



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Ana Luísa Radomille Belle

A EMPATIA HISTÓRICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

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 Ribeiro e pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

A EMPATIA HISTÓRICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Empatia Histórica como Estratégia Pedagógica
Autora	Ana Luísa Radomille Belle
Orientadoras	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro; Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Data da defesa	19-11-2021
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



AGRADECIMENTOS

Quero agradecer imensamente aos meus pais, Heloísa e Marcos, os grandes responsáveis por eu ter chegado onde cheguei. Os maiores incentivadores de todos os meus sonhos, os verdadeiros responsáveis por eu estar aqui hoje e agora. Aqueles que nunca mediram esforços para proporcionarem à nossa família muito além do necessário. Eles que sempre acreditaram em mim e vibraram comigo a cada conquista, mas que também me deram todo apoio diante dos obstáculos, fazendo com que estes se tornassem menos assustadores. Agradeço também ao meu irmão Henrique, por ter sido meu grande confidente, mesmo que à distância, meu ouvido para todas as ocasiões, além de ter ajudado com a preparação das aulas, enviando algum material meu que tivesse ficado pelo Brasil e que pudesse vir a enriquecer às aulas.

Não posso deixar de mencionar minha gratidão ao meu parceiro Endrigo, que para além de ter embarcado comigo nessa aventura por terras lusitanas, vivenciando os desafios de começar uma vida em um novo país, também acompanhou diariamente meu percurso acadêmico e as dificuldades de conciliar um mestrado, uma licenciatura em Direito e um trabalho ao mesmo tempo. Ele esteve presente em cada noite não dormida a preparar aulas e atividades, como também me ajudou diariamente com os estudos, revisões de textos e sugestões das mais diversas que pudessem me engrandecer. Agradeço profundamente toda sua paciência durante esse longo percurso.

Acima de tudo agradeço à minha avó Wanda, historiadora e professora, meu exemplo de pessoa, caráter e humildade. É a ela quem devo minha licenciatura em História e, agora, mestrado. A pessoa que é meu maior referencial. Palavras não são suficientes para descrever e expressar minha gratidão por você, espero apenas ser um pouco de tudo que você é, tanto para meus futuros alunos, quanto para aqueles que amo.

Por último, mas não menos importante, agradeço às responsáveis por todo meu amadurecimento e evolução nesse percurso acadêmico, às minhas orientadoras Prof^a. Dr^a. Ana Isabel Ribeiro e Prof^a. Dr^a. Sara Trindade, bem como à minha orientadora de estágio, a Professora Fernanda Repas, agradeço por toda dedicação e persistência, levarei em meu percurso as aprendizagens todas.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Em virtude da percepção da necessidade de substituir a forma tradicional de se lecionar História em sala de aula, desde os anos 70 começam a surgir estudos que vêm propondo uma reinvenção desse antigo modelo. Essas novas proposições buscam incorporar aprendizagens mais significativas e que aproximem o ensino da História da sala de aula daquela produção historiográfica dos historiadores, podendo aplicá-las em todas as idades, não demandando para isso um raciocínio extraordinário, mas sim, um trabalho efetivo na adoção de estratégias facilitadoras da compreensão histórica. Por conseguinte, começam a surgir os estudos em empatia histórica, uma realização alcançada quando o indivíduo consegue se colocar no lugar do agente histórico, sem impor nesse exercício seus valores, crenças e visões de mundo, tal como os historiadores.

O relatório em questão visa apresentar o percurso da elaboração deste conceito até sua incorporação em currículos nacionais escolares, como sendo um recurso que maximiza as aprendizagens e desenvolve, quando bem trabalhado, um aguçado senso crítico e cidadão nos alunos. Para além disso, no contexto atual, em que diminui o interesse na disciplina de História por parte dos alunos, trata-se de uma estratégia que se mostra capaz de reverter essa situação. E foi justamente essa verificação que pude comprovar no contexto do estágio, em minha prática pedagógica supervisionada realizada na Escola Básica Martim de Freitas, situada em Coimbra, com uma turma do 8º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 2020/2021. Neste estudo procedi a uma série de atividades, que tinham por intuito aferir os níveis de empatia dos alunos ao longo do ano letivo e, ao final desse percurso, busquei correlacionar os níveis em empatia histórica alcançados e os resultados na disciplina de História.

Palavras-chave: Empatia Histórica, Educação em Histórica, Ensino de História, Compreensão Histórica.

ABSTRACT

Historical Empathy as a Pedagogical Strategy

Due to the perception of the need to replace the traditional way of teaching History in the classroom, since the 70s, studies have started to emerge that have proposed a reinvention of this old model. These new propositions seek to incorporate more significant learning and bringing the teaching of History closer to the historiographic production of historians, being able to apply them to all ages, not requiring extraordinary reasoning for that, but an effective work in the adoption of strategies that facilitate historical understanding. Hence, studies in historical empathy begin to emerge, a goal achieved when the individual manages to put himself in the place of the historical agent, without imposing his values, beliefs and worldviews in this exercise, just like the historians.

The report in question aims to present the path from the elaboration of this concept to its incorporation in national school curriculum, as a resource that maximizes learning and develops, when properly worked, a keen critical and citizen sense in students. Furthermore, in the current context, in which the students' lack of interest in the subject of History is growing, it is a strategy that is capable of reversing this situation. And it was precisely this verification that I was able to prove in the context of the internship, in my supervised teaching practice carried out at the Escola Basica Martim de Freitas, located in Coimbra, with an 8th grade class, during the 2020/2021 school year. In this study, I carried out a series of activities, which were intended to measure the levels of empathy of students throughout the school year and, at the end of this journey, I sought to correlate the levels of historical empathy achieved with the results in the History discipline.

Keywords: Historical Empathy, Historical Education, History Teaching, Historical Understanding.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	3
CARACTERIZAÇÃO E PERFIL DA TURMA	6
REFLEXÕES SOBRE PROCESSO FORMATIVO	9
CAPÍTULO II – EMPATIA HISTÓRICA	11
CONCEITO DE EMPATIA E EMPATIA HISTÓRICA	11
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGENS FACILITADORAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	15
MODELOS DE PROGRESSÃO DE IDEIAS EM EMPATIA HISTÓRICA	19
PERTINÊNCIA DA EMPATIA HISTÓRICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ALUNOS	20
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	24
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	24
OBJETIVO DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA	24
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	26
APRECIÇÃO GLOBAL DOS RESULTADOS	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
ANEXOS	58
ANEXO 1 – PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	59
ANEXO 2 – MODELO DE PLANO DE AULA (CURTO PRAZO)	62
ANEXO 3 – MODELO DE PLANO DE AULA (CURTO PRAZO)	64
ANEXO 4 – MODELO DE PLANO DE AULA (MÉDIO PRAZO)	66
ANEXO 5 – 1ª QUESTÃO-AULA APLICADA	68
ANEXO 6 – CARTAZ DA EXPOSIÇÃO – “LEONARDO DA VINCI – 500 ANOS DE UM GÊNIO” – MUSEU DA IMAGEM E SOM, SÃO PAULO, BRASIL	69
ANEXO 7 – ATIVIDADE RELATIVA À VISITA VIRTUAL AO MUSEU DA IMAGEM E SOM	70
ANEXO 8 – FICHA FORMATIVA - RENASCIMENTO CULTURAL (VERSÃO PROFESSOR)	71

ANEXO 9 – 1ª ATIVIDADE EMPATIA HISTÓRICA – REFORMAS RELIGIOSAS	73
ANEXO 10 – 2ª ATIVIDADE EMPATIA HISTÓRICA – A SOCIEDADE NO ANTIGO REGIME	74
ANEXO 11 – 3ª ATIVIDADE EMPATIA HISTÓRICA – ILUMINISMO	75
ANEXO 12 – 4ª ATIVIDADE EMPATIA HISTÓRICA – GOVERNAÇÃO DE MARQUÊS DE POMBAL	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no contexto da disciplina Estágio e Relatório, integrada no Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal. Tal estágio foi realizado na Escola Básica Martim de Freitas, situada no concelho de Coimbra, durante o ano letivo de 2020/2021.

Tendo como temática central a questão da empatia histórica e sua aplicação didática, como estratégia pedagógica que visa facilitar o entendimento da disciplina e sua aprendizagem, passarei a apresentar as estratégias adotadas por mim em minha prática pedagógica, com base em estudos da área que serão agora apresentados, no intuito de alcançar resultados satisfatórios, tanto no que toca à estruturação das aulas e os elementos facilitadores de uma didática que prima pela empatia histórica, bem como quanto às atividades que foram elaboradas para quantificar os níveis de empatia dos alunos e suas respectivas conclusões.

A questão de investigação que enseja o relatório consubstancia-se na indagação: *De que modo a empatia histórica auxilia na construção do conhecimento histórico e promove afinidade pela disciplina?* Para responder à essa problemática, vali-me de alguns objetivos principais: a aferição dos níveis de empatia dos alunos ao longo do ano letivo, a verificação da correlação entre os resultados obtidos pelos alunos em avaliações formativas e sumativas e os níveis de empatia histórica apresentados. Para além disso, busquei conjuntamente incutir nos alunos a capacidade de perceber as diferentes mentalidades de cada momento histórico de modo constante em todas as aulas, através deste valioso recurso que é a empatia histórica, na tentativa de promover uma maior afinidade dos alunos com a disciplina de História, para que fosse realmente possível quantificar a progressão nesse âmbito.

Primeiramente, cabe aqui definir empatia histórica, de forma sucinta, como sendo uma realização que visa permitir uma compreensão mais profunda do passado. Trata-se de um olhar que busca, acima de tudo, compreender as ações do passado a partir do seu próprio contexto. Uma analogia que pode facilitar o entendimento deste conceito é a de que ao invés de tentarmos trazer o passado até nós, para estudá-lo, iremos nós mesmos até esse passado, de modo a tentar *compreendê-lo* verdadeiramente, devendo, para tal, deixar de lado nossas crenças, valores, representações e mentalidade do tempo presente, através do exercício da empatia histórica. Isso não significa, portanto, simpatizar com os sujeitos históricos, nem com o tempo histórico em

questão, tampouco concordar ou defender posicionamentos, mas, sim, entender as motivações de cada momento a partir das lógicas pertinentes a esse mesmo contexto. Segundo Peter Lee:

A empatia em história é muito mais que uma conquista: é saber o que alguém (ou algum grupo) acreditou, valorizou, sentiu e procurou atingir. É estar em posição de entender (não necessariamente partilhar) essas crenças, e estar em posição de considerar o impacto dessas emoções (não necessariamente senti-las). Neste sentido, a empatia está intimamente relacionada com a compreensão. (Peter Lee, 1987, citado por Ferreira, 2004, p. 7)

A escolha do tema deve-se, em grande parte, ao meu entender sobre a crescente necessidade de formar alunos que estejam cada vez mais preparados para o mundo que vivemos atualmente, onde as mudanças são cada vez mais aceleradas e a urgência por um discurso de tolerância ao *outro* se mostra cada vez mais nítida no contexto globalizado que estamos inseridos. Nesse sentido, a empatia histórica pareceu-me fornecer os recursos essenciais para capacitar os alunos face a tais demandas. Uma vez que o aluno se mostre capaz de compreender os sujeitos e fenômenos históricos a partir de contextos específicos de cada época e da mentalidade que se fazia presente nos mesmos, ele também o poderá fazê-lo no seu contexto atual.

Para além disso, ainda hoje vemos a História ser tomada por um grande descrédito, pelo senso comum em geral, como sendo uma disciplina que pode ser resumida na simples memorização de datas e factos históricos, sem perceber grandes utilidades práticas da sua aprendizagem nos anos vindouros à saída da escola. Em resposta a essa falsa percepção, diversos estudos em Educação Histórica, que serão apresentados ao longo do relatório, têm mostrado que o desenvolvimento da empatia histórica em sala de aula contribui diretamente para a construção de um conhecimento histórico significativo aos alunos, no qual os mesmos se comportam como agentes da sua aprendizagem. O entendimento do passado ganha um maior sentido e pode ser mais facilmente visto como um desencadeamento de acontecimentos que nos trazem até o momento presente e que contribuíram para que chegássemos até aqui. Portanto, a empatia histórica promove um ensino de História muito mais reflexivo, aproximando cada vez mais o fazer da história em sala de aula com o fazer da História dos historiadores.

A empatia histórica foi aqui trabalhada através da metodologia interpretativa dos resultados obtidos oralmente e na forma escrita ao longo das aulas lecionadas, de modo a perceber e verificar a evolução dos níveis de empatia histórica dos alunos.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Feliz ou infelizmente, 2020/2021, o ano letivo da pandemia de Covid-19, foi o ano que nos foi destinado a realizar o estágio, e em virtude das medidas de segurança impostas, estivemos a estagiar à distância de janeiro/2021 até o início de abril/2021, quando finalmente pudemos regressar ao ensino presencial que se manteve até o fim do ano letivo. Digo infelizmente, no sentido de que fomos impostos a uma série de restrições que, de facto, comprometeram em alguma medida a atuação pedagógica planeada previamente, em função da reorganização das aulas e mudança nas dinâmicas de lecionação no modelo remoto emergencial. No entanto, digo felizmente devido ao facto de que esta experiência se mostrou um enorme desafio que, ao fim e ao cabo, certamente contribuiu para que adquiríssemos um traquejo muito maior para lidar com as adversidades, e, possivelmente, saímos até mais preparados do que se tivéssemos feito o estágio em um outro ano qualquer. A habilidade de adaptação não deixa de ser um requisito essencial em qualquer profissão, mas especialmente na de professor.

Dar aulas, por si só, já seria um enorme desafio em diversos aspetos, contudo devo confessar que a pandemia tornou as coisas ainda mais desafiadoras, especialmente no contexto de estágio, onde tudo naturalmente já seria uma novidade para nós. Os protocolos de saúde aplicados ao ensino foram impostos a todos, da direção ao estágio – logo, aquilo que já era novidade ganhou uma roupagem ainda mais incomum.

Portanto, ter realizado o estágio em meio a uma pandemia mundial foi de facto uma grande e inesperada adversidade, mas certamente, depois de a ter enfrentado, vejo-me muito mais apta e preparada para a grande maioria dos problemas rotineiros que todos nós, enquanto profissionais, teremos de enfrentar eventualmente. E talvez seja aí que resida a essência do *ser professor* e aquilo que tanto me apaixonava antes mesmo de ter iniciado esse percurso: lidar com pessoas – nunca será inédito e nunca será apenas lecionar um conteúdo específico para indivíduos estáticos e sem emoções –, e pessoas em formação – que dependem não só intelectualmente de nós, mas emocionalmente também, visto a longa trajetória escolar na vida de qualquer pessoa.

Lecionar implica lidar com pessoas em formação que estão em processo de amadurecimento e aprendizagem. Melhor dizendo, não estamos a lidar com máquinas ou

objetos inanimados em que o trabalho poderia ser considerado mecânico, robotizado ou até mesmo automatizado, nem mesmo a lidar com adultos formados atuando à sua maneira de forma individual e autónoma. Estamos, sim, a lidar com indivíduos que dependem de nós em todo nosso exercício de dar aula. Certamente que, com o passar dos anos, é esperado que essa dependência diminua, mas ainda assim há alguma interdependência mínima que seja, o que implica numa responsabilidade redobrada, evidentemente. E implica também numa incerteza ainda maior do que se esperar em cada aula, sendo preciso estar preparado para inúmeras adversidades, pois elas naturalmente já serão a nossa futura realidade – um dia o projetor não funciona, no outro acaba-se o giz, depois o João está maldisposto, depois a Maria brigou com os pais e não lhe apetece prestar atenção às aulas, depois o António começa a apresentar sintomas de depressão e não aparece mais às aulas, depois a Ana terminou o namoro, depois os alunos terão avaliação de matemática e passam a aula toda a estudar, e assim sucessivamente sem que um dia sequer seja igual ao outro.

O local em que realizei o estágio foi a Escola Básica Martim de Freitas, situada em Celas, bairro nobre do concelho de Coimbra. O meu núcleo de estágio foi composto por mim e pela estagiária Raquel Fagundes e foi supervisionado pela orientadora Fernanda Repas, professora que já ali está há mais de dez anos e que nitidamente transparece paixão pelo que faz. Extremamente atenciosa e preocupada em nos transmitir os mínimos detalhes acerca do exercício da profissão e do funcionamento da escola, sempre mostrou-se muitíssimo interessada em nos situar nas primeiras semanas na escola, especialmente, mas em todo o percurso pedagógico, de modo que sempre buscou apresentar-nos a todos os colegas de trabalho e mostrar todos os locais da escola e como esta funciona quotidianamente, sempre a fazer com que nos sentíssemos parte daquele núcleo grandioso. Também foi exímia orientadora em nos acompanhar no processo de preparação das aulas, durante as mesmas e num momento posterior de discussão, ao apontar questões positivas ou por melhorar sobre todas as aulas que lecionamos.

Devo acrescentar que a experiência se revelou muito mais leve e prazerosa do que eu imaginava que seria, sem deixar de ser exigente, árdua e desafiadora ao mesmo tempo, e estou certa de que assim o foi graças à nossa orientadora e sua forma exemplar de conduzir o estágio, como um todo. A escola e o corpo docente, também se mostraram amplamente recetivos connosco, especialmente o departamento de História, que tivemos um contacto muito mais próximo e rotineiro.

Pelo que pude perceber, e muito provavelmente devido à localização geográfica da escola, pode-se dizer que os alunos que ali se encontram, em sua maioria, aparentam ser de famílias cujo padrão social é de nível médio a elevado, provavelmente em função de sua proximidade com o hospital, o que leva muitas vezes aos funcionários que ali trabalham a matricularem seus filhos na escola mais próxima ao trabalho, e também por estar localizado em uma região nobre e central de Coimbra. Esse breve panorama da escola pode influenciar no perfil dos alunos que ali estão, no sentido de terem uma maior “bagagem” intelectual do que talvez teriam alunos de zonas mais periféricas da cidade, por exemplo. No entanto, em nosso núcleo de estágio lidamos com duas turmas particularmente numerosas e com desempenho escolar não muito elevado, para além do facto de terem sido turmas com consideráveis problemas comportamentais, além de haver em ambas as classes alunos com necessidades educativas especiais que, por sua vez, demandam algum direcionamento e abordagem diferenciados.

A nossa orientadora, neste ano letivo, foi responsável pelas sete turmas de 8º ano da escola, sendo que a maioria destas turmas foram suas no 7º ano também – logo, os alunos já estavam familiarizados com a professora e com sua forma de lecionar. Dessas sete turmas, estivemos a acompanhar duas na íntegra, que vou chamá-las de 8ºX e o 8ºY para preservar a integridade e sigilo dos alunos que dela fizeram parte, sendo nossa orientadora foi diretora de turma desta última. Nesse sentido, vivenciamos, também, a rotina e as funções de direção de turma, o que seguramente enriqueceu bastante a experiência – por vezes, assistíamos outras turmas conforme a professora nos indicava. De modo a acompanhar de início ao fim a mesma turma e assim perceber melhor a evolução dos alunos ao longo de todo o ano letivo, eu e a estagiária Raquel assumimos, consoante o aval da nossa orientadora, respetivamente as turmas 8ºY e 8ºX.

Não obstante, estivemos a acompanhar outras duas turmas de 8º ano da nossa orientadora durante as aulas de Cidadania e Desenvolvimento, sendo que lecionamos algumas delas. A disciplina de Cidadania nas escolas portuguesas, segundo Despacho nº 6173/2016 de 10 de maio, é lecionada por diversos professores, independentemente de sua área de formação, e cada ano de escolaridade acaba por desenvolver um tema distinto durante ano letivo, sendo uma disciplina autónoma, portanto. No caso dos 8º anos, a temática adotada na Escola Básica Martim de Freitas era a Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, particularmente um tema que é-me muito caro e, por isso mesmo, representou uma experiência bastante enriquecedora

em meu estágio pedagógico. Tivemos liberdade para trabalhar os temas que quiséssemos dentro da temática geral de desenvolvimento sustentável que se orienta pela “Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” da Organização das Nações Unidas. Dentre os temas que abordei a partir do desenvolvimento sustentável através das dimensões econômica, social e ecológica, estavam o consumo consciente em oposição ao consumismo, a pegada ecológica, a obsolescência planejada, a questão do plástico e do consumo da carne no meio ambiente, o minimalismo, aquecimento global e efeito de estufa, alterações climáticas, a questão do lixo, desigualdade e pobreza. A turma que estive a lecionar tais aulas – vou chamá-la de 8ºZ – teve um perfil bem distinto, sendo muito introvertida e pouco participativa, muito embora deva ter sido em função de termos iniciado as aulas de cidadania no contexto à distância e, talvez por isso, a proximidade com os alunos tenha sido afetada de início. Felizmente, com a volta das aulas ao regime presencial, pude estabelecer uma maior proximidade e ter mais contacto com os alunos desta turma e, apesar de ainda terem se mostrado bastante tímidos, acabamos por realizar debates interessantes e frutíferos.

Caracterização e Perfil da turma

Quanto às turmas, para além da breve exposição feita anteriormente, no intuito de trazer uma caracterização mais específica sobre cada uma delas, cabe destacar sobre o 8º X que se trata de uma turma que apresentava uma dificuldade espacial, no sentido de que é uma sala retangular bastante extensa na qual os alunos encontravam-se bastante separados uns dos outros mas também do quadro e da mesa da professora, o que acabou por impor algumas dificuldades para ali se dar aula: fez-se necessário usar demasiadamente a fala (sem mencionar as dificuldades que as próprias máscaras já impuseram no quesito colocação vocal e projeção da voz); a utilização do quadro era feita com ressalvas, visto que os alunos do fundo dificilmente conseguiam enxergá-lo; e era preciso percorrer a sala toda com uma frequência maior para conseguir controlar a sala e as conversas, e sendo esta muito extensa, nem sempre conseguia-se caminhar por toda ela e gerir recursos audiovisuais ou mesmo concluir raciocínios e esquemas no quadro, ao mesmo tempo.

Quanto aos alunos, tratou-se de uma sala de extremos: existiam ali alunos excelentes e alguns alunos com dificuldades, mas maioritariamente a turma apresentava um desempenho mediano/elevado. A conversa e a agitação nesta turma mostravam-se bastante presentes, mas a

agitação era mais direcionada ao que se estava a lecionar, eram sempre muito curiosos e interessados, tendo sido quase sempre impossível mencionar um facto sem ser surpreendida com inúmeras perguntas, o que não deixa de ser um ponto positivo por um lado, mas que sem a devida gestão da vez de fala de cada um, torna-se impossível retomar o assunto ou trazê-los de volta à aula para concluir a explicação por outro. A turma também tinha alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente dislexia, surdez e défice de atenção, de modo de que o lecionar acabou por ser prejudicado com o uso das máscaras no caso dos alunos com surdez, visto que antes faziam leitura labial. Estivemos a lidar com a situação de um aluno com sérios problemas familiares. O aluno em questão, apesar de ser afetuoso com a professora e connosco e de alegar que preferia estar na escola do que em casa, acabava por tumultuar constantemente as aulas com suas participações infantis ou inconvenientes e suas constantes interrupções para sair da sala, sendo que, por diversas vezes, a própria turma intervinha na tentativa de fazê-lo calar-se.

Quanto ao 8ºY, turma sob direção da orientadora, pode-se dizer que foi um grupo com maiores problemas comportamentais, tendo a professora recebido inúmeras queixas dos demais professores a respeito dos alunos ao longo de todo o ano letivo. Aqui a questão espacial não mostrou ser um problema, a sala era quadrada e os alunos todos tinham uma ótima visão do quadro, que também era muito maior em comparação ao da outra sala. Desse modo, era mais fácil gerir e disciplinar a turma. No entanto, os problemas comportamentais aqui se agravavam. Apresentavam um desempenho mediano/insatisfatório, com ressalva de três ou quatro alunos que se destacavam e se saíam muito bem.

