

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Vidas do passado, lições do presente: a empatia histórica na sala de aula

Diogo Manuel Vieira Amorim

M

2025



Diogo Manuel Vieira Amorim

Vidas do passado, lições do presente: a empatia histórica na sala de aula

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pelo Professora Doutora Sara Dias-Trindade

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Aos meus pais

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos	8
Resumo	10
Abstract	11
Índice de Figuras	12
Índice de Tabelas	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
Capítulo I – Enquadramento teórico: entre o passado e o presente, o conceito de empatia histórica	19
1.1. Construindo o conhecimento histórico: conceitos de segunda ordem	19
1.1.1. Evidência histórica	21
1.1.2. Multiperspetiva	24
1.2. Empatia Vs empatia histórica: duas perspetivas complementares ou distintas?	27
1.3. As duas dimensões da empatia histórica: dimensão afetiva e dimensão cognitiva	31
1.3.1. A dimensão cognitiva	32
1.3.2. A dimensão afetiva	35
1.4. Da teoria à prática: a aplicação da empatia histórica	38
1.4.1. Modelos de desenvolvimento e categorização da empatia histórica	40
1.4.2. Instrumentos didáticos para desenvolver a empatia histórica	45
Capítulo II – Enquadramento metodológico: opções, estratégias e procedimentos	49
2.1. Caracterização do estudo	49
2.2. Contextualização do ambiente escolar	50
2.3. Caracterização da amostra	52
2.4. Recolha de dados e metodologia de análise	54
2.4.1. Questionários	55
2.4.2. Atividades, métodos de recolha de dados e planificação	59
2.4.3. Metodologia de análise	67
Capítulo III – Análise e discussão dos resultados	71

3.1. Questionário inicial: resultados e considerações	71
3.2. Atividade nº 1 – Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador (resultados)	82
3.3. Atividade nº 2 – Um olhar renascentista: a visão do Homem no mundo (resultados)	90
3.4. Atividade nº 3 – Expansão portuguesa: progresso ou dominação? (resultados).....	98
3.5. Atividade nº 4 – Concílio de Gaia: debate entre crenças (resultados).....	103
3.6. Questionário final: resultados e considerações.....	108
3.7. Discussão dos resultados.....	115
Conclusão.....	122
Anexos.....	131
Anexo 1 - Esquema que representa as três etapas da construção do conhecimento histórico	
131	
Anexo 2 - Visual Conceptualization of Historical Empathy	131
Anexo 3 - Modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee	132
Anexo 4 - An Updated Instructional Model of Historical Empathy (adaptado)	132
Anexo 5 – Tabela comparativa entre textos redigidos na 1ª e na 3ª pessoa.....	133
Anexo 6 – Questionário inicial.....	134
Anexo 7 – Questionário final.....	137
Anexo 8 - Guião de trabalho Atividade nº1 (perspetiva do cruzado)	140
Anexo 9 - Guião de trabalho da Atividade nº1 (perspetiva do mercador muçulmano)	142
Anexo 10 - Guião de trabalho da Atividade nº2	144
Anexo 11 – Slide com o contexto histórico da Atividade nº2	147
Anexo 12 - Guião de trabalho da Atividade nº3 (perspetiva portuguesa)	148
Anexo 13 - Guião de trabalho da Atividade nº 3 (perspetiva indígena).....	149
Anexo 14 - Fichas de documentos e fontes analisados pelos alunos na Atividade nº3	150
Documentos perspetiva portuguesa V1	150
Documentos perspetiva portuguesa V2	152
Documentos perspetiva portuguesa V3	154
Documentos perspetiva indígena V1	156
Documentos perspetiva indígena V2	158
Documentos perspetiva indígena V3	160
Anexo 15 – Contexto da Atividade nº3	162
Anexo 16 - Guiões de trabalho da Atividade nº4	163
Anexo 17 - Fontes e documentos analisados pelos alunos na Atividade nº 4	167

Documentos perspectiva anglicana	167
Documentos perspectiva calvinista	169
Documentos perspectiva católica V1	171
Documentos perspectiva católica V2	173
Documentos perspectiva católica V3	175
Documentos perspectiva luterana	177
Anexo 18 - Transcrição completa do texto A14	179
Anexo 19 – Transcrição completa do texto A15	179
Anexo 20 – Transcrição completa do texto A16	180
Anexo 21 – Transcrição completa do texto A17	180
Anexo 22 – Transcrição completa do texto A18	181
Anexo 23 – Transcrição completa do texto A19	182
Anexo 24 – Transcrição completa do texto A20	182
Anexo 25 – Transcrição completa do texto A21	183
Anexo 26 – Transcrição completa do texto A22	183
Anexo 27 – Transcrição completa do texto A23	184

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 27 de Agosto de 2025.

Diogo Manuel Vieira Amorim.

Agradecimentos

O trabalho que foi aqui desenvolvido assinala não apenas o final de uma etapa académica, mas também o encerrar de um ciclo importante na minha vida. O estágio constituiu um período de desafios e aprendizagens, marcado por altos e baixos, que exigiu resiliência, muita dedicação e uma grande capacidade de superação. Porém, foi também um período de incontáveis realizações e de um profundo crescimento, tanto a nível profissional como pessoal. Mais do que isso, o estágio foi um percurso que não percorri, nem poderia ter percorrido sozinho. Por essa razão, dedico os próximos parágrafos a todos aqueles que contribuíram para que encerrar esta fase da minha vida com sucesso.

Antes de tudo, quero agradecer à minha família, em especial aos meus pais, por terem estado sempre na retaguarda, tranquilizando-me nos momentos mais difíceis e exigentes deste percurso. Sem o seu apoio constante, a sua paciência e palavras de tranquilidade, dificilmente teria conseguido levar a cabo esta aventura.

Quero também expressar toda a minha gratidão a todos os professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram para eu chegar até aqui e moldaram grande parte daquilo que sou hoje. Neste sentido, dirijo uma palavra especial para a professora Elisabete e para a professora Teresa, que foram apoios fundamentais e verdadeiras fontes de inspiração desde o ensino secundário até ao meu percurso no ensino superior.

Já durante o meu percurso académico, em particular o mestrado, não posso deixar de agradecer à professora Cláudia Pinto Ribeiro, por todo o apoio e conselhos dados, sobretudo nos momentos mais difíceis destes dois anos. Assim como, à professora Sara Dias-Trindade, pela paciência, pela capacidade de descomplicar (em contraste com a minha tendência para complicar) e por toda a disponibilidade em acompanhar-me e prestar todo o apoio que eu poderia necessitar no decorrer da escrita deste relatório. Queria ainda agradecer ao professor Jorge Vieira, por toda a experiência partilhada, pelo muito que me ensinou e pela paciência e compreensão que sempre demonstrou para comigo.

Quero também agradecer a todos os meus amigos que estiveram comigo desde o primeiro dia e que me apoiaram das mais diversas formas: com uma piada, um sorriso, uma saída, ou simplesmente estando presentes. Sem dúvida o meu ano foi melhor e esta experiência tornou-se ainda mais bonita e enriquecedora graças a todos vocês. Vocês sabem quem são, até porque eu nunca deixei de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a minha felicidade.

Não posso, porém, deixar de fazer uma menção especial ao Valdemar, por todo o apoio ao longo destes dois anos, pelas nossas conversas das sextas à tarde, pelos copos e pelos convívios que sempre me fizeram sentir que estávamos todos no mesmo barco e que tantas vezes me deram ânimo nos momentos mais complicados. E, claro, à Nicole, pela paciência em ouvir-me sempre que precisei, por estar sempre presente, fosse para acolher um desabafo ou simplesmente para me distrair quando mais necessitava.

Aos meus colegas de mestrado, agradeço igualmente, pois de forma direta ou indireta facilitaram o meu percurso ao longo destes dois anos e contribuíram para que eu não apenas um melhor professor e profissional, mas também um ser humano mais completo. A todos, o meu muito obrigado.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer aos meus alunos. Arrisco-me a dizer que aprendi mais com eles do que eles comigo, e que a maior parte do valor desta experiência se deve ao seu entusiasmo, entrega, compreensão e à forma extraordinária com que me acolheram.

Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da minha iniciação à prática profissional no Mestrado de Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, ao longo do ano letivo de 2024/2025 numa turma do 10º ano de escolaridade. Tem como tema central a aplicação da empatia histórica na sala de aula e o seu contributo para a construção do conhecimento histórico dos alunos. Encontra-se estruturado em três capítulos: o primeiro apresenta o enquadramento teórico centrado em torno do termo “empatia histórica”; o segundo descreve ao pormenor as atividades desenvolvidas bem como a metodologia utilizada e outras características do estudo; e o terceiro incide sobre a exposição e a análise dos resultados obtidos.

