



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Beatriz Alexandra Baptista Alpalhão

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA HISTÓRICA NA COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

**UM ESTUDO COM ALUNOS DO 8º ANO DO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento
Sampaio Ribeiro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA HISTÓRICA NA COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

UM ESTUDO COM ALUNOS DO 8º ANO DO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA HISTÓRICA NA COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO UM ESTUDO COM ALUNOS DO 8º ANO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Autor/a	Beatriz Alexandra Baptista Alpalhão
Orientador/a(s)	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Júri	Presidente: Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá Vogais: 1. Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	História
Especialidade/Ramo	Formação de Professores
Data da defesa	29-09-2023
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores

Agradecimentos

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais pelo apoio incondicional que sempre me deram, sem os quais não teria sido possível a minha jornada em Coimbra, e por todos os sacrifícios que fizeram ao longo dos anos para permitir que eu aqui chegasse.

À Professora Florinda, por todo o apoio e motivação, por ter revelado sempre grande profissionalismo, pela humildade, empatia e compreensão que sempre demonstrou. Tenho a agradecer também todos os conselhos, incentivos e partilha de experiências que tanto enriqueceram o meu ano de estágio. Tenho também a agradecer ao João, meu colega de estágio, pela ajuda que foi ao longo de todo o ano. Ao grupo de História, agradeço por nos terem acolhido tão bem desde o início, por todas as palavras amigas e momentos que marcaram de forma tão positiva o meu estágio. Quero agradecer também aos meus alunos, que nunca esquecerei, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho, com quem também aprendi imenso durante este ano, e que confirmaram a minha vocação e amor por ensinar História. Quero agradecer também à Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, pela supervisão fundamental e disponibilidade que sempre demonstrou em ajudar ao longo de todo o ano.

Ao Alexandre, ao Francisco, ao Fábio, à Mariana, à Bárbara e ao Gustavo, pela amizade e apoio que me deram nos últimos anos e, sobretudo, neste último ano em Coimbra, por todos os momentos e pela disponibilidade constante em ajudar e a ouvir. A todos aqueles cujos nomes não mencionei, mas que contribuíram igualmente para que os anos passados em Coimbra fossem inesquecíveis, agradeço também.

RESUMO

A importância da empatia histórica na compreensão do conhecimento histórico

Confrontados com a necessidade de pensar novas estratégias para fazer face a estudantes cada vez mais desmotivados e desinteressados, os professores devem fazer uso de ferramentas que tornem as aulas de História mais dinâmicas. Nas últimas décadas, vários investigadores desenvolveram estudos de forma a entender de que maneira a utilização de conceitos de segunda ordem, como a empatia histórica, funcionam no sentido de aumentar a motivação dos estudantes e atingir uma profunda compreensão das realidades abordadas. Com frequência, estas mesmas realidades são ininteligíveis para os alunos que, por não as compreenderem devidamente, as desconsideram.

Entendendo por empatia histórica a capacidade de os alunos compreenderem as ações, intenções e pensamentos de atores históricos, bem como a existência e funcionamento de instituições históricas, enquadrados no contexto histórico em que se inseriram, é neste sentido que considero importante a utilização de recursos didáticos nas aulas de História que, como a empatia histórica, permitam criar uma maior dinâmica com os estudantes, ao mesmo tempo que lhes permitem melhorar a sua compreensão histórica, ao pensarem as realidades do passado a partir o quadro de valores correspondente e não da sua própria realidade.

Desta forma, ao longo do estágio pedagógico que decorreu no ano letivo 2022/2023, realizei um estudo com alunos do 8º ano para compreender se a utilização da empatia histórica nas aulas de História teria influência na relação dos estudantes com a disciplina. Através da realização de várias tipologias de exercícios sobre temáticas variadas, procurei avaliar os níveis de empatia histórica atingidos pelos estudantes, bem como a sua evolução ao longo do ano. Apesar de terem sido observadas oscilações, os resultados atingidos permitem afirmar que a utilização da empatia histórica teve um efeito positivo, tanto nos resultados académicos dos estudantes, como na motivação com que os alunos passaram a encarar a História.

Palavras-chave: Empatia Histórica; Compreensão Histórica; Didática; Ensino da História; História.

ABSTRACT

The importance of historical empathy in historical knowledge understanding

Faced with the need to think about new strategies to deal with increasingly unmotivated and uninterested students, teacher should use tools that make history classes more dynamic. In the last few decades, many investigators developed studies in order to understand how the use of second order concepts, like historical empathy, works to increase students' motivation and achieve a deep understanding of the realities addressed. Often these realities are unintelligible to students who, because they don't understand them properly, disregard them.

Understanding historical empathy as a students' capacity to understand the actions, intentions and thoughts of historical agents, as well as the existence and functioning of historical institutions, framed by the historical context in which they were inserted, it is in this sense that I consider it important to include in History classes teaching resources that, like empathy, allow creating greater dynamic with students, while at the same time allowing them to improve their historical understanding, when thinking about the realities of the past from the corresponding framework of values and not their own reality.

Therefore, throughout the pedagogical internship that took place in the 2022/2023 academic year, I carried out a study with 8th grade students to understand whether the use of historical empathy in History classes would have an influence on the students' relationship with the subject. Through the use of various types of exercises on different themes, I tried to assess the levels of historical empathy reached by the students, as well as their evolution throughout the year. Although oscillations were observed, the results achieved allow me to state that the use of historical empathy had a positive effect, both on the academic results of the students and on the motivation with which the students began to face History.

Keywords: Historical Empathy; Historical Understanding; Didactics; History Teaching; History.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1- O estágio pedagógico	5
1.1 Caracterização das turmas	5
1.2 Atividades realizadas.....	7
1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica	12
Capítulo 2 - Empatia histórica	15
2.1 Conceptualização e estudos sobre empatia	16
2.2 Modelos de progressão de ideias.....	23
2.3 Aplicação dos exercícios de empatia histórica.....	27
Capítulo 3- Metodologia e descrição das atividades realizadas	32
3.1 Primeira atividade - Perseguições religiosas no âmbito da Contrarreforma	35
3.2 Segunda atividade - Crise dinástica de 1598.....	45
3.3 Terceira atividade - Ação de Sebastião José de Carvalho e Melo.....	55
3.4 Quarta atividade- Mulheres e Iluminismo.....	68
3.5 Considerações sobre os resultados das atividades realizadas.....	75
Conclusão	86
Bibliografia	90
Anexos	93

Introdução

A disciplina de História é encarada pelos alunos como aborrecida, sem implicações na sua vida ou na compreensão do tempo em que vivem, o que leva a uma falta de compreensão da sua utilidade e consequente desvalorização desta ciência social, até pela própria sociedade civil, como temos assistido nos últimos tempos. Por outro lado, um desafio que cada vez mais os professores de História têm de encarar é uma desmotivação generalizada por parte dos alunos para com a escola e, neste caso em concreto, para com a disciplina de História, em parte pelos motivos já mencionados acima. É de realçar também que o ensino da História, ainda baseado em metodologias mais tradicionais de transposição de conhecimentos, e a própria forma como a avaliação dos alunos é levada a cabo resultam numa aprendizagem de quantidade e não de qualidade, assente na memorização, em detrimento de uma profunda compreensão dos contextos, atores históricos e instituições e de reflexão sobre os mesmos¹. É imperativo, assim, de forma a cativar a atenção e o interesse dos alunos para a participação ativa no seu processo de aprendizagem e para tornar também o processo de ensino mais dinâmico, que sejam consideradas e incorporadas na prática docente estratégias que sirvam este mesmo objetivo.

Considerando também que vivemos numa sociedade em que circula cada vez mais informação, frequentemente contraditória e de pouca qualidade, em que os *mass media* têm um papel central na sua difusão, torna-se fundamental que os alunos trabalhem competências essenciais, que são realçadas em documentos orientadores no ensino como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*², para o contacto com esta realidade complexa, algo que apenas a escola enquanto instituição por excelência pode dar e, em concreto, o ensino das Humanidades, de entre as quais a História³.

No decorrer do estágio pedagógico, e durante o período de observação de aulas, fui-me apercebendo das ideias que os alunos de 7.º e 8.º anos com que trabalhei, possuíam sobre o conhecimento histórico e a forma como se posicionavam face a este. Foi notório que os alunos, levados a pensar sobre determinada situação ou acontecimento, a encaravam negativamente e sem sentido, numa posição de superioridade intelectual em relação às pessoas do passado. Neste

¹ Andrade, B. G., Júnior, G. R., Araújo, A. N., & Pereira, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História. In *História & Ensino*, 2(12), pp. 258-260.

²Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

³ Campos, O. D., & Sarria, C. F. (2019). Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events. In *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, p.48.

âmbito, entendi a necessidade de levar os alunos a pensar sobre as instituições, atores históricos e situações que são abordadas nas aulas de História, de forma que os alunos consigam compreender estas realidades na sua complexidade.

Assim, defendo a importância da empatia histórica enquanto recurso pedagógico nas aulas de História, que tem vindo a ser destacada em múltiplos estudos sobre o ensino da História em Portugal e noutros países. Através do trabalho com a empatia histórica, pretendi que os alunos trabalhassem no sentido de aprofundarem e complexificarem o seu conhecimento histórico, enquanto desenvolviam o seu pensamento crítico e adquiriam ferramentas de análise de evidência histórica, aspeto central na disciplina de História. Desta forma, os alunos melhorariam a sua compreensão das situações, instituições, intenções e ações dos agentes históricos alvo de estudo, conseguindo progressivamente afastar os seus valores do presente, mas pensando o passado segundo o quadro de valores e crenças correspondente. Ao atingir esta compreensão, os conteúdos que são abordados nas aulas, que eram antes vistos pelos alunos como desprovidos de sentido, passam a ser compreendidos, pois são entendidos os contextos dentro dos quais decorreram.

O trabalho realizado ao longo do ano com os alunos, e cujos resultados irei apresentar num capítulo mais à frente, pretendeu também contrariar uma visão simplista que os alunos frequentemente constroem da História, uma visão maniqueísta de heróis e vilões, em que frequentemente baseiam as suas questões, para que passassem a compreender as pessoas do passado como mais ‘humanas’ e não enquanto personagens de uma estória. Neste sentido, defendo também que seria muito importante os alunos começarem a trabalhar recursos como o de empatia histórica mais cedo, logo no segundo ciclo, de forma a poder avaliar-se a sua progressão e, potencialmente, observar resultados mais satisfatórios.

Para este estudo baseei-me em diversos autores que, em Portugal e noutros países levaram a cabo investigações sobre a utilização da empatia histórica enquanto recurso pedagógico. Autores como Clarisse Ferreira, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Jason Endacott ou Sarah Brooks contribuíram para a investigação sobre a empatia histórica através dos seus trabalhos com alunos, no sentido de perceber como se processa a sua compreensão do conhecimento histórico e avaliar a eficácia da realização de exercícios de empatia, mas também de forma a compreender quais as estratégias que melhor se adequavam ao trabalho com este conceito de segunda ordem.

Desta forma, delinee para este trabalho a seguinte questão de investigação:

1- De que forma a empatia histórica pode facilitar a compreensão do conhecimento histórico?

Em articulação com esta questão defini três objetivos específicos, a que procurarei dar resposta mais à frente neste trabalho:

1- Identificar os níveis de empatia histórica dos alunos de 8º ano e a sua evolução.

2- Compreender se a variação entre exercícios de escrita nas 1ª e 3ª pessoa influencia os níveis em que os alunos se encontram.

3- Aferir de que forma os exercícios de empatia alteraram a relação dos alunos com a disciplina de História.

Este relatório apresenta-se dividido em três capítulos que estão interligados entre si. O primeiro capítulo é composto por uma descrição do meu percurso formativo, descrição das turmas como que trabalhei ao longo do estágio pedagógico, bem como uma reflexão sobre as atividades realizadas ao longo do ano letivo e da própria introdução à prática docente, da experiência obtida, das expectativas e da sua concretização.

O segundo capítulo focou-se numa abordagem teórica do conceito de segunda ordem em que assentou este relatório, a empatia histórica, analisando e comparando as diferentes conceptualizações que, ao longo dos anos, vários autores apresentaram. Este capítulo encontra-se subdividido em vários subcapítulos em que abordarei o surgimento do conceito de empatia histórica dentro da investigação em Educação Histórica, as várias definições atribuídas ao conceito em estudo e, nos dois subcapítulos finais, os métodos de categorização das respostas dos alunos, mediante a análise de escalas de progressão de ideias e o modo de aplicação da empatia histórica em aula, respetivamente.

Num terceiro capítulo procederei à análise dos resultados obtidos ao longo do ano letivo, nas quatro atividades de empatia histórica realizadas, fazendo seguidamente uma discussão dos resultados obtidos, analisando-os em comparação com resultados atingidos noutros estudos de empatia histórica realizados por investigadores portugueses e estrangeiros, de forma a perceber alguma convergência ou divergência com os trabalhos que serviram também de base teórica para a elaboração deste relatório. Neste sentido, procurei fazer também uma análise da evolução dos resultados dos alunos ao longo das atividades, de forma a compreender como se processou a sua evolução, da mesma forma que procurei aferir se através do uso deste recurso pedagógico

em sala de aula, se verificou alguma alteração na forma como os alunos com que trabalhei se relacionam com a História, algo que está diretamente relacionado com um dos objetivos específicos que tracei.

Capítulo 1- O estágio pedagógico

Este primeiro capítulo tem como objetivo a apresentação de alguns pontos da minha experiência pedagógica, realizada numa escola básica com 2.º e 3.º ciclos situada na cidade de Coimbra, no ano letivo de 2022/2023. Assim, primeiramente farei uma caracterização das três turmas com que trabalhei durante este ano letivo, traçando as suas características principais. De seguida, abordarei aquelas que foram as atividades letivas e não letivas que desenvolvi ao longo do estágio pedagógico, passando por algumas informações sobre as aulas, a sua preparação, mas também o trabalho fora da sala de aula. Por fim, farei uma reflexão sobre aquele que foi o meu percurso ao longo deste ano, enquanto professora estagiária e como decorreu a minha evolução enquanto docente.

1.1 Caracterização das turmas

Tendo no começo do ano sido atribuídas à orientadora de estágio cinco turmas da disciplina de História (quatro de oitavo ano e uma de sétimo ano), bem como duas turmas da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (no primeiro semestre uma turma de 7.º ano, no segundo semestre uma turma de 8.º ano), tivemos a oportunidade de assistir durante alguns dias a todas as aulas, procedendo posteriormente à escolha e divisão das turmas face aos perfis com que considerámos que trabalharíamos melhor. Em reunião do núcleo de estágio, constituído por mim, pelo meu colega e pela professora orientadora, decidimos que dividiríamos a turma de 7.º ano, para que pudéssemos ter experiência em mais do que um nível de ensino. No que concerne as turmas de 8.º ano, foi decidido que eu e o meu colega dividiríamos uma das turmas de forma rotativa, já que se tratou de uma turma com um perfil raro, muito interessada e participativa e com resultados académicos muito satisfatórios. Decidimos ainda que cada um teria a si atribuído uma outra turma de 8.º ano, estas com perfis mais heterogéneos, ficando assim estabelecido que lecionaríamos em três turmas e assistiríamos às aulas de quatro turmas no total. No que diz respeito às turmas de Cidadania e Desenvolvimento, ficou também acordado que estaríamos presentes na totalidade das aulas no caso da turma de 7.º ano, que decorreu no primeiro semestre.

No caso da turma de 7.º ano, esta era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. De forma geral, o comportamento da turma de início era bom, mas foi piorando ao longo do ano, algo que foi comum a todas as disciplinas, dado que um grupo considerável de estudantes criava momentos de alguma confusão, com conversas paralelas,

sendo que em algumas ocasiões, incluindo em aulas lecionadas pelos estagiários, a orientadora teve de intervir. No que diz respeito ao aproveitamento escolar, este revelou-se positivo, existindo vários elementos com um conhecimento prévio muito consolidado, o que criou momentos de participação bastante interessantes. Relativamente à participação, os alunos foram-se revelando cada vez mais interventivos ao longo do ano.

No que diz respeito às duas turmas de 8.º ano, estas tinham perfis um pouco diferentes. A turma do 8.ºW era constituída por 28 alunos⁴, com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos. Esta primeira turma tinha um aproveitamento escolar mais homogéneo, sendo das turmas como que trabalhámos a que atingiu resultados académicos mais satisfatórios. Contudo, os resultados académicos atingidos não significavam necessariamente que fosse uma turma que possuísse gosto pela disciplina de História, pois vários estudantes nesta turma não consideravam a disciplina como tendo utilidade para o seu presente ou futuro, o que não deixou de ser um fator importante, se considerarmos que isto afetou a sua motivação para participar nas atividades letivas e, sobretudo, em vários momentos de aplicação de atividades para o relatório. Ainda assim, a turma era, de forma geral, bastante interventiva, o que tornou as aulas sempre muito motivadoras para os professores, dado que os estudantes se mostravam sempre bastante dispostos a participar.

A turma do 8.º X era composta por 27 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Esta turma, por sua vez, apresentou um perfil mais heterogéneo, atingindo resultados mais baixos nas avaliações comparativamente com a anterior, ainda que o seu rendimento tenha melhorado desde o início do ano letivo. Esta turma revelou-se desde o começo das atividades letivas uma turma bastante interessada e participativa, tendo-se mostrado desde logo mais participativa e disponível no que diz respeito à realização das atividades para o relatório, relativamente à turma mencionada anteriormente. Foi também nesta segunda turma que os alunos se demonstraram mais responsáveis e dispostos a participar nas atividades em geral, ainda que tenha sido demonstrada múltiplas vezes alguma resistência na realização das atividades escritas. Foi na turma do 8.ºX que se notou uma maior evolução em relação a todas as turmas com que trabalhei durante este ano de estágio. Sendo uma turma em que existiam vários alunos com algumas dificuldades, tal funcionou inicialmente enquanto entrave para a sua participação ativa nas aulas. No entanto, com o passar do tempo, estes mesmos alunos foram-

⁴ Um dos alunos apenas entrou na turma já no decorrer do terceiro período, sendo que não foi considerado na amostra do estudo relativo à empatia histórica.

se mostrando cada vez mais participativos e motivados, devendo acrescentar que os seus resultados académicos foram também cada vez melhores.

1.2 Atividades realizadas

O estágio pedagógico iniciou-se no dia 29 de setembro de 2022, tendo sido precedido de uma reunião entre a professora orientadora e os professores estagiários, que foram ambientados na escola, que nos foi apresentada. Nesta reunião tomámos conhecimento do horário da professora orientadora, dos manuais utilizados pela escola para os dois anos de escolaridade que lecionaríamos, outros documentos relativos à comunidade educativa, bem como alguns documentos legislativos. Durante cerca de duas semanas estivemos presentes em todas as aulas lecionadas pela professora orientadora para que pudéssemos conhecer melhor o perfil dos alunos de cada turma, de forma a proceder posteriormente à divisão das turmas pelos estagiários. Estes primeiros dias foram também importantes para termos um conhecimento claro da metodologia de trabalho, bem como para termos contacto com toda a comunidade escolar que, desde logo, se mostrou bastante acolhedora face aos novos estagiários.

Passadas as primeiras semanas, procedemos à divisão das turmas, perante diálogo e aconselhamento com a professora orientadora, que nos deu liberdade para fazermos as escolhas relativamente às turmas, tendo-nos aconselhado sobre a possibilidade de trabalhar com mais do que um ano escolar, o que seria bastante benéfico para a nossa experiência enquanto docentes. Para o processo de escolha das turmas, estes dias foram imensamente importantes, já que nos permitiram começar a conhecer as dinâmicas das turmas, as personalidades dos alunos com que trabalharíamos, bem como as estratégias que consideraríamos serem mais benéficas para cada turma, tendo em conta o *feedback* constante de todos os alunos nas aulas a que assistimos.

Este conhecimento prévio possibilitou-nos também elaborar o Plano Individual de Formação (PIF) de forma mais consciente, visto que tínhamos uma melhor noção das dinâmicas da escola e das suas atividades, bem como de atividades que estavam já pensadas dentro do próprio grupo da disciplina de História, nomeadamente no que diz respeito à comemoração de várias datas e organização de exposições relativas às mesmas. A elaboração do PIF contou indubitavelmente com algum auxílio da professora orientadora, bem como com a cooperação com o meu colega de estágio, face àquelas que seriam as atividades que procurávamos realizar ao longo do estágio.

No que diz respeito ao contacto com várias tipologias de planificação a curto prazo, a professora orientadora cedeu aos professores estagiários total liberdade na escolha do modelo, para que optássemos por aquele que considerássemos mais adequado. Foram analisados vários modelos de planificação, alguns dos quais tínhamos já conhecimento, pela sua abordagem em certas unidades curriculares do primeiro ano de mestrado. A construção das planificações a curto prazo foi sempre pensada e realizada em articulação com dois documentos fundamentais no ensino, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). De início, a construção destas mesmas planificações foi feita com alguma dificuldade, dado que não tinha qualquer experiência até ao início do estágio, sendo a sua articulação com a prática pedagógica e entre os vários momentos de aula, um aspeto que demorou algum tempo até decorrer com facilidade.

As reuniões de orientação de estágio foram sempre marcadas por um espírito de cooperação, tendo sido fulcrais para o meu percurso de estágio. Decorrendo com regularidade semanal, estas reuniões serviram sobretudo de espaço para diálogo e discussão sobre os materiais e preparação das aulas lecionadas pelos professores estagiários, bem como para avaliação das aulas. No que diz respeito à avaliação das aulas, as reuniões decorreram sempre numa postura de grande entreajuda, de críticas construtivas no sentido de tentar atingir sempre o melhor possível numa próxima aula, da forma como melhor gerir algumas situações, bem como na utilização de estratégias que fariam mais sentido com determinado conteúdo ou perfil de alunos.

O meu primeiro contacto com o ensino deu-se no dia 15 de novembro de 2022, numa das turmas de 8º ano, debruçando-se sobre o tema da exploração e conquista da América Central e do Sul pelos espanhóis, tendo sido concedido um especial enfoque aos povos existentes nestes territórios antes da sua conquista pelos europeus. A aula foi antecedida de um imenso nervosismo, mas de imediato a própria turma me deixou muito à vontade. Para isto contribuiu também o facto de lecionar estes conteúdos após uma profunda preparação, o que levou a que estivesse bem preparada e mais à-vontade para responder a eventuais dúvidas que surgissem por parte dos alunos, algo que procurei fazer sempre a partir daqui, dado que todas as turmas que tínhamos eram bastante curiosas e colocaram em vários momentos questões bastante complexas.

As 30 aulas por mim lecionadas tiveram sempre na sua base uma planificação a curto prazo, que foi fundamental no sentido de teorizar o encadeamento dos conteúdos bem como

perceber quais as estratégias que fariam mais sentido em determinado momento. Procurei dinamizar aulas em que os alunos se sentissem o mais à-vontade possível para exporem as suas dúvidas e outras questões que pudessem ter, mas também para que entendessem a sala de aula enquanto espaço de debate, interagindo entre si e não apenas comigo enquanto docente. A leção das aulas assentou também em apresentações *PowerPoint* que funcionaram enquanto guia para aula, nas quais estavam presentes os materiais escolhidos para serem explorados com os alunos (textos bibliográficos, fontes primárias, excertos de filmes, várias tipologias de imagens, mapas, gráficos, entre outros). Por sua vez, o manual teve também um papel importante na leção, mas não central, na organização e decorrer das aulas, sendo sobretudo utilizado para a leitura de alguma documentação ou análise de gráficos, mapas ou imagens que considerasse de grande relevância e qualidade.

O uso e diversidade de materiais utilizados foi sempre pensado procurando que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de análise de vários tipos de documentação, bem como aprimorassem o seu sentido crítico e capacidade de interpretação, fundamental para a disciplina de História. Ainda que pretendesse ter utilizado recursos digitais mais variados, sobretudo em modo de consolidação de conteúdos no final das aulas, apenas em algumas ocasiões utilizei esta tipologia de recurso, nomeadamente o *Plickers*, tendo considerado uma ferramenta com algumas vantagens, já que apenas era necessário o telemóvel da docente para captação das respostas e o computador na sala de aula para projeção das mesmas, dado que alguns alunos podiam não ter acesso a internet, ou em caso de existir acesso à internet da escola haver a possibilidade de esta falhar, como ocorreu em algumas ocasiões com outros recursos.

Dado que a professora orientadora tinha a si atribuída uma direção de turma, foi-nos permitindo acompanhar de perto todo o trabalho requerido neste sentido, tendo sido solicitada a nossa presença em reuniões com os pais e encarregados de educação, sessões de atendimentos aos alunos, bem como na reunião final de Conselho de Turma, além de termos acompanhado de perto várias situações que foram surgindo ao longo do ano letivo, o que nos permitiu ter uma noção bastante real e aprofundada do árduo trabalho realizado por um diretor de turma.

Ao longo do ano, o núcleo de estágio cooperou também na elaboração de vários testes de avaliação e uma questão-aula feita com recurso a uma plataforma digital, na vigilância de todos os momentos de avaliação, bem como na correção de provas de avaliação em alguns momentos, tendo sido fundamental para ter um primeiro contacto com uma tarefa que é sempre bastante complexa. Nos momentos de avaliação a professora orientadora nunca deixou de consultar e

pedir a opinião do núcleo de estágio, que esteve constantemente envolvido, sendo que tanto na disciplina de História dos 7.º e 8.º anos, nos testes de avaliação e outros trabalhos desenvolvidos, bem como de Cidadania e Desenvolvimento de 7.º ano, na qual a avaliação foi feita com base nos trabalhos desenvolvidos e apresentados pelos alunos, houve sempre essa preocupação por parte da professora em consultar-nos antes de estabelecer os resultados finais. Este envolvimento foi bastante positivo, dado que nos permitiu ter uma noção mais aprofundada do processo de aprendizagem dos alunos, bem como da sua forma de expressão e compreensão dos conteúdos que também foram lecionados por nós, sendo um ponto de partida para melhorar algumas estratégias face às dificuldades demonstradas pelos alunos. O núcleo de estágio esteve também presente em várias reuniões, como reuniões intercalares e de final de período no que à direção de turma da professora orientadora diz respeito, mas também em várias reuniões de departamento e do grupo disciplinar de História.

Ao longo do ano letivo participámos também em várias atividades dinamizadas pelo grupo da disciplina, sobretudo no que diz respeito à comemoração de várias datas. Assim, participámos na realização de uma exposição no âmbito do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, a 27 de janeiro, tendo participado na seleção de materiais e disposição dos mesmos. A realização desta exposição foi feita em colaboração com a Biblioteca Escolar, que se disponibilizou a fornecer vários livros relacionados com o Holocausto, bem como de outros materiais fundamentais para a disposição da exposição. A realização da atividade foi de suma importância, de maneira a consciencializar os alunos para um dos maiores genocídios da História, chamando a atenção para a importância de aprender sobre acontecimentos históricos como este, de forma a prevenir que acontecimentos semelhantes possam vir a ocorrer, especialmente tendo em conta que vivemos numa época em que os discursos de ódio ganham cada vez mais relevância no espaço público e político. Neste sentido foi também realizada uma sessão de cinema no auditório da escola direcionada a alunos do 9º ano, que contou com a participação de um número significativo de alunos. Nesta sessão foi projetado o filme *A Vida é Bela*, de Roberto Benigni (1997).

O núcleo de estágio cooperou também no projeto Parlamento dos Jovens, tendo auxiliado nas eleições que decorreram no mês de janeiro, estando nas mesas de voto, bem como nos vários debates que decorreram na escola entre as listas eleitas. É de referir que, pelo segundo ano consecutivo, os deputados eleitos na escola são escolhidos para representarem o distrito de Coimbra na Assembleia da República, o que constitui uma experiência muito positiva para os

alunos, já que colocam em prática ferramentas como a capacidade de argumentar e trabalhar em grupo, ao mesmo tempo que trabalham no sentido de desenvolverem a sua cidadania e participação democrática.

Em março foi realizada uma visita de estudo com turmas do 7.º ano de escolaridade a Condeixa-a-Nova, onde os alunos visitaram o museu PO.RO.S bem como as ruínas e Museu Monográfico de Conímbriga. O núcleo de estágio ficou encarregado de dirigir uma pequena visita guiada pelas ruínas, sendo que em vários pontos procedemos à explicação da função dos espaços e da sua importância na antiga cidade romana, procurando que os alunos relacionassem as explicações e os espaços que visitaram com os conteúdos que já tinham estudado sobre o Império Romano.

No final de março, o núcleo de estágio esteve também empenhado na preparação de uma conferência-debate em colaboração com a associação CULTRA, no âmbito das comemorações do 25 de Abril de 1974. O investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Miguel Cardina, dinamizou um momento de debate frutífero com várias turmas do 9º ano, sobre o tema “Estado Novo. Porque durou como caiu?”, abordando temas como a censura, a propaganda e a polícia política, o que criou momentos de interação muito interessantes entre o orador e os alunos, que foram colocando questões bastante relevantes.