Apesar da questão comportamental, eram bem participativos, sendo preciso conseguir administrar as participações todas, sob pena de reinar um caos até que se conseguisse retomar a ordem na sala sempre que surgia uma dúvida ou uma colocação de algum deles ou de vários deles. Também aqui percebeu-se certa infantilidade dos alunos, que estavam muitas vezes a fazer brincadeiras e a se distraírem com tolices, porém foi perceptível o carinho que os alunos tinham para com a professora e também para connosco. Mesmo com todas essas questões foi possível notar que os alunos se interessam pela disciplina e tentavam participar ativamente.

Cabe destacar que também nesta turma havia dois alunos com NEE, sendo que um deles apresentava como perturbação da aprendizagem específica a dislexia, revelando um moderado défice na leitura e expressão escrita e, o outro era diagnosticado com a síndrome de Treacher Collins, acarretando, no caso deste aluno específico, dificuldade auditiva moderada que refletia

ligeiramente em sua fala. Em ambos os casos, as medidas adotadas, segundo as orientações pedagógicas do Conselho de Turma, eram as mesmas: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos. No meu caso, como ambos se mostravam entusiasmados com as aulas, sendo inclusive muito participativos – apesar de terem sido também os grandes responsáveis pela desordem da classe –, não houve qualquer modificação nas atividades e testes aplicados durante o ano letivo para estes alunos, a não ser pela correção minimamente diferenciada, porque de modo geral, apresentaram resultados satisfatórios, por vezes melhores até do que de muitos outros alunos da turma.

Para além disso, outros problemas recorrentes dessa turma eram de ordem psicológica e psiquiátrica. Havia um aluno que desde o início do ano letivo faltava às aulas de forma recorrente e não participa adequadamente quando estava presente, raramente levava o manual escolar, não anotava os conteúdos sem que se tivesse de o pedir, não interagia muito com os alunos e andava sempre cabisbaixo. A professora, como diretora de turma, entrou em contacto com a família, já que a situação ocorria em todas as disciplinas, e a encarregada da educação informou que o aluno vinha apresentando quadro depressivo, porém. A situação também foi levada à direção que, por sua vez, ao entrar em contacto com a família, foi informada de que o aluno passaria por psiquiatra e receberia acompanhamento psicológico e, de facto, assim aconteceu e foi perceptível uma mudança de comportamento emocional do aluno, porém a falta de dedicação para com a escola implicou, no fim do ano letivo, na sua retenção, já que sequer tentava fazer os testes das disciplinas todas. Para exemplificar o caso deste aluno na disciplina de História, ele nunca escreveu nenhuma resposta, fossem nos testes ou nas atividades, a não ser quando eram de escolha múltipla e mesmo assim, ele apenas escolhia uma alternativa aleatoriamente, logo, este aluno nem pôde ser considerado elegível em meu estudo com empatia histórica, lamentavelmente.

Vê-se então, por este breve panorama, que se tratava de turmas consideravelmente desafiadoras, seja por questões comportamentais ou devido ao próprio rendimento dos alunos de forma generalizada. Administrar o tempo em sala de aula com tamanhas adversidades mostrou-se um verdadeiro desafio, e o *disciplinar* foi certamente a capacidade que mais estivemos a desenvolver nesse estágio, para além de lecionar por si só. Contudo, fomos muito bem recebidas pelos alunos, pois ao que me pareceu houve uma boa aceitação por parte das turmas, de início por curiosidade, provavelmente, e a seguir por interesse, creio eu. O receio de

não sermos levadas à sério pela nossa relativa proximidade com os alunos em termos de idade, acabou por não se confirmar e, inclusive, aparentou ser o contrário, de modo que a proximidade etária com os alunos acabou por nos favorecer em algum sentido - ou por não quererem aparentar ser tão infantis, ou por termos apresentado, por conta da idade, um diálogo e visão de mundo mais próximos daqueles que estão familiarizados e, de algum modo, isso possa ter ajudado na criação de um vínculo mais próximo com os alunos.

Reflexões sobre processo formativo

No que diz respeito às atividades desenvolvidas durante o ano de estágio, busquei, de modo geral, valer-me de recursos diversificados em sala de aula, no intuito de promover uma aprendizagem dinâmica e que despertasse o interesse dos alunos pela matéria lecionada, sempre buscando ir além do conteúdo do manual escolar. Em todas as aulas procurei levar curiosidades, vídeos, imagens, gráficos ou músicas que pudessem complementar a aula, para além do trabalho diário com documentos históricos, tendo feito em conjunto com os alunos a interpretação de diversas as fontes e documentos trabalhados, para que desenvolvessem a capacidade de analisar criticamente os documentos e, posteriormente adquirissem autonomia para realizá-lo individualmente nos exercícios que lhes foram atribuídos, tendo sempre em vista o desenvolvimento de um aguçado senso crítico nos alunos.

Apesar das restrições impostas pela pandemia, que dificultaram em muito as viagens escolares e visitas aos museus, consegui promover uma visita virtual guiada no Museu da Imagem e Som de São Paulo, no Brasil, que acabou por ser aproveitada por ambas as turmas, visto que a exposição que estava a decorrer, “*Leonardo da Vinci – 500 anos de um génio*”, coincidia com a temática do Renascimento que estava a ser estudada na altura. A experiência foi muito proveitosa e divertida para a turma que participou ativamente da visita. Também o guia do museu mostrou-se muito atencioso e buscou direcionar a visita segundo as indicações que forneci sobre o foco da temática das aulas que estávamos a dar. Durante a visita os alunos realizaram uma atividade de consolidação das aprendizagens obtidas, que foi um relatório.

Creio que nossa participação não se limitou única e exclusivamente às salas de aulas, mas também tivemos a oportunidade de participar de forma ativa das reuniões escolares do grupo disciplinar de História, das reuniões com os encarregados da educação e também dos

conselhos de turma, e até mesmo das reuniões para escolha dos manuais escolares a serem adotados no ano letivo seguinte, o que certamente foi muito vantajoso e refletiu a confiança e responsabilidade que nossa orientadora depositava em nós. Contribuímos, inclusive, com a elaboração de um artigo que foi divulgado no jornal da escola sobre a realização do estágio em um ano de pandemia, juntamente com as estagiárias de Educação Física.

Quanto às dificuldades sentidas durante o percurso pedagógico, posso destacar a questão do receio de não ser compreendida e de não conseguir promover a aprendizagem em História pela possível falta de clareza ou adequação do discurso aos discentes. Por vezes levava esses anseios à nossa orientadora que sempre era solícita e fornecia o direcionamento necessário sobre como agir ou lidar em certas situações. Uma outra questão que me preocupava era quanto ao disciplinar os alunos e a forma de impor-me em sala de aula, especialmente lidando com uma turma particularmente ativa, infantil e inquieta, tendo sido a assertividade a habilidade que mais tive de aperfeiçoar em função da turma para a qual lecionei. Nesta sala foi particularmente difícil propor atividades lúdicas, debates ou até mesmo trabalhar com curiosidades que desviassem minimamente da aula convencional, sob pena de imperar o caos todas as vezes, e isso custou-me um bocado, já que prezo por aulas dinâmicas e horizontais, com participação ativa dos alunos, mas em função do tempo e dos muitos conteúdos fez-se preciso limitar essas interações.

Creio que concluo essa experiência com uma excelente bagagem de aprendizagens que servirá de base para as próximas turmas com as quais trabalharei num futuro próximo. Penso ter dado o melhor de mim nesse estágio, tendo atuado de forma ética e profissional, buscando transmitir tudo aquilo que havia em mim de melhor, desde valores, princípios e conhecimentos.

CAPÍTULO II - EMPATIA HISTÓRICA

Conceito de Empatia e Empatia Histórica

Antes de mais, pretendo iniciar com a problematização em torno da palavra *empatia* quando associado à História. Como pontuam muitos autores, o termo acaba por ser infeliz em alguns aspetos, uma vez que nos remete automaticamente para outras perceções, que não a pretendida, como passarei a discutir a seguir. No entanto, qualquer outra designação poderia acabar mostrando-se insuficiente, como destaca Peter Lee (2003), da Universidade de Londres. O autor ainda acrescenta que talvez a expressão “compreensão” poderia ser mais acertada, no entanto poderia implicar algum incómodo se pensarmos numa lógica de “compreensão racional”. Também “perspetiva” poderia acabar por trazer outros sentidos que não fossem pertinentes. Contudo, o termo “empatia”, apesar de ter sido considerado como insuficiente outrora, teve seu entendimento incorporado no âmbito da educação histórica ao ser adotado pelo Currículo Nacional de História de Inglaterra, desde 1972. Sendo que já no final dos anos 1980, passou a ser adotado por pelo menos um terço dos alunos ingleses que estariam no ensino secundário.

Cabe agora uma apresentação acerca do termo “empatia”, por si só. Do grego, *empathia*, significa “paixão”, “emoção”, “sentimento” ou, em sentido literal, “entrar no sentimento”, de modo que empatia corresponderia a uma comunicação afetiva com o outro, podendo ser entendida como uma condição de identificação e compreensão psicológica de outros indivíduos.

[...] o significado mais profundo de Einfühlung/empatia sempre foi o processo pelo qual a pessoa “sente em si” a consciência de outra pessoa. O termo sempre transmitiu a ideia da necessidade de se conhecer a consciência de outro. (Foster, 2001, citado por Ferreira 2004, p. 6).

Tanto na origem da palavra, quanto na ideia de empatia histórica, percebe-se um sentido de deslocação do sujeito, para que se compreenda efetivamente o outro. E o termo acaba por ganhar algumas conotações diversas no âmbito da Psicologia, Sociologia, Filosofia e, por sua vez, na História.

Na Psicologia, a empatia pode ser entendida como um dos pilares da inteligência emocional, tendo uma vertente cognitiva – compreensão da perspectiva do outro – e afetiva – experimentação da emoção do outro. Para a Sociologia, empatia é entendida como um meio de se conhecer o “eu social” a partir de três aptidões: ver-se a partir da perspectiva do outro, ver o outro sob a ótica de um outro sujeito e ser capaz de ver os outros pela ótica deles mesmos. Já na Filosofia, o filósofo australiano Roman Krznaric, docente e fundador da *The School of Life*, de Londres, professor de Sociologia e Política na Universidade de Cambridge, considerado uma autoridade no assunto, define o conceito de empatia em sua obra *O poder da empatia: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo* (2015), e fala em entrevista concedida ao canal Na Prática¹ é (2018), da Fundação Estudar, sobre a empatia como sendo uma habilidade de “achar a humanidade compartilhada” e resume empatia como sendo “calçar o sapato do outro” mas acrescenta que “não é apenas sobre calçar os sapatos do outro com os seus próprios preconceitos e estereótipos”, destacando a importância de se ter uma mentalidade aberta ao realizar o exercício, buscando estabelecer verdadeiras conexões com o outro, superando eventuais barreiras.

Finalmente, para a História, o termo empatia diz respeito a uma forma de compreender o passado, suas ações e sujeitos, tendo em conta o contexto analisado e suas especificidades nos mais diversos níveis, mentais, estruturais, culturais, sociais, políticos, económicos, ideológicos, religiosos etc. Porém, esta compreensão deve esvair-se de julgamentos, conotações e valores do tempo presente para que se mostre realmente efetiva. Atestam, nesse sentido, vários autores que trabalharam a questão da empatia histórica, como Denis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson.

Empatizar historicamente é compreender os motivos e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação da evidência histórica diversificada e/ou contempladora de diferentes perspectivas, estando também veiculado o uso da imaginação histórica. (Ferreira, 2004, p. 26)

¹ O Estudar Na Prática é uma iniciativa da Fundação Estudar que oferece cursos, conferências e diversos outros conteúdos gratuitos e online, visando o desenvolvimento profissional de jovens. “Empatia no Trabalho: entenda seu poder para a carreira – Roman Krznaric”, 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=DmRal2sP0Bs&t=56s>

Trata-se, portanto, de uma habilidade de analisar e compreender o passado a partir de uma chave interpretativa que concerne a este mesmo contexto estudado, como atesta Kaya Yilmaz em 2007, no seu artigo *Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools* (Empatia Histórica e suas implicações práticas em sala de aula), no qual a autora faz um balanço sobre o posicionamento de diversos autores e destaca a importância de levar em consideração os termos, a mentalidade, o enquadramento de referências, crenças, valores e intenções pertinentes ao momento passado ao interpretar ações dos agentes e factos históricos a partir de evidências históricas. Seria como remontar o pensamento passado a partir das próprias mentes desses agentes históricos, como acrescenta a autora, desconsiderando nesse exercício o nosso modo presente de pensar e valorar o mundo.

Um dos principais estudos da área é da autoria de Rosalyn Ashby e Peter Lee, importantes pesquisadores ingleses de estudos em Educação Histórica, ambos da Universidade de Londres, denominado *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History* (Conceitos de Empatia e Entendimento em História em Crianças), de 1987. O artigo avalia o que envolve e o que não envolve o entendimento de empatia dentro do campo da História e suas conexões com o entendimento histórico, para além de proporem níveis de progressão em empatia histórica a serem observados nos alunos. Começam por delimitar empatia histórica como sendo uma realização e não meramente um processo – mais do que isso, uma realização intelectual não muito fácil de se adquirir e que demanda esforço –, que se baseia numa reconstrução amplamente lógica a partir de evidências históricas, sem demandar um raciocínio formal propriamente dito, ou seja, pode sim ser alcançado por crianças e jovens no processo de aprendizagem em História e em muito o enriquece. No entanto, revela-se uma tarefa árdua no sentido de que se mostra necessário manter em mente toda uma estrutura de pensamento que não é própria dos alunos e que, por vezes, contraria aquilo em que eles acreditam ou defendem.

A realização empática revela-se ainda mais desafiadora pelo facto de que, assim como os historiadores, os alunos vão deparar-se com as ausências e os vazios deixados pelo passado, ou seja, sempre haverá incertezas oriundas da ausência de evidências suficientes capazes de reconstruir todo um passado. Não é à toa que toda essa reconstrução é feita ao mesmo tempo em que tentamos construir um sentido lógico por detrás das ações passadas que chegam até nós pelas evidências que sobreviveram até o tempo presente. E essa situação da ausência de uma certeza cabal sobre aquilo que aconteceu pode, muitas vezes, ser percebida com certa frustração por parte dos alunos. Contudo, como atestam Ashby e Lee, essa questão perpassa a pesquisa

historiográfica como um todo, e nem por isso deve ser vista como um facto limitador do exercício empático. Pensar empaticamente, por si só, já se mostra efetivo no que toca a compreender o impacto das nossas ações no mundo como própria experiência humana e cidadã.

Outro importante estudo no campo da empatia histórica é do professor Stuart Foster da Universidade da Georgia, intitulado *Using Historical Empathy to Exercise Students about the Study of History: Can you empathize with Neville Chamberlain* (Usando a Empatia Histórica para exercitar os alunos sobre o Estudo da História: Você é capaz de empatizar com Neville Chamberlain?), de 1999. Neste artigo, Stuart Foster concebe a empatia histórica como sendo um importante recurso que viabiliza uma série de abordagens facilitadoras na aula de História, no intuito de dar um maior significado a esta disciplina tão mal vista aos olhos dos estudantes que, por diversas vezes, a percebem como uma matéria passiva, em que apenas devem decorar datas e factos importantes, sem possuir uma grande importância para suas vidas uma vez decorrida a fase escolar – sendo, nessa visão, dispensável.

Contrariando o senso comum, Foster analisa o papel importante desempenhado pela história em alunos mais novos, sendo responsável por desenvolver e aguçar a curiosidade nos mesmos, mas também por instigar uma aproximação efetiva com o pensamento e valores do passado e, assim compreender suas circunstâncias, dilemas e, desse modo, estar apto a refletir criticamente acerca das consequências dos mais diversos atos. E é nesse sentido que o autor destaca o papel fulcral do professor de história nesse processo, devendo ser o responsável por envolver os alunos neste modo de pensar criticamente. Fala, ainda, sobre a importância da empatia histórica como recurso que viabiliza abordagens positivas da História enquanto disciplina. Continua, então, definindo tudo aquilo que não deveria ser entendido como empatia histórica e, destaca que não se trata de um processo de ver com os olhos dos agentes históricos, também não deve ser encarada como um processo de imaginação, muito menos um processo de desenvolver simpatia pelos sujeitos históricos e tampouco uma ferramenta que procure criar envolvimento ou identificação dos alunos com contextos ou agentes, já que a aproximação afetiva deve ser afastada nessa abordagem que emana do fazer historiográfico dos próprios historiadores.

Após elucidar aquilo tudo que não diz respeito à empatia histórica, define seis elementos estruturantes do tema. Primeiramente, é um processo que busca compreender as motivações das ações passadas e, para tal, em segundo lugar, demanda um vasto conhecimento contextual e cronológico do evento analisado, que deve ser transmitido previamente aos alunos. Por

consequente, está ancorado em uma profunda análise das evidências históricas, que também é uma habilidade que deve ser trabalhada amplamente nos alunos. Ademais, envolve uma compreensão sobre as consequências futuras dos atos praticados no passado, sem por isso cogitar que o agente histórico daquela determinada altura teria tido essa capacidade de conhecer o desfecho ou processo que foi desencadeado por uma certa ação tomada por ele. Empatia também pressupõe uma abordagem livre de julgamentos, não cabendo aqui olhar para o passado com um olhar de menosprezo ou de deslumbramento, já que não há espaço, dentro da empatia histórica, para nos simpatizarmos com qualquer sujeito histórico. Por fim, refere a necessidade de transmitir aos alunos a complexidade envolvida no estudo da História, já que analisamos ações de indivíduos distintos, motivadas por diferentes razões. Sendo assim, não existem fórmulas que possam ser aplicadas como verdade inexorável para descrever ações em determinadas circunstâncias, ou seja, apesar não de devermos criar qualquer apego na análise histórica pelo viés da empatia, devemos compreender que os indivíduos são sim motivados pelos seus sentimentos e emoções, tal como somos nós hoje.

Uma vez apresentadas as problematizações em torno do conceito de empatia em diversas áreas do conhecimento, sobretudo no campo da História, falaremos agora sobre a Educação Histórica e o modo pelo qual a empatia histórica é compreendida pelo viés pedagógico.

Educação Histórica e Aprendizagens facilitadoras da Disciplina de História

Passemos então, brevemente, pela trajetória da consolidação da Educação Histórica enquanto campo de estudo e análise, que vem ganhando força e representatividade nas produções acadêmicas. Desde os anos 70, começam a crescer as inquietações acerca da forma tradicional – e ousado dizer até mesmo conservadora – de se lecionar História nas escolas, e os pioneiros nestes estudos foram os ingleses, os estadunidenses e os canadenses a partir de novas proposições que buscaram questionar as antigas formas de se ensinar História, procurando trazer à tona novos modelos a serem incorporados ao processo de compreensão e aprendizagem na disciplina de História. Acerca da solidificação deste novo campo investigativo, aponta a professora Isabel Barca, da Universidade do Minho, no seu artigo Educação Histórica: uma nova área de investigação (2001):

O ensino da História, enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria. Ancorada em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica. (Barca, 2001, p. 13)

Esta área de pesquisa debruça-se sobre as diferentes possibilidades de se alcançar a aprendizagem em História por diferentes faixas etárias e, em seguida, busca sistematizar os vetores que as norteiam, partindo do próprio conhecimento histórico em função daquilo que é interiorizado a respeito da História nos indivíduos através da realização de atividades práticas. Estes novos estudos têm caminhado em direção oposta aos estudos da Teoria Cognitiva² – que encontra suas principais referências nos teóricos Piaget, Vygotsky e Bloom –, no que toca à questão da suposta dificuldade de compreensão da disciplina de História verificada em alunos com menos de 16 anos e da invariabilidade das etapas de desenvolvimento cognitivo nos alunos, tendo sido usada como argumento para impedir que a História tivesse independência enquanto disciplina nos currículos escolares nacionais, sendo então sucedida pela disciplina de Estudos Sociais – mais generalizada e que reunia também conhecimentos de outras áreas do saber sem grandes aprofundamentos em cada uma delas, modelo este ainda hoje encontrado em alguns países. A professora Isabel Barca reforça que essa percepção ainda encontra algum suporte em função da persistência da visão de que certos temas são de difícil compreensão para algumas faixas etárias, porém discorda da mesma e contrapõe no sentido de que existem diferentes formas de se abordar os mais variados assuntos em História. E essa lógica corrobora em grande medida com a distorcida ideia de que a disciplina de História se resume única e exclusivamente na memorização de factos, datas e acontecimentos de forma demasiada e que, portanto, não seria adequada para crianças e pré-adolescentes, por exemplo. Segundo a autora:

O critério para progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico. (Thompson, 1972, citado por Barca, 2001, p. 14).

Ainda sobre tais estudos, alguns autores deram significativos passos em direção a uma abordagem construtivista, como por exemplo Donaldson (1978), Byrnes e Overton (1986) no

2 Teoria que surge entre as décadas de 50 e 60 nos EUA, a qual vislumbra o processo de aprendizagem por meio da atuação do próprio sujeito na construção de seu conhecimento, buscando compreender como essa aprendizagem se dá na mente do indivíduo. Seus principais teóricos, apesar de divergirem seus olhares sobre o estudo, são Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Benjamin Bloom (1913-1999).

que toca à capacidade de crianças compreenderem e assimilarem intenções humanas pela lógica da visão do outro numa abordagem histórica a partir de contextos bem definidos. Restou claro que estamos diante de uma aprendizagem de natureza social, através da qual podemos extrair alguns pressupostos a despeito dos métodos para aprendizagem da História em contexto escolar, como o de que as crianças são, de facto, capazes de aprender conteúdos mais elaborados, desde que esses contextos se mostrem relevantes para elas, bem como o entendimento de que o raciocínio nas crianças se desenvolve de formas distintas tendo em consideração fatores como interação social do aluno com o conteúdo, e a forma mais ou menos abstrata com que o contexto lhes é transmitido a depender da fase que se encontra – infância, adolescência, fase adulta. Tais pressupostos permitiram avançar significativamente no campo da educação histórica, uma vez que é possível afirmar que o contexto e a realidade em que o indivíduo se insere dialogam diretamente com o modo pelo qual o conhecimento histórico deverá ser construído (Barca, 2000).

E é justamente neste ponto que entra o professor de História, partindo da realidade social, quotidiana, cultural e económica dos alunos para os quais está a lecionar e, assim, molda sua abordagem para que seja mais bem recebida e apreendida pelos alunos em questão – até porque todos nós possuímos conhecimentos, saberes e visões de mundo inatas, que podem ser entendidos como senso comum e também visão particular de mundo e, considerá-las em sala de aula, sobretudo de História, é proeminente na atuação pedagógica do docente através do viés construtivista.

Após este breve panorama é possível perceber, como destaca Olga Magalhães (Barca, 2003), que o campo da didática da História “enquanto corpo estruturado de conhecimentos, deve assumir-se como um espaço privilegiado de encontro e partilha de saberes que reflita tanto os progressos registados na produção de conhecimento no âmbito disciplinar específico, como as alterações no domínio das práticas educativas e de outros paradigmas de ramos do saber que contribuem para a Educação”. Assim, vê-se que entre *estudar* e *ensinar* História persiste toda uma dinâmica que demandou aprofundamento acerca de quais estratégias poderiam ser melhor empregadas pensando em desenvolver a aprendizagem na História através de articulação por meio da cognição histórica.

Não à toa, cresceram as pesquisas em torno de importantes fundamentos que atuassem como facilitadores na aprendizagem em História, tal como a empatia e a imaginação histórica e, como atesta Isabel Barca (2001), um grande marco na investigação dessa área foi a publicação

de Dickinson e Lee (1978) *Understanding and Research* (Compreensão e Pesquisa), buscando responder à questão acerca do melhor e mais adequado enquadramento teórico no que toca o pensamento histórico.

