o ensino a uma aplicação mecânica de conteúdos previamente definidos.

O autor critica a ideia de que o saber acadêmico pode ser simplesmente transferido para a mente dos alunos, ou de que bastaria treinar professores em técnicas de ensino. Para Rüsen (2011), o processo de aprendizagem histórica exige mais do que isso, trata-se de uma estrutura complexa, na qual diferentes interesses e dimensões didáticas devem se articular de forma coerente para produzir sentido e engajamento no ensino do passado.

O aprendizado histórico ocorre a partir da consolidação e tomada da consciência histórica do passado que oportuniza a formação de processos de pensamentos que, para Rüsen, a partir de Schörken (1972) destaca “geralmente encontram-se por trás dos conteúdos que habitualmente ficam velados ao aprendiz, de atos mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida a História” (Rüsen, 2011, p. 42). E continua, “O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido, como um processo mental de construção de sentido sobre a experiencia no tempo” (Rüsen, 2011, p. 43).

Esses apontamentos apresentados por Rüsen, dialogam diretamente com a pesquisa de Cainelli, pois segundo a autora, “não há, nas preocupações do estagiário, o discernimento entre tempo cronológico e tempo histórico” (Cainelli, 2008, p. 139), o que se expressa na ausência de propostas que articulem noções temporais de forma estruturada, uma vez que, em alguns planos de aula, a questão do tempo não aparece como conteúdo, e sim como incentivo inicial. A comparação entre passado e presente é vista pelos estagiários como um Atrativo Pedagógico para o trabalho com o ensino de história. Relacionar passado com o presente faria com que os alunos se interessassem pela matéria a partir do momento em que se estabelecesse a possibilidade de vislumbrar progresso e mudanças. Também podemos afirmar que o peculiar e diferente também chama a atenção dos alunos (Cainelli, 2008, p. 141).

Essas constatações reforçam os desafios já apontados por Schmidt,

Cainelli e Rüsen (2011) quanto à mediação da temporalidade em sala de aula, evidenciando que o "jogar com o tempo", muitas vezes não se materializa como um processo intencional e crítico, mas como uma tentativa de aproximar o conteúdo histórico de maneira simplificada e atrativa, o que pode comprometer a construção de uma consciência histórica mais profunda e significativa.

Outro conceito importante, no contexto em que buscávamos observar a prática docente, em seu saber ser e saber fazer, foi o de Empatia Histórica, proposto por Lee (2011). Tal conceito se mostrou relevante por permitir refletir sobre como os professores constroem pontes entre o passado e os estudantes, considerando suas experiências e modos de pensar. Já havíamos tratado anteriormente desse conceito, mas aqui retomamos sua relevância no interior da prática pedagógica[21].

Nosso objetivo, neste momento, é voltar o olhar à possibilidade de uma confluência entre os conceitos de Atrativo Pedagógico e Empatia Histórica, entendendo essa articulação como um caminho metodológico adotado por alguns docentes no processo de mediação do passado. Trata-se de considerar como estratégias atrativas podem contribuir para despertar processos empáticos que favoreçam a aprendizagem histórica.

Diante disso, colocamos a seguinte questão como hipótese de investigação: e se o processo de vulgarização do conhecimento histórico – muitas vezes criticado como simplificação – for, na verdade, uma forma encontrada pelos professores para criar, junto aos alunos, uma Empatia Histórica que os torne mais familiarizados com o passado e, assim, capazes de compreendê-lo de forma mais significativa? E dessa reflexão que propusemos a hipótese da existência de uma Empatia Pedagógica. Algo corroborado em nossa investigação, ao notarmos que "durante o processo de observação de aulas [...] muitas vezes, a dinâmica da aprendizagem histórica passou pelo uso de conceitos de segunda-ordem como modelos de explicações históricas" (Santos, 2017, p. 68), modelos esses que se apoiavam no conceito de empatia proposto por Lee (2001) que, segundo Cooper

[21] O conceito de "saber-fazer", conforme trabalhado por Tardif, refere-se aos conhecimentos práticos e técnicos que os professores constroem e mobilizam no cotidiano da sala de aula. Esses saberes não são apenas fruto da formação teórica, mas também das experiências vividas, da interação com os alunos e da adaptação constante às exigências do contexto escolar. Trata-se de um saber incorporado, situado e relacional, que vai além do domínio de conteúdos e normas pedagógicas, envolvendo a capacidade de tomar decisões, resolver problemas e agir com intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem.

(2012), é bastante comum ao se ensinar História para crianças, já que para a efetiva organização da progressão do conhecimento histórico requer o uso de processos de imaginação e Empatia Históricas.

Dessa forma, concentramos nossa análise na possibilidade de que professores faziam uso de conteúdos substantivos ou mesmo conceitos de segunda ordem, como ferramentas ou pontes que possibilitassem aos alunos criarem empatia pelo conhecimento histórico, o que chamamos de Empatia Pedagógica. Na qual explicitamos na citação a seguir, extraída de nossa dissertação:

> No processo de aprendizagem histórica postulamos uma nova hipótese, de que muitas vezes, no processo de organização da aprendizagem histórica o professor desenvolve maneiras para transformar o conteúdo histórico em algo agradável aos alunos, por meio da empatia como princípio, a fim de facilitar o acesso do aluno ao conteúdo histórico, o que chamaremos de "empatia pedagógica". Para nós, esse processo parece nascer de forma involuntária, uma vez que apoiados em Rüsen (2010) e em sua matriz de referência, o passado – na forma de conteúdo substantivo da história – possibilita a geração de um conflito prévio, que para estruturar-se como aprendizagem histórica requer a constituição no sentido próprio da orientação da vida prática dos alunos. No entanto, muitas vezes, o professor apropria-se de certo conteúdo ou conceito na ânsia de gerar este conflito prévio e deixa de contextualizá-lo, deixando solto em um modelo de consciência histórica de tipo exemplar, ou o que decidimos chamar de um espaço de experiência condicionante, por apenas fazer uso de exemplos do passado, não para criar possibilidade de superação de possíveis carências de orientação, mas como condicionantes ou facilitadores de um conteúdo histórico posto (Santos, 2017, p. 72).

Considerando a reflexão por nós apresentada, delineamos um quadro complexo em que o ensino de História se vê desafiado a equilibrar o trabalho com os conteúdos e a promoção de uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes. Nesse cenário, a proposta da existência de uma Empatia Pedagógica surge como uma ferramenta metodológica que busca não apenas atrair o interesse dos alunos, mas também fomentar uma aproximação crítica e reflexiva com os sujeitos e processos históricos.

Longe de se restringir a uma estratégia emocional ou a simplificação do conteúdo, essa proposta configura-se como um esforço, consciente ou não, a depender da formação e da intencionalidade do professor, de mediação didática. Tal mediação mostra-se especialmente relevante diante das dificuldades enfrentadas para mobilizar a temporalidade em sala de aula e da resistência dos alunos a determinados temas sensíveis do passado. Essas constatações reforçam a importância de compreender os modos como os professores utilizam, adaptam e

ressignificam os conteúdos históricos por meio de estratégias empáticas. Ao propor o conceito de Empatia Pedagógica, buscamos evidenciar que, mais do que uma aproximação afetiva ou uma simplificação do passado, trata-se de uma mediação didática situada, que emerge no cotidiano escolar como resposta às condições de ensino e às demandas dos estudantes.

Em um contexto marcado por disputas de memória, negação da ciência e desafios formativos, reconhecer essa prática docente como possibilidade metodológica contribui para ampliar o debate sobre o ensino de História e os caminhos para a construção de uma consciência histórica crítica.

6 CONCLUSÃO

Ao chegar a este estágio da investigação, o exercício de revisão crítica do percurso realizado permite não apenas reconhecer os avanços alcançados, mas também refletir sobre os desafios inerentes à pesquisa científica no campo do Ensino de História. Trata-se de um movimento que busca preservar o núcleo teórico e empírico da investigação, ao mesmo tempo em que reconhecem limites, tensões e possibilidades de aprimoramento. Esse processo, longe de fragilizar a pesquisa, confere-lhe densidade, coerência e maturidade analítica.

A presente tese teve como eixo central a análise do uso da empatia no ensino de História, compreendida não apenas como categoria conceitual oriunda da Educação Histórica, mas como possibilidade metodológica mobilizada pelos professores no cotidiano escolar. Ao longo do trabalho, articulamos reflexão teórica, revisão da literatura nacional e internacional, fundamentação metodológica e análise de dados empíricos, construindo um percurso que buscou compreender como o passado é mediado na sala de aula e quais sentidos os docentes atribuem a esse processo.

Partimos da hipótese de que, ao mobilizarem processos empáticos em suas práticas pedagógicas, os professores organizam tais processos como recursos metodológicas que possibilitam o acesso ao passado no contexto da aula de História. A esse fenômeno atribuímos o nome de Empatia Pedagógica. Refletir sobre essa hipótese, a partir da experiência concreta como professor da Educação Básica, permitiu não apenas um exercício de autoanálise da prática docente, mas também a construção de um olhar sensível e crítico sobre as experiências de outros professores, compreendidos aqui como sujeitos históricos e produtores de sentido.

O percurso teórico desenvolvido, especialmente no diálogo com a tradição da Educação Histórica, evidenciou a polissemia do conceito de empatia e as disputas em torno de seu uso no campo educacional. Ao retomar a Empatia Histórica, formulada por Peter Lee, foi possível delimitar seu estatuto como conceito de segunda ordem, voltado à compreensão contextualizada das ações humanas no passado.

No entanto, a análise das produções acadêmicas e, sobretudo, dos dados empíricos revelou que, no cotidiano escolar, a empatia frequentemente assume uma função distinta, não apenas como operação cognitiva dos estudantes,

mas como mediação pedagógica organizada pelo professor. Nesse sentido, os dados analisados nesta tese evidenciam que muitos docentes, mesmo sem dominar formalmente os referenciais conceituais da Educação Histórica, reconhecem a empatia como ferramenta didática capaz de promover o engajamento dos alunos, facilitar o acesso a conteúdo substantivos e favorecer a construção de uma consciência histórica mais crítica e contextualizada.

As respostas ao questionário indicam que estratégias envolvendo narrativas, personagens históricos, imaginação histórica e conexões com o presente são recorrentes nas práticas docentes, especialmente no trato de temas sensíveis ou socialmente controversos. Ao mesmo tempo, emergiram tensões significativas, entre as quais se destacam os riscos de anacronismo, a simplificação moralizante das narrativas históricas e as dificuldades concretas de operacionalizar propostas investigativas em contextos escolares marcados por limitações institucionais, curriculares e formativas. Essas tensões não devem ser interpretadas como falhas individuais dos professores, mas como expressões das condições reais e historicamente situadas em que o ensino de História se realiza.

A distinção analítica entre a metódica da História e a metodologia de ensino mostrou-se fundamental para interpretar esses dados. Ao longo desta tese, defendemos que o professor, ao ensinar História, não reproduz diretamente os procedimentos da investigação histórica acadêmica, mas opera categorias epistemológicas do pensamento histórico em um nível pedagógico e reflexivo, por meio de mediações situadas. Tais mediações envolvem escolhas narrativas, aproximações empáticas, analogias e estratégias de comunicação do passado, orientadas tanto pelas finalidades formativas da disciplina quanto pelas condições concretas da prática docente. Reconhecer essa diferença de níveis de operação permite compreender a Empatia Pedagógica não como vulgarização do conhecimento histórico, mas como uma operação metodológica legítima, própria do campo da Didática da História.

Nesse quadro, a Empatia Pedagógica emerge como uma resposta às carências de orientação que se manifestam no ensino do passado. Trata-se de uma mediação que busca criar condições para que os estudantes atribuam sentido às experiências históricas, estabeleçam relações entre passado, presente e futuro e desenvolvam orientações temporais significativas. Tal mediação não substitui o rigor historiográfico, nem se apresenta como solução única ou totalizante; configura-se,

antes, como uma possibilidade metodológica entre outras, cuja eficácia depende da intencionalidade docente e de sua articulação com fundamentos críticos da aprendizagem histórica.

Reconhecemos que os caminhos aqui percorridos não esgotam a complexidade do fenômeno analisado. Ao contrário, evidenciam o quanto o campo do Ensino de História ainda demanda investigações que considerem a prática docente como objeto legítimo de pesquisa. A escuta atenta dos professores, suas dúvidas, escolhas e experiências, mostrou-se um campo fértil para refletir sobre as possibilidades e os limites da empatia no processo de ensino e aprendizagem do passado.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do campo da Educação Histórica, ampliando o debate sobre as relações entre teoria, metódica e prática docente. Ao propor a noção de Empatia Pedagógica, buscamos oferecer uma chave interpretativa para compreender como os professores enfrentam os desafios de ensinar História em um contexto marcado por disputas de memória, negação da ciência e demandas ético-políticas cada vez mais complexas. Nesse sentido, a Empatia Pedagógica não se apresenta apenas como uma formulação teórica, mas como um exercício de responsabilidade intelectual e de esperança compartilhada com todos aqueles que reconhecem o ensino de História como uma possibilidade concreta de formação crítica, de reconhecimento da alteridade e de orientação consciente no tempo.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **O ensino da História como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. In: Revista Brasileira de História: São Paulo: Editora Marco Zero, 1993

ABUD, Kátia Maria. **Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar.** Bauru: EDUSC, 2001

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

ARRAIS, Cristiano Alencar. *In*: MALERBA, Jurandir (org.). **Lições de história**: da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XIX. Rio de Janeiro: FGV; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; METTRAU, Bulkool Marsyl. Empatia: perfil da produção científica e medidas mais utilizadas em pesquisa. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 03-23, dez. 2018.

BARCA, Isabel. A formação do pensamento histórico em sala de aula: reflexões a partir da pesquisa. *In*: RÜSEN, Jörn (org.). **Razão histórica**: teoria da história da educação e da cultura. Brasília: Editora da UnB, 2004.

BARCA, Isabel. A aula oficina de História. *In*: **V Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Lusobrasileiro**: Produção de identidades. Braga: CIEd/Universidade do Minho, 2002.

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.

BARCA, Isabel. Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 109-126, mar./abr. 2019.

BENTIVOGLIO, Júlio; MERLO, Patrícia. **Teoria e metodologia da história**: fundamentos do conhecimento histórico e da historiografia. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, [s.d.]. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BOLDT, Andreas. **The role of Ireland in the life of Leopold von Ranke (1795-**

1886): The historian and historical truth. Lampeter: Edwin Mellen Press, 2007.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Cultrix, 1983.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929–1989. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.

CAIMI, Flávia. Investigando os caminhos recentes da história escolar. *In*: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO. **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015a.

CAIMI, Flávia. Qual é o lugar do ensino médio na escolarização e em que consiste a especificidade da história no ensino médio? *In*: ZAMBONI; GALZERANI; PACIEVITCH (org.) **Memória, sensibilidade e saberes**. Campinas: SP: Alínia, 2015b.

CAINELLI, Marlene Rosa. Atrativo pedagógico e narrativas: experiências formativas no ensino de História. *In*: CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira (org.). **Educação Histórica**: temas, sujeitos e práticas docentes. Curitiba: CRV, 2021a.

CAINELLI, Marlene Rosa. **A formação do professor de história e os saberes escolares**. Campinas: Papirus, 2008a.