O núcleo de estágio ficou também com a incumbência de redigir vários textos informativos e descritivos sobre as várias atividades que foram sendo dinamizadas, publicados depois na página do agrupamento de escolas, alguns dos quais foram escolhidos e incorporados na revista da escola. Alguns destes textos incidiram sobre exposições organizadas pelo grupo de História, como no âmbito do 5 de outubro, 27 de janeiro e 25 de Abril, mas também no âmbito de outros projetos como o Parlamento dos Jovens e palestras organizadas no contexto da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento do 8º ano, com a presença de Pedro Pina, investigador da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, que veio abordar o tema do Desenvolvimento Sustentável, bem como sobre o 25 de Abril, com a presença do investigador do CES da Universidade de Coimbra, que acima mencionei.

Face ao que estava explícito no plano individual de formação⁵, o número de aulas que estava planeado foi ultrapassado, tendo como previsto lecionado aulas em dois anos diferentes, num total de três turmas. Relativamente ao que tinha previsto no PIF, não foi realizada uma

⁵ Ver anexo 1.

visita de estudo com o 8º ano como pretendia, sendo que ao invés foi organizada uma visita de estudo com a direção de turma da orientadora que nos anos anteriores, devido ao contexto pandémico, não teve qualquer saída, tendo sido até incentivado pelos encarregados de educação. Também a exposição sobre o 8 de março, ainda que tenha sido proposta, não chegou a ser organizada.

1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica

O estágio pedagógico foi fundamental para contactar com a realidade complexa que é o ensino e uma comunidade escolar. Ao longo dos cerca de oito meses que durou o estágio, evolui enquanto profissional e futura docente, mas também enquanto pessoa, considerando que consegui ultrapassar os obstáculos que se foram colocando. A ajuda e sugestões da professora orientadora, bem como do meu colega de estágio, foram fundamentais, sendo que as relações do núcleo de estágio foram marcadas por uma enorme ajuda, cooperação, e *feedback* constante, o que contribuiu para a evolução que ocorreu ao longo do estágio e uma vontade constante de atingir um melhor desempenho, além de que tornou todo o trabalho mais agradável de realizar.

A comunidade escolar, professores, funcionários e alunos, demonstrou uma enorme amabilidade e receptividade para com os novos professores estagiários desde o primeiro dia, levando a que nos sentíssemos desde o começo muito à-vontade neste novo e estranho ambiente. A constante troca de impressões e experiências com vários professores, que desde o primeiro momento nos receberam muito bem, foi um elemento que também marcou muito a minha experiência positiva de estágio, já que me permitiu contactar com visões de profissionais que têm uma longa experiência no ensino. Foi também extremamente positiva a cooperação entre o grupo disciplinar de História, que sempre nos ajudou, motivou e partilhou connosco as suas visões e experiências enquanto docentes de História. O modo de funcionamento e as relações a que assisti entre os professores, e em especial entre o grupo de História, mostraram a relevância da cooperação, empatia e humildade para com os colegas.

Ao longo das semanas foi notória uma maior progressão, um menor nervosismo em cada aula que passava, sendo no começo alguém que ficava bastante desconfortável em frente a um grande número de pessoas, o que também não teria sido possível sem os alunos que tivemos, que cada vez mais me foram deixando à vontade. As aulas decorreram sempre como planeado, sendo que tive imensa sorte de nunca ter tido nenhum problema técnico, não tendo de recorrer

vez alguma a um plano alternativo, ainda que em várias ocasiões, tenha pensado em estratégias alternativas às planeadas, sobretudo em termos de conclusão das aulas.

Face às planificações realizadas, as dificuldades que mais senti em relação ao seu cumprimento, prenderam-se com realizar em algumas ocasiões, conclusões dos conteúdos que tínhamos abordado. Tirando estas ocasiões, o cumprimento das planificações foi bem conseguido, sendo que fui conseguindo cada vez com mais facilidade adequar os conteúdos ao tempo de aula, o que resultou em parte do tempo em que assisti às aulas da orientadora, que me permitiu perceber o que resultaria melhor com cada perfil de turma, mas também da experiência que fui adquirindo ao longo do estágio, levando-me a adequar o volume de conteúdos com o tempo previsto para cada tema.

Ao longo do ano, consegui criar uma boa relação com todos os alunos, sendo que procurei ter sempre uma postura bastante empática para com os mesmos, mas também assertiva sempre que necessário, especialmente em momentos de intervenções menos corretas ou de distração e conversa generalizada, ainda que nunca tenha havido qualquer falta de respeito por parte dos estudantes. O trabalho com os alunos ao longo do ano mostrou-se bastante recompensador, especialmente numa das turmas que no início revelou ter algumas dificuldades. Esta turma em concreto teve uma enorme evolução ao longo do ano, atingindo resultados académicos cada vez melhores, mas também demonstrando capacidades de interpretação, autonomia e espírito crítico mais desenvolvidas. No começo do ano esta turma tinha um número significativo de pessoas desmotivadas para com a História, e apenas um pequeno número de alunos participava. Contudo, no final do terceiro período a turma estava muito mais envolvida nas aulas, mais motivada e participativa, mas também com capacidades mais desenvolvidas de interpretação de documentação, de responder e colocar questões complexas.

De acordo com aquilo que estabeleci no PIF, procurei sempre que se proporcionava, trazer para os alunos exemplos mais próximos de si, através da inclusão da História Local, mediante a abordagem de personalidades, espaços e monumentos diretamente ligados a Coimbra, muitos dos quais eram desconhecidos pelos alunos. Da mesma forma, procurei também colocar um cunho pessoal nas aulas que lecionava, abordando, sempre que possível, personalidades femininas, que são muitas vezes esquecidas na História, e cuja importância não deve deixar de ser sublinhada.

O meu balanço sobre o estágio é extremamente positivo, tendo sido uma incrível experiência, que considero ter-me preparado para uma profissão que lida com situações sociais muito diversas e uma enorme carga de burocracia, realidade que só pude conhecer verdadeiramente durante o estágio. Este ano de estágio teve influência também no meu perfil de docente, que se foi moldando ao longo dos meses, ainda que as expectativas iniciais não tenham mudado significativamente. Ainda assim, tenho plena noção que a minha construção enquanto docente irá definitivamente mudar ao longo do tempo, já que é um processo de constante aprendizagem, ao contactar com realidades em constante mudança que requerem respostas diferentes com o passar do tempo.

Capítulo 2 - Empatia histórica

Neste segundo capítulo, como referi anteriormente, focar-me-ei numa abordagem teórica da empatia histórica, em que assenta o meu trabalho, abordando primeiramente o surgimento deste conceito no âmbito dos estudos de cognição e da Educação Histórica dentro da qual surgiram nas últimas décadas vários estudos sobre conceitos de segunda ordem. Neste capítulo, analisarei também a larga investigação que tem sido feita no sentido de clarificar e conceptualizar a empatia histórica, conceito este que não esteve, desde a sua criação, imune a críticas e tem dado origem a uma enorme quantidade de trabalhos, cujos autores apresentaram a sua visão relativamente às vantagens do uso da empatia histórica na aula de História, bem como aos aspetos que consideram fazer parte deste mesmo conceito.

Ao longo do estágio pedagógico, sobre o qual me debrucei no capítulo anterior, apercebi-me que a História, os seus fenómenos, atores e situações eram muitas vezes entendidas pelos alunos como não tendo sentido e não estando relacionadas com as suas vivências e o seu tempo, o que levava a que os estudantes com frequência não demonstrassem grande interesse nas aulas. Considerei, assim, pensar uma abordagem que procurasse tornar o conhecimento histórico perceptível para os alunos, para que não o encarassem como uma ‘casa’ de gente estranha, com ações incompreendidas e avaliadas pejorativamente. Tendo selecionado o trabalho com a empatia histórica enquanto estratégia privilegiada a utilizar, é agora relevante analisar em que consiste este conceito e quais as suas potencialidades na aula de História.

A empatia histórica surgiu no âmbito dos estudos de cognição histórica, levados a cabo pela linha de investigação que se desenvolveu nas últimas décadas no que diz respeito aos estudos e investigação sobre ensino e aprendizagem da História, a Educação Histórica. Esta linha de investigação surgiu a partir da década de 1970 em países como o Reino Unido e os Estados Unidos, tendo-se observado nas décadas que se seguiram a sua afirmação em vários outros países. Tomando o exemplo do caso português, esta afirmou-se enquanto linha de investigação dominante sobretudo a partir do ano 2000, marcando de forma indiscutível o currículo e objetivos orientadores da disciplina de História.

O surgimento desta nova linha de investigação procurou, «romper com a aceitação dos caminhos tradicionais do Ensino da História e [...] aduzir novos elementos à forma como os

alunos assumem a compreensão da História [...]»⁶. É também relevante que a Educação Histórica, no sentido em que diverge de formas tradicionais do ensino da História, sublinha a importância de privilegiar uma aprendizagem qualitativa, em detrimento de uma aprendizagem de grandes quantidades de conteúdos, como sublinhou Thompson nos anos 1970, ao afirmar que «o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico.»⁷.

O objeto de estudo da Educação Histórica assenta nos processos a partir dos quais os alunos de História aprendem a disciplina, atribuindo suma importância à forma como se procede a aprendizagem da História pelos estudantes. A sua investigação decorre da análise das ideias que os alunos produzem em História e sobre a História, servindo-se de uma diversidade de tipologia de trabalhos que constituem instrumentos de recolha de dados, realizados na investigação que tem surgido. Partindo dos dados recolhidos, estabeleceram-se sistemas de categorização de ideias dos alunos, que divergem da lógica dos esquemas de pensamento estabelecidos na área da psicologia decorrentes da investigação de Piaget e Bloom, aspeto que analisarei de forma mais aprofundada à frente⁸.

2.1 Conceptualização e estudos sobre empatia

Etimologicamente, o termo empatia, surgiu no final do século XIX, decorrendo do termo alemão “*Einfühlung*”, formado pelos vocábulos “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), sendo usado na área da estética, para designar “sentir como”, termo que deriva do grego *empathēia*., composto por “em” e *pathos* referindo-se a emoção, sentimento, também utilizado na área da estética para significar a capacidade de “entrar no sentimento”, referindo-se à possibilidade de alguém «perceber a experiência subjetiva de outra pessoa.»⁹, isto é, ser capaz de compreender a perspetiva, a emoção, de outra pessoa que não nós mesmos.

Surgido inicialmente no campo da filosofia da arte, o termo empatia, já no século XX, expandiu-se para outros campos científicos, sendo utilizado em diversas áreas de estudo, como a biologia, psicologia, neurociências e educação, profundamente relacionado com uma

⁶ Barca, I. (2001). Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In Revista da Faculdade de Letras História, 2. P.13.

⁷ Thompson, D. (1972), citado por Barca, I. (2001) Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In Revista da Faculdade de Letras História, 2. P.14.

⁸ Barca, I. (2001). Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In Revista da Faculdade de Letras História, 2. pp.14-15.

⁹ Souza, A. A. A. (2009), citado por Silva, M. V. M. (2018). A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 15.

componente emocional. Com esta expansão, o conceito de empatia acabou por adquirir diferentes significados, consoante a ciência e contexto em que era empregue, não sendo atingido um consenso em relação à sua conceptualização¹⁰.

Foster afirmou que o conceito mais comum de empatia derivava da psicologia, podendo, mesmo dentro desta área de estudo, adquirir significados diferentes entre si. Todavia, o conceito de empatia que foi anteriormente definido e que está relacionado com as áreas da psicologia e psiquiatria, não tem o mesmo significado do conceito de empatia histórica. Assim, considera-se que o uso deste conceito no âmbito da História surgiu no século XX, sendo apontado Collingwood o seu precursor, que mesmo não o tendo ainda utilizado, realçava a importância de repensar as ações, opiniões e intenções das pessoas do passado, no sentido de melhor se atingir uma compreensão das mesmas¹¹.

Mais tarde, o conceito de empatia histórica, à semelhança do que se assistiu em outras áreas do conhecimento, foi trabalhado por diversos autores, procurando criar-se uma conceptualização, o que levou ao surgimento de diversas definições, que se diferenciavam principalmente pela relevância atribuída a diferentes aspetos que para alguns autores eram fundamentais para que fosse possível *empatizar* historicamente, mas que, para outros, poderiam não estar de todo presente¹².

Clarisse Ferreira, com base em estudos previamente produzidos por alguns dos investigadores mais relevantes em empatia histórica, como Peter Lee, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt, clarificou o conceito que aqui trabalho da seguinte forma:

Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respectivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.¹³

¹⁰ Silva, M. V. M. (2018). A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p.15-16.

¹¹ Portal, C. (1987), Empathy as an objective for history thinking, in C. Portal *The History Curriculum for Teachers*, Thame: Imago Publishing Ltd., p.90.

¹² Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 17-18.

¹³ Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. A. *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp.116-117.

Lee e Ashby, que realizaram alguns dos trabalhos mais importantes no âmbito da conceptualização e investigação sobre este conceito, definiram a empatia na disciplina de História enquanto algo que se atinge quando se é capaz de reconstruir com sucesso os pensamentos, sentimentos, objetivos e crenças de pessoas do passado, e de reconhecer que esses mesmos valores e crenças são distintos dos seus¹⁴. Peter Lee afirmou que para que os alunos consigam *empatizar* historicamente:

[...] devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas ações em circunstâncias específicas.¹⁵

Empatizar historicamente é para os alunos, contudo, uma tarefa extremamente difícil, dado que, como sublinharam os mesmos autores:

Considerar as convicções, metas e valores de outras pessoas ou [...] de outras sociedades é uma conquista intelectual difícil. É difícil porque significa reter na mente estruturas inteiras de ideias que não são as da própria pessoa, e com as quais a pessoa pode discordar profundamente. E não é apenas retê-las na mente como um conhecimento inerte, mas estando na posição de trabalhar com elas de modo a poder explicar e entender o que as pessoas fizeram no passado.¹⁶

Yilmaz notou que para historiadores, investigadores e docentes de História, o termo empatia diz respeito a uma combinação de capacidades mentais e imaginativas, ainda que este último aspeto tenha despoletado várias opiniões divergentes¹⁷. Foster definiu a empatia histórica em seis aspetos que considero fundamentais para que a empatia histórica seja bem conseguida, uma vez que:

¹⁴ Lee, P., Ashby, R. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing, p. 63.

¹⁵ Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In I. Barca. *Educação Histórica e museus*, 19–36. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 20.

¹⁶ Lee, P., Ashby, R. (1987), citado por Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. A. *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p.126.

¹⁷ Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *In The History Teacher*, 40(3), p.332.

- Se trata de um processo que conduz a uma compreensão das razões de determinado ator histórico ter agido de certa forma;
- Envolve um conhecimento do contexto histórico e da cronologia relativa aos acontecimentos que precederam a situação em estudo;
- Se baseia numa análise criteriosa e minuciosa das evidências históricas diretamente relacionadas com o objeto de estudo;
- Requer uma apreciação das consequências geradas por determinada ação;
- Há a necessidade de se reconhecer claramente as diferenças entre o tempo em que o investigador vive e o momento histórico que estuda, bem como o quadro de valores, ideias e crenças associados a cada um;
- Envolve uma apreciação e reconhecimento da complexidade da ação e das sociedades humanas em qualquer época da História¹⁸.

Por sua vez, Endacott e Brooks consideraram que qualquer esforço de empatia histórica deveria incluir três aspetos interdependentes e imprescindíveis:

A contextualização histórica, incluindo um conhecimento e compreensão do quadro social, político e cultural do período histórico em estudo, bem como o conhecimento dos acontecimentos que precederam a situação em estudo. Esta contextualização é imprescindível se tivermos em conta que muitos alunos, quando chegam à sala de aula, trazem já consigo um conjunto de ideias baseados em livros, filmes e jogos com que contactam, e que com frequência se podem sobrepor às ideias que o professor procura que os alunos construam através da informação que fornece e da exploração da documentação, aspeto este que foi notado por De Leur¹⁹.

A perspective taking, a noção das crenças, atitudes, experiências vividas e princípios de um ator histórico, de maneira a compreender como estes aspetos influenciariam os seus pensamentos sobre determinada situação. Vários autores sublinharam também neste sentido a importância de os alunos trabalharem e reconhecerem um passado multiperspetivado, sendo que apenas assim se consegue que atinjam uma compreensão histórica mais sofisticada.

A conexão afetiva, tendo em consideração as experiências vividas e ações de um ator histórico, avaliar como estas poderiam ter sido afetadas pela sua resposta afetiva, recorrendo a

¹⁸ Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? In *The Social Studies*, 90(1), pp.18-19.

¹⁹ De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues' Historical Empathy in Secondary History Education, in *British Journal of Educational Studies*, p. 333.

experiências semelhantes, ainda que em contextos bastante diferentes, que o investigador tenha vivenciado²⁰. Os autores defenderam que, ao ser valorizada a componente afetiva da empatia histórica, os alunos demonstram várias formas de preocupação face aos atores históricos e às circunstâncias em que se inserem, como teorizaram Barton e Levstik²¹, ao mesmo tempo que aumenta também o seu interesse na disciplina de História, algo que Kohlmeier conseguiu observar nos seus estudos²². Outros autores, reconhecendo a importância desta dimensão afetiva, chamaram ainda assim a atenção para a dificuldade de reconstruir os pensamentos e sentimentos dos atores históricos, já que numa mesma época coexistem múltiplas perspetivas. Além disto, deve existir também a consideração que ao levar os alunos a relacionarem as experiências dos atores históricos com as suas, estes podem projetar os seus valores e modos de pensar para explicar o passado, sem mostrar compreensão das diferenças entre o tempo que estudam e aquele em que vivem²³.

Endacott e Brooks²⁴ sublinharam a evolução entre os primeiros estudos e conceções sobre empatia histórica, marcados pelo entendimento deste conceito exclusivamente na sua vertente cognitiva, como preconizado por Foster²⁵ e Lee e Ashby, em oposição a estudos mais recentes, como o de Jada Kohlmeier, que têm vindo a sublinhar cada vez mais a importânciada dimensão afetiva quando se fala de *empatizar* historicamente. Pelos motivos já acima mencionados, vários foram os autores que empreenderam estudos nas décadas seguintes, procurando analisar as competências que estava em causa quando se fala de empatia, mas preferindo termos algo menos polémicos e com menos probabilidade de serem sujeitos a interpretações enganadoras.

A conceção de autores como Foster, a diversidade de conceptualizações que surgiram ao longo das últimas décadas, e uma dificuldade não ultrapassada em definir como a empatia histórica reconciliava aspetos afetivos e cognitivos levou a que vários autores tivessem substituído o termo de empatia histórica por conceitos como *perspective taking* ou *rational*

²⁰ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p.43.

²¹ Idem, *ibidem*, p.44.

²² Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. In *Theory & Research in Social Education*, 34(1), pp. 34–57.

²³ De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues' Historical Empathy in Secondary History Education, in *British Journal of Educational Studies*, p.334.

²⁴ Endacott, J. & Brooks, S. (2013) An Updated Theoretical and Pratical Model for Promoting Historical Empathy, in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, pp. 41-58.

²⁵ Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? In *The Social Studies*, 90(1), p.19.

understanding, focando-se predominantemente nos objetivos ao nível cognitivo²⁶. Downey, preferindo o termo *perspective taking*, em detrimento do de empatia, definiu-o como a capacidade de entender a conjuntura dos atores históricos, com base em factos históricos e eventos, sem existir a tentativa de se identificar ou simpatizar com os seus sentimentos²⁷. Endacott e Brooks consideraram que essa “tomada de perspetiva”, ainda que seja um elemento indispensável para *empatizar* historicamente, como mencionei anteriormente, não é em si empatia histórica. É perceptível, nas leituras realizadas, como a questão da identificação afetiva conduziu alguns investigadores ao afastamento do conceito de empatia.

Endacott e Brooks, entendendo o conceito de empatia como sendo um processo em que os alunos se envolvem cognitivamente e afetivamente com os atores históricos, de maneira a melhorar a sua compreensão e inserir no seu contexto as suas experiências, decisões, pensamentos e ações realçaram, neste mesmo sentido, a importância de entender a empatia histórica com uma dupla dimensão afetiva e cognitiva, em que o indivíduo analisa a forma de pensar dos atores históricos, ao mesmo tempo que se relaciona com a dimensão afetiva da situação em análise. Esta dimensão é, na perspetiva dos autores, fundamental para que se consiga compreender como, em determinada situação, um ator histórico pensou e sentiu, e de que forma isto influenciou a forma como reagiu, enfatizando a humanidade dos atores históricos separados temporalmente dos alunos. A defesa da dimensão afetiva enquanto parte integrante da empatia histórica não pretende que os estudantes em certas situações, especialmente em casos em que os valores do passado e do presente se distanciam fortemente, os tornem aceitáveis, mas apenas se pretende que valorizem a própria experiência, sentimentos e pensamentos do ator histórico, para que se tornem menos estranhos aos olhos dos nossos alunos, que desta forma passam a compreender como estes elementos podem ter influenciado o seu modo de reagir²⁸.

Como referiram Lee e Shemilt, desde a sua criação que o conceito de empatia teve como um dos pontos de discórdia entre investigadores e professores de História, a existência de uma necessidade de ligação afetiva, simpatia ou identificação com pessoas do passado, associando o conceito de empatia em História com o homónimo na área da Psicologia²⁹. Lee defendeu que,

²⁶ Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. In *Theory and Research in Social Education*, 38(1), p.7.

²⁷ Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools, in *The History Teacher*, 40(3), p.332.

²⁸ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p.43.

²⁹ Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In I. Barca. *Educação Histórica e museus*, 19–36. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp.19-21.

ainda que possa existir reconhecimento de que as pessoas inseridas em determinado contexto e realidade histórica em estudo possuem sentimentos, isto não significa que o investigador que as estuda partilhe esses mesmos sentimentos, pois essa partilha não faz parte da empatia nem da compreensão histórica, já que nos é perfeitamente possível ter em conta as intenções e crenças das pessoas do passado sem termos de as aceitar³⁰. Por outro lado, Endacott e Brooks, tendo considerado a existência da dimensão afetiva enquanto parte integrante da empatia histórica, clarificaram que a conexão afetiva com um ator histórico não procura que as suas ações ou crenças se tornem corretas ou aceitáveis, mas que as mesmas se tornem perceptíveis e compreendidas pelos estudantes³¹.

O conceito e possibilidade do uso de imaginação num exercício de empatia histórica, que acima mencionei na sequência das referências a Yilmaz e Lee, é outro aspeto bastante controverso e contestado no seio dos investigadores. Por um lado, Foster, considera que a empatia histórica não pode ser associada ao uso de imaginação histórica, por poder levar a uma compreensão errónea do passado, considerando que não faz parte da empatia histórica, tendo criticado os exercícios cujas premissas levam os alunos a imaginarem-se em determinada situação e época histórica. O mesmo investigador colocou de lado a possibilidade de identificação com os atores históricos e simpatia para com os mesmos, ao afirmar que divergem daquele que é o objetivo fundamental da História, considerando não ser possível para um historiador a identificação com determinada figura que estuda³². A questão da identificação foi também notada por Endacott e Brooks, que afirmaram ser impossível de existir, especialmente quando se trata de figuras históricas ou situações bastante objetivas³³.

Pelas razões acima referidas, alguns autores, não colocando totalmente de parte o papel da imaginação histórica em relação com a empatia realçam, no entanto, a necessidade de esta ser controlada, precisamente para que os alunos não caiam em pura fantasia, o que acaba por ser difícil de medir. De Leur chamou também a atenção para esta questão, considerando a importância da utilização da imaginação histórica pelos historiadores, de forma a reconstruir o seu objeto de estudo, ainda que tenha afirmado a possibilidade de os alunos ao trabalharem a empatia histórica caírem no presentismo, apreciando o passado sobre

³⁰ Idem, *ibidem*, pp. 19-21.

³¹ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p. 42.

³² Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? In *The Social Studies*, 90(1), p.19.

³³ Endacott, J. L, Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past, in *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, p.209.

o qual se debruçam através do seu lugar no presente³⁴. Também autores como Clarisse Ferreira³⁵ e Breno Andrade consideraram necessária a imaginação num exercício de empatia histórica. Este último autor sublinhou ainda a importância do descentramento aliado à imaginação. O primeiro implica que a pessoa ao aprender História, para que consiga *empatizar*, se afaste dos seus pontos de vista, marcados pela situação e contexto do tempo em que vive, uma vez que os seus valores têm a tendência de ser transportados para a realidade em estudo. Para que o indivíduo seja capaz de *empatizar* com determinado ator histórico, necessita assim de se descentrar do seu quadro de valores para compreender determinado contexto e sociedade do passado, com um quadro de valores bastante diferente, sem que transponha as suas perceções para o contexto em estudo. No que diz respeito à imaginação, o autor sublinha o seu exercício para que o aluno consiga assim convocar ou recriar, a partir desta, todo um contexto e «mundos históricos do qual participará como ator»³⁶.

Para o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos, um dos objetivos centrais do ensino da História, é importante que os docentes integrem também nas suas práticas outros conceitos de segunda ordem como o de evidência histórica, narrativa histórica e significância histórica, entre outros relevantes, que facilitem o cumprimento desse objetivo³⁷.

2.2 Modelos de progressão de ideias

Para conseguir interpretar e categorizar as ideias dos alunos no âmbito da empatia histórica, foram concebidas escalas de progressão de ideias no que diz respeito a este conceito de segunda ordem. A análise das ideias dos alunos ao longo da realização de várias atividades, permite-nos avaliar de que forma decorre a evolução da sua compreensão dos fenómenos e situações estudadas, bem como da intenções e ações de determinado ator histórico. É então a partir do desempenho dos alunos em tarefas estruturadas e das explicações que estes constroem que fazemos corresponder o seu entendimento a determinado nível de empatia histórica.

³⁴ De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues' Historical Empathy in Secondary History Education, in *British Journal of Educational Studies*, pp.334-335.

³⁵ Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. A. *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 116-117.

³⁶ Andrade, B. G., Júnior, G. R., Araújo, A. N., & Pereira, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História. In *História & Ensino*, 2(12), p. 261.

³⁷ Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. A. *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p.116.

Aspeto importante prende-se com o facto de estas escalas de progressão não irem ao encontro das etapas de desenvolvimento cognitivo apresentadas em vários estudos de Bloom e Piaget, segundo as quais, determinada fase de desenvolvimento cognitivo estava ligada a uma respetiva faixa etária. No que diz respeito à progressão em empatia histórica, esta não está diretamente relacionada com a idade, sendo bastante irregular e com oscilações, decorrendo que alunos da mesma idade podem situar-se em níveis diferentes de empatia histórica³⁸. Também em Portugal têm sido realizados vários estudos no sentido de analisar e categorizar as respostas reveladas por alunos de vários ciclos de estudos, face à forma como compreendem situações, instituições ou ações de atores históricos, mas também na sua relação com a documentação histórica e com a forma como entendem a construção de uma explicação histórica, destacando-se investigadoras como Isabel Barca.

Como sublinharam Ashby e Lee, as variações de níveis entre atividades podem estar relacionadas com a familiaridade dos discentes com certos temas, em detrimento de outros assuntos, o que pode influenciar a sua compreensão. De sublinhar é ainda que seria errado assumir estas escalas de progressão enquanto etapas pelas quais deveriam passar os alunos até atingirem níveis mais sofisticados, sendo que devemos ambicionar que os nossos alunos consigam situar-se em níveis cada vez mais sofisticados, refletindo uma compreensão das realidades e atores históricos cada vez mais complexa, mas não entendendo estes níveis enquanto metas a alcançar³⁹. É possível afirmar também, como já vários autores afirmaram a partir do seu trabalho com alunos, que o nível de aproveitamento escolar também não corresponde necessariamente ao nível de empatia histórica de um discente. Neste sentido, alunos com aproveitamento escolar bom ou muito bom, podem ter bastante dificuldade em *empatizar* historicamente com determinado ator histórico, tal como um aluno com aproveitamento escolar menos bom pode situar-se em níveis mais complexos de empatia histórica.

É importante agora apresentar algumas escalas de empatia histórica que, ao longo dos anos, foram mote de diversos trabalhos de investigação dentro dos estudos de cognição histórica. Peter Lee destacou-se particularmente no que diz respeito a este esforço de categorização das ideias dos alunos, que foi aprofundado a partir do seu estudo “*Making Sense*

³⁸ Barca, I. (2001). Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In *Revista da Faculdade de Letras História*, 2. P. 14-15.

³⁹ Lee, P., Ashby, R. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing, p. 68.

of History”, em 1984, englobando alunos entre os oito e os 18 anos, focando-se nas noções de empatia histórica, mas também de imaginação histórica. Também Denis Shemilt, no mesmo ano, expôs uma forma de categorização assente em cinco níveis, a qual tem muitas semelhanças com a escala posteriormente apresentada no trabalho de Peter Lee e Rosalyn Ashby, de 1987, também composta por cinco níveis de progressão⁴⁰.