A investigação desenvolveu-se em torno da questão orientadora: **“De que modo a aplicação da empatia histórica na sala de aula pode ajudar a construir o conhecimento histórico dos alunos do 10º ano de escolaridade?”**. Para dar resposta a esta questão e aos objetivos específicos delineados, foram desenvolvidas quatro atividades (duas de natureza escrita e duas de carácter oral), sendo a maior parte dos resultados recolhidos através dos trabalhos escritos dos alunos (no caso das atividades escritas) e de notas de observação e da gravação áudio dos debates (no caso das atividades orais).

Através da análise dos resultados pode-se concluir que a empatia histórica, trabalhada por meio de atividades distintas, contribui para a construção do conhecimento histórico dos alunos. Verificou-se que tanto as atividades escritas como as atividades orais apresentam potencialidades e limitações, sendo que a sua eficácia no desenvolvimento da empatia histórica depende, em grande medida, da sua adaptação às características da turma em causa.

Palavras-chave: História; Empatia Histórica;

Abstract

This internship report was developed within the scope of my initial professional practice in the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, during the 2024/2025 academic year, with a 10th grade class. Its central theme is the application of historical empathy in the classroom and its contribution to the construction of students' historical knowledge. It is structured in three chapters: the first presents the theoretical framework centered around the term "historical empathy"; the second describes in detail the activities developed, as well as the methodology used and other characteristics of the study; and the third focuses on the presentation and analysis of the results obtained.

The research developed around the guiding question: "How can the application of historical empathy in the classroom help build the historical knowledge of 10th-grade students?" To address this question and the specific objectives outlined, four activities were implemented (two written and two oral). Data collection relied mainly on students' written work (for the written activities) and on observation notes and audio recordings of debates (for the oral activities).

Through analysis of the results, it can be concluded that historical empathy, developed through different activities, contributes to the development of students' historical knowledge. It was found that both written and oral activities have strengths and limitations, and their effectiveness in developing historical empathy depends largely on their adaptation to the characteristics of the class in question.

Key-words: History; Historical Empathy;

Índice de Figuras

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO VISUAL DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DE UMA FONTE EM EVIDÊNCIA HISTÓRICA (SEIXAS & MORTON, 2013, P. 51).	23
---	----

Índice de Tabelas

TABELA 1 - NÍVEIS DE CATEGORIZAÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA. FONTE: ADAPTADO DE ROSALYN ASHBY E PETER LEE (1987).	69
TABELA 2 – RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q1 QI.....	71
TABELA 3 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q5 QI.	76
TABELA 4 - CATEGORIAS DE RESPOSTA À Q9 (ALUNOS QUE CONCORDARAM COM A PERGUNTA).	77
TABELA 5 - CATEGORIZAÇÃO DO NÍVEL DE EMPATIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DA TURMA EM ANÁLISE, FACE À ATIVIDADE Nº 1, COM BASE NO MODELO ADAPTADO DE CATEGORIZAÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA DE ASHBY E LEE (1987).	83
TABELA 6 - CATEGORIZAÇÃO DO NÍVEL DE EMPATIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DA TURMA EM ANÁLISE, FACE À ATIVIDADE Nº 2, COM BASE NO MODELO ADAPTADO DE CATEGORIZAÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA DE ASHBY E LEE (1987).	90
TABELA 7 - COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO POR PERSPETIVAS DE ANÁLISE.	99
TABELA 8 - CATEGORIAS COM OS TIPOS DE ARGUMENTOS UTILIZADOS PELOS GRUPOS COM A PERSPETIVA PORTUGUESA.	100
TABELA 9 - CATEGORIAS COM OS TIPOS DE ARGUMENTOS UTILIZADOS PELOS GRUPOS COM A PERSPETIVA INDÍGENA.	101
TABELA 10 - COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO POR PERSPETIVAS DE ANÁLISE, ATIVIDADE Nº4.....	104
TABELA 11 - CATEGORIAS COM OS TIPOS DE ARGUMENTOS UTILIZADOS PELOS GRUPOS REPRESENTANTES DAS PERSPETIVAS PROTESTANTES.	105
TABELA 12 - CATEGORIAS COM OS TIPOS DE ARGUMENTOS UTILIZADOS PELOS GRUPOS REPRESENTANTES DA PERSPETIVA CATÓLICA.	107
TABELA 13 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q2 QF.	110
TABELA 14 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q5 QF.	114

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – ALUNOS ENVOLVIDOS NO ESTUDO (GÉNERO).....	54
GRÁFICO 2 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q2 QI.	72
GRÁFICO 3 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q12 QI.	80
GRÁFICO 4 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q13 QI.	81
GRÁFICO 5 - REPRESENTAÇÃO PERCENTUAL DOS NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA APRESENTADOS PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE Nº 1, COM BASE NO MODELO ADAPTADO DE CATEGORIZAÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA DE ASHBY E LEE (1987).	83
GRÁFICO 6 - REPRESENTAÇÃO PERCENTUAL DOS NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA APRESENTADOS PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE Nº 2, COM BASE NO MODELO ADAPTADO DE CATEGORIZAÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA DE ASHBY E LEE (1987).	91
GRÁFICO 7 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q1 QF.....	109
GRÁFICO 8 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q3 QF.....	113
GRÁFICO 9 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À Q4 QF.....	114

Lista de abreviaturas e siglas

ESAG	ESCOLA SECUNDÁRIA ALMEIDA GARRETT
QI	QUESTIONÁRIO INICIAL
QF	QUESTIONÁRIO FINAL
Q	QUESTÕES
Q1	QUESTÃO 1
V1	VERSÃO 1
A1	EXEMPLO DE RESPOSTA 1

Introdução

Este relatório de estágio, intitulado **Vidas do passado, lições do presente: a empatia histórica na sala de aula**, surge no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A investigação aqui apresentada resulta da minha prática letiva que teve lugar na Escola Secundária Almeida Garrett, do concelho de Vila Nova de Gaia no ano letivo de 2024/2025.

Nas últimas décadas, com o advento das novas tecnologias e os desafios com os quais nos confrontamos num mundo em rápida transformação, tornou-se cada vez mais imperativo alterar o paradigma positivista e expositivo, ainda predominante no nosso sistema de ensino, para uma perspetiva mais construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança tem sido impulsionada, a nível mundial, por diversos teóricos, como Howard Gardner, autor de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Paralelamente a esta realidade, e no que diz respeito à área disciplinar da História em particular, sempre procurei, enquanto historiador, enfrentar dois problemas recorrentes na construção do conhecimento histórico: o “presentismo” e o “anacronismo”.

Foi neste contexto que surgiu a minha vontade de compreender de que forma o desenvolvimento da empatia histórica por parte dos alunos poderia contribuir para a construção do conhecimento histórico, recorrendo, para isso, a estratégias com características construtivistas: como a redação de textos na 1ª ou 3ª pessoa, bem como a realização de debates. Neste âmbito, destaco o contributo de Peter Lee, um dos principais teóricos da empatia histórica, cujos trabalhos sublinham a importância de compreender os pensamentos e decisões das pessoas no passado, enquadrando-os nos seus próprios contextos históricos.

Com este tema em mente, elaborei a minha questão de partida: **De que modo a aplicação da “empatia histórica” na sala de aula pode ajudar a construir o conhecimento histórico dos alunos do 10º ano de escolaridade?**. Daqui decorrem os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a eficácia das estratégias de aplicação da empatia histórica no entendimento de diferentes perspectivas;
2. Promover a compreensão dos contextos históricos através da empatia histórica;
3. Desenvolver competências de interpretação e argumentação histórica nos alunos;
4. Examinar de que forma a empatia histórica pode contribuir para a promoção do espírito crítico e para a desconstrução de preconceitos e interpretações simplistas da história, como o anacronismo e o presentismo;
5. Identificar barreiras e desafios que o desenvolvimento da empatia histórica na sala de aula pode suscitar.