CAINELLI, Marlene Rosa. O ensino de História e as disputas pelos conteúdos escolares. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 135-153, 2012.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre narrativas e práticas: a história ensinada e os usos da memória. *In*: CAINELLI, Marlene Rosa (org.). **Ensino de História**: lugares, narrativas e práticas. Campinas: Papirus, 2021b.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os Saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. **Currículos sem fronteira**, v. 08, n. 2, p. 134-147, 2008b.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história do ensino fundamental. **Revista tempos históricos**. vol.12, 2008c.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental. *In*: SCHMIDT, BARCA. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

CALDAS, Pedro Spinola Pereira. **O que significa pensar historicamente**: uma interpretação da teoria da História de Johann Gustav Droysen. 2004. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CARNIZELO, Nicole Rodrigues**. Empatia: atitude fundamental do professor do ensino superior: estudo teórico sobre empatia e práticas pedagógicas no ensino superior***.* 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019

CASTRO, Hebe Mattos de. História: o prazer em ensinar e aprender. *In*: VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história***.* Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERRI, Luiz Fernando. **Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular**. [s.l.: s.n., s.d.] 2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. São Paulo: Florense, 1982.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas**. Trad. Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009**.**

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 149–170, 2008

CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Óscar de. “Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências”. **Revista Lusófona de Educação**, v. 20, n. 20, p. 81-98, 2012.

COOPER, Hilary. **History 3-11**: A guide for teachers. London: Routledge, 2012a.

COOPER, Hilary. **O ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: um guia de professores. Curitiba: Base Editorial, 2012b.

DA SILVA CAZULA, André Luiz; GERMINARI, Geyso Dongley. **Currículo de História para o Ensino Médio no Estado do Paraná: educação histórica e práxis docente pós-colonial**. Saeculum – Revista de História, v. 28, n. 48, p. 194, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2023v28n48.65626

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DENZIN, Norman K. **The qualitative manifesto: a call to arms**. New York: Routledge, 2010

DIAS, Adriana Machado. **Jovens Sapiens História**: 8º Ano. São Paulo: Scipione, 2022.

DIVARDIN, Thiago. Narrativas e saber histórico escolar: o ensino de História em sala de aula. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; CAINELLI, Marlene Rosa (org.). **Ensino de História**: lugares, sujeitos e práticas. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

DOSSE, François. **A História em migalhas**: dos Annales à Nova História. Campinas: Editora da UNICAMP; Ensaio, 1992.

DOSSE, François. **A história**. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: EDUSC, 2003.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de teoria da história**. São Paulo: Vozes, 2009.

FALCONE, E. M. O. et al. Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, Bragança Paulista, v. 7, n. 3, p. 321-334, 2008.

FERNANDES, Mayara Camila de Souza; MELO, Jeferson dos Santos. Reflexões sobre a empatia em uma relação de ensino. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, Macapá, v. 5, n. 2, p. 1-6, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: a sala de aula em discussão. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. A didática da História: entre saberes escolares e saberes históricos. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009b.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. Braga: Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, 2007.
GAGO, Marília. Uso(s) e “utilidades” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

GAGO, Marília. História e consciência histórica na escola: contributos da investigação para a educação histórica. *In*: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: CIEd/Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2016.

GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel. História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? **Revista Portuguesa de História**, Coimbra, t. LIII, p. 61-78, 2022.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2004

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70. 2011.

GERMINARI, Geyso Dongley. Empatia histórica. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Orgs.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

GERMINARI, Geyso; MELLO, Valter José de. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos e impactos no ensino de História. **Interacções**, v. 14, n. 47, p. 81-100, 2018.

GERMINARI, Geyso. **Ensino de História**: fundamentos e métodos para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2016.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The Discovery of Grounded Theory**: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine, 1967.

GOMES, Robeilton de Souza. **A construção do método histórico: um estudo da obra teórica de Johann Gustav Drouysen (1857-1882)**. 2023. Tese (Doutorado ou Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

GONÇALVES, Luiz Sergio de Souza. **Atitudes empáticas e aprendizagem**: um estudo sobre a relação professor/aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília: DF: UnB, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. O atual e o inatual na obra de Leopold von Ranke. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, out./dez. 1974.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Histórias de conceitos*. São Paulo: Contraponto Editora, 2020. ISBN 978-65-5639-006-2

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEE, Peter. Historical literacy and historical understanding. *In*: DAWSON, Ian; BANHAM, Dale. **Teaching History**. London: Heinemann, 2001.

LEE, Peter. “Historical knowledge and the national curriculum.” *In*: **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, 2003.

LEE, Peter. Understanding History. *In*: DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D. (ed.). **How Students Learn: History in the Classroom**. Washington: National Academies Press, 2005.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Project CHATA: Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. **Teaching History**, n. 82, p. 10-15, jan. 1996. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43260097. Acesso em: 12 jun. 2025.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': progression in understanding about historical accounts. **Teaching History**, n. 117, p. 25-31, 2004. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43260422. Acesso em: 12 jun. 2025.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar**. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” Compreensão da vida no passado. Actas das segundas Jornadas Internacionais da Educação Histórica. **Educação Histórica e Museus**. Braga: Universidade do Ninho, 2003.

LEE, Peter. O ensino de história – algumas reflexões do Reino Unido: entrevista concedida a Cristiani Bereta da Silva. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 216-250, jul./dez. 2012. Disponível em: [revistas.udesc.br]. Acesso em: 20 jan. 2013.

MAGIONI, Danielli Cristina Pimenta. **Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação**. Marília-SP, 2018.

MAUAD, Ana Maria; GRINBERG, Lúcia; CALDAS, Pedro S. P. **Teoria da história**.

Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A história pensada**: teoria e método na historiografia europeia do século XIX. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Ensino, aprendizagem: a História na escola e na vida**. In: SILVA, Fábio da; HECKO, Leandro; JUNQUEIRA, Nathalia Monseff (Orgs.). História em combate: ciência e ensino, ética e engajamento. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2022

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da história: contribuições para o ensino de História**. Curitiba: W.A., 2017

MATA, Sergio da. Apresentação: Leopold von Ranke. *In*: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A história pensada***.* Curitiba: Prismas, 2010.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2015

OAKESHOTT, MICHAEL. **Sobre a história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

P1-P22. Respostas ao questionário da pesquisa: **ELES, EU, NÓS**: O professor e o uso das “empatias” na aprendizagem escolar do passado. 2025. Dados inéditos.

PACCA, J. L. A.; SCARINCI, A. L. O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 709-721, 2010.

PEREIRA, Guilherme do Nascimento; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações**. Periferia, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016. DOI: 10.12957/periferia.2016.2734

PERIKLEOUS, Lukas. **They were not as rational as we are today: Students’ and teachers’ ideas of historical empathy in Greek Cypriot Primary Education**. Tese (Doutorado em Educação em História) – UCL Institute of Education, University College London, Londres, fev. 2022.

PERIKLEOUS, Lukas. Because they believed: Students’ ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education. **History Education Research Journal**, v. 16, n. 2, p. 195-208, out. 2019.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, Helenice. Aula de história: Que bagagem levar? *In*: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) **A escrita da história escolar**: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas de historiografia. Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Razão da história**: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Org. SCHMIDT, BARCA, MARTINS. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **Emblemas**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2010.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 29, n. 2, 2009.

SANTOS SILVA, Luís Antônio; NUNES, Maria Augusta Silveira Netto. Desenvolvimento da empatia na educação: o estado da arte. *In*: VERSUTI, Fabiana Maris; MULLE, Rafael Lima Dalle; PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa (Orgs.). **Perspectivas de atuação no caos**: textos e contextos [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SANTOS, Anilton Diogo dos. **Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula**: as experiências de professores de história das redes de ensino municipal e estadual de Brasilândia/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 1-20, 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Literacia histórica: um desafio para a

educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 27-42, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da História**: uma proposta teórica e metodológica para o Ensino de História. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

SEIXAS, Katia Patricia Santos. **Um olhar sobre o outro**: estimulando a empatia por meio de contos no ensino de História. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SEIXAS, Peter. **The Historical Thinking Project**: A Short History. [s.l.]: [s.n.], [2012a]. Disponível em: http://historicalthinking.ca. Acesso em: 28 maio 2025.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. The Big Six: Historical Thinking Concepts. **Canadian Social Studies**, v. 44, n. 1, 2011.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. **Educational Philosophy and Theory**, v. 44, n. 6, p. 575-588, 2012b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ariel Santos da. **A vivência da empatia na experiência da prática de ensino e aprendizagem de matemática**. Maceió: AL, 2024a.

SILVA, Luís Antônio dos Santos. **Desenvolvimento do pensamento computacional utilizando histórias em quadrinhos apresentando conceitos da empatia para alunos do ensino fundamental na disciplina de história**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2021.

SILVA, Maria C. S. **Empatia e docência**: razão e emoção na prática educativa. São Paulo, 2024b.

SILVA, I. H.; SOUZA, A. L.; VASCONCELLOS, R. C. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educ@**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, 2021.

SILVA, Mariana Ventura Matos. **A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2018.

SIMAN, Lana Mara de Castro**. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem.** Em: Rossi (org.). *O ensino de história partindo do concreto para o abstrato*, Revista Educação e Linguagens, v. 12, n. 23, p. 183-211, 2023

SIMAN, Lana de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidade. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VON BORRIES, Bodo. Para que servem as competências históricas? *In*: MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História**: conceitos, histórias e práticas. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

VON BORRIES, Bodo. Coping with burdening history. *In*: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (org.). **Historicizing the uses of the past**: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II. Charlotte: Information Age Publishing, 2011.

WAIGA, Juliano Mainardes. **Educação histórica e ciências da educação**: diálogos epistemológicos. Curitiba, 2018.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**: parte 1. Trad. Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1973.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. *In*: **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Tradução de Márcia Barroso; revisão técnica de Maria Inês Marcondes.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Centro de Educação, Comunicação e Artes

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisador: Anilton Diogo dos Santos.

Orientadora: Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli

Instrumento de coleta de dados para pesquisa de Doutorado em Educação.

QUESTIONÁRIO ACADÊMICO - O USO DA EMPATIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DO PASSADO[22]

Prezadxs professores e professoras de História;
Este questionário tem como objetivo a coleta de dados sobre a utilização do conceito de Empatia nas aulas de História. As informações obtidas servirão como base para um estudo de doutorado em Educação, desenvolvido pelo doutorando Anilton Diogo dos Santos, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Marlene Rosa Cainelli, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com esses dados, buscamos compreender as diferentes perspectivas e abordagens sobre o uso — ou a ausência de uso — do conceito de Empatia, enquanto conceito de segunda ordem, no processo de ensino e aprendizagem da História.

Agradecemos imensamente sua contribuição, que é fundamental para refletirmos sobre a formação e a prática no ensino de História. Londrina, Março de 2025.

[22] O instrumento foi adaptado ao formato de tabela, visando a uma melhor adequação ao texto.

Qual é o seu nome? Onde você reside? Há quanto tempo você atua como professor(a)? Obs.: Essas informações são apenas para controle interno e não serão incluídas no texto final.	
Você autoriza o uso dos dados fornecidos nesta pesquisa para fins exclusivos de análise e publicação acadêmica, de acordo com a lei ? Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018) Responda com Sim ou Não	
Tempo estimado para responder todo o questionário aproximadamente entre 15 e 25 minutos E-mail para receber o TCLE.	
1- Em sua opinião o que é Empatia?	
2- Conhece o conceito de Empatia Histórica proposto pelo um historiador britânico Peter Lee, amplamente reconhecido por sua análise das abordagens pedagógicas no ensino de História. Responda com Sim ou Não	
3- Sobre o papel da Empatia no ensino de História, assinale a alternativa que melhor descreve esse conceito. Questão com alternativas: a- A empatia no ensino de História envolve incentivar os estudantes a se colocarem no lugar das pessoas que viveram no passado, compreendendo suas emoções, desafios e decisões a partir de suas perspectivas. b- A empatia no ensino de História consiste em ajudar os estudantes a entender que as pessoas do passado viveram em contextos históricos distintos dos seus, e que suas emoções, desafios e decisões devem ser analisados a partir dessas diferentes perspectivas.	
4. Com base nas alternativas da questão anterior, quais são as principais diferenças entre elas em relação ao conceito de empatia no ensino de História? Justifique sua resposta.	
5- Supondo que esteja no início de um novo conteúdo quais estratégias e/ou recursos você considera mais eficazes para engajar os alunos desde o início? (Pode responder mais de uma). Questão com alternativas: 1- Criando uma estratégia em que os conhecimentos prévios fossem fundamentais para o início deste conteúdo. 2- Apresentando Fontes Históricas sem contextualização prévia. 3- Apresentando Fontes Históricas e contextualizando o uso e as escolhas feitas para uso dessas fontes. 4- Apresentando um Personagem ou Evento Histórico que mobilizasse a atenção dos Estudantes	
6- Justifique sua(s) escolha(s).	
7- Ainda em relação à questão 5, organize (em ordem de preferência) as estratégias didáticas que você considera mais eficazes ao iniciar o estudo de um conteúdo substantivo.	

	1- Minha primeira escolha	2 - Minha segunda escolha	3- Minha terceira escolha	4- Minha quarta escolha	5 - Minha quinta escolha
Uso de Fontes.	○	○	○	○	○
Obtenção de conhecimentos prévios	○	○	○	○	○
Aula expositiva	○	○	○	○	○
Criar condições empáticas de entendimento do passado (Empatia como recurso metodológico)	○	○	○	○	○
Metodologias ativas (Chuva de palavras, Gamificação, entre outros)	○	○	○	○	○

8- Ao iniciar o conteúdo sobre a escravidão com uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, quais abordagens teóricas e metodológicas você adotaria? Como começaria a desenvolver esse conteúdo?

9-"Ao abordar o conteúdo 'Ditadura Militar', como você possibilitaria que seus estudantes não apenas compreendessem os eventos históricos, mas também se conectassem com as emoções e os traumas vividos pelas pessoas desse período? Quais estratégias didáticas você utilizaria para estimular a reflexão empática, incentivando uma análise crítica sobre os impactos da ditadura na sociedade brasileira, tanto no passado quanto nos dias atuais?"

10- Abaixo, apresentamos uma atividade de consolidação de aprendizagem (atividade final) sobre o conteúdo "Iluminismo", destinada a uma turma do 8º Ano, conforme o livro *Jovens Sapiens* (2022), da Editora Scipione (Dias, Adriana Machado. *Jovens Sapiens História: 8º Ano*. São Paulo: Scipione, 2022, p. 58). Esta atividade estimula o uso da imaginação como recurso didático. Com base no uso dessa atividade, marque a alternativa que para você melhor define o uso de imaginação histórica como um recurso metodológico ou pedagógico:

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas. Nesta atividade, vocês vão criar um personagem histórico e imaginar a reação dele diante de diferentes situações-problema. Para isso, sigam as orientações.

1. Criem o personagem: ele deve ser um filósofo ou uma filósofa iluminista que viveu no século XVIII. Definam seu nome, idade e nacionalidade e expliquem brevemente o que ele ou ela defendia em seu pensamento.
2. Agora, imaginem como seria a reação de seu personagem em cada situação-problema a seguir. Escrevam um comentário para cada situação, em primeira pessoa e com argumentos condizentes ao pensamento iluminista.

A. Em uma viagem, seu personagem conheceu um cientista que estava sendo perseguido em sua terra natal, já que suas descobertas astronômicas contrariavam as crenças religiosas e as tradições locais.

B. Na mesma viagem, seu personagem entrou em um país cujo rei concentrava todo o poder político para si, explorava o povo e justificava seu poder como concedido por Deus. Ao questionar publicamente essa situação, seu personagem foi preso pelos soldados do rei.

