

Em busca da articulação entre compreensão empática, sensibilidade e dimensão dialógica: contribuições para o ensino da história no ensino médio brasileiro

Décio Gatti Júnior*

Resumo

Este artigo traz uma reflexão em torno da articulação entre compreensão empática, sensibilidade e dimensão dialógica, com desdobramentos que poderiam contribuir para mudanças na concepção e nas práticas do ensino escolar da disciplina de História, em especial, no Ensino Médio. Nesta reflexão, buscou-se abordar os caminhos que poderiam contribuir para a superação das dificuldades tradicionalmente encontradas para atender duas dentre as quatro finalidades propostas para o Ensino Médio Brasileiro e que estão dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a saber: preparação para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pessoal. A partir desta problemática, procurou-se efetivar uma pesquisa bibliográfica que localizasse autores e textos que poderiam dar suporte ao enfrentamento da referida questão. Conclui-se que há necessidade de oportunizar a compreensão empática da historicidade expressa na vida, por meio da introdução nas práticas de sala de aula da ideia de sensibilidade tomada como o estabelecimento de uma dimensão dialógica da vivência comunicativa que permita a percepção de diferenças e de semelhanças entre os sujeitos da conversação em torno da compreensão do mundo histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Médio. Escola.

Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia.

*Vivendo se aprende, mas o que se aprende mais, é só fazer
outras maiores perguntas.*

Guimarães Rosa

*É que o homem é o futuro do homem. [...] Ora não
sabemos aquilo que o homem virá a ser. [...] Nele radica o
projecto de fazer e de refazer a pátria humana.*

Joel Serrão

A presente reflexão¹ está dividida em três partes. Primeiramente, aborda-se as tentativas de impor à História a vida e, em contrapartida, a busca de compreensão da historicidade expressa na vida; na segunda parte, tratou-se de construir uma compreensão da ideia de sensibilidade em meio às tramas da alteridade (diferença) e da identidade (semelhança); na terceira e última parte, procurou-se relacionar a ideia de sensibilidade como abertura ao diálogo nas concepções nas práticas disciplinares da História no âmbito do Ensino Médio.

Há predomínio nas duas primeiras partes de uma reflexão teórica, que se mostrou necessária, com a finalidade de subsidiar as propostas conceituais e de renovação das práticas escolares, em especial, daquelas relacionadas ao Ensino Médio. De fato, não é tarefa fácil abordar as relações entre o Ensino Médio e a História Escolar, sobretudo pelas mudanças sofridas no âmbito das prescrições legais relacionadas a este nível de ensino ao longo do tempo, pois que de um ensino formador das elites condutoras tão presente entre o Império e a República, ao menos até o Estado Novo, ganhou novos contornos e funções com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, bem como, na legislação contida na Lei nº 5692/71, do período ditatorial, e nas tentativas de correção de rumos que atravessaram boa parte da segunda metade do Século XX, até que, no Brasil redemocratizado, com a promulgação, em 1996, de uma nova LDBEN e de uma série de documentos posteriores, houve nova regulação do funcionamento deste nível de ensino, agora, como etapa final da Educação Básica.

O resultado desse amplo processo legislativo, que não se fez sem oposições e sem a permanência de contradições, foi o estabelecimento na atualidade de quatro funções básicas e complementares para o Ensino Médio brasileiro que incluem o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, o prosseguimento de estudos em nível superior e o desenvolvimento pessoal.

Trata-se, sem dúvida, de um conjunto de finalidades que busca inserir este nível de ensino em um programa afeto ao estado atual da sociedade brasileira, marcadamente liberal e associada à vigência do Estado Democrático de Direito, no qual se conjugam a formação do bom cidadão e o exercício do trabalho produtivo ou, conforme o caso, o prosseguimento de estudos em nível superior, com o objetivo de permitir a inserção produtiva mais à frente, enfatizando, ainda, o desenvolvimento pessoal.

Todavia, têm sido inúmeras as dificuldades de alcançar este conjunto de finalidades, seja, em muitos casos, pelo estreitamento das funções do Ensino Médio ao ingresso no ensino superior, seja pelas dificuldades de implementação com qualidade da formação profissional neste nível escolar, mas também pelas dificuldades colocadas para veiculação de conteúdos que poderiam possibilitar aos jovens oriundos do Ensino Médio o conhecimento das estruturas de poder vigentes em termos nacionais, para o que concorrem, por exemplo, as formas da democracia representativa, os mecanismos de participação popular e para o exercício da cidadania, dado, sobretudo, que este é um conteúdo que não está mais afeto a uma disciplina, mas sim disperso em todas as disciplinas, com dificuldades na verificação do que efetivamente há de conteúdo veiculado no Ensino Médio que possa contribuir eficazmente para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, este artigo busca fundamentar e apontar algumas possibilidades para que a disciplina História no Ensino Médio, ainda que não de modo isolado, possa contribuir para que os jovens que frequentam este nível de ensino consigam apreender elementos fundamentais tanto para o exercício da cidadania quanto para seu próprio desenvolvimento pessoal. Para tanto, buscou-se refletir sobre um conjunto de temas não muito usuais nas reflexões afetas ao campo do Ensino de História, incluindo ideias, tais como compreensão empática, sensibilidade e dimensão dialógica.