Para a concretização destes objetivos, será adotada uma metodologia de natureza qualitativa, diversificada e ajustada às atividades propostas, com destaque para a utilização de uma adaptação do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987) na análise dos dados recolhidos. Já a recolha de dados terá como principais fontes as anotações realizadas durante as aulas, as gravações do áudio de algumas atividades, as atividades escritas realizadas pelos alunos e os questionários aplicados. Estas opções metodológicas serão detalhadas e devidamente justificadas em pontos específicos.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos. No **“Capítulo I – Enquadramento teórico: entre o passado e o presente, o conceito de empatia histórica”**, apresento uma exposição detalhada dos principais conceitos que fundamentam este estudo: a evidência histórica, a multiperspetiva e, sobretudo, a empatia histórica. Ao longo deste capítulo, procuro clarificar as principais características destes conceitos, analisar as diferentes definições apresentadas pelos autores especializados e as formas de aplicação do conceito de empatia histórica na sala de aula, estabelecendo, assim, as bases teóricas que sustentam este trabalho.

No **“Capítulo II – Enquadramento metodológico: opções, estratégias e procedimentos”**, apresento uma breve caracterização do estudo, descrevo as atividades desenvolvidas, os questionários, a amostra utilizada e a metodologia adotada. Este capítulo tem como objetivo abrir o caminho para a análise dos dados que será efetuada no Capítulo III.

Por fim, no **“Capítulo III – Análise e discussão dos resultados”**, procedo à análise dos diferentes dados recolhidos no decorrer do ano letivo, em consonância com a metodologia adotada. Serão considerados os questionários, as atividades escritas, e os debates, de modo a averiguar se a aplicação das atividades propostas contribuiu para alcançar os objetivos delineados. No final do capítulo apresento ainda uma análise global, permitindo compreender não apenas se os alunos evidenciaram progressos no desenvolvimento da empatia histórica, mas também se estas atividades se revelaram benéficas no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de outras competências associadas.

Capítulo I – Enquadramento teórico: entre o passado e o presente, o conceito de empatia histórica

1.1. Construindo o conhecimento histórico: conceitos de segunda ordem

Antes de abordar o conceito que fundamenta o tema do presente relatório de estágio, empatia histórica, considereei pertinente iniciar com a exploração de alguns conceitos essenciais, não apenas para a construção do conhecimento histórico, mas também para a própria compreensão e desenvolvimento da empatia histórica.

Conceitos como consciência histórica, significância histórica, evidência histórica e a própria empatia histórica inserem-se num grupo mais amplo de conceitos a que a historiografia e, em especial, a filosofia da história atribuiu a designação de “conceitos de segunda ordem”. Contudo, a utilização desta nomenclatura como forma de designar este grupo de conceitos é, frequentemente, considerada ambígua, vaga e pouco consensual entre historiadores e filósofos da história. Dada a sua origem filosófica e a complexidade dos conceitos a ela associados, é comum encontrá-los também designados como “conceitos disciplinares”, “conceitos epistemológicos”, “conceitos estruturais” ou “conceitos metahistóricos”, entre outras variações (Freitas & Aguiar, 2020, p. 2). Para os efeitos deste relatório, adotarei a nomenclatura mais recorrente: conceitos de segunda ordem.

Neste sentido, os conceitos de segunda ordem, atendendo à definição de Peter Lee, são conceitos ligados à epistemologia da história e que se relacionam com a investigação histórica e a própria construção do conhecimento histórico (Ávila & Berbert, 2012, p. 8). Esta perspetiva é também partilhada por Jörn Rüsen, que, segundo Marlene Cainelli e Isabel Barca, entende que «... a meta-história – os conceitos de segunda ordem – constitui uma reflexão sobre a natureza da história com base na história enquanto algo que ocorreu no passado.» (Cainelli & Barca, 2018, p. 4).

Nos seus trabalhos, Peter Lee procura ainda distinguir os conceitos de segunda ordem dos chamados conceitos substantivos, que, de acordo com o autor, estão

relacionados com o conhecimento e os conteúdos históricos (Freitas & Aguiar, 2020, p. 2)¹. No artigo *Progression in Students' Understandings of the Discipline of History*, Lee clarifica esta distinção, afirmando que:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começámos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os “conceitos de segunda ordem”. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. (Barca, 2001, p. 15).

Nesta passagem, para além de diferenciar de forma clara e precisa os conceitos substantivos dos conceitos de segunda ordem, Lee evidencia a importância de trabalhá-los de forma articulada. Ambos os conceitos encontram-se intimamente relacionados e, para que os conceitos substantivos sejam corretamente explorados com os alunos, é essencial que sejam contextualizados e compreendidos tendo em consideração os conceitos de segunda ordem.

Edinalva Aguiar corrobora esta perspetiva, reforçando que «juntos e a depender da maneira como forem trabalhados, ambos podem contribuir para a formação de um repertório conceitual histórico por parte do aluno (...) e para a compreensão das diferenças qualitativas entre passado e presente.» (Freitas & Aguiar, 2020, p. 6.). Desta forma, e tendo em consideração que os conceitos de segunda ordem se relacionam com a própria natureza da história e da sua compreensão, as autoras sublinham a importância da sua apreensão por parte dos alunos, de modo que possam ser utilizados «...como um instrumento poderoso na compreensão do conhecimento histórico...» e contribuam para a formação de ideias históricas orientadas para uma progressão qualitativa (Freitas & Aguiar, 2020, p. 6)².

¹ Como, por exemplo, os conceitos de “Revolução”, “Renascimento”, “Industrialização”, ou “Miscigenação”.

² Outros estudos destacam a importância dos conceitos de segunda ordem, nomeadamente para o ensino da História, autores como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Alaric Dickson e Isabel Barca (alguns dos quais referenciados ao longo deste relatório) exploram estes conceitos de forma aprofundada sublinhando o seu papel no desenvolvimento de competências interpretativas nos alunos.

Os conceitos que integram a “gaveta” dos conceitos de segunda ordem constituem, por si só, um campo algo ambíguo e pouco consensual. Ainda assim, é frequente esta designação servir para classificar conceitos como narrativa, relato, explicação histórica, passado histórico, significância histórica, verdade histórica, causa e mudança ou empatia histórica, entre muitos outros. Nos pontos seguintes, vou proceder a uma breve exploração de dois que considero particularmente relevantes para a construção da empatia histórica e centrais para a reflexão que sustenta este trabalho: evidência histórica e multiperspetiva³.

1.1.1. Evidência histórica

Para compreender verdadeiramente o conceito de evidência histórica, é necessário ir além de uma definição imediata e mergulhar na própria lógica que sustenta a construção do conhecimento histórico.

No início do século XX, o importante filósofo da História R. G. Collingwood, no âmbito da sua reflexão sobre o método histórico, defendia que o conhecimento histórico se baseava em evidências, sendo considerado evidência tudo aquilo que fosse utilizado como tal (Moreira, 2004, p. 78). Assim sendo, segundo Collingwood, a História opera «... através da interpretação das provas, que são a expressão coletiva das coisas que singularmente se chamam documentos.», a partir das quais o historiador poderia obter as respostas às suas perguntas sobre os acontecimentos do passado (Collingwood, 1994, p. 21). Esta perspetiva foi partilhada, em grande medida, por Marc Bloch, que propunha uma visão alargada de “fonte histórica”: para o historiador francês, um documento histórico poderia ser tudo aquilo que o ser humano dissesse, escrevesse, fabricasse, transformasse ou qualquer elemento que revelasse algo a seu respeito (Moreira, 2004, p. 78-79).

³ Sublinho, no entanto, que devido às limitações de espaço e de tempo (próprias deste tipo de relatório) a exploração dos conceitos que se seguem será necessariamente breve e sintética, não sendo o propósito deste relatório proceder à sua dissecação aprofundada.

O conhecimento histórico resulta, assim, da interpretação, questionamento e análise crítica da evidência, o que torna a evidência histórica um dos conceitos de segunda ordem mais importantes para o “fazer história” e para o próprio ensino da história enquanto disciplina. Rosalyn Ashby, no livro *Debates in History Teaching* para a qual contribui com o capítulo *Understanding historical evidence*, destaca precisamente a importância de desenvolver este conceito junto dos alunos, como forma de melhorar a compreensão da relação entre os vestígios do passado e as exigências interpretativas da História sobre esse mesmo passado (Ashby, 2010, p. 144).

No que diz respeito ao conceito em si, Ashby procura clarificá-lo não apenas através da sua definição, mas sobretudo explicando aquilo que, de acordo com ela, a evidência não é. Segundo a autora, a evidência histórica não deve ser entendida como uma “skill”⁴ mas como um conceito, uma vez que, não se trata de uma capacidade que se “pratica” ou “melhora”, mas sim de uma ideia que se compreende (Ashby, 2010, p. 146). Para além disso, Ashby alerta para a confusão frequente entre os termos “evidência” e “fonte”, considerados muitas vezes sinónimos de forma errónea. No seguimento do seu raciocínio, defende que as fontes apenas se tornam evidência quando são utilizadas como tal, seja para apoiar uma teoria, sustentar uma hipótese ou estabelecer um facto (Ashby, 2010, p. 147-148).