C. Na prisão, seu personagem conheceu outros filósofos que haviam sido presos por questionar os dogmas religiosos, desafiar o despotismo e defender governos democráticos e com separação de poderes.

D. Durante uma revolta, seu personagem conseguiu escapar da prisão e fugiu para um país vizinho, governado por um déspota esclarecido. Lá, conseguiu refúgio e um cargo como conselheiro do rei, recebendo a missão de reformar a economia mercantilista do país.

E. Após alguns anos a serviço do rei, seu personagem resolveu formar um grupo com diferentes filósofos e pensadores para reunir os conhecimentos construídos pelo Iluminismo. Nesse grupo, discutiu-se qual legado os iluministas gostariam de deixar para o futuro.

3. Apresentem suas respostas para a turma e acompanhem as apresentações dos outros grupos. Verifiquem as aproximações e diferenças entre cada resposta.

59

Questão com alternativas:

a- Considera que o estímulo à Imaginação Histórica pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o Iluminismo, incentivando a reflexão criativa sobre os ideais e impactos desse movimento histórico.
b- Acredita que atividades que utilizam a imaginação podem desviar o foco dos conteúdos factuais, prejudicando a aprendizagem histórica objetiva.
c- Julga que o uso da imaginação é essencial para tornar o estudo do Iluminismo mais dinâmico e acessível aos alunos do 8º Ano, promovendo maior engajamento com o tema
d- Prefere métodos tradicionais de ensino que enfatizem a memorização de datas e eventos relacionados ao Iluminismo, considerando-os mais eficazes para a aprendizagem dos alunos.

11- Considerando a atividade apresentada na questão 10, discorra sobre suas impressões a respeito da proposta do livro didático.

12- Ainda com base na atividade apresentada na questão 10, em que momento e por que razão você a utilizaria em uma sequência de aulas sobre o conteúdo "Iluminismo"?

"Considere o seguinte cenário, para responder as questões de 13 a 15:

O(a) professor(a) preparou previamente uma atividade diagnóstica para a aula inaugural de uma turma do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo da atividade era avaliar as noções adquiridas pelos alunos no ano escolar anterior (9º ano do Ensino Fundamental), identificar as carências que precisavam ser trabalhadas e verificar o nível de compreensão sobre os temas e conteúdos abordados anteriormente.

No início da aula, uma aluna mencionou que, naquele dia, comemorava-se o Dia Internacional da Mulher. O(a) professor(a) então perguntou à turma se sabiam a razão pela qual essa data foi escolhida para simbolizar o Dia da Mulher. Alguns alunos, de forma jocosa, afirmaram que aquele dia não tinha importância, já que todos os outros dias eram “dos homens”, e, por isso, não viam problema em as mulheres terem um dia dedicado a elas. Outro aluno sugeriu a criação de um "Dia dos Homens".

O(a) docente, então, explicou que o Dia da Mulher era, de fato, muito importante, especialmente em uma sociedade marcada por uma estrutura machista e patriarcal. Esse dia serve para afirmar positivamente a figura feminina e para sensibilizar as novas gerações sobre a necessidade de discutir a igualdade de gênero.

Uma aluna comentou que o Dia da Mulher existia porque havia muita violência contra as mulheres ao longo da história, embora ela não soubesse o motivo da escolha da data. O(a) professor(a) concordou com a aluna e explicou que o dia remete à luta das operárias russas por melhores condições de vida e trabalho, movimento que teve repercussões importantes para todos. Embora existam outras motivações para a instituição da data, o(a) professor(a) destacou que, como o tema não estava previsto no conteúdo da aula, não havia preparado material específico. No entanto, afirmou que acreditava ser relevante dar continuidade à discussão, mediando um debate sobre o assunto, mesmo que ele não fizesse parte do planejamento formal para aquele dia ou turma.

O debate se estendeu para as diferenças de gênero no mercado de trabalho atual. Ao final da aula, o(a) professor(a) solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa complementar sobre o tema para que o assunto pudesse ser aprofundado na próxima aula."

13- Considerando a abordagem do(a) professor(a) no texto, marque a alternativa que melhor descreve o uso da empatia no processo de ensino:
Questão com alternativas:

a- A empatia foi usada para reconhecer as diferentes opiniões dos alunos sem aprofundar a discussão sobre desigualdade de gênero.
b- O(a) professor(a) usou a empatia para validar as ideias de todos os alunos, mas não aprofundou o tema de gênero.
c- O(a) professor(a) usou a empatia para mediar um debate inclusivo sobre a importância histórica do Dia Internacional da Mulher, promovendo reflexão crítica sobre desigualdade de gênero.
d- O(a) professor(a) não demonstrou empatia ao lidar com as respostas dos alunos e não proporcionou espaço para uma discussão construtiva.

14- Em relação ao uso de empatia pelo(a) professor(a) no cenário descrito, avalie as afirmações a seguir, considerando o impacto no ensino de História:
Questão com alternativas:

A empatia do(a) professor(a) ao mediar o debate sobre o Dia da Mulher contribuiu para uma análise crítica do impacto histórico e social do machismo e da desigualdade de gênero.	○	○	○	○	○

	Concordo totalmente	Concordo com ressalvas	Neutro	Discordo com ressalvas	Discordo Totalmente
O(a) professor(a) demonstrou empatia ao reconhecer a importância do Dia Internacional da Mulher e ao validar as diferentes opiniões dos alunos	○	○	○	○	○
O(a) professor(a) usou a empatia para promover um debate inclusivo, considerando as perspectivas dos alunos sobre a desigualdade de gênero.	○	○	○	○	○

15- Considerando o cenário descrito no texto, em que o(a) professor(a) lida com a reação dos alunos ao Dia Internacional da Mulher e escolhe ampliar a discussão, como você analisaria o papel da empatia nesse processo de ensino-aprendizagem? De que maneira o(a) docente utiliza a empatia para promover uma reflexão crítica e sensível sobre temas de gênero e desigualdade no contexto histórico? Em sua resposta, explore as estratégias que o(a) professor(a) poderia utilizar para tornar a discussão mais inclusiva e estimular a compreensão das diferentes perspectivas dos alunos."*

Sua resposta

16- **Em uma aula sobre a Independência do Brasil, o(a) professor(a) propôs uma atividade em que as decisões de Dom Pedro I seriam o ponto de partida para a aprendizagem histórica. A atividade foi estruturada da seguinte forma:**
Primeiro momento: Os alunos deveriam responder, de forma objetiva, se consideravam Dom Pedro I um herói ou vilão.
Segundo momento: Uma série de fontes foi apresentada, oferecendo argumentos para ambas as perspectivas (herói e vilão). Os alunos realizaram a leitura coletiva dessas fontes em grupos.
Terceiro momento: Com base nas fontes, foram apresentadas quatro alternativas interpretativas sobre as decisões e condutas de Dom Pedro durante o processo de Independência do Brasil. Os alunos deveriam escolher em grupo a alternativa que mais se adequava à sua compreensão histórica.
Quarto momento: Os alunos foram convidados a reavaliar sua posição sobre Dom Pedro I, respondendo novamente se o consideravam herói ou vilão e justificando, individualmente, por meio de um texto narrativo sua escolha.

	Concordo	Concordo com ressalvas	Nem concordo nem Discordo	Discordo com ressalvas	Discordo
Você considera que o uso de dilemas envolvendo figuras históricas, como Dom Pedro I, contribui para o aprendizado de conteúdos substantivos em que essas figuras sejam agentes históricos?	○	○	○	○	○

17- Com base em sua resposta à questão 16, Justifique sua resposta.

18. Ainda considerando a atividade proposta na questão 16, observe as diferentes formas de aplicação do conceito de empatia e, a partir disso, assinale sua posição sobre cada uma delas, indicando se concorda, discorda ou se nem concorda nem discorda
Questão com alternativas:

a- Para a formulação da atividade o conceito de empatia foi empregado como uma metodologia de ensino na formulação da atividade, visando humanizar os agentes históricos e torná-los mais compreensíveis aos alunos. Nesse contexto, a empatia não é vista apenas como uma reflexão sobre o passado de um agente histórico, mas como uma ferramenta estruturante do processo pedagógico. Ela se configura como uma maneira eficaz e dinâmica de promover o ensino e a aprendizagem, permitindo aos estudantes se conectar de forma mais profunda com os eventos históricos.

b- Para a formulação da atividade o conceito de empatia foi empregado como uma maneira de humanizar e deixar os agentes históricos mais “entendíveis”. O processo de voltar ao passado auxiliou em uma compreensão mais significativa do passado, ajudando os alunos a lidar com as informações de maneira mais envolvente e reflexiva. Ao "voltar ao passado", os estudantes têm a oportunidade de “ver” as figuras históricas para além de mitos.

c- Para a formulação da atividade o conceito de empatia se configura como um exercício de compreensão profunda, que busca entender as circunstâncias que influenciaram os comportamentos e escolhas dos indivíduos, sem julgá-los a partir de nossos valores ou conhecimentos contemporâneos. Esse processo permite aos alunos não apenas analisar o passado de forma crítica, mas também vivenciar as experiências das pessoas da época, reconhecendo as complexidades dos seus dilemas e decisões.

APÊNDICE B

Estado da Arte de todos os descritores

Ano	Área	Autor(es)	Título	Outros Dados	Resumo Analítico
2008	Filosofia	GONÇALVES, LUIZ SERGIO DE SOUZA	Atitudes empáticas e aprendizagem: um estudo sobre a relação professor/aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa	31/07/2008 – 175 f. – Mestrado em Educação – UFRJ – Biblioteca CFCH	O estudo analisa a influência de atitudes empáticas de professores na facilitação da aprendizagem, fundamentado na Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers e em autores como Freire, Schön, Tardif e Buber. A pesquisa, realizada com uma turma de 5ª série em escola pública, utilizou metodologia fenomenológica com observação, entrevistas e questionários. Embora não tenha confirmado influência direta das atitudes empáticas na aprendizagem, identificou o forte desejo dos alunos por maior atenção e interesse docente. Palavras-chave: Abordagem Centrada na Pessoa; atitudes empáticas; aprendizagem significativa; tendência atualizante/formativa.
2011	Aprendizagem	MOTTA, DANIELLE DA CUNHA	Avaliação de um programa para o desenvolvimento da empatia em crianças no contexto escolar	28/02/2011 – 203 f. – Doutorado em Psicologia Social – UERJ	O trabalho desenvolve e avalia a eficácia de um programa escolar para promover empatia em crianças do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Utilizando modelo longitudinal com grupos experimental e controle, aplicou medidas diversas (auto-relato, avaliação dos pares, avaliação docente e teste de empatia). Os

					resultados mostram que os participantes apresentaram aumento significativo nos níveis de empatia, sugerindo que intervenções estruturadas podem favorecer essa habilidade nas escolas. Palavras-chave: empatia; desenvolvimento infantil; intervenção escolar; avaliação psicológica.
2012	Aprendizagem	FRANCELIN, DIOGO OSWALDO	Práticas do aprendizado complexo: o conhecimento que é dissipado por corpo-entorno-cognição	30/04/2011 – 133 f. – Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital – PUC-SP	A pesquisa discute o aprendizado complexo a partir do perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro) e da teoria corpomídia (Katz & Greiner), entendendo a cognição como fluxo entre corpos e ambientes. Inspirado em Peirce, o autor propõe iniciar a análise pelos homens e suas conversações, e não por ideias abstratas. Nesse contexto, destaca o papel dos neurônios-espelho como base para processos de observação, ação compartilhada e empatia, entendida como experiência que fortalece o aprendizado. A tese articula comunicação, cognição corporificada e semiótica como fundamentos de um aprender situado nas interações entre corpos. Palavras-chave: semiótica cognitiva; perspectivismo ameríndio; corpomídia; neurônios-espelho; empatia
2012	Formação Docente	CASTRO, MARIA LUIZA GARITANO DE	O bom professor do ensino médio e os desafios da	30/11/2012 – 154 f. – Mestrado	A pesquisa caracteriza o perfil do Bom Professor do Ensino

			docência no início do séc. XXI	em Educação (Psicologia da Educação) – PUC-SP	Médio segundo a percepção dos alunos de uma escola do interior paulista. Utilizando levantamento documental, questionários e entrevistas com docentes e gestores, o estudo identifica desafios cotidianos da docência, como desmotivação dos jovens, ausência da família, falta de infraestrutura e condições de trabalho. Os resultados mostram que os bons professores são vistos como responsáveis, comprometidos e sensíveis às demandas dos estudantes, reconhecendo a importância do vínculo afetivo e empático na relação pedagógica. Conclui que tais relações exigem atenção, respeito mútuo e autoridade equilibrada. Palavras-chave: Bom Professor; Ensino Médio; Jovens; Relação Professor–aluno.
2013	Ensino Religioso	FERNANDES, ANA SANDRA	Empatia, religiosidade e sentido de vida nas narrativas acerca dos campos de concentração nazista	31/08/2012 – 124 f. – Mestrado em Ciências das Religiões – UFPB	A dissertação descreve experiências em arte terapia fundamentadas no método transdisciplinar do conhecimento, dialogando com o hibridismo artístico, a epistemologia da complexidade e a psicologia arquetípica. Apresenta o histórico da Arte Terapia no Brasil e discute sua relação com inclusão social por meio de práticas artísticas colaborativas. Tem como núcleo o Projeto ArtInclusiva (UNESP),

					desenvolvido entre 2011 e 2013, envolvendo arte terapeutas, graduandos e docentes. A autora analisa processos criativos, transformações psíquicas e potencial formativo dessas ações, questionando se a arte terapia pode ter objetivos propriamente artísticos. Os resultados evidenciam impacto positivo na formação, no acesso à arte e no desenvolvimento humano dos participantes. Palavras-chave: Arte; Arte Terapia; Poéticas Híbridas; Psicologia Arquetípica.
2013	Formação Docente	PONTES, LETICIA	A empatia no processo de ensinar e aprender: um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem	15/12/2013 – 169 f. – Doutorado em Educação – UFMT	A dissertação analisa a empatia como atributo necessário aos profissionais de ajuda, investigando se professores que formam enfermeiros, reconhecidos pelos alunos como facilitadores da aprendizagem, apresentam características empáticas. Utilizando estudo de caso qualitativo, com entrevistas e questionários aplicados a alunos e docentes de enfermagem da UFMT, o trabalho identifica que cinco dos nove professores investigados demonstram componentes cognitivos, afetivos e comportamentais da empatia. Os resultados sugerem que a manifestação da empatia pelo professor atua como elemento facilitador do processo

					de ensinar e aprender, indicando a importância de incluir conteúdos sobre empatia, psicologia e neurociências na formação docente. Palavras-chave: empatia; ensino superior; formação docente; enfermagem.
2014	Ensino de História	PEREIRA, JULIANO DA SILVA	Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História	15/10/2014 – 143 f. – Mestrado em História Social – UEL	A pesquisa trata sobre o uso do RPG como ferramenta pedagógica no ensino de História, enfatizando seu potencial para despertar interesse nos alunos e favorecer a empatia histórica, entendida como a capacidade de reconstruir objetivos, valores e crenças de sujeitos do passado (Ashby & Lee). O estudo busca verificar se alunos do 6º ano vivenciam experiências de empatia histórica ao trabalhar conteúdos de História por meio de um jogo de RPG. O projeto envolve pesquisa bibliográfica, criação de materiais de ensino, análise das ideias dos alunos e reflexão sobre a experiência realizada, destacando o RPG como recurso para compreensão histórica. Palavras-chave: História — estudo e ensino; jogos de fantasia; empatia; jogos no ensino da História.
2014	Aprendizag em	CONCEIÇÃO, ANDREA DA CUNHA KIRST DA	Desempenho escolar e suas relações com a autopercepção de empatia e competência social em adolescentes	06/11/2014 – 98 f. – Mestrado em Educação – UNICAMP	O estudo investiga a relação entre desempenho escolar, competência social (medida por nomeações sociométricas) e autopercepção de empatia em adolescentes de 10 a