Em busca da vida na História ou da História na historicidade da vida?

Começamos esse empreendimento por um lugar não muito provável, mas que pareceu útil aos propósitos deste artigo, a saber: os mitos fundadores do “homem novo”. Em análises bastante interessantes Dominique Julia (1993) e José Carlos Reis (2006) tomam o ponto central que assinala as profundas diferenças

entre a abordagem de Wilhelm Dilthey (1833-1911) e de Émile Durkheim (1858-1917) no quadro mais geral da historiografia e, coincidentemente, a partir do que Julia chamou de mito fundador, qual seja, a Revolução Francesa, à qual, por justiça, parece importante, relacionar à Independência dos Estados Unidos, em 1776. Essas diferenças de posicionamento impactam, por exemplo, nos discursos contidos na historiografia educacional, sobretudo, conforme afirma Julia (1993, p. 264-265), na França, em que

[...] a história da educação transportou, por muito mais tempo do que em qualquer outro país europeu, uma carga ideológica muito forte. O motivo desse sobreinvestimento deve ser procurado no papel que, em todo o curso do século XIX, a Revolução Francesa – que se pensou e quis ser inteiramente projeto pedagógico – não parou de desempenhar nas consciências, suscitando entre seus partidários e seus adversários paixões contraditórias. O litígio escolar que ali encontrou sua origem não poderia deixar de repercutir fortemente no campo da historiografia [...] com relação ao mito fundador que pode sobrepujar a análise científica.

Assim, o século XIX e, por consequência, os debates teóricos no processo de constituição das ciências humanas encontrariam nesses grandes acontecimentos um ponto de ruptura e de divergência, no qual, duas posições se contrapuseram. De um lado, aqueles que examinam o passado como algo que deve ser superado pela “nova sociedade” e pelo “novo homem”: autônomo, capaz do autogoverno, da liberdade e da felicidade, ao qual interessa a relação do presente com o futuro, com a certeza de que a articulação entre ciência, ação social informada e gestão estatal conduziria necessariamente ao progresso e ao bem-estar geral. Nesse quadro, é possível relacionar o que afirmavam os líderes revolucionários na França com as ideias matriciais de Descartes, pois, a semelhança dele, decretavam que

[...] todas as crenças anteriores, todas as ideias herdadas da família, da nação, ou transmitidas desde a infância pelas “autoridades” como as dos mestres ou da Igreja, por exemplo, devem ser postas em dúvida, criticadas, examinadas com toda liberdade por um sujeito que se

posiciona como soberano autônomo, capaz de decidir sozinho sobre o que é verdadeiro ou não, da mesma forma os revolucionários franceses decretam que é preciso acabar com todas as heranças do Antigo Regime. Como diz um deles – [...] Saint-Etienne – por meio de uma fórmula perfeitamente “cartesiana” e que também fará época, a Revolução pode ser resumida numa frase: ‘Nossa história não é nosso código’ (FERRY, 2007, p. 161-162).

De outro lado, aqueles que advogam que a mudança social, ainda que necessária, deva ser gradual, adequada ao espírito de um povo, de uma nação e que valorize esse passado nacional, como ponto de partida da ação social, rumo à melhoria das condições de vida, mas de uma vida desejada a partir de um processo de vivência a ser compreendido pelas ciências do espírito, dado que não há nenhuma certeza que o futuro será necessariamente melhor, mas, sim, outro (REIS, 2006).

Em síntese, de um lado, uma posição que valoriza a universalização e a certeza de um futuro reluzente, em muito superior ao passado de trevas e de obscurantismo em que se vivia; de outro, uma posição de desconfiança e de valorização do particular, do povo, da nação e mesmo do passado. Positivismo e historicismo em frontal oposição, com correspondência em dois modelos metodológicos e de ação social, que estão na base da construção das ciências humanas e, por que não, das ciências da Educação, a saber: a sociologia de Durkheim² e a compreensão empática de Dilthey. Sobre a sociologia de Durkheim, aparentemente o conhecimento é mais claro e abrangente. Todavia, sobre a compreensão empática em Dilthey, melhor buscar entendimento em Reis (2006, p. 237), a saber:

A história se encontra com a vida pela compreensão. A historicidade do homem está ligada à vida sociocultural. A individualidade concreta do homem não apaga sua condição social e cultural. O indivíduo não é isolado e só. O homem tem uma natureza aberta e comunicativa. A compreensão empática (*verstehen*) é a própria natureza humana. A história é constante mudança, típica e única. O que permanece em todas as épocas e sociedades é a expressão, a compreensão, a comunicação entre os homens diferentes. Para [Dilthey] o homem é a

‘experiência vivida’, que cria, que se expressa, que se comunica, que compreende e se deixa compreender. E que se inquieta com sua existência. A verdade é o próprio processo histórico, em que a vida se expressa e é compreendida, e não uma proposição abstrata e atemporal. Dilthey não prescreve uma finalidade para a História. O humano está por toda parte em realização. [Dilthey] defende a liberdade sem sistemas.