Cabe aqui delimitar, sucintamente, o conceito de *segunda ordem*, para que a própria ideia de empatia histórica fique mais bem situada dentro da investigação em Educação Histórica. No seio da didática da História existem dois tipos de conceitos que auxiliam na compreensão e explicação da História. São eles os conceitos substantivos e os de segunda ordem. Quanto aos primeiros, dizem respeito aos conceitos e entendimentos relacionados aos *conteúdos* históricos, como, por exemplo, os vocábulos necessários para compreender eventos históricos (“imperador”, “agricultor”, “feudo”, “Antigo Regime” etc.), mas também as datas e os eventos estudados (“Revolução Francesa”, “Guerra Fria”, “Inconfidência mineira”, “Revolução cultural chinesa” etc.). Já os últimos guardam relação com as noções fundamentais quanto à natureza do *conhecimento* histórico, sendo uma espécie de reflexão a respeito dos modos de se conhecer e tornar palpável o passado.

Sobretudo, é em preocupação com os conceitos epistemológicos que a metodologia da Educação Histórica se volta para a Teoria da História. Ao analisar o modo como os alunos estruturam seu pensamento histórico, o professor-pesquisador estabelece uma autorreflexão sobre os próprios procedimentos e fatores do pensamento histórico, visando formular um instrumento de classificação e compreensão dos limites e possibilidades das ideias históricas dos alunos. Esta interpretação das ideias dos alunos, sustentada na Teoria da História, apresenta consequências para uma metodologia de ensino. Ao compreender os limites do modo de pensar histórico dos alunos, o professor-pesquisador deve criar condições para que as interpretações históricas esquemáticas e não referenciadas no acúmulo sistemático da Ciência Histórica, sejam, através de tarefas cognitivas, questionadas pelos próprios alunos, levando a uma sofisticação de suas ideias históricas. (Barca, 2001, citada por Arruda, 2012, p. 3).

Nesse ensejo, a questão da “empatia histórica” associa-se ao ensino da História como sendo um processo de compreensão histórica a ser desenvolvida em sala de aula como meio facilitador da aprendizagem, conforme apontam as discussões acerca de sua estruturação, os contrapontos e os estudos que quantificaram sua presença e uso em contexto educacional. Peter Lee, em seu artigo *‘We’re making cars, and they just had to walk’: Understanding people in the past* (“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado), destaca sobre essa questão de forma elucidativa, citado por Isabel Barca (2003, p. 19):

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas.

Esta ferramenta se mostra muito frutífera quando bem trabalhada com alunos em fase escolar, tanto porque ajuda a compreender melhor o passado, mas também ajuda o aluno a adquirir uma nova visão sobre o presente, sem necessariamente ver este momento como superior ou mais evoluído em todo e qualquer aspeto, em comparação com as ações e sujeitos do passado, só pelo facto de possuímos hoje uma tecnologia que até então era inexistente, por exemplo.

Modelos de Progressão de Ideias em Empatia Histórica

Vários autores vêm propondo modelos de progressão e níveis de empatia histórica distintos, delimitando diferentes noções deste conceito, de modo a contrapor as mesmas e relacioná-las. Um dos primeiros estudos, encabeçado por Booth e colegas, denominado *Empathy in History - From Definition* (Empatia na História – Desde a Definição) de 1986, trouxe à tona o debate acerca da importância do artifício da empatia em se reconstruir o passado e, para comprovarem sua tese, propuseram categorias de três níveis de progressão em empatia histórica, com o propósito de distribuir as percepções dos alunos entre tais níveis. O nível 1 (empatia quotidiana) corresponderia aos alunos que não eram capazes de distinguir sua própria visão de mundo, daquela do passado. O nível 2 (empatia estereotipada) consistia no grupo de alunos que era capaz de perceber diferentes crenças e valores entre o tempo presente e passado, mas não percebiam as visões distintas dos sujeitos históricos. Já no nível 3 (empatia diferenciada), haveria um entendimento aprofundado do passado e das mentalidades concernentes a cada momento.

A seguir, partindo do modelo de progressão de ideias proposto por Peter Lee e Rosalyn Ashby no artigo *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History* (1987), os autores passam a apresentar cinco níveis relacionados aos diferentes estágios de percepção dos alunos acerca dos eventos históricos e seus agentes. Sumariamente, o nível 1, o “Passado

absurdo”, diz respeito aos estudantes que para além de não compreenderem o passado ainda tecem um juízo de valor pejorativo quanto à evolução e capacidades de seus sujeitos. No nível 2, “Estereótipos generalizados”, situam-se os alunos que não são capazes de diferenciar os conhecimentos e saberes do passado com os do momento presente. A seguir, o nível 3, “Empatia cotidiana”, abrangerá os alunos que, de algum modo, explicam o passado, mas ainda impõe a esta análise seus valores mundanos. Já no nível 4, “Empatia histórica restrita”, estão aqueles que entendem minimamente o passado e seus valores, mas apenas tecem uma análise rasa e restrita a poucos acontecimentos/agentes históricos. Por sua vez, no nível 5, “Empatia histórica contextualizada”, o aluno não só distingue seus valores e crenças daqueles existentes no tempo passado, como também consegue se posicionar com distanciamento daqueles valores, sem impregnar em sua análise sua própria visão ou valores pessoais.

Pertinência da Empatia histórica na formação cidadã dos alunos

A História como disciplina do currículo escolar, por si só, contribuí em larga escala para uma série de competências formativas do indivíduo: desenvolve diferentes raciocínios, promove uma visão ampla acerca do mundo, da política, da sociedade e dos processos históricos por trás dos acontecimentos, promove um senso de humanidade e também é capaz de formar culturalmente o indivíduo e, conseqüentemente, o futuro cidadão. Ashby e Lee (1987) confirmam que a História não é inerte, tampouco infrutífera, sendo capaz de afetar diretamente nossa forma de vislumbrar o passado, o presente e o futuro.

Todas essas competências são maximizadas com a presença da empatia histórica em sala de aula, cabendo aqui tratar então essa ferramenta para além do âmbito exclusivo da História – mesmo que aplicado aqui na aula desta disciplina –, mas mais especificamente da educação e formação cidadã dos alunos, como sendo importante canal para se trabalhar questões de respeito, tolerância e aceitação do outro, sendo um dos requisitos estipulados pelo documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, sob coordenação de Guilherme D’Oliveira Martins, na edição do Ministério da Educação de 2017 (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), como competência fundamental na área de relacionamento interpessoal.

Não é à toa que, segundo Luís Alberto Marques Alves, o uso da empatia nos permite ter uma visão mais humanizada dos acontecimentos históricos:

[Uma História] atenta ao outro, próximo ou distante, e que se esforça para o entender, permitirá depois mudanças de escalas espaciais e temporais (...) garantindo uma visão mais humanista do mundo. Povoado por gente como nós que noutros espaços e noutros tempos viveram, decidiram, deixaram marcas que nós temos de nos esforçar por compreender, tornando-se essa compreensão mais fácil quando abordamos esse passado com um pensamento histórico, consciente e geneticamente capaz de ser diferente, único, mas ao mesmo tempo mais universal, porque mais humano. (Alves, 2016, p. 15)

Pensar empaticamente já se mostra um exercício efetivo no que toca compreender o impacto das nossas ações no mundo como própria experiência humana e cidadã. Como verificam Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987), as pessoas que conseguem efetivamente alcançar a empatia histórica farão um bom uso dela em qualquer área da vida pessoal e coletiva, uma vez que a habilidade de enxergar a forma pela qual nossos atos afetam diretamente outras pessoas – e porque não a sociedade e o meio ambiente em que vivemos? – está diretamente ligada a essa conquista empática. Por diversas vezes, especialmente quando estudamos temáticas delicadas em sala de aula, como nazismo e demais experiências extremistas e ditatoriais por exemplo, costumamos nos questionar “como é que aquelas pessoas foram capazes de fazer isso a outras pessoas?”, e, por incrível que pareça, a resposta a essa pergunta pode ser bastante simples: as pessoas fazem coisas desastrosas, nas mais diversas escalas – insulto, vandalismo, perseguições, mortes, terrorismo, até as guerras por exemplo – pelo facto de que elas não possuem a menor noção de que este ato tem sim impacto e ocasiona prejuízos na vida de outras pessoas e, principalmente, na nossa própria experiência de humanidade, como um todo.

Nesse ensejo, quanto à formação cidadã no âmbito da tolerância e aceitação às diferenças, com o objetivo de valorizar a diversidade, vislumbro como a questão da empatia histórica pode ser beneficiada através da chave do discurso da alteridade na abordagem pedagógica. Para tanto, invoco a visão do filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov, tendo se consagrado pela sua pesquisa fulcrada no conceito de alteridade, reconhecido por seus ensaios literários e históricos acerca da invasão e dominação europeia na América, dos campos de concentração nazistas, mas também por suas mais de vinte obras acerca das mais variadas temáticas. A ideia de alteridade surge quando temos alguma ideia sobre o *outro*, mas também quando tentamos nos colocar no lugar desse *outro* sujeito e mudamos nossa forma de pensar

para realmente compreendê-lo, logo, conecta-se com a empatia numa lógica de construção de proximidade para com o contexto do *outro*. A etimologia da palavra alteridade deriva do latim *alteritas*, que corresponde ao exercício de nos colocarmos no lugar do outro.

Em sua obra “*A Conquista da América*” (2010), Todorov trata do encontro de duas culturas distintas na altura da chegada dos espanhóis à América e o estranhamento que derivou desta aproximação entre povos indígenas e europeus, propondo, então, etapas distintas sobre essa aproximação: descobrir, conquistar, amar e conhecer. Sobre essas diferentes perspectivas, que se relacionam entre si, Ana Paula Thones e Marcelo Pereira constataam no artigo “Um *Entre o Outro e Eu*: do estranho e da alteridade na educação” (2013) que, segundo a análise de Todorov, a fase do *conhecer* é vista a partir de diferentes dimensões; axiológica – através de um julgamento de valor sobre o outro (bom, mau, igual, inferior, superior, etc.) -, praxiológica – buscando compreender a lógica por trás da aproximação ou distanciamento entre sujeitos estranhos, na ótica da assimilação, da imposição de referenciais ou da indiferença pensando na possibilidade de submissão de um em relação ao outro – e, por fim a dimensão epistémica, ou seja, relacionada ao conhecimento, e aqui importará saber se haverá busca por uma das partes em conhecer o outro ou, ao contrário, se irá ignorá-lo. Quanto às demais fases, Todorov aponta para o facto de que diferentes entrelaçamentos são possíveis, já que existe a possibilidade de *amar sem conhecer, conhecer sem se identificar* e, por fim, *identificar-se sem amar*. Sendo assim, conclui que as distintas formas de se comportar na presença do outro, emanam do reconhecimento que um apresenta em relação ao outro, logo, como a questão da alteridade é encarada.

A psicanalista Patrícia Saceanu (2005), ao observar a forma com que se estabelecem as relações de alteridade hoje em dia, atesta que, ou se verifica uma tentativa de fusão com o outro, sem reconhecer a diferença deste outro sujeito, ou então ocorre uma total impossibilidade de identificação com o outro, nos casos em que a diferença entre os sujeitos se apresenta demasiadamente exacerbada e, é justamente nesses casos que se constataam relações de crueldade para com o sujeito diferente. Em ambas as formas atuais de relação, não se reconhecem efetivamente a alteridade, porém essa última relação que se estabelece através de um maior estranhamento, é marcada por comportamentos cruéis de um para com o outro, é a que mais temos lidado na atualidade, especialmente para com grupos sociais e etnias desvalorizadas e perseguidas, e decorre de uma marcada indiferença e irresponsabilidade no trato das relações interpessoais.

E é nesse sentido que a empatia histórica atua como aliada da alteridade para se trabalhar em contexto educacional a questão do *outro* e, conseqüentemente, promove a aceitação e o respeito – premissas fundamentais quando pensamos na formação para a cidadania –, numa tentativa de identificar de facto o outro sujeito como diferente, mas que de forma alguma essa diferença deve ser utilizada para menosprezá-lo ou para colocá-lo em patamar inferior ao do aluno ou do grupo social, étnico e cultural que ele pertença. Ao contrário, é necessário que o aluno identifique nessa diferença o valor que ela detém e, a partir daí, busque aprender com a mesma compreendendo o valor que reside na diversidade. Com isso, para além de vislumbrar uma oportunidade de enriquecer seu repertório cultural no exercício da alteridade associado ao pensamento empático, cria-se a consciência de que o preconceito, na realidade, oculta um medo e uma aversão ao desconhecido, justamente por temer que possa ter sua identidade sucumbida pela presença do *outro*.

Em suma, a empatia histórica para além do âmbito da aula de História única e exclusivamente, como bem colocou Edinalva Aguiar (2018), “serve para fomentar atitudes como a alteridade, respeito para com as diferenças e divergências de opiniões, solidariedade entre os seres e superação do individualismo tão em voga na atualidade, resultante de um sistema cruel que tenta nos desumanizar”.

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Caracterização da amostra

De modo a pormenorizar as características da turma 8ºY que lecionei ao longo de todo o ano letivo, passo a descrevê-la. Composta por 28 alunos ao todo, tendo sido 13 estudantes do género masculino e 15 estudantes do género feminino, todos na faixa etária dos 13 anos, com exceção de apenas um aluno que já tinha 14 anos no ano da prática didática supervisionada. Como já referido, dentre esses alunos dois deles apresentam necessidades educativas especiais, no entanto, realizaram todas as atividades da mesma forma e, felizmente, apresentaram resultados satisfatórios, de um modo geral. Apenas um aluno era repetente, mas a sua retenção deveu-se ao facto de que ele havia regressado com a família do Brasil e, portanto, em decorrência da diferença no momento de início do ano letivo – no Brasil inicia-se em janeiro e cá em Portugal em setembro – foi preferível que ele repetisse o 8º ano, já que quando retornou para Portugal não havia completado esse ano escolar no Brasil.

Objetivo do Estudo e Abordagem metodológica

Partindo da questão de investigação que enseja o presente estudo - *De que modo a empatia histórica auxilia na construção do conhecimento histórico e promove afinidade pela disciplina?* – procurei respondê-la formulando inicialmente alguns objetivos específicos, já mencionados anteriormente, sendo eles a aferição dos níveis de empatia histórica nos alunos do 8º ano ao longo do ano letivo através de atividades práticas diversas sobre os mais variados assuntos estudados durante o ano letivo, a verificação da correlação entre os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações formativas e sumativas da própria disciplina e os respetivos níveis de empatia histórica apresentados. Não obstante, busquei a todo o momento em minha abordagem pedagógica, incutir nos alunos a capacidade de pensar empaticamente, fazendo com que percebessem as diferentes mentalidades presentes em momentos históricos diversos em todos os conteúdos. Também me aproveitei do uso da empatia histórica como recurso pedagógico para propiciar uma maior afinidade dos alunos com a disciplina de História, para

que fosse efetivamente possível validar a pertinência desse recurso como prática agregadora ao ensino da História.

Para tanto, busquei valer-me de atividades que fizessem com que o aluno se colocasse no contexto em causa e exprimisse de algum modo a mentalidade ali verificada, os valores presentes e os pontos de vista em disputa, após prévia contextualização aprofundada feita em sala de aula e também a partir dos materiais fornecidos para investigação autônoma no contexto da atividade solicitada. As informações foram recolhidas principalmente na forma de texto, mas também as participações, intervenções, posturas e colocações dos alunos ao longo das aulas na forma oral também são contabilizados na avaliação dos níveis de cada aluno.

Quanto às atividades aplicadas, a primeira delas deu-se no âmbito da temática da Reforma Protestante; a seguinte disse respeito à sociedade no Antigo Regime, também no contexto do Iluminismo; e, por fim, uma atividade acerca da governação de Marquês de Pombal. Temos aqui alguma diversidade na temática, apesar de serem todas elas contextualizadas na Idade Moderna, e foram solicitadas realizações diversificadas em cada uma delas, de modo a perceber a realização empática a partir de atividades concretas variadas.

Lamentavelmente, tive de adotar um percurso que se desviou um pouco daquilo que havia planeado inicialmente para as atividades e desenvolvimento das mesmas, a partir dos estudos apresentados previamente, por conta de alguns fatores inesperados. Digo isso porque pretendia trabalhar as questões propostas de um modo diverso, como por exemplo, realizando debates com os alunos sobre as diferentes perspectivas em torno das temáticas analisadas, ou então ter dividido a turma em grupos para ampliar as discussões durante as atividades, bem como ter proposto apresentações dos alunos sobre informações suplementares a respeito dos assuntos abordados. No entanto, adversidades como o confinamento que nos foi imposto acabou por tirar-nos uma aula por semana das duas aulas que tínhamos inicialmente e, com isso, comprometeu-se o andamento da matéria no geral, acarretando invariavelmente um problema para o ano letivo que segue, visto que toda matéria em atraso do ano letivo anterior é sempre finalizada no ano seguinte, logo, há sempre uma espécie de pressão devido a um cronograma previamente estipulado para fazer cumprir ao máximo o programa da disciplina. Assim, vê-se que o tempo foi o grande inimigo nesta prática pedagógica, tendo sido agravado ainda pelo comportamento insatisfatório da turma, que raramente soube fazer bom uso das atividades propostas sem se dispersarem por completo.

Em relação ao modelo utilizado para aferir níveis de empatia histórica, vali-me do modelo de cinco níveis de progressão proposto por Rosalyn Ashby e Peter Lee no artigo *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History* (1987), já referido previamente, e que será abordado mais detalhadamente a seguir a partir de exemplos de respostas dos alunos.

Ao longo de minha atuação segui a metodologia de estudo de caso, a partir de uma investigação qualitativa, na qual vigora em sua estrutura um caráter interpretativo, descritivo e compreensivo, tentando significar as ações dos alunos na construção do próprio conhecimento através de atividades concretas que estimularam o desenvolvimento da empatia histórica. A mais-valia dessa metodologia adotada é que ela permite que a recolha de dados se dê de forma interativa recorrendo a diferentes recursos que buscam elaborar um quadro mais amplo, complexo e subjetivo acerca do meu objeto de estudo. Como bem observa Ferreira (2004), a investigação qualitativa se mostra como “uma categoria de desenhos de investigação que obtém descrições a partir de observações que adotam a forma de entrevistas, narrativas, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e videocassetes, registos escritos de todo o tipo, fotografias e artefactos”, no intuito de reforçar a intenção de captar o olhar dos alunos face as atividades concretas desenvolvidas, de modo a perceber se houve ali algum progresso em termos da aquisição ou não da empatia histórica.

O tema desenvolvido é, portanto, a Empatia Histórica, e tendo em consideração a exposição teórica já referida, passo agora a apresentar as aplicações didáticas realizadas durante o percurso da prática docente. Para além de desenvolver a empatia como recurso didático que viabiliza o aluno a se colocar no lugar do outro – sujeito histórico –, levando em consideração o seu próprio contexto como ponto de partida dessa análise, também busquei me valer dessa ferramenta como tentativa para propiciar, desenvolver e aprimorar o gosto e a afinidade pela disciplina de História.

Experiências Pedagógicas

Inicialmente, nas primeiras aulas que lecionei, tive a oportunidade de trabalhar com a Carta de Pero Vaz de Caminha, no âmbito do conteúdo da Expansão Marítima e do Império Português dos séculos XV e XVI, da qual selecionei diversos fragmentos adaptados e durante a aula foi proposta uma leitura em conjunto, seguida de um diálogo sobre cada passagem.

Procurei apresentar trechos que reconstruíam de forma mais vívida a realidade observada pelo sujeito histórico da Época Moderna, criando oportunidade para trabalhar com os alunos sobre a realidade do navegador português em termos de conhecimento mundano até aquele presente momento, sobre condições de higiene e navegação que se tinham e o que elas possibilitavam para o indivíduo naquela circunstância. Além disso, por ter-se tratado de uma carta a relatar todos os dias da viagem, o exercício, por si só, já foi facilitado, uma vez que as impressões estão ali descritas de forma objetiva, sem precisar de um esforço maior de ler pelas entrelinhas e pelos não ditos, no caso de outro tipo de documentação.

Tendo essa sido a primeira experiência, pude perceber que o resultado foi bastante satisfatório, visto que os alunos se mostraram entusiasmados, conseguiram participar do diálogo proposto fazendo intervenções pertinentes e conseguiram se colocar diante daquela situação. Maravilharam-se com a passagem que retrata o primeiro contacto com os povos nativos da região que viria a ser o Brasil, conseguiram perceber o desenrolar dos processos históricos, também a mentalidade e os valores que permeavam aquele contexto. Para uma primeira tentativa, ainda que realizada oralmente, os resultados foram mais proveitosos do que eu imaginava. Já tendo sido possível explorar minimamente tanto a questão da empatia como a questão da alteridade, que ficou muito bem retratada ali no contexto da carta que descreve justamente o encontro de dois povos pela primeira vez. Trabalhar a questão do outro nessa temática das Grandes Navegações e do encontro de povos, foi um exercício muito beneficiado pelo recurso da alteridade que se fez presente na Carta de Pero Vaz de Caminha.

A primeira atividade prática na modalidade escrita foi realizada no contexto do ensino à distância – em função do confinamento que nos foi imposto temporariamente pela pandemia de Covid-19 – e também sob a forma de tarefa para casa. Durante esse período de confinamento, nós que tínhamos dois tempos letivos semanais fomos restringidos a apenas um tempo letivo semanal síncrono e outro assíncrono, ou seja, era suposto que os professores elaborassem atividades para suplementar o segundo tempo letivo semanal. Assim, infelizmente, acabou por não ter se mostrado suficiente para quantificar os níveis de empatia de uma boa parte da sala, pelo facto de muitos não terem entregado a tarefa. É uma situação lamentável, mas que foi muito recorrente durante as atividades letivas no formato *on-line*, sendo que todas as atividades propostas nesse período, mesmo que de simples realização, não foram entregues pela grande maioria, incluindo alunos que apresentavam afinidade pela disciplina e bons resultados, mesmo em anos anteriores, como apontou a orientadora de estágio. Felizmente, com o regresso às aulas

no regime presencial, as demais aplicações deram-se sob a forma de atividades realizadas durante as aulas com cariz avaliativo, de modo que a aferição dos resultados já se mostrou mais proveitosa, a partir de então.

Desse modo, foram pensadas quatro atividades para desenvolver e aferir a empatia histórica nos alunos, sendo que as duas primeiras foram compostas por duas questões, portanto ao todo pude contar com seis instrumentos concretos de análise. Para além das respostas obtidas com as atividades práticas, também levei em consideração em minha análise global as respostas dadas em sala de aula pelos estudantes, que foram sendo observadas e apontadas ao longo do ano letivo, e que forneceram indícios acerca do aprimoramento dessa capacidade que foi sendo desenvolvida.

As atividades todas foram pensadas em serem trabalhadas a partir de temáticas bastante relevantes dentro do programa do 8º ano, nomeadamente as Reformas Religiosas (Protestante e Católica), o Antigo Regime, o Iluminismo e a Governação de Marquês de Pombal. Busquei abordar a empatia em contextos que suscitasse divergências bastante nítidas em termos de mentalidade e posicionamento, mas que também fossem assuntos que são facilmente distorcidos pelo senso comum, no intuito de que, assim, o desenvolvimento da empatia histórica fosse mais facilmente incutido em alunos que não estavam familiarizados com esta abordagem.

No caso da primeira atividade, acerca das Reformas Protestantes, sua relevância pode ser verificada em função da mudança de mentalidade que marcou a transição da época medieval para a moderna em decorrência da emergência do Renascimento cultural e científico. O centro do universo transita de Deus (Teocentrismo) para o Homem (Antropocentrismo) graças à valorização do indivíduo que é recuperada com a redescoberta dos autores clássicos (greco-romanos). Os escândalos de corrupção e o comportamento do clero, levaram a um posicionamento crítico face à Igreja Católica que culminaria no fim da unidade da Igreja Católica Ocidental com o surgimento das Igrejas Protestantes.

Em seguida, na atividade subsequente, tendo em vista o contexto do Antigo Regime europeu, a importância da temática deve-se a mudança política verificada também na transição da Idade Média para a Moderna, onde a descentralização dos poderes locais deu lugar à centralização do poder nas mãos do monarca, num processo que atinge sua máxima expressão nos séculos XVI a XVIII, com as monarquias absolutas. Logo, podemos perceber a relevância da temática em causa, uma vez que para além do âmbito político com a questão do absolutismo,

também envolve aspetos económicos e sociais, tanto em função da manutenção da base agrária e do desenvolvimento do comércio internacional, quanto pela manutenção de uma sociedade estratificada – apesar de verificar-se agora uma ligeira mobilidade social -, com destaque à ascensão da burguesia como estrato mais influente dentro do terceiro estado.