Ashby e Lee (1987)	Shemilt (1984)
1- “Passado opaco”	“Ossos secos e sentimento de superioridade”
2- “Estereótipos generalizados”	“Consciência de uma humanidade partilhada”
3- “Empatia derivada do quotidiano”	“Empatia do quotidiano aplicada à História”
4- “Empatia histórica restrita”	“Empatia histórica”
5- “Empatia histórica contextualizada”	“Metodologia empática”

Fonte: Barca (2001)

Em relação à escala que irei utilizar para avaliação e categorização das respostas dos alunos, urge agora explicar o que significa cada um dos níveis de progressão de ideias. A escala que selecionei para efeito de avaliação das respostas dos alunos, diz respeito à que foi conceptualizada por Rosalyn Ashby e Peter Lee em 1987⁴¹, no seu importante trabalho *Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History*, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas feitas a um grupo de alunos. O referido modelo apresenta os seguintes níveis:

Nível 1 - O passado obscuro/ininteligível: neste primeiro nível, os alunos entendem o passado como algo desprovido de sentido, pensando nos atores históricos como intelectualmente inferiores em relação às pessoas no presente. Neste nível não há compreensão que as pessoas no passado não tinham a mesma informação e conhecimento que possuímos atualmente, levando a que o passado seja um lugar de comportamentos absurdos.

Nível 2 - Estereótipos generalizados: neste nível, os alunos entendem as ações e instituições do passado segundo uma visão estereotipada das situações e valores da época em estudo, consequência da projeção dos seus valores atuais para o passado. Não há também aqui

⁴⁰ Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. in *Revista da Faculdade de Letras. História*, 2, p. 14.

⁴¹ Lee, P., Ashby, R. (1987). *Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History*, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing.

diferenciação entre os valores do passado e os valores do presente e, quando a há, é usada como forma de apresentar a inferioridade das pessoas do passado em relação às do presente.

Nível 3 - *Empatia cotidiana*: existe uma tentativa de explicar as ações e intenções numa determinada situação a partir das evidências analisadas, mas esta é vista segundo os olhos do presente, não havendo distinção entre a visão atual dos alunos e a visão das pessoas da época em estudo. Ainda assim, há uma tentativa genuína de reconstruir uma situação e de procurar entender como uma pessoa teria reagido inserido nesse contexto, mas recorrendo à sua experiência de vida para essa reconstrução.

Nível 4 - *Empatia histórica restrita*: neste nível, as ideias dos alunos apresentam já uma maior complexificação e compreensão do passado, entendendo as ações, intenções e pensamentos das pessoas com base nas evidências, sendo reconstruídas partindo daí. Além disto, há um reconhecimento que as pessoas do passado tinham valores e modos de pensar estruturalmente diferentes do presente, o que funciona enquanto condicionante para a forma como pensaram e agiram. Contudo, este reconhecimento decorre apenas em situações bastante específicas, existindo alguma dificuldade para entender o contexto mais amplo em que se inserem e que melhor explicaria a sua forma de agir. Por isto, é frequente que os alunos situados neste nível façam juízos de valor, transportando para o passado valores e crenças do seu tempo.

Nível 5 - *Empatia histórica contextualizada*: os alunos procuram enquadrar o que pretendem compreender num contexto mais amplo. Existe neste nível uma clara distinção entre a visão e perspectiva do agente histórico e do investigador que o estuda, bem como dos conhecimentos e informação a que um tinha acesso no passado e a que no presente existe, entre os valores, crenças e objetivos em determinado momento da História e os que existem nas sociedades atuais. Há aqui a capacidade de enquadrar a situação estudada dentro de um contexto abrangente do quadro de valores, bem como tendo em conta as condições materiais que existiam. Neste nível pode existir alguma tentativa de os alunos transporem critérios atuais de racionalidade ou conhecimento, mas isto é feito com total consciência de que esses critérios podem ser muito diferentes do passado⁴².

⁴² Lee, P., Ashby, R. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing, p. 68-82.

2.3 Aplicação dos exercícios de empatia histórica

Tendo refletido sobre a empatia histórica, as suas características e componentes é agora importante perceber de que modos pode ser a empatia histórica aplicada na sala de aula. A situação em estudo deve ser apresentada aos alunos como um “dilema empático” como referiu Clarisse Ferreira⁴³, para que encarem o exercício de empatia histórica enquanto um desafio, algo que diverge da sociedade em que vivem e dos valores, crenças, ideias e práticas que lhes correspondem, de forma a incentivar a sua curiosidade intelectual e conduzir a sua preocupação para atingir uma compreensão da situação ou ator histórico⁴⁴.

Para que os alunos sejam capazes de compreender o contexto em que as pessoas estavam inseridas, bem como os valores, ideias e crenças, é fundamental que tenham contacto e façam uso das evidências, isto é, a documentação que nos fornece alguma informação sobre o passado⁴⁵. Vários autores, da mesma forma que Jason Endacott, afirmaram a necessidade de os alunos terem contacto com uma quantidade suficiente de evidência que lhes permita compreender o contexto, as formas de agir e pensar dos atores históricos, sendo que sem este contacto fundamental os alunos não concretizarão o esforço de *empatizar* historicamente na sua máxima potencialidade. É fundamental, assim, que os alunos contactem com a documentação para realizarem um exercício de empatia histórica, e que compreendam devidamente o contexto das situações que estudam⁴⁶, formulem hipóteses explicativas com base na informação que retiram das evidências, mas também compreendam de que forma se retira essa informação sobre o passado, devendo entender como é construído o conhecimento histórico pelos historiadores, objetivo que a disciplina e os docentes de História devem também procurar cumprir. Tendo mencionado a relevância do conceito que aqui abordo em relação com a análise de documentação diversa, é também de sublinhar que a utilização da empatia histórica nas aulas de História permite que os alunos teçam comparações entre o momento que vivem e uma determinada época histórica de forma a compreenderem a evolução das sociedades humanas, ao mesmo tempo que conduz ao desenvolvimento de ideias mais complexas relativamente às

⁴³ Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. A. *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 117.

⁴⁴ Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. In *Theory & Research in Social Education*, 34(1), p.37.

⁴⁵ Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? In *The Social Studies*, 90(1), p.18.

⁴⁶ Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. In *Theory and Research in Social Education*, 38(1), pp. 10-11.

vivências em determinado tempo, e permite desenvolver a sua compreensão de conceitos igualmente importantes em História como os de mudança e continuidade⁴⁷.

Ao empreender exercícios de empatia histórica com as suas turmas, os professores devem estar cientes da capacidade dos seus alunos para avaliar a documentação selecionada, bem como a sua disposição para se conectarem com as dimensões afetiva e cognitiva da situação de um ator histórico, especialmente quando o contexto em que se enquadra o aluno e o contexto do ator histórico são estruturalmente diferentes por questões espaciais, temporais ou culturais. De outra forma, os alunos, não sendo capazes de se afastarem da sua posição no presente são afetados pelo *egoistic drift* (deriva egocêntrica)⁴⁸. De forma semelhante, quando os alunos não conseguem afastar-se do seu quadro de valores e ideais do presente, a partir dos quais explicam o passado, nem consideram as circunstâncias em que se inseriram os atores históricos, acabam por demonstrar aquilo que vários autores designaram de presentismo⁴⁹.

Endacott e Brooks, considerando a inconsistência de modelos existentes sobre a aplicação da empatia histórica na sala de aula, conceberam um modelo de aplicação em quatro fases:

- A fase introdutória, durante a qual é introduzida a situação histórica ou ator histórico em estudo que o aluno deve apreciar, procurando também dar aos alunos um contexto a partir do qual devem depois analisar a documentação na fase seguinte.

- A fase de investigação, na qual é analisada documentação primária e secundária, de maneira a terem um conhecimento aprofundado do contexto histórico, das múltiplas perspetivas existentes e ligações afetivas, durante a qual, com o auxílio do professor, os alunos devem questionar as fontes. Autores como Kohlmeier, sublinharam também nesta fase a importância da discussão da documentação em pequenos grupos ou incluindo a turma na sua totalidade, de forma a compreenderem as visões dos colegas, mas permitindo também que os professores possam ver a evolução da compreensão que os alunos possuem da documentação⁵⁰.

⁴⁷ Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. In *The Journal of Social Studies Research*, 39, p. 3.

⁴⁸ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p. 46.

⁴⁹ Brooks, S. (2012). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom, in *Theory and Research in Social Education*, 39 (2), p. 168.

⁵⁰ Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. In *Theory & Research in Social Education*, 34(1), pp. 40-41.

- A fase de demonstração, em que os alunos, perante a análise de documentação que fizeram anteriormente exponham, mediante propostas do professor, a compreensão que conseguiram atingir sobre a situação em estudo;

- A fase final de reflexão, em que os alunos devem fazer ligações e comparações entre o passado e o presente, procurando que percebam de que maneira se alterou a sua compreensão ao empreenderem o esforço de *empatizar* historicamente. Para que esta última etapa seja bem conseguida, é fundamental que os alunos sejam direcionados pelo docente, para que reflitam sobre a sua compreensão da realidade histórica.

Como notaram os próprios autores, estas fases não têm necessariamente de ocorrer em isolamento, mas foram apenas assim estabelecidas de forma a sublinhar os aspetos considerados fundamentais na instrução, se um docente pretende que a empatia histórica seja bem conseguida⁵¹.

Retomando ideias que acima já expliquei, os mesmos autores consideraram três aspetos fundamentais para garantir que os alunos conseguem *empatizar* historicamente: *contextualização histórica*, remetendo para a compreensão das normas culturais, políticas e sociais do período histórico em estudo, bem como um conhecimento dos acontecimentos que precederam a situação em estudo; *perspective taking*, enquanto compreensão da experiência vivida pelo ator histórico, dos seus princípios, ideias e crenças, levando ao entendimento da forma como o indivíduo terá pensado sobre a situação concreta; *conexão afetiva*, tendo em consideração a forma como as experiências e situações vividas pelo ator histórico podem ter sido influenciadas pela forma como reagiria afetivamente, através das experiências semelhantes do investigador, ainda que em condições diferentes no presente. Só existindo estas três dimensões interdependentes, se pode verdadeiramente falar em empatia histórica, sendo que singularmente cada um dos aspetos tem a sua importância, mas não equivale ao significado do conceito⁵².

No que concerne os exercícios de aplicação de empatia histórica, vários métodos foram sendo utilizados, desde típicos exercícios escritos individuais, debates em pequenos grupos ou incluindo a totalidade da turma, mas também entrevistas aos alunos. Os exercícios escritos são umas das metodologias mais utilizadas, cuja importância foi notada por vários autores, como

⁵¹ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp.46-55.

⁵² Idem, *ibidem*, p.43.

Tessa de Leur⁵³. No que diz respeito a esta tipologia de exercícios, vários autores notaram a diferença entre realização de exercícios na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do singular. Considerando que um dos objetivos específicos deste trabalho consta precisamente em analisar de que maneira se alteram as respostas e níveis de empatia histórica dos alunos nestas duas tipologias de exercícios não deixa de ser importante focar neste ponto.

Endacott e Brooks notaram em vários dos seus estudos que questões realizadas na terceira pessoa do singular levam a que os alunos se expressem com base em evidências, focando-se mais na qualidade e veracidade da sua informação, mas apontam como ponto negativo a questão de desencorajar a consideração da dimensão afetiva⁵⁴. Por sua vez, exercícios na primeira pessoa do singular podem levar a que os alunos se foquem numa vertente mais afetiva dos atores históricos, procurando reconstruir como estes teriam pensado ou sentido face a determinado acontecimento. Contudo, e como sublinharam os autores, este tipo de exercícios pode também conduzir os alunos a imaginarem de maneira descontextualizada a forma como se teriam sentido na situação em análise, desconsiderando o ator histórico em que se deveriam focar e afastando-se das evidências históricas, caindo no presentismo⁵⁵.

A realização de exercícios escritos individualizados pode ser limitada por dificuldades dos alunos se expressarem por escrito, bem como a capacidade de formularem um pensamento lógico⁵⁶. Vários autores sublinharam como alternativa aos exercícios escritos, o debate entre os alunos, seja em grupos mais pequenos, ou em discussões mais amplas com toda a turma. Autores como Jensen, Peter Lee e Campos e Sarria⁵⁷ sublinharam as vantagens da utilização do debate para trabalhar a empatia histórica com os alunos. Jensen notou que, por meio do debate, o próprio professor tem uma noção mais clara de ideias menos corretas formuladas pelos alunos, podendo intervir e corrigir de imediato⁵⁸. Lee notou também o uso de debate enquanto uma mais-valia para os alunos poderem partilhar as suas ideias, ouvindo as dos colegas, contribuindo

⁵³ De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues' Historical Empathy in Secondary History Education, in *British Journal of Educational Studies*, pp. 331-352.

⁵⁴ Endacott, J. L., Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past, in *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, p.215.

⁵⁵ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p.52.

⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 52.

⁵⁷ Campos, O. D., & Sarria, C. F. (2019). Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events. In *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, p.50.

⁵⁸ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p.52.

para a complexificação do seu pensamento sobre a realidade ou ator histórico, podendo mostrar-se mais benéfico do que a realização de exercícios escritos individuais sem discussão⁵⁹.

Assim, o trabalho da empatia histórica com os alunos tem de comportar uma preparação aprofundada em relação ao contexto dentro do qual se insere o objeto de estudo, de maneira a que os alunos desconstruam as suas ideias tácitas e preconceitos marcadamente negativos em relação ao passado, compreendendo o quadro de valores da época que estudam para que consigam empreender um esforço de empatia histórica devidamente.

⁵⁹ Lee, P., Ashby, R. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing, p. 85-87.

Capítulo 3- Metodologia e descrição das atividades realizadas

Após escolher o tema sobre o qual se debruçaria o presente trabalho e as metodologias que empreenderia, tive de proceder à escolha entre os dois anos com que trabalhei ao longo deste ano letivo. Face a isto, e depois de refletir, considerei que seria interessante trabalhar com as duas turmas de 8º ano que me foram atribuídas, dado que o próprio programa deste ano de escolaridade debruça-se sobre temas que considerei muito desafiantes para os alunos. O estudo aqui apresentado teve, assim, como participantes os alunos das turmas 8ºW e 8ºX, o que equivale a uma **amostra de 54 alunos**⁶⁰.

As turmas têm perfis um pouco diferentes a nível de rendimento académico, sendo que na primeira das turmas os resultados dos alunos eram melhores do que na segunda. Na turma “W”, existiam vários alunos com um grande interesse e empenho na disciplina de História, enquanto um número ainda significativo de estudantes não manifestava grande interesse pela disciplina, ainda que os seus resultados académicos fossem bons, tendo mantido o seu perfil ao longo do ano. Por outro lado, a turma que designei como “X”, manifestou alterações significativas tanto ao nível de aproveitamento escolar como a sua postura para com a disciplina, sendo de início uma turma em que poucos alunos participavam, principalmente os alunos com melhores resultados académicos, chegou ao final do ano com grande parte da turma a participar ativamente e a atingir resultados mais satisfatórios comparativamente com o começo do ano letivo.

Estabeleci como **questão de investigação** para este estudo **compreender se a empatia histórica pode facilitar a compreensão e aprendizagem do conhecimento histórico de forma mais eficaz**. Foram igualmente delineados três objetivos específicos, a que o estudo procura dar resposta, procurando aferir-se a evolução dos níveis de empatia histórica dos alunos envolvidos no estudo e comparando progressivamente os resultados obtidos ao longo das atividades realizadas; compreender como se processaria alguma variação entre a realização de exercícios de escrita na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do singular; e, por fim, e indo ao encontro à questão de investigação, averiguar de que maneira a realização de vários exercícios de empatia histórica realizados em sala de aula poderiam alterar de forma positiva a relação dos alunos com a disciplina de História.

⁶⁰ Numa das turmas não foi contabilizado para este estudo um aluno que apenas chegou à escola no decorrer no 3.º período.

As atividades de empatia histórica tiveram a sua base em conteúdos lecionados ao longo dos 2º e 3º períodos, tendo sido realizadas após a lecionação das várias temáticas. Com estas questões, foi pedido aos alunos que fizessem reflexões pessoais sobre os temas em que cada atividade assentou, procurando que não só relacionassem os conhecimentos que tinham adquirido anteriormente à realização da atividade, mas também que se colocassem perante temáticas que seriam para si problematizantes e desafiantes, ambicionando que conseguissem deixar a sua visão e valores do presente de parte, para serem capazes de analisar uma determinada situação à luz do quadro de valores e mentalidades da época correspondente. A realização das questões foi, em alguns casos e turmas feita em aula, e noutros casos os alunos levaram as fichas para preencherem em casa, o que teve claros reflexos no número de fichas que foram preenchidas e devolvidas.

Para empreender os exercícios de empatia histórica, baseei a minha abordagem no modelo de quatro fases conceptualizado por Endacott e Brooks, que recordarei agora. Numa primeira fase devem ser introduzidas a(s) figura(s) histórica(s) ou situação histórica com a qual os alunos terão de *empatizar*. De seguida, é fundamental haver espaço para o contacto com fontes primárias e/ou secundárias, de forma a alargar o conhecimento e compreensão dos alunos em relação ao contexto e perspetiva em estudo. Numa terceira fase, os alunos devem demonstrar e expor a compreensão que adquiriram da situação em estudo nas duas fases anteriores. Por fim, deve existir tempo para uma fase de reflexão, na qual os alunos possam fazer ligações entre o passado e o presente e refletir sobre a evolução da sua compreensão da situação em estudo ao longo do exercício de empatia⁶¹.

Neste sentido, as aulas foram sempre que possível divididas em duas partes, dado que em várias ocasiões, os alunos tiveram que levar as fichas com os exercícios de empatia para preencher em casa, por falta de tempo. Assim, numa primeira parte, eram abordados os conteúdos relativos ao contexto do fenómeno em estudo, incluindo o momento de análise de documentação, de forma a dar uma quantidade adequada de informação sobre a realidade em estudo, para que os estudantes estivessem devidamente preparados para a avaliar e, uma segunda fase, em que realizavam os exercícios escritos de empatia e o debate, no caso da última atividade realizada.

⁶¹ Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p. 46.

A escolha dos temas para as quatro atividades deu-se por considerar a sua importância dentro dos conteúdos do 8º ano, no que diz respeito às perseguições religiosas no contexto da *Contrarreforma, a União Ibérica, a ação do Marquês de Pombal e o Iluminismo*, bem como por considerar que seriam verdadeiros desafios para os alunos, ao serem confrontados com realidades sociais e políticas, valores e ideias bastante distintos daqueles em que estão inseridos e com que contactam diariamente.

As três primeiras atividades foram compostas por dois exercícios com duas tipologias-um primeiro tipo para ser redigido na primeira pessoa do singular, procurando que os alunos tomassem a perspetiva de um ator histórico, dentro de um determinado contexto referido e se manifestassem ao nível dos pensamentos que teriam, ações que tomariam face aos acontecimentos estudados e referidos na premissa; outro para ser redigido na terceira pessoa do singular, de índole mais explicativa, procurando que os alunos tomassem uma posição sobre determinado acontecimento ou que refletissem sobre o mesmo, considerando o contexto da situação ou ator histórico sobre o qual se debruçavam. Numa das atividades, os alunos tiveram de responder a três questões, mas uma delas não foi contabilizada para o estudo com a empatia histórica, aspeto que explorarei mais à frente. Neste sentido, foram fundamentais os estudos desenvolvidos por Sarah Brooks⁶², que referi anteriormente, que exploraram e demonstraram as oscilações nos níveis de empatia dos alunos alcançados pelos alunos e a forma como constroem as suas respostas, em função do tipo de exercício realizado.

Para a última atividade, foi particularmente importante o trabalho de Lee e Ashby⁶³, que foi utilizado enquanto base metodológica e de conceptualização da mesma, sobretudo no que diz respeito às vantagens de utilização do debate entre os alunos como forma de complexificar as ideias dos alunos que, ao ouvirem as ideias dos colegas, podem refletir sobre as suas próprias conceções sobre o passado e sobre os agentes históricos. Procurei, para esta última atividade, combinar este modelo de debate, com uma primeira recolha das ideias dos alunos num exercício escrito, de modo a conseguir também aferir de que maneira as ideias dos alunos permaneceriam as mesmas ou se alterariam realizando o exercício escrito, sem interação com os colegas, e um debate direcionado com questões que fui colocando, criando espaço para que os alunos pudessem contrapor ou acrescentar alguma informação às ideias expostas pelos colegas.

⁶² Brooks, S. (2012). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom, in *Theory and Research in Social Education*, 39 (2), pp. 166-202.

⁶³ Lee, P., Ashby, R. (1987). Childrens Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing, pp. 62-88.

A avaliação dos desempenhos ao nível de empatia atingidos pelos alunos foi feita partindo das interações durante a lecionação das aulas, dos comentários e questões levantadas que também serviram de base de informação a partir da qual explorámos os temas escolhidos, mas principalmente através da realização de exercícios escritos individualizados, que foram realizados ao longo do ano letivo, mais especificamente entre o final do mês de janeiro e o final do mês de maio. Através das respostas obtidas nas quatro atividades que foram realizadas neste período temporal, procedi à avaliação e enquadramento destes mesmos resultados na escala de progressão de empatia histórica de cinco níveis concebida por Ashby e Lee, no seu trabalho *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*, sobre a qual já discorri anteriormente. Enveredei pela escolha desta escala por considerar que os níveis eram abrangentes, existindo uma maior facilidade e flexibilidade em enquadrar a diversidade de respostas dos alunos encontradas. O estudo desenvolvido caracteriza-se por ser um estudo de caso, de natureza qualitativa, sendo na sua estrutura de carácter interpretativo, em que se procurou analisar crítica e aprofundadamente as respostas dos alunos obtidas nas atividades realizadas ao longo do ano.

3.1 Primeira atividade - Perseguições religiosas no âmbito da Contrarreforma

A primeira atividade foi realizada nas duas turmas sobre a qual se debruça este estudo no final do mês de janeiro. Em ambas as turmas os conteúdos que correspondem à *Reforma Protestante, Contrarreforma e Reforma Católica* (quatro aulas no total), enquadradas no subtema *Renascimento e Reforma*, nas Aprendizagens Essenciais, foram lecionados por mim, tendo destinado à realização desta atividade o final da última aula sobre o mesmo tema.

A escolha do tema ocorreu precisamente por saber que é um tema bastante fraturante e muito desafiador para os alunos, que teriam de tomar a posição de alguém que viveria num tempo em que a perseguição religiosa era normalizada e fundamentada pelos valores vigentes das sociedades europeias, o que não deixa de ser um tema passível de ser abordado em comparação com as sociedades atuais. Através da realização desta atividade pretendi que os alunos, ao serem confrontados com uma prática e ideias que nas sociedades ocidentais na atualidade são condenáveis, conseguissem compreender como, no momento em que decorreram, se relacionaram com os valores vigentes e o papel central da Igreja Católica. Além disto, pretendia ainda que os alunos fossem capazes de relacionar a ação e função da Igreja

enquanto instituição normativa de comportamentos e atitudes, com a justificação e normalização da perseguição dos cristãos-novos, em que se focou principalmente o exercício.

Durante a leção dos conteúdos notei de imediato que os alunos possuíam um conjunto de ideias prévias muito assentes em estereótipos e, de maneira geral, dificuldade em compreender os modos de atuação da Igreja Católica, especialmente no que diz respeito à resposta para com o aparecimento e expansão do protestantismo e de comportamentos desviantes e contrários à doutrina católica. Desde logo, fizeram comentários negativos face à existência de perseguição religiosa institucionalizada, o que contrasta fortemente com a realidade em que vivem, tendo um grande número de estudantes manifestado também ideias estereotipadas, como a quase totalidade dos condenados ser submetida a variadas torturas e depois executados na fogueira. Por este motivo, procurei desde logo desconstruir essas ideias estereotipadas durante a leção dos conteúdos e sobretudo aquando da escolha dos materiais a apresentar nas aulas, de forma a dar a conhecer aos alunos o contexto da época que estava em análise.

Após ter abordado o Concílio de Trento na aula anterior e ter já mencionado alguns dos meios de controlo e combate utilizados pela Igreja Católica para com doutrinas ou comportamentos contrários ao Catolicismo, a aula em que foi aplicado o exercício de empatia decorreu com a abordagem da Companhia de Jesus, do Índice e principalmente da Inquisição, esta última de suma importância pela sua ligação direta com a premissa da primeira atividade de empatia histórica, outorgando particular atenção à sua ação na Península Ibérica e, sobretudo, em relação aos cristãos-novos. Durante a leção dos conteúdos e, sobretudo, quando abordei a ação da Inquisição os alunos foram questionados sobre a justificação da sua ação, sendo que poucos foram os que mostraram compreender como a forma de atuar da instituição fazia sentido sem emitirem juízos de valor partindo de valores do presente.

Tendo em conta que uma das questões assentava em imaginar a sua presença num auto de fé e descrever a forma como se sentiriam e pensariam, e já depois de dar conta das ideias estereotipadas que os alunos possuíam, procurei clarificar os destinos das pessoas julgadas pela Inquisição, que constam em autos de fé, contrariando a ideia que surgiu em várias ocasiões de que os condenados seriam na sua totalidade levados para a fogueira. Para este feito, foram analisados com os alunos alguns exemplos de condenados presentes nas listas dos autos, sendo analisada a sentença atribuída a cada um.

Esta primeira atividade era composta por três questões, das quais apenas duas foram consideradas para a avaliação dos níveis de empatia dos alunos, sendo que a questão não contabilizada para este estudo serviu para compreender de que maneira os alunos percecionavam a perseguição aos cristãos-novos, sem se pretender que demonstrassem a sua compreensão mais ampla do contexto em que decorreu, objetivo para o qual estavam direcionadas as outras duas questões que vou agora avaliar.

Depois da lecionação dos conteúdos, os alunos, possuindo já conhecimentos sobre as ambições e modos de atuação da Igreja Católica enquanto instituição normativa, bem como ao contexto que precedeu a Contrarreforma, deveriam responder às seguintes questões⁶⁴:

“Imagina-te no século XVI e descreve quais seriam os teus pensamentos ao assistir a um auto de fé, pensando na procissão que o precedia, bem como na execução dos condenados.”

“A perseguição dos cristãos-novos parece-te uma opção bem justificada? Justifica a tua resposta.”

Na primeira questão, os alunos deveriam colocar-se no lugar de alguém na época, através de um exercício imaginativo e considerando o contexto em que decorreu, procurando que descrevessem na primeira pessoa o que sentiriam e pensariam vendo a procissão e exposição dos condenados. Sem discorrer aprofundadamente sobre a questão que incluí no exercício, mas que não avaliarei aqui para efeito de empatia histórica, aferi que os alunos entenderam de maneira geral as perseguições aos cristãos-novos, sendo que na terceira questão deveriam expor de que forma seria justificada, à época, a sua perseguição, devendo fundamentar a sua posição.

Considerando que em ambas as turmas os alunos levaram as fichas para preencher em casa, isto teve claros reflexos nos resultados, sendo que em 54 alunos que compõe este estudo, 19 alunos não devolveram o exercício. É de destacar também que, à semelhança do que aconteceu posteriormente com outros exercícios, em fichas onde os alunos deveriam responder a duas questões, alguns alunos apenas preencheram uma delas, sendo que os números de respostas podem não coincidir nas duas questões que serão analisadas.

⁶⁴ Ver anexo 2.

Partindo da escala de cinco níveis conceptualizada por Ashby e Lee, as ideias dos alunos das turmas 8ºW e 8ºX obtidas através desta primeira questão foram avaliadas qualitativamente, estando representadas no gráfico a seguir:

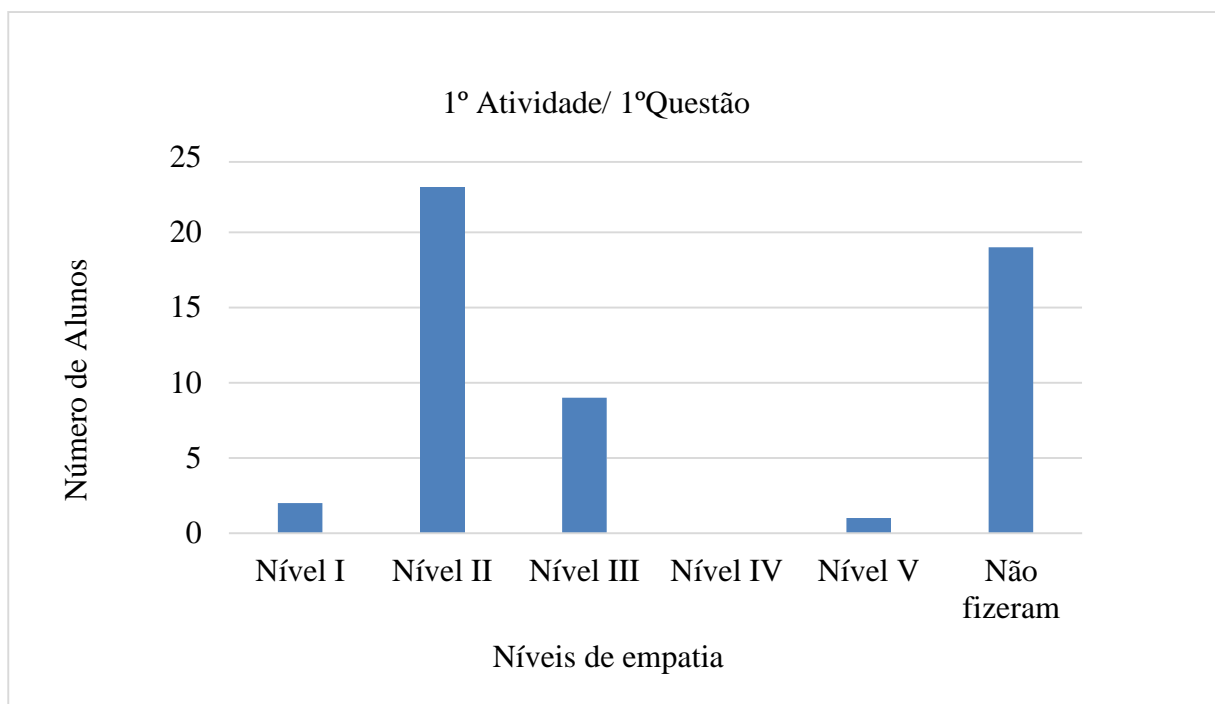


Gráfico 1- Resultados do exercício de empatia segundo níveis de Ashby e Lee

Esta primeira atividade teve 65% de participação, tendo os motivos acima referidos contribuído para este número de alunos envolvidos. Os níveis de empatia histórica alcançados pelos alunos demonstraram-se relativamente baixos, sendo que apenas um aluno conseguiu atingir o nível V (*empatia histórica contextualizada*) nesta primeira questão, correspondendo a 2% do total. No que diz respeito ao nível IV (*empatia histórica restrita*), não se registou nenhuma resposta que se enquadrasse. No nível III (*empatia quotidiana*), ficaram nove alunos, correspondendo a 17% da amostra. No nível II (*estereótipos generalizados*), situou-se a maioria dos alunos, 23, equivalendo a 43% do total de alunos. No nível I (*passado absurdo*) situaram-se 2 alunos, correspondendo a 4% do universo que participou nesta atividade.