Para completar esta ideia, Rosalyn Ashby cita Ludmilla Jordanova, que acrescenta que as fontes podem ser encaradas como uma espécie de “matéria-prima”, com potencial para se relacionarem com um “problema histórico” específico e se transformarem em evidência histórica. No entanto, de acordo com Jordanova, essa transformação só ocorre quando é demonstrada a relevância das fontes no contexto da investigação (Jordanova, 2000, *apud* Ashby, 2010, p. 147, 148).

Outros autores que partilham uma visão semelhante quanto à importância e ao significado do conceito de evidência histórica são Peter Seixas e Tom Morton, que exploram exaustivamente este conceito no seu livro *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nesta obra os autores apresentam uma definição simples e esclarecedora de

⁴ Ou seja, uma “capacidade”.

evidência histórica que, por esse motivo, adotarei para os fins deste relatório: a evidência é aquilo em que uma fonte se torna quando é analisada, tornando-se assim, pertinente numa investigação histórica (Seixas & Morton, 2013, p. 43).

Desta forma, e a par das perspectivas já analisadas, podemos concluir que a evidência histórica constitui um elemento essencial e indispensável na construção do conhecimento histórico. No que diz respeito à sua aplicação, Peter Seixas e Tom Morton defendem ainda que o desenvolvimento deste conceito implica a aplicação de três etapas fundamentais, que devem ser tidas em consideração no contexto de uma investigação histórica⁵:

1. Formulação de perguntas relevantes que orientem a pesquisa e confirmem propósito à análise;
2. Análise crítica das fontes disponíveis;
3. Consideração do contexto específico em que se insere o tema em estudo⁶.

Assim sendo, os autores do *The Big Six* acreditam que uma fonte não é uma evidência em si mesma. A fonte precisa de ser analisada, questionada e compreendida no seu devido contexto histórico para se tornar uma evidência. Este processo pode ser visualizado de forma clara na representação que se segue, adaptada a partir da proposta de Seixas e Morton:

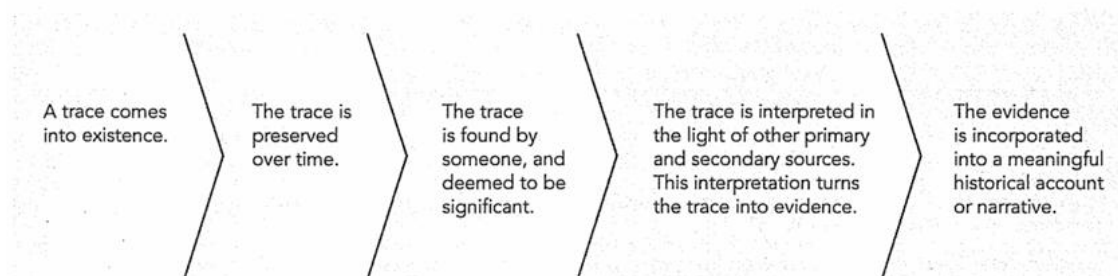


Figura 1 - Representação visual do processo de transformação de uma fonte em evidência histórica (Seixas & Morton, 2013, p. 51).

⁵ No domínio do ensino, Peter Lee e Denis Shemilt propuseram ainda um modelo de desenvolvimento do pensamento dos estudantes relativamente à evidência histórica, composto por seis níveis de progressão de ideias: nível 1 – Imagens do Passado; nível 2 – Informação; nível 3 – Testemunho; nível 4 – Tesoura e Cola; nível 5 – Evidência em contexto mínimo; nível 6 – Evidência no contexto (Chapman, 2011, p. 179).

⁶ Estas três etapas encontram-se esquematizadas no Anexo 1, tal como apresentadas no *The Big Six*.

Em suma, a evidência é constituída a partir dos vestígios do passado a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos conhecimento histórico.

1.1.2. Multiperspetiva

O conceito de multiperspetiva, é, também ele, complexo e sujeito a diversas interpretações. Arthur Chapman caracteriza-o como um conceito ambíguo, cujo significado pode variar consoante seja aplicado de forma literal ou metafórica (Wansinck, 2018, p. 497). Já Stradling salienta que o termo é frequentemente mais utilizado do que propriamente definido (Stradling, 2003, p. 13), embora tenham sido feitas várias tentativas para o clarificar, que passarei a abordar de seguida.

Antes disso, porém, importa compreender o contexto em que o conceito de multiperspetiva surgiu e começou a ser utilizado com mais frequência no domínio da educação histórica. Segundo Robert Stradling, o termo era raramente utilizado na Europa antes da década de 1990, embora Bodo von Borries refira que o conceito já era discutido desde, pelo menos, 1970 (Stradling, 2003, p. 9).

Seja como for, a partir da década de 1990, em grande parte devido ao contexto social e político decorrente da dissolução da URSS, o conceito de multiperspetiva adquiriu um novo destaque no domínio da educação histórica. Este renovado interesse foi particularmente notório nos países da Europa de leste, cuja necessidade de reformular os currículos implicava redescobrir novas perspetivas sobre o passado, que fossem além da perspetiva soviética anteriormente dominante (Stradling, 2003, p. 12).

Segundo Stradling, este novo interesse pela multiperspetiva também se deveu ao reconhecimento de que, historicamente, a educação histórica foi ensinada sobretudo «...from a perspective that was monocultural, ethnocentric, exclusive rather than inclusive and based on the assumption that the national narrative coincided with history of the largest national grouping and dominant linguistic and cultural community.» (Stradling, 2003, p. 10).

Ainda de acordo com este autor, o final do século XX trouxe consigo uma crescente preocupação por parte das escolas em preparar os alunos para um mundo em constante transformação, cada vez mais marcado por uma diversidade cultural, ética, linguística e religiosa. Este aspeto exigia uma nova abordagem ao ensino da História: mais inclusiva, crítica e plural, capaz de integrar múltiplas perspetivas e não apenas a perspetiva dominante (Stradling, 2003, p. 11)⁷. Nesse sentido, diversos conteúdos curriculares bem consolidados foram revistos de forma a refletirem diferentes vozes, perspetivas e interpretações⁸.

Compreendido o contexto em que o termo passou a ser utilizado e valorizado, importa agora definir o conceito em si. Começando por Isabel Barca, no artigo *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*, a autora considera que a multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, sublinhando ainda que todas as respostas e explicações em História são sempre provisórias (Barca & Gago, 2000, p. 29).

Também Marc Kropman, Carla van Boxtel e Jannet van Drie consideram, em linha com Munslow, que a multiperspetiva implica a inclusão das perspetivas de vários atores históricos, historiadores ou contemporâneos e, por conseguinte, a aceitação de narrativas alternativas, cada uma com a sua própria voz e perspetiva (Kropman *et al.*, 2021, p. 47). Os autores acrescentam que essa abordagem pode ser alcançada quando a narrativa histórica integra protagonistas provenientes de diferentes grupos sociais (como trabalhadores ou empresários), quando considera diferentes tipos de escala (como a escala local ou nacional), e inclui diversas dimensões históricas⁹ (Kropman *et*

⁷ É neste contexto que o Conselho da Europa, a União Europeia e outras organizações não governamentais, como o EUROCLIO, têm promovido projetos, como o guia *Multiperspectivity in history Teaching: a guide for teachers*, comissionado pelo Conselho da Europa, bem como, workshops, seminários e conferências que visam dar “voz” a minorias e perspetivas historicamente marginalizadas da história europeia. Entre estas, incluem-se, por exemplo: a história das mulheres, das camadas sociais mais desfavorecidas, de minorias étnicas, de crianças, etc. (Stradling, 2003, p. 10).

⁸ Stradling destaca, por exemplo, o caso das cruzadas, que passaram a incluir também a perspetiva islâmica, ou ainda, o exemplo dos “descobrimentos”, nos quais se tem procurado valorizar a perspetiva dos povos autóctones das regiões “descobertas” (Stradling, 2003, p. 11).

⁹ Não se limitando, por exemplo, à dimensão política, mas incluindo também a dimensão económica, social, cultural, etc.

al., 2021, p. 48). Em última análise, como referido anteriormente, trata-se de incluir na narrativa histórica as perspectivas mais marginalizadas.