Na terceira atividade, a escolha da temática do Iluminismo foi pensada tanto por permitir um trabalho com as continuidades na História, pensando na mentalidade do contexto do Renascimento que agora vai mostrar-se mais amadurecida, quanto por viabilizar um trabalho com as ruturas, se pensarmos na crítica que se verificou ao absolutismo régio a partir de propostas políticas que eclodiriam mais tarde com as revoluções liberais.

Por fim, a última atividade, também pode ser inserida do contexto do surgimento e difusão dos ideais iluministas, mas no âmbito do despotismo esclarecido. Fenómeno contraditório, que tentou conciliar ideais iluministas à forma de governo absoluta e que foi muito verificada na ambígua figura de Marquês de Pombal, enquanto secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra e, mais tarde, secretário dos Negócios do Reino durante a regência de D. José I de Portugal (1750 – 1777). Abordar essa temática foi pensada em função de trabalhar-se com a empatia histórica a partir do imaginário construído em torno dessa personagem, odiada por uns e amada por outros.

➤ **1ª Atividade – As Reformas Religiosas**

No intuito de ambientar os alunos ao contexto das Reformas, foram selecionados alguns trechos do filme estadunidense “Lutero” (2003), dirigido por Eric Till. Após assistirem ao filme, juntamente com as aprendizagens das aulas lecionadas previamente, os alunos deveriam realizar uma atividade escrita a partir de orientações dadas (Anexo 9):

“1- Elabora um texto a falar sobre o acontecimento da Reforma Protestante como se fosses TU Martinho Lutero. Será que terias agido da mesma maneira? Ou o que terias feito diferente, tendo em conta o contexto da época? Posiciona-te diante dos acontecimentos, demonstrando se concordas ou não com as situações;

2- Com a Reforma Protestante, instaurou-se um conflito entre católicos e protestantes. Se tu estivesses a viver naquela altura, que posição tomavas? Serias um seguidor de

Lutero ou lutarias com a Igreja Católica para combater essas ideias protestantes? Justifica tua resposta.”

Como pode ser verificado, primeiramente, deveriam elaborar um texto em que falassem sobre os principais acontecimentos do contexto ligado à Reforma Protestante, como sendo eles próprios o Martinho Lutero, levando em consideração as características do Movimento Renascentista e do Humanismo, que teriam contribuído para a efervescência de novas ideias na sociedade europeia da época e, por sua vez, viabilizaram uma forte crítica à Igreja Católica, ao clero e a hipocrisia de seu discurso religioso aos fiéis em contraste com suas atitudes. Em seguida, de forma mais objetiva, deveriam indicar que lado teriam tomado no conflito, o protestante ou o católico, e justificar sua escolha com base nas aulas lecionadas, nas informações pesquisadas e com auxílio do filme como suporte.

Como já mencionado, houve nesta primeira atividade uma grande abstenção por parte dos estudantes, sendo que apenas 14 alunos realizaram a tarefa, ou seja, metade da turma. Os níveis de empatia histórica, de modo geral, mostraram-se maioritariamente baixos, no entanto, há que se levar em conta o contexto de ensino à distância que permeou a atividade, que tanto influencia na não realização das atividades, como também favorece aos alunos a saída facilitada da busca de informações à internet sem que haja um filtro adequado do que ali é encontrado. Também não utilizaram a internet como um meio de consulta e posterior realização das atividades com suas próprias palavras, mas sim, grande parte deles, acabou por limitar-se a copiar e colar o que ali estava contido.

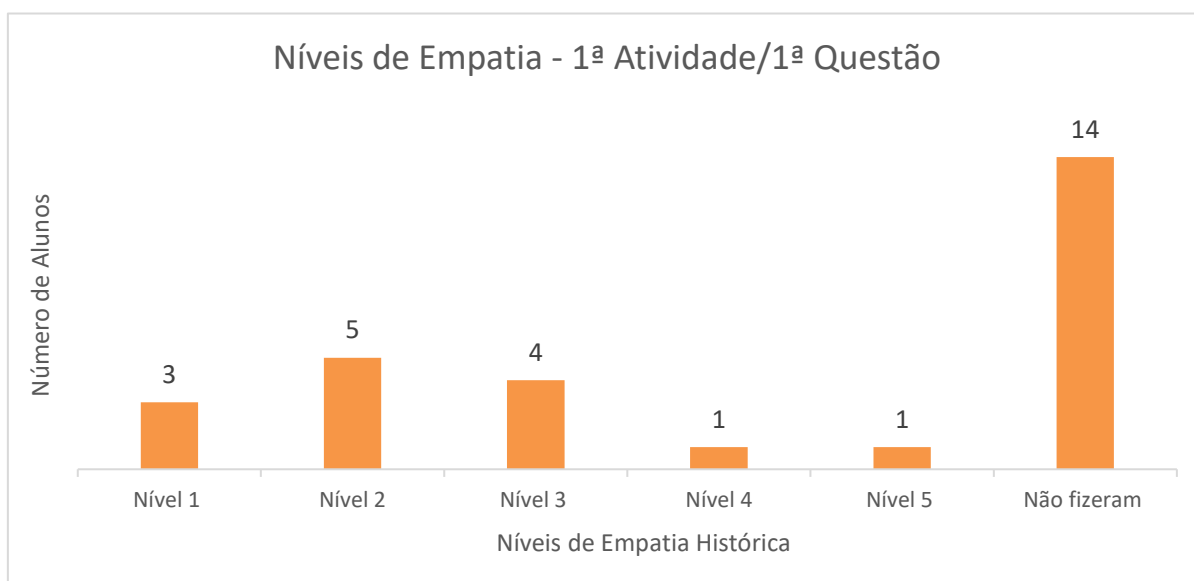


Gráfico 1 – Representação dos resultados da 1ª Atividade em sua primeira questão (níveis de empatia X número de alunos)

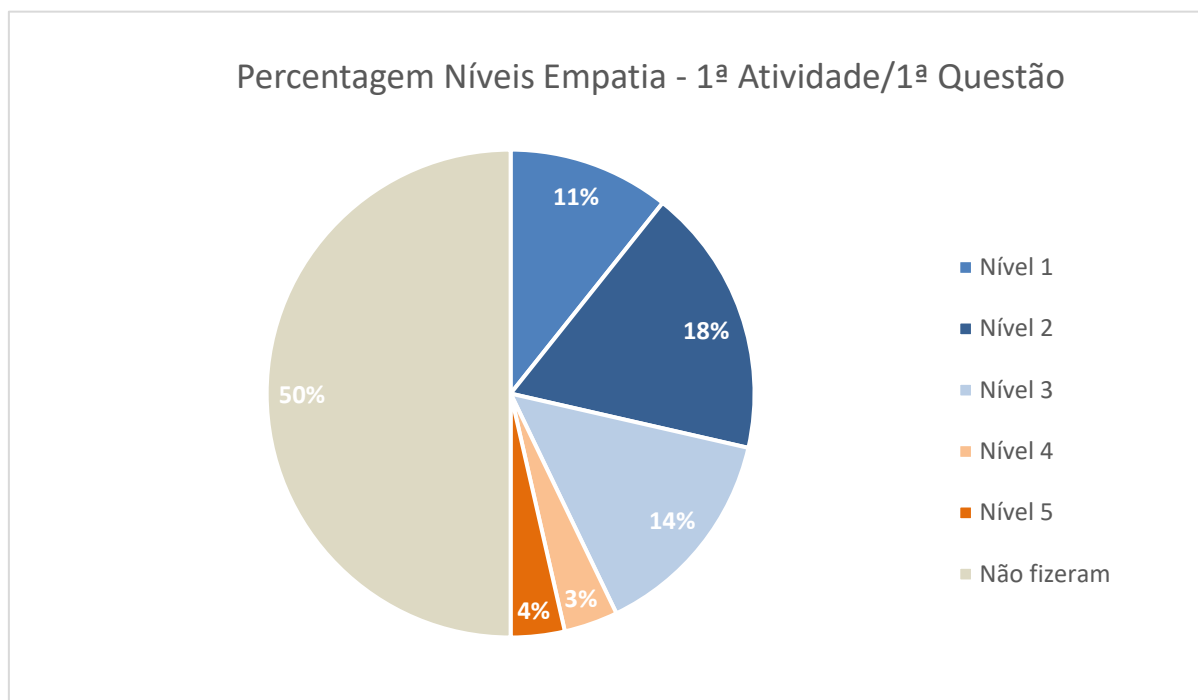


Gráfico 2 – Representação percentual dos resultados da 1ª Atividade em sua primeira questão (níveis de empatia X número de alunos)

Como retratam os gráficos, a maior parte dos alunos que fizeram a atividade concentra-se no nível 2 de empatia histórica. Seguem alguns exemplos das respostas e respectivos níveis atribuídos:

- 1- *“Se eu fosse Martinho Lutero agiria da mesma forma pois na minha opinião as indulgências são desnecessárias uma vez que para eles naquele tempo a fé em deus era muito importante, acho que invés de tortura perante pecados deveriam “pedir desculpas” por falas ou pensamentos e penso que não era Martinho Lutero que pensava assim por isso também faria com que as pessoas me apoiassem para a ideia de seguir em frente”* (M, 18 – **Nível 1** – “Passado absurdo”)

Neste primeiro exemplo, vemos que o estudante concebe o passado como sendo ininteligível, como se seus agentes fossem incapazes de raciocinar, como se fossem realmente desprovidos de discernimentos para tomarem “medidas certas ou adequadas”. Aqui, nota-se que o aluno vislumbra o acontecimento num patamar de inferioridade. Também confunde noções de momentos distintos e não consegue perceber a complexidade daquela realidade.

Quando menciona que deveriam “pedir desculpas” está projetando um juízo de valor dele mesmo ao analisar o contexto pretérito.

- 2- *“Se fosse Martinho Lutero teria feito o mesmo apesar de ter havido muitos óbitos, teria feito algo para não causar “guerras”, como chegar a um acordo com a Igreja Católica em que ninguém saísse penalizado”* (T, 26 – **Nível 2** – Estereótipos generalizados).

Aqui vemos que o aluno não é capaz de compreender as ações do tempo passado, acaba por não compreender com clareza a lógica pertinente daquele contexto, apesar de ter uma vaga noção do conflito que se verificou na altura. O aluno também não atende ao que foi requisitado, não explorou o “lugar” de ser ele o próprio Lutero a narrar os acontecimentos.

- 3- *“Tendo em conta a época em que tudo se desenvolveu eu faria certamente da mesma forma que Lutero, pois o perdão não deve ser cobrado pelos membros do clero, deveria ser obtido através da fé como Lutero defendia. Também não é correto só os membros do clero poderem ler a Bíblia e servirem de mensageiro, pois muitas vezes eles aproveitavam essa oportunidade para enganar as pessoas de propósito ou por simples erro. O clero por ter os conhecimentos bíblicos e saber o que significa a fé ganhava cargos poderosos e muitos títulos, que demonstravam muito poder. Assim eu teria agido da mesma forma que Lutero, mas se eu pudesse não excluiria a adoração a alguns santos e à Virgem Maria, pois não percebo o porquê da exclusão”* (M, 15 – **Nível 3** – Empatia Quotidiana)

Confesso que dentre todas as respostas apresentadas pela turma, fiquei realmente em dúvida sobre em qual nível enquadrar este aluno. Aqui as ações são realmente compreendidas, porém por um viés contemporâneo e carregado de juízos de valor, sem distinguir aquilo que era possível de ser compreendido pela mentalidade dos agentes daquele contexto com relação à sua própria mentalidade. Também há aqui algumas confusões e dificuldades em estruturar a resposta, havendo o aluno buscado respostas para lacunas encontradas a partir de seu próprio repertório de crenças, como percebemos ao fim da resposta dada sobre a questão da adoração aos santos.

- 4- *“Eu concordo que Martinho Lutero tenha lutado contra os comportamentos do papa e de outros membros do clero, senão iria continuar a haver corrupção e a palavra de Deus iria continuar a ser espalhada indevidamente. Também acaba que a sua atitude contra o aproveitamento das compras de indulgências do povo para proveito do Papa*

e para a construção da basílica de São Pedro. Também concordo com a atitude de Lutero em deixar de ter em conta a palavra do papa, pois mesmo ele sendo só um monge, muitas pessoas iriam ver a sua atitude e seguir e acreditar nas palavras dele. Eu concordo com a decisão de Martinho Lutero de traduzir o Novo Testamento para alemão para o povo poder ler, mas se fosse eu, eu teria tentado reunir várias pessoas que tivessem os mesmos pensamentos que eu, de vários países e que soubessem ler e escrever, para todos traduzir o Novo Testamento para suas respectivas línguas” (D, 5 – Nível 4 – Empatia Histórica Restrita)

Esta última resposta, apesar de ter sido uma das melhores ainda apresenta alguma dificuldade em diferenciar aquilo que nós sabemos hoje que aconteceu no passado, daquilo que os agentes históricos tinham como saber naquela altura. Percebe-se que o aluno apresenta um entendimento das ações e intenções de forma ampla e com certa qualidade, consegue conceber que as pessoas no passado viam o mundo de uma forma distinta da nossa, mas não consegue ir muito além, devido a uma dificuldade em deixar de lado os próprios valores e crenças, havendo alguma instabilidade em sua compreensão do contexto como um todo.

5- *“Caro amigo Cardeal,*

Sinto que não seja através das Indulgências que cada qual obtém perdão pelos seus pecados. Na minha opinião a prática de indulgências é uma imposição vinda do clero, pois não é através destas que os pecadores são expurgados. Apoio assim que o Homem seja o centro do universo. Sendo que o catolicismo de Roma não segue a Bíblia à letra e senti a necessidade de traduzir.

Quando visitei Roma, reparei que inclusive alguns membros do clero (como padres e monges) cometiam pecados perante à Igreja. Desta maneira não consigo concordar que as suas almas sejam de alguma forma purificadas através de penitências.

Lancei assim as 95 Teses em que acredito. Pois a meu ver a bondade está no ser humano e apenas tem uma alma quem age de boa-fé e através dos atos de bondade genuína para com os outros. Em suma, acho as indulgências exageradas e desnecessárias, pois, nada na Bíblia indica que através destas seja obtido o perdão.

Com os melhores cumprimentos, Martinho Lutero” (M, 21 – Nível 5 – Empatia histórica contextualizada)

Já aqui, o aluno foi além do pretendido, tendo sido o único a propor uma resposta em forma de carta, o que se mostrou um recurso amplamente criativo e que atendeu perfeitamente

à demanda do exercício: considerar que era ele mesmo o Martinho Lutero. O estudante mostrou rejeitar seus próprios juízos de valor e percebe-se que adentrou de facto no universo deste evento do passado, demonstrando com grande desenvoltura e habilidade os valores concernentes ao contexto, sendo capaz de analisar as evidências e contextualizá-las criticamente.

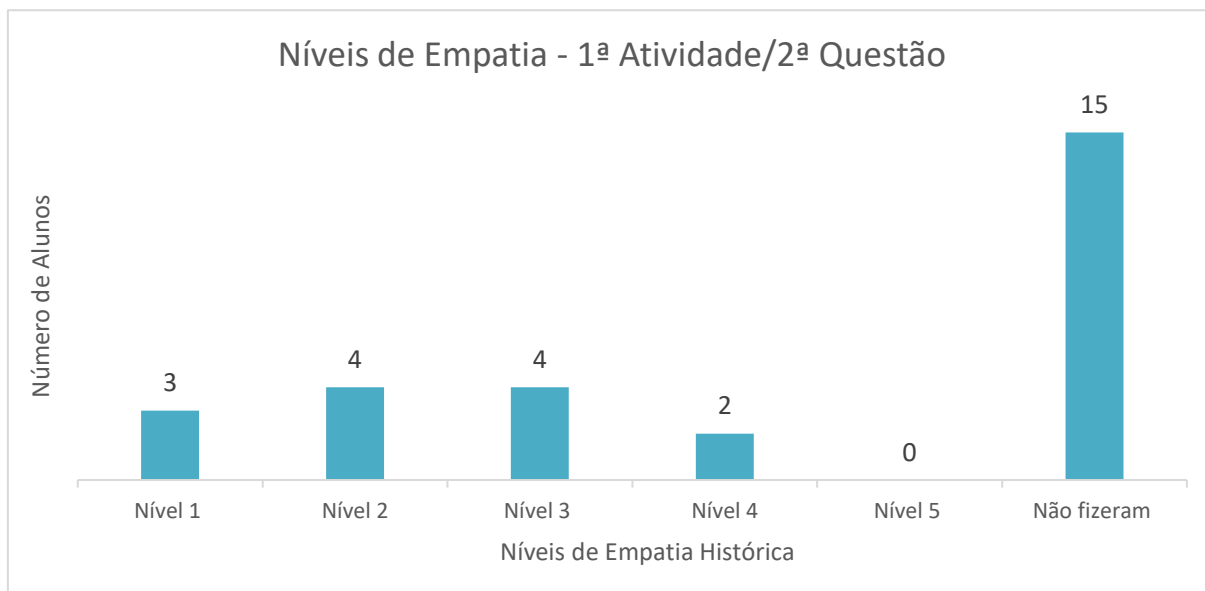


Gráfico 3 – Representação dos resultados da 1ª Atividade em sua segunda questão (níveis de empatia X número de alunos)

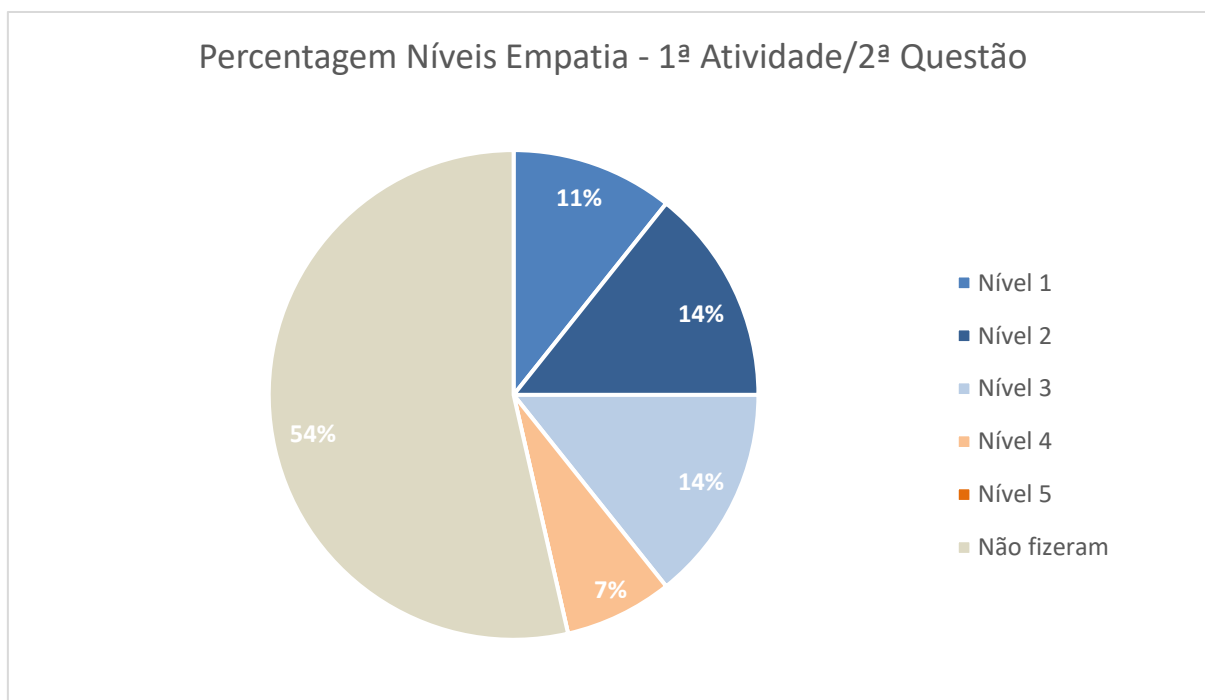


Gráfico 4 – Representação percentual dos resultados da 1ª Atividade em sua segunda questão (níveis de empatia X número de alunos)

- 6- *“Bem, seria seguidor de Lutero pois não concordaria em ser enganado pela Igreja com suas mentiras e suas indulgências estranhas”* (R, 23 – **Nível 1** – Passado “absurdo”)

Vemos, aqui, um caso claro da não compreensão dos factos, valores e crenças do passado. Também é possível perceber um forte juízo de valor do aluno projetado em sua análise e observação do evento passado, ao utilizar a expressão “estranhas”, como se os considerasse primitivos e inferiores.

- 7- *“Então eu tomaria outra posição, eu seguiria na luta contra a Igreja Católica, para combater com máxima força contra essas ideias protestantes, já que os homens queriam os seus direitos e se a Igreja Católica tivesse o máximo poder e as ideias manifestantes teriam o poder todo sobre tudo e todos e conseguiriam se manifestar tudo e todos. Eu acho que ser um seguidor de Lutero seria uma péssima opção, também porque se fosse um seguidor de Lutero e lhe desse o voto ele ainda ganharia mais e mais força e conseguiria tomar conta de tudo e todos e eu acho que a democracia sempre foi e sempre será a melhor escolha e também porque o povo não teria poder nenhum”* (B, 3 – **Nível 1** – Passado “absurdo”)

Este aluno, para além de não ter se mostrado capaz de compreender o passado como um todo, ainda se valeu de uma abordagem bastante pessoal – e preconceituosa – em sua análise. Não foi capaz de deslocar-se do seu *eu* e do *seu tempo* para compreender a situação, tanto que ao fim ainda traz uma opinião acerca de um conceito de democracia, pertinente aos Estados Democráticos de Direito, que não há que ser referido nessa altura, sendo anacrónico, portanto. O curioso da alteridade é que ela se manifesta de forma inversamente proporcional ao que julgamos sobre o outro, quanto mais assertivos e pejorativos são nossos posicionamentos, mais eles revelam sobre nós e nossos preconceitos. Em síntese, o aluno pouco disse ou acrescentou sobre os protestantes no contexto da Reforma, mas deixou claro seu posicionamento.

- 8- *“Sou seguidora de Lutero, não precisamos de ir à missa para ter fé em Deus, não somos menos católicos por não ir à missa ou por não respeitar outras regras da Igreja Católica, defendo que não devemos ser perseguidos nem torturados por não cumprirmos todas as regras exigidas pela Igreja, afinal somos todos filhos de Deus e temos direito ao perdão”* (T, 26 – **Nível 2** – Estereótipos Generalizados)

Neste caso específico, o aluno apresenta grandes dificuldades em delimitar as ações das pessoas, sendo elas bastante estereotipadas em sua descrição. Aqui, vê-se que o estudante não diferencia com clareza aquilo que as pessoas do passado sabiam daquilo que sabemos hoje, existem algumas breves referências sobre algumas noções apreendidas, mas ainda não são capazes de se estruturar de forma consistente a mentalidade passada, ao contrário o aluno mais se projeta para explicar o contexto do que busca compreendê-lo por suas próprias chaves.

9- *“Se estivesse a viver naquela altura seria um seguidor de Martinho Lutero, pois naquela altura a Igreja Católica não seguia o que estava escrito na Bíblia. Nem deixava as pessoas saberem o que lá estava escrito. E em Roma as pessoas terem de pagar tudo para seguir a sua fé. Para além disso, se eu estivesse naquela época seria um seguidor de Martinho Lutero, pelo facto de ele ter lido a Bíblia e contar o que realmente estava escrito nela, e lutar pelo que acreditava. E ter escrito a Bíblia em Alemão para que todos a pudessem ler. Mesmo os que apoiavam a Igreja Católica terem queimado os seus livros, e o príncipe tê-lo ajudado para ele renegar os livros que escreveu sobre a Igreja Católica.”* (M, ,22 – **Nível 3** – Empatia Quotidiana)

O estudante confunde algumas premissas, tanto daquilo que estudou em sala de aula, como a partir das referências do filme, sendo que até consegue destacar que houve uma rede de apoio ao Lutero por parte da nobreza, porém ainda não é capaz de estruturar em profundidade, mas de um modo geral já é possível perceber algum progresso nessa construção em termos de empatia histórica.