Passo agora à análise de alguns exemplos de respostas e dos níveis de empatia que os alunos conseguiram atingir:

- Nível I:

Eu tenho algumas opiniões particulares sobre a Igreja Católica, pois nem tudo para mim é correto, logo acharia tudo aquilo apenas para receber dinheiro.

A12⁶⁵

Uma multidão de pessoas a adorar um só Deus e quando alguém dizia bruxo era queimado vivo.

A23

O aluno A12 demonstrou falta de compreensão da realidade em estudo, referindo-se à ideia de que a ação da Igreja Católica em perseguir e condenar aqueles que contradiziam a doutrina católica seria uma forma de a Igreja enriquecer monetariamente. Assim sendo, não mobilizou conhecimentos obtidos, nem demonstra um esforço para compreender a ação da Igreja e a função de um auto de fé. O aluno 23, por sua vez, não levou a sério o que era pretendido no exercício, tratando-se de um discente que é pouco receptivo a participar nas atividades dentro da sala de aula, o que se refletiu na sua participação neste exercício. A própria afirmação que fez demonstra não compreender também o que era um auto de fé, partindo apenas da ideia de que as pessoas eram queimadas, por uma justificação aleatória e incorreta.

- Nível II:

Eu teria pensamentos de medo, que teria de obedecer à igreja, não podendo assim expressar a minha opinião ou ideias. E como eu era obrigado a assistir a um auto de fé seria obrigado a cheirar, a ver e ouvir as pessoas a serem queimadas, o que me perturbaria.

A4

Se eu assistisse a um auto de fé assustaria-me [sic] pois não estou habituada e acharia injusto para aqueles que estão a ser condenados.

A31

⁶⁵Aos alunos foram atribuídos números aleatoriamente, precedidos da sigla A (aluno), para efeito de comparação de resultados e análise da evolução das suas respostas ao longo das várias atividades de empatia.

Eu acho injusto o facto de serem queimados na fogueira por serem obrigados a juntar-se ao Cristianismo.

A15

Nas três respostas acima apresentadas, os alunos explicam o passado e, neste caso em concreto, o auto de fé com base em ideias estereotipadas, mesmo tendo sido analisados excertos das listas dos autos e as várias penas atribuídas aos condenados. Estes alunos, como a maioria dos que se situam no nível II, recorrem à ideia generalizada e errada de que as pessoas seriam queimadas ou simplesmente mortas, formulando ainda juízos de valor, considerando a condenação destas pessoas como algo “injusto” (alunos 15 e 31), demonstrando assim que não conseguem conceber o auto de fé como algo adequado às crenças religiosas dos séculos XVI e XVII e ao papel normativo da Igreja. O aluno 15 em particular, expressa ainda a sua opinião, condenando esta prática, pelo que considera errado obrigar pessoas a professar e respeitar as normas cristãs, uma das ideias mais comuns nas respostas dos alunos situados no nível II, manifestando ideias de tolerância religiosa, denotando claramente que tiveram muita dificuldade em afastar-se de ideais e valores do presente.

- Nível III:

É muito difícil ver pessoas a ser torturadas [sic] já que á [sic] alguns que não são, mas todos aqueles que são culpados devem ser mortos em nome de Deus, para além disso, fico com medo de ser culpado por coisas que não fiz.

A14

As pessoas devem ser castigadas pelo mal que fazem, mas não será preciso ser de uma maneira tão violenta.

A13

As respostas situadas no nível III demonstraram já uma maior compreensão da realidade em estudo em relação às respostas anteriores. Os alunos neste nível, além de fazerem verdadeiramente um esforço para se colocarem no lugar de um ator histórico, conseguem já compreender melhor as perseguições religiosas e a realização dos autos de fé. O aluno 14, ainda que exprima algumas ideias mais baseadas em estereótipos, como o facto de considerar que as pessoas seriam torturadas, faz um esforço para entender como na época seria correto a sua

condenação. Por sua vez, o aluno 13 também empreende esse esforço em compreender que os castigos atribuídos às pessoas, emite ainda assim um juízo de valor, considerando que estas pessoas deveriam ser condenadas, mas por meio de métodos menos violentos, demonstrando ainda alguma dificuldade em se afastar dos seus valores no presente. As respostas equivalentes ao nível III, demonstram como os alunos conseguem, por um lado, compreender as perseguições religiosas, ainda que, por outro, utilizem vocábulos para exprimir injustiça, confusão e violência, com que caracterizam a forma de reagir da Igreja Católica a práticas consideradas heréticas.

- Nível V:

Eu pensaria que era correto inconscientemente pois a Igreja era o principal modelo na época e fazia com que um auto de fé se tornasse algo normal e correto perante Deus.

A32

Finalmente, no que diz respeito ao quinto nível de empatia histórica, apenas um aluno demonstrou compreender a função do auto de fé sem formular juízos de valor. O aluno consegue compreender como, segundo os padrões e valores da época, e considerando a Igreja enquanto instituição normativa, o auto de fé era normalizado e justificado. Ainda que não seja uma resposta marcada por grande complexidade, o aluno consegue pensar o passado sem partir da sua posição do presente, compreendendo como faria sentido, dentro do quadro de valores seiscentista, a perseguição religiosa e a condenação daqueles que contrariassem os princípios católicos.

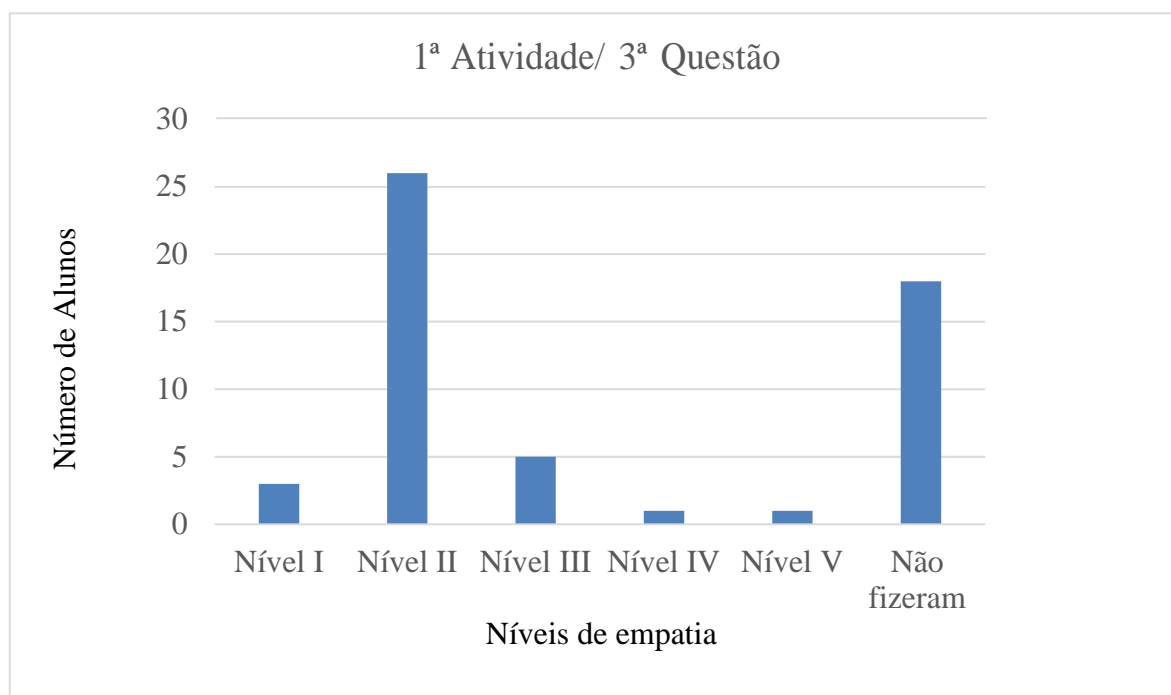


Gráfico 2- Resultados do exercício de empatia segundo níveis de Ashby e Lee

No que diz respeito à segunda questão, verificou-se mais uma resposta, sendo que o aluno em questão apenas realizou esta última. Desta forma, a taxa de participação dos alunos foi de 67%. Como notei anteriormente, também nesta questão a maioria dos alunos se situou nos primeiros níveis de empatia histórica. Apenas um aluno se situou no nível V de empatia histórica, equivalendo a 2% do total. No que diz respeito ao nível IV, verificou-se que igualmente apenas uma resposta se enquadrou neste nível, correspondendo também a 2% do universo de respostas obtidas. No que diz respeito ao nível III, verificou-se que cinco alunos, dizendo respeito a 9% do total, se situaram neste patamar. À semelhança da resposta anterior, a grande maioria dos alunos, 26 ao todo, situaram-se no nível II de empatia histórica, o que corresponde a 48% da amostra. Finalmente, no nível mais baixo de empatia, foram consideradas as respostas de três alunos, correspondendo assim a 6% do total de respostas.

Veja-se agora alguns tipos de respostas dos alunos:

- Nível I:

Sim porque foi nos séculos XVI e XVII que o grupo mais perseguido foram os cristãos-novos e foi desse grupo que morreram mais pessoas

Não porque os cristãos novos eram pessoas que lutavam contra outros e deram liberdade para eles.

A26

A resposta apresentada pelo aluno 46 revela que o aluno não procurou verdadeiramente explicar se considera a perseguição dos cristãos-novos como algo justificado, já que apenas se limitou a repetir a informação que se encontrava na premissa da atividade, não introduzindo, por este mesmo motivo, nenhuma informação nova, nem alguma prova de que compreende a realidade em estudo. Por sua vez, o aluno 26 não demonstrou qualquer compreensão da situação em estudo, sendo que apresenta ideias que não fazem qualquer sentido, nem se relacionam com a realidade que se pretendia que os alunos explicassem.

- Nível II:

Não, porque muitos tornaram-se cristãos para não serem perseguidos.

A6

Não porque Deus queria que todas as pessoas vivessem em paz e não queria que as pessoas se matassem por causa da religião.

A30

Os alunos que se situaram no nível II, construíram as suas respostas partindo sobretudo de ideias e valores do presente, mostrando não compreender que existe uma grande diferença entre as suas ideias hoje e a forma de pensar e agir das pessoas do passado. De forma geral, os alunos argumentaram que esta perseguição religiosa não era aceitável, exprimindo valores de tolerância religiosa, baseando-se em valores da atualidade, defendendo que cada pessoa deveria ter o direito a escolher a sua religião e a professar qualquer crença, sem que deva ser perseguido por esse mesmo motivo. O aluno 6 não considera que a perseguição aos cristãos-novos seja algo justificado, baseando-se na ideia de que estes se tinham convertido ao Cristianismo, sem considerar que alguns mantinham práticas das religiões que professavam anteriormente e o facto de a perseguição ser feita por uma instituição que tinha tamanha influência nas sociedades europeias cristãs. Por sua vez, o aluno 30 não considera justificada a perseguição, referindo que não seria a vontade de Deus, demonstrando não compreender como eram normalizados os conflitos entre religiões no século XVI.

- Nível III:

Não parece uma opção bem justificada, já que no máximo eles podiam ser presos, mas não mortos. Como na época a Igreja queria o Cristianismo em todas as terras teria de eliminar as outras religiões, logo na época poderia ser uma opção, mas sem matar.

A2

Sim, pois a Igreja não confiava neles, e ao mesmo tempo não já que eles não mereciam esse castigo.

A54

Os alunos situados em nível III mostraram uma maior compreensão da realidade em estudo, ainda que façam algumas afirmações imprecisas e com alguns estereótipos, mas que se destacam significativamente das respostas avaliadas como pertencendo ao nível II da escala de empatia. Não obstante, estes alunos demonstram ainda alguma dificuldade em afastar-se dos seus valores, emitindo juízos de valor a partir da sua posição do presente. O aluno 2 demonstra alguma conflituosidade entre os valores do presente e da época histórica considerada, visto que considera que deveriam existir penas menos 'bárbaras' para os cristãos-novos, que não a morte. Este aluno, mesmo referindo no começo da sua resposta que não considera justificada esta perseguição, afirma depois que deveriam ser julgados, mas de forma mais branda. Por sua vez, o aluno 54 empreende um esforço maior para tentar compreender a perseguição dentro da mentalidade da época, mencionando a questão de a Igreja desconfiar das práticas dos cristãos-novos, ainda que considere depois que esse mesmo grupo não deveria ser perseguido, tomando uma posição baseada no presente.

- Nível IV:

Sim, os cristãos-novos ainda tinham os hábitos antigos e mesmo sendo novos cristãos, os "velhos" não aceitaram não fazerem os hábitos cristãos e fazerem os seus hábitos antigos, os hábitos das suas religiões antigas.

A41

A única resposta avaliada como sendo de nível IV demonstra uma maior capacidade de compreensão das perseguições aos cristãos-novos. É de destacar que o aluno em questão é um aluno com bastantes dificuldades, sendo que foi bastante positivo o facto de ter revelado compreensão de uma realidade que para os alunos é bastante estranha, face aos valores vigentes nas sociedades atuais. Neste caso em concreto, o aluno 41, ainda que o tenha feito de uma forma simples e até um pouco confusa, demonstrou compreender que a perseguição aos cristãos-novos fazia sentido na época em que decorreu, pelo facto de alguns cristãos-novos manterem hábitos e práticas das suas religiões antigas. Além disto, foi capaz de explicitar a situação em concreto, sem fazer qualquer observação depreciativa. Ainda assim, a resposta não aponta para o contexto mais amplo e a ação da Igreja Católica e, em concreto da Inquisição, destacando-se, desta forma, da resposta que considerei enquadrar-se no quinto nível de empatia histórica.

- Nível V:

Sim, porque se eles queriam que todas as pessoas no país fossem cristãs, era a única maneira de prevenir que todos cumpriam a sua palavra e que se tinham convertido ao Cristianismo.

A49

Finalmente, a única resposta que se verificou de nível V, revelou uma compreensão do contexto mais amplo e dos objetivos da ação da Igreja Católica, demonstrando também compreender por que motivo os cristãos-novos foram perseguidos, bem como a questão da sua manutenção de práticas das religiões anteriores.

3.2 Segunda atividade - Crise dinástica de 1598

A segunda atividade de empatia histórica decorreu no âmbito do tema *O Império português e a concorrência internacional*, como está patente nas Aprendizagens Essenciais, mais concretamente no que diz respeito à União Ibérica. As aulas relativas aos temas da União Dinástica e Restauração da Independência (duas aulas no total) foram asseguradas por mim, tendo decorrido no final do mês de fevereiro e começo do mês de março.

Uma vez mais, considerei que seria um tema desafiante para os alunos, visto que os alunos teriam de repensar alguns valores que comportam atualmente, tal como o é o sentimento de

pertença ao Estado português. Esta segunda atividade tinha o objetivo de os alunos se posicionarem como participando em Cortes, devendo assim considerar os três candidatos (D. Catarina de Bragança, D. Filipe II de Espanha e D. António Prior do Crato) ao trono português. Tendo já pensado na realização desta atividade antes da preparação das aulas em que abordei os temas acima mencionados, procurei estruturar as mesmas e, em particular, a primeira aula lecionada sobre a união dos dois reinos, de maneira a fazer os alunos pensar, em vários momentos, sobre os seus valores em comparação com o quadro mental da época em questão.

A realização da atividade deu-se na segunda aula, isto é, na aula em que foi abordada a Restauração da Independência, procurando avaliar também de que maneira os alunos conseguiam colocar-se numa posição em que, tendo já conhecimento dos acontecimentos posteriores à ascensão de Filipe II de Espanha ao trono português, bem como da atuação dos seus sucessores e a posterior restauração da independência, faziam um esforço para não incluir estas informações nas suas respostas.

A aula lecionada sobre a *União Ibérica* foi pensada prevendo que os alunos teriam alguma dificuldade em compreender a ascensão de Filipe II de Espanha ao trono português. Desta forma, comecei por analisar a genealogia partindo de D. Manuel até chegar aos três principais candidatos considerados. A fim de que os alunos entendessem de que forma se deu a confluência dos interesses dos grupos mais influentes na sociedade portuguesa procurei, a partir da análise de um texto historiográfico, bem como de mapas referentes aos territórios governados por Filipe II na Europa e nos vários continentes, e posterior colocação de questões aos alunos, que eles compreendessem a grande influência, poder e riqueza de Filipe II, aliado às promessas feitas pelo candidato. Aos alunos foram também explicadas as ligações entre a coroa portuguesa e espanhola, mediante os exemplos de vários casamentos realizados entre infantes de ambos os reinos, assim como lhes foi explicado que ambas as cortes eram bilingues, até ao século XVIII, como exemplo das estreitas ligações entre os reinos peninsulares, levando a que os alunos entendessem que uma união dos dois reinos ibéricos não era algo totalmente inesperado pelas elites portuguesas.

Durante a leção destes conteúdos surgiram várias questões por parte dos alunos, que demonstraram claramente uma dificuldade em compreender algumas questões. Um dos aspetos que mais dúvidas suscitou nos alunos foi a questão de D. António Prior do Crato ser apoiado pelo povo, a maioria da população que, para os alunos, seria quem deveria ter mais influência, baseando-se no princípio de soberania popular. A questão da identidade nacional foi algo sobre

o qual os alunos foram igualmente questionados, tendo uma vez mais gerado alguns comentários pejorativos em relação a Filipe II.

Após os alunos terem explorado o contexto em que se deu a crise de sucessão, explorado os setores sociais de apoio aos três principais candidatos bem como os argumentos a seu favor ou contra, deveriam responder a duas questões⁶⁶:

“Imagina que estás a defender um dos candidatos (Filipe II, D. António Prior do Crato e D. Catarina de Bragança) nas Cortes, apresenta os argumentos que justifiquem que ele/ela deva ascender ao trono de Portugal.”

“Consideras que as promessas feitas por Filipe II nas Cortes de Tomar ao povo português contribuíram para a sua subida ao trono? Justifica a tua resposta.”

Na primeira questão, a redigir na primeira pessoa do singular, procurei que os alunos, imaginando-se enquanto participantes em Cortes em que se discutira a sucessão ao trono de Portugal, manifestassem a sua preferência por um dos candidatos, devendo justificar solidamente a sua resposta. Neste sentido, avaliaria a capacidade de os alunos construírem o seu argumento sem recorrer a valores e ideias baseados na sua experiência do presente, mas procurando que mobilizassem os conteúdos abordados em aula e fizessem um esforço para considerar os fatores que mais pesaram na escolha do candidato ao trono português.

Na segunda questão, pretendia que os alunos elaborassem uma resposta na terceira pessoa do singular, em que deveriam pronunciar-se sobre a importância das promessas feitas nas Cortes de Tomar, no sentido de criar expectativas nos grupos de apoio e na subsequente subida ao poder de Filipe II. Embora aqui a questão de avaliar os níveis de empatia histórica se revele mais complicada, procurei que os alunos demonstrassem a sua compreensão do contexto social, económico e político e de que forma isto, aliado às expectativas criadas pelas promessas feitas pelo candidato espanhol, influenciaram a sua ascensão.

⁶⁶ Ver anexo 3.

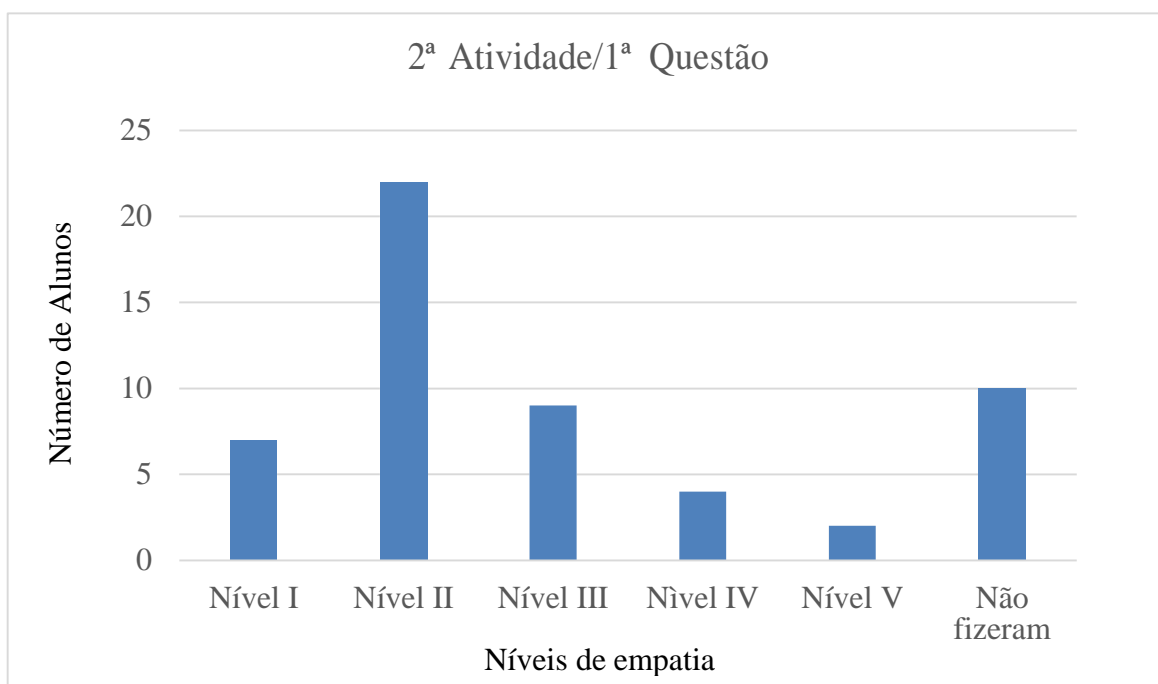


Gráfico 3- Resultados do exercício de empatia segundo níveis de Ashby e Lee

A primeira questão desta segunda atividade teve uma taxa de participação de 82%, isto é, 44 alunos, significativamente mais do que na atividade anterior, devido ao facto de esta segunda ficha ter sido realizada em sala de aula, o que teve claros reflexos no número de respostas obtidas. Houve ainda dez alunos que não entregaram a ficha preenchida, sendo na sua maioria alunos que se recusam a participar nas atividades letivas ou, quando o fazem, não consideram seriamente o que lhes é pedido.

À semelhança da atividade anterior, a maior parte dos resultados nesta primeira questão situam-se nos níveis mais baixos, podendo considerar que tendo em conta que houve mais alunos a participar nesta atividade, este valor é proporcional aos resultados obtidos. Ainda assim, é visível que um número maior de alunos se situou nos níveis III, IV e V, quando comparando com os resultados obtidos na atividade anterior. Verifica-se, assim, que sete alunos se situaram no nível mais baixo, correspondendo a 13% do universo estudado. No nível II, encontram-se 22 alunos, 40% do total de respostas, um número bastante semelhante ao encontrado em ambas as questões da atividade anterior. No nível III considerei as respostas de nove alunos, o que diz respeito a 17% do conjunto em estudo. No nível IV, situei as respostas de quatro alunos, equivalendo a 7% do universo estudado. Por fim, no nível V consideraram-se duas respostas, dizendo respeito a 4% da amostra avaliada.

Analise-se agora algumas das respostas obtidas:

- Nível I:

Eu não apoiaria nenhum deles já que cada um tem os seus benefícios, por isso para mim seria indiferente.

A54

D. Catarina pois foi a herdeira do trono de D. Manuel, diretamente, pois D. Catarina era neta de D. Manuel e Filipe II era neto então fazia mais sentido ser ela a ascender ao trono porque era neta direta de um português.

A13

As respostas situadas no nível I demonstraram que os alunos não consideraram verdadeiramente o exercício e aquilo que lhes era pedido. Alguns alunos, como o aluno 54, demonstraram indiferença perante a situação considerada no exercício, e para com as instruções para que tomassem uma posição, apoiando um candidato ao trono. A resposta do aluno 54 reflete que o aluno não fez nenhuma tentativa de se colocar perante a situação e tomar uma posição, considerando que esta lhe é alheia. Por sua vez, o aluno 13 construiu uma resposta bastante contraditória e inconclusiva, optando por D. Catarina através de uma justificação que não tem qualquer sentido. Neste nível incluí igualmente respostas de alunos que, tal como a última resposta, se mostram bastante confusas, não chegando a qualquer conclusão, bem como respostas que desconsideraram e divergiram completamente do que era pedido na questão.

- Nível II:

Eu defenderia D. Catarina de Bragança, já que era apoiada pela nobreza e clero, era filha legítima e como era portuguesa defenderia a pátria. Assim Portugal não seria unido com a Espanha, o que é bom e provavelmente não perderíamos territórios, nem gastaríamos os nossos recursos para a Espanha. Assim, manteríamos [sic] a nossa independência e o grande Império Português.

A2

Eu sugiro que D. António Prior do Crato seja rei, visto que D. António tem apoio do povo, tendo assim a maioria absoluta, podendo assim evitar revoltas no reino.

A18

As respostas situadas no nível II da escala de empatia histórica fazem uma leitura sobre o passado partindo de valores do presente, além de introduzirem informações que têm dos acontecimentos posteriores à União Dinástica. O aluno 2, numa resposta marcada por vários preconceitos, defende D. Catarina de Bragança projetando informações que tem hoje, como a perda de alguns territórios do império português, não sendo capaz de se afastar dessa informação. Além disto, o aluno coloca ainda a questão de ser uma portuguesa que “*defenderia a pátria*” e manteria a independência. Por sua vez, o aluno 18 defende D. António Prior do Crato baseando-se no conceito atual de “maioria absoluta”, demonstrando não distinguir a forma como se legitimava o poder régio no contexto em estudo, da ideia de legitimação do poder na atualidade. Neste nível foram consideradas também várias respostas (dez no total) defendendo D. Catarina de Bragança, sendo importante notar que foram respostas elaboradas quase na totalidade por alunas, argumentando a importância de considerar uma mulher para o trono, face a uma sociedade que a desvalorizava, demonstrando uma vez mais como transportam valores atuais como a igualdade de género, para uma época em que não se consideravam estes aspetos.

- Nível III:

Eu defenderia Filipe II pois ao ser rei de Castela juntaríamos dois grandes impérios, mesmo que Portugal continuasse independente. Isto ia trazer vantagens para a população portuguesa.

A27

Na minha opinião, Filipe II seria um rei melhor pois ele fez umas boas promessas, como os vice-reis e outros cargos mais importantes serem para portugueses. E mais pessoas apoiavam-no por uma razão.

A42

Os alunos situados no nível III demonstram uma maior compreensão da realidade sobre a qual se debruçaram. As respostas refletem uma maior compreensão da situação, sendo que os alunos foram capazes de aplicar alguns conhecimentos que obtiveram, compreendendo, de modo geral, as vantagens de ter Filipe II de Espanha como rei. O aluno 27, por sua vez, opta por defender Filipe II, limitando-se a explicar de forma simples as vantagens da união dos dois

impérios. Comparativamente com respostas que considere nos níveis acima, estes alunos apresentam ainda ideias bastante simples, limitando-se na sua maioria a expor conteúdos lecionados em aula, como foi o caso do aluno 42 e não propriamente a explicar por suas próprias palavras.

- Nível IV:

Filipe II devia ascender ao trono de Portugal, ele pode ajudar, podemos comerciar em vários lugares. Se ele for o rei nós podemos continuar a governar e a ter os nossos costumes. Portugal pode crescer com Filipe II.

A10

Eu escolheria o Filipe II porque embora ele seja rei de Espanha, ele fez várias promessas que poderiam beneficiar Portugal, além de que prometeu também manter Portugal com as próprias leis e não envolver em guerras de Espanha. Logo, será benefício em vários pontos e não seríamos prejudicados.