Seguindo a mesma lógica, Bjorn Wansink define multiperspetiva no contexto da educação histórica como:

In the context of history education, the notion of multiperspectivity refers to the epistemological idea that history is interpretational and subjective, with multiple coexisting narratives about particular historical events, rather than history being objectively represented by one “closed” narrative. (Wansink et al., 2018, p. 496).

Esta definição reforça a ideia de que a História não se apresenta como um relato único e objetivo, mas sim como um campo baseado na interpretação subjetiva de múltiplas narrativas.

Outros autores apresentam definições semelhantes. K. Peter Fritzsche, citado por Stradling, define multiperspetiva como um processo, “a strategy of understanding”, na qual tomamos em consideração outras perspectivas que não apenas a nossa (Stradling, 2003, p. 13). Por sua vez, Ann Low-Beer descreve o conceito como “viewing historical events from several perspectives”, alicerçando-o fortemente no método histórico e defendendo que estas “múltiplas perspectivas” devem ser sempre sustentadas por evidência (Stradling, 2003, p. 14).

Indo agora além da definição deste conceito, Robert Stradling, no guia, já aqui referido, *Multiperspectivity in history Teaching: a guide for teachers*, não só clarifica o significado deste conceito como também evidencia a sua importância e utilidade¹⁰. O autor demonstra como este conceito se insere de forma tão natural no processo de construção do conhecimento histórico, começando pelo trabalho do historiador. Cada historiador possui a sua própria perspectiva sobre determinados acontecimentos e, ao “construir” a história, fá-lo mediante objetivos distintos. Alguns analisam determinados

¹⁰ Neste guia, Robert Stradling explora a fundo este conceito, apresentando diferentes interpretações do termo, três dimensões essenciais do conceito, dificuldades comuns na sua aplicação no ensino da História e várias estratégias práticas para a sua utilização em contexto de sala de aula. Uma obra útil e que recomendo a qualquer docente interessado em adotar esta abordagem na sua prática letiva.

acontecimentos à luz da sua importância política, outros, segundo a sua importância económica, social, ou cultural, chegando frequentemente a conclusões distintas, mesmo quando, como refere Isabel Barca, recorrem ao mesmo conjunto de fontes (Barca & Gago, 2000, p. 39)¹¹.

A acrescentar a estes contributos, Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo, na sua tese de doutoramento define multiperspetiva da seguinte forma:

Mais do que uma estratégia, a multiperspetiva é uma capacidade de olhar uma situação de diferentes perspetivas, de aceitar a possibilidade de existirem outras formas de ver o mundo igualmente válidas, mas também igualmente parciais. É, ainda, a capacidade de compreender o outro, tentando ver o mundo como ele o vê, ou seja, através de um exercício de empatia. Logo, pode dizer-se que a multiperspetiva está solidamente enraizada no método histórico. (Veríssimo, 2012, p. 78).

Através deste excerto, a autora sintetiza de forma exemplar algumas das ideias e definições que foram sendo exploradas ao longo deste ponto, estabelecendo, simultaneamente, uma ponte com o conceito de empatia, que terei a oportunidade de aprofundar nas páginas seguintes.

1.2. Empatia Vs empatia histórica: duas perspetivas complementares ou distintas?

O conceito de empatia tem as suas origens na palavra grega “*empathia*”, formada por “*em*” + “*pathos*” (“emoção”, “sentimento” ou “paixão”) que significa, literalmente, “entrar no sentimento” (Aguilar, 2018, p. 110). No século XX, o filósofo alemão Theodore Lipps recuperou este conceito através do termo alemão “*Einfühlung*” (“*ein*” = dentro + “*fühlen*” = sentir), que pode ser traduzido literalmente para o

¹¹ Stradling exemplifica este aspeto recorrendo ao exemplo da Guerra Civil Espanhola. Um historiador que estude este conflito pode centrar-se nas campanhas militares, ou escolher desenvolver a sua narrativa a partir da perspetiva falangista, comunista ou de outro grupo envolvido. Em qualquer dos casos, cada historiador fará uma seleção própria das fontes a utilizar, de acordo com os seus objetivos.

português como “sentir em” (Araujo, 2019, p. 6). Lipps aplicou este conceito ao mundo das artes, como uma forma de ilustrar a relação que se estabelece entre o artista e o espectador que se projeta a si mesmo na obra de arte (Aguiar, 2018, p. 110).

Ao longo dos anos seguintes, o conceito de empatia continuou a evoluir através das contribuições de filósofos e psicólogos de renome como o britânico Edward Titchener. No entanto, o conceito ainda carece de um consenso definitivo sobre o seu significado. Neste trabalho, adoto como base a definição do filósofo social australiano Roman Krznaric, que descreve a empatia como a «...arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações.» (Krznaric, 2015, p. 10). Nesse sentido, como aponta Edinalva Aguiar, a empatia consiste, de forma geral, na procura por colocar-se no lugar do “outro” com o objetivo de compreender os seus sentimentos e emoções, promovendo em simultâneo o combate à indiferença no trato entre os seres humanos (Aguiar, 2018, p. 110).

Atualmente, o conceito de empatia é aplicado com sentidos mais ou menos distintos do seu significado original em áreas diferentes do saber, desde a psicologia e filosofia a outras disciplinas das humanidades. No campo da História, este conceito ficou conhecido como empatia histórica, adquirindo um significado específico, em estreita relação com a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica.

Nesse sentido e de forma a respondermos à pergunta apresentada no título deste capítulo, é necessário que nos coloquemos uma outra questão: “O que é que se entende por empatia histórica?”. A resposta a esta questão é tudo menos simples ou consensual¹². Ao longo dos anos, foram vários os investigadores que se propuseram a definir este conceito obtendo, cada um deles, resultados diversos e nem sempre claros ou objetivos.

¹² Stuart Foster, apenas a título de exemplo, referia-se em 2001 a empatia histórica como “problematic and contested term” (Endacott & Brooks, 2013, p. 42).

Isto deve-se, em parte, ao próprio termo “empatia histórica”, considerado por muitos autores como vago e desadequado. Peter Lee, por exemplo, um dos principais teóricos da área, inicia uma das suas muitas abordagens ao tema por considerar o termo empatia histórica como insatisfatório para descrever o tipo de compreensão histórica em questão (Lee, 2003, p. 19). Outros autores chegam ao ponto de utilizar termos alternativos para se referir a este conceito, como Jill Jensen, que se lhe refere através da expressão “Perspective Taking” (Jensen, 2008, p. 55), Kaya Yilmaz, que utiliza “Historical Imagination” como um sinónimo de empatia histórica (Yilmaz, 2007, p. 331) ou ainda, Peter Seixas e Tom Morton que em *The Big Six: Historical Thinking Concepts* recorrem ao termo “Historical Perspectives”¹³ como um dos seis conceitos basilares do pensamento histórico.

No entanto, apesar das suas limitações, existe um consenso em torno da utilização do termo empatia histórica, que, de acordo com Lee, se deve à ainda maior desadequação dos termos alternativos. “Perspective Taking”, por exemplo, de acordo com o autor «...é uma expressão que gera alguma confusão abarcando um leque maior de interpretações sobre diversas temáticas» (Lee, 2003, p. 19). Adotando a perspetiva de Peter Lee no que a este aspeto diz respeito, optei também por utilizar o termo de empatia histórica no meu relatório de estágio, uma vez que, assim como Lee, considero que seja o vocábulo que se adequa melhor ao tipo de compreensão histórica com a qual pretendo trabalhar.

Mas nada disto, no entanto, responde, ainda, à nossa questão: “O que é que se entende por empatia histórica?”. Se tomarmos como base a definição de Jada Kohlmeier, a empatia histórica pode ser entendida como a tentativa de perceber os motivos, as crenças, os comportamentos e as decisões das pessoas no passado (Kohlmeier, 2006, p. 35). Esta visão é reforçada por Liz Owens Boltz que é muito perentória na forma como define o conceito, «This, essentially, is historical empathy: Understanding the historical context, attitudes, cultural norms, belief systems, and

¹³ Que os autores definem como a tentativa de “ver” através dos olhos das pessoas do passado, que frequentemente viviam em contextos e circunstâncias muito distantes dos nossos (Seixas & Morton, 2013, p. 138).

other factors that may have shaped the actions of people and institutions in the past.» (Boltz, 2017, p. 1).