10- *“Se naquela altura eu tivesse de seguir alguma ordem religiosa eu seguiria o Lutero, pois no meu ponto de vista, a Igreja Luterana apresenta mais liberdade que a Igreja Católica. Também eu não gostaria de seguir uma Igreja que não seguisse seus princípios, e já que tinham como base o que a Bíblia refere eu não gostaria de ser enganada pelos membros do clero que aproveitariam todas as oportunidades para tirar proveito de seus seguidores para elevarem seu status social. Também, eu seguiria Lutero, pois ele arranhou forma de todos conseguirem ler a Bíblia (através da sua tradução para o alemão). Também sou contra o celibato, pois acho que todas as pessoas têm direito a estar com alguém que amem e formar uma família se assim o desejarem.”* (M.C, 15 – **Nível 4** – Empatia histórica restrita)

Este aluno é capaz de compreender os acontecimentos e os sujeitos históricos, porém ainda apresenta alguma dificuldade em adentrar de facto naquele universo, sem levar consigo aquilo que já se sabe, invariavelmente sobre o evento passado e sobre aquilo que já não se verifica, em termos de continuidade, no tempo presente, como é percebido no trecho da resposta “não gostaria de ser enganada pelos membros do clero que aproveitariam todas as oportunidades para tirar proveito de seus seguidores para elevarem seu status social”.

Como já evidenciado no gráfico, aqui nenhum aluno foi capaz de atingir o nível 5 em empatia histórica, mas estou certa de que o contexto à distância foi o grande responsável por esta falta de comprometimento de grande maioria, mas não só, sendo que o pouco esforço dos alunos nessa fase foram bastante pronunciados, com raras exceções de alunos que progrediram nessa circunstância.

➤ **2ª Atividade – Sociedade no Antigo Regime**

Novamente em contexto avaliativo, visando obter uma maior participação dos alunos na realização da tarefa e assegurar a sua realização sem interferências dos colegas e da tentadora internet, a atividade seguinte centrou-se na temática da sociedade no Antigo Regime (Anexo 10). Também composta por duas questões, a atividade em causa propôs primeiramente a análise de um documento adaptado de autoria do jurista francês, Charles Loyseau, datado de 1610, acerca dos diferentes grupos que compunham a sociedade e suas respectivas funções e atribuições, devendo os alunos, a seguir, realizarem o exercício de se imaginarem como membros do alto clero, e então indicar as regalias, benefícios e vantagens que teriam por ocupar tal posição na sociedade. Depois, deveriam elaborar um pequeno texto a explicar se haveria dificuldade para um membro do 3º Estado ascender socialmente naquele contexto. As questões foram apresentadas da seguinte maneira:

“A partir do documento apresentado e do que estudamos em sala de aula, responda:

a) Achas que era fácil para um membro do terceiro estado ascender socialmente?

Justifica.

b) Se tu fosses um membro do alto clero, achas que serias beneficiado com a estrutura da sociedade do Antigo Regime? Por quê?”

Aqui já podemos ver uma maior facilidade dos alunos em lidar com este tipo de atividade e, para além disso, os resultados já se mostram mais satisfatórios. Podemos verificar que a grande maioria dos alunos ainda se concentra no nível 2, porém já são mais significativas as representações dos níveis 4 e 5 nessa questão, conforme salientam os gráficos que seguem.

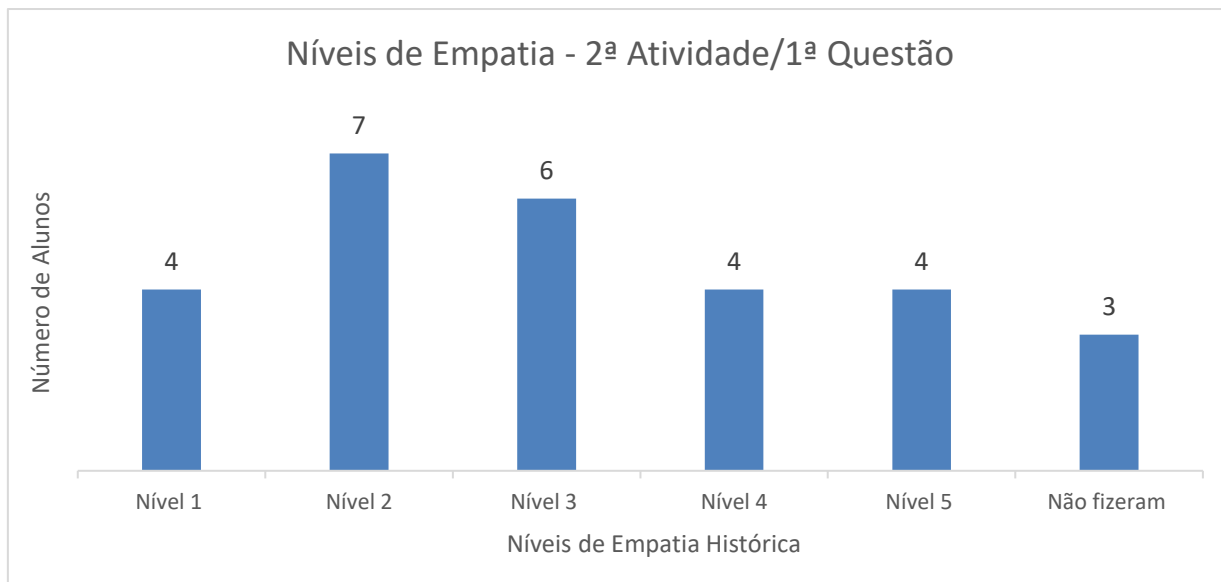


Gráfico 5 – Representação dos resultados da 2ª Atividade em sua primeira questão (níveis de empatia X número de alunos)

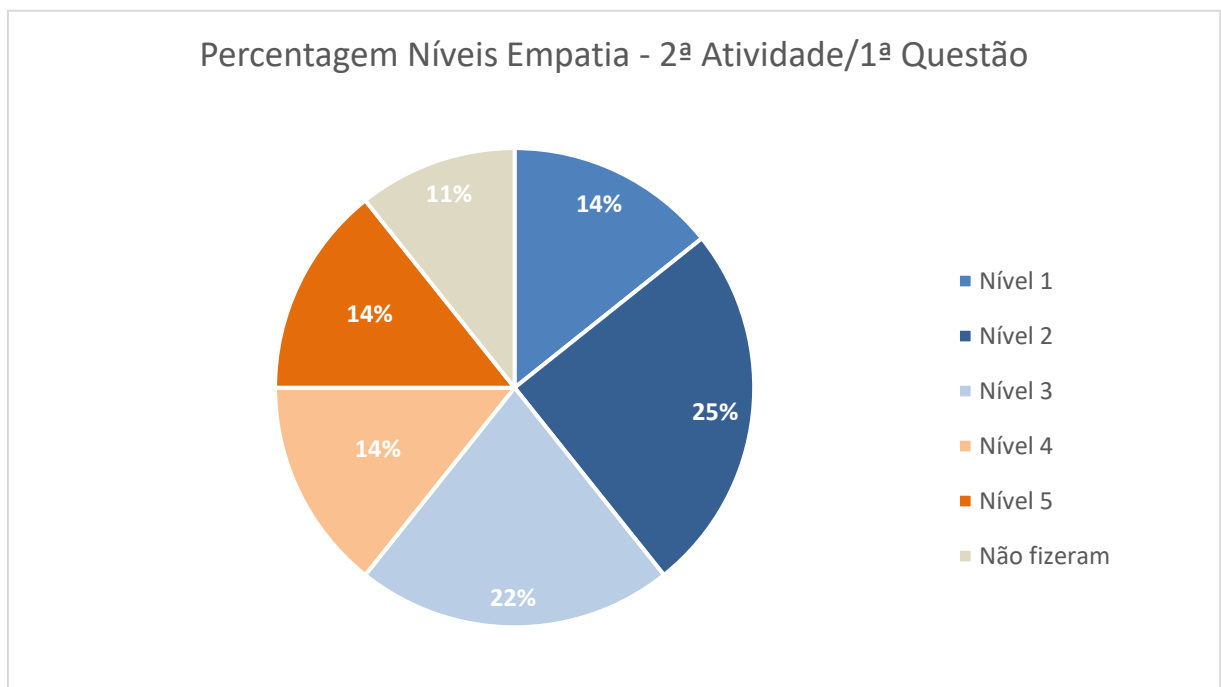


Gráfico 6 – Representação percentual dos resultados da 2ª Atividade em sua primeira questão (níveis de empatia X número de alunos)

Apresento também alguns exemplos de respostas e seus respectivos níveis atribuídos:

11- *“No meu ponto de vista talvez pois eu sendo um membro do alto clero ia sempre obedecer as ordens do rei e toda a gente que não o obedecia ele poderia obrigá-lo a obedecer, mas claro com ordens do rei. Logo sim eu iria ser beneficiado.”* (T, 28 – **Nível 1** – Passado “absurdo”)

O aluno em questão demonstra grande dificuldade em reportar-se ao passado, dá respostas ao problema que acaba por não fundamentar, tem uma vaga noção daquilo que foi dado em aula ou estudado por ele, mas vê-se aqui ampla dificuldade em realizar de forma satisfatória essa projeção. Não se mostra capaz de compreender o contexto estudado verdadeiramente.

12- *“Acho que sim e nessa altura qualquer membro do clero ou nobreza tinha imensos luxos como por exemplo não pagar impostos ou receber terras.”* (F, 8 – **Nível 2** – Estereótipos Generalizados)

Observa-se, claramente, que a resposta dada por este aluno se desdobra apenas até o que pode ser entendido por convencional, como se fosse até onde o senso comum é capaz de interpretar, vemos isso pela descrição estereotipada acerca da ideia de que “clérigos são todos ricos naquela altura” e “nobres todos são detentores de muitos bens”, sem considerar as particularidades dessa situação e sua restrição a alguns estratos dentro dos grupos sociais. É possível perceber que o aluno não tentou explorar a questão em outras perspectivas, não buscou sequer outros referenciais para explicar a questão dos benefícios e privilégios concedidos a alguns membros da sociedade.

13- *“Sim porque o clero em si já era um grupo privilegiado, logo, o alto clero que é o grupo social mais perto do rei ainda é mais privilegiado e respeitado. Além de poder ganhar o valor em dinheiro dos impostos pagos pelo povo, ainda recebe algumas ofertas dos fiéis, recebe ainda terras e/ou propriedades, também recebe cargos importantes dados pelo rei.”* (J, 11 – **Nível 3** – Empatia Quotidiana)

Temos aqui um exemplo de uma resposta que já demonstra progresso em direção ao nível seguinte, no entanto, ainda se vê alguma limitação nas descrições, como se misturasse parte daquilo que está enraizado no senso comum com fragmentos do que é entendido como próprio daquele contexto, de facto.

14- *“Se eu fosse um membro do alto clero, seria beneficiada com a estrutura da sociedade do Antigo Regime, porque os membros do alto clero eram mais privilegiados por estarem mais próximos de Deus, devido à sua religião. Por esse motivo os benefícios que o alto clero tinha, era: não pagar impostos, ter leis e tribunais próprios”* (M, 22 – **Nível 5** - Empatia histórica contextualizada)

15- *“Eu penso que se eu fosse um membro do alto clero na sociedade do Antigo Regime seria beneficiada, porque o clero não tinha de pagar impostos, tinha tribunais e leis próprios e ainda recebiam riquezas como o pagamento da dízima e com a doação de bens dos fiéis. Além disso, tinham proteção por parte do rei.”* (S, 25 – **Nível 5** - Empatia histórica contextualizada)

Ambas as respostas, os alunos mostraram-se capazes de contextualizar de forma clara o passado em causa, revelando dominar as circunstâncias do contexto sem projetar nele juízos de valor do tempo presente aos agentes em questão.

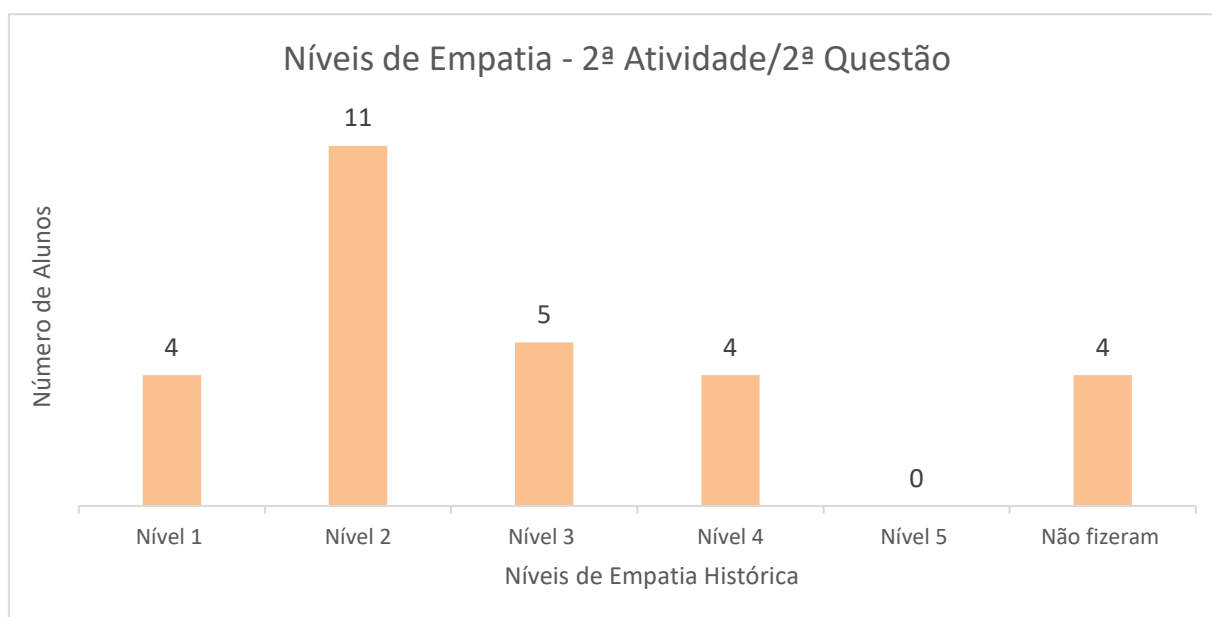


Gráfico 7 – Representação dos resultados da 2ª Atividade em sua segunda questão (níveis de empatia X número de alunos)

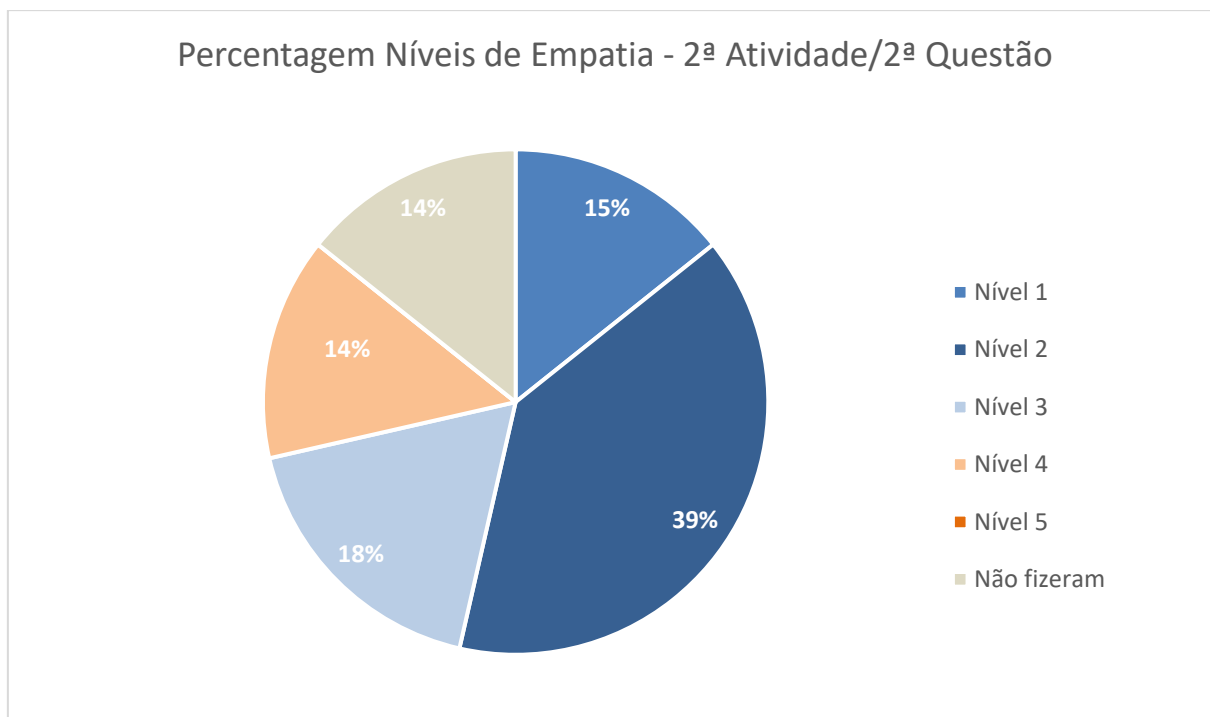


Gráfico 8 – Representação percentual dos resultados da 2ª Atividade em sua segunda questão (níveis de empatia X número de alunos)

16- *“Não, pois eles eram o estado mais injustiçado, eles trabalhavam muito, eles é que tinham de alimentar todo mundo, pois eles é quem cultivavam a comida para depois os outros comerem e eles tinham de obedecer ao seu Senhorio, então era complicado alguém do terceiro estado ascender socialmente porque não tinham tanta vez como os outros.”* (C, 4 – **Nível 1** – O passado absurdo)

A resposta fornecida pelo aluno em questão, revela a dificuldade em compreender a mentalidade do contexto principalmente quando demonstra uma visão simplista e fantasiosa acerca dos acontecimentos e dos agentes históricos, como se as pessoas daquele tempo não tivessem discernimento e fossem capazes de tomar decisões por elas mesmas ou ter ideia de um contexto geral que a circundava. A lógica empregada em respostas desse tipo concebe os agentes do passado como sendo estúpidos e suas ações como absurdas.

17- *“Não, pois só os membros da nobreza e clero podiam ascender socialmente devido a sua larga relação com a coroa.”* (R, 23 – **Nível 2** – Estereótipos generalizados)

Vemos que o aluno em questão tem uma vaga ideia do que teria se passado, porém não é capaz de explorá-la de forma pertinente. Ele entende que a ascensão social era muito restrita,

ao dizer que “não”, mas dá explicações distorcidas e que fogem à realidade. Neste caso, devo admitir que ponderei atribuir ao aluno o nível 1, porém, fazendo uma análise que considera os resultados tendo em conta o desempenho global da turma, acabei por enquadrá-lo no nível 2, vendo que outros alunos deram respostas mais insatisfatórias do que esta última referida.

18- “Não. Um membro do terceiro estado teria mais facilidade de ascender para a nobreza do que na Idade Média, mas mesmo assim seria extremamente difícil para um membro do terceiro estado ascender à nobreza, por exemplo, sem se tornar primeiro um burguês muito bem-sucedido e influente” (F, 6 – Nível 4 – Empatia histórica restrita)

O aluno, aqui, foi capaz de tecer uma comparação com o contexto pretérito que estava a ser mencionado, sendo esta habilidade um ponto positivo em se tratando de empatia, já que usa de uma inteligibilidade que já seria pertinente ao período do Antigo Regime, ou seja, já se teria naquela altura a percepção de ser mais facilitada a mobilidade social do que havia sido outrora. No entanto, não consegue ir muito além em sua análise.

19- “Eu penso que não seria fácil um membro do terceiro estado ascender socialmente, porque os membros do terceiro estado eram considerados pouco importantes. Nessa altura o que acontecia, por vezes, era membros da burguesia ascenderem socialmente e passarem para a nobreza de Toga, a partir do casamento as vezes, ou até de cargos que lhes eram dados.” (S, 25 – Nível 4 – Empatia histórica restrita)

Este aluno, por sua vez, já apresenta uma visão minimamente mais ampla sobre o contexto, fornece uma resposta adequada ao que foi pedido e dá, inclusive exemplos concretos, porém restritos em alguma medida.

➤ **3ª Atividade – Iluminismo**

Desta vez com auxílio de documentação escrita, os alunos deveriam analisar três documentos, trabalhados em sala de aula anteriormente: o primeiro acerca da origem divina do poder real, de autoria do grande exemplo de monarca absolutista da Europa Continental, Luís XIV, o segundo sobre a separação dos poderes, sendo um trecho da obra de Montesquieu, e o último sobre a soberania popular, de Rousseau (Anexo 11). Após uma cuidadosa análise, foi

pedido que elaborassem um texto a comparar os documentos levando em consideração o contexto em questão:

“A partir dos documentos apresentados, que foram trabalhados em aula, e dos teus conhecimentos sobre o Iluminismo e o contexto da época, reflete e elabora um texto comparando o documento 1 com os valores e propostas iluministas defendidos nos documentos 2 e 3.”