A9

O aluno dez, expondo também a sua preferência por Filipe II, apresenta argumentos não se limitando a recitar o que aprendeu na aula, mas explicando por si mesmo. O aluno nove, manifestando a sua preferência por Filipe II, não deixa de notar que o escolhe “embora ele seja rei de Espanha”, mas ainda assim é capaz de argumentar a seu favor, recorrendo a alguns conhecimentos que obteve durante as aulas, mas procurando sintetizar estes motivos por suas próprias palavras. O critério de distinção das respostas deste nível para com as respostas de nível V assentou sobretudo na capacidade de os alunos tomarem a posição de um ator histórico da época, valorizando os argumentos usados a seu favor, a partir da posição que escolhiam dentro do contexto pedido.

- Nível V:

Eu, como um rico burguês apoio o Felipe II já que vejo como muito boa a aliança entre os impérios, já que trará grandes lucros para o nosso império, não tendo restrições de comércio e facilitando as trocas. Assim, enriquece Portugal e já que os nossos direitos serão mantidos não vejo problemas apenas benefícios.

Finalmente, situado no nível V, considerei a resposta que apresentou uma visão mais sofisticada da amostra estudada. O aluno 14 foi o único que escolheu partir de determinada condição social e daí considerou como as promessas feitas pelo candidato espanhol, baseando a sua resposta nas expectativas que construiria e que beneficiariam a sua classe social, argumentando a favor de Filipe II sem, no entanto, reduzir a resposta à transcrição de conteúdos abordados em aula.

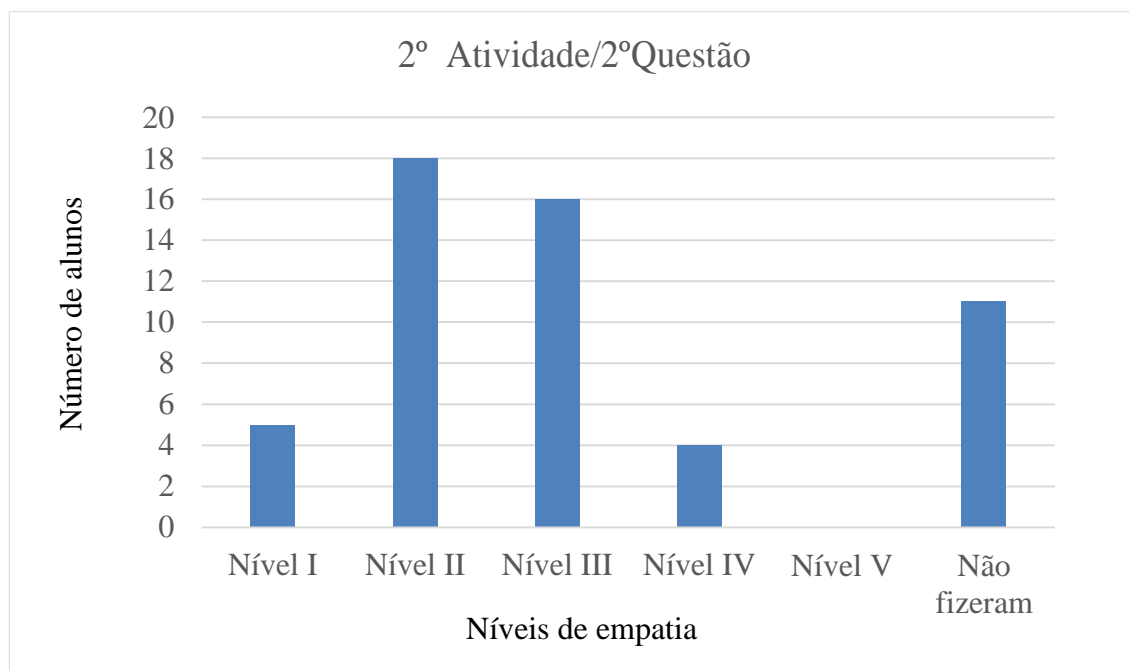


Gráfico 4- Resultados do exercício de empatia segundo níveis de Ashby e Lee

A taxa de participação nesta segunda questão foi de 80%, ou seja, 43 alunos, pelo que um aluno que tinha realizado a primeira questão desta atividade, não respondeu à segunda questão. Nesta segunda pergunta, verificou-se um menor número de alunos nos níveis I e II, em relação à questão anteriormente analisada. Assim, cinco alunos situaram-se no nível I, dizendo respeito a 9% da amostra total. No nível II situaram-se 18 alunos, correspondendo a 33% do universo de respostas. No nível III verificou-se o número mais elevado de respostas até aqui, 16 alunos, correspondendo assim a 30% da amostra estudada. Por fim, no nível IV verificaram-se quatro respostas, dizendo respeito a 7% do número total analisado.

Analise-se agora algumas das respostas obtidas:

- Nível I:

Sim pois [sic] dando suporte até elegerem [sic] o rei português podendo até o reino espanhol ser recompensado.

A21

As respostas consideradas de nível I demonstraram uma grande dificuldade ou falta de predisposição dos alunos em compreender e posicionar-se sobre aquilo que lhes foi pedido na questão. O aluno 21, por exemplo, elaborou uma resposta bastante confusa, não parecendo ter compreendido o que era requerido na premissa da questão, já que não explica a situação que era pedida. Da mesma forma, considerei neste primeiro nível de ideias um conjunto de respostas que se apresentam bastante desconexas e se desviaram significativamente daquilo que era pedido aos alunos.

- Nível II:

Sim pois [sic] ele fez promessas que beneficiavam Portugal e Espanha e como os portugueses acreditavam nele e concordavam com aquelas promessas, votaram nele.

A54

Sim, porque ele cumpriu as suas promessas, embora os Filipe III e Filipe IV não o tenham feito.

A28

Os alunos cujas respostas se consideraram de nível II apresentam um conjunto de ideias extremamente simplificadas, ainda que na sua maioria compreendam de que maneira as promessas firmadas pelo candidato ao trono português se relacionaram com a sua ascensão. Vários alunos, à semelhança do aluno 54, se referiram à ideia de votação na escolha de Filipe II, projetando assim uma ideia que corresponde à sua realidade atual, à semelhança do que já tinha analisado na questão anterior. Outros alunos, como o aluno 28, demonstram não ter conseguido afastar-se da informação que possuem sobre os acontecimentos posteriores à governação de Filipe II, mais concretamente no que diz respeito à ação dos seus sucessores, projetando essa mesma informação na sua leitura da realidade em estudo.

- Nível III:

As promessas feitas por Filipe II contribuíram para a subida ao trono de Portugal já que eram atrativas para a burguesia, nobreza e clero, o que melhoraria supostamente os dois países, mas também têm as suas partes negativas, mas na época só pensavam nas partes positivas.

A2

Sim, porque as pessoas que estavam no poder não iam mudar os seus cargos políticos e administrativos e também iriam receber benefícios.

A13

As respostas consideradas no nível III demonstram uma compreensão mais alargada da relação entre as promessas feitas e o apoio dos grupos sociais a Filipe II. A resposta do aluno dois, à semelhança de várias outras respostas encontradas, demonstra que o aluno compreendeu os benefícios que, mediante as promessas feitas os grupos sociais teriam, e as expectativas que foram criadas neste mesmo sentido, ainda que depois fale nas “partes negativas”, sendo que, relacionando a resposta que o aluno deu nesta questão com a sua resposta à questão anterior, bem como a postura que o aluno costuma ter em aula e os comentários que o próprio aluno fez com frequência durante a lecionação destes conteúdos, pode muito provavelmente dizer respeito à questão da independência de Portugal. Ainda assim, o aluno afirma de seguida que na época não tinham em consideração esses mesmos aspetos “negativos”, demarcando a sua visão no presente da visão do contexto em estudo. Um grande número de alunos situados neste nível, justificou a sua resposta de maneira semelhante ao aluno 13, mobilizando alguns conhecimentos adquiridos em aula, sendo que alguns utilizaram estes mesmos conteúdos de forma mais mecânica, recitando algumas vantagens da união dos reinos ibéricos.

- Nível IV:

Sim, pois as promessas feitas por si respeitavam os interesses de Portugal, pois ele jurou manter a língua, moeda, costumes, leis, governar Portugal e Espanha separadamente e só nomear portugueses para cargos administrativos.

A50

Acho que sim já que as pessoas precisavam das coisas que ele prometeu. Criaram expectativas em relação a ele e isso favoreceu a subida ao trono.

A47

Sim, porque talvez sem essas promessas ele não teria ganho. Todas as promessas beneficiavam Portugal, logo seria o candidato mais facilmente escolhido.

A9

Os alunos situados em nível IV demonstraram ideias mais complexas em relação aos colegas cujas respostas se situaram em níveis inferiores, conseguindo demonstrar uma maior compreensão do contexto em estudo. Ainda assim, é de notar que as respostas obtidas não são muito desenvolvidas, como aliás já tinha mencionado anteriormente. É de sublinhar também que em duas das respostas verificadas, tome-se o exemplo do aluno 50, os alunos basearam a sua resposta mais na transposição dos conhecimentos que tinham abordado em aula, do que propriamente em explicar por si mesmos a relevância das promessas feitas por Filipe II, ainda que tenham usado devidamente os conhecimentos adquiridos para justificar a sua resposta. As restantes respostas (dos alunos 47 e 9) mostram uma maior capacidade dos alunos em relacionar os conteúdos abordados, sem que os tenham apenas transcrito. Nestas duas respostas notou-se a capacidade demonstrada pelos alunos de compreenderem a relação entre as promessas e a criação de expectativas com o apoio atribuído ao candidato, evidenciando assim uma sofisticação de pensamento em relação ao nível anterior.

3.3 Terceira atividade - Ação de Sebastião José de Carvalho e Melo

A terceira atividade de empatia histórica realizou-se no âmbito do subtema *A cultura em Portugal no contexto europeu*, mais concretamente no que diz respeito à ação do Marquês de Pombal. Em uma das turmas apenas estava destinada à lecionação destes conteúdos uma aula de 50 minutos, enquanto na outra turma estavam planeados dois tempos de 50 minutos o que, desde logo, poderia ter influenciado os resultados, dado que a lecionação deste tema em metade do tempo na primeira turma teve de ser feita de forma mais sintética e acelerada. Em ambas as turmas, as aulas lecionadas sobre este tema foram asseguradas por mim, tendo decorrido na última semana de abril e primeira de maio. Na primeira turma a que me referi, a ficha apenas foi entregue aos alunos na aula após os conteúdos terem sido abordados, tendo os alunos levado

a ficha para preencher em casa, o que se refletiu no número de alunos que não preencheu esta ficha, ainda que metade destes alunos, independentemente de as atividades serem realizadas em aula ou em casa, recusam-se a participar ativamente. Na segunda turma, devido a uma maior flexibilidade de tempo, a ficha em análise foi elaborada em aula, o que ainda assim não levou a que todas as fichas fossem entregues, repetindo-se o mesmo fenómeno que em cima mencionei.

A escolha deste tema para a terceira atividade deveu-se ao facto de considerar bastante relevante o estudo e a reflexão sobre o Marquês de Pombal, sendo uma figura histórica complexa e cuja ação necessita de uma análise aprofundada, considerando os múltiplos vetores da sua ação e aquilo que a motivou. A partir de valores do presente algumas das suas ações são avaliadas negativamente, como notei durante a lecionação dos conteúdos, a partir das reações dos alunos face a algumas medidas tomadas por Sebastião José de Carvalho e Melo. Pareceu-me interessante a realização desta atividade também para que os alunos compreendessem a complexidade do contexto histórico em que decorreu o governo de Pombal, numa Europa em que se começavam a difundir os ideais iluministas, mas onde predominavam ainda em vários estados europeus formas de governo absolutistas, o que marcou profundamente as linhas de ação do ministro de D. José I. Pretendia também que os estudantes fossem capazes de atingir alguma compreensão da própria complexidade da figura histórica em estudo, ambicionando que conseguissem ir além de uma visão maniqueísta de Pombal, mas entendendo a sua ação dentro do contexto vigente em Portugal e na Europa.

Perante toda a complexidade do tema em questão, as aulas destinadas à abordagem destes conteúdos foram pensadas de maneira holística, de forma a fornecer aos alunos informações sobre o percurso de Pombal antes de ser nomeado ministro de D. José I, passando pela sua ação e contacto com cortes estrangeiras, especialmente em Inglaterra, marcada por ideias liberais. Relembra-se a tendência cada vez maior de centralização do poder dos reis portugueses face ao poder dos grandes do reino que fracionavam a soberania régia, sendo os alunos questionados sobre a relação desta ambição com várias medidas sociais tomadas pelo Marquês de Pombal. Neste seguimento, atribuí suma importância ao conceito de Despotismo Esclarecido, sobretudo para que os alunos ficassem com uma ideia clarificada da confluência dos ideais iluministas e das ideias de razão e progresso com uma modalidade de governo absoluto exercido pelos governantes, e fossem capazes de relacionar estas características com as medidas tomadas pelo ministro de D. José I. Ainda que nas Aprendizagens Essenciais não esteja presente este

conceito, que vem abordado de forma simplificada no manual utilizado pela escola, foi explicado e pedido aos alunos que registassem a definição apresentada por mim durante a aula. Seguidamente, foram analisadas com os alunos as várias áreas de ação do Marquês de Pombal, para que compreendessem, face ao contexto em que se encontrava o reino e aos acontecimentos anteriores, o que motivou a ação de Pombal e o conjunto de medidas tomadas aos níveis social, político, económico, ao nível do urbanismo e da educação, procurando articular a sua ação com o conceito de despotismo esclarecido e a ideia de progresso.

Pela primeira vez, decidi colocar na folha do exercício escrito, dois documentos, de forma que os alunos pudessem daí partir para construírem as suas respostas, sendo um deles uma gravura relativa à execução dos Távoras em 1759, e o outro um excerto de uma obra de Charles Dumouriez, de 1766, em que o autor faz uma apreciação positiva de Pombal. Depois de terem acesso ao contexto sobre o qual se deveriam debruçar, os alunos deveriam realizar dois tipos de exercícios⁶⁷:

“Na tua opinião o Marquês foi um déspota esclarecido? Justifica a tua resposta tendo em conta algumas das medidas tomadas por ele.”

“No reinado de D. Maria I, o Marquês de Pombal foi demitido e submetido a julgamento. Imagina que tens de atuar enquanto advogado (de defesa ou acusação). Escolhe uma das posições e apresenta três argumentos que usarias na sua defesa ou acusação, tendo em conta a forma como atuou enquanto ministro de D. José I.”

Na primeira questão, pensada para ser redigida na terceira pessoa do singular, pretendia que os alunos fossem capazes de relacionar o conceito historiográfico de despotismo esclarecido com as ações de Pombal, ou seja, partindo do seu entendimento sobre a complexidade daquela que foi a sua atuação enquanto ministro de D. José I, de que maneira conseguiram entender e relacionar a conciliação entre as duas vertentes do governante, por um lado, que exercia um poder absoluto com perseguição de vários grupos sociais que constituíam entraves à sua ação centralizadora, por outro, a aposta em várias áreas guiado pelo ideal de progresso e de modernização do reino, baseando-se em algumas ideias iluministas. Esta foi, com muita probabilidade, a questão com maior dificuldade que os alunos tiveram de realizar, o que teve alguns reflexos nos resultados atingidos pelos alunos, ainda que não tenha havido propriamente uma quebra face aos resultados obtidos anteriormente, mas antes uma

⁶⁷ Ver anexo 4.

continuidade. Na segunda questão, a ser redigida na primeira pessoa do singular, os alunos deveriam posicionar-se em defesa ou acusação de Pombal, imaginando que estariam no seu julgamento, devendo construir argumentos baseando-se nas várias áreas de ação, sendo avaliada a forma como apreciavam a sua ação e a relacionavam com o contexto em que decorreu.

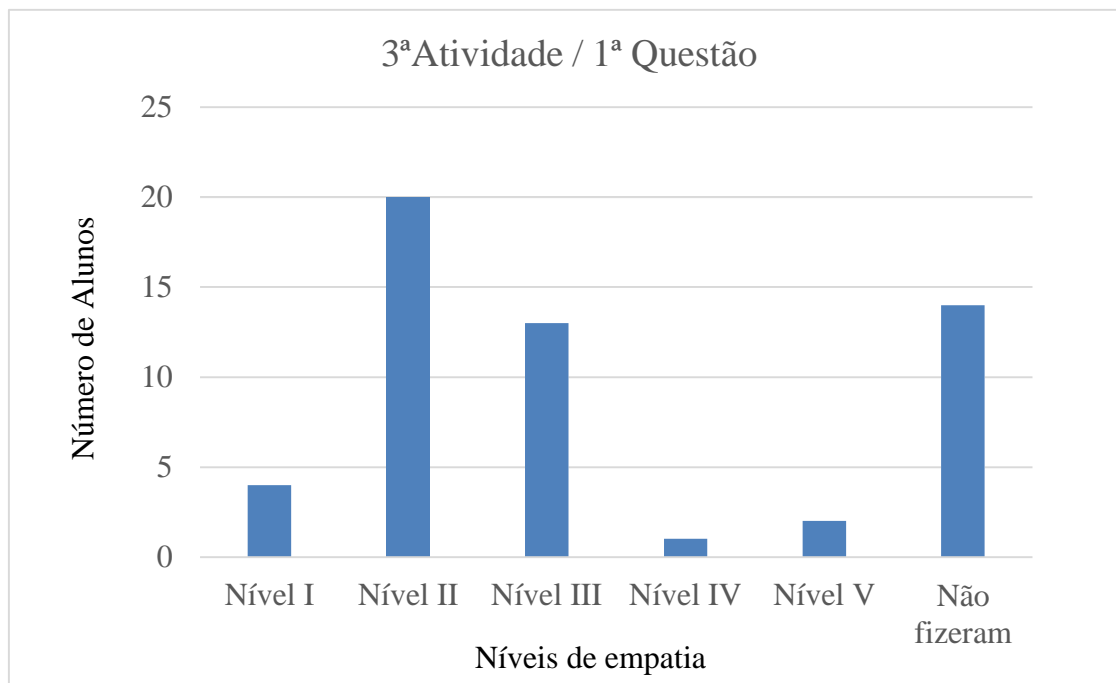


Gráfico 5- Resultados do exercício de empatia segundo níveis de Ashby e Lee

A primeira questão desta terceira atividade teve uma taxa de participação de 76%, inferior ao registado na atividade anterior, o que creio dever-se também a uma maior dificuldade por parte dos alunos em realizar a atividade, ainda que este não tenha sido o exercício com maior número de alunos sem a realizar. No nível I, situaram-se quatro alunos, correspondendo a 7% da amostra em estudo. No nível II, registou-se de novo um número mais elevado de respostas, 20 no total, dizendo respeito a 37% das respostas. No nível III, situaram-se 13 respostas, equivalendo a 24% do universo estudado. No nível IV, avaliei a resposta de um aluno, dizendo respeito a 2% do total. Por fim, no nível V, situaram-se duas respostas, correspondendo 4% da amostra total.

Analise-se agora algumas das respostas obtidas:

-Nível I:

Não pois mais tarde veio a reclamar por que os Távoras estavam inocentes logo não acho que a sanção devia ter sido realizada.

A44

Sim ele foi capaz de pedir ajuda a aliados, se quiserem morar cá ter a nossa religião porque se não hoje ninguém era como é usou o desastre para aprender melhor se não fosse isso o país não era tão desenvolvido.

A41

Os alunos cujas respostas foram consideradas de nível I não responderam de maneira alguma ao que estava na premissa da questão, sendo que apenas um aluno neste nível mencionou o conceito de despotismo esclarecido, mas fê-lo de forma bastante contraditória, demonstrando igualmente que não compreendia o fundamento do conceito e a sua relação com a figura de Pombal. Tomando como exemplo o aluno 44, este centrou a sua resposta na questão da execução dos Távoras, o que não se relacionava com o pedido, além de que não faz qualquer menção ao conceito sobre o qual se deveria debruçar. Por sua vez, o aluno 41 elaborou uma resposta igualmente confusa, enumerando vários aspetos que em nada se relacionam com a ação de Sebastião José, excetuando a sua ação depois do terramoto, o que não deixa de divergir em relação ao que foi solicitado, já que não menciona também o referido conceito. Neste nível foram também consideradas respostas que se basearam somente no texto de apoio que constava no cimo da atividade, mas a informação que daí retiraram foi muito mal interpretada, não se relacionando de maneira alguma com o que era pedido na questão.

-Nível II:

Sim, Marquês de Pombal implantou várias medidas que foram boas e importantes para Portugal, Marquês de Pombal também se aproveitou em demasia do seu poder e algumas pessoas não gostaram lá muito.

A28

Na minha opinião o Marquês foi um déspota esclarecido, porque ele mostrou que ou as pessoas faziam como ele queria ou ele matava.

A15

Na opinião o Marquês de Pombal foi um déspota esclarecido, pois utilizou algumas ideias iluministas para governar também governava para o bem público e era guiado pela razão.

A31

Sim foi, pois criou a Aula do comércio, reformou a Universidade de Coimbra e criou o Real Colégio dos Nobres.

A34

As respostas consideradas de nível II avaliam o passado e a figura histórica através de ideias bastante simplificadas, que considere ser de várias tipologias. Várias respostas, como a do aluno 31, basearam-se somente na recitação de alguns aspetos que constavam na definição de despotismo esclarecido que foi dada aos alunos, não acrescentando nada do seu entendimento, nem procurando relacionar este conceito com a ação do Marquês de Pombal. Por outro lado, outros alunos, de que é exemplo a resposta do aluno 34, construíram a sua resposta assentando apenas em algumas das medidas tomadas por Pombal, não fazendo um esforço por relacioná-las com as linhas de atuação do ministro e aquilo que pretendia para o reino, nem como conceito historiográfico. Outros alunos, basearam a sua resposta no texto que constava no topo do exercício, a que já me referi anteriormente, mas não deixam de apresentar ideias bastante simplificadas e dificuldade em relacionar os aspetos do texto que destacaram, com o ator histórico em análise, que poderiam fazer por exemplo através da referência a algumas medidas tomadas por si. Dentro deste conjunto de respostas destaco ainda respostas que, como são exemplo as respostas dos alunos 28 e 15, interpretam a realidade histórica em estudo de forma bastante simplificada e, nestes dois casos, com foco especial nos aspetos que consideram mais negativos e que, no fundo, mais chocam com os seus valores na atualidade. O aluno 28 começa por afirmar que algumas das medidas tomadas por Pombal foram bastante positivas, ainda que depois explique, de forma muito simplificada, que não tiveram a maior aceitação em alguns casos por parte de alguns setores da sociedade. Por sua vez, o aluno 15, baseando-se também em ideias bastante simples e estereotipadas, justifica que Pombal era um déspota esclarecido pois qualquer um que o contrariasse seria eliminando. Assim, o aluno apenas formulou a sua resposta com base numa visão negativa, ignorando qualquer outra forma de ação de Pombal.

-Nível III:

Ao meu ver Marquês foi sim um déspota esclarecido pois Marquês era alguém que veio para Portugal com medidas de progresso e diminuiu o poder da Inquisição, implantou o mercantilismo de vez, deu títulos e privilégios à burguesia e diminuiu a diferença entre os privilégios dos três estados.

A25

Na minha opinião o Marquês pode ser considerado um déspota esclarecido, embora algumas das suas ações possam ser criticadas. Por um lado, ele tomou uma série de medidas para modernizar Portugal e ajudar a população. No entanto, algumas das suas medidas eram controversas e repressivas.

A54

Sim, ele introduziu uma série de reformas que modernizaram a economia, a educação e a administração de Portugal.

A47

Os alunos cujas respostas foram avaliadas como sendo de nível III demonstram um conjunto de ideias mais sofisticado e uma compreensão mais precisa da complexidade da figura histórica e do contexto em que se inseriu. Algumas respostas, notando os aspetos que, segundo as suas noções de justiça hoje seriam menos corretos, conseguem salientar também e não atribuem menos importância aos aspetos de modernização dentro da ação do Marquês de Pombal. Ainda que em várias respostas não deixem de enveredar pela exposição de algumas medidas de Pombal que tinham sido abordadas durante a lecionação destes conteúdos, não deixam de as enquadrar dentro daqueles que eram os objetivos do ministro. O aluno 25 começa por notar a questão de Pombal ser um estrangeirado e a importância das ideias com que teve contacto no estrangeiro, prosseguindo depois por mencionar algumas das medidas que tomou sem, no entanto, dar uma explicação da importância de cada uma. Por sua vez, o aluno 54 não conseguiu apreciar a ação de Pombal sem, no entanto, emitir juízos de valor, face àquela que foi a sua ação. Afirma que algumas das suas medidas foram no sentido de progresso e modernização do país, no entanto, considera que algumas dessas medidas devem ser alvo de críticas. Devo também sublinhar que foi dos únicos alunos que caracterizou o Marquês de Pombal enquanto uma figura histórica controversa. Já o aluno 47 elaborou uma resposta um pouco mais simplificada face às respostas que, de modo geral, considere neste nível,

apresentando de forma sucinta aspetos importantes, como a modernização em várias áreas de atuação, sem emitir qualquer julgamento a partir da sua posição do presente, algo que foi valorizado.

-Nível IV:

Sim. Marquês de Pombal foi um déspota esclarecido. "Déspota" se refere a rei, e apesar de ele não ter sido rei foi um governante que governou com medidas relacionadas com o iluminismo e é isso que "esclarecido" se refere. Alguns exemplos são: expulsão dos Jesuítas, assim se distanciando da Igreja Católica, e a criação de escolas, promovendo inovação e cultura.

A4

A única resposta considerada no nível IV apresenta uma visão mais complexa da realidade. O aluno em questão começa a sua resposta por refletir sobre o conceito em estudo, apresentando, ainda assim, algumas ideias mais confusas, já que para os alunos foi um pouco estranho entender o imenso poder de um ministro, em relação ao rei, o que foi notável nesta resposta. Ainda assim, o aluno refere a ligação destes déspotas a alguns princípios iluministas. Ao referir algumas medidas tomadas por Pombal, o aluno teceu algumas considerações sobre a sua importância, algo que se destaca em relação às respostas consideradas nos níveis abaixo.

-Nível V:

Na minha opinião o Marquês de Pombal foi um déspota esclarecido já que foi estrangeirado e trouxe conhecimentos inovadores e introduzi-os. Primeiramente, ele foi um reformista e modernista do país e influenciou o rei D. José I nas decisões absolutas, nem que fosse preciso acabar com nobres que ele não gostava. Além disso, o Marquês apostou no fomento comercial e manufatureiro, logo melhorou o bem público o que era comum em governantes déspotas esclarecidos. Para concluir, Sebastião José de Carvalho e Melo foi claramente um déspota esclarecido, era guiado pela razão, mas não era iluminista já que estes apoiavam a separação dos poderes de forma liberal, ao contrário do Marquês que era paternalista e patriota.

A2

Eu concordo que ele foi um déspota esclarecido porque o rei D. José lhe deu muito poder com o objetivo de solucionar a crise que o país atravessava, e para isso, o Marquês de Pombal implementou medidas autoritárias, como por exemplo a expulsão dos Jesuítas do país, proibiu os autos de fé e limitou os privilégios da nobreza. Por outro lado, ele era esclarecido porque tinha muita experiência no estrangeiro, logo era uma pessoa informada.

A1

Por fim, no nível V, as respostas apresentam um nível de complexidade que se destaca claramente das demais. Os alunos situados neste nível justificam a centralização do poder no ministro de D. José I como necessária, face ao cenário em que Portugal se encontrava. O aluno 2 notou a importância da experiência adquirida no estrangeiro e a sua introdução em Portugal, prosseguindo com a sua atuação em várias áreas. O aluno conclui a sua resposta referindo a questão da razão enquanto guia da ação de Pombal, mas demarcando-o de alguns princípios iluministas que não coadunavam com o modelo de monarquia absoluta. Por sua vez, o aluno 1, justifica igualmente a centralização do poder na figura de Sebastião José como resposta ao momento de crise que marcava o reino, referindo de seguida algumas das medidas por si tomadas. Por fim, refere igualmente a importância da experiência adquirida no estrangeiro, fazendo assim a ligação para o conceito sobre o qual se deveria debruçar.