Outros investigadores, como Barton e Kaya Yilmaz, apresentam definições mais ou menos semelhantes¹⁴. No entanto, Yilmaz, destaca ainda que a empatia histórica resulta também da capacidade de vermos o mundo passado tal como ele seria visto pelos agentes históricos na sua época, evitando, para isso, recorrer a pressupostos do presente (presentismo) e procurando, desta forma, compreender o passado enquadrando-o devidamente no seu contexto histórico (Yilmaz, 2007, p. 331).

A estas definições mais gerais, Downey acrescenta que a empatia histórica, para além de envolver o reconhecimento de que o passado é diferente do presente, inclui a capacidade de distinguir entre múltiplas perspetivas do passado e defender a perspetiva do autor com base na evidência histórica (Downey, 2005, *apud* Jensen, 2008, p. 56). O contributo de Downey é particularmente relevante na medida em que destaca a importância de conceitos históricos de segunda ordem, como a multiperspetiva e a evidência histórica para a construção e desenvolvimento da empatia histórica¹⁵.

Relativamente à evidência histórica por exemplo, são muitos os autores que defendem que a empatia histórica não pode ser alcançada sem o recurso à evidência. Peter Lee, por exemplo, argumenta que a empatia histórica exige o uso da evidência como forma de estabelecer relações entre «...a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo.» (Lee, 2003, p. 20).

Com todos estes contributos em mente, considero já estar em condições de apresentar uma resposta para a questão colocada no título deste capítulo: O que difere a empatia da empatia histórica? Em suma, enquanto a empatia é aplicada em relação

¹⁴ Barton, por exemplo, considera que «...historical empathy is the skill to recognize how people in the past viewed their circumstances, evaluated their opinions, made decisions, and how their perceptions were shaped by their values, beliefs, and attitudes.» (Barton, *apud* Yilmaz, 2007, p. 332), enquanto que Kaya define empatia histórica «...as the ability to see and judge the past in its own terms by trying to understand the mentality, frames of reference, beliefs, values, intentions, and actions of historical agents using a variety of historical evidence.» (Yilmaz, 2007, p. 331).

¹⁵ Conceitos já previamente explorados no capítulo “1.1. Construindo o conhecimento histórico: conceitos de segunda-ordem”.

ao presente e consiste na capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, utilizando essa capacidade para guiar as nossas ações, a empatia histórica recorre à evidência para compreender as atitudes, as crenças, ou os comportamentos das pessoas do passado, tendo em consideração o seu contexto histórico.

No entanto, será que é sensato resumirmos a complexidade do conceito de empatia histórica apenas a estas visões? Ou, por outro lado, existirão outras camadas a ser exploradas? De forma a respondermos a estas e outras questões, é necessário irmos além das definições gerais e caminharmos ao encontro de perspectivas mais aprofundadas.

1.3. As duas dimensões da empatia histórica: dimensão afetiva e dimensão cognitiva

De forma a alcançarmos uma compreensão mais completa do significado do conceito de empatia histórica, considero fundamental compreender aquelas que, segundo Barton e Levstik, são as duas principais dimensões que moldam este conceito: a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva¹⁶. Será a partir do peso que cada autor atribui a cada uma destas componentes, que encontraremos as principais definições deste conceito.

A maior parte dos teóricos e investigadores ligados à empatia histórica tendem a atribuir uma maior importância ao domínio cognitivo em detrimento do domínio afetivo. Embora esses autores reconheçam que o envolvimento de sentimentos é inevitável durante o processo de desenvolvimento da empatia histórica¹⁷, defendem, ainda assim, que o domínio afetivo deve estar sempre subordinado ao domínio cognitivo. Esta posição fundamenta-se, em parte, a partir do receio de que empatia

¹⁶ De acordo com estes autores, a empatia histórica envolve simultaneamente «the cognitive exercise of recognizing the perspectives of others as well as affective engagement, or caring with and about people in the past.» (Boltz, 2017, p. 2).

¹⁷ Uma vez que, enquanto seres humanos é uma ilusão pensar que podemos ser completamente imparciais, racionais ou objetivos na construção do conhecimento histórico.

histórica possa ser confundida com sentimentos, como a simpatia e a admiração, ou até mesmo com simples imaginação.

1.3.1. A dimensão cognitiva

Um dos teóricos cujo trabalho mais está associado à vertente cognitiva e racional da empatia histórica é Peter Lee, que é muito direto na sua abordagem ao colocar-se a questão: «Estará a empatia histórica relacionada com sentimentos?» (Lee, 2003, p. 20). Lee responde que os sentimentos desempenham um papel secundário no desenvolvimento da empatia histórica aparecendo de forma “estiolada”. Ele afirma, sem deixar margem para dúvidas a respeito da sua posição que, «...a compreensão histórica¹⁸ não é ela própria um sentimento, embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos.» (Lee, 2003, p. 20).

Como forma de clarificar o seu argumento, Lee apresenta um conjunto de exemplos. Um deles, ilustra como nós, enquanto sujeitos do presente, não podemos partilhar as expectativas do vitorioso Partido Trabalhista Britânico em 1945, uma vez que sabemos, *a priori*, que essas expectativas não se concretizaram. Da mesma forma, para Lee, é impossível sentirmos orgulho ou admiração por uma vitória militar do passado quando não partilhamos os valores e as crenças dos agentes históricos que a acaçaram, e que justificam esse mesmo orgulho (Lee, 2003, p. 20-21). Através destes exemplos, Lee parece sugerir que as emoções podem não só interferir na construção do conhecimento histórico, como também distorcê-lo.

Ainda assim, Lee sustenta que é possível compreender as atitudes, crenças e objetivos das pessoas do passado sem necessitarmos de as aceitar. Para Lee, o elemento central no desenvolvimento da empatia histórica é procurar perceber as atitudes dos agentes históricos no seu próprio contexto histórico, ressalvando que compreender não implica partilhar desses sentimentos.

¹⁸ “compreensão histórica” é neste contexto utilizado como um sinónimo de empatia histórica.

Ainda de acordo com este autor, e como já referido anteriormente, a designação deste tipo de compreensão histórica através do termo ambíguo de empatia histórica é o que leva a que esta seja recorrentemente percebida como uma forma de simpatia e de identificação com os agentes históricos e com o seu sofrimento ou felicidade. Esta interpretação incorreta, segundo Peter Lee e Denis Shemilt, afasta e ofusca o verdadeiro significado deste conceito: «...the need to understand and explain how people in the past thought and reasoned, how their feelings and values differed from those of contemporaries.» (Lee & Shemilt, 2011, p. 40).

A empatia histórica, portanto, para estes autores, trata-se de reconstruir o melhor possível as razões pela qual determinado agente histórico agiu de determinada forma, evitando considerações presentistas e tendo como base uma análise criteriosa da evidência histórica¹⁹. Em última instância, Lee define este conceito como, «...uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que a aqueles agentes fizeram.» (Lee, 2003, p. 20).

Lee, no entanto, não é o único investigador que defende uma perspetiva mais cognitiva da empatia histórica. Sáiz, por exemplo, segue uma linha de pensamento semelhante, considerando este conceito como uma «...habilidade cognitiva que vai além de uma mera disponibilidade afetiva ou emocional para se colocar no lugar de personagens históricos. Trata-se de pôr em funcionamento uma imaginação histórica controlada, devidamente contextualizada, envolvendo a reconstrução imaginada de contextos históricos.» (Sáiz, 2013, *apud* Aguiar, 2018, p. 112). Para ambos os autores, a empatia histórica emerge como uma operação sobretudo “mental” e não tanto “emocional”.

Esta visão mais tradicional de empatia histórica que Jada Kohlmeier designa de “perspective recognition” é ainda compartilhada por outros autores como VanSledright que acrescenta que a empatia histórica não se resume a uma simples e temporária

¹⁹ Como o próprio Lee exemplifica: «Why did Chamberlain make the Munich agreement with Hitler? Why did Elizabeth take so long to execute Mary Queen of Scots? Why did Henry VIII break with Rome?» (Lee & Shemilt, 2011, p. 40).

propensão para se sentir como o sujeito histórico, nem à ideia de “caminhar nos sapatos” daqueles que viveram antes de nós (VanSledright, 2001, *apud* Yilmaz, 2007, p. 332) ou Davis que considera a empatia histórica como parte fundamental do pensamento histórico e que embora reconheça a “participação” dos sentimentos neste processo, enfatiza a primazia do domínio cognitivo sobre o afetivo: «For the most part, it is intellectual in nature, but certainly it may include emotional dimensions.» (Davis, *apud* Yilmaz, 2007, p. 333).