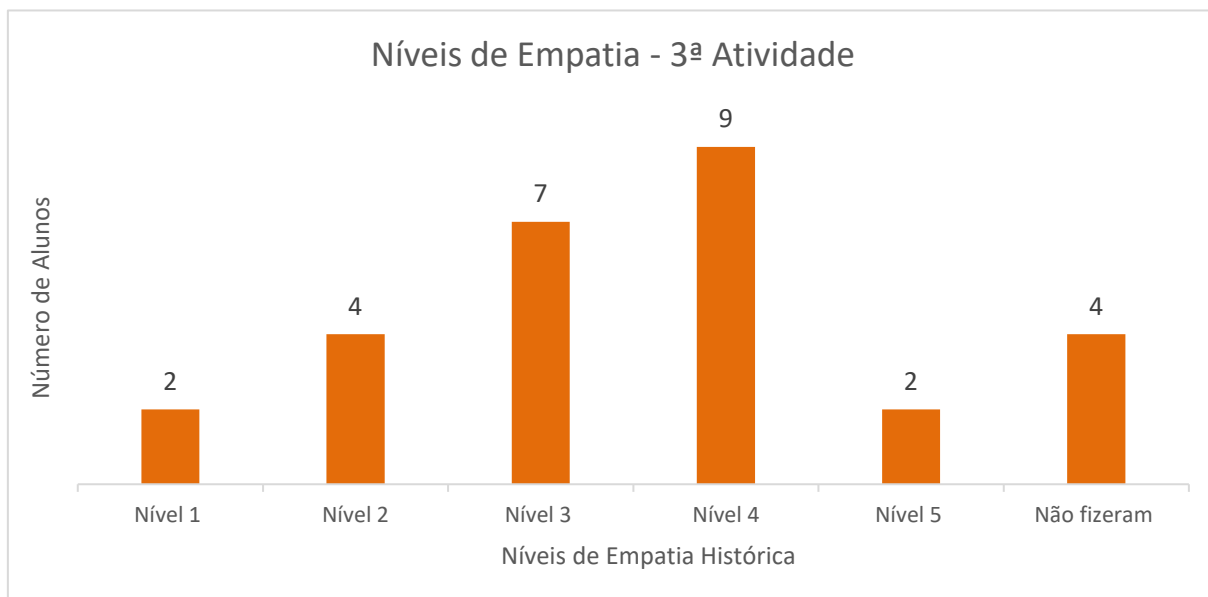


Gráfico 9 – Representação dos resultados da 3ª Atividade (níveis de empatia X número de alunos)

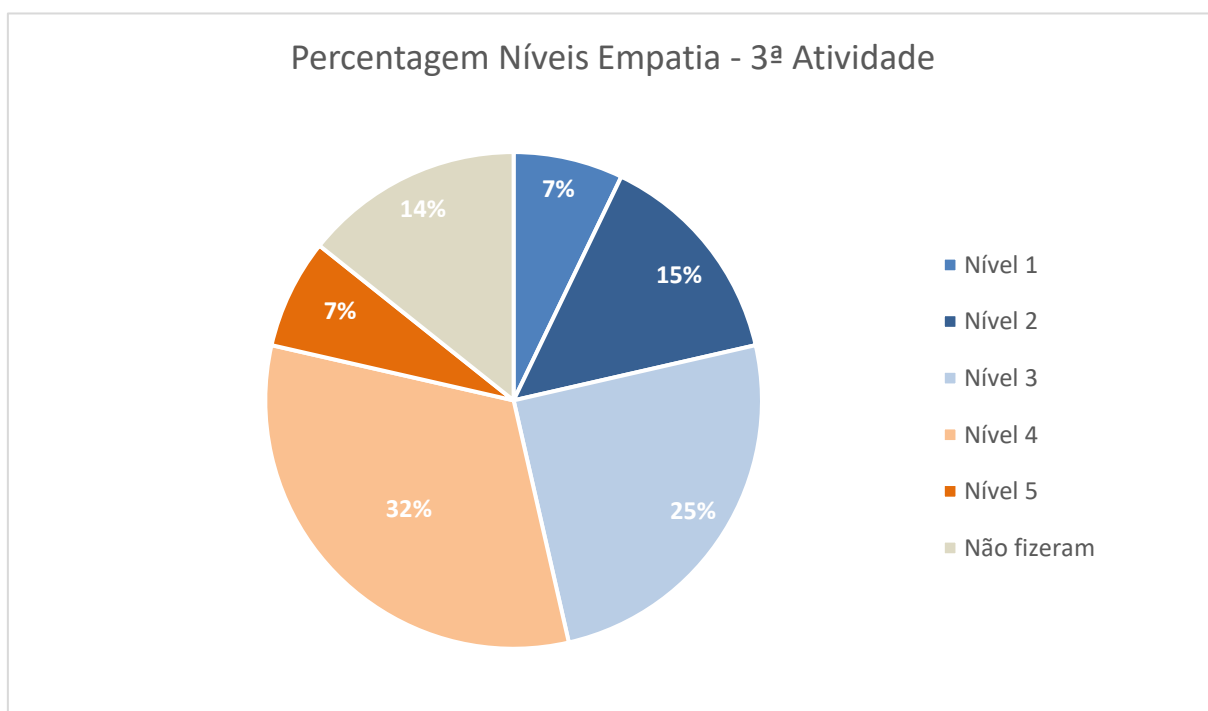


Gráfico 10 – Representação percentual dos resultados da 3ª Atividade (níveis de empatia X número de alunos)

20- *“No doc. 1, fala-se sobre apoiar os reis, que eles têm de ser respeitados, que os súbditos têm de obedecer sem pensar, já nos docs. 2 e 3 diz que não há liberdade se o poder judicial não estiver separado dos poderes legislativo e executivo, que o homem nasce livre e senhor da sua própria vontade, e não pode ser governado por quem que seja sem o seu próprio consentimento. Na minha opinião eu concordo com os documentos 2 e 3, pois acho que ninguém tem que mandar em ninguém.”* (C, 4 – **Nível 1** – Passado “absurdo”)

Para além de não ter compreendido e interpretado corretamente a questão, o aluno limitou-se a transcrever fragmentos da documentação fornecida, não se mostrando capaz de propor nenhuma análise acerca do contexto histórico em questão. Também faz uma proposição equivocada e descabida ao fim da questão.

21- *“No doc. 1 está a indicar que os reis são enviados de deus, que têm a missão de governar e julgar, eles têm todos os poderes: judicial, legislativo e executivo e não havia voto, ou seja, o povo não poderia virar para alguém que os favorecesse. Já no doc 3 fala que o homem é livre e que ninguém pode governá-lo por quem quer que seja sem o seu consentimento e que existe uma forma de escolher o seu governador, uma que o favoreça. No doc 2 tem que os poderes devem ser divididos e não em uma só pessoa, para que haja um equilíbrio na sociedade, pois se houver o poder em uma só pessoa não há liberdade e se dividirmos os poderes haverá liberdade.”* (G, 9 – **Nível 2** – Estereótipos Generalizados)

Neste caso, o aluno basicamente limitou-se a transcrever passagens do próprio documento e, em todas as vezes em que acrescenta informações, a faz de modo convencional, sem fugir muito do senso comum. Os próprios ideais de liberdade e de separação dos poderes naquela altura ainda não haviam sido incorporados na generalidade e abrangência que o estudante sugere, já que possui hoje este entendimento.

22- *“No documento 1 falam sobre a origem divina do poder real, esta frase de Luis XIV, retrata o absolutismo e a estrutura social do século XVII, onde o rei controlava tudo e todos e o poder Judicial, Legislativo e executivo estavam concentrados no Rei. Nos*

documentos 2 e 3 falam do iluminismo e das ideias iluministas no século XVIII, como as ideias de Montesquieu, um iluminista francês, que eram a separação dos poderes judicial, executivo e legislativo. O poder Judicial ia para os juízes, o executivo para o Rei e seus ministros e o poder legislativo para a assembleia. No documento 3 fala da ideia iluminista de Rosseau, outro iluminista francês. A ideia consistia na liberdade social de expressão e religião. Se a sociedade não estivesse contente com quem estava a governar, fazia-se uma votação, mas a vontade geral seria a média do número total de votos, então a minoria deveria submeter-se à maioria. Está ideia consistia que todos eram livres e não se pode ser governado sem o seu consentimento.” (D, 5 – Nível 3 – Empatia Quotidiana)

Neste último caso, o aluno transparece ter algum conhecimento mais consolidado e não apenas transcreve o que está contido nos documentos fornecidos, entretanto trata dos conceitos como se já fossem compreendidos e assimilados pela generalidade dos indivíduos naquela altura. Vê-se assim que o aluno ainda se projeta muito na resposta e não concebe a autonomia do tempo passado através das próprias noções pertinentes a esse período.

23- “O documento 1 era monarquia absoluta onde o rei era só aquele que mandava executar as leis, fazê-las e pô-las em prática. Como nos tribunais o rei também tinha poder judicial só ele aplicava a justiça, e era ele só que podia fazer isso, mesmo que discordassem da opinião, ninguém confrontaria a opinião do rei na altura (1661). Em 1748 começou a haver uma mudança de mentalidade e liberdade, começou a haver conhecimento, instrução, fim da ignorância e isso já eram progressos na altura. Filósofos que maioria eram chamados pela razão, começou a haver divisão dos poderes, legislativo, executivo e judicial, assim era uma maior liberdade no geral. O homem começou a ter mais direitos, ser dono da sua própria vontade e votarem nas pessoas que quer que as governe (votos) mas isso já fazia diferença no povo, mas claro que eram os votos geral que escolhiam o “rei”. Isso chamava-se Iluminismo ou século das Luzes.” (T, 27 – Aluno com NEE – Nível 4 - Empatia histórica restrita)

Chamo atenção para esta última resposta que, a meu ver, pode ser encarada como um grande êxito da realização da atividade empática no ensino da História. O aluno em questão apresenta Necessidades Educativas Especiais, tendo sido um aluno que até a realização desta última atividade, não tinha se mostrado capaz de realizar de forma minimamente proveitosa os exercícios que foram propostos. Porém, há que se ressaltar que durante as aulas mostrou-se

entusiasmado e bastante participativo, tendo, inclusive, reações agressivas quando um colega tentou intervir na aula em seu lugar, tamanha vontade de ser ele a dar as respostas todas, ou ser ele a analisar um documento ou participar de alguma forma. Evidentemente que foi corrigido quando faltou com o respeito a algum colega, mas de certa forma, tendo atenção ao seu quadro, vê-se que sua frustração por não participar é genuína e que seu esforço foi notório. Foi o aluno que deu uma das maiores respostas e que mais se preocupou em contextualizar cada documento ao seu momento histórico. Mostrou ter conhecimento amplo sobre os valores da época e foi capaz de fazer descrições acertadas, mesmo que restritas.

24- *“As ideias refletidas no documento 1 contrastam drasticamente com os documentos 2 e 3, pelo facto que no doc. 1 está retratado um regime absolutista, onde o Rei tem poder sobre tudo, que seu poder é divino e que ninguém deverá questionar, independentemente de sua opinião. Nos doc. 2 e 3 o contraste referido anteriormente é notado por causa da reforma iluminista da maneira de pensar a distribuição do poder. Poder esse que começou a ser atribuído por mérito e esforço ao invés da “predestinação divina” da Idade Média. A ideia era que o poder real deixasse de ser absoluto para passar a ser dividido e repartido por assembleias e partidos onde a vontade e voto da maioria elegeria um representante que aprovava leis. O homem deixaria de ser reprimido por causa da sua posição social e começou a florescer de maneira nunca antes imaginada, o que favoreceu o desenvolvimento do saber das nações”* (F, 6 – **Nível 5** – Empatia histórica contextualizada)

Aqui temos mais um caso de um aluno que evoluiu amplamente no âmbito da empatia histórica. Apesar de ser um dos alunos com melhor aproveitamento na turma, no âmbito da empatia histórica, até então mostrou ter alguma dificuldade. Não obstante, vemos que essa possível dificuldade foi superada nessa última atividade, tendo mostrado um grande domínio compreensivo acerca da mentalidade do contexto iluminista, foi capaz de analisar corretamente a evidência histórica e enquadrá-la com maestria ao solicitado. Também foi muito feliz na comparação entre os documentos, relacionando de forma adequada dois contextos distintos, e de certa forma antagônicos, mas que se relacionam diretamente.

➤ **4ª Atividade – Governação de Marquês de Pombal**

Por fim, essa última atividade esteve relacionada com a temática da Governação de Marquês de Pombal, no âmbito das monarquias absolutas, mas mais especificamente no contexto da efervescência das ideias iluministas e de sua adesão - em certos termos - por parte de monarcas absolutos, desde que isso não implicasse a perda de seus poderes, foram os déspotas esclarecidos. Aplicada como sendo uma das questões do teste de avaliação, foi proposta a análise de duas fontes para auxiliar na elaboração da questão, uma carta de um fidalgo estrangeiro e uma gravura a representar a execução dos Távora (Anexo 12), devendo em seguida responder à seguinte questão:

“A governação de Marquês de Pombal refletiu a forma de governo conhecida por Despotismo Esclarecido. Na tua opinião Marquês de Pombal foi um déspota ou um homem esclarecido? Justifica tua resposta com algumas das medidas tomadas pelo Ministro.”

Aproveitamos a atividade e fizemos uma primeira questão de análise direta de um dos documentos que não foi contabilizada em termos de aferição dos níveis de empatia histórica. Por sua vez, a segunda questão, que envolve a empatia histórica, transcrita acima, problematiza a dualidade existente na figura de Pombal, sendo que os alunos deveriam indicar os argumentos que justificassem enquadrar o Ministro mais como sendo um “déspota” ou mais como um “esclarecido”. De facto, o nível de dificuldade desta última questão pode ser considerado mais elevado e isso foi percebido nos níveis de empatia apresentados, no entanto também deve-se ter em consideração que o teste foi relativamente amplo em termos de conteúdo, o que pode ter influenciado numa menor preparação por parte dos alunos de forma completa em todas as temáticas abordadas. Também foi aplicado na penúltima aula de conteúdos propriamente ditos, já que a última aula do ano letivo foi destinada à autoavaliação dos alunos na disciplina, e isso, certamente já reflete algum cansaço dos estudantes. Mesmo durante as últimas aulas, era notória a redução na concentração da turma como um todo, não à toa verifiquei uma ligeira queda no desempenho geral.

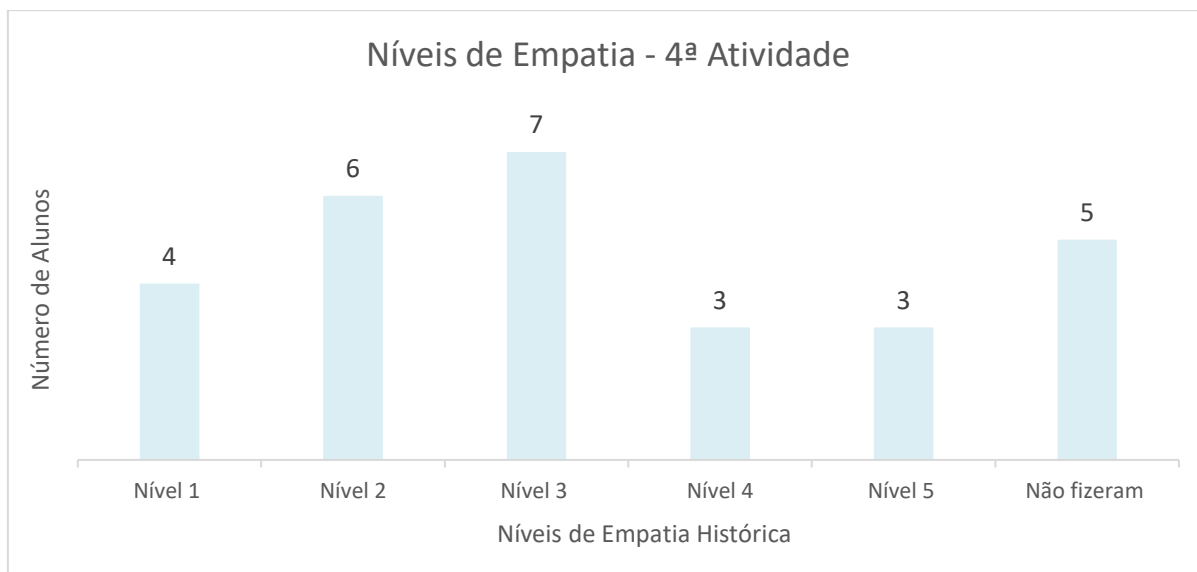


Gráfico 11 – Representação dos resultados da 4ª Atividade (níveis de empatia X número de alunos)

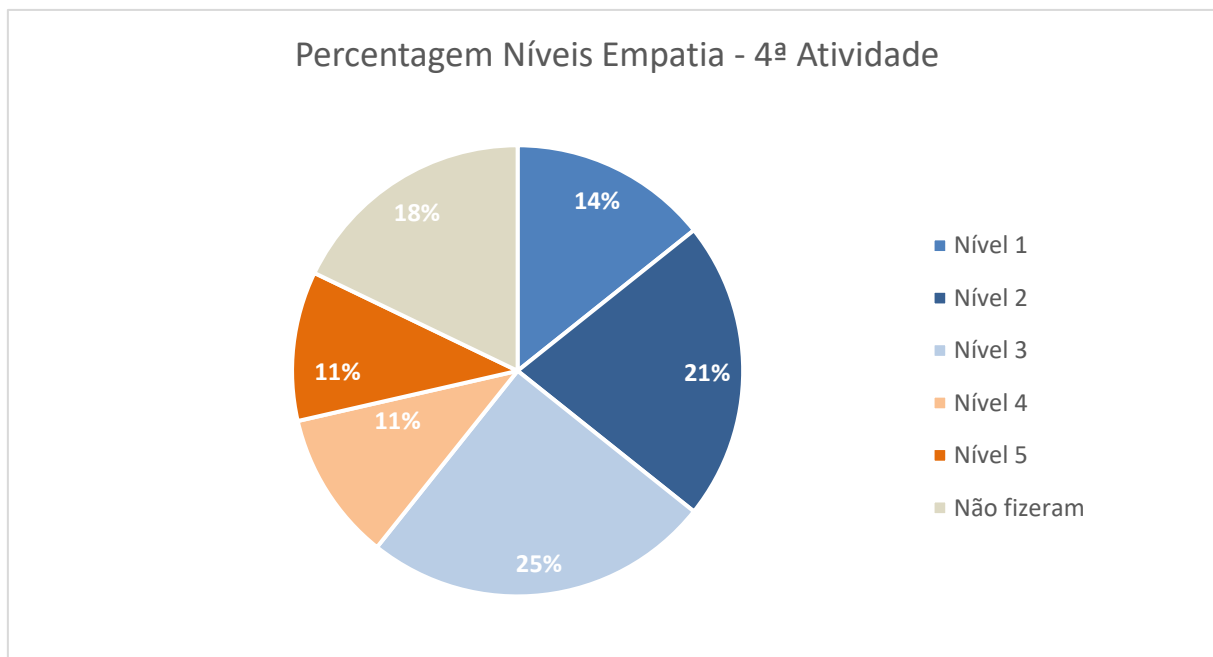


Gráfico 12 – Representação percentual dos resultados da 4ª Atividade (níveis de empatia X número de alunos)

25- *“Na minha opinião, o Marquês de Pombal foi um homem esclarecido, pois ele sabia que o que fazia não era favorável para todos, mas mesmo assim fazia, por outras palavras ele tinha parcialmente o poder absoluto.”* (A, 2 – **Nível 1** – Passado Absurdo)

Como podemos observar, o discente nada diz de conclusivo, apenas alonga um texto e diz coisas genéricas. Não percebe a complexidade do contexto e propõe ações ininteligíveis e bastante vagas.

26- *“Na minha opinião, Marquês de Pombal era um homem esclarecido, pois ao longo de sua vida, tomou sempre decisões para beneficiar a burguesia, o povo e fazer o melhor para o seu país, como por exemplo, reconstruir a baixa de Lisboa.”* (F, 8 – **Nível 2** – Estereótipos Generalizados)

Percebemos ligeiramente que o aluno procura trazer uma informação suplementar, mas ainda acaba por se prender ao enunciado da questão, traz breves exemplos para contextualizar sua fala, porém apenas visualiza a situação por um único viés – aquele que supostamente seria o que mais dialoga com sua percepção de mundo, seus valores e princípios.

27- *“Na minha opinião, Marquês de Pombal foi um déspota esclarecido, pois da mesma maneira que era a favor das ideias iluministas de progresso e desenvolvimento cultural, queria também sempre ter algum poder. Ou seja, ele tinha o poder e usava-o para ideias iluministas e para favorecer e valorizar a razão, por exemplo, como está ilustrado no documento 2, Marquês de Pombal mandou executar os Távoras, que era uma família nobre, para demonstrar que o "castigo" não era só para a baixa sociedade e igualar minimamente os estatutos sociais.”* (J, 10 – **Nível 3** – Empatia Quotidiana)

Esta resposta revela uma maior aptidão em trabalhar com documentos, e inclusive relaciona os dois documentos fornecidos. Demonstra compreender as ações e o contexto de forma geral, porém não aprofunda sua análise e apenas considera alguns âmbitos que permeiam a situação. Mas revela estar no caminho para o nível subsequente.

28- *“Para mim, Marquês de Pombal foi um homem esclarecido, porque ao tomar medidas tais como a expulsão dos Jesuítas, o apoio às manufaturas e a proibição da execução e inquirimento dos Cristãos-Novos, vai possibilitar o desenvolvimento de Portugal e "trazer" o país para a atualidade (em pé de igualdade com Inglaterra por exemplo). Por outro lado, também foi um déspota, porque veio a reforçar o poder Real e do clero ao executar e torturar membros da família Távora, depois de um atentado ao Rei para afirmar que a nobreza deveria receber o mesmo "tratamento" e ter as mesmas leis que o povo.”* (F, 6 – **Nível 4** – Empatia Histórica Restrita)

A articulação feita nesta resposta mostra-se bastante completa, o aluno compreende o passado, percebe que existe uma distância entre nós e eles, mas ainda comete alguma confusão quanto à questão do reforço do poder do clero, e quando propõe a ideia de “pé de igualdade”, está a tecer uma comparação que não caberia nesses termos.

29- *“O Marquês de Pombal era um déspota esclarecido, pois quando ele estava no exterior a estudar e a ter contacto direto com as ideias iluministas e quando voltou para Portugal e se tornou ministro, ele aplicou essas ideias no país, mas para isso ele tinha de submeter o povo e os grupos privilegiados e tinha de abdicar da influência da igreja. Com isso, perseguiu e executou famílias nobres com influência, expulsou os Jesuítas e ascendeu a burguesia, assim, encerrou a universidade de Évora (influência religiosa), reorganizou as manufaturas e apoiou o desenvolvimento económico, contratando estrangeiros para ajudar no desenvolvimento do país.”* (M, 15 – **Nível 5** – Empatia Histórica Contextualizada)

Por fim, temos uma resposta muito bem articulada e completa. O aluno consegue analisar a situação através de seus vários prismas e, com isso o aluno difere com maestria o tempo presente do tempo estudado, deixando clara essa diferenciação sem impor sua própria visão em sua análise.

Apreciação Global dos Resultados

Após apresentados os resultados obtidos e as atividades aplicadas, venho propor um balanço geral acerca da prática e do desenvolvimento da empatia histórica em sala de aula e daquilo que pude verificar nos meus alunos. Felizmente, em todas as atividades o modelo de progressões adotado, de Rosalyn Ashby e Peter Lee, conseguiu ser bem enquadrado às respostas e foi possível fazer uma adequação pertinente.

Passo a representar graficamente a evolução dos mesmos tanto em termos de empatia histórica, mas também em termos do resultado obtido na disciplina como um todo, no decorrer do ano letivo de 2020/2021:

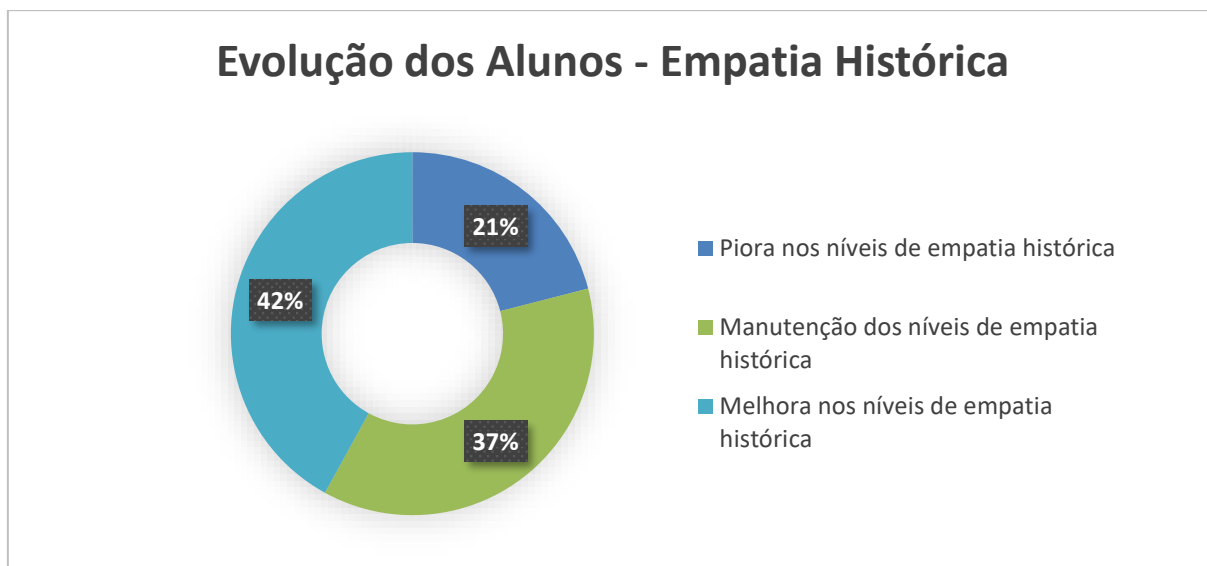


Gráfico 13 – Evolução dos alunos em termos de Empatia Histórica ao longo do ano letivo

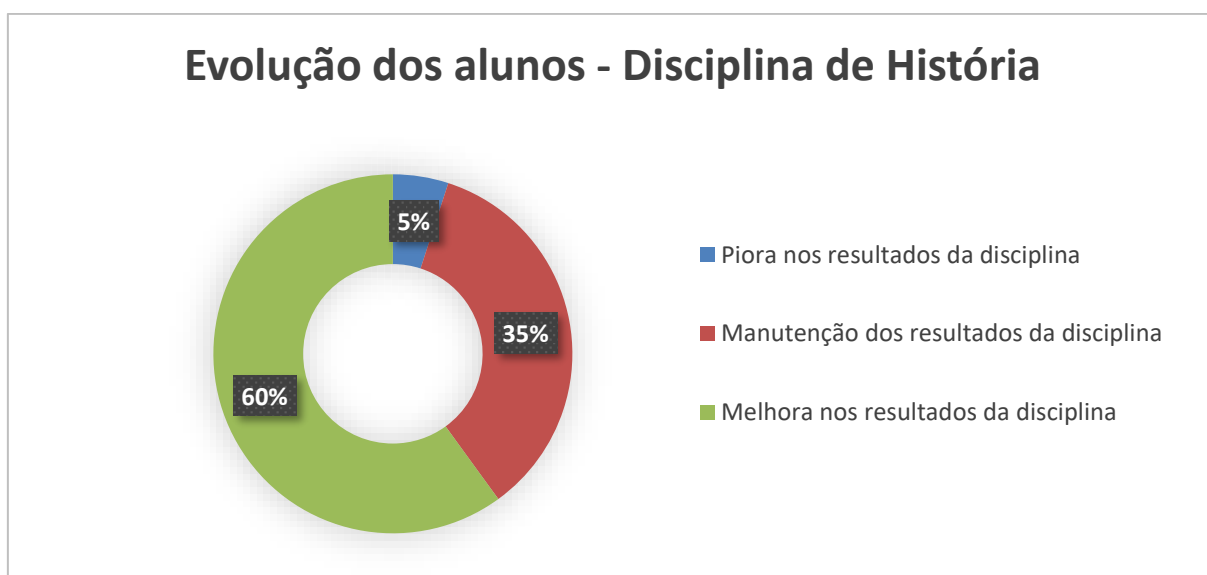


Gráfico 14 – Evolução dos alunos na disciplina de História em comparação com os resultados do 1º ao 3º período

Como é possível verificar pela análise gráfica, resultados consideravelmente satisfatórios foram obtidos em termos dos níveis em empatia histórica na turma, apesar de ainda ser relativamente expressiva a percentagem de alunos com uma queda nos níveis apresentados: 42% apresentaram uma melhora nos níveis de empatia desde o início do ano, 37% mantiveram os níveis ao longo do ano e 21% decaíram nos níveis em empatia histórica. Entretanto, o segundo gráfico chama-nos atenção para um resultado ainda mais notório e expressivo percebido na avaliação da disciplina ao longo dos três períodos letivos, onde 60% dos alunos

tiveram notas mais elevadas no 2º e 3º período em relação ao resultado do 1º período, 35% mantiveram os mesmos níveis ao longo dos três períodos letivos e apenas 5% decaíram em relação ao 1º período.