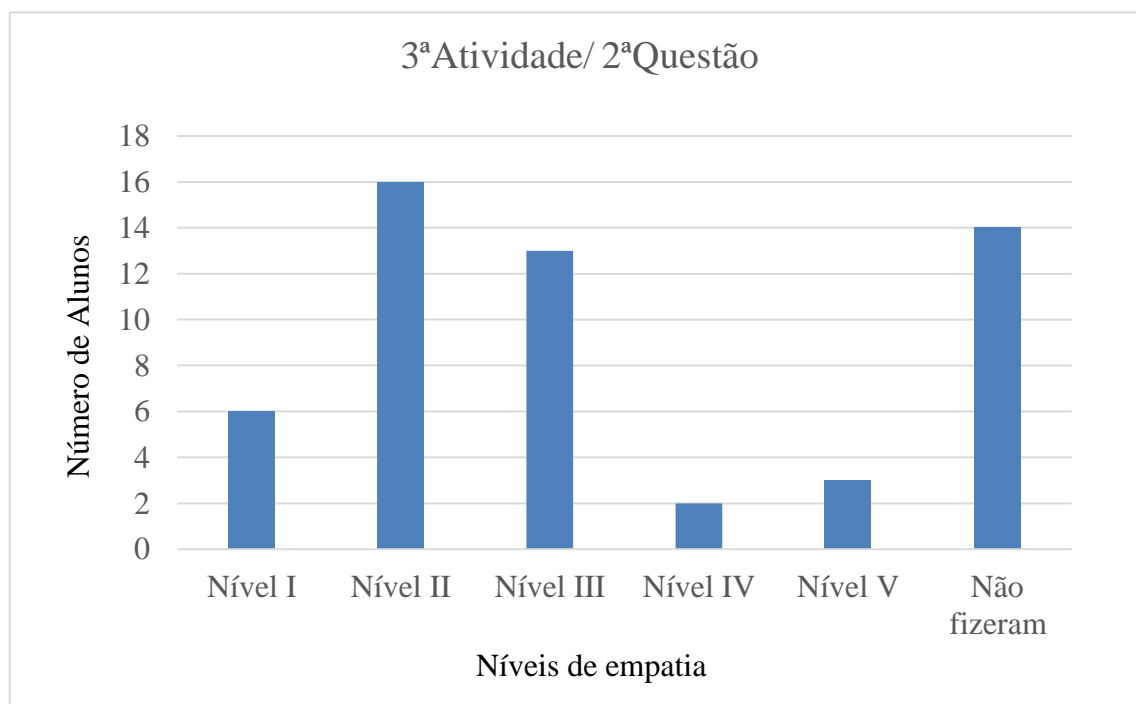


Gráfico 6- Resultados do exercício de empatia segundo níveis de Ashby e Lee

A segunda questão teve uma taxa de participação de 74%, inferior à questão anterior, dado que um dos alunos apenas realizou a primeira pergunta desta atividade. Os resultados nesta segunda questão demonstraram-se mais positivos em relação à anterior. Em relação à primeira questão desta atividade, mais respostas foram consideradas no nível I, seis no total, dizendo respeito a 11% da amostra estudada. No nível II, situaram-se menos alunos relativamente à questão anterior, 16 alunos, equivalendo a 30% do total de alunos. No nível III, assistiu-se a um aumento de respostas dos alunos, 13, correspondendo a 24%. Nos níveis mais sofisticados da escala, situaram-se também mais alunos face à questão anterior, sendo que se consideraram em nível IV, dois alunos, o que equivale a 4% da amostra. Por fim, em nível V, situaram-se três alunos, o que corresponde assim a 6% do universo estudado.

Analise-se agora algumas das respostas analisadas:

-Nível I:

Sou contra o Marquês de Pombal pela execução dos Távora, com crianças, tirou a nação da barbárie e aproveitou-se dos ingleses para trabalho público.

A39

O Marquês de Pombal deve ser preso para sempre. Este apenas estragou a sociedade com medidas absolutistas que atrasaram Portugal. Depois diferenciou os cristãos novos dos cristãos velhos o que é mau para a sociedade.

A53

De maneira semelhante ao que mencionei na questão anterior, os alunos cujas respostas foram consideradas de nível I não demonstram compreender a realidade histórica que avaliam, nem a figura histórica a que se deu destaque. O aluno 39, por exemplo, manifestou-se contra Pombal, focando-se na questão da execução dos Távora, sendo que complementou a sua resposta com excertos do texto que se situava acima das questões e que o aluno claramente não compreendeu, já que sublinhou aspetos como tirar “a nação da barbárie” e “aproveitou-se dos ingleses para trabalho público”, demonstrando que não interpretou corretamente o que estava no texto. Por sua vez, o aluno 53, coloca-se também contra o ministro de D. José I, avaliando negativamente o governo absolutista, que considerou ser um fator de atraso do reino, bem como insere na sua resposta informação incorreta historicamente, como o facto de Pombal distinguir cristãos-velhos de cristãos-novos.

-Nível II:

(defesa) Boa tarde senhora Dona Maria I de Portugal não percebo porque pensa que Marquês de Pombal teve de ser demitido, ele que segurou as rédias [sic] de um portugal [sic] destruído, aumentou bastante a nossa produção e criou a Junta do Comércio e fico por aqui minha rainha.

A32

Na defesa: fez muito bem a Portugal; 2. fez muitos lucros para Portugal e valorizou os burgueses; 3. conseguiu fortificar o governo e tornar o reino responsável.

A28

Marquês implementou reformas benéficas para Portugal. Ele agiu de forma necessária em momento de crise. Defendeu os interesses do estado português.

A47

No nível II, os alunos construíram as suas respostas, de maneira geral, baseando-se no texto que tinham na ficha, mas aqui de forma mais correta e enquadrada do que no nível anterior, bem como nas medidas tomadas por Pombal. Tomando como exemplo o aluno 32, este baseou a sua defesa de Pombal em ideias simples, sendo que alguns dos argumentos que usou não foram propriamente contextualizados nem explicitados mais aprofundadamente. De forma semelhante foi elaborada a resposta do aluno 28, sendo que alguns dos seus argumentos não são concretos, nem enquadrados. Por sua vez, o aluno 47 não se preocupou propriamente em construir três argumentos, como era pedido na premissa da questão, baseando a sua resposta numa explicação simplificada e pouco concreta. Algumas das respostas situadas neste nível apenas se limitaram a expor os argumentos sem se notar um esforço para construir uma narrativa na primeira pessoa do singular, como deveria ter sido realizado neste exercício. É notável também que várias das respostas obtidas mostram uma visão de Pombal que se baseia predominantemente nos aspetos mais “negativos” da sua governação, sendo claro que para vários alunos foi difícil afastarem-se da sua visão do presente ao analisarem os modos de atuação do ator histórico.

-Nível III:

Defesa- Sebastião José de Carvalho e Melo procurou valorizar o comércio e declarar este uma atividade nobre, proibiu os autos de fé e criou Aula do Comércio destinada a burgueses. Tudo isto para que a situação económica do reino de Portugal melhorasse. este também representou o iluminismo em Portugal e aplicou os seus princípios na sua forma de governar.

A27

Marquês de Pombal não deverá ser demitido pois modernizou e reforçou o país ele defendeu os interesses da burguesia, eliminou a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos e reformou a Inquisição [sic] submetendo-a à Coroa e proibiu os autos de fé concluindo que as ações dele beneficiaram o país e o Estado.

A30

Os alunos cujas respostas foram inseridas no nível III mostraram uma maior compreensão da ação do marquês de Pombal, mas ainda alguma dificuldade de a enquadrar num contexto mais amplo. Na resposta do aluno 27 é de destacar que se nota ainda uma certa dificuldade em se descentrar totalmente da posição e tempo de onde escreve, já que o aluno inclui na sua defesa de Pombal a questão de aplicar alguns princípios do Iluminismo na sua maneira de governar, mencionando este aspeto sem o explicitar propriamente. Por sua vez, o aluno 30 demonstra um esforço maior por criar argumentos mais sólidos, quando comparado com respostas consideradas no segundo nível, mas ainda assim não contextualiza essas mesmas ações, nem justifica de forma aprofundada a sua relevância. Além disto, os alunos neste nível incluem nas suas respostas alguns aspetos com imprecisões científicas.

-Nível IV:

O Marquês de Pombal não devia estar a ser julgado pois modernizou Portugal, através da experiência no estrangeiro, desenvolveu a economia e protegeu o rei após o atentado em 1758, Pombal perseguiu elementos da alta nobreza (a família dos Távoras) que, acusados de traição foram condenados à morte para proteção do rei.

A38

A resposta destacada, além de ser efetivamente produto de um esforço por parte do aluno em colocar-se perante o acontecimento em estudo, mostra também uma maior capacidade e esforço de argumentação. O aluno argumenta com base em várias medidas tomadas por Pombal, contextualizando-as, sobretudo no que toca à perseguição a membros da nobreza, e explicando-as devidamente. Ainda assim, poderia ter uma argumentação mais aprofundada e contextualizada, o que faria a sua resposta de nível V. O outro aluno cuja resposta foi considerada de nível IV, referiu-se à importância da ação do Marquês, restringindo-se ao tema do terramoto de Lisboa, baseando a sua resposta apenas nesse acontecimento.

-Nível V:

Eu escolho ser advogado de defesa e usaria como argumentos na defesa de Marquês de Pombal: adotou medidas políticas que modernizaram o país, aproximando de outros países europeus; perseguiu a família [sic] dos Távoras por ter sido responsável pelo atentado contra o rei; as políticas económicas desenvolvidas por ele permitiram reduzir a dependência de Portugal [sic] em relação a outros países e diminuiu o défice da balança comercial.

A1

Vou apresentar argumentos para defender o Marquês de Pombal: primeiro ele reformou e inovou o Estado através de medidas políticas, como por exemplo criou o Erário Régio e a Junta do Comércio. Segundo, voltou com o mercantilismo o que fez apostar no fomento comercial e no fomento manufactureiro melhorando a economia interna do país. Terceiro eliminou e expulsou todos os opositores do Estado português, garantindo prosperidade económica e fortificação do governo e sendo responsável pela abolição do tráfico de escravos. Proponho a inocência de Sebastião José [sic] de Carvalho e Melo.

A2

Finalmente, os alunos cujas respostas foram avaliadas de nível V, mostram uma vez mais a sua compreensão contextualizada da realidade em estudo, pronunciando-se sobre diferentes áreas de atuação e explicitando-as com profundidade. O aluno 1, por um lado, referiu-se à modernização que Pombal operou em Portugal de uma maneira mais geral, justificou a perseguição aos Távoras, bem como se posicionou ainda perante a sua ação ao nível da

economia, sem avaliar de forma negativa qualquer uma das suas ações. Por sua vez, o aluno 2 foi além do número de argumentos que era requerido, justificando a sua resposta com medidas em várias áreas, ainda que tenha cometido algumas imprecisões a nível científico.

3.4 Quarta atividade- Mulheres e Iluminismo

A quarta e última atividade de empatia histórica realizou-se no âmbito do tema *A cultura em Portugal no contexto europeu*, como apresentado nas Aprendizagens Essenciais, mais concretamente no que diz respeito ao Iluminismo e às mulheres dentro deste movimento, as múltiplas perspetivas sobre o seu lugar na sociedade e condição relativamente ao sexo masculino. As aulas relativas ao tema do Iluminismo e da realização da atividade de empatia histórica (duas aulas no total em ambas as turmas) foram asseguradas por mim, tendo decorrido em meados do mês de maio.

Ainda que a questão das mulheres e a sua relação com a Filosofia das Luzes não seja muito sublinhada nos manuais escolares, considere que seria interessante os alunos, tendo acesso a uma variedade de documentação e de múltiplas perspetivas, tanto de homens como de mulheres, terem contacto com a complexidade de visões, algo que está presente em todas as épocas históricas e ao qual nem sempre é atribuída a importância que deveria. A primeira aula destinou-se à exploração dos valores e ideais iluministas, por meio da análise de excertos de obras dos principais filósofos, sendo de extrema importância que os alunos consolidassem a sua compreensão sobre cada um dos valores, atribuindo aqui especial importância a valores como igualdade perante a lei ou justiça, para que fossem posteriormente capazes de tecer comparações com a situação do género feminino. A segunda aula sobre o tema iniciou-se com a leção dos vários modos de difusão dos ideais iluministas, atribuindo especial atenção aos salões literários. Foi através da abordagem dos salões literários que fiz a ponte para a abordagem do papel das mulheres neste movimento, enquanto dinamizadoras frequentes destes locais de encontro de pensadores e filósofos. Os alunos foram aqui questionados sobre o papel das mulheres, sobre a relevância que lhes era atribuída dentro deste movimento e, claro, dentro destes locais de debate de ideias.

A atividade propriamente dita iniciou-se de seguida, mediante a leitura e análise com os alunos de vários excertos de autores como Jean-Jacques Rousseau, Condorcet, Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges. Cada um dos autores, bem como as obras que produziram

e que foram aí analisadas, foram devidamente contextualizadas, face aos acontecimentos mais relevantes que podiam ter influenciado a sua própria produção. Os textos que foram analisados foram todos produzidos na segunda metade do século XVIII, algo que tive em atenção aquando da escolha dos materiais. A escolha dos textos utilizados foi feita de forma que os alunos tivessem a oportunidade de contactar com várias perspetivas de homens e mulheres sobre a condição das mulheres e, principalmente, em matéria de acesso a direitos políticos, cada vez mais defendidos pelos filósofos iluministas.

Após terem contacto com os vários textos analisados, os alunos deveriam responder a uma questão⁶⁸:

“Com base nos documentos já analisados, desenvolve um texto de opinião sobre o lugar da mulher no Iluminismo, tendo sobretudo em conta as ideias de vários filósofos e pensadores e a discussão sobre o seu acesso ou exclusão em matéria de direitos políticos.”

Com esta questão, pretendia que os alunos fizessem uma reflexão sobre as visões da mulher de vários pensadores analisados, podendo e devendo basear-se nos vários textos, devendo falar sobre a sua posição no Iluminismo, de forma a perceber se os alunos eram capazes de apreciar a multiplicidade de opiniões existentes e compreender como fez sentido a sua coexistência na mesma época. Esta questão serviria como uma primeira forma de recolha das ideias dos alunos sobre o tema, sendo que a atividade escrita foi complementada por um momento de debate, guiado por questões que foram sendo feitas por mim. Para esta segunda parte da atividade foram de extrema relevância vários estudos de empatia histórica cujos autores notaram a importância do debate, como Donate Campos e Ferrete Sarria⁶⁹, bem como Peter Lee e Rosalyn Ashby⁷⁰, ao ser uma forma de os alunos partilharem as suas ideias com os colegas, além de que daí resultam intervenções mais espontâneas. Lee e Ashby, sublinharam a relevância da interação entre os alunos ao levá-los a atingirem níveis de empatia histórica mais elevados, já que oferece espaço ao confronto das suas ideias e opiniões, sendo assim mais produtivo do que deixar que o aluno reflita sozinho e exponha as suas ideias num exercício escrito⁷¹.

⁶⁸ Ver anexo 5.

⁶⁹ Campos, O. D., & Sarria, C. F. (2019). Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events. In *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, p.50.

⁷⁰ Lee, P., Ashby, R. (1987). Childrens Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing,

⁷¹ Idem, *ibidem*, pp. 85-87.

Os alunos tiveram cerca de dez minutos para registarem as suas ideias, após a análise dos vários textos, sendo que os últimos dez/quinze minutos da aula foram dedicados ao debate. É de sublinhar também que na primeira turma em que apliquei este exercício, procedi à análise de um texto adicional⁷², mas depois de tomar consciência da necessidade do tempo que utilizei para analisar esse texto, decidi retirar o mesmo na segunda turma. O debate que tinha pensado não se tratava de algo muito estruturado, sendo que iriam sendo feitas algumas questões por mim, de forma a obter comentários por parte dos alunos que, entre si, podiam contrariar ou aprofundar as ideias expostas pelos colegas.

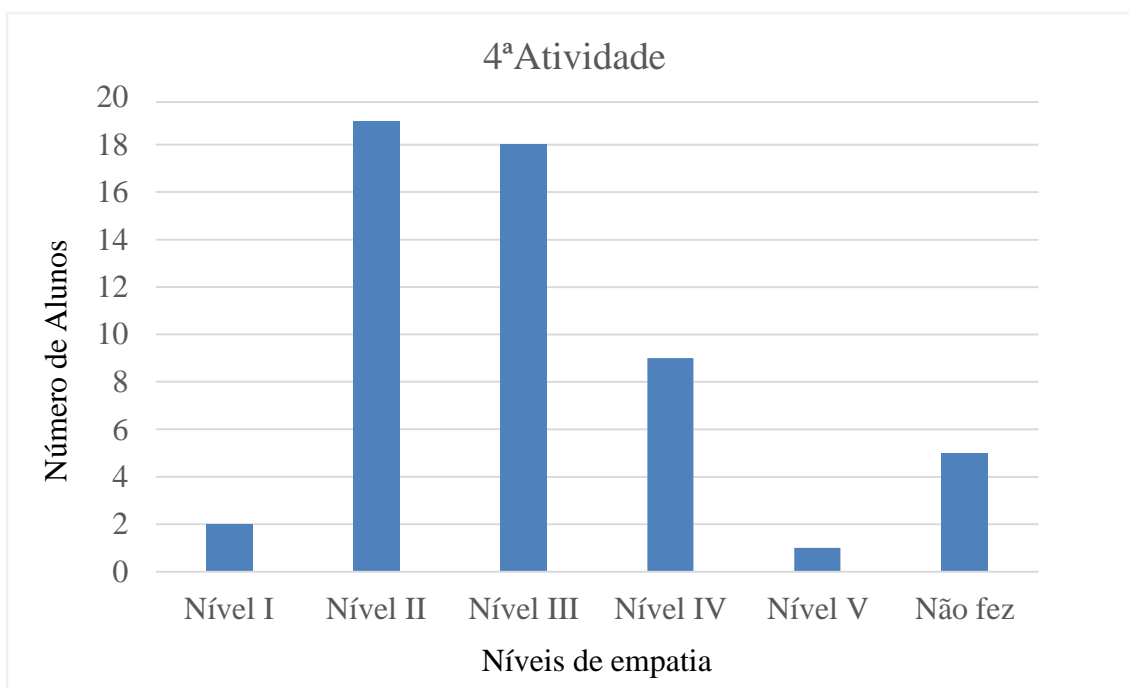


Gráfico 7- Resultados do exercício de empatia segundo níveis de Ashby e Lee

Esta última atividade teve uma taxa de participação de 91%, sendo que dos alunos que realizaram a quarta atividade, dois faltaram no dia em que foi aplicada em aula, e os outros três são alunos que com frequência respondem com frases incompletas que nem sequer são passíveis de ser avaliadas, ou não preencheram a ficha de todo, à semelhança do que notei já anteriormente. Esta foi a atividade com maior participação e também com melhores resultados, ainda que o número de alunos situados nos níveis mais sofisticados (refiro-me aos níveis IV e V) sejam ainda relativamente reduzidos. Os dois alunos situados no nível I representam 4% da amostra estudada. No nível II situei 19 alunos, correspondendo a 35% do universo em estudo. Em nível III, situaram-se agora 18 alunos, dizendo respeito a 33% do total. Em nível IV,

⁷² Ver anexo 5, ainda com os dois textos de Rousseau, que analisei apenas na primeira turma em que foi aplicada a quarta atividade de empatia histórica, sendo que retirei o primeiro excerto.

considereei nove respostas, equivalendo a 17% da amostra em estudo. Por fim, em nível V, registou-se apenas uma resposta, o que representa 2% do universo de respostas.

Analise-se agora algumas das respostas obtidas no exercício escrito:

-Nível I:

Concordo que a mulher foi feita para agradar ao homem, já que deus criou Eva apenas para agradar e mais tarde lixar [sic] Adão, pois conduziu-o à árvore proibida, para além disso os homens é que protegiam o país.

A34

O aluno 34 não demonstrou consideração pelo que era pedido na premissa da questão, utilizou linguagem muito pouco adequada e dispersou-se por completo do que era pedido, utilizando argumentos que não têm por base nenhum dos textos analisados, nem se relacionam com o tema sobre o qual se deveria debruçar. A outra resposta considerada de nível I tem também uma linguagem pouco cuidada, sendo que o aluno construiu a sua resposta sem mencionar a época histórica que deveria analisar, mas apenas se debruçou sobre a desigualdade de género no presente, sem mencionar o Iluminismo.

-Nível II:

Tendo sobretudo em conta as ideias de vários filósofos e pensadores e a discussão sobre o seu acesso ou exclusão em matéria de direitos políticos. Na minha opinião o lugar da mulher no iluminismo o lugar é eu acho que a mulher devia ter os mesmos direitos que os homens e a mesma dependência e decidir por elas mesmas o lugar delas e não ser reconhecida como um animal inferior.

A48

Na minha opinião as mulheres deviam ser todas as respeitadas. Por exemplo as mulheres têm direito de subir ao cadafalso e deve ter o mesmo direito de subir à tribuna.

A49

Os alunos cujas respostas se situam no nível II demonstram uma forma de pensar esta realidade passada estreitamente ligada à forma como pensam no momento em que vivem. Vários alunos apresentam ideias bastante estereotipadas face à visão da mulher, de que é um claro exemplo a resposta do aluno 48, além de apresentar ideias muito simplificadas e mesmo uma formulação frásica confusa, sendo que o próprio texto acabou por ficar contraditório. O aluno 49, por sua vez, mostra um esforço um pouco mais significativo de basear a sua resposta nos textos analisados durante a aula, neste caso referindo o texto de Olympe de Gouges, ainda que se posicione perante o passado a partir do seu lugar no presente. A sua resposta é, ainda assim, bastante simples e muito pouco aprofundada.

-Nível III:

A mulher no iluminismo era vista como ser diferente do homem que não raciocina de maneira igual dele, por isso, os seus direitos são diferentes e são tratadas de maneira diferente.

A18

Eu acredito que na época [sic] do iluminismo foi quando se começou [sic] a discutir os direitos iguais e a demonstrar que mulheres merecem [sic] ter a mesma educação e direitos já que as mulheres tem [sic] as mesmas capacidades intelectuais [sic] mas não tem como explora-las.

A7

As respostas consideradas de nível III apresentam uma maior complexidade face às respostas dos níveis inferiores. Os alunos situados neste nível demonstram uma maior compreensão da realidade em estudo, mas ainda a apreciam partindo da sua posição no presente, sendo frequente incluírem nas suas respostas alguns comentários depreciativos. O aluno 18, por exemplo, apresenta uma compreensão dos textos que leu, já que se refere à ideia de a mulher raciocinar de maneira diferente do homem e conseqüentemente os seus direitos não serem os mesmos dos homens, mas não acrescenta mais à sua compreensão da realidade em estudo, tendo construído uma resposta bastante simplificada. Por sua vez, o aluno 7 mostra também uma compreensão mais sofisticada do passado e desta situação em concreto. O aluno sublinhou os pontos essenciais dos textos que leu, reconhecendo o papel da educação na diferenciação de capacidades intelectuais, sem ter feito qualquer comentário depreciativo.

-Nível IV:

Penso que a mulher deveria ocupar o mesmo lugar do Homem. Acredito que no século XVIII houvessem [sic] várias opiniões distintas, no entanto acho que a mulher deveria ter sido mais valorizada. No iluminismo, creio que várias mulheres tenham lutado pelos seus direitos, embora muitos homens não concordassem.

A9

Na minha opinião, a mulher era considerada feita para agradar os homens. Do meu ponto de vista, julgo que, naquela época era normal cada um pensar daquela maneira, porém como o Iluminismo é um princípio que define a liberdade, a igualdade e a tolerância acredito que as mulheres não deviam ser "omitidas" e "reprimidas" pela sociedade, uma vez que o ser humano tem os seus direitos.

A43

Os alunos situados em nível IV demonstram compreender a existência de uma multiplicidade de perspectivas sobre o tema em estudo, sendo capazes de compreender a sua validade no momento em que existiram, ainda assim, não deixam de tecer alguns juízos de valor face a essa realidade. O aluno 9 exemplifica isto bem, já que refere a existência de “várias opiniões distintas”, mas afirma também que as mulheres deveriam ter sido mais valorizadas dentro deste contexto. Por sua vez, o aluno 43 tem ainda alguma dificuldade em perceber como alguns ideais defendidos por filósofos eram incompatíveis com a consideração das mulheres enquanto seres igualmente capazes.

-Nível V:

No ver do homem a mulher só está lá para agradar o homem e fazer e cuidar das tarefas domésticas e dos filhos! Onde também não devem ter direitos como subir à tribuna e também serem julgadas de forma diferentes. Onde a mulher é menos inteligente do que os homens e o máximo que elas conseguem chegar é onde os homens já tenham chegado. Mas por outro lado tem uns que defendem a mulher e dizem que não importa a cor, sexo, religião que devem ter todos direitos iguais e não conseguem chegar mais longe porque não têm a mesma educação de um homem.

A resposta considerada de nível V, ainda que marcada por uma formulação confusa, foi a única que mencionou vários aspetos que ambicionava que os alunos compreendessem. Primeiramente o aluno refere-se àquela que consideraria ser a opinião dominante, ainda que se baseie em ideias estereotipadas, com base no texto de Rosseau. Contudo, o aluno consegue também compreender que existiam outras opiniões sobre a condição social das mulheres. É de sublinhar que o aluno que escreveu esta resposta é um aluno que tem algumas dificuldades, sendo que foi bastante positivo ver que consegue apresentar a sua compreensão sobre a temática, sem emitir qualquer juízo de valor.

No que diz respeito ao momento de debate, tinha inicialmente pensado abrir espaço para um debate mais aberto, mas tendo em conta o pouco tempo que é atribuído à disciplina de História no 8.º ano face ao extenso programa, e entendendo que seria fulcral para os alunos analisar de maneira aprofundada cada um dos textos para que os compreendessem devidamente, o tempo atribuído ao debate não foi muito. Para incitar o debate, e de maneira que os alunos exprimissem as suas ideias, mas tentando também que dialogassem entre si, considerando as ideias dos colegas e podendo opor-se às mesmas ou complementá-las, fui colocando algumas questões:

O que vos faz pensar a leitura dos textos?

Para vocês é fácil compreender ideias como as de Rosseau? Porquê?

Qual consideram que seria a opinião dominante? Porque acham que seria a opinião dominante?

Conseguem entender o porquê de Rosseau pensar desta forma?

Acham que a maioria das mulheres letradas teria a mesma opinião de Mary Wollstonecraft ou de Olympe de Gouges, de quererem reivindicar os seus direitos políticos?

A maior dificuldade na realização do debate foi incentivar os alunos a participarem, a exporem as suas ideias, sendo que os alunos com menos aproveitamento académico ficaram mais retraídos e mesmo quando abordados, não quiseram participar. O momento de debate, talvez por não lhe ter sido atribuído tanto tempo como deveria, não teve a participação de todos os alunos, mas como referi anteriormente este constitui um dos aspetos mais difíceis, já que alguns alunos não quiseram participar.

Por um lado, foi bastante positiva a realização deste debate, já que numa das turmas, na qual os alunos têm mais dificuldade a exprimir-se por escrito, vários foram os estudantes que se dispuseram a participar e a expor as suas ideias que foram apresentadas de forma mais completa do que nas respostas registadas no exercício que tinham realizado antes. Em particular, é de destacar o caso de uma aluna que não tinha participado em nenhuma atividade e cuja participação foi de extrema relevância. Ao serem questionados sobre a sua compreensão do pensamento de Rousseau em relação às mulheres, bem como se as ambições de Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft seriam algo generalizado entre mulheres letradas, a aluna foi capaz de compreender e explicar o papel da educação, tecendo algumas comparações com a atualidade ao referir-se à influência que tem a forma como as pessoas são educadas em questões de (des)igualdade de género e a sua influência sobre a forma como pensam os direitos de homens e mulheres. De igual modo, é de notar também a permanência de um aluno no mesmo nível de ideias, quando comparando a sua prestação no debate com a resposta registada no exercício escrito. Este aluno, que geralmente não consegue atingir na avaliação da disciplina resultados muito satisfatórios, demonstrou a capacidade e vontade de compreender os atores históricos em estudo e a forma como o seu contexto influenciou o seu pensamento e valores.

Tirando algumas exceções, os alunos que participaram no debate foram alunos que atingiram níveis de empatia histórica mais sofisticados, sobretudo nível IV, mas também alguns de nível III, sendo que se verificou uma tendência para expressarem ideias do mesmo nível. De qualquer modo, o facto de o debate ter sido realizado apenas em dez/quinze minutos não permite tirar conclusões muito fidedignas em relação à possibilidade de os alunos atingirem níveis mais sofisticados neste tipo de atividade, ainda que seja possível afirmar que os alunos se mostraram mais motivados a participar do que no exercício escrito.

3.5 Considerações sobre os resultados das atividades realizadas

Terminada a apresentação e análise das respostas obtidas nas atividades de empatia histórica realizada, é importante fazer agora algumas reflexões sobre as tipologias de exercícios que foram implementadas, bem como sobre os resultados atingidos. Ao pensar e estruturar as atividades, procurei temas com os quais os alunos teriam que se confrontar, e em alguns casos ‘renunciar’ às suas próprias ideias e valores do presente para compreenderem o passado.

Durante a leção dos conteúdos, procurei colocar questões problematizantes diretamente relacionadas com os assuntos sobre os quais os alunos se iriam debruçar quando realizassem as atividades de empatia, para que começassem desde logo a refletir sobre as instituições, atores históricos e situações estudadas, e relacionassem a informação que iam obtendo a partir da leção das aulas e da análise de documentação relativa aos contextos em estudo.

Nas atividades optei por utilizar sobretudo questões na primeira pessoa e terceira pessoa do singular, de modo a aferir de que maneira as respostas dos alunos eram construídas, qual era a base da informação que utilizavam para a sua construção, mas também em que tipologias de questões tinham mais facilidade em descentrar-se da sua posição no presente, dos seus valores e ideias, na mesma linha de Brooks e Endacott. Além desta tipologia de questões escritas, utilizei também na atividade final o debate que, refletindo agora, poderia e deveria ter sido utilizado com mais frequência, noutros temas, dado que obtive resultados positivos. Neste sentido, o debate demonstrou ser uma estratégia que cria bastante dinamismo na turma e leva os alunos a participarem de forma mais espontânea, ao contrário de exercícios escritos individualizados. Uma das turmas com que trabalhei estava também já familiarizada com a dinâmica de um debate, dado que foi uma estratégia bastante utilizada pelo meu colega de estágio, o que pode ter contribuído para o seu sucesso, ainda que a outra turma, com que apenas eu trabalhei, se tenha revelado também bastante receptiva e participativa neste registo.