De fato, ao não prescrever um sentido único e inevitável para a História, por meio da defesa de um estado de abertura para a compreensão da historicidade da vivência comunicativa, Dilthey contribui para um afastamento de uma mentalidade que pode se tornar base para posições fundamentalistas, portadoras de verdades universais, abstratas, aplicáveis a todas as pessoas e lugares de modo indistinto.

Nessa direção, a ideia de um homem novo que rompe com seu passado, descontextualizando-se, é tomada como uma impossibilidade, mas também a ideia que o sentido da História poderia ser buscado – por exemplo, na ordem cristã, na razão progressista hegeliana, no estado positivo comtiano, no comunismo etc. – não encontra sustentação possível, dada as contingências postas pelo processo em aberto que é a vivência em sua historicidade. Para Dilthey (2010, p. 189),

Nesse espírito objetivo, o passado é um presente constantemente duradouro para nós. Sua área estende-se desde o estilo de vida e as formas de trânsito até a conexão das finalidades que a sociedade formou para si, os hábitos, o direito, o Estado, a religião, a arte, as ciências e a filosofia. Pois mesmo a obra de um gênio representa uma comunhão de ideias e de vida anímica, o compartilhamento de um ideal em uma época e em uma região. Nosso si próprio recebe desde a primeira infância o seu alimento desse mundo. O mundo também é o meio, no qual a compreensão de outras pessoas e de suas manifestações vitais se realiza. Pois tudo em que o espírito se objetivou contém em si algo comum ao eu e ao tu. Toda praça arborizada, todo espaço no qual temos uma organização dos lugares para se sentar, é compreensível para nós desde pequenos, porque o

estabelecimento humano de finalidades, a organização, a determinação valorativa como algo comum indica a todos os lugares e a todos os objetos no quarto sua posição. A criança cresce em uma ordem e em um hábito próprios à família, os quais ela compartilha com os outros membros. As instruções da mãe são acolhidas por ela em conexão com isso. Antes que aprende a falar, ela já imergiu totalmente no meio dos elementos comuns. E ela só aprende a compreender os gestos e expressões faciais, os movimentos e chamados, as palavras e frases, porque eles vêm ao seu encontro incessantemente como os mesmos e com a mesma ligação com aquilo que significam e expressam.

É interessante observar que a ideia de uma vivência comunicativa não se associa ao termo *simpatia*, mas sim ao termo *empatia*, para o qual uma diferenciação se faz importante. Assim, a acepção do substantivo feminino “*simpatia*”, datado de 1600, relacionado à ideia de afinidade que aproxima duas pessoas, é diferente da acepção do também substantivo feminino “*empatia*”, datado de 1958, que em uma de suas acepções possui o significado de ser a “capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende”, bem como, no campo sociológico, pode ser entendido como a “forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para se ver do ponto de vista de outrem, para ver os outros do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista dele mesmos” (HOUAISS, 2012).

Em complemento, parece importante trazer a ideia exposta por Roman Krznaric (2013, p. 69) de que “não é uma questão de sentir pena de alguém [...] mas de tentar nos transportar para o personagem e a realidade vivida de outrem”. Nesse sentido, Krznaric (2013, p. 69) menciona o romancista Ian McEwan, que afirma: “Imaginar como é ser uma pessoa diferente do que somos está no cerne de nossa humanidade”, sendo “a essência da compaixão e o início da moralidade”. Roman Krznaric (2013, p. 69) afirma ainda que “a empatia importa não apenas por nos tornar bons, mas por ser boa para nós”. Ela tem o poder de curar relacionamentos desfeitos, erodir nossos preconceitos, expandir nossa curiosidade em relação a estranhos e nos fazer repensar nossas ambições.

Ilustra a assertiva do autor, uma história vivenciada por duas personagens, Claiborne Paul Ellis e Ann Atwater, o primeiro ex-integrante da KuKluxKlan;

a segunda, uma militante negra pelos direitos civis. Os dois que nunca haviam conversado, nutriam ódio recíproco, mas, por circunstâncias da vida, ambos tiveram que trabalhar juntos na coordenação de um comitê relacionado a um encontro comunitário de dez dias na cidade de Durham, nos Estados Unidos, com o objetivo de propor soluções para os problemas raciais existentes nas escolas da cidade. Ao trabalharem juntos, conversaram, e nessas conversas descobriram que partilhavam de uma opressão relacionada à pobreza, pois ambos lutavam duramente para sobreviver. Assim, esse encontro foi uma verdadeira “revolução pela conversa” para ambos, como expressou Ellis:

O mundo inteiro estava se abrindo. Eu estava aprendendo verdades que nunca aprendera antes. Começa a olhar para uma pessoa negra, apertar-lhe a mão e vê-la como um ser humano. Eu não tinha me livrado daquilo tudo. Ainda carregava um pouco daquilo. Mas alguma coisa estava acontecendo comigo. Foi quase como nascer de novo (apud KRZYNARIC, 2013, p. 78).