Outro autor relevante nesta matéria, Stuart Foster, argumenta que a empatia histórica não deve ser percebida apenas como uma forma de nos identificarmos com os agentes históricos ou como uma tentativa de “ver” o passado através dos “olhos” daqueles que o viveram (Foster, 1999, p. 19). Afinal, ninguém possui a capacidade de saber exatamente o que se passava na mente de uma pessoa no passado, pois, em última instância, somos apenas sujeitos do presente que interpretam acontecimentos, atitudes e ações ocorridas no passado.

Para Foster, o estudo da história deve ser o mais objetivo possível (Foster, 1999, p. 19). De forma a ilustrar isto mesmo, o autor enumera e explica aquelas que para ele são as seis qualidades fundamentais que compõem a empatia histórica:

1. Compreensão das motivações dos agentes históricos no passado: consiste na explicação do porquê de indivíduos no passado terem agido da forma como agiram;

2. Utilização do contexto histórico e cronológico: para avaliar os acontecimentos do passado os alunos devem estar conscientes dos principais eventos, personalidades e da cultura do período em estudo;

3. A empatia histórica encontra-se dependente da evidência histórica: para o desenvolvimento da empatia histórica é necessário recorrer a uma análise criteriosa e aprofundada da evidência histórica;

4. Avaliação das consequências de ações cometidas no passado: para que, entre outras coisas, os alunos compreendam a forma como ações cometidas no passado podem ter implicações no futuro;

5. O passado é diferente do presente: a empatia histórica exige a compreensão de que o passado é diferente do presente e, como tal, os agentes históricos não devem ser julgados ou criticados tendo em conta valores e normas características do tempo presente²⁰;

6. Respeito pela complexidade da ação humana: aquando da “construção” da empatia histórica devemos compreender, por exemplo, que indivíduos diferentes, quando confrontados com circunstâncias semelhantes podem agir de forma muito distinta²¹. (Foster, 1999, p. 19).

Com base nestes contributos, podemos constatar que as “teorias cognitivas” tendem, no geral, a defender uma abordagem “cientificamente” rigorosa da empatia histórica. Estas teorias valorizam elementos essenciais à construção de um conhecimento histórico sólido, como a análise detalhada da evidência histórica, a consideração de diferentes perspectivas historiográficas e do contexto histórico em estudo, com o fim último de descortinar as crenças, os valores e os motivos por de trás das ações dos agentes históricos no passado. Assim, os defensores desta abordagem procuram demarcar claramente a empatia histórica da simpatia ou da mera imaginação, combatendo, simultaneamente interpretações presentistas ou anacrónicas dos acontecimentos históricos.

1.3.2. A dimensão afetiva

Estudos mais recentes²², contudo, têm desafiado esta abordagem mais convencional da empatia histórica, atribuindo maior relevância à sua dimensão afetiva. Esta nova perspetiva, designada por Jason L. Endacott e John Sturtz como “cognitivo-afetiva” (Endacott & Sturtz, 2015, p. 3), tem promovido uma visão mais “equilibrada” do conceito, apresentando-o como um “dual-domain construct” que considera tanto o

²⁰ Esta qualidade vai ao encontro de um dos meus objetivos iniciais que diz respeito ao combate ao anacronismo e presentismo.

²¹ De forma a clarificar este ponto, Stuart Foster acrescenta: «For example, Winston Churchill’s policy toward Hitler in 1938 likely would have been very different from that followed by Chamberlain.» (Foster, 1999, p. 19).

²² Destaco os trabalhos de autores como Sara Brooks, Jason L. Endacott e Jada Kohlmier.

domínio cognitivo como o domínio afetivo como indispensáveis para a construção da empatia histórica.

Dois autores cujos trabalhos mais tem contribuído para conceber a empatia histórica como uma construção cognitivo-afetiva são Jason L. Endacott e Sara Brooks, que sugerem que a empatia histórica «...is more fully realized as a dual-domain construct, one in which the historical investigator both examines the thoughts of historical figures and connects with the affective dimensions of their situations.» (Endacott & Brooks, 2013, p. 42).

De acordo com esta perspetiva, adotar uma abordagem exclusivamente cognitiva ou racional da empatia histórica pode ser limitador para a compreensão das ações humanas no passado. Exemplo disso, é a crença em bruxas no século XVII, segundo os autores, se analisada apenas através de uma perspetiva cognitiva, esta crença pode ser percecionada pelos alunos como irracional, podendo contribuir para que estes se sintam superiores aos agentes históricos que nela acreditavam. Isto ocorre porque, na sua análise, os alunos não estão a considerar sentimentos como o medo, o orgulho, o desespero ou o ódio que podem ter influenciado estes indivíduos (Endacott & Brooks, 2013, p. 43).

Por outro lado, Endacott e Brooks acreditam que estabelecer ligações afetivas com o passado pode ajudar os alunos a reconhecer as figuras históricas como seres humanos reais, promovendo uma compreensão mais profunda das suas ações, algo que uma visão puramente cognitiva, por si só, não consegue alcançar (Endacott & Brooks, 2013, p. 43).

De forma a ilustrar e a conceptualizar a sua perspetiva a respeito deste conceito, Endacott e Brooks propuseram um modelo teórico atualizado para a empatia histórica que consiste na interligação entre três elementos independentes: “Contextualização histórica”²³; “Tomada de perspetiva”²⁴; e “Conexão afetiva”²⁵ (Endacott & Brooks, 2013,

²³ Tradução de “Historical Contextualization”.

²⁴ Tradução de “Perspective Taking”.

²⁵ Tradução de “Affective Connection”.

p. 43)²⁶. A contextualização histórica requer uma compreensão do contexto político, económico e social do período em estudo, assim como das normas, crenças e eventos que podem ter contribuído para modelar as ações das pessoas e instituições no passado. A tomada de perspectiva, consiste na compreensão da experiência vivida por um indivíduo no passado, analisando as suas crenças, valores e atitudes, de forma a perceber o que é que essa pessoa poder ter pensado na situação em questão e o porquê de ter agido da maneira como agiu. Por fim, a conexão afetiva envolve reconhecer o impacto das emoções nas ações dos agentes históricos. Esta dimensão pode ser trabalhada ao estabelecer paralelos entre as experiências dos alunos e vivências similares dos agentes históricos (Endacott & Brooks, 2013, p. 43).

Assim sendo, os autores defendem que para alcançarmos uma compreensão significativa do passado devemos utilizar estes três elementos em conjunto. Sem a presença da contextualização histórica, da tomada de perspectiva e da conexão afetiva não podemos verdadeiramente falar de empatia histórica (Endacott & Brooks, 2013, p. 43).

No entanto, a teoria “cognitivo-afetiva” de Endacott e Brooks também apresenta algumas limitações, particularmente no que se refere ao terceiro elemento da teoria: a conexão afetiva. Para colocar esse aspeto da empatia histórica em prática, os autores sugerem que é necessário estabelecer paralelos entre as nossas experiências pessoais e situações semelhantes vivenciadas por indivíduos no passado: «...focusing on the self as they are reminded of a similar experience in their own lives that caused a similar affective response.» (Endacott & Brooks, 2013, p. 43). Contudo, essa abordagem, especialmente quando aplicada com alunos, pode ser problemática, pois corre o risco de gerar confusão e, involuntariamente, promover o presentismo.

Os próprios autores reconhecem os riscos envolvidos neste processo, destacando que, quando os alunos empatizam com figuras históricas que vivenciaram situações traumáticas, existe a possibilidade de que passem a simpatizar com esses indivíduos, em vez de empatizar. Citando Eisenberg, Endacott e Brooks complementam:

²⁶ A conceptualização visual destes três elementos elaborada por Endacott e Brooks é visível no Anexo 2.

«When students sympathize with others they feel for them rather than with them, thereby projecting their feelings of sorrow or compassion on another person instead of trying to understand them.» (Eisenberg, 2000, *apud* Endacott & Brooks, 2013, p. 46). Para evitar esse problema, alinhando-se à maioria dos teóricos da empatia histórica, Endacott e Brooks recomendam que todo o processo seja fundamentado em evidência histórica.

A partir da revisão teórica realizada ao longo destes capítulos, considero seguro afirmar que o conceito de empatia histórica é, de facto, extremamente complexo e até mesmo contestado. Certamente, não me caberá a mim encerrar a discussão ou apresentar uma definição incontestável ou definitiva. O debate em torno deste conceito permanecerá vivo, e, na minha opinião, é exatamente isso que o torna tão fascinante: a capacidade de suscitar diversas interpretações e definições. No entanto, no contexto deste relatório, é necessário estabelecer uma definição que sirva como guia para a minha abordagem.