Ao cruzar essas duas informações - tendo sempre atenção ao perfil mediano/insatisfatório da turma -, podemos perceber que independentemente do facto de que os resultados vistos apenas em empatia histórica, apesar de satisfatórios, não pareçam tão promissores, se pensarmos em um panorama mais amplo, o desempenho geral dos alunos ao longo do ano melhorou consideravelmente. Com isso, podemos constatar que a abordagem empática na disciplina de História, realmente mostra-se frutífera. No entanto, é evidente que este exercício não deve ser pensado apenas para um único ano de escolaridade, mas ao longo de todo o percurso escolar. Sendo assim, se em uma turma de nível mediano/insatisfatório, com apenas um ano a aplicar este tipo de prática pedagógica, já foi possível elevar os resultados das notas dos alunos, fico a pensar o que este trabalho árduo – mas recompensador – não seria capaz de fazer ao longo de toda a formação escolar de um estudante.

Assim como outros estudos, como, por exemplo, Melo (2003), em Portugal, mas também no relato de Ashby, Lee e Dickinson (1978, 1984, 1987, 1996 e 2001) e também de Shemilt (1984), em Inglaterra, a grande maioria dos alunos não alcança níveis mais elevados em empatia histórica, já que boa parte dos alunos não está acostumada a pensar para além do seu próprio universo, seja de valores, crenças, entendimentos e visão de mundo. Não obstante, outros relatórios de estágio obtiveram análises semelhantes àquela que obtive, como foi o caso do estudo de Ana Rodrigues (2017), onde os alunos situaram-se sobretudo nos níveis 3 e 4 de empatia histórica, mas também Mariana Ventura Silva (2018) que, assim como eu, verificou uma evolução positiva nos níveis de empatia histórica dos estudantes e também no que toca a compreensão histórica pensando na disciplina como um todo, e destaca ainda “os níveis de empatia, não são propriamente metas a atingir, mas antes uma forma de compreender, de que maneira os exercícios de empatia histórica, contribuem para uma melhor compreensão da História, e para o conseqüente avanço, das ideias menos sofisticadas, para as mais sofisticadas” (Silva, 2018, p. 92).

O gráfico a seguir permite uma análise relativa, levando em consideração apenas os resultados efetivamente elegíveis, ou seja, descontando do cálculo aqueles que não realizaram as atividades, de modo a permitir um acompanhamento dos níveis de empatia em percentagem que realmente reflete a progressão dos alunos em cada atividade. Podemos reparar que a linha

que representa o nível 1 em empatia histórica iniciou com 22% na primeira atividade, ao passo que na última atividade representou 17%, tendo atingido a marca de 8% na Atividade 3. O nível 2 que, por sua vez, teria sido o nível em que mais alunos se encontraram ao longo das atividades, também diminuiu, tendo atingido sua menor marca na última atividade, em 26%. O nível 3, que pode ser visto como um nível mediano, na escala adotada, apresentou uma ligeira redução se compararmos a primeira e a última atividade. Porém, se pensarmos na Atividade 3, a redução da taxa de alunos no nível 3, contrasta com a elevação do nível 4 e também do nível 5, tendo sido a atividade com melhor aproveitamento por parte dos alunos em termos de alcance efetivo da proposta em empatia histórica. A linha do nível 5 também apresentou uma evolução positiva, tendo em duas atividades alcançado o patamar do 0%, teve taxas expressivas nas duas últimas atividades.

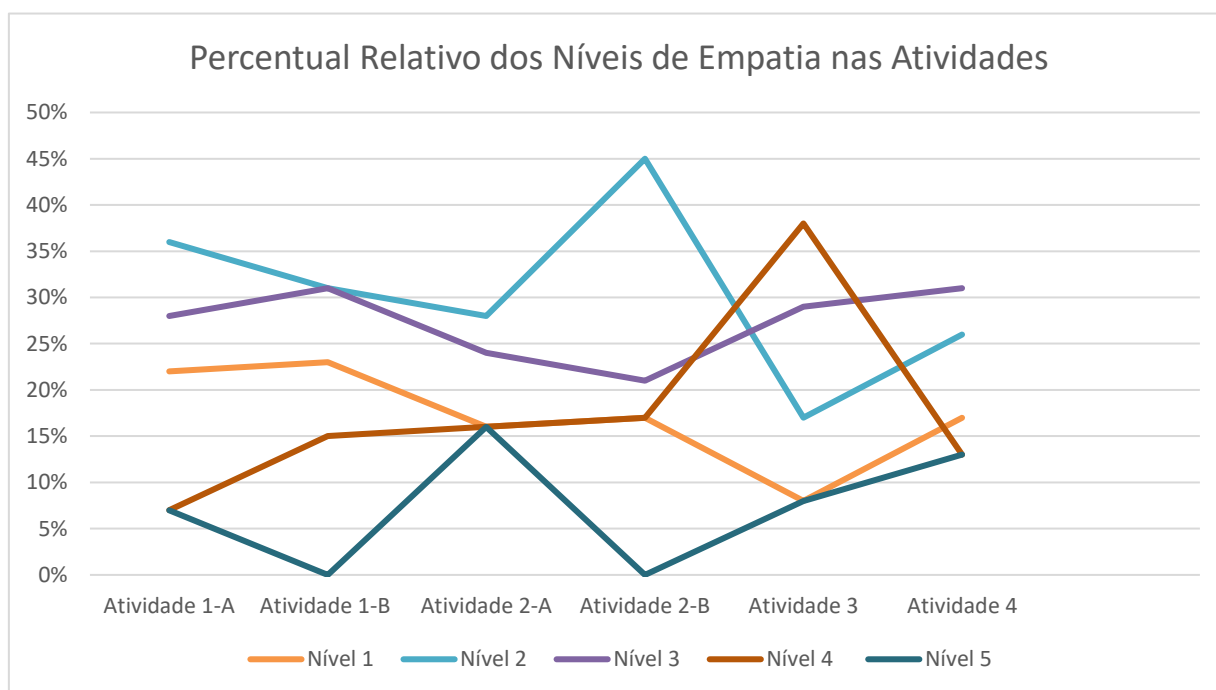


Gráfico 15 – Percentual relativo (eliminando do cálculo os alunos que não fizeram as atividades) dos níveis de empatia histórica no decorrer das atividades

Logo, assim como os autores apresentados, verifico que, apesar dos resultados não terem sido dos mais satisfatórios, a evolução positiva dos resultados na disciplina foi sim atestada, como resta claro pelo balanço geral proposto neste último gráfico. E mesmo que tivesse sido mínima, toda evolução positiva deve ser levada em consideração. E pensando que esta abordagem empática era até então desconhecida pelos alunos, e tendo em vista a dificuldade mais ou menos generalizada dos alunos da turma na disciplina, o resultado ganha uma relevância ainda mais louvável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado é fruto de minha prática pedagógica supervisionada realizada no ano letivo de 2020/2021 em uma turma de 8º ano, na qual estive a lecionar praticamente todas as aulas, com devido acompanhamento por parte da professora da disciplina enquanto minha orientadora de estágio. O tema escolhido deveu-se a uma motivação minha, em decorrência dos excelentes professores – sobretudo de História – que tive em todo meu processo formativo, professores estes que sempre me cativaram por sua capacidade deles em transmitir conteúdos de forma acessível, simples e clara. Dar aulas sem a preocupação de fazer com que o conteúdo seja apreendido é mera transmissão de informações, e creio eu que esta habilidade está muito mais ligada à paixão por ensinar do que pelo conteúdo a ser ensinado em si mesmo. O bom professor é aquele que consegue se fazer entender mesmo por aqueles que não simpatizam com a disciplina.

Assim, vi na empatia histórica uma possibilidade de unir tanto meu desejo de fazer com que os alunos compreendessem de facto a História, independentemente de ser essa a sua matéria favorita ou não, mas também de tentar simplificar o conteúdo sem que isso representasse qualquer perda em termos de qualidade, no intuito de aproximar o diálogo do historiador dos alunos em fase escolar, para que, acima de tudo, aquilo que se ensina no ambiente acadêmico não se limite a esse meio que tanto parece querer se isolar do restante das pessoas. Para além disso, o facto de ser a empatia histórica um recurso que facilita a compreensão da História e a aproxima do *fazer* do historiador, permite criar um maior laço afetivo dos alunos com a disciplina, uma vez que ao se compreender de facto um saber, é que se percebe sua relevância prática e quotidiana.

Levando em consideração tudo o que foi exposto ao longo do relatório sobre a temática da empatia histórica e os resultados obtidos pelas atividades propostas, considero-me satisfeita com os resultados obtidos e com os progressos verificados na turma como um todo. É notório o avanço observado, tanto em termos de aproveitamento por parte dos alunos durante as aulas na tarefa da compreensão dos contextos, como na transmissão escrita e oral desse entendimento. Foi possível acompanhar de perto a evolução e melhora nos resultados por parte de uma turma, que abertamente se manifestou como não tendenciosa para as humanidades, em sua generalidade, apesar de todas os obstáculos vivenciados.

Pensando nas limitações enfrentadas durante esta minha trajetória no ano de estágio, e também já referidas sumariamente, tendo em vista a pesquisa elaborada por Stuart Foster (1999), no que toca às possibilidades de trabalho com empatia histórica em sala de aula, sinto que não consegui alcançá-las efetivamente e passo a justificar-me. Foster destaca o papel proeminente do trabalho em grupo por parte dos alunos no momento de análise e cruzamento de evidências, sob supervisão do professor, e também da criação de debates para confrontar as diferentes perspectivas encontradas por cada grupo no intuito de trocar percepções acerca das descobertas e compartilhá-las todas. E é justamente nesse ponto que creio ter tido mais dificuldades em pôr em prática. No entanto, volto a referir que nossa prática foi consideravelmente prejudicada com a passagem das aulas para o ensino à distância. Para além da pandemia ter-nos imposto uma série de restrições ao contexto presencial, que limitaram as possibilidades de trabalho em grupo em certa medida, por quase três meses tivemos apenas metade das aulas que teríamos em contexto regular, além disso o rendimento perdeu-se muito durante essa fase e a orientação recebida pela direção era de que apenas o essencial fosse lecionado, até porque, sendo um contexto excepcional e nunca antes vivenciado, nenhum de nós – professores ou alunos – estávamos verdadeiramente certos do que estávamos a fazer no processo de ensino como um todo.

Podemos dizer que em toda essa experiência de pandemia, não apenas na escola, mas também fora dela, ocorreram inúmeras tentativas de encontrar melhores soluções, caindo em erro por vezes e recomeçando novamente em seguida. Então, se por um lado fomos prejudicados, por outro ficamos com a certeza de que nós fizemos – nós enquanto escola, professores, alunos, funcionários, estagiários – tudo o que estava ao nosso alcance para uma situação inédita, tanto profissionalmente, como emocionalmente, já que em maior ou menor medida o confinamento acaba por afetar-nos todos em algum modo.

Para além das dificuldades impostas por força maior, retomo à questão da dificuldade de trabalhar com uma sala com problemas comportamentais e pouco esforçada quando o assunto era realização de tarefas autónomas não avaliativas. Era como se sempre fosse preciso atribuir uma pontuação para que a tarefa fosse cumprida, e ainda assim, corríamos em risco de receber poucos resultados. Por fim, sobre a dificuldade enfrentada em propor atividades que envolvessem dinâmicas em grupo, há que se destacar talvez o maior vilão e inimigo dos professores de história – quiçá de todas os professores das humanidades – no contexto do 3º ciclo do ensino básico: o tempo. Com apenas dois tempos letivos e com um vasto programa

curricular, certamente torna-se mais difícil criar dinamizações e atividades lúdicas em todas as aulas - realidade que nós pudemos sentir na pele durante o estágio. Mas, pensando em um contexto de Ensino Secundário, creio que a experiência, que já restou frutífera, pudesse ser ainda mais bem aproveitada em termos da disponibilidade de tempos letivos semanais para um trabalho adequado e bem elaborado.

Restou claro que valer-me da empatia histórica como recurso pedagógico no ensino da História, além de ser uma prática pedagógica que instiga o espírito crítico e que procura fugir de generalizações e do senso comum, vai ao encontro das complexidades presentes nos processos históricos. Também estou certa de que motiva os alunos para o estudo da disciplina, com o fim último que os estudantes consigam compreender a História através de seus processos e que não a vejam como uma matéria que consiste no decorar de datas e acontecimentos. Consequentemente, essa nova abordagem, uma vez presente nos alunos, fará com que desenvolvam minimamente as habilidades e competências do *fazer* do historiador, para além de um aprimoramento do senso crítico caro a essa função.

Recuperando o que já foi abordado sobre a formação cidadã, a empatia histórica mostra-se fundamental na construção do cidadão que está a ser formado. Atesta nesse sentido Cardoso (2008): “aprender a pensar empaticamente, conforme a tradição histórica, é importante ao exercício futuro da cidadania pelos alunos porque permite a compreensão dos projetos de seus adversários políticos – tanto para aceitá-los quanto para combatê-los com maior êxito”. Pensando nesse momento confuso e complexo que vivemos atualmente, onde a pós-modernidade parece ter dado espaço para a desconstrução de toda e qualquer ideia previamente fundamentada por meio de meras e perigosas *fake news*, é que o exercício do pensamento crítico se mostra tão crucial para nosso futuro enquanto sociedade. Mais do que ensinar, vemos hoje que combater negacionismos e apropriações indevidas tornou-se mais uma tarefa do professor, dentre tantas que já possui, para ser adequada em seu curto tempo de aula.

Ainda sobre a empatia histórica, no ensejo do que vários autores comprovaram, venho recuperar o entendimento que Peter Lee e Denis Shemilt (2011) trazem acerca desta conquista quando atestam que não se trata de um modo misterioso ou mágico de adentrar as mentes das personagens históricas, mas sim é o ponto em que se consegue reconstruir as crenças e os valores dos indivíduos, de modo que estes soem inteligíveis, e tudo isso com base no trabalho com a evidência histórica. Reforçam ainda sobre o facto de não ser a empatia uma forma de compartilharmos dos mesmos sentimentos dos sujeitos históricos, mas entender quais eram

esses sentimentos e seus significados. Logo, é um método de se explicar modos de vida passados que diferem dos nossos, em maior ou menor medida, que reconhece a possibilidade e a relevância de concebê-los de modo plausível, sem soar absurdo ou impossível.

Em suma, creio ter conseguido, ao fim desse longo percurso, inculcar nos alunos a capacidade de perceber as diferentes mentalidades de cada momento histórico e, com isso, promover maior afinidade dos alunos com a disciplina de História.

ANEXOS

ANEXO 1 – Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Docentes: Prof. Dr^a. Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e Prof. Dr^a. Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade

Discente: Ana Luísa Radomille Belle

Antes mesmo de iniciar o estágio, minha mente se enchia de dúvidas quanto ao que iria encontrar ao longo da experiência – dúvidas quanto à Escola, quanto aos alunos, quanto ao ano escolar que eu trabalharia, quanto aos conteúdos a serem lecionados e, principalmente, sobre a professora que eu seria para meus alunos. Cabe destacar um nervosismo adicional por ser meu primeiro contacto com escola e alunos portugueses, visto que venho do Brasil e concluí lá minha licenciatura. A única certeza que tinha e que ainda tenho é a de que será um ano de trabalho árduo, especialmente em decorrência da pandemia que mudou e vem mudando os paradigmas quotidianos, de modo que a escola e o ensino foram, provavelmente, os setores mais afetados. Se ensinar, por si só, já seria desafiador o bastante, ensinar em meio a um verdadeiro caos mundial de incertezas e medos certamente será uma experiência ainda mais exigente.

Mas para além de ser um ano de muito trabalho, será acima de tudo um ano repleto de aprendizagens, as quais, creio eu, são fundamentais e decisivas no que toca ao *ser professor*. Estou certa de que muito mais do que aprender formas de dar aula, aprenderemos sobre o dia a dia de um professor, sobre os contratempos e empecilhos que tornam a função ainda mais trabalhosa, sobre a urgente necessidade de ser bem mais do que um mero transmissor de conteúdos, ou seja, ser alguém que permita que a aprendizagem se verifique, que consiga criar

afinidades com os conteúdos lecionado e os alunos, que seja um porto seguro para os alunos e um alento para as ansiedades e angústias pertinentes da pré-adolescência e juventude.

Aprender a lidar com questões burocráticas da escola, com questões familiares tão corriqueiras, com processos e métodos avaliativos, e principalmente com a adequada gestão do estreito tempo que é hoje destinado à disciplina de História, que parece sempre estar a diminuir. Estou certa de que o estágio já será muito recompensador, tanto por permitir vivenciar a rotina de um professor em seu ambiente de trabalho, quanto por fornecer um excelente panorama sobre como se dá o funcionamento desse organismo vivo que é a escola, onde o professor é um agente fundamental. Também será de grande valia observar a relação dos professores com os demais integrantes desse universo, ou seja, tudo aquilo que se colocava como um plano de fundo da atuação do professor, agora nos é mostrado e somos convidados a fazer parte dela, tornando-nos peças dessa engrenagem chamada *escola*.

Desse modo, serve o presente instrumento para apresentar as atividades que me proponho a desenvolver durante o ano letivo de 2020 na Escola Básica Martim de Freitas, em Coimbra, na figura de professora estagiária, visando obter a qualificação de docente de História. Ao fim desse percurso, produzirei um relatório de Estágio onde apresentarei minha vivência na escola e em sala de aula, bem como um trabalho de investigação que vai de encontro com a temática da *Empatia Histórica como ferramenta essencial para viabilizar a projeção do aluno em diferentes momentos históricos e criar maior afinidade com a Disciplina de História*.

No decorrer da minha ação pedagógica, realizarei as seguintes atividades:

- Lecionar nas turmas 8ºX e 8ºY;
- Assistir a todas as aulas da professora orientadora no 8º ano, eventuais aulas de Cidadania e também aulas de outros professores de História de outros anos, que não a orientadora;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50 minutos), e tantos quantos a professora orientadora permitir para além destes;
- Elaborar matrizes, testes e respetivos critérios de correção;
- Fazer avaliação formativa;
- Corrigir testes;
- Utilizar recursos diversificados em sala de aula, no intuito de promover uma aprendizagem dinâmica e que desperte o interesse dos alunos pela matéria lecionada;

- Organizar sessões de filmes com temáticas históricas relevantes e de acordo com os conteúdos programáticos do 8º ano;
- Propor atividade cultural para ser realizada na semana da *Escola Aberta*;
- Organizar visitas de estudos virtuais;
- Participar de reuniões de conselho de turma e do grupo disciplinar de História, mediante a prévia autorização da professora orientadora e da Direção;
- Estar presente nas aulas de apoio às turmas de 8º ano que acompanho;
- Aplicar estratégias que vão de encontro com o tema que abordarei no relatório;
- Estar disponível para participar das atividades elaboradas pelo departamento de ciências humanas e sociais;
- Participar e contribuir para a comunidade escolar como um todo, visando a máxima integração no ambiente escolar, tendo atenção ao Plano Anual de Atividades.

No que toca à minha atuação como professora estagiária e educadora, pretendo:

- Promover um ensino ético e de acordo com as diretrizes de ensino, buscando promover a valorização dos Direitos Fundamentais;
- Acompanhar atentamente o processo de aprendizagem, de modo a verificar se os conteúdos estão a ser percebidos de forma adequada;
- Propor um ensino que vá além do manual escolar, buscando enriquecer as aulas com informações complementares;
- Desenvolver, sempre que possível, um ensino horizontal, que seja construído em conjunto com os alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem;
- Valorizar a autonomia dos alunos face aos estudos;
- Promover o senso crítico;
- Participação nas atividades extracurriculares;
- Propor debates sobre temas atuais e controvertidos e fomentar a análise criteriosa de proposições e busca por informações verídicas, especialmente em meio à grande disseminação atual de *fake news*.
- Ajudar os alunos a prepararem-se para a vida em sociedade, de modo a trazer temáticas que possam ser contextualizadas com questões atuais;
- Conscientizar os alunos sobre a importância da preservação patrimonial cultural e artística.