					14 anos. Participaram 217 estudantes do 6º ao 9º ano, avaliados por três instrumentos: autorrelato de empatia, medida sociométrica e notas escolares. Os alunos foram divididos em grupos de baixo, médio e alto desempenho. Os resultados indicam que os grupos diferem significativamente nas variáveis sociométricas, mas não apresentam diferenças nas medidas de autopercepção de empatia, sugerindo que desempenho escolar e competência social se relacionam, enquanto a empatia percebida pelos alunos não varia conforme o rendimento. Palavras-chave: desempenho escolar; competência social; empatia; adolescência.
2014	Teoria da História	GUIMARÃES, GILBERTO DE ARAÚJO	Empatia e intersubjetividade: um contraponto conceitual entre psicanálise e fenomenologia	13/10/2014 – 145 f. – Mestrado em Filosofia – Faculdade de São Bento	A dissertação desenvolve um estudo conceitual sobre empatia e intersubjetividade, comparando suas formulações na fenomenologia e na psicanálise. O autor examina como ambas as tradições filosófico-teóricas compreendem a relação entre o eu e o outro, destacando convergências e tensões. O trabalho discute a empatia como forma de acesso à experiência alheia e como fundamento das relações intersubjetivas, analisando suas implicações para a compreensão do sujeito, da alteridade e dos processos de constituição do self. Conclui apontando

					limites e possibilidades de cada abordagem para a teoria contemporânea da empatia. Palavras-chave: empatia; intersubjetividade; fenomenologia; psicanálise.
2017	Ensino de História	MACHADO, CLEYTON	Práticas teatrais no ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire	05/03/2017 – 130 f. – Mestrado Profissional em Ensino de História – UFSC	O estudo analisa as potencialidades das práticas teatrais no ensino de História, articulando as propostas de Paulo Freire e Augusto Boal, especialmente o Teatro do Oprimido, como forma de promover diálogo, questionamento e compreensão crítica das relações de opressão na sociedade. A pesquisa utiliza a ditadura civil-militar brasileira como tema e investiga como o uso do teatro pode favorecer a empatia histórica, ao permitir que os estudantes considerem as ações e perspectivas de sujeitos no tempo. O trabalho discute fundamentos teóricos, apresenta o conceito de empatia histórica e analisa resultados de práticas teatrais realizadas com estudantes, buscando compreender seu pensamento histórico e oferecer mecanismos para seu aprimoramento. Palavras-chave: ensino de História; Teatro do Oprimido; Paulo Freire; empatia histórica; ditadura civil-militar.
2017	Educação Histórica	CARVALHO, ANA PAULA	'Porque o fascismo é como	21/02/2017	O estudo investiga, com base em trechos

		RODRIGUES	o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano': análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio	– 183 f. – Mestrado em História Social – UEL	de um jornal fascista italiano, as narrativas históricas de estudantes do Ensino Médio sobre fascismo, empatia histórica e posicionamento diante das mídias. Participaram 82 alunos de dois colégios estaduais de Guarapuava/PR. Fundamentada na Educação Histórica e utilizando a Grounded Theory, a pesquisa analisa as ideias prévias dos estudantes, seus conhecimentos substantivos e conceituais, e sua compreensão da disciplina de História. Os resultados mostram diferentes níveis de progressão das ideias históricas e evidenciam que a empatia histórica, como conceito de segunda ordem, é essencial para a formação do pensamento histórico. A categorização das narrativas permitiu identificar avanços e limites na compreensão dos alunos, oferecendo subsídios para estratégias de ensino orientadas ao desenvolvimento da literacia histórica e da autonomia crítica. Palavras-chave: Educação histórica; Empatia histórica; Representações identitárias; Literacia histórica.
2017	Aprendizagem	ZANARDO, KATIA REGINA	Empatia e alteridade no processo de ensinar e aprender: um diálogo com alunos do Ensino Fundamental II	29/03/2017 – 67 f. – Mestrado em Educação – UNISAL	A dissertação aborda a empatia e a alteridade na relação entre professor e aluno no Ensino Fundamental II, resgatando concepções educacionais do século XV aos dias atuais para

					destacar a importância do olhar empático na prática docente. Fundamentada em autores como Comênio, Pestalozzi, Korczak e Wallon, e na perspectiva da educação sociocomunitária, a pesquisa ressalta a relevância da afetividade, da escuta e da capacidade de colocar-se no lugar do outro como caminhos para aprendizagem e autoconhecimento. A investigação de campo utilizou os Projetos Diário, Eu e Memórias, realizados em uma escola pública de Laranjal Paulista, envolvendo reflexões autobiográficas e vínculos familiares e comunitários. Os resultados indicam que tais práticas favoreceram o sentimento de pertencimento e ampliaram a compreensão dos alunos sobre si mesmos e suas relações. Palavras-chave: Educação sociocomunitária; Empatia; Alteridade; Aluno; Professor
2018	Ensino de História	ANJOS, HERALDO HENRIQUE DE CARVALHO DOS	Ações inclusivas mediacionais no ensino de ciências no contexto de uma escola pública do DF	28/06/2018 – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – UnB	A pesquisa analisa as contribuições do projeto “Ser e Re-conhecer”, desenvolvido em três escolas públicas do Distrito Federal, para o enfrentamento do preconceito e promoção da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio. Com base na pesquisa qualitativa e participante, as ações buscaram estimular a

					empatia como meio de valorização da diversidade humana. As atividades ocorreram em três etapas: exploração inicial, intervenções do projeto e proposições finais. A análise textual discursiva revelou quatro categorias principais: inclusão educacional, desmistificação do outro, diversidade humana e empatia. Os resultados mostram que os alunos passaram a adotar atitudes mais positivas em relação às diferenças, reconhecendo a condição humana na diversidade, enquanto os professores refletiram sobre suas práticas e posturas inclusivas. Palavras-chave: inclusão; Ensino de Ciências; empatia; preconceito; diversidade humana.
2018	Educação Histórica	TELES, HELYOM ROGERIO REIS VIANA DA SILVA	Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História	11/12/2018 – 129 f. – Mestrado Profissional em Ensino de História – UNEB	O trabalho discute o potencial dos jogos digitais como mediação no ensino de História sob o referencial da Educação Histórica, investigando sua relação com a empatia histórica. A pesquisa analisa como videogames podem favorecer as operações necessárias à empatia histórica, especialmente por meio da identificação com avatares, que estimulam padrões comportamentais e juízos morais. A partir dessa base teórica, o autor desenvolveu uma experiência de ensino com uma turma de Agroecologia do IF

					Baiano – Campus Serrinha, em formato de pesquisa participante/investigação-ação. A intervenção resultou em aumento significativo da motivação dos estudantes e permitiu elaborar um modelo de avaliação da empatia histórica em jogos digitais, fundamentado no conceito bidimensional de empatia. Palavras-chave: Educação Histórica; Jogos Digitais; Empatia Histórica; Avatares.
2018	Teoria da História	FERREIRA, DANILO SOUZA	Empatia: uma história intelectual de Edith Stein (1891–1942)	16/12/2018 – 157 f. – Mestrado em História – UFOP	A dissertação analisa a trajetória intelectual de Edith Stein (1891–1942), destacando o papel central da empatia (Einfühlung) não apenas em sua tese de 1916, Sobre o Problema da Empatia, mas como fundamento de toda sua produção filosófica e histórica. Seguindo a leitura de Ângela Ales Bello, o trabalho examina as três fases do pensamento steiniano: o período fenomenológico, o pedagógico-antropológico e a fase mística. A partir do conceito de vivências (Erlebnis), o autor articula a relação entre biografia e obra, analisando textos filosóficos, escritos pedagógicos e registros autobiográficos. A pesquisa sustenta que a empatia constitui condição de possibilidade para a compreensão da pessoa humana, da sociedade e dos processos históricos na

					filosofia de Stein. Palavras-chave: Empatia; Edith Stein; Romain Rolland; Teoria da História.
2019	Aprendizagem	CARNIZELO, NICOLE RODRIGUES	Empatia: atitude fundamental do professor do ensino superior – estudo teórico sobre empatia e práticas pedagógicas	01/10/2019 – 76 f. – Mestrado em Educação (Currículo) – PUC-SP	A pesquisa investiga como práticas pedagógicas de empatia influenciam a relação professor–aluno e a facilitação da aprendizagem no Ensino Superior. Com abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise de documentos, o estudo busca compreender os significados atribuídos à empatia por diferentes autores e propõe uma conceituação específica para a docência. A análise inclui obras de Ken Bain, Carl Rogers, Daniel Goleman, Brené Brown e Marcos Masetto, revelando padrões comuns nas práticas docentes empáticas. Os resultados apontam que atitudes de compreensão da perspectiva do aluno, confiança em sua capacidade, escuta sensível e humanização da relação pedagógica favorecem segurança, liberdade, motivação e aprendizagem significativa. Palavras-chave: empatia; atitudes de empatia; aprendizagem significativa; práticas pedagógicas; ensino centrado no aluno.
2019	Formação Docente	BRITO, JESSICA DA CONCEIÇÃO DE	Uma perspectiva da pedagogia empática: os desafios do aprender em	06/08/2019 – Mestrado em Educação em	A dissertação discute os desafios da aprendizagem em uma escola da periferia do Rio de Janeiro a partir

			uma escola da periferia do Rio de Janeiro	Ciências e Saúde – UFRJ	da perspectiva da pedagogia empática, entendida como prática educativa que valoriza o acolhimento, o reconhecimento das vivências dos estudantes e a construção de vínculos afetivos. O trabalho analisa como atitudes docentes empáticas podem favorecer a motivação, a permanência e o engajamento dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A pesquisa provavelmente articula referenciais da educação em ciências e saúde com abordagens humanizadoras, examinando limites e potencialidades da empatia como metodologia na promoção de aprendizagens significativas. Palavras-chave (provisórias): pedagogia empática; aprendizagem; periferia; vínculos pedagógicos; empatia na educação.
2019	Aprendizagem	LEANDRO, MARCEL COELHO	Educação corporativa para o desenvolvimento de competências socioemocionais: uma estratégia na gestão de conflitos	19/12/2019 – 109 f. – Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos – UNIFOR	A pesquisa analisa conflitos decorrentes das relações de consumo em instituições financeiras e investiga como competências socioemocionais podem auxiliar na gestão dessas situações. Utilizando metodologia qualitativa com análise bibliográfica e documental, o estudo examina a relação interpessoal entre funcionários e clientes de grandes bancos no

					Brasil. A partir dos dados levantados, foram identificadas competências relevantes — como empatia, escuta ativa, agir ético, resiliência e atitude colaborativa — e proposto um programa de educação corporativa baseado em metodologias ativas para desenvolvê-las. O trabalho conclui que a intervenção pode melhorar a gestão de conflitos consumeristas, contribuindo para o bem-estar dos funcionários, a imagem institucional e a redução de custos humanos e administrativos. Palavras-chave: gestão de conflitos; educação corporativa; competências socioemocionais.
2022	Ensino de História	AGUIAR, RAFAEL DE ALMEIDA BARROS	História, literatura e narração: um diálogo para o ensino de História através do livro 'Nada de Novo no Front'	17/10/2022 – 91 f. – Mestrado Profissional em Ensino de História – UNIRIO	A dissertação propõe a construção de uma sequência didática que articula História e Literatura, tomando como base o romance Nada de Novo no Front, de Erich Maria Remarque. A partir da narrativa em primeira pessoa, o estudo discute o potencial formativo da literatura para o ensino de História, especialmente na construção de narrativas, no exercício interpretativo e na ampliação da imaginação histórica. O trabalho destaca como o diálogo com o ficcional favorece reflexões sobre verossimilhança, evidências, modos de sentir dos agentes históricos e empatia histórica, contribuindo

					para renovação metodológica e valorização de múltiplas linguagens no ensino. Palavras-chave: ensino de História; literatura; narrativa; imaginação histórica; empatia histórica.
2022	Educação Histórica	NUNES, VINICIUS ANDRADE	Descobrindo o passado: o uso do RPG digital como artefato para mobilizar o conceito de empatia histórica	07/04/2022 – 136 f. – Mestrado Profissional em Ensino de História – UERJ	A pesquisa parte da presença crescente de artefatos da cultura histórica — como filmes, novelas e jogos — na formação da consciência histórica dos estudantes, destacando seu impacto nas interpretações do passado. Diante disso, o autor desenvolve um game educativo voltado ao ensino de História, estruturado para promover empatia histórica (Lee, 2001) e mobilizar a consciência histórica em diálogo com a historiografia. O jogo incorpora elementos lúdicos dos games comerciais e aborda temas do Iluminismo articulados a questões contemporâneas como liberalismo, machismo, racismo, escravidão e povos originários, fundamentado no humanismo de Rüsen. O objetivo é favorecer aprendizagens históricas críticas e sensíveis à dignidade humana. Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Games; Práticas escolares; Empatia histórica.
2022	Educação	MARTINS, NATHALIA FERREIRA DE SOUSA	Por um Ensino Religioso empático: proposta de	29/09/2022 – 207 f. – Doutorado em Ciência	A dissertação analisa a regulamentação e a prática do Ensino Religioso (ER) na rede

			aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach	da Religião – UFJF	estadual do Espírito Santo, com base no art. 33 da LDB, que delega aos sistemas de ensino a definição dos conteúdos e critérios de formação docente. O estudo realiza uma análise documental e histórica das transformações do ER desde a década de 1970, examinando legislação, decretos, resoluções e o Currículo Básico da disciplina. A pesquisa de campo, em quatro escolas da Região Metropolitana de Vitória, investiga em que medida as normas oficiais orientam a prática docente. Os resultados apontam predominância do ensino de valores morais e ausência dos conteúdos curriculares sobre tradições religiosas, atribuídas à formação insuficiente dos professores e à falta de acompanhamento pedagógico. A autora defende maior apoio institucional, formação continuada e oferta de subsídios pedagógicos para alinhamento entre legislação e prática. Palavras-chave: Ensino Religioso; prática docente
2022	Educação	AQUINO, GISELDA LOPES DE	Avaliação da empatia em estudantes de enfermagem: estudo transversal	28/06/2022 – 62 f. – Mestrado Profissional em Ensino em Saúde – Einstein	A pesquisa investiga níveis de empatia entre estudantes de enfermagem em diferentes períodos da graduação, considerando variáveis como gênero e idade. O estudo foi realizado com 169 alunos da Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein, utilizando questionário

					sociodemográfico e a Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal. Os resultados indicam escores mais altos nas subescalas Consideração Empática e Tomada de Perspectiva, em comparação à Angústia Pessoal. Houve diferença significativa entre gêneros apenas na subescala Consideração Empática. Não foram encontradas diferenças relevantes entre os períodos da graduação, embora o menor nível de empatia apareça no 4º ano. Conclui-se que a progressão no curso não apresenta relação estatisticamente significativa com a empatia, mas há indícios de queda discreta no final da formação. Palavras-chave: Empatia; Estudantes de Enfermagem; Enfermagem; Educação em Enfermagem.
2024	Educação Histórica	GOMES, ISABELA MESQUITA	A consciência histórica como contribuição para a (re)significação do luto: estudo com o filme 'Viva: a vida é uma festa'	02/04/2024 – 146 f. – Mestrado em História Social – UEL	A pesquisa investiga como estudantes podem desenvolver sentido de orientação no tempo e ressignificar o luto por meio da aprendizagem histórica, utilizando a animação Viva: A vida é uma festa (2017) e o estudo da festividade mexicana do Día de Muertos. A partir da metodologia da Aula-Oficina, o estudo analisa como os alunos constroem narrativas de sentido, articulam memória, perda e emoções, e mobilizam elementos da

					consciência histórica (Rüsen, Koselleck). A pesquisa relaciona as experiências pessoais de luto dos estudantes com a abordagem cultural mexicana, evidenciando o potencial do Ensino de História para promover compreensão sensível, empatia histórica e perspectivas resilientes diante de situações-limite da vida. Palavras-chave: consciência histórica; luto; ensino de História; empatia histórica; cultura mexicana; Aula-Oficina; cinema.
2016	Ensino de História/Educação Histórica	SANTOS, ANILTON DIOGO DOS	Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula : as experiências de professores de história das redes de ensino municipal e estadual de Brasilândia/MS'	23/03/2017 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina	A pesquisa investiga como professores de História compreendem e utilizam o conceito de tempo em sala de aula, analisando dificuldades conceituais e formas de organização da temporalidade no ensino. Baseado na Educação Histórica, o estudo usa abordagem qualitativa com triangulação de dados. Como contribuição, propõe o conceito de empatia pedagógica, articulando o atrativo pedagógico (Cainelli) e a empatia histórica (Peter Lee) como possibilidade metodológica para trabalhar temporalidade.
2017	Ensino de História/Educação Histórica	MALHEIROS, ELIANE DOS SANTOS	HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO NO ENSINO FUNDAMENTAL : O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR DE UMA	04/07/2018 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRIN	A pesquisa investiga como histórias de vida podem favorecer a aprendizagem histórica e o desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 6º ano. Com base em narrativas produzidas por estudantes em 1997 e 2016, analisa como memórias pessoais mobilizam