Conclui-se que a historicidade da vida é pedra angular na compreensão daquilo que nossos antepassados criaram e estruturaram ao longo da história, para o que a empatia é uma categoria de entendimento fundamental, o que nos coloca em uma posição de curiosidade em relação ao que se pôde fazer no passado diante das circunstâncias postas, com os necessários tumultos (AMES, 2008) que possibilitaram mudanças e a criação de novas circunstâncias, nem sempre melhores que as anteriores, mas, com certeza, diferentes.

A sensibilidade em meios às tramas da alteridade e da identidade

Verifique-se, inicialmente, a ideia de perfectibilidade contida na compreensão da natureza humana em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), conforme apresentado por Ferry (2007): a faculdade de se aperfeiçoar ao longo da vida. O animal, por seu turno, seria perfeito de imediato, desde o nascimento. Assim, o animal estaria preso a sua programação, enquanto o homem seria definido por sua capacidade de se libertar do programa do instinto natural, com possibilidade de ter uma história, porém, uma história sempre indefinida.

Eis aí uma ideia fundamental de natureza humana, largamente difundida, e que animou e ainda esta a animar uma série multifacetada de crenças presentes em um sem número de concepções de mundo, de ideologias, de políticas de Estado etc. Muitas delas, porém, em desacordo com o princípio geral de Rousseau, pois que almejam estabelecer uma programação para o indefinido, uma finalidade ou, pelo menos, discursando sobre a implacabilidade de um destino, tal como o Estado Total, o Estado Positivo, o Terceiro Reich, os estados novos etc.

No que diz respeito à natureza humana, em contraponto, tome-se a ideia de Dilthey, não tão largamente disseminada, mas que parece especialmente útil aos propósitos desse texto, conforme exposto em Reis (2006, p. 237-238),

[...] o que há de absoluto no homem, o que o diferencia da natureza, é a possibilidade que ele tem, em sua experiência vivida, de se expressar e se fazer compreender pelo outro. Por mais diferentes que sejam os homens em suas sociedades, culturas e épocas, subsiste em todos a possibilidade de expressão e da compreensão recíproca. O reino do espírito, o mundo histórico, é um mundo de sentido, em que a comunicação é possível e se realiza. Quanto maior é a diferença entre os homens, mais necessária a comunicação se torna e mais intensa é a compreensão do outro. A vida cria linguagens múltiplas e decifráveis – escritas, orais iconográficas, arquitetônicas, artesanais, tecnológicas, quantitativas, simbólicas, alimentares, rituais, sagradas, cromáticas etc. Enfim, o mundo do espírito é um mundo de linguagens, que criam sentidos, mensagens, que são decifráveis e compreensíveis.

A propósito, no mundo atual – que é enormemente conectado do ponto de vista das trocas comerciais e das possibilidades de circulação e de comunicação entre as pessoas, o que tem significado, por vezes, ações de reconhecimento recíproco e, em outras oportunidades, práticas de xenofobia – a ideia de que “[...] quanto maior é a diferença entre os homens mais necessária a comunicação se torna” (REIS, 2006, p. 238) parece de grande atualidade.

Todavia, antes de avançar mais, parece oportuno e pertinente trazer ainda à lembrança algumas das ideias de um imigrante búlgaro em solo francês,

Tzvetan Todorov (1939-), sobretudo a partir das reflexões que ele pôde fazer sobre a conquista da América, em especial no que se refere à conquista espanhola, na qual elementos de identidade (semelhança) e de alteridade (diferença) cultural possibilitaram melhor compreensão de um intrincado processo de prevalência de um povo sobre outro, do espanhol sobre o asteca, o maia, o inca, o indígena, dado que para os últimos, segundo o autor, a noção de tempo cíclico, presente em seus calendários e, portanto, em sua noção de tempo, prendia-os a ideia de repetição, dificultando sua compreensão do novo, do inusitado (TODOROV, 1988).

De outro lado, os espanhóis, ávidos pelas novidades, pelas vantagens imediatas que elas poderiam dar, compreendiam melhor o que fazer naquele Novo Mundo, a saber: ajustá-lo ao seu mundo histórico particular, podendo, no presente, nele habitar e governar, por meio de um processo de aculturação, no qual o Outro poderia ter lugar, mediante a incorporação dos elementos culturais alienígenas. Observa-se, desse modo, que a comunicação foi possível, porém, mediante a manutenção de uma relação de superioridade do Eu, do espanhol, do cristão, sobre o Outro, o indígena, o asteca, o maia, o inca etc.