ANEXO 2 – Modelo de plano de aula (curto prazo)

Escola Básica Martim de Freitas	Unidade: O contexto europeu nos séculos XVII e XVIII	Aula Nº: 49	Sumário: A Sociedade do Antigo Regime e breve recuperação de conteúdos do 7º ano
Professora Estagiária Ana Luísa Belle	Subunidade: O Antigo Regime europeu: regra e exceção		Duração: Um tempo letivo (50 minutos)
Turma: F Ano: 8º	Tema: A Sociedade de Ordens		
Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Recordar, sucintamente, a política económica mercantilista • Identificar as ordens que constituíram a sociedade no Antigo Regime • Caracterizar as ordens sociais do Antigo Regime 	<ul style="list-style-type: none"> • Em um breve diálogo, serão recuperadas as noções pertinentes à política económica mercantilista; • A partir de uma breve recuperação de conteúdos do 7º ano pertinentes à sociedade medieval, far-se-á uma comparação entre as duas sociedades, onde se verificará que a sociedade do Antigo Regime permaneceu estratificada em três estados ou ordens, tal como no contexto medieval, também sendo verificada a permanência da forte hierarquia que já se constatava previamente. • Após análise comparativa sobre as sociedades na Idade Média e no Antigo Regime, a partir de modelos de pirâmides sociais, haverá um 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo vertical e horizontal; • Diálogo vertical e horizontal, análise do documento (pág. 96) sobre a sociedade no Antigo Regime do jurista francês Charles Loyseau (1610), análise das pirâmides sociais da Idade Média e do Antigo Regime (pág. 96), leitura do conceito de sociedade de ordens (pág. 97), ficha com a síntese do período medieval para que recuperem algumas aprendizagens do 7º ano que tocam nessa matéria em questão; • Diálogo vertical e horizontal, uso do quadro e PPT, análise do documento Carta dos oficiais da 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa Oral • Participação • Empenho individual no decorrer da aula • Verificação das aprendizagens no decorrer da aula

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as permanências e as mudanças relativamente à sociedade medieval 	<p>cuidado para distinguir as ordens privilegiadas (clero e nobreza) da ordem não privilegiada (3º estado), especialmente no que toca à questão dos benefícios, deveres e direitos de cada ordem. Também serão trabalhadas as diferentes categorias de cada estado verificadas na sociedade do Antigo Regime, nomeadamente, o alto e baixo clero, a nobreza de espada e de toga e, por fim, a burguesia, os assalariados rurais e urbanos, os escravos e mendigos. Nesse ponto, demonstrar as diferentes, apesar de restritas, formas de se ascender socialmente nesse modelo de sociedade. Destacar a questão de o povo ser o último estado, por possuir mais deveres que direitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma a sintetizar os conteúdos lecionados, os alunos deverão ser capazes de constatar que estruturalmente a sociedade do Antigo Regime se manteve à semelhança da sociedade medieval. Também deverão conseguir identificar que, ao contrário do que se verificava anteriormente, nesta altura era possível ascender socialmente, como alguns burgueses que, através do casamento, conseguiam obter títulos de nobres e como sacerdotes de origem popular que alcançaram o alto clero. Demonstrar que houve ligeira diminuição da classe privilegiada do Antigo Regime em comparação com a sociedade medieval, muito em função da perda de privilégios de membros da nobreza e do clero, tornando-se ordens menos poderosas. Ao contrário, a burguesia teve grande destaque nessa sociedade. 	<p>camara da cidade de Reims (1709);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo vertical e horizontal, pequena apresentação de animação da Editora LeYa acerca da sociedade de ordens e posterior resolução de exercícios propostos, uso do quadro. 	
---	--	--	--

ANEXO 3 – Modelo de plano de aula (curto prazo)

Escola Básica Martim de Freitas	Unidade: O contexto europeu nos séculos XVII e XVIII	Aula Nº: 60	Sumário: Modernização do ensino e urbanismo pombalino Duração: Um tempo letivo (50 minutos)
Professora Estagiária Ana Luísa Belle	Subunidade: O Antigo Regime europeu: regra e exceção		
Turma: F Ano: 8º	Tema: A modernização do ensino e o urbanismo pombalino		
Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Retomar medidas sociais e económicas de Marquês de Pombal Identificar as medidas tomadas no âmbito da modernização do ensino Caracterizar a ação urbanística pombalina 	<ul style="list-style-type: none"> Primeiramente serão recuperadas as medidas aplicadas por marquês de pombal tanto no âmbito social como económico, de modo a sintetizar os conteúdos lecionados na última aula e consolidar a matéria. A seguir, serão retomadas as aprendizagens das últimas aulas no que diz respeito a trajetória de Pombal, como tendo sido ele próprio um <i>estrangeirado</i> e, com isso, adotado algumas das ideias iluministas, especialmente no que toca o ensino. Desse modo, verificou-se uma profunda reforma no ensino em Portugal, que dialogava diretamente com o projeto de modernização de Portugal, sob a ótica do despotismo esclarecido do ministro. Destacar a fundação das escolas menores, da Aula do Comércio, do Colégio dos Nobres e das reformas implementadas na Universidade de Coimbra. Reforçar neste ponto a questão dos jesuítas, sua expulsão e a proibição de seus manuais e métodos que, por sua vez, se opunham ao ideal iluminista. Compreender a ação urbanística pombalina verificada na reconstrução da baixa da cidade de Lisboa, após o 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo vertical e horizontal; Diálogo vertical e horizontal, análise do documento 1 que apresenta a cronologia da ação pombalina na modernização do ensino (pág. 132), análise de documento acerca da defesa do ensino experimental de Luís António Verney (1746), análise de documento sobre a crítica ao atraso português em decorrência da Inquisição, análise do documento 2 (pág. 132) sobre os estatutos da Universidade de Coimbra, uso do quadro e PPT; Diálogo vertical e horizontal, vídeo sobre o terramoto e a reconstrução de Lisboa, 	<ul style="list-style-type: none"> Formativa Oral Participação Empenho individual no decorrer da aula Verificação das aprendizagens no decorrer da aula

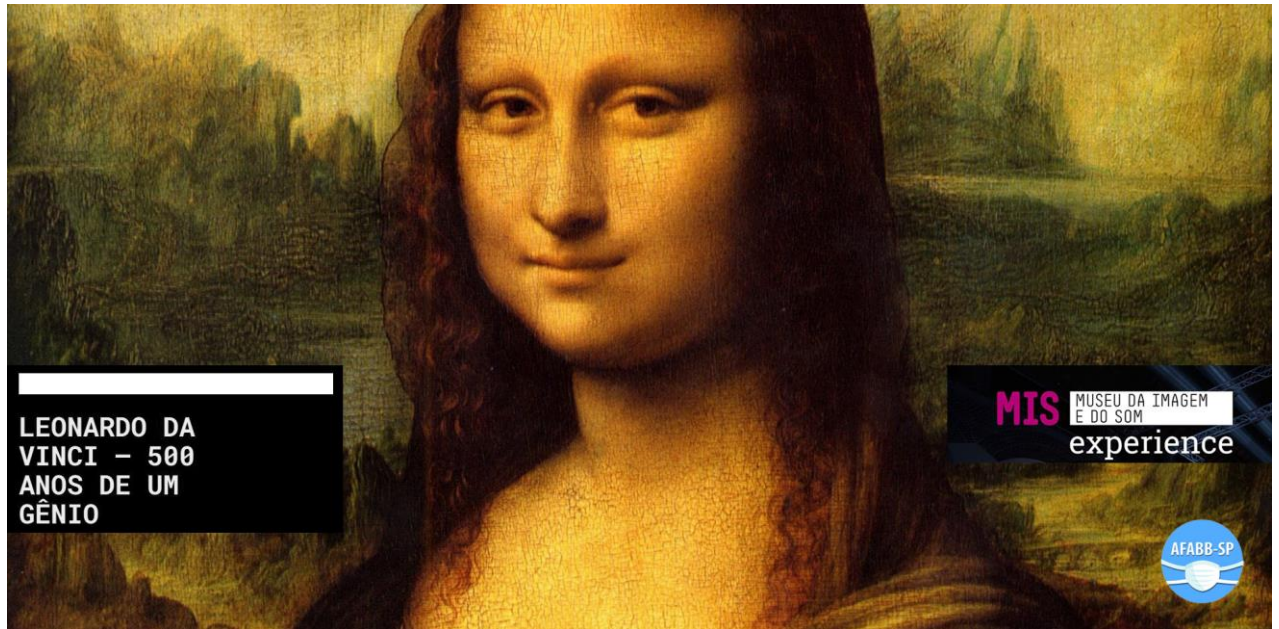
na reconstrução de Lisboa	terramoto de 1755, como sendo outra grande iniciativa de Pombal em seu ambicioso projeto de modernização de Portugal, através de um inovador projeto urbanístico para a época. Identificar este conjunto urbanístico como sendo mais uma expressão do despotismo esclarecido pombalino: com influências iluministas, transmitiu-se a noção de que deveria haver submissão de todos à vontade e razão do rei.	análise das imagens 3 - Lisboa antes do terramoto - e 4 - Lisboa reconstruída - (pág. 132), atividade ao final da aula para consolidar os conteúdos aprendidos caso haja tempo, do contrário, será destinada ao trabalho de casa, uso do quadro e PPT.	
---------------------------	--	--	--

ANEXO 4 – Modelo de plano de aula (médio prazo)

Escola Básica Martim de Freitas	Unidade: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	PLANIFICAÇÃO MÉDIO PRAZO – REFORMA E CONTRARREFORMA		
Professora Estagiária Ana Luísa Belle	Subunidade: Renascimento, Reforma e Contrarreforma			
Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas
1) Compreender o contexto das reformas religiosas	<p>1.1) Relacionar as características e valores do movimento renascentista ao olhar crítico que se lançou à Igreja Católica, especialmente graças aos humanistas</p> <p>1.2) Destacar a situação de perda de prestígio que a Igreja se encontrava em função do comportamento corrupto e imoral de membros do alto clero e do desrespeito às regras monásticas</p> <p>1.3) Apresentar os fatores que deram origem à crise dogmática da Igreja Católica e, conseqüentemente, ao profundo descontentamento de seus próprios membros</p> <p>1.4) Destacar o papel importante de Martinho Lutero na rutura causada no seio da Igreja Católica Ocidental</p>	<p>1.1.1) Em aula assíncrona e síncrona dar continuidade ao conteúdo do Renascimento de modo a estabelecer uma relação entre os conteúdos e o contexto estudado</p> <p>1.1.2) Trabalho com fontes e realização de atividades do manual para fixar a matéria, recursos imagéticos e visuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa oral, participação, empenho individual no decorrer da aula, verificação das aprendizagens durante a aula síncrona e avaliação sumativa através das atividades propostas como TPC 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 aulas assíncronas • 2 aulas síncronas
2) Apresentar as Principais Igrejas Protestantes	<p>2.1) Conceituar “Reforma Religiosa”, entender seus objetivos e perceber suas conseqüências</p> <p>2.2) Caracterizar as Igrejas Luterana, Calvinista e Anglicana, suas características e preceitos</p>	<p>2.1.1) Trabalhar com a definição do conceito de Reforma Protestante, bem como os demais conceitos novos associados ao conteúdo;</p>		

<p>3) Compreender a reação da Igreja Católica face ao êxito protestante</p> <p>4) Compreender a contrarreforma na Península Ibérica</p>	<p>2.3) Demonstrar as principais diferenças das Igrejas Protestantes com relação à Igreja Católica</p> <p>3.1) Conceituar a Contrarreforma, apresentar as principais medidas tomadas no intuito de reformular atitudes clericais e a reafirmação de princípios fundamentais no Concílio de Trento;</p> <p>3.2) Apresentar as principais medidas adotadas pela Igreja Católica para combater as heresias e continuar a expandir a fé católica, nomeadamente as ordens religiosas e a Inquisição;</p> <p>4.1) Apresentar o quadro particular da Península Ibérica quanto à questão religiosa em comparação com o restante da Europa;</p> <p>4.2) Identificar a atuação atroz da Inquisição, mais voltada para a perseguição de cristãos-novos, acusados de praticarem o judaísmo, mas também para aqueles que não respeitassem a moral católica;</p> <p>4.3) Destacar a importância da Cia. de Jesus em Portugal e na missão no Brasil e no Oriente</p>	<p>2.1.2) Trabalho com fontes escritas, manual e recursos imagéticos;</p> <p>3.1.1) Definir conceito de Contrarreforma, Concílio e Inquisição. Trabalho com documentos e fontes históricas</p> <p>4.1.1) Trabalho com documentos, manual, imagens e vídeos</p>		
---	---	--	--	--

ANEXO 6 – Cartaz da exposição – “Leonardo da Vinci – 500 anos de um Gênio” – Museu da Imagem e Som, São Paulo, Brasil



ANEXO 7 – Atividade relativa à visita virtual ao Museu da Imagem e Som

	 REPÚBLICA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas		

Relatório de Visita ao Museu

Data: ___ / ___ / 2020

Disciplina de História

8º Ano Turma: ___

Nome:	N.º
Observações:	Avaliação:
Rubrica do Enc. Educação:	Rubrica do Professor:

Visita virtual ao Museu da Imagem e Som de São Paulo (Brasil)

Leonardo da Vinci – 500 anos de um Génio

- 1- Escolhe três obras de Leonardo da Vinci que viste na exposição e indica características renascentistas presentes em cada uma delas.

Obra: _____

Características: _____

Obra: _____

Características: _____

Obra: _____

Característica: _____

- 2- A partir do que aprendeste sobre o Renascimento durante as aulas, explica com palavras tuas as atitudes e os valores de Leonardo da Vinci que se contrapõem ao período medieval.

- 3- Faz um pequeno texto, com palavras tuas, a dizer o que mais chamou tua atenção na exposição.

ANEXO 8 – Ficha Formativa - Renascimento Cultural (versão professor)

	 REPÚBLICA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas		

Ficha Formativa

Data: ___ / ___ / **2020**

Disciplina de História

8º Ano Turma: ___

Nome:	N.º
Observações:	Avaliação:
Rubrica do Enc. Educação:	Rubrica do Professor:

1) Sobre o Renascimento, analisa as afirmativas como verdadeiras (V) ou falsas (F):

 V O Renascimento foi um movimento que valorizou o Antropocentrismo, o Racionalismo, o Individualismo, o Hedonismo e o Naturalismo.

 F As ideias renascentistas buscavam trazer o homem ao centro do pensamento, e essa ideia é chamada Teocentrismo.

 V A Itália foi o berço renascentista devido à sua posição geográfica, às suas cidades desenvolvidas e também graças às escolas e universidades que ali se desenvolviam.

 F O homem renascentista, também chamado de humanista, defendia a fé cristã e os valores medievais e buscava valorizar os conhecimentos da Antiguidade Clássica.

2) Sobre as ideias que marcaram o Renascimento, assinala a opção correta:

- a) Os pensadores do Renascimento recuperaram ideias da Antiguidade Clássica, e agiram de acordo com as orientações religiosas da Igreja Católica.
- b) A Igreja Católica, como grande compradora das obras dos artistas, tornou-se uma grande defensora das ideias renascentistas.
- c) Os humanistas defendiam uma ruptura total com a Igreja Católica, visto que ela representava um valor do homem medieval.
- d) O Renascimento contribuiu para o regresso dos valores humanistas em toda a Europa.**
- e) As cidades italianas mais influentes no Renascimento foram Roma, Nápoles e Milão.

- 3) As transformações culturais ocorridas na Europa entre os séculos XIV e XVI são chamadas de Renascimento. Indica a alternativa que contenha características desse movimento:
- a) Recuperação de línguas clássicas (grego e latim), teocentrismo e naturalismo.
 - b) Antropocentrismo, críticas à Antiguidade Clássica, valorização do homem medieval.
 - c) Individualismo, racionalismo e teocentrismo.
 - d) Racionalismo, individualismo e valorização das técnicas e saberes da Antiguidade clássica.**
- 4) Analisa o texto do ilustre humanista Erasmo de Roterdão e assinala a alternativa que contenha características renascentistas que estejam presentes no fragmento.

*“O mundo volta a si como se despertasse de um grande sono. Todavia, há [...] pessoas que resistem, agarrando-se à sua **antiga ignorância**. Temem que, se as **letras antigas renascere**m e o mundo se tornar culto, venha a demonstrar-se que não sabiam nada. Ignoram até que ponto os **Antigos** foram sábios, que grandes qualidades possuíam Sócrates, Virgílio, Horácio e Plutarco.”* Erasmo de Roterdão, Cartas, 1527 (adaptado)

- a) Teocentrismo e valorização do Homem.
 - b) Espírito crítico e valorização da cultura clássica.**
 - c) Antropocentrismo e valorização da cultura medieval.
 - d) Teocentrismo e antropocentrismo.
- 5) Sobre os humanistas, indica a afirmativa INCORRETA:
- a) Os humanistas também eram chamados de intelectuais do Renascimento.
 - b) Os humanistas buscaram aprender o grego e o latim para ler e analisar os manuscritos dos autores da Antiguidade, que eram admirados por eles.
 - c) Os humanistas promoveram o individualismo e defendiam que cada indivíduo deveria valorizar suas próprias capacidades.
 - d) Os humanistas também ficaram conhecidos por suas duras críticas à sociedade, principalmente ao clero e à nobreza.
 - e) Os humanistas valorizavam as obras dos medievais, que tratavam especialmente sobre o antropocentrismo.**

ANEXO 9 – 1ª Atividade Empatia Histórica – Reformas Religiosas



Nome:

n.º:

Atividade – Reforma Protestante

Após assistir a trechos do filme “Lutero”, que retrata a Reforma Protestante e os motivos que ocasionaram esse evento, e também a partir daquilo que estudaste em sala de aula e em casa, realiza a atividade abaixo:

1- Elabora um texto a falar sobre o acontecimento da Reforma Protestante como se fosses TU Martinho Lutero. Será que terias agido da mesma maneira? Ou o que terias feito diferente, tendo em conta o contexto da época? Posiciona-te diante dos acontecimentos, demonstrando se concordas ou não com as situações.

Dicas sobre o contexto da época:

- *Renascimento (ter atenção às características)*
- *Humanismo*

2- Com a Reforma Protestante, instaurou-se um conflito entre católicos e protestantes. Se tu estivesses a viver naquela altura, que posição tomavas? Serias um seguidor de Lutero ou lutarias com a Igreja Católica para combater essas ideias protestantes? Justifica tua resposta.

Observações:

- *Escrever na 1ª pessoa, já que TU serás o protagonista das questões;*
- *Na questão 1 não deverás responder às perguntas, mas apenas utilizá-las como orientações para pensar o teu texto;*
- *Não serão consideradas respostas em forma de tópicos, deverás elaborar um texto;*
- *Não serão aceites cópias, seja da internet (haverá detetor de plágio) ou dos colegas, escrever com TUAS palavras.*

ANEXO 10 – 2ª Atividade Empatia Histórica – A Sociedade no Antigo Regime



Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas

Nome:

n.º:

Atividade – Sociedade no Antigo Regime

"A necessidade obriga a que uns mandem e que outros obedeçam. Os que mandam e o povo, que obedece, estão divididos em ordens. Uns dedicam-se ao serviço de Deus; outros a defender o reino pelas armas; os outros a alimentá-lo. São estas as três ordens, ou estados, de França: o clero, a nobreza e o terceiro estado. Mas cada uma dessas ordens era ainda subdividida em categorias."

Charles Loyseau, jurista francês do século XVII, *Traité des Ordres et Simples Dignités*, 1610 (adaptado)

A partir do documento apresentado e do que estudamos em sala de aula, responda:

a) Achas que era fácil para um membro do terceiro estado ascender socialmente? Justifica.

b) Se tu fosses um membro do alto clero, achas que serias beneficiado com a estrutura da sociedade do Antigo Regime? Por quê?

ANEXO 11 – 3ª Atividade Empatia Histórica – Iluminismo



Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas

Questão-aula

Data: 18/05/2021

Disciplina de História

8º Ano Turma: Y

Nome:	N.º
Observações:	Avaliação:
Rubrica do Enc. Educação:	Rubrica do Professor:

Documento 1: A Origem divina do poder real

“Deus, que deu os reis aos homens, quis que eles fossem respeitados como seus lugares-tenentes, reservando para Ele o direito de julgar a sua conduta. É vontade de Deus que os súbditos obedçam sem pensar; e esta lei não foi feita apenas para favorecer os príncipes, mas também para o bem dos que obedecem.” Luís XIV, 1661

Documento 2:

“Quando, na mesma pessoa [...], o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não há liberdade [...]. Também não há liberdade se o poder judicial não estiver separado dos poderes legislativo e executivo.” Montesquieu, 1748

Documento 3:

“O homem nasce livre e senhor da sua própria vontade e não pode ser governado por quem quer que seja sem o seu próprio consentimento. [...] Na sociedade, a minoria deve submeter-se à vontade da maioria [...]. As decisões que devem prevalecer são aquelas que representam a vontade geral [...] mas é do número total de votos que resultará a vontade geral.” Rousseau, 1762

A partir dos documentos apresentados, que foram trabalhados em aula, e dos teus conhecimentos sobre o Iluminismo e o contexto da época, reflete e elabora um texto comparando o documento 1 com os valores e propostas iluministas defendidos nos documentos 2 e 3.

ANEXO 12 – 4ª Atividade Empatia Histórica – Governação de Marquês de Pombal

Documento 1

“Este famoso Ministro tinha grandes qualidades e também grandes defeitos para o governo de um Estado. Conheceu bem a decadência do Reino e as causas dela. Não lhe faltou zelo do bem público e da glória da sua Nação, por mais que lho queiram negar os seus inimigos. [...] Depressa percebeu que nunca poderia pôr em prática as grandes ideias que havia concebido para o bem do Reino sem vencer três poderosos obstáculos: a grande influência dos Jesuítas, a falta de autoridade do soberano e a ignorância da Nação”

Carta de um fidalgo estrangeiro (adaptado)

Documento 2 – A execução dos Távoras



1. De acordo com o documento 1, identifica as dificuldades que se levantavam à governação do Marquês de Pombal.

2. A governação de Marquês de Pombal refletiu a forma de governo conhecida por Despotismo Esclarecido. Na tua opinião Marquês de Pombal foi um déspota ou um homem esclarecido? Justifica tua resposta com algumas das medidas tomadas pelo Ministro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, E. P. (2018). *A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História*. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade, 13 (33), pp.109-124.
- Alves, L. A. M. (2001). *O estudo da História - O ensino*. Revista da Faculdade de Letras História. III série, 2, pp.23-31.
- Alves, L. A. M. (2009). *A função social da História*. E-Fabulations.
- Alves, L. A. M. (2016). *Epistemologia e Ensino da História*. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, pp. 9-30.
- 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*. História & Ensino. 2 (17), pp.257-282.
- Arruda, B. (2012). *Conceitos epistemológicos no ensino da história. Um estudo a partir de análise das atas das jornadas internacionais de educação histórica (2001 a 2011)*. Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/Jataí: História e Diversidade Cultural.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. (pp.62-88). Sussex, Inglaterra: Falmer Press.
- Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras História. III série, 2, pp. 13-21.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). *A educação histórica numa sociedade aberta*. *Currículo sem Fronteiras*. 7 (1), pp.5-9.
- Cardoso, O. (2008). *A empatia histórica nas aulas de professores brasileiros e franceses*. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. São Paulo, pp. 1-11.

Carvalho, A. P.R. (2016). *Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do jornal La Provincia di Bolzano*. Anais do XIII encontro estadual de História da ANPUH RS. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul.

Conselho da Europa (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*.

Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (1978). Understanding and Research. In A. K. Dickinson & P. Lee (eds.). *History teaching and historical understanding*. (pp.94-120). London:Heinemann.

Dickinson, A. & Lee, P.J. (1984). Making Sense of History. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds.), *Learning History* (pp.117-153). London: Heinemann.

Direção Geral da Educação (DGE) (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI*.

Ellenwood, T.D. (2017). *Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom*. *Learning to Teach*. 6 (1), pp.1-6.

Ferreira, C. M.A.S. (2009). *O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro*. In I. Barca & M. A. Schmidt (org.), *Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 115-130

Foster, Stuart (1999). *Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can you empathize with Neville Chamberlain?* *The Social Studies*, pp. 18-24.

Körber, A. (1998). Can our pupils fit in to shoes of someone else? In Van der Leeuw-Roord (Ed.), *The state of history education in Europe: Challenges and implications of the "Youth and History" survey*. Hamburgo: Körber-Striftung.

Lee, P. (1984). Historical Imagination. In A. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (eds.), *Learning History* (pp.85-116). London: Heinemann.

Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). There were no facts in those days': Children's Ideas about Historical Explanation. In Hugues, M. (Ed.), *Teaching and Learning in Changing Time* (pp.169-192). Clevedon: Multilingual Matters.

Lee, P. & Ashby, R. (2001). *Empathy, perspective taking and rational understanding*. In O.L Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. New York: Roeman & Littlefield publishers. pp. 21-50.

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

MELO, M. C. *O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura*. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*, Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 45-53.

Melo, M.C. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10º ano do Ensino Secundário (Relatório de Estágio)*. Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga.

Rodrigues, M.C. & Silva, R. L. M. (2012). *Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil*. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 12 (1), pp.59-75.

Saceanu, Patrícia. *A Inquietante Estranheza na Contemporaneidade*. 2005. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto/Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Shemilt, D. (1984). *Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom*. In A. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (Eds.), *Learning History*. (pp.39-79). London: Heinemann.

Souza, A. A. A. (2009). *Empatia Histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)* (Conclusão da Graduação em Pedagogia). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina.

Thones, Ana Paula. & Pereira, Marcelo. *Um Entre o Outro e Eu: do estranho e da alteridade na educação*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil. 2013

Todorov, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

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