			ATIVIDADE ENTRE DUAS GERAÇÕES DE ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-LONDRINA-PR	A, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UEL	identificação, compreensão do outro no tempo e construção de sentido histórico. Apoiada na Educação Histórica e na Grounded Theory, conclui que o trabalho com histórias de vida amplia a empatia histórica e contribui para processos de significação no ensino de História. Palavras-chave: Histórias de vida; Empatia histórica; Educação Histórica; Aprendizagem histórica.
2018	Ensino de História/Educação Histórica	SILVA, REBECCA CAROLLINE MORAES DA	O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EMPATIA HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE NA UTILIZAÇÃO DO FILME “O MENINO DO PIJAMA LISTRADO” EM UMA AULA-OFICINA'	22/02/2018 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UEL	A dissertação analisa o desenvolvimento de multiperspectividade e empatia histórica em alunos do Ensino Médio por meio de uma aula-oficina utilizando o filme O Menino do Pijama Listrado. Com base em Investigação-Ação, Grounded Theory e Análise de Conteúdo, examina conhecimentos prévios, narrativas e debates. Os resultados indicam avanço consistente na multiperspectividade, enquanto a empatia histórica surgiu de forma mais restrita devido à complexidade temática do filme. Palavras-chave: Educação Histórica; Aula-oficina; Filme histórico; Multiperspectividade; Empatia histórica.
2018	Ensino de História	NUNES, FERNANDO DE LIMA	Para não esquecer: Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos	08/08/2018 225 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino:	A dissertação analisa o ensino da Ditadura Civil-Militar por meio da escrita de biografias de mortos e desaparecidos políticos, examinando como essa prática favorece a empatia

			políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira'	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CATÁLOGO ONLINE SABI UFRGS	histórica entre estudantes. Baseado em Peter Lee e na Educação Histórica, o estudo mostra que o uso de fontes primárias, articulado à produção biográfica, amplia a compreensão contextualizada, estimula sensibilidade histórica e fortalece processos de aprendizagem significativa. Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Saberes e práticas escolares; Biografia; Empatia histórica; Ditadura Civil.
2018	Ensino de História	XAVIER, FABIO CHILLES	O futuro não é mais como era antigamente: O rock nacional e o ensino de história	23/08/2018 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar	A dissertação analisa como músicas do rock nacional podem mediar aprendizagens históricas, especialmente no desenvolvimento de consciência e empatia histórica. A partir de uma pesquisa-ação com turmas do Ensino Médio, o estudo mostra que canções como Índios, Fábrica e Capitão de Indústria favoreceram envolvimento dos estudantes com agentes do passado e a transformação de conceitos espontâneos em conceitos históricos mais elaborados. Palavras-chave: Ensino de História; Música; Rock Nacional; Indústria Cultural; Sociointeracionismo; Consciência Histórica; Empatia Histórica.
2019	Ensino de História	MENDONCA, NATALIA LIMA	DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS: As aventuras da experiência e da	17/09/2018 110 f. Mestrado Profissional em Ensino de	A dissertação investiga as potencialidades das TICs no Ensino de História por meio da criação do Dicionário Audiovisual de

			sensibilidade imagética nas aulas de História'	História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE	Conceitos Históricos (DACH), um projeto em que estudantes produzem vídeos publicados no YouTube para explicar conceitos históricos. A pesquisa analisa como a linguagem audiovisual pode favorecer protagonismo discente, construção narrativa e o despertar da empatia histórica. O estudo também discute cibercultura, convergência midiática e História Pública Digital, resultando na produção de um material de apoio para docentes interessados em aplicar o DACH. Palavras-chave: Ensino de História; Linguagens e narrativas históricas; Audiovisual; TICs; Empatia Histórica; DACH.
2019	Ensino de História	VITORIA, BARBARA ZACHER.	SOBRE MEMES E MIMIMI: LETRAMENTO HISTÓRICO E MIDIÁTICO NO CONTEXTO DO CONSERVADORISMO E INTOLERÂNCIA NAS REDES SOCIAIS'	11/04/2019 122 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFSC	A dissertação investiga o uso de memes intolerantes como fontes no Ensino de História, propondo um material didático que articula letramento midiático e histórico. A pesquisa analisa como memes, enquanto produtos culturais inseridos em um contexto de ascensão conservadora, podem favorecer leitura crítica, desnaturalização de violências simbólicas e construção de identidades mais sensíveis e empáticas. O estudo fundamenta-se em conceitos de memética, letramento e análise imagética, defendendo o potencial pedagógico dos memes para promover consciência histórica e cidadania crítica. Palavras-chave: Ensino

					de História; Memes; Letramento; Conservadorismo.
2020	História	MARINO, TAYNNA MENDONCA	EMPATIA EM TEMPOS DE PÓS-HUMANISMO: UM ESTUDO SOBRE ALTERIDADE E COMPREENSÃO HISTÓRICA A PARTIR DA OBRA ANDROIDES SONHAM COM OVELHAS ELÉTRICAS? (1968)'	31/05/2020 133 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo	Essa dissertação de mestrado é um esforço de historicizar o conceito de empatia cunhado no início do século XX e que se popularizou no debate público desde o pós-guerra. Meu intuito é recuperar a polissemia de sua história recheada de traduções e retraduções em diferentes momentos, linguagens e contextos disciplinares, para assim reabilitá-lo nos debates acadêmico e científico. No primeiro capítulo, destaco as ideias e discussões mobilizadas pela Hermenêutica, pela Filosofia Moral, pela Estética e pelas áreas relacionadas à Psicologia em torno da temática da empatia, de modo a enfatizar a interdisciplinaridade do conceito, suas confluências e divergências e significados sobrepostos ao longo do tempo. No segundo capítulo, à guisa de exemplo da popularidade angariada pelo conceito, analiso a ideia de empatia mobilizada pela obra de literatura distópica Androides sonham com ovelhas elétricas? (1968) de Philip K. Dick em um cenário futurista, pós-apocalíptico e pós-humano. No terceiro e último capítulo, parto para uma reflexão da empatia direcionada à compreensão do outro, à alteridade e à intersubjetividade,

					revelando sua importância (pós-)humanista. Na esteira das recentes abordagens da Teoria e da Filosofia da História, chamo atenção para as tendências do giro ético-político e do pós-humanismo, entendendo a empatia como um esforço cognitivo-intelectual, afetivo, ético-político e existencial de abrir-se para compreender o outro sem que para isso seja preciso eliminar ou subsumir a diferença. Ao fim e ao cabo, defendo a empatia como um dispositivo teórico para a compreensão cognitivo-intelectual e afetiva do outro que, ao reconhecer os diferentes lugares de fala e interagir com o mundo do outro a partir de uma postura ético-político-existencial, é capaz de deslocar e redimensionar o sujeito em seu próprio mundo. Palavras-Chave: Empatia;Compreensão; Alteridade;Humanidade ;Pós-humanismo
2020	Ensino de História	SEIXAS, KATIA PATRICIA SANTOS.	UM OLHAR SOBRE O OUTRO: ESTIMULANDO A EMPATIA POR MEIO DE CONTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA'	16/02/2020 138 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BICEN	A dissertação analisa o uso de contos literários como recurso para estimular empatia e favorecer análise histórica entre alunos do Ensino Médio. A partir de uma sequência didática com textos de Murilo de Carvalho, Anne Frank e Maria José Silveira, o estudo discute como a literatura possibilita reflexão, sensibilidade e compreensão do outro. Como produto, apresenta um caderno pedagógico com

				UF	metodologia, atividades e resultados, evidenciando o potencial dos contos para promover aprendizagem histórica e formação cidadã. Palavras-chave: História; Literatura; Empatia; Aprendizagem
2020	Ensino de História	OLIVEIRA, JHUAN CLAUDIO MATOS DE	A HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O USO DA GRAPHIC NOVEL MAUS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	22/06/2020 69 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus de Cuiaba - Universidade Federal de Mato Grosso	A dissertação investiga o uso da graphic novel Maus, de Art Spiegelman, como recurso para promover aprendizagem histórica por meio das narrativas gráficas. Analisando as especificidades estéticas e textuais das HQs, o estudo discute seu potencial como fonte histórica e como linguagem que favorece leitura crítica, imaginação histórica e empatia histórica. Fundamentada na teoria da consciência histórica (Rüsen) e na Educação Histórica, a pesquisa culmina na elaboração de uma aula-oficina para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Linguagens e Narrativas Históricas; Histórias em Quadrinhos; Empatia Histórica
2020	Ensino de História	BROGNI, LIANEIDE DE OLIVEIRA BROGNI,	Ensinando a História da Guerra Fria nos anos 50 através da cultura do ROCK, Welcome to my world: o rock é quente, mas a guerra é fria!	01/12/2020 78 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO	A pesquisa analisa o uso do rock dos anos 1950 como mediador para o ensino da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, explorando sua relação com culturas juvenis e questões como racismo e presentismo. A partir de uma oficina com objetos da época e

				GRANDE DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades da UFRGS	aplicação de questionários, o estudo investiga como estudantes estabelecem conexões entre o rock dos anos 50 e manifestações culturais atuais, e de que modo mobilizam empatia histórica ao interpretar experiências juvenis de outra temporalidade. Palavras-chave: presentismo; rock; racismo; empatia histórica; juventude.
2021	Ensino de História	SILVEIRA, MATHEUS FERNANDO	DADOS & DEVANEIOS: RPG como metodologia de Ensino de História'	16/12/2021 237 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Santa Catarina	A dissertação analisa o RPG de mesa como mídia para a aprendizagem histórica, valorizando imaginação, experiência simbólica e empatia histórica. A pesquisa-ação, realizada em sequências didáticas e em um clube extracurricular de RPG, mostra que o jogo cria um "estado de aprendizagem" no qual estudantes exploram possibilidades do passado, humanizam sujeitos históricos e constroem narrativas mais complexas. O estudo argumenta que o RPG não é apenas ferramenta pedagógica, mas um espaço de experimentação que amplia horizontes de compreensão histórica. Palavras-chave: Ensino de História; RPG; Imaginação; Empatia histórica; Experiência mítica; Saberes docentes.
2021	Ensino de História	SILVA, THIAGO BRUNO DOS SANTOS VITAL DA.	"ISSO É MÚSICA DE VELHO, PROFESSOR!" REFLEXÕES SOBRE	01/03/2021 122 f. Mestrado Profissional em Ensino de	

			MÚSICA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA'	História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ/CEH-D	
2021		FERNANDO DE SOUZA.	. DIÁLOGOS COM AS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO'	14/06/2021 390 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: https://ri.ufs.br/handle/riufs/14444	A pesquisa apresenta a criação de um jogo de tabuleiro para a 3ª série do Ensino Médio, voltado ao ensino da Ditadura Civil-Militar por meio da relação entre memória e aprendizagem histórica. O estudo parte da observação de consciências históricas exemplares e primitivas mobilizadas por estudantes para questionar a validade da historiografia, propondo o uso da empatia histórica como método de abordagem. O jogo articula memórias da Comissão Nacional da Verdade, fotografias contemporâneas, documentos do período ditatorial e princípios dos direitos humanos para que os alunos formulem hipóteses históricas sobre crenças e ações de diferentes sujeitos. A proposta busca promover a compreensão multifacetada do passado, humanizar experiências históricas e fortalecer uma perspectiva educacional comprometida com os direitos humanos.

					Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura Civil-Militar; Memória; Empatia histórica; Comissão Nacional da Verdade; Direitos Humanos.
2021	Ensino de História	DIEGO LOPES.	ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS POR MEIO DO LÚDICO: PROPOSTA PARA A TEMÁTICA AFRICANA'	15/07/2021 66 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Maringá	A dissertação discute o ensino de História nos Anos Iniciais com foco na temática africana e afro-brasileira, a partir da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das DCNERER. Analisa como políticas públicas, currículo e práticas docentes influenciam a experiência dos estudantes e os desafios para abordar diversidade étnico-racial nessa etapa da escolarização. Com base na Educação Histórica, utiliza o conceito de literacia histórica para pensar possibilidades formativas e propõe uma aula-oficina com o livro Menina Bonita do Laço de Fita, articulando ludicidade, alfabetização e letramento histórico. A proposta visa estimular a construção de narrativas, a compreensão da diferença e o exercício da empatia histórica nos anos iniciais. Palavras-chave: Alfabetização Histórica; Anos Iniciais; Ensino de História; Literacia Histórica; História e cultura afro-brasileira e indígena; Empatia histórica.
2021	Ensino de História	CRUZ, PEREIRA, APRIGIO,	KHEMET: ORALIDADE NARRATIVA E PEDAGOGIA GRIOT A	15/12/2021 104 f. Mestrado Profissional em	A dissertação propõe integrar pensamentos e epistemologias africanas à gênese do ensino de História,

			PARTIR DE UM JOGO DE RPG	Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFRJ	tomando como referência autores como Diop e Asante para fundamentar o uso pedagógico da oralidade dos griôs. O estudo desenvolve um jogo de RPG — Khemet — ambientado no norte da África antiga, com o objetivo de promover empatia com povos de outros tempos e espaços, estimular debates de teoria da História e incentivar o ensino de História da África em perspectiva afrocentrada. A pesquisa destaca a ludicidade, a identidade e o orgulho racial como elementos formativos, defendendo que a experiência narrativa do RPG contribui para deslocamentos cognitivos e sensíveis dos estudantes, ampliando sua compreensão histórica e cultural. Palavras-chave: Ensino de História; História da África; Afrocentricidade; RPG; Oralidade; Empatia histórica.
2021	Educação	MARTINS, NADIA MOREIRA GONCALVES VIANA. BARREIRIDADES	BARREIRIDADES - o uso do podcast para o ensino de história e patrimônio: contribuições aos processos identitário dos estudantes na Regional Barreiro na cidade de Belo Horizonte	20/07/2021 96 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca	A pesquisa investiga como o ensino de História, articulado ao patrimônio cultural, pode contribuir para processos identitários e para o desenvolvimento da consciência histórica de estudantes do 9º ano. Com base na educação pelo sensível, o estudo analisa uma experiência realizada em parceria com uma escola da Regional Barreiro (Belo Horizonte), buscando compreender como

				da FaE/UFMG	jovens de um território marcado pelo mundo do trabalho constroem vínculos identitários a partir de referências patrimoniais locais. Como produto educativo, foi elaborado um podcast que integra memória, patrimônio e ensino de História, estimulando criticidade e empatia. Palavras-chave: Podcast; Ensino de História; Patrimônio; Identidade; Consciência histórica
2022	Ensino de História	CADO, EMILIO JOSE	A LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: Memórias do Cangaço no Rio Grande do Norte'	27/01/2022 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: AGUIAR, RAFAEL DE ALMEIDA BARROS. História, Literatura e Narração: um diálogo para o Ensino de História através do livro Nada de Novo no Front' 17/10/2022 91 f. Mestrado	A dissertação propõe o uso da Literatura de Cordel como recurso didático para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, articulando linguagem popular, história local e representações do cangaço. A pesquisa analisa como cordelistas constroem imagens identitárias de cangaceiros — especialmente Jesuíno Brilhante — e como esses elementos favorecem identificação, pertencimento e empatia dos estudantes. O trabalho defende o Cordel como linguagem capaz de aproximar alunos de sua própria historicidade, superando o desinteresse e fortalecendo vínculos entre cultura regional, memória e compreensão histórica. Palavras-chave: Cangaço; Ensino de História; História Local; Literatura de Cordel; Jesuíno Brilhante.

				Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca CCH	
2022	Ensino de História	LEAL, TERCIO DE QUEIROZ	ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: A (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES ACERCA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DO PROJETO DIDÁTICO “HISTÓRIA EM QUADRINHOS E GUERRAS: QUE HISTÓRIA É ESSA?	20/07/2022 136 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte	A dissertação analisa uma sequência didática sobre a Segunda Guerra Mundial voltada à construção de valores de direitos humanos. Partindo da constatação de que estudantes tendem a naturalizar a violência e apresentar concepções distorcidas sobre direitos humanos, o trabalho utiliza cartas de jovens que viveram o conflito como fonte para sensibilização histórica e desenvolvimento de empatia. A proposta culmina na criação de histórias em quadrinhos baseadas nessas narrativas, articulando ensino de História, protagonismo estudantil e educação para a cidadania. O estudo indica que trabalhar fontes pessoais e linguagens visuais favorece compreensão histórica, empatia e reflexão crítica sobre a dignidade humana. Palavras-chave: Ensino de História; Direitos Humanos; História em

					Quadrinhos; Segunda Guerra Mundial; Currículo.
2022		SOUZA, FERNANDA ALMEIDA DE	DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE HISTÓRIA'	14/09/2022 99 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária	A dissertação discute a Didática Reconstrutivista da História como possibilidade teórico-metodológica para renovar o ensino da disciplina no século XXI. Com base em Schmidt, Rüsen e Paulo Freire, argumenta que o ensino de História deve favorecer a atribuição de sentido, a consciência histórica e a formação crítica dos estudantes, valorizando a autonomia docente e a reflexão sobre a própria prática. O estudo destaca que a aprendizagem histórica envolve compreender processos de humanização, desenvolver empatia e reconhecer o percurso de construção do conhecimento histórico, apontando a práxis transformadora como eixo central. Palavras-chave: Ensino de História; História do Ensino de História; Consciência histórica; Didática Reconstrutivista da História.
2022		CAMPOS, GISELE DA SILVA.	FEMINISMOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE JUTI/MS'	11/07/2022 67 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO	A pesquisa analisa como os feminismos são abordados no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando sua inserção como temática contemporânea no currículo de Mato Grosso do Sul. A partir de questionários aplicados a professores de História e alunos do 9º ano, o estudo

				DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UEMS	identifica concepções sobre feminismo e discute como essas compreensões podem ser trabalhadas pedagogicamente. Como produto, elabora um caderno de atividades que reúne reflexões de docentes e estudantes, além de propostas didáticas que promovem equidade de gênero, empatia e respeito no contexto escolar. Palavras-chave: gênero; feminismo; ensino de História.
2022		COSTA, CAMILLO GUSTAVO XAVIER	O PATRIMÔNIO MATERIAL DIGITALIZADO: UM CIRCUITO HISTÓRICO A SERVIÇO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DO PATRIMÔNIO LOCAIS'	22/02/2022 92 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15827/2/CAMILLO_GUSTAVO_XAVIER_COSTA.pdf	A dissertação propõe alternativas metodológicas para dinamizar o Ensino de História por meio do uso de tecnologias digitais — especialmente QR Codes e website — articuladas ao trabalho com História Local e Patrimônio Cultural de Aracaju. O estudo identifica a carência de materiais didáticos sobre História Local nos anos finais do Ensino Fundamental e desenvolve um paradidático e um Circuito Histórico composto por monumentos da cidade. A proposta visa promover consciência e empatia históricas, incentivar o cuidado com o patrimônio e superar práticas tradicionais, fundamentando-se em autores da Educação Histórica e dos estudos sobre patrimônio. Palavras-chave: Ensino de História; História local; Patrimônio Material; QR Code; Circuito Histórico.

2022		SANTOS, JUBERTO DE OLIVEIRA	O ENSINO DE HISTÓRIA DA ILHA DO GOVERNADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: USOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL'	167 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFRJ	A pesquisa discute a importância da História Local — especificamente da Ilha do Governador/RJ entre os séculos XVI e XIX — para o Ensino de História, articulando-a aos conteúdos mais amplos da História do Rio de Janeiro e do Brasil. O estudo destaca o potencial da História Local para fortalecer identidades, promover participação estudantil e ampliar a empatia, especialmente por meio de práticas lúdicas, recursos digitais e atividades presenciais ou remotas. O produto final reúne propostas didáticas que incluem jogos, vídeos, aulas externas e ressignificação de símbolos locais, com atenção ao contexto da pandemia e seus impactos na prática docente. Palavras-chave: História; Ensino de História; História Local; Lúdico; Ilha do Governador.
2023		KORB, VIVIAN MARIA	. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA'	23/08/2023 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da	A revisão sistemática mapeia intervenções pedagógicas desenvolvidas em pesquisas de Educação Histórica, identificando tendências metodológicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem histórica. A partir de análise de 11 estudos, a pesquisa evidencia práticas como uso de fontes primárias, relações entre passado e presente, desenvolvimento do pensamento crítico, empatia e identificação,

				PUCPR	interdisciplinaridade e construção de narrativas. O estudo mostra que tais intervenções colocam os alunos como sujeitos do processo e buscam superar práticas tradicionais. Ressalta-se a necessidade de mais pesquisas de revisão na área e maior atenção à operacionalização dos conceitos de Educação Histórica em contextos escolares reais. Palavras-chave: Educação Histórica; Revisão sistemática; Aprendizagem histórica; Intervenções pedagógicas.
2023		BARBOSA, LIESLY OLIVEIRA	QUE ESTÁTUA É ESSA? OS MONUMENTOS ESTATUÁRIOS E BUSTOS COMO FONTES PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO NAS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.	22/03/2023 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades UFC	A pesquisa analisa como monumentos e bustos em espaços públicos podem funcionar como fontes históricas no Ensino Médio, possibilitando problematizações sobre memória, identidade e narrativas oficiais. A proposta envolve uma metodologia de investigação histórica dos monumentos, incluindo a análise de atos de rasura, compreendidos como formas sociais de contestação da memória celebrada. O estudo defende que trabalhar com patrimônio estatuário amplia a aprendizagem histórica ao estimular interpretação, contextualização e empatia histórica. Palavras-chave: Ensino de História; Patrimônio; Memória; Monumentos estatuários.
2023		PANIAGO,	A ‘OLIMPÍADA	BRASILEI	A tese investiga o

		MAYRA	NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL' (ONHB): CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	RA' 26/02/2023 258 f. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG	papel da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) no desenvolvimento da aprendizagem histórica de estudantes da educação básica. Com base na Educação Histórica, analisa narrativas de alunos e professores, relatórios da organização e trabalhos acadêmicos produzidos por docentes participantes. Destaca o uso de fontes históricas nas questões da ONHB e discute sua relação com os conceitos de evidência e empatia histórica. Conclui que a ONHB possui forte potencial formativo, desde que mediada por professores capazes de orientar os estudantes na construção de sentido histórico. Palavras-chave: Educação Histórica; Aprendizagem histórica; ONHB; Olimpíada Científica Escolar; Fontes históricas.
2023		SILVA, CAIO COBIANCHIDA	CULTURA HISTÓRICA E RPG: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO O DESAFIO DOS BANDEIRANTES'	05/02/2023 322 f. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central	A tese analisa como estudantes do Ensino Médio produzem sentido histórico ao vivenciar o RPG O Desafio dos Bandeirantes. Inserida na Educação Histórica, investiga carências de orientação temporal, ideias prévias e possíveis mudanças no pensamento histórico após a experiência de jogo. Considera o RPG como artefato cultural que mobiliza representações temporais e pode favorecer operações como empatia histórica, alteridade e

					multiperspectividade. A análise, guiada pela Teoria Fundamentada, evidencia avanços na explicação e no julgamento históricos dos estudantes, mostrando o potencial do RPG para impulsionar modos mais sofisticados de pensar historicamente. Palavras-chave: RPG; cultura histórica; consciência histórica; período colonial brasileiro; bandeirantes.

APÊNDICE C

Estado da Arte – Empatia Histórica

Ano	Área	Autor(es)	Título	Outros Dados	Resumo Analítico
2014	Ensino de História	PEREIRA, JULIANO DA SILVA	Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História	15/10/2014 – 143 f. – Mestrado em História Social – UEL	A pesquisa investiga o uso do RPG como recurso pedagógico no ensino de História, analisando seu potencial para motivar estudantes e promover a empatia histórica segundo Ashby & Lee. Com alunos do 6º ano, o estudo combina pesquisa bibliográfica, criação de materiais, aplicação da atividade e análise das ideias dos estudantes, evidenciando que o RPG favorece a compreensão de ações, crenças e valores de sujeitos do passado, funcionando como mediação para o desenvolvimento do pensamento histórico. Palavras-chave: História — estudo e ensino; jogos de fantasia; empatia; jogos no ensino de História.
2016	Educação Histórica	CARVALHO, ANA PAULA RODRIGUES	'Porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano': análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio	21/02/2017 – 183 f. – Mestrado em História Social – UEL	O estudo analisa como estudantes do Ensino Médio constroem narrativas históricas sobre o fascismo a partir da leitura de um jornal italiano da época. Fundamentada na Educação Histórica e na Grounded Theory, a pesquisa examina ideias prévias, conhecimentos substantivos e conceituais e modos de compreensão da disciplina. Os resultados mostram diferentes níveis de progressão do pensamento histórico e destacam a empatia

					histórica como conceito de segunda ordem essencial. A categorização das narrativas revela avanços e limites, oferecendo subsídios para práticas que desenvolvam literacia histórica e autonomia crítica. Palavras-chave: Educação histórica; Empatia histórica; Representações identitárias; Literacia histórica.
2016	Ensino de História/Educação Histórica	SANTOS, ANILTON DIOGO DOS	Empatia pedagógica como possibilidade para o trabalho com a temporalidade em sala de aula : as experiências de professores de história das redes de ensino municipal e estadual de Brasilândia/MS'	23/03/2017 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina	A pesquisa investiga como professores de História compreendem e utilizam o conceito de tempo em sala de aula, analisando dificuldades conceituais e formas de organização da temporalidade no ensino. Baseado na Educação Histórica, o estudo usa abordagem qualitativa com triangulação de dados. Como contribuição, propõe o conceito de empatia pedagógica, articulando o atrativo pedagógico (Cainelli) e a empatia histórica (Peter Lee) como possibilidade metodológica para trabalhar temporalidade.
2017	Ensino de História/Educação Histórica	TELES, HELYOM ROGERIO REIS VIANA DA SILVA	EMPATIA HISTÓRICA E JOGOS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA'	11/12/2018 129 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositári	A dissertação analisa o uso de jogos digitais no ensino de História sob o referencial da Educação Histórica, discutindo como esses recursos favorecem processos ligados à empatia histórica. A pesquisa-ação realizada com estudantes do IF Baiano evidenciou aumento da motivação e mostrou que a identificação com avatares pode apoiar

				a: UNEB	operações cognitivas relacionadas à empatia histórica. O estudo também propõe um modelo de avaliação da empatia histórica em videogames, baseado na concepção bidimensional de empatia. Palavras-chave: Educação Histórica; Jogos Digitais; Empatia Histórica; Avatar.
2017	Ensino de História/Educação Histórica	MALHEIROS, ELIANE DOS SANTOS	HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR DE UMA ATIVIDADE ENTRE DUAS GERAÇÕES DE ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-LONDRINA-PR	04/07/2018 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UEL	A pesquisa investiga como histórias de vida podem favorecer a aprendizagem histórica e o desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 6º ano. Com base em narrativas produzidas por estudantes em 1997 e 2016, analisa como memórias pessoais mobilizam identificação, compreensão do outro no tempo e construção de sentido histórico. Apoiada na Educação Histórica e na Grounded Theory, conclui que o trabalho com histórias de vida amplia a empatia histórica e contribui para processos de significação no ensino de História. Palavras-chave: Histórias de vida; Empatia histórica; Educação Histórica; Aprendizagem histórica.
2018	Ensino de História/Educação Histórica	SILVA, REBECCA CAROLLINE MORAES DA	O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EMPATIA HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE NA UTILIZAÇÃO DO FILME “O MENINO DO	22/02/2018 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUA	A dissertação analisa o desenvolvimento de multiperspectividade e empatia histórica em alunos do Ensino Médio por meio de uma aula-oficina utilizando o filme O Menino do Pijama Listrado. Com base em Investigação-Ação, Grounded