É de notar que, de maneira geral, a questão do tempo destinado à disciplina de História é um fator que restringe a abordagem e trabalho de conceitos de segunda ordem com os alunos, sendo que seria ideal destinar mais tempo à realização deste tipo de exercícios. De qualquer maneira, é de sublinhar a relevância de trabalhar os conceitos de segunda ordem, já que levam os alunos a desenvolverem competências de análise de documentação variada, permitindo também consolidar conteúdos lecionados ao longo do ano, mas principalmente por levar a pensar o conhecimento histórico de forma mais complexa, contrariando a tendência para pensar a História num simplismo de bons e maus, mas conduzindo a que reflitam sobre as sociedades humanas no passado, compreendendo também a forma como estas evoluíram.

No que diz respeito à primeira atividade, posso afirmar que os resultados foram ao encontro das expectativas. Pretendia que os alunos se debruçassem sobre a questão das perseguições religiosas, sobretudo em relação aos cristãos-novos, e compreendessem como, na época em que se inseriram, fizeram sentido, considerando os objetivos da Igreja Católica e o

seu papel central na sociedade portuguesa. Um grande número de alunos situou-se nos níveis mais baixos (*passado absurdo e estereótipos generalizados*), explicando o presente sobretudo a partir de ideias estereotipadas sobre a ação da Inquisição, o que é expectável tendo em consideração que este foi o seu primeiro contacto efetivo com uma atividade de empatia histórica.

O facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar as realidades históricas desta maneira, levou a que fosse previsível que a sua compreensão do passado se realizasse recorrendo aos seus valores no presente. Parte desta dificuldade em compreender as perseguições religiosas, pode resultar também de alguma dificuldade em entender a normatividade e influência da Igreja Católica na sociedade portuguesa seiscentista, comparativamente com o papel da Igreja na atualidade. Da mesma forma, para os alunos, que vivem inseridos em sociedades onde coexistem pessoas de diferentes religiões, sem existir perseguição institucionalizada, e em que é condenável qualquer tipo de perseguição baseada em crenças religiosas, foi claramente difícil afastarem-se desses valores que dizem respeito à sua vivência, como pude aferir nas respostas construídas pelos alunos.

Apesar de alguns aspetos terem sido abordados em aula, no sentido de contextualizar a época histórica em estudo, tomando como exemplo os vários tipos de penas atribuídos aos condenados pelo tribunal da Inquisição, assistiu-se a uma permanência de estereótipos que os alunos já possuíam antes da lecionação dos conteúdos, surgindo em várias respostas a ideia de que todas as pessoas condenadas seriam levadas para a fogueira, como tinha notado anteriormente.

Na segunda atividade pretendia-se que os alunos considerassem os três candidatos ao trono (D. Catarina de Bragança, D. António Prior do Crato e D. Filipe II de Espanha), após as mortes de D. Sebastião e do cardeal D. Henrique, e enveredassem pela escolha de um deles, mediante uma justificação fundamentada. Notou-se por parte dos alunos, uma certa dificuldade em entender a forma de legitimação do poder régio, tendo sido inclusivamente explicado durante a aula, para responder a algumas dúvidas por parte dos alunos face à influência da maioria da população na escolha do sucessor ao trono português, intrigados com o apoio do povo a D. António Prior do Crato não ter correspondido à sua ascensão. Através destas ideias, que surgiram em várias respostas, bem como na utilização de expressões como “maioria absoluta”, é compreensível como, uma vez mais, os alunos não conseguem desligar-se do seu próprio contexto.

Alguns alunos demonstraram também alguma dificuldade para se afastarem da informação que possuem no presente relativamente à união das coroas ibéricas, tendo transportado essa mesma informação para as suas respostas. Da mesma forma, é notável também em várias respostas uma transposição de um sentimento de identidade nacional que os alunos têm hoje, ainda que lhes tenha sido explicado que este aspeto não tinha no século XVI a mesma expressão na sociedade portuguesa. Os resultados da segunda atividade foram bastante semelhantes aos da primeira atividade realizada, ainda que se tenha verificado uma maior facilidade em compreender a realidade estudada por parte dos alunos na segunda questão.

Na terceira atividade pretendia que os alunos considerassem a figura do Marquês de Pombal e relacionassem a sua ação com o conceito de despotismo esclarecido. Com este exercício pretendia que os alunos desconstruíssem os preconceitos e visão maniqueísta com que frequentemente avaliam a ação de Pombal, e que, para tal, fossem capazes de a relacionar com o contexto de uma Europa em que se difundiam ideias iluministas de progresso, enquanto se mantinham ainda em vários países formas de poder absoluto. Os alunos situaram-se sobretudo nos níveis II e III, notando-se uma melhoria em relação à atividade anterior, sobretudo no número de respostas que se enquadraram no terceiro nível (empatia quotidiana). Considero que a dificuldade dos alunos em compreender a ação de Pombal pode estar relacionada com o facto de os alunos terem alguma dificuldade em relacionar um governo absoluto, que para os alunos seria intrinsecamente negativo, tendo em conta os valores de uma sociedade democrática em que estão inseridos, e ambição de progresso e bem público.

A diferença na profundidade com que foram lecionados os conteúdos em ambas as turmas⁷³ não levou a que se verificassem grandes discrepâncias entre resultados de uma e outra turma, tendo aliás verificado que a turma a que foi destinada apenas uma aula, conseguiu atingir níveis de empatia mais sofisticados, o que pode estar relacionado com o facto de ser uma turma que tem mais facilidade em realizar este tipo de exercícios, e também a turma com melhores resultados académicos. Ainda assim, foi também nesta turma que se verificou um maior número de alunos a não realizarem a atividade, que está relacionado com o facto de terem levado a ficha para preencher em casa, dado que o tempo de aula era muito escasso.

Considero que o facto de esta ter sido a atividade mais difícil realizada ao longo do ano letivo poderá ter tido influência nos níveis de empatia histórica atingidos pelos alunos,

⁷³ Como referi anteriormente, ficaram planificados números de aulas diferentes para este tema, sendo que numa turma, destinou-se ao tema duas aulas de 50 minutos, e noutra turma apenas uma aula de 50 minutos.

sobretudo no que diz respeito à primeira questão realizada. Notou-se também que os alunos revelaram alguma dificuldade em avaliar a ação do Marquês de Pombal, que se notou pela frequência com que incluíram conteúdos nas suas respostas, sem procurar propriamente explicá-los, o que pode também estar relacionado com a forma como as questões estavam formuladas. Relativamente à ficha desta atividade, constatei que ter colocado um texto sobre a ação do Marquês de Pombal não foi positivo, dado que foi uma forma de os alunos apenas copiarem informação do texto e não procurarem argumentar por si mesmos.

Na quarta e última atividade pretendia que os alunos compreendessem e reconhecessem a existência de várias perspetivas sobre o papel das mulheres na sociedade oitocentista, mesmo que não pareçam ser as mais vantajosas para esse estrato da sociedade, pelo menos na perceção dos alunos, e a sua relação com os princípios iluministas. Para tal, os alunos contactaram com variada documentação de autores femininos e masculinos, e procederam depois à realização de um texto de reflexão sobre estes mesmos aspetos. Após este primeiro momento da atividade, seguiu-se o debate, que criou uma situação mais dinâmica, tendo motivado bastantes alunos a participar. A questão do tempo foi um ponto menos positivo, pois a recolha das respostas dos alunos ficou um tanto incompleta. É de sublinhar também a dificuldade sentida em levar parte considerável dos estudantes a participar neste debate, já que alguns elementos das turmas não se dispuseram a expressar-se de todo.

Relativamente aos resultados atingidos, esta foi a atividade em que os alunos revelaram níveis de empatia histórica mais sofisticados. Primeiramente, o facto de os alunos estarem já familiarizados com este tipo de exercícios levou a que fosse mais fácil para si atingirem estes resultados. A análise das evidências, a partir de excertos de textos dos vários autores levou também a que os alunos possuíssem um profundo conhecimento sobre visões dos autores, notou-se que os alunos se sentiram bastante motivados durante a leção dos conteúdos e realização da atividade, sendo um tema que despertou o seu interesse, o que teve claramente influência na forma como se empenharam nas atividades e, conseqüentemente, nos níveis atingidos. É de notar, no entanto, que vários alunos, sobretudo raparigas, tiveram alguma dificuldade em compreender ideias de pensadores como Rosseau e manifestaram alguma revolta face ao lugar da mulher na sociedade oitocentista, dado que se trata de uma realidade bastante diferente da sua, e que choca fortemente com os valores e as liberdades das mulheres nas sociedades ocidentais atuais. Assim, mesmo quando se situaram em níveis mais sofisticados, incluíram nas suas respostas juízos de valor face a estes aspetos.

Um aspeto a que deveria ter direcionado mais atenção diz respeito à reflexão com os alunos sobre os resultados atingidos nas atividades, de maneira a estarem conscientes da forma como pensam o passado. Mas ao trabalhar com mais do que uma turma, sendo que uma das turmas era partilhada com o meu colega de estágio, isto tornou-se mais difícil, dado que em alguns temas ambos trabalhámos a mesma turma. Este aspeto aliado à necessidade de cumprir as aprendizagens destinadas ao ano de escolaridade e ao pouco tempo que estava destinado à disciplina de História, dificultou a realização de momentos de reflexão com os alunos.

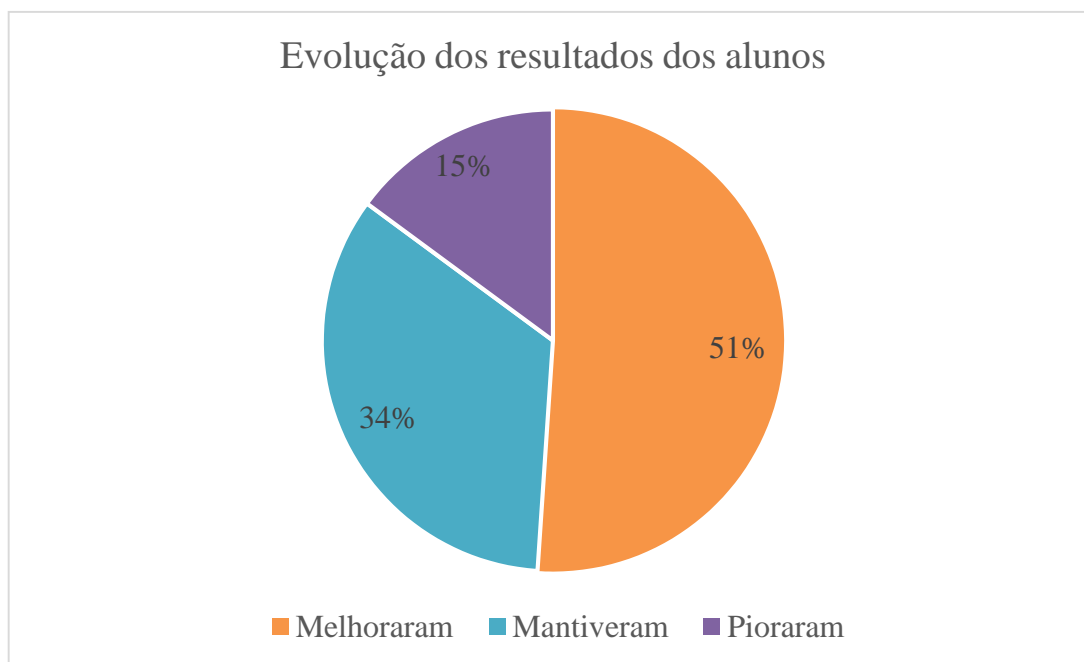


Gráfico 8- Evolução dos resultados de empatia histórica dos alunos

No que diz respeito à evolução dos resultados dos alunos, posso afirmar que se registou uma melhoria dos níveis de empatia histórica atingidos pelos alunos, como está presente no gráfico 8. Posso assim tecer já algumas considerações em relação àquele que era um dos meus objetivos neste trabalho, que diz respeito a *identificar os níveis de empatia histórica dos alunos de 8º ano e a sua evolução*. Desta forma, posso afirmar que 51%⁷⁴ dos alunos (24 no total) evoluíram no sentido de conseguirem atingir níveis de empatia histórica mais sofisticados, em relação às primeiras atividades. Por sua vez, 34% dos alunos (equivalendo a 16 alunos) mantiveram os níveis em que se encontravam, sendo que se situaram quase na totalidade nos níveis II e III (*estereótipos generalizados e empatia quotidiana*, respetivamente). Por fim, 15%

⁷⁴ É de notar que os cálculos foram feitos considerando apenas 47 alunos passíveis de serem avaliados, já que alguns alunos não realizaram nenhuma tarefa, ou apenas realizaram uma atividade, não sendo possível avaliar a sua evolução.

do total de alunos (sete ao todo) piorou os seus níveis de empatia histórica. É de notar que os resultados atingidos pelos alunos revelaram algumas oscilações, também notados em estudos como os de Tiago Moura⁷⁵ e Regina Pascoal⁷⁶, o que aqui pode estar relacionado com os temas trabalhados pelos alunos, que poderiam ser mais ou menos apelativos para si e, por este motivo, mobilizar de forma diferente a sua motivação e predisposição para *empatizar* historicamente e para expor as suas ideias e explicações fundamentadas.

Em relação à evolução dos níveis de empatia histórica, é de notar que o nível II (estereótipos generalizados) foi o que teve mais incidência nas atividades realizadas, ainda que se tenha registado uma diminuição faseada da sua representatividade, sendo que o nível III (empatia quotidiana) teve uma incidência cada vez mais significativa ao longo das atividades, tendo-se verificado uma evolução positiva. Os níveis mais sofisticados (IV- empatia história restrita e V- empatia histórica contextualizada), foram aqueles que registaram menos incidência nas atividades, ainda que o nível IV tenha registado um ligeiro aumento na incidência, apesar de ter diminuído na terceira atividade, que pode ser explicado pelas razões que acima mencionei. Por último, a incidência do nível I, demonstra ainda que há alguns alunos que consideram genuinamente algumas instituições, ações e atores históricos, como desprovidos de sentido. Vários destes alunos são casos que demonstravam alguma resistência a participar nas atividades letivas de modo geral e, por isso, com frequência as suas respostas demonstravam pouca motivação para participar.

Os resultados observados vão ao encontro de estudos realizados, tanto a nível nacional, em trabalhos recentes, como os de Mariana Silva⁷⁷ e Ana Belle⁷⁸, como a nível internacional, na mesma tendência de estudos como *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*⁷⁹, de 1987, bem como *Stepping into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise*, de

⁷⁵ Moura, T. (2021). *A Aprendizagem através da empatia histórica no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁷⁶ Pascoal, R. (2021). *O uso da empatia para a construção do conhecimento histórico. Estratégias e recursos diversificados numa turma de 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁷⁷ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

⁷⁸ Belle, A. L. R. (2021). *A empatia histórica como estratégia pedagógica*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁷⁹ Lee, P., Ashby, R. (1987). *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing, pp. 62-88.

2015⁸⁰. Mariana Silva, tendo utilizado uma escala diferente, de apenas três níveis, observou que a maioria dos alunos se situaram nos níveis mais baixo e intermédio, ainda que tenha verificado igualmente uma evolução nas respostas dos seus alunos. Como vários autores notaram nos seus estudos, os alunos não conseguem atingir níveis mais sofisticados, sobretudo porque não estão habituados a pensar a História desta forma, limitando-se a decorar conteúdos e a expô-los nos momentos de avaliação.

Outro aspeto notado por investigadores como Mariana Silva, prende-se com o facto de os alunos terem muita dificuldade em exprimir de forma aprofundada o seu conhecimento e formular um pensamento lógico, sendo que com frequência, e como alguns exemplos de respostas demonstraram, as suas frases eram bastante confusas e até contraditórias. Da mesma forma, as respostas dos alunos, sobretudo nas primeiras atividades eram marcadas por grande simplicidade e, muitas vezes, os alunos não eram capazes de formular frases coerentes⁸¹. Não obstante, foi também positivo ver a evolução dos alunos ao longo das atividades, comparando as respostas na primeira atividade, com as respostas nas duas últimas atividades realizadas. Neste sentido, é de salientar a relevância de exercícios deste género, de forma a levar os alunos a desenvolverem as suas capacidades de escrita e de argumentação, mas também a sua capacidade de redigir textos de cariz mais criativo.

No que diz respeito ao segundo objetivo delineado- *compreender se a variação entre exercícios de escrita nas 1ª e 3ª pessoa influencia os níveis em que os alunos se encontram*, posso afirmar que tendo em conta os resultados obtidos pelos alunos nas duas tipologias de exercícios não houve uma grande discrepância de resultados, já que os resultados foram marcados por várias oscilações em ambas as tipologias de questão. Posso afirmar que os exercícios de terceira pessoa levavam a que os alunos recorressem mais à exposição de conteúdos, sem exprimirem as suas ideias próprias, o que pode também ter a ver com a forma como as questões eram formuladas, mas também com a tipologia de questões com que estão familiarizados nas provas de avaliação. Contudo, neste primeiro tipo de exercícios, os alunos demonstraram ter mais preocupação na informação que colocavam na sua resposta sobre o contexto e acontecimentos que foram abordados em aula. Por sua vez, nos exercícios na primeira pessoa do singular houve um esforço maior por parte dos alunos para tentar

⁸⁰ Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2015). Stepping into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise, in *Curriculum Studies*, 48(3), pp. 1–23.

⁸¹ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.74.

compreender a perspectiva do ator histórico, ainda que por vezes isto falhasse e os alunos impusessem a sua perspectiva. Neste segundo tipo de exercícios, e como também notou De Leur⁸², os alunos colocaram mais os seus sentimentos, caindo por vezes no presentismo e elaborando juízos de valor face às ações dos atores históricos e das instituições baseando-se nos seus próprios valores.

Relativamente à correlação entre o sucesso académico e os níveis de empatia histórica, posso afirmar que não existe na maioria dos casos uma correspondência entre resultados académicos e níveis de empatia histórica, sobretudo no que diz respeito aos alunos com mais sucesso académico. Neste sentido, notei que vários alunos que registaram ao longo do ano resultados académicos satisfatórios, não foram capazes de atingir níveis sofisticados de empatia histórica, ainda que existam exceções que não se enquadram nesta generalização. A mesma tendência foi notada por Rantala e colaboradores, que notaram também nos seus estudos que mesmo aqueles alunos cujos resultados académicos eram bastante satisfatórios, não conseguiam atingir os níveis mais sofisticados (níveis IV e V na escala de Ashby e Lee) de empatia histórica. A investigadora apresentou como justificações plausíveis o facto de os alunos não estarem habituados a pensar a História desta maneira, a pensar nas ações de indivíduos e nos fatores que as influenciaram, e o papel dos manuais da disciplina, que são ainda um elemento importante no ensino da História, e apresentam frequentemente narrativas que resultam na criação de uma versão bastante simplificada da realidade histórica⁸³.

Por outro lado, também registei que alunos com resultados académicos menos satisfatórios foram capazes de atingir em alguns momentos níveis mais sofisticados, ainda que a sua prestação, tal como a dos alunos na sua generalidade, tenha sido marcada por oscilações, por vezes significativas. Alguns autores como Cristiana Almeida⁸⁴, contrariamente ao mencionado aqui, notaram a existência de uma correlação entre os melhores alunos em termos de resultados académicos e em termos de empatia histórica.

⁸² De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues' Historical Empathy in Secondary History Education, in *British Journal of Educational Studies*, p. 20.

⁸³ Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2015). Stepping into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise, in *Curriculum Studies*, 48(3), pp.15-17.

⁸⁴ Almeida, C. S. T. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Em relação à capacidade de enquadrar as respostas nos níveis da escala de Ashby e Lee, é possível afirmar que na maioria das questões isto se fez com alguma facilidade, ainda que tenha sido sentida alguma dificuldade em enquadrar respostas onde os alunos expuseram sentimentos, o que aconteceu maioritariamente na primeira questão da atividade sobre as perseguições religiosas no âmbito da *Contrarreforma*. Isto pode resultar, como referiu Tiago Moura⁸⁵, do facto de a escala concebida por Ashby e Lee assentar numa vertente cognitiva da empatia histórica e não considerar, como mais tarde sublinharam Endacott e Brooks, uma vertente mais afetiva. Da mesma forma, tive algumas dificuldades em enquadrar certas respostas de alunos que, em questões a serem realizadas na terceira pessoa do singular, estruturaram as suas respostas numa transposição dos conteúdos aprendidos, mais do que na relação dos mesmos com uma reflexão própria.

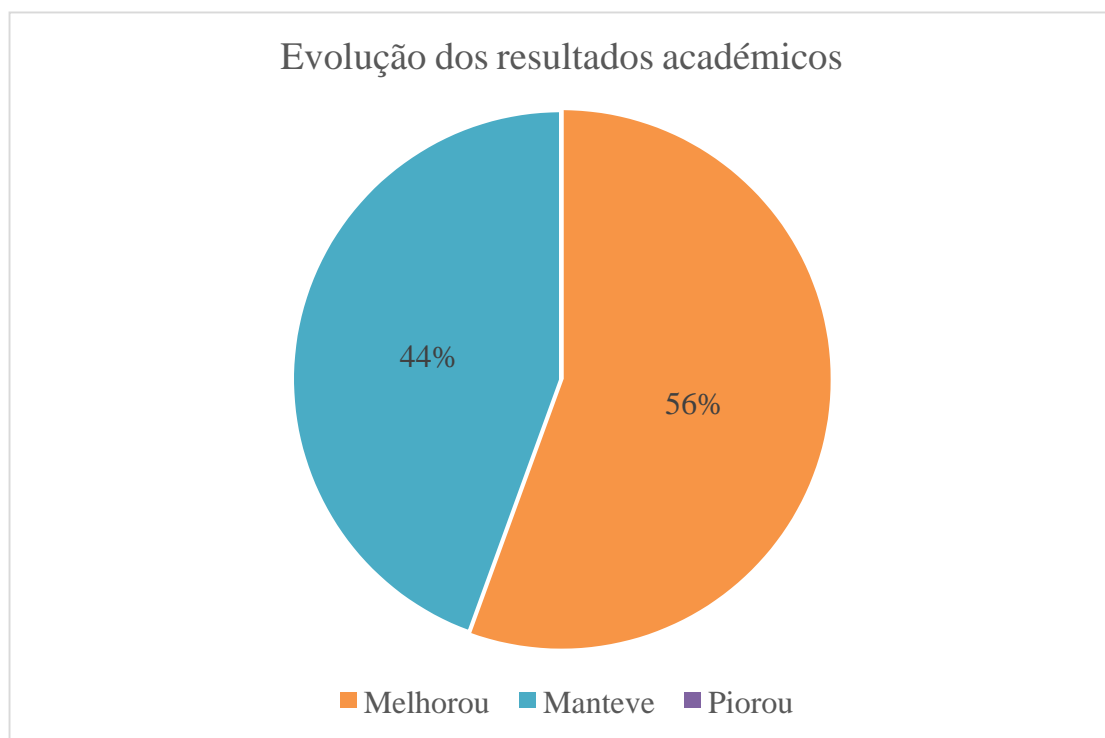


Gráfico 9- Evolução nos resultados académicos dos alunos ao longo do ano, comparando os resultados do 1.º com o 3.º período

No que diz respeito ao último objetivo que delineei no início deste trabalho- *Aferir de que forma os exercícios de empatia alteraram a relação dos alunos com a disciplina de História*, ainda que seja algo bastante difícil de quantificar, posso afirmar, como notei anteriormente, que

⁸⁵ Moura, T. (2021). *A Aprendizagem através da empatia histórica no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 80.

os alunos se mostraram cada vez mais motivados e participativos, tanto em momentos de discussão e participação em aula sobre temas relacionados com os conteúdos, como na própria realização das atividades, algo que nos primeiros tempos era recebido com alguma resistência e que foi atenuando ao longo do ano, observável pelo número de alunos que participou nas atividades. Se considerar um indicador mais objetivo, como a evolução nos resultados académicos dos alunos, alcançados ao longo dos períodos (gráfico 9), posso aferir que mais de metade dos alunos (56% equivalendo a 30 alunos) tiveram uma evolução positiva e melhoraram o seu aproveitamento na disciplina de História, evolução esta que foi mais significativa na turma que de início demonstrava mais dificuldades e desinteresse pela disciplina. Da mesma forma, é de notar que nenhum aluno piorou o seu rendimento académico nesta disciplina e que, mais de 40% dos alunos, mantiveram o seu rendimento académico a História.

Conclusão

O relatório que aqui apresentei corresponde ao trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ao longo do estágio pedagógico com duas turmas de 8.º ano do ensino básico, durante o qual trabalhei o tema da empatia histórica. Deste modo, é agora necessário tecer algumas considerações sobre a prática pedagógica supervisionada, bem como sobre os resultados que obtive ao longo deste ano, os objetivos que propus no início, e ainda refletir sobre os aspetos que foram bem concretizados e aqueles que foram menos positivos.

O estágio pedagógico constituiu uma experiência fundamental no começo do meu percurso enquanto docente. Ao longo deste ano, tive a possibilidade de contactar pela primeira vez com os vários elementos que compõe a prática docente, desde aspetos mais burocráticos, reuniões entre grupo disciplinar, departamento, conselho de turma, bem como reuniões com encarregados de educação; à planificação e lecionação de aulas, a adequação dos conteúdos ao escasso tempo que tinha, a criação e adaptação de algumas estratégias e recursos ao perfil dos alunos da turma. Pude assistir à evolução dos alunos, mas também à minha, que estiveram constantemente interligadas, dado que procurei sempre aprender com o *feedback* constante dos alunos, mas também com as propostas de melhoria dos membros do núcleo de estágio, que contribuíram imensamente para o progresso registado ao longo do ano. Tendo inicialmente registado algumas dificuldades, sendo sempre muito ambiciosa na quantidade de conteúdos que seleccionava para abordar num curto espaço de tempo, consegui com o tempo ir ajustando estes aspetos com mais facilidade.

Ainda durante a observação das aulas da professora orientadora, percebi que os alunos não compreendiam devidamente intenções e ações de atores históricos ou certos fenómenos ou situações. Em várias ocasiões, os alunos, questionados sobre algumas situações, encaravam-nas com estranheza, apreciavam-nas negativamente, consideravam o passado como algo distante, sem sentido, onde viviam pessoas que eram intelectualmente inferiores a si, por agirem de forma que para estes alunos não era perceptível. Por este motivo considerei, desde logo, a importância de trabalhar com os alunos de maneira a melhorar a sua compreensão sobre o passado, considerando a relevância e potencial da empatia histórica na aprendizagem da História. Por outro lado, a utilização da empatia histórica integrada no desenho das experiências de aprendizagem permite que, pela sua flexibilidade, esta possa ser utilizada com uma grande quantidade de temas na disciplina. Aliado a isto, pesou também a necessidade de os alunos

compreenderem como a História é construída pelos investigadores, a análise da mais variada documentação e a forma como esta se processa, algo que é central no trabalho com a empatia histórica.

Considerando a questão de investigação e os objetivos específicos que delineei inicialmente de maneira a perceber como se processava a compreensão das realidades históricas pelos alunos, posso afirmar que cumpri os meus objetivos, sendo relevante fazer agora algumas considerações sobre os mesmos. Primeiramente, posso afirmar que os alunos registaram melhorias nos níveis de empatia histórica atingidos ao longo das atividades, ainda que se tenham mantido sobretudo nos níveis II e III (*estereótipos generalizados e empatia quotidiana*) e os níveis mais sofisticados não tenham muita incidência. Inicialmente, os alunos registaram muita dificuldade para conseguirem construir explicações sem se basearem na sua posição no presente e em ideias estereotipadas. A evolução dos alunos ao longo das atividades foi marcada por grandes oscilações, o que pode resultar no interesse dos alunos por determinado tema, como constatei na última atividade, ou na própria dificuldade da tarefa, como ocorreu com a atividade sobre a ação do Marquês de Pombal e a sua relação com o conceito de *Despotismo Esclarecido*.

Por outro lado, posso afirmar que a posição dos alunos perante a História se alterou ao longo deste ano, sendo mais evidente na turma do 8.º X. Posso constatar que a disposição dos alunos para participar nas atividades de empatia histórica se alterou desde o começo do ano, em que os alunos demonstravam bastante resistência para a sua realização, mas também verifiquei uma alteração na posição para com a disciplina de História de maneira mais geral. Como demonstrei no capítulo anterior, mais de metade dos alunos com que trabalhei durante este ano letivo revelou uma melhoria no aproveitamento escolar no final do ano em comparação com o 1.º período. Por outro lado, os alunos dispuseram-se a participar voluntariamente, de maneira relevante, sendo capazes de colocar questões mais complexas e problematizantes, mas também demonstrando o seu interesse pelos conteúdos que estudavam. Os alunos foram sendo capazes de entender como e porque é que as pessoas pensavam e agiam de determinada forma, sendo capazes de tecer comparações entre essa realidade e a realidade em que vivem, de forma a perceber a sua evolução, que mostrou claramente uma complexificação da forma como pensavam a História.