Nessa direção, parece importante trazer ainda outras ideias para o centro das atenções, novamente de um “imigrante” (ainda que entre aspas), o filósofo judeu Martin Buber (1868-1965), nascido em Viena, Áustria, e que, em 1938, passou a lecionar em Jerusalém, Israel. Para Buber (2004), há duas dimensões importantes em relação ao sujeito, a do Eu-Tu (relação) e do Eu-Isso (experiência). Von Zuben (1985) sintetizou as principais ideias de Buber, sendo que a seguir serão trazidas aquelas que se aproximam melhor dos propósitos do presente artigo.

Inicialmente, porém, há um elemento da autobiografia de Buber que é revelador da problemática que ele enfrentaria em sua vida, pois assinala sua ideia de desencontro (*Vergegnung*), entendida como falha do encontro entre dois seres e que orienta sua busca, um tanto quanto utópica, da possibilidade de uma conversação autêntica. Narra Buber (apud VON ZUBEN, 1985, p. 1):

A casa onde moravam meus avós tinha um grande átrio com um balcão de madeira em sua volta em cada andar. Vejo-me ainda, quando não havia completado 4 anos, em pé junto aquele balcão, na companhia de uma menina alguns anos mais velha que eu e que, a pedido de

minha avó, tomava conta de mim. Nós dois estávamos apoiados na balaustrada. Não me lembro de ter falado de minha mãe com minha companheira. No entanto, ouço-a ainda, falar-me: “Não, ela não voltará jamais”. Lembro-me ter permanecido em silêncio e também não tive dúvida sobre a veracidade daquelas palavras. Elas calaram profundamente em mim, a cada ano que passava sempre mais profundamente; e aproximadamente dez anos mais tarde comecei a perceber que ela não dizia respeito somente a minha pessoa, mas a todo ser humano. Mais tarde a palavra “desencontro” (*Vergegnung*) que havia cunhado para mim, significou a falha de um encontro entre dois seres. E, quando 20 anos mais tarde revi minha mãe que tinha vindo de longe para visitar a mim, minha mulher e meus filhos, não pude fixar seus olhos, sempre surpreendentemente belos, sem ouvir ressoar em meus ouvidos esta palavra “desencontro” como endereçado a mim. Creio que tudo o que, em seguida eu aprendi a conhecer sobre o autêntico encontro, teve sua origem naquele instante, lá em cima naquele balcão [Autobiografia: Minha mãe].

No esforço de designar melhor a ideia de conversação autêntica, Buber explicita que o rompimento do homem com sua solidão é apenas possível quando reconhece no outro, com toda sua alteridade (diferença), como si mesmo, como Homem. Para Von Zuben (1985, p. 2),

Segundo [Buber], o homem, há décadas, vem assistindo impotente a prepotência do princípio político (a supremacia avassaladora do Estado), sobre o princípio social e ético. Neste estado de coisas este homem, – cada um de nós, concretamente - sente ameaçadas sua autonomia e as possibilidades de auto-afirmação de sua liberdade. Esta época se pautou pela ideologia do progresso, acreditou demasiadamente nas possibilidades pretensamente ilimitadas da razão, da ciência e da técnica. No entanto, este homem já percebeu a falácia destas pretensões. Ele se sente abalado, uma vez que lhe foi inculcado que o mundo sem a ciência é inseguro. “Durante sua passagem pelo caminho terreno, o homem foi aumentando em ritmo crescente o que se

costuma denominar de seu poder sobrea natureza, e conduzir, de triunfo em triunfo, o que se deliberou denominar de a criação de seu espírito. Entretanto, enquanto passava por crise após crise começou a sentir, cada vez mais profundamente, a fragilidade de sua grandeza e, em horas de clarividência, conseguiu entender que, apesar de tudo o que se costuma chamar de progresso da humanidade, não caminha absolutamente por uma estrada aplanada, mas é obrigada a trilhar, pé ante pé, uma estreita cumeada entre abismo. O homem se sente, de certo modo, aliviado do jugo da ciência e livre para, finalmente, reencontrar a vida prosaica de seus sentimentos, suas emoções de seu desejo. Este homem já percebeu a insuficiência da linguagem científica na interpretação das dimensões fundamentais da existência humana. Ele está consciente de que, nas palavras de Buber, “não se pode viver sem o Isso, mas quem vive só com o Isso não é homem”.

Para além dessa crítica ao mundo contemporâneo, é interessante observar que para Buber o questionamento sobre si mesmo é mais do que um simples exercício intelectual é um ato vital, no qual está em jogo a própria existência humana. Para ele o

[...] importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto, mas como seu parceiro em um acontecimento de vida. (BUBER apud VON ZUBEN, 1985, p. 4).