			PIJAMA LISTRADO" EM UMA AULA-OFICINA'	L DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UEL	Theory e Análise de Conteúdo, examina conhecimentos prévios, narrativas e debates. Os resultados indicam avanço consistente na multiperspectividade, enquanto a empatia histórica surgiu de forma mais restrita devido à complexidade temática do filme. Palavras-chave: Educação Histórica; Aula-oficina; Filme histórico; Multiperspectividade; Empatia histórica.
2018	Ensino de História	NUNES, FERNANDO DE LIMA	Para não esquecer: Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira'	08/08/2018 225 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CATÁLOGO ONLINE SABI UFRGS	A dissertação analisa o ensino da Ditadura Civil-Militar por meio da escrita de biografias de mortos e desaparecidos políticos, examinando como essa prática favorece a empatia histórica entre estudantes. Baseado em Peter Lee e na Educação Histórica, o estudo mostra que o uso de fontes primárias, articulado à produção biográfica, amplia a compreensão contextualizada, estimula sensibilidade histórica e fortalece processos de aprendizagem significativa. Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Saberes e práticas escolares; Biografia; Empatia histórica; Ditadura Civil.
2018	Educação Histórica	TELES, HELYOM ROGERIO REIS VIANA DA SILVA	Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História	11/12/2018 – 129 f. – Mestrado Profissional em Ensino de História – UNEB	O estudo analisa como jogos digitais podem mediar o ensino de História e favorecer operações ligadas à empatia histórica. A partir de uma pesquisa-ação com alunos do IF Baiano, mostra que a

					identificação com avatares aumenta motivação e apoia processos cognitivos relevantes para compreender agentes históricos. O trabalho propõe ainda um modelo de avaliação da empatia histórica em videogames. Palavras-chave: Educação Histórica; Jogos Digitais; Empatia Histórica; Avatares.
2018	Ensino de História	XAVIER, FABIO CHILLES	O futuro não é mais como era antigamente: O rock nacional e o ensino de história	23/08/2018 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar	A dissertação analisa como músicas do rock nacional podem mediar aprendizagens históricas, especialmente no desenvolvimento de consciência e empatia histórica. A partir de uma pesquisa-ação com turmas do Ensino Médio, o estudo mostra que canções como Índios, Fábrica e Capitão de Indústria favoreceram envolvimento dos estudantes com agentes do passado e a transformação de conceitos espontâneos em conceitos históricos mais elaborados. Palavras-chave: Ensino de História; Música; Rock Nacional; Indústria Cultural; Sociointeracionismo; Consciência Histórica; Empatia Histórica.
2019	Ensino de História	MENDONCA, NATALIA LIMA	DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS: As aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História'	17/09/2018 110 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE	A dissertação investiga as potencialidades das TICs no Ensino de História por meio da criação do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos (DACH), um projeto em que estudantes produzem vídeos publicados no YouTube para explicar conceitos históricos. A pesquisa

				PERNAMBUCO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE	analisa como a linguagem audiovisual pode favorecer protagonismo discente, construção narrativa e o despertar da empatia histórica. O estudo também discute cibercultura, convergência midiática e História Pública Digital, resultando na produção de um material de apoio para docentes interessados em aplicar o DACH. Palavras-chave: Ensino de História; Linguagens e narrativas históricas; Audiovisual; TICs; Empatia Histórica; DACH.
2019	Ensino de História	VITORIA, BARBARA ZACHER.	SOBRE MEMES E MIMIMI: LETRAMENTO HISTÓRICO E MIDIÁTICO NO CONTEXTO DO CONSERVADORISMO E INTOLERÂNCIA NAS REDES SOCIAIS'	11/04/2019 122 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFSC	A dissertação investiga o uso de memes intolerantes como fontes no Ensino de História, propondo um material didático que articula letramento midiático e histórico. A pesquisa analisa como memes, enquanto produtos culturais inseridos em um contexto de ascensão conservadora, podem favorecer leitura crítica, desnaturalização de violências simbólicas e construção de identidades mais sensíveis e empáticas. O estudo fundamenta-se em conceitos de memética, letramento e análise imagética, defendendo o potencial pedagógico dos memes para promover consciência histórica e cidadania crítica. Palavras-chave: Ensino de História; Memes; Letramento; Conservadorismo.
2020	História	MARINO, TAYNNA MENDONCA	EMPATIA EM TEMPOS DE PÓS-	31/05/2020 133 f. Mestrado	Essa dissertação de mestrado é um esforço de historicizar o

			HUMANISMO: UM ESTUDO SOBRE ALTERIDADE E COMPREENSÃ O HISTÓRICA A PARTIR DA OBRA ANDROIDES SONHAM COM OVELHAS ELÉTRICAS? (1968)'	em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universida de Federal do Espírito Santo	conceito de empatia cunhado no início do século XX e que se popularizou no debate público desde o pós-guerra. Meu intuito é recuperar a polissemia de sua história recheada de traduções e retraduções em diferentes momentos, linguagens e contextos disciplinares, para assim reabilitá-lo nos debates acadêmico e científico. No primeiro capítulo, destaco as ideias e discussões mobilizadas pela Hermenêutica, pela Filosofia Moral, pela Estética e pelas áreas relacionadas à Psicologia em torno da temática da empatia, de modo a enfatizar a interdisciplinaridade do conceito, suas confluências e divergências e significados sobrepostos ao longo do tempo. No segundo capítulo, à guisa de exemplo da popularidade angariada pelo conceito, analiso a ideia de empatia mobilizada pela obra de literatura distópica Androides sonham com ovelhas elétricas? (1968) de Philip K. Dick em um cenário futurista, pós-apocalíptico e pós-humano. No terceiro e último capítulo, parto para uma reflexão da empatia direcionada à compreensão do outro, à alteridade e à intersubjetividade, revelando sua importância (pós-)humanista. Na esteira das recentes abordagens da Teoria e da Filosofia da História, chamo

					atenção para as tendências do giro ético-político e do pós-humanismo, entendendo a empatia como um esforço cognitivo-intelectual, afetivo, ético-político e existencial de abrir-se para compreender o outro sem que para isso seja preciso eliminar ou subsumir a diferença. Ao fim e ao cabo, defendo a empatia como um dispositivo teórico para a compreensão cognitivo-intelectual e afetiva do outro que, ao reconhecer os diferentes lugares de fala e interagir com o mundo do outro a partir de uma postura ético-político-existencial, é capaz de deslocar e redimensionar o sujeito em seu próprio mundo. Palavras-Chave: Empatia;Compreensão; Alteridade;Humanidade ;Pós-humanismo
2020	Ensino de História	SEIXAS, KATIA PATRICIA SANTOS.	UM OLHAR SOBRE O OUTRO: ESTIMULANDO A EMPATIA POR MEIO DE CONTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA'	16/02/2020 138 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BICEN UF	A dissertação analisa o uso de contos literários como recurso para estimular empatia e favorecer análise histórica entre alunos do Ensino Médio. A partir de uma sequência didática com textos de Murilo de Carvalho, Anne Frank e Maria José Silveira, o estudo discute como a literatura possibilita reflexão, sensibilidade e compreensão do outro. Como produto, apresenta um caderno pedagógico com metodologia, atividades e resultados, evidenciando o potencial dos contos para promover aprendizagem histórica e formação cidadã.

					Palavras-chave: História; Literatura; Empatia; Aprendizagem
2020	Ensino de História	OLIVEIRA, JHUAN CLAUDIO MATOS DE	A HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O USO DA GRAPHIC NOVEL MAUS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	22/06/2020 69 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus de Cuiaba - Universidade Federal de Mato Grosso	A dissertação investiga o uso da graphic novel Maus, de Art Spiegelman, como recurso para promover aprendizagem histórica por meio das narrativas gráficas. Analisando as especificidades estéticas e textuais das HQs, o estudo discute seu potencial como fonte histórica e como linguagem que favorece leitura crítica, imaginação histórica e empatia histórica. Fundamentada na teoria da consciência histórica (Rüsen) e na Educação Histórica, a pesquisa culmina na elaboração de uma aula-oficina para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Linguagens e Narrativas Históricas; Histórias em Quadrinhos; Empatia Histórica
2020	Ensino de História	BROGNI, LIANEIDE DE OLIVEIRA BROGNI,	Ensinando a História da Guerra Fria nos anos 50 através da cultura do ROCK, Welcome to my world: o rock é quente, mas a guerra é fria!	01/12/2020 78 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária:	A pesquisa analisa o uso do rock dos anos 1950 como mediador para o ensino da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, explorando sua relação com culturas juvenis e questões como racismo e presentismo. A partir de uma oficina com objetos da época e aplicação de questionários, o estudo investiga como estudantes estabelecem conexões entre o rock dos anos 50 e manifestações

				Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades da UFRGS	culturais atuais, e de que modo mobilizam empatia histórica ao interpretar experiências juvenis de outra temporalidade. Palavras-chave: presentismo; rock; racismo; empatia histórica; juventude.
2021	Ensino de História	SILVEIRA, MATHEUS FERNANDO	DADOS & DEVANEIOS: RPG como metodologia de Ensino de História'	16/12/2021 237 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Santa Catarina	A dissertação analisa o RPG de mesa como mídia para a aprendizagem histórica, valorizando imaginação, experiência simbólica e empatia histórica. A pesquisa-ação, realizada em sequências didáticas e em um clube extracurricular de RPG, mostra que o jogo cria um “estado de aprendizagem” no qual estudantes exploram possibilidades do passado, humanizam sujeitos históricos e constroem narrativas mais complexas. O estudo argumenta que o RPG não é apenas ferramenta pedagógica, mas um espaço de experimentação que amplia horizontes de compreensão histórica. Palavras-chave: Ensino de História; RPG; Imaginação; Empatia histórica; Experiência mítica; Saberes docentes.
2021	Ensino de História	SILVA, THIAGO BRUNO DOS SANTOS VITAL DA.	“ISSO É MÚSICA DE VELHO, PROFESSOR!” REFLEXÕES SOBRE MÚSICA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA'	01/03/2021 122 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO	

				DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ/CEH-D	
2021		FERNANDO DE SOUZA.	. DIÁLOGOS COM AS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO'	14/06/2021 390 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: https://ri.ufs.br/handle/riufs/14444	A pesquisa apresenta a criação de um jogo de tabuleiro para a 3ª série do Ensino Médio, voltado ao ensino da Ditadura Civil-Militar por meio da relação entre memória e aprendizagem histórica. O estudo parte da observação de consciências históricas exemplares e primitivas mobilizadas por estudantes para questionar a validade da historiografia, propondo o uso da empatia histórica como método de abordagem. O jogo articula memórias da Comissão Nacional da Verdade, fotografias contemporâneas, documentos do período ditatorial e princípios dos direitos humanos para que os alunos formulem hipóteses históricas sobre crenças e ações de diferentes sujeitos. A proposta busca promover a compreensão multifacetada do passado, humanizar experiências históricas e fortalecer uma perspectiva educacional comprometida com os direitos humanos. Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura Civil-Militar; Memória; Empatia histórica; Comissão Nacional da Verdade; Direitos Humanos.

2021	Ensino de História	DIEGO LOPES.	ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS POR MEIO DO LÚDICO: PROPOSTA PARA A TEMÁTICA AFRICANA'	15/07/2021 66 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Maringá	A dissertação discute o ensino de História nos Anos Iniciais com foco na temática africana e afro-brasileira, a partir da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das DCNERER. Analisa como políticas públicas, currículo e práticas docentes influenciam a experiência dos estudantes e os desafios para abordar diversidade étnico-racial nessa etapa da escolarização. Com base na Educação Histórica, utiliza o conceito de literacia histórica para pensar possibilidades formativas e propõe uma aula-oficina com o livro Menina Bonita do Laço de Fita, articulando ludicidade, alfabetização e letramento histórico. A proposta visa estimular a construção de narrativas, a compreensão da diferença e o exercício da empatia histórica nos anos iniciais. Palavras-chave: Alfabetização Histórica; Anos Iniciais; Ensino de História; Literacia Histórica; História e cultura afro-brasileira e indígena; Empatia histórica.
2021	Ensino de História	CRUZ, PEREIRA, APRIGIO,	KHEMET: ORALIDADE NARRATIVA E PEDAGOGIA GRIOT A PARTIR DE UM JOGO DE RPG	15/12/2021 104 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE	A dissertação propõe integrar pensamentos e epistemologias africanas à gênese do ensino de História, tomando como referência autores como Diop e Asante para fundamentar o uso pedagógico da oralidade dos griôs. O

				FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFRJ	estudo desenvolve um jogo de RPG — Khemet — ambientado no norte da África antiga, com o objetivo de promover empatia com povos de outros tempos e espaços, estimular debates de teoria da História e incentivar o ensino de História da África em perspectiva afrocentrada. A pesquisa destaca a ludicidade, a identidade e o orgulho racial como elementos formativos, defendendo que a experiência narrativa do RPG contribui para deslocamentos cognitivos e sensíveis dos estudantes, ampliando sua compreensão histórica e cultural. Palavras-chave: Ensino de História; História da África; Afrocentricidade; RPG; Oralidade; Empatia histórica.
2021	Educação	MARTINS, NADIA MOREIRA GONCALVES VIANA. BARREIRIDADES	BARREIRIDADES - o uso do podcast para o ensino de história e patrimônio: contribuições aos processos identitário dos estudantes na Regional Barreiro na cidade de Belo Horizonte	20/07/2021 96 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG	A pesquisa investiga como o ensino de História, articulado ao patrimônio cultural, pode contribuir para processos identitários e para o desenvolvimento da consciência histórica de estudantes do 9º ano. Com base na educação pelo sensível, o estudo analisa uma experiência realizada em parceria com uma escola da Regional Barreiro (Belo Horizonte), buscando compreender como jovens de um território marcado pelo mundo do trabalho constroem vínculos identitários a partir de referências patrimoniais locais.

					Como produto educativo, foi elaborado um podcast que integra memória, patrimônio e ensino de História, estimulando criticidade e empatia. Palavras-chave: Podcast; Ensino de História; Patrimônio; Identidade; Consciência histórica
2022	Ensino de História	CADO, EMILIO JOSE	A LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: Memórias do Cangaço no Rio Grande do Norte'	27/01/2022 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: AGUIAR, RAFAEL DE ALMEIDA BARROS. História, Literatura e Narração: um diálogo para o Ensino de História através do livro Nada de Novo no Front' 17/10/2022 91 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino:	A dissertação propõe o uso da Literatura de Cordel como recurso didático para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, articulando linguagem popular, história local e representações do cangaço. A pesquisa analisa como cordelistas constroem imagens identitárias de cangaceiros — especialmente Jesuíno Brilhante — e como esses elementos favorecem identificação, pertencimento e empatia dos estudantes. O trabalho defende o Cordel como linguagem capaz de aproximar alunos de sua própria historicidade, superando o desinteresse e fortalecendo vínculos entre cultura regional, memória e compreensão histórica. Palavras-chave: Cangaço; Ensino de História; História Local; Literatura de Cordel; Jesuíno Brilhante.

				UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca CCH	
2022	Ensino de História	LEAL, TERCIO DE QUEIROZ	ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: A (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES ACERCA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DO PROJETO DIDÁTICO “HISTÓRIA EM QUADRINHOS E GUERRAS: QUE HISTÓRIA É ESSA?	20/07/2022 136 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte	A dissertação analisa uma sequência didática sobre a Segunda Guerra Mundial voltada à construção de valores de direitos humanos. Partindo da constatação de que estudantes tendem a naturalizar a violência e apresentar concepções distorcidas sobre direitos humanos, o trabalho utiliza cartas de jovens que viveram o conflito como fonte para sensibilização histórica e desenvolvimento de empatia. A proposta culmina na criação de histórias em quadrinhos baseadas nessas narrativas, articulando ensino de História, protagonismo estudantil e educação para a cidadania. O estudo indica que trabalhar fontes pessoais e linguagens visuais favorece compreensão histórica, empatia e reflexão crítica sobre a dignidade humana. Palavras-chave: Ensino de História; Direitos Humanos; História em Quadrinhos; Segunda Guerra Mundial; Currículo.
2022		SOUZA, FERNANDA	DIDÁTICA RECONSTRUTI	14/09/2022 99 f.	A dissertação discute a Didática

		ALMEIDA DE	VISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE HISTÓRIA'	Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária	Reconstrutivista da História como possibilidade teórico-metodológica para renovar o ensino da disciplina no século XXI. Com base em Schmidt, Rüsen e Paulo Freire, argumenta que o ensino de História deve favorecer a atribuição de sentido, a consciência histórica e a formação crítica dos estudantes, valorizando a autonomia docente e a reflexão sobre a própria prática. O estudo destaca que a aprendizagem histórica envolve compreender processos de humanização, desenvolver empatia e reconhecer o percurso de construção do conhecimento histórico, apontando a práxis transformadora como eixo central. Palavras-chave: Ensino de História; História do Ensino de História; Consciência histórica; Didática Reconstrutivista da História.
2022		NUNES, VINICIUS ANDRADE	DESCOBRINDO O PASSADO: O USO DO RPG DIGITAL COMO ARTEFATO PARA MOBILIZAR O CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA	07/04/2022 136 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ/CEH	A pesquisa desenvolve um jogo digital com o objetivo de mobilizar a empatia histórica no ensino de História, considerando o impacto crescente das mídias comerciais na formação da consciência histórica dos estudantes. O game articula elementos lúdicos presentes em jogos comerciais e temas do Iluminismo, relacionando-os a questões como liberalismo, racismo, machismo, escravidão e povos originários, sob

				-D SILVA, DENISE VIEIRA DA. O Canibal, o Búfalo e o Dragão – Análise representativa dos personagens Hannibal Lecter, Jame Gumb e Francis Dolarhyde através do estilo fílmico (1991-2007)' 27/10/2022 151 f. Mestrado em História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária	a perspectiva humanista de Rüsen. Ao integrar ludicidade, narrativa histórica e princípios da Didática da História, o estudo busca favorecer interpretações críticas do passado e promover aprendizagens históricas fundamentadas na dignidade humana. Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Saberes e práticas no espaço escolar; Games; Empatia histórica.
2022		CAMPOS, GISELE DA SILVA.	FEMINISMOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE JUTI/MS'	11/07/2022 67 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositári	A pesquisa analisa como os feminismos são abordados no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando sua inserção como temática contemporânea no currículo de Mato Grosso do Sul. A partir de questionários aplicados a professores de História e alunos do 9º ano, o estudo identifica concepções sobre feminismo e discute como essas compreensões podem ser trabalhadas

				a: UEMS	pedagogicamente. Como produto, elabora um caderno de atividades que reúne reflexões de docentes e estudantes, além de propostas didáticas que promovem equidade de gênero, empatia e respeito no contexto escolar. Palavras-chave: gênero; feminismo; ensino de História.
2022		AGUIAR, RAFAEL DE ALMEIDA BARROS	HISTÓRIA, LITERATURA E NARRAÇÃO: UM DIÁLOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO LIVRO NADA DE NOVO NO FRONT'	17/10/2022 91 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca CCH	A dissertação discute o uso articulado entre História e Literatura por meio de uma sequência didática baseada no romance Nada de Novo no Front. O estudo evidencia como a narrativa ficcional em primeira pessoa favorece a construção de narrativas históricas pelos estudantes, ampliando interpretações, sensibilidade e imaginação histórica. Defende-se que o diálogo com o literário potencializa reflexões sobre verossimilhança, evidências e modos de sentir dos agentes históricos, contribuindo para inovação metodológica e diversificação de linguagens no ensino de História. Palavras-chave: ensino de História; literatura; narrativa; imaginação histórica; empatia histórica.
2022	Ensino de História	AGUIAR, RAFAEL DE ALMEIDA BARROS	História, literatura e narração: um diálogo para o ensino de História através do livro 'Nada de Novo no Front'	17/10/2022 – 91 f. – Mestrado Profissional em Ensino de História – UNIRIO	A dissertação propõe a construção de uma sequência didática que articula História e Literatura, tomando como base o romance Nada de Novo no Front, de Erich Maria Remarque. A partir da

					narrativa em primeira pessoa, o estudo discute o potencial formativo da literatura para o ensino de História, especialmente na construção de narrativas, no exercício interpretativo e na ampliação da imaginação histórica. O trabalho destaca como o diálogo com o ficcional favorece reflexões sobre verossimilhança, evidências, modos de sentir dos agentes históricos e empatia histórica, contribuindo para renovação metodológica e valorização de múltiplas linguagens no ensino. Palavras-chave: ensino de História; literatura; narrativa; imaginação histórica; empatia histórica.
2022		COSTA, CAMILLO GUSTAVO XAVIER	O PATRIMÔNIO MATERIAL DIGITALIZADO: UM CIRCUITO HISTÓRICO A SERVIÇO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DO PATRIMÔNIO LOCAIS'	22/02/2022 92 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15827/2/CAMILLO_GUSTAVO_XAVIER_COSTA.pdf	A dissertação propõe alternativas metodológicas para dinamizar o Ensino de História por meio do uso de tecnologias digitais — especialmente QR Codes e website — articuladas ao trabalho com História Local e Patrimônio Cultural de Aracaju. O estudo identifica a carência de materiais didáticos sobre História Local nos anos finais do Ensino Fundamental e desenvolve um paradidático e um Circuito Histórico composto por monumentos da cidade. A proposta visa promover consciência e empatia históricas, incentivar o cuidado com o patrimônio e superar práticas

					tradicionais, fundamentando-se em autores da Educação Histórica e dos estudos sobre patrimônio. Palavras-chave: Ensino de História; História local; Patrimônio Material; QR Code; Circuito Histórico.
2022		SANTOS, JUBERTO DE OLIVEIRA	O ENSINO DE HISTÓRIA DA ILHA DO GOVERNADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: USOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL'	167 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFRJ	A pesquisa discute a importância da História Local — especificamente da Ilha do Governador/RJ entre os séculos XVI e XIX — para o Ensino de História, articulando-a aos conteúdos mais amplos da História do Rio de Janeiro e do Brasil. O estudo destaca o potencial da História Local para fortalecer identidades, promover participação estudantil e ampliar a empatia, especialmente por meio de práticas lúdicas, recursos digitais e atividades presenciais ou remotas. O produto final reúne propostas didáticas que incluem jogos, vídeos, aulas externas e ressignificação de símbolos locais, com atenção ao contexto da pandemia e seus impactos na prática docente. Palavras-chave: História; Ensino de História; História Local; Lúdico; Ilha do Governador.
2022	Educação Histórica	NUNES, VINICIUS ANDRADE	Descobrindo o passado: o uso do RPG digital como artefato para mobilizar o conceito de empatia histórica	07/04/2022 – 136 f. – Mestrado Profissional em Ensino de História – UERJ	A pesquisa parte da presença crescente de artefatos da cultura histórica — como filmes, novelas e jogos — na formação da consciência histórica dos estudantes, destacando seu impacto nas

					interpretações do passado. Diante disso, o autor desenvolve um game educativo voltado ao ensino de História, estruturado para promover empatia histórica (Lee, 2001) e mobilizar a consciência histórica em diálogo com a historiografia. O jogo incorpora elementos lúdicos dos games comerciais e aborda temas do Iluminismo articulados a questões contemporâneas como liberalismo, machismo, racismo, escravidão e povos originários, fundamentado no humanismo de Rüsen. O objetivo é favorecer aprendizagens históricas críticas e sensíveis à dignidade humana. Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Games; Práticas escolares; Empatia histórica.
2023		KORB, VIVIAN MARIA	. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA'	23/08/2023 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR	A revisão sistemática mapeia intervenções pedagógicas desenvolvidas em pesquisas de Educação Histórica, identificando tendências metodológicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem histórica. A partir de análise de 11 estudos, a pesquisa evidencia práticas como uso de fontes primárias, relações entre passado e presente, desenvolvimento do pensamento crítico, empatia e identificação, interdisciplinaridade e construção de narrativas. O estudo mostra que tais

					intervenções colocam os alunos como sujeitos do processo e buscam superar práticas tradicionais. Ressalta-se a necessidade de mais pesquisas de revisão na área e maior atenção à operacionalização dos conceitos de Educação Histórica em contextos escolares reais. Palavras-chave: Educação Histórica; Revisão sistemática; Aprendizagem histórica; Intervenções pedagógicas.
2023		BARBOSA, LIESLY OLIVEIRA	QUE ESTÁTUA É ESSA? OS MONUMENTOS ESTATUÁRIOS E BUSTOS COMO FONTES PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO NAS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.	22/03/2023 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades UFC	A pesquisa analisa como monumentos e bustos em espaços públicos podem funcionar como fontes históricas no Ensino Médio, possibilitando problematizações sobre memória, identidade e narrativas oficiais. A proposta envolve uma metodologia de investigação histórica dos monumentos, incluindo a análise de atos de rasura, compreendidos como formas sociais de contestação da memória celebrada. O estudo defende que trabalhar com patrimônio estatuário amplia a aprendizagem histórica ao estimular interpretação, contextualização e empatia histórica. Palavras-chave: Ensino de História; Patrimônio; Memória; Monumentos estatuários.
2023		PANIAGO, MAYRA	A ‘OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL’ (ONHB):	BRASILEIRA' 26/02/2023 258 f. Doutorado	A tese investiga o papel da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) no desenvolvimento da

			CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG	aprendizagem histórica de estudantes da educação básica. Com base na Educação Histórica, analisa narrativas de alunos e professores, relatórios da organização e trabalhos acadêmicos produzidos por docentes participantes. Destaca o uso de fontes históricas nas questões da ONHB e discute sua relação com os conceitos de evidência e empatia histórica. Conclui que a ONHB possui forte potencial formativo, desde que mediada por professores capazes de orientar os estudantes na construção de sentido histórico. Palavras-chave: Educação Histórica; Aprendizagem histórica; ONHB; Olimpíada Científica Escolar; Fontes históricas.
2023		SILVA, CAIO COBIANCHIDA	CULTURA HISTÓRICA E RPG: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO O DESAFIO DOS BANDEIRANTES'	05/02/2023 322 f. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central	A tese analisa como estudantes do Ensino Médio produzem sentido histórico ao vivenciar o RPG O Desafio dos Bandeirantes. Inserida na Educação Histórica, investiga carências de orientação temporal, ideias prévias e possíveis mudanças no pensamento histórico após a experiência de jogo. Considera o RPG como artefato cultural que mobiliza representações temporais e pode favorecer operações como empatia histórica, alteridade e multiperspectividade. A análise, guiada pela Teoria Fundamentada, evidencia avanços na

					explicação e no julgamento históricos dos estudantes, mostrando o potencial do RPG para impulsionar modos mais sofisticados de pensar historicamente. Palavras-chave: RPG; cultura histórica; consciência histórica; período colonial brasileiro; bandeirantes.
2024	Educação Histórica	GOMES, ISABELA MESQUITA	A consciência histórica como contribução para a (re)significação do luto: estudo com o filme 'Viva: a vida é uma festa'	02/04/2024 – 146 f. – Mestrado em História Social – UEL	A pesquisa investiga como estudantes podem desenvolver sentido de orientação no tempo e ressignificar o luto por meio da aprendizagem histórica, utilizando a animação Viva: A vida é uma festa (2017) e o estudo da festividade mexicana do Día de Muertos. A partir da metodologia da Aula-Oficina, o estudo analisa como os alunos constroem narrativas de sentido, articulam memória, perda e emoções, e mobilizam elementos da consciência histórica (Rüsen, Koselleck). A pesquisa relaciona as experiências pessoais de luto dos estudantes com a abordagem cultural mexicana, evidenciando o potencial do Ensino de História para promover compreensão sensível, empatia histórica e perspectivas resilientes diante de situações-limite da vida. Palavras-chave: consciência histórica; luto; ensino de História; empatia histórica; cultura mexicana; Aula-Oficina; cinema.

ANEXOS

ANEXO A

"Eles, eu, nós: o professor e o uso das "empatias" na aprendizagem escolar do passado"

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa "Eles, eu, nós: o professor e o uso das "empatias" na aprendizagem escolar do passado", a ser realizada por meio de questionário online com o uso da ferramenta "Formulário Google" em que o(a) senhor(a) poderá responder usando seus aparelhos eletrônicos (Celular, Computar, Notebook, eteceteras) seguindo a resolução da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**.** O objetivo da pesquisa é o de "compreender como é feito o processo de mediação entre o conteúdo histórico e as práticas didáticas adotadas por professores de História em aulas que se utilize o conceito de Empatia como meta-histórico ou possibilidade metodológica para criar processos empáticos com conteúdo do passado, o que damos o nome de empatia pedagógica". Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma – respondendo um questionário online com algumas questões, tais como: seu nome, autorização para o uso de seus dados para essa investigação, duas questões de múltipla escolha; e três questões discursivas, relativas a conteúdos históricos do passado e à forma como você os abordaria em sala de aula.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ressaltamos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e para publicações que delas sejam oriundas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, seguindo Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS de março de 2021, na qual fica garantido ao participante o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento e de ter ciência prévia dos tópicos a serem tratados no questionário. Para resguardar esse direito e a confiabilidade da pesquisa, os participantes e seus dados serão tratados, no âmbito da investigação, por meio do pseudônimo P, de Professor, seguido de um numeral – por exemplo, P1, P2, e assim por diante. Elucidamos, ainda, que os dados presentes

nesses questionários serão armazenados pelo pesquisador e descartados após cinco anos da publicação desta investigação, não sendo, de forma alguma, utilizados fora do âmbito desta pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e diretamente relacionadas à sua participação.

Os benefícios esperados consistem na compreensão de conceitos e metodologias utilizados em nossa prática enquanto professores de História, afim de ressignificar nossa atuação e, por conseguinte, melhorar a aprendizagem de nossos estudantes.

Quanto aos possíveis riscos e às formas de minimizá-los, expomos as ações abaixo:

1- Exposição de dados pessoais ou vazamentos de dados.

Forma de mitigação: Utilizar plataformas seguras de coleta e armazenamento dos dados, bem como garantir a anonimização das informações sempre que possível.

2- Riscos emocionais e psicológicos (Exposição a temas sensíveis, pressão psicológica e desconforto)

Forma de mitigação: Assegurar que a pesquisa seja conduzida de maneira ética, com perguntas formuladas de forma cuidadosa, e oferecer suporte emocional ou encaminhamento para acompanhamento, caso necessário, considerando a indicação de profissionais que realizem esse atendimento de forma gratuita, como a Clínica Psicológica da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que realiza agendamentos pelo telefone (43) 3371-4237.

3- Falta de compreensão do consentimento.

Forma de mitigação: Utilizar um Termo de Consentimento claro, assegurando ao participante o direito de desistir da pesquisa sem nenhum ônus ou forma de pressão.

4- Riscos tecnológicos, falhas técnicas ou erros no preenchimento do questionário.

Forma de mitigação: Oferecer alternativas em caso de dificuldades técnicas e possibilitar ao participante o acesso a um novo questionário, e o anterior seja descartado da investigação.

5- Riscos à integridade da pesquisa e dos dados.

Forma de Mitigar: Garantir que a coleta de dados seja imparcial e que os métodos adotados sejam rigorosos e válidos, inclusive seguindo todos ritos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e das diretrizes da CONEP.

Com essas ações, buscamos garantir a segurança e a ética de uma pesquisa virtual, adotando boas práticas de proteção de dados, respeitando a autonomia dos participantes e garantindo o consentimento informado adequado, afim de minimizar riscos emocionais e tecnológicos e assegurar que, na ocorrência de eventuais desvios no processo de pesquisa, os participantes sejam adequadamente assistidos.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar, eu Anilton Diogo dos Santos, na rua João Paulo da Silva, nº 260 em Brasilândia/MS com o CEP: 79.670-000 ou ainda pelo e-mail diogo_icaro18@yahoo.com.br e pelo fone (67) 99882-1947**;** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ___ de _____de 20__.

Pesquisador Responsável

Eu, _____ (**colocar nome por extenso do participante da pesquisa**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):_____

Data:_____