É importante sublinhar ainda que ao trabalhar a empatia histórica, não se pretende apenas que os alunos atinjam níveis mais sofisticados na escala de empatia histórica no sentido de

atingirem uma determinada meta, como referiu Mariana Silva⁸⁶, mas que consigam efetivamente compreender e explicar as realidades históricas, as instituições e atores históricos que estudam, que não sejam apenas conteúdos vazios, mas que os relacionem também com o presente, com a evolução das sociedades humanas e das instituições.

É também relevante mencionar que notei que os alunos com melhor aproveitamento académico não tinham necessariamente uma correspondência nos níveis de empatia mais sofisticados, pelo menos numa primeira fase. Isto deve-se ao facto de os alunos não estarem habituados a pensar o conhecimento histórico de forma problematizante, mas também ao tipo de avaliação com a qual os alunos do ensino básico estão familiarizados, que valoriza mais a exposição de conteúdos que a capacidade de relacionar e de refletir sobre a informação.

No que diz respeito às atividades, considero que o número de questões que fazia revelou-se adequadas, dado que não eram atividades muito extensas, e considerando o relativo pouco tempo que tinha após a lecionação de conteúdos, mas também pelo tempo que os alunos frequentemente demoravam a responder às questões. Em relação a algumas dificuldades sentidas pelos alunos, notei que a terceira atividade se revelou mais complexa para vários alunos, tendo impacto nos desempenhos obtidos, ainda que se tenha verificado uma continuidade face aos resultados das atividades anteriores.

Um aspeto a que deveria ter destinado mais tempo prende-se com a questão da reflexão dos resultados com os alunos, que foi difícil de concretizar, dado que numa das turmas trabalhava em rotatividade com o meu colega de estágio, mas também considerando o extenso programa do ano de escolaridade e o facto de apenas termos 100 minutos semanais. Um aspeto que também foi menos positivo decorreu do facto de em algumas ocasiões os alunos não trabalharem nos exercícios em sala de aula, o que resultou em um grande número de alunos não os ter realizado, especialmente nas duas primeiras atividades.

Os resultados obtidos através dos exercícios de empatia, ainda que não tenham sido totalmente satisfatórios, foram positivos, permitindo afirmar a relevância da utilização da empatia histórica no ensino da disciplina. Poderia discutir de forma mais consistente se tivesse trabalhado com mais do que um ano escolar, se tivesse talvez começado a trabalhar a empatia histórica mais cedo, ou se os alunos já estivessem familiarizados com este tipo de abordagem. Desta forma, defendo a relevância de começar a trabalhar a empatia em idades mais recuadas,

⁸⁶ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.92.

como por exemplo logo no 2.º ciclo do ensino básico, de maneira que os alunos, quando chegarem ao 7.º ano, estejam já familiarizados com este tipo de abordagem e pensem a História de forma mais complexa e problematizante.

Assim, é de realçar a relevância da empatia histórica no desenvolvimento de ferramentas centrais no ensino, como patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, trabalhando para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, mas também a questão de análise de textos e outro tipo de informação, bem como melhorar a sua comunicação e expressão, que foi um dos aspetos relativamente aos quais os alunos demonstraram desde logo bastante dificuldade. Além disto, o trabalho com a empatia histórica tornou as aulas mais dinâmicas, ao criar momentos importantes de reflexão e debate entre a turma e a docente, bem como pela análise dos recursos selecionados.

Assim, deve ser considerada a relevância do trabalho com este conceito de segunda ordem na História, mesmo necessitando de um maior esforço de preparação prévia em comparação com métodos mais tradicionais, já que permite não só consolidar os conteúdos lecionados, mas também leva a que o professor possa trabalhar as realidades históricas com os alunos de forma mais aprofundada, fazê-los repensar e corrigir as ideias tácitas e preconceitos que são muitos e muito enraizados, contrariando uma visão simplista, maniqueísta, de bons e maus, cuja tendência deve ser combatida o máximo possível.

Bibliografia

Almeida, C. S. T. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2014) Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. In Amado, João (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.*, 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, B. G., Júnior, G. R., Araújo, A. N., & Pereira, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História. In *História & Ensino*, 2(12), 257–282.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. In *Revista da Faculdade de Letras História*, 2, 13–21.

Belle, A. L. R. (2021). *A empatia histórica como estratégia pedagógica*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Brooks, S. (2012). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom, in *Theory and Research in Social Education*, 39 (2), 166-202.

Campos, O. D., & Sarria, C. F. (2019). Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events. In *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47–60.

Cunningham, D. L., (2007), Understanding Pedagogical Reasoning in History Teaching through the Case of Cultivating Historical Empathy, in *Theory and Research in Social Education*, 35 (4), 592-630.

Ellenwood Jr, T. D., (2017). Historical Empathy. Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom, in *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 6(1), 90-95.

Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. In *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–49.

Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. In *The Journal of Social Studies Research*, 39, 1–16.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.

Endacott, J. L., Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past, in *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 203-225.

Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. A. *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 115-130.

Figueiredo, A. I. (2021). *A importância da empatia no ensino da História: Um estudo com alunos do 11º ano do ensino secundário*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? In *The Social Studies*, 90(1), 18–24.

Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. In *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57.

Lee, P., Ashby, R. (1987). Childrens Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, Oxon: Imago Publishing, 62-88.

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In I. Barca. *Educação Histórica e museus*, Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 19–36.

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? In *Teaching History*, 143, Londres: Historical Association, 39- 49.

De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). ‘I Saw Angry People and Broken Statues’ Historical Empathy in Secondary History Education, in *British Journal of Educational Studies*, 331-352.

Monfort, N. G., Vázquez, R. H., Blanch, J. P., & Fernández, A. S. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. In *Acti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*, Bolonha, 283–290.

Moura, T. (2021). *A Aprendizagem através da empatia histórica no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Pascoal, R. (2021). *O uso da empatia para a construção do conhecimento histórico. Estratégias e recursos diversificados numa turma de 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Pedro, L. P. G. (2022). *A relação entre a utilização de imagens em movimento e a empatia histórica no ensino da História*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Portal, C. (1987), Empathy as an objective for history thinking, in C. Portal *The History Curriculum for Teachers*, Thame: Imago Publishing Ltd.

Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2015). Stepping into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise, in *Curriculum Studies*, 48(3), 1–23.

Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. In *The History Teacher*, 40(3), 331–337.

ANEXOS

Anexo I- Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Discente: Beatriz Alexandra Baptista Alpalhão

Docentes: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano

No âmbito do estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, foi solicitada a elaboração de um processo individual de formação, onde devem estar expostas as atividades que proponho realizar durante o ano letivo correspondente. Desde o primeiro em que entrei na escola fui imediatamente confrontada com uma realidade muito diferente daquela que foi até agora vivida, passando a estar inserida num ambiente que se aproxima bastante do mercado de trabalho e que difere bastante da realidade em que me encontrava inserida até agora, enquanto exclusivamente estudante.

O estágio é uma excelente forma de adquirir e desenvolver competências que nos serão úteis ao longo do nosso percurso enquanto docentes, permitindo desenvolver a minha personalidade enquanto professora, que permanecerá em constante construção, e compreender qual o modo de ensinar que mais se adequa à minha realidade. De igual forma permite o envolvimento na comunidade escolar e em muitas atividades que esta proporciona, além de que o facto de se tratar de prática pedagógica supervisionada permite que consigamos ter uma constante avaliação e feedback das aulas que lecionamos, tanto por parte do orientador de escola, que conta com largos anos de experiência na área do ensino, bem como dos colegas de estágio que desempenha também um trabalho de avaliação em relação a mim.

É relevante sublinhar que podem não estar presentes todas as atividades que se vão realizar ao longo do ano e que possam, entretanto, surgir, bem como existe também a possibilidade de algumas propostas de atividade aqui presentes não se conseguirem realizar devido a fatores externos ou qualquer outro tipo de bloqueio.

Enquanto professora estagiária comprometo-me a:

- ❖ Exercer a atividade docente em duas turmas do 8º ano (uma em exclusividade, outra em divisão com o meu colega de estágio) e uma de 7º (em divisão com o meu colega de estágio).
- ❖ Assistir na totalidade às aulas das turmas atribuídas de 8º ano e de 7º ano de História.
- ❖ Assistir com regularidade às aulas de Cidadania e Desenvolvimento nos 7º (até 27 de janeiro).
- ❖ Assistir a todas as aulas lecionadas pelo meu colega de estágio nas turmas atribuídas dos 8 e 7º anos.
- ❖ Assegurar um mínimo de 27 aulas de 50 minutos.
- ❖ Planificar e lecionar aulas que me são atribuídas.
- ❖ Corrigir e elaborar testes de avaliação.
- ❖ Participar nas atividades do Parlamento dos Jovens.
- ❖ Realização de exposições temáticas:
 - 5 de outubro de 1910;
 - 1 de dezembro de 1640;
 - 27 de janeiro, dia em memória das vítimas do Holocausto, com possibilidade de organização de uma sessão de cinema, destinada, nomeadamente, a turmas de 9º ano;
 - 8 de março, dia da mulher;
 - 25 de Abril de 1974;
- ❖ Organizar de uma visita de estudo, no âmbito dos conteúdos da disciplina de História do 8º ano, à Biblioteca Joanina, Laboratório Chimico e Gabinete de Curiosidades.
- ❖ Assistir a reuniões de conselho de turma onde estiver a professora orientadora, mediante a sua autorização.
- ❖ Integrar a história local nos conteúdos programáticos da disciplina de História.
- ❖ Atualizar a bibliografia relativa a História presente na biblioteca da escola.
- ❖ Aplicar e desenvolver o meu tema de relatório de estágio, relativo à importância da empatia histórica para compreensão e construção do conhecimento histórico.

- ❖ Integrar nas aulas recursos digitais, dentro dos possíveis, dado as condições tecnológicas que permitir o espaço.
- ❖ Integrar-me na comunidade escolar através da participação em atividades presentes no Plano Anual de Atividades.
- ❖ Participar e partilhar ideias sobre atividades a desenvolver pelo departamento.

Anexo II- Plano de aula em que foi realizada a primeira atividade de empatia histórica

Aula:	Data: 30 de janeiro de 2023	Turma: 8º
Sumário: A Contrarreforma: meios de atuação.		
Domínio E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI		
Subdomínio E1 – Renascimento e Reforma		
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória		
A, B, C, D, E, F		
Aprendizagens Essenciais	Conceitos	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer que tanto a Reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica. 	Contrarreforma Cristão-novo	
Estratégias de Aprendizagem	Recursos	
1º momento <ul style="list-style-type: none"> Relembrar a necessidade da Igreja Católica de se afirmar face à perda eminente de fiéis um pouco por toda a Europa. Recordar o conceito de Contrarreforma. 	Diapositivo 26.	
2º momento <ul style="list-style-type: none"> Relembrar o papel da Companhia de Jesus enquanto soldados de Cristo, perante o seu dever de evangelizar e espalhar a fé católica por todo o mundo. Recordar a importância das instituições de educação criadas ou controladas pelos Jesuítas, e o seu papel na formação de missionários que espalhariam a fé católica pelos espaços do Império. Recordar o papel de outras ordens religiosas que surgiram e/ou foram reformadas, no âmbito da reforma Católica e Contrarreforma, compreendendo o seu papel na resposta às necessidades espirituais dos fiéis à sua volta. Compreender a criação do Índice de Livros Proibidos, e o seu papel no controlo dos hábitos de leitura dos fiéis, procurando que fossem rejeitadas/proibidas todas as obras que colocassem em causa dogmas afirmados pela Igreja Católica. 	Diapositivos 27 a 30. Leitura do documento 35, da página 61 do manual. Diapositivo 31. Diapositivo 32.	

<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o papel do Tribunal do Santo Ofício enquanto meio de controlar as práticas e crenças das populações europeias, punindo e controlando os comportamentos considerados heréticos. • Compreender que a ação da Inquisição na Península Ibérica foi marcada predominantemente pela perseguição dos cristãos-novos que mantinham práticas judaizantes, relacionando a ação dos reis espanhóis e portugueses. • Compreender a ação da Inquisição em Portugal e de que forma surgiu. • Explorar algumas das acusações feitas pelo Tribunal do Santo Ofício, bem como os modos de tortura usados e penas aplicadas aos acusados. • Compreender em que consistiu a Caça às Bruxas, comparando a perseguição em força pela Europa, com o caso português, menos frenético. 	<p>Diapositivo 33.</p> <p>Diapositivos 34 e 35.</p> <p>Leitura de um texto sobre uma mulher condenada pela Inquisição espanhola por práticas islâmicas (diapositivo 34).</p> <p>Diapositivo 36.</p> <p>Diapositivos 37 a 40. Exploração de acusações presentes nas Listas dos Autos da Inquisição de Coimbra.</p> <p>Diapositivos 41 a 44.</p> <p>Exploração de alguns dados relativos à diocese de Coimbra.</p>
<p>3º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer de que forma a Igreja Católica procurou, de forma a assegurar a fidelidade dos crentes, controlar e corrigir os costumes dos europeus, e de que maneira estes comportamentos, bem como numerosas práticas por parte dos países protestantes, conduziram a um constante ambiente de perseguição religiosa. 	<p>Realização de exercício de empatia histórica</p>
<p>Formativa:</p> <p>Participação ativa, voluntária e relevante dos alunos.</p>	

Anexo III- Primeira atividade de empatia histórica

Como abordámos nas aulas, ao longo dos séculos XVI e XVII, a Europa foi palco de perseguições religiosas que se verificaram tanto no universo católico como no mundo protestante. No mundo católico, a Inquisição teve um papel particularmente importante na perseguição e condenação das heresias e comportamentos que não estavam de acordo com os princípios e práticas católicas. No caso português, a perseguição dos cristãos-novos teve particular importância.

Imagina-te no século XVI e descreve quais seriam os teus pensamentos ao assistir a um auto de fé, pensando na procissão que o precedia, bem como na execução dos condenados.

Na tua opinião, por que motivo um dos grupos mais perseguidos e controlados pela Inquisição foram os cristãos-novos?

A perseguição dos cristãos-novos parece uma opção bem justificada para ti? Justifica a tua resposta.

Anexo IV- Plano de aula em que foi realizada a segunda atividade de empatia histórica

Aula:	Data: 23 de fevereiro de 2023	Turma: 8º
Sumário: A União Ibérica		
Domínio F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII		
Subdomínio EI – O Império português e a concorrência internacional		
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória		
A, B, C, D, I		
Aprendizagens Essenciais		Conceitos
<ul style="list-style-type: none"> Concluir que a União Ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes nos dois Estados. 		
Estratégias de Aprendizagem		Recursos
1º momento <ul style="list-style-type: none"> Recordar o contexto económico e político em que se encontrava Portugal na segunda metade do século XVI 		
2º momento <ul style="list-style-type: none"> Introduzir os principais aspetos do reinado de D. Sebastião, diretamente relacionados com a situação posterior, como o espírito de Cruzada que marcava a sua personalidade e que pesou na vontade de conquistar territórios no norte de África, bem como o de nunca ter aceitado uma esposa, que deixou o reino sem sucessor direto. Sublinhar a crise sucessória que se criou depois da morte de D. Sebastião e posterior subida ao trono do cardeal D. Henrique. Sublinhar o papel do cardeal rei na convocação de cortes, para que fosse escolhido, com o apoio de variados juristas, o pretendente ao trono de Portugal. Apresentar os principais apoios com que contavam os três principais candidatos ao trono de Portugal (D. Catarina, Filipe II de Espanha e D. António, Prior do Crato). Explicar como Filipe II de Espanha conseguiu ser o candidato com mais apoios entre os presentes em Cortes, sublinhando a forma como foi conquistando esse apoio nas elites portuguesas. 		<p>Diapositivos 2 a 4- sucessão de D. João III, ascensão de D. Sebastião e importância da sua educação e contexto em que foi criado para a ideia de Cruzada, influenciando a sua ida para o norte de África com a ideia de conquista terras (2), batalha de Alcácer Quibir (3), crise sucessória (4).</p> <p>Diapositivo 5- esquema da descendência de D. Manuel e principais candidatos ao trono de Portugal</p> <p>Diapositivo 6- ascensão ao trono do cardeal D. Henrique e papel na convocação de Cortes para que fosse discutida a sucessão do trono português.</p> <p>Diapositivos 7 e 8- principais candidatos ao trono de Portugal e grupos sociais de apoio a cada um</p> <p>Manual, documento 8A, da página 73 (explicar o contexto em que surgiu a obra e aquilo que o seu surgimento significa).</p> <p>Diapositivo 9- texto sobre os apoios que Filipe II conseguiu reunir, os fatores a favor da sua ascensão ao trono para os vários grupos sociais.</p> <p>Diapositivo 10- questão das identidades na</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os apoios de Filipe II com a qualidade das promessas feitas nas Cortes de Tomar, especialmente a preservação da independência de Portugal, ainda que sob o poder dos Habsburgo. 	<p>Península Ibérica, partindo dos vários reinos que existiam antes da Espanha unitária, procurando que os alunos compreendam que não existia uma identidade nacional tão exacerbada como a que surgiu mais tarde. Diapositivos 11 e 12 (territórios administrados pela monarquia dos Habsburgo)</p>
<p>3º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sublinhar que a União Dinástica era algo esperado por alguns grupos em ambos os reinos, entendendo que a ideia de uma identidade nacional não tinha nesta altura a importância que veio a adquirir mais tarde, sendo disso exemplos os numerosos casamentos entre as coroas peninsulares, bem como as afinidades que existiam entre as duas Cortes. 	<p>Diapositivos 13 e 14- promessas feitas por Filipe II nas Cortes de Tomar. Documento 9- juramento de Filipe II nas Cortes</p>
<p>Formativa:</p> <p>Participação ativa, voluntária e relevante dos alunos.</p>	

Anexo V- Segunda atividade de empatia histórica

Como foi abordado nas aulas, depois da morte do rei D. Sebastião, abriu-se uma crise sucessória em Portugal, visto que o rei não deixou sucessores. Os dois anos que se seguiram à sua morte foram marcados pela discussão em Cortes e confrontos diretos entre os vários candidatos até à ascensão ao trono de D. Filipe II de Espanha.

1- Imagina que estás a defender um dos candidatos (Filipe II, D. António Prior do Crato e D. Catarina) nas Cortes, apresenta os argumentos que justifiquem que ele/ela deva ascender ao trono de Portugal.

2- Consideras que as promessas feitas por Filipe II nas Cortes de Tomar ao povo português contribuíram para a sua subida ao trono? Justifica a tua resposta.

Anexo VI- Plano de aula em que foi realizada a terceira atividade de empatia histórica

Aula:	Data: 27 de abril de 2023	Turma: 8º
Sumário: A ação do Marquês de Pombal		
Domínio F- O Antigo Regime no século XVIII		
Subdomínio F2- Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII		
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória		
A, B, C, D, F, I		
Aprendizagens Essenciais		Conceitos
<ul style="list-style-type: none"> Referir elementos de mudanças políticas, sociais e económicas no projeto pombalino 		Mercantilismo Estrangeirado
Estratégias de Aprendizagem		Recursos
1º momento <ul style="list-style-type: none"> Relembrar o contexto económico e político dos reinados de D. Pedro II e de D. João V, enquadrando a situação em que se encontra Portugal no começo do reinado de D. José I. Explorar as ideias tácitas dos alunos sobre o Marquês de Pombal, que já tinham explorado no final da aula anterior, assegurada pela professora orientadora. 		Diapositivo 1 a 3 - gráfico da evolução da chegada de remessas de ouro de Brasil, quadro de John Methuen, relacionar com os dois reinados anteriores ao de D. José.
2º momento <ul style="list-style-type: none"> Apresentar a definição de despotismo esclarecido, pedindo aos alunos que registem. Explicar o atentado a D. José I e a sua importância na posterior perseguição aos grupos privilegiados e em especial a algumas famílias nobres (exemplo dos Távora) e à Companhia de Jesus. Explicar de outras medidas sociais tomadas por Marquês de Pombal e a sua importância. Enquadrar as medidas políticas do Marquês de Pombal no quadro da afirmação de poder pretendida por este ministro. Relacionar o terramoto de 1755 e a imperativa reconstrução de Lisboa com a afirmação do poder de Sebastião José. Explicar os pontos principais do urbanismo pombalino, sublinhando a sua inovação. Relacionar o contexto económico e financeiro em que se enquadrava o país, introduzindo as medidas tomadas pelo 		Diapositivos 4 - definição de despotismo esclarecido Diapositivo 5 a 7 - atentado a D. José I; algumas medidas sociais; excerto do decreto de expulsão dos Jesuítas de Portugal Diapositivo 8 - Outras medidas sociais Diapositivo 9 - Algumas medidas políticas tomadas por Sebastião José. Diapositivos 10 a 14 - O sismo de 1755 e as suas consequências; plano de reconstrução da baixa lisboeta; comparação entre plano e Lisboa atual. Diapositivo 15 - Análise do mapa relativo à criação de manufaturas em Portugal.

<p>Marquês de Pombal, retomando conhecimentos que foram abordados anteriormente, relacionados com o mercantilismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sublinhar as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal ao nível do ensino, procurando que os alunos relacionem esta aposta com a necessidade de formar melhor os vários setores da população para o progresso. 	<p>Manual, página 98- tabela relativa à criação de Companhias Monopolistas e Junta de Comércio.</p> <p>Diapositivos 16 a 19- Reforma do ensino em vários níveis: estudos menores e escolas régias, a criação do Colégio dos Nobres e Aula do Comércio; reforma da Universidade de Coimbra.</p> <p>Realização de exercício de empatia histórica</p>
<p>3º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sublinhar a ação do Marquês de Pombal dentro do quadro do despotismo esclarecido, procurando que os alunos compreendam a sua ação dentro da afirmação do poder régio. 	
<p>Formativa:</p> <p>Participação ativa, voluntária e relevante dos alunos.</p>	

Anexo VII- Terceira atividade de empatia histórica

Documento 1- A ação do Marquês de Pombal

«Portugal deve a sua força e o seu brilhante estado atual ao conde de Oeiras; foi ele que tirou a sua nação da barbárie, da ignorância e do marasmo em que ela tinha caído; ele aproveitou-se da aliança com os Ingleses para policiar o seu povo, fortificar o governo e tornar o reino responsável.»

État présent du Royaume de Portugal en l'année. Charles Dumouriez. 1766



Documento 2- Execução dos Távoras- 1759

Na tua opinião o Marquês foi um déspota esclarecido? Justifica a tua resposta tendo em conta algumas das medidas tomadas por ele.

No reinado de D. Maria I, o Marquês de Pombal foi demitido e submetido a julgamento. Imagina que tens de atuar enquanto advogado (de defesa ou acusação). Escolhe uma das posições e apresenta três argumentos que usarias na sua defesa ou acusação, tendo em conta a forma como atuou enquanto ministro de D. José I.

Anexo VIII- Plano de aula em que foi realizada a quarta atividade de empatia histórica

Aula:	Data: 16 de maio de 2023	Turma: 8º
Sumário: O Iluminismo: continuação. Meios de difusão dos ideais iluministas. A mulher no Iluminismo		
Domínio F- O Antigo Regime no século XVIII		
Subdomínio F2- A cultura em Portugal no contexto europeu		
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória		
A, B, C, D, E, F		
Aprendizagens Essenciais	Conceitos	
<ul style="list-style-type: none"> Enquadrar as novas propostas sociais e políticas na filosofia das Luzes 	Iluminismo Direitos Humanos	
Estratégias de Aprendizagem	Recursos	
1º momento	<u>Powerpoint- Iluminismo</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Recordar os princípios iluministas abordados na aula anterior, pedindo aos alunos que identifiquem os principais ideais abordados e os explicitem. 	Diapositivo 1- princípios iluministas.	
2º momento	Diapositivo 2- meios de difusão das ideias iluministas.	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os modos de difusão das ideias iluministas, partindo do conhecimento prévio dos alunos. Explicar os modos de difusão dos ideais iluministas, notando a importância destes meios para as alterações sociais e políticas que se seguiriam a este período. Destacar a importância dos salões literários enquanto espaço de convívio entre filósofos, pensadores e artistas, e de troca de ideias. Destacar o papel preponderante das mulheres, enquanto dinamizadoras destes salões literários, mediante a apresentação de dois exemplos da França (madame <u>Geoffrin</u> e madame <u>Necker</u>), bem como de Portugal (D. Leonor de Almeida). Questionar os alunos sobre o papel da mulher no Iluminismo. Apresentar as ideias de vários pensadores e pensadoras sobre a mulher na sociedade, para que os alunos compreendam, dentro do 	Diapositivo 3- O salão literário dinamizado pela Madame <u>Geoffrin</u>	
	Diapositivo 4- Dinamizadores de salões literários (Marquesa de Alorna, Madame <u>Geoffrin</u> e Madame <u>Necker</u> .	
	Diapositivo 6- excertos de <i>Emílio</i> , de Rosseau.	
	Diapositivo 7- excerto de <i>Uma vindicação dos direitos da mulher</i> , de Mary <u>Wollstonecraft</u> .	
	Diapositivo 8- excerto de <i>Sobre a admissão das</i>	

<p>conceito de multiperspetiva, a diversidade de percepções sobre a mulher na sociedade e a relação destas perspetivas com a defesa da sua inclusão ou exclusão na vida política.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de um exercício de empatia histórica sobre as ideias de inclusão das mulheres na vida e atividade política, para o qual serão atribuídos cerca de 10/15 minutos da aula. Depois de os alunos terem preenchido a ficha, realizar-se-á um pequeno debate, conduzido por questões da professora estagiária, no sentido de os alunos partilharem as suas ideias e poderem também complexificar a sua forma de pensar sobre o tema tratado. 	<p><i>mulheres ao direito de cidadania, de Condorcet.</i> Diapositivo 9- excerto de <i>Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges</i></p> <p>Realização de exercício de empatia histórica</p> <p><i>Mentimeter</i></p>
<p>3º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> Destacar as principais ideias que retiveram os alunos, após lerem os excertos de vários autores sobre o papel das mulheres na sociedade. 	
<p>Formativa:</p> <p>Participação ativa, voluntária e relevante dos alunos.</p> <p>Capacidade de argumentação e de mobilização de conhecimentos e conceitos adquiridos na aula.</p> <p>Autonomia na realização de tarefas.</p>	

Anexo IX- Quarta atividade de empatia histórica

«[...] a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. Se, por seu lado, o homem lhe deve agradar, é de uma necessidade menos direta: o mérito dele está na sua força; [...] Se a mulher é feita para agradar e para ser subjugada, deve tornar-se agradável ao homem, em vez de o provocar [...].»

«[...] se fôssemos esperar até que tivessem capacidade para manter uma discussão metódica sobre questões tão profundas, correríamos o risco de nunca lhes falar deste assunto durante toda a sua vida. Nas mulheres, a razão é uma razão prática, que as capacita a descobrir engenhosamente o meio para atingir um fim conhecido, mas nunca as habilitaria a descobrir esse fim propriamente dito.»

Jean- Jacques Rousseau, *Emílio*, obra publicada em 1762

«Nos dois sexos, não só a virtude, mas também o conhecimento deveriam ser os mesmos quanto à natureza [...] e que as mulheres, consideradas não apenas como criaturas morais, mas como criaturas racionais, devem esforçar-se por adquirir virtudes (ou perfeições) humanas pelos mesmos meios dos homens, em vez de serem educadas como uma espécie de fantasia de meio ser- uma das disparatadas quimeras de Rousseau.»

Mary Wollstonecraft, *Uma Vindicação dos direitos da mulher*, obra publicada em 1792

«[...] os direitos dos homens resultam simplesmente do facto de serem ser racionais, sensíveis, suscetíveis de adquirir ideias de moralidade, e de pensar sobre essas ideias. As mulheres tendo, assim, as mesmas qualidades, têm necessariamente os mesmos direitos. Ou nenhum indivíduo da espécie humana tem verdadeiramente direitos, ou todos têm os mesmos; e ele ou ela que vote contra os direitos de outrem, qualquer que seja a sua religião, cor, ou sexo, por esse motivo renunciou aos seus.»

Condorcet, *Sobre a admissão das mulheres ao direito à cidadania*, obra publicada em 1790

«Art. 4º. A liberdade e a justiça consistem em devolver tudo que pertença a outrem. Assim, o exercício dos direitos naturais da mulher é limitado apenas pela tirania perpétua que o homem lhe impõe; esses limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão. [...]

Art. 10º. Ninguém deve ser oprimido por suas opiniões, também fundamentais. A mulher tem o direito de subir ao cadafalso e deve ter o mesmo direito de subir à tribuna, desde que suas manifestações não atrapalhem a ordem pública estabelecida pela lei.»

Olympe de Gouges, *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, obra publicada em 1791.

Com base nos documentos já analisados, desenvolve um texto sobre o lugar da mulher no Iluminismo, tendo sobretudo em conta as ideias de vários filósofos e pensadores e a discussão sobre o seu acesso ou exclusão em matéria de direitos políticos.