Segundo Von Zuben (1985), no intuito de apresentar os caminhos para o estabelecimento de uma conversação autêntica, Buber explicitou três necessidades que, examinadas nos dias de hoje, revelam o caráter difícil de suas ideais, a saber: 1) os sujeitos apresentarem-se sem reservas, sem preocupações com a imagem que querem apresentar ao interlocutor; 2) “tornar o outro presente”, sem transformá-lo em objeto; 3) evitar a tendência a imposição, tendo, em contrapartida, uma postura de abertura. Sobre o terceiro aspecto, é interessante observar que para Buber a propaganda é um exemplo claro de

imposição e a educação de abertura. Para Buber (2004), há dois princípios para a existência humana, o monológico, referente ao mundo do Isso, e o dialógico, referente ao mundo do Tu. Para ele,

De todas as esferas onde se realizam tais relações, a esfera do inter-humano é a mais genuína. Esta relação entre humanos se manifestou como uma convergência que implica presença e participação mútuas. A ação que se desenvolve é recíproca. A participação conjunta resguarda a alteridade a individualidade dos participantes na relação. Embora a relação Eu-Tu não se reduza à esfera do humano é nesta que a reciprocidade das ações atinge o grau mais elevado. Na relação dialógica a palavra da invocação recebe a resposta. É neste face a face que o Eu e o Tu se presentificam. A presença aí passa a ser justamente o momento da reciprocidade. **Esta presença recíproca é a garantia da alteridade preservada.** Na atitude Eu-Tu não me relaciono com o outro através de qualquer meio, como a sua função social, mero papel que encobriria sua autêntica singularidade enquanto ser humano. É todo o ser que está presente. “Todo meio é obstáculo” afirma Buber. O Tu se dá na presença e não na representação de um Eu. A relação é uma ação imediata que acontece entre o Eu e o outro. Não há supremacia de um sobre o outro. O outro, quando é um Tu, não pode ser considerado como um objeto para minha observação, para meu uso. Se isso ocorrer já deixou de ser um Tu tornando-se um Isso, este sim objeto de meu uso, de minha experimentação (BUBER apud VON ZUBEN, 1985, p. 5, grifo nosso).

Conclui-se que a possibilidade de ter uma História sempre indefinida em Rousseau; a compressão empática em Dilthey; as dificuldades de comunicação apontadas em Todorov e a busca de uma conversação autêntica em Buber, de algum modo, tomadas em seu conjunto, contribuem para a formulação de uma ideia de sensibilidade que pode ser útil aos propósitos deste artigo, a saber: o substantivo feminino sensibilidade, datado de 1672-1693, diferentemente das acepções mais comumente presentes nos dicionários – “faculdade de sentir compaixão, simpatia pela humanidade, piedade etc.” (HOUAISS, 2012) –, de fato, ganha um significado diverso, referindo-se à necessidade da

dimensão dialógica predominar entre os indivíduos, sendo pré-condição que todos comunguem de um espírito de abertura que permita uma conversação autêntica, recíproca, rumo ao reconhecimento mútuo, em um mundo histórico de indefinidas possibilidades.

Sensibilidade: dimensão dialógica na disciplina História no Ensino Médio brasileiro

Superada a dificuldade inicial, apresenta-se a ideia da sensibilidade tomada como abertura ao outro, em um contexto de vivência comunicativa, mediante a compreensão empática, o que aparenta ser fundamental no ensino escolar que ocorre em um lugar e segundo um calendário específico, sobretudo em uma disciplina escolar como a História, repleta de temas do passado que em sua relação com o presente despertam controvérsias e, por vezes, podem dar lugar para veiculação de formas profundamente ideologizadas de ver o mundo.

No melhor entendimento da ideia de democracia, o espírito que presidiria os encontros em torno dos temas da História, poderiam estimular vivências em torno de conversações autênticas, nas quais a dimensão dialógica predominasse sobre as monológicas, em que a abertura para o entendimento, sobrepujasse o esforço da imposição de ideias.

Mas, além disso, no próprio exame do passado, no esforço de compreensão das ações dos sujeitos, dos grupos humanos, em tempos e, por vezes, em lugares que não o nosso, portanto, nessa perspectiva, em um esforço de revivência, por meio de se colocar no lugar de outrem, buscando suas referências, sua visão de mundo, por meio da compreensão empática, desarma possíveis preconceitos e permite um melhor entendimento do mundo histórico.

Nesse ponto, o ensino de História ganha enorme relevância, pois agrega, de um lado, o esforço de estabelecer em sala de aula uma dimensão dialógica no mundo atual e, de outro, o esforço de compreensão empática do mundo histórico.

Sem dúvida, nesse contexto da sala de aula, a relação docente-discente e discente-discente pode ser redescoberta, por meio da introdução da ideia de sensibilidade, como dimensão dialógica na vivência comunicativa dos seres humanos, com ganhos para o ensino de História e com indicações preciosas para o trabalho docente junto aos jovens estudantes no Ensino Médio nacional.

Porém, no que se refere ao papel docente, convém mencionar um texto apresentado pelo saudoso professor Rogério Fernandes durante o II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação de 1998, em São Paulo, sobre as alterações que sofridas no papel do docente ao longo do século XX, no qual houve o:

[...] desaparecimento de uma das funções tradicionais do professor, aquela que o configurava como agente espiritual, enquanto docente, e como orientador social, enquanto personalidade modelar no interior da comunidade [...] De facto, no momento actual, para novas gerações de docentes, o ingresso e permanência na profissão deixam de confundir-se necessariamente com a adesão ou produção de uma quadro axiológico em função do qual se assume uma posição perante a escola, perante as políticas de educação e, antes de mais, perante a sociedade em que nos é dado a viver. O exercício profissional transforma-se deste modo numa vivência burocrática, neutra, impessoal, erradamente confundida com a independência em relação à instituição educativa. [...] Nenhuma lição de pensamento e vida se desprende de um ensino indiferente. [...] Neste quadro o professor abandona referências culturais susceptíveis de promover um diálogo sustentado, renuncia à convivibilidade possível porque o ensino se processa num meio inteiramente neutro. Todo o sentido da aventura educativa, do gosto e da pesquisa desaparece no dia-a-dia. (FERNANDES, 1998, p. 2-15).

De fato, o estabelecimento de uma vivência comunicativa, na qual diversos sujeitos, professores e alunos, poderiam empreender uma conversação produtiva é praticamente inviabilizada se o sentido da aventura educativa for dizimado pela preponderância dos aspectos burocráticos, de neutralidade e de impessoalidade, para o que parece interessante trazer também uma reflexão recente de Paolo Nosella (2004, p. 26) sobre o processo de formação do educador, na qual afirmou que “[...] formar alguém se torna um ato de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro. [...] O ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade”.

Aqui a questão da liberdade se faz presente, mas não como produto de um indivíduo atomizado, mas sim como aquele que compartilha com outros indivíduos um acontecimento da vida, no qual o diálogo estabelecido com o docente e com os outros jovens que, em dado momento, habitam uma mesma sala de aula, possibilitam a compreensão do mundo histórico de nossos antepassados e aquele no qual se vive contemporaneamente.

Se o ensino de História tomar este caminho, sem dúvida poderia despertar maior interesse por parte de professores e alunos, em que, os livros didáticos, suporte material de boa parte do conteúdo histórico escolar disseminado nas escolas brasileiras, poderiam ter redimensionada sua importância, na direção de oportunizar o diálogo e de serem estes livros didáticos alterados, com a finalidade de oportunizar maior divulgação de biografias de pessoas que viveram sob as mais diversas circunstâncias e que diante delas conseguiram buscar e mesmo consolidar mudanças mais amplas ao se associarem a outras pessoas em busca de interesses convergentes.

Nessa direção, as melhorias observadas nas duas últimas décadas nos livros didáticos de História brasileiros, em todos os níveis de ensino escolar, com a inserção, ao lado dos textos de análise histórica, de ampla gama de fontes, tais como, ilustrações, mapas, gráficos, indicações de filmes, livros e sites da Internet, ainda carecem de um complemento fundamental que é a oportunidade desses documentos servirem para que professores e alunos deem uma dimensão dialógica profunda ao ensino da disciplina, fomentando processos que, de fato, criem possibilidades do exercício da cidadania em novas bases, bem como seja possível se beneficiar dos conhecimentos sobre nossos antepassados e da convivência com professores e com outros jovens em sala de aula e na escola para o desenvolvimento pessoal.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se apresentar algumas reflexões que poderiam fundamentar o redimensionamento das práticas docentes e dos jovens discentes no que se refere a disciplina História no Ensino Médio brasileiro. Assim, partiu-se da necessidade de oportunizar a compreensão empática da historicidade expressa na vida, por meio da introdução da ideia de sensibilidade associada ao estabelecimento de uma dimensão dialógica da vivência comunicativa que permitisse a percepção de diferenças e de

semelhanças entre os sujeitos da conversação em torno da compreensão do mundo histórico.

Proposta difícil, dado o baixo número de aulas comumente atribuídos a disciplina e a extensão do conteúdo relacionado à preparação para os exames de acesso à Educação Superior, ao que se soma, muitas vezes, as deficiências de conhecimentos históricos adquiridos pelos jovens estudantes nas fases anteriores de escolarização. Porém, ainda que mediante estas circunstâncias desfavoráveis, o Ensino Médio parece um momento que permite buscar o estabelecimento de conexões mais sofisticadas entre o contexto local, nacional e internacional, o que, no que se refere à preparação para o exercício da cidadania, demandaria, a título de sugestão, tratar com maior profundidade do tema da soberania na História, bem como as formas como foram equacionados os problemas ligados ao poder e às questões do homem em sociedade, distanciando-se dos marcos ufanistas do passado, no qual uma forma de organização social era tida como referência absoluta. Ao invés disso, o conteúdo disciplinar da História poderia oportunizar o entendimento das diferentes propostas e respostas dadas ao longo da História para a questão da Soberania. Temática esta que poderia ser examinada de modo comparado, bem como em articulação com outras disciplinas recentemente presentes neste nível de ensino, tais como a Filosofia e a Sociologia, possibilitando um trabalho articulado que levasse a descoberta pelos alunos das potencialidades e das fragilidades das diferentes propostas quanto a Soberania, contribuindo, assim, para uma fundamentação mais clara no âmbito escolar da questão e contribuindo para a preparação para o exercício da cidadania.

Notas

¹ Versão revisada e ampliada do trabalho apresentado na mesa-redonda “Ensino de História, Livros Didáticos e Sensibilidades”, durante o VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de História e realizado na Universidade Estadual de Campinas, em julho de 2012.

² Segundo Outhwaite e Bottomore (1996, p. 810), após a “[...] fundação da influente revista *L'Année Sociologique* (1898), Durkheim tornou-se particularmente interessado no estudo das sociedades arcaicas, bem como da religião e da organização social primitivas. O tema dominante em toda sua obra foi que a sociedade possui uma realidade acima da dos

indivíduos que a compõem, sendo estes compelidos por ‘fatos sociais’ transcendentais na forma de crenças e sentimentos comuns”.

REFERÊNCIAS

- AMES, José Luiz. Maquiavel e a educação: a formação do bom cidadão. *Trans/Form/Ação*, Marília, SP, v. 31, n. 2, p. 137-157, 2008.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 9. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOUAISS, António. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Instituto Houaiss, 2012. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- DILTHEY, Wilhelm. A compreensão de outras pessoas e as suas manifestações vitais. In: DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Tradução de Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010. (Clássicos UNESP).
- FERNANDES, Rogério. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 1-20.
- FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Tradução de Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- JULIA, Dominique. Educação. In: BURGUIÈRE, André (Org.) *Dicionário das Ciências Históricas*. Tradução de Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 264-274.
- KRZNARIC, Roman. Empatia. In: KRZNARIC, Roman. *Sobre a arte de viver: lições da história para uma vida melhor*. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens et al.. *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*. São Paulo: Terras do Sonhar, 2005. p. 21-72.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Émile Durkheim. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Social*. Tradução de Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 810.

REIS, José Carlos. Dilthey e o historicismo: a redescoberta da história. In: REIS, José Carlos. *História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006. p. 207-246.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Martin Buber e a nostalgia de um mundo novo. *Reflexão*, Campinas, SP, n. 32, maio/ago. 1985. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/vonzuben/nostalg.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

En busca de la articulación entre comprensión empática, sensibilidad y dimensión dialógica: contribuciones para la enseñanza de historia en la enseñanza media brasileña

Resumen

El presente artículo presenta una reflexión sobre la articulación entre comprensión empática, sensibilidad y dimensión dialógica, con derivaciones que pueden contribuir a cambiar la concepción y las prácticas de la enseñanza de la disciplina de Historia, en especial en la enseñanza media. En esta reflexión se buscó abordar los caminos que podrían contribuir a la superación de las dificultades tradicionalmente encontradas para atender dos de cuatro finalidades propuestas para la enseñanza media en Brasil y que están en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 1996, a saber: preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo personal. A partir de esta problemática, se realizó una investigación bibliográfica que localizó autores y textos que podrían dar soporte al enfrentamiento de la referida cuestión. Se concluyó que existe la necesidad de permitir la comprensión empática de la historicidad expresada en la vida, por medio de la introducción en las prácticas de la enseñanza la idea de la sensibilidad, entendida como una dimensión dialógica de la vivencia

In search of articulation among empathetic understanding, sensitivity and dialogical dimension: contributions to the teaching of history in Brazilian high school

Abstract

This paper is a reflection in regard to the articulation among empathetic understanding, sensitivity and the dialogical dimension, with developments that may contribute to changes in the conception and practices of school teaching of History, especially in secondary school. In this reflection we sought to work with ways that may contribute to overcoming difficulties traditionally found in fulfilling two of the four purposes proposed for Brazilian Secondary School and which are stated in the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (National Educational Guidelines and Foundations) of 1996, namely: preparation for exercising citizenship and for personal development. With this matter as a point of departure, we carried out a bibliographical study to define authors and texts that could assist in dealing with this issue. We conclude that there is a need to bring about empathetic understanding, through classroom activity, of the historicity expressed in life by introducing the idea of sensitivity, seen as the establishment of a dialogical dimension of communicative lived-

comunicativa que permita la percepción de semejanzas y diferencias entre los sujetos de la conversación alrededor del mundo histórico.

Palabras claves: Enseñanza de Historia. Enseñanza Media. Escuela.

experience which allows perception of similarities and differences among the subjects of the conversation towards an understanding of the historical world.

Keywords: Teaching of History. High School. School.

Décio Gatti Júnior

E-mail: degatti@ufu.br

Enviado em: 16/1/2014

Versão final: 1/3/2014

Aprovado em: 10/3/2014