Nesse sentido, com base nos contributos das teorias cognitivas e cognitivo-afetivas, sintetizados a partir dos trabalhos de Peter Lee, Stuart Foster, Jason Endacott e Sara Brooks, optei por formular uma resposta direta e clara sobre o que entendo por empatia histórica.

De forma simples e objetiva, a empatia histórica pode ser definida como o resultado de um processo cognitivo e afetivo que procura compreender as experiências, os motivos, o sistema de crenças, as normas culturais, as atitudes e os comportamentos dos agentes históricos dentro do seu contexto social específico, sempre fundamentado em evidência histórica.

1.4. Da teoria à prática: a aplicação da empatia histórica

Neste ponto final do meu enquadramento teórico, pretendo explicar, tal como o título indica, de que forma a revisão da literatura realizada nos capítulos anteriores pode ser aplicada em contexto de sala de aula. Por outras palavras, procurarei clarificar alguns

dos modelos e das atividades através dos quais diversos autores têm vindo a desenvolver e aplicar a empatia histórica nas suas práticas pedagógicas.

Para começar, Endacott e Brooks, por exemplo, tecem um conjunto de considerações sobre os momentos que seriam mais adequados para promover o desenvolvimento da empatia histórica em sala de aula. Segundo os autores, é fundamental que os professores avaliem a natureza do conteúdo histórico a abordar, bem como as capacidades e disposições dos alunos, de forma a determinar se é apropriado aplicar o conceito de empatia histórica num determinado cenário pedagógico (Endacott & Brooks, 2013, p. 45). Acrescentam ainda que a disponibilidade e a qualidade das fontes primárias e secundárias devem ser suficientes para permitir que os alunos interajam com os três elementos essenciais da empatia histórica referidos no capítulo anterior²⁷.

Estes autores também sugerem que as oportunidades para desenvolver a empatia histórica surgem de situações históricas que despertam o interesse dos alunos. Seguindo esta linha de raciocínio, Jada Kohlmeier, argumenta que é necessário que o evento selecionado para o desenvolvimento da empatia histórica seja complexo e contenha um mistério que possa ser resolvido e debatido pelos alunos (Kohlmeier, 2006, p. 37). Da mesma forma que Endacott e Brooks, Kohlmeier defende que este “mistério” deve captar o interesse dos estudantes, estimulando a sua curiosidade e interesse pelo passado (Kohlmeier, 2006, p. 37).

Jada Kohlmeier, estabelece ainda, critérios que, de acordo com ela, deveriam estar presentes nas atividades cujo objetivo fosse promover a empatia histórica. De acordo com esses critérios, os estudantes devem: ter a capacidade de reconhecer a diferença entre o passado e o presente; conseguir distinguir entre as diversas perspetivas dos agentes históricos; possuir a habilidade de explicar as diferentes perspetivas dos indivíduos do passado no seu devido contexto histórico, considerando o impacto dessas interpretações para os próprios intervenientes históricos; e

²⁷ Contextualização histórica; tomada de perspetiva; e conexão afetiva.

fundamentar todas as suas interpretações e conclusões em evidência histórica (Kohlmeier, 2006, p. 38)²⁸.

Para além de apresentarem sugestões sobre os momentos mais adequados para a aplicação da empatia histórica, bem como critérios específicos, objetivos e outros aspetos a ter em consideração quando pretendemos que os alunos desenvolvam este conceito, vários autores procuraram ainda definir um conjunto de “níveis” ou “escalas” com o objetivo de “medir” a progressão de ideias dos alunos sobre o desenvolvimento do conceito de empatia histórica²⁹. Nos parágrafos seguintes, irei debruçar-me sobre o modelo desenvolvido por Peter Lee e Rosalyn Ashby e sobre o modelo de Jason Endacott e Sarah Brooks, por serem aqueles que constituem a minha principal inspiração para a metodologia de trabalho que apresentarei mais adiante.

1.4.1. Modelos de desenvolvimento e categorização da empatia histórica

O modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee, foi sendo aprimorado e testado ao longo dos anos, dando origem a versões sucessivas. Em 1987, no artigo *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*, os autores apresentaram um modelo de categorização da empatia histórica com cinco níveis, que serviu como base e referência para a maior parte dos modelos que se seguiram (Ferreira, 2009, p. 120). Anos mais tarde, em 1996, através do artigo *Children's Ideas about Historical Explanation*, redigido no âmbito do projeto CHATA³⁰, os mesmos autores, a que se juntou Dickinson, aprofundaram a investigação anterior e propuseram um modelo de seis níveis (Ferreira, 2009, p. 120). Esta lógica de aperfeiçoamento do modelo original manteve-se, e no artigo *We're making cars, and they just had to walk*, Peter Lee já apresentava um modelo de sete níveis³¹.

²⁸ Estes critérios vão ao encontro das qualidades da empatia histórica definidas previamente por Stuart Foster e mencionadas no capítulo anterior.

²⁹ Esta progressão de ideias resulta, tal como refere Peter Lee, de uma «...transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas.» (Lee, 2001, p. 25).

³⁰ “Concepts of History and Teaching Approaches”.

³¹ O número de níveis varia não só em função do aprimoramento dos modelos, mas também consoante as características específicas de cada investigação. Exemplo disso são os estudos de Jill Jensen, que no artigo *Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study* utiliza três níveis para

Seja como for, ainda que existam variações nos modelos apresentados por diferentes autores, o modelo que vou explorar com maior profundidade será o modelo original de cinco níveis, por considerar que constitui a base mais sólida e acessível a partir do qual poderei desenvolver a minha proposta metodológica.

Assim sendo, tendo como referência o modelo de Ashby e Lee de 1987, o **Nível 1**, designado de “Passado obscuro”³², corresponde às ideias mais elementares dos alunos relativamente ao conceito de empatia histórica. Neste nível, os indivíduos do passado são frequentemente percecionados como mentalmente inferiores, menos inteligentes ou menos espertos do que as pessoas do presente, por não terem adotado, aos olhos dos alunos, a solução que lhes parece ser a mais adequada e lógica (Ashby & Lee, 1987, p. 68). Segundo os autores, este tipo de raciocínio assenta fundamentalmente na incompreensão, por parte dos alunos, de que os indivíduos do passado não dispunham da informação que hoje nós temos como garantida (Ashby & Lee, 1987, p. 68).

No **Nível 2**, designado de “Estereótipos generalizados”³³, as ações e as instituições do passado são compreendidas com base em “convenções”, “estereótipos” e generalizações simplistas. Nesta etapa, os alunos tendem a não distinguir entre o que os indivíduos do passado sabiam e aquilo que sabemos atualmente. Quando essa distinção é feita, serve normalmente para comparar as atitudes dos indivíduos no passado com as nossas atitudes no presente, com o objetivo de demonstrar como os indivíduos do passado agiam de forma “estúpida”, em vez de procurar compreender as suas ações no seu respetivo contexto histórico (Ashby & Lee, 1987, p. 72).

Passando para o **Nível 3**, que Ashby e Lee designam como “Empatia quotidiana”³⁴, os alunos começam a considerar as evidências de uma situação específica. No entanto, continuam a percecioná-la através de uma perspetiva contemporânea, sem uma distinção clara entre aquilo que um agente histórico do

categorizar a “Empatia Histórica” dos alunos, e de Neus González Monfort que na sua investigação utiliza também 3 níveis: a empatia histórica presentista; a empatia histórica experiencial; e a empatia histórica simples (Monfort *et al.*, 2009, p. 285).

³² Traduzido de “The Divi Past”.

³³ Traduzido de “Generalized Stereotypes”.

³⁴ Traduzido de “Everyday Empathy”.

passado saberia e aquilo que sabemos atualmente (Ashby & Lee, 1987, p. 21). Apesar disso, os autores destacam que, neste nível, os alunos revelam uma intenção genuína de compreender o passado e as situações com que são confrontados. Contudo, fazem-no ainda projetando as suas próprias crenças e perspetivas contemporâneas, frequentemente expressas através da pergunta: «What would it have been like for me if I had been there?» (Ashby & Lee, 1987, p. 74).

De seguida, no **Nível 4**, designado por “Empatia histórica restrita”³⁵, os alunos têm em consideração as evidências, reconhecendo que os indivíduos do passado poderiam não ter acesso a informação que hoje consideramos evidente. Este reconhecimento decorre da compreensão de que as crenças, os objetivos e os valores dessas pessoas diferiam dos nossos e estavam profundamente enraizados no seu contexto histórico específico (Ashby & Lee, 1987, p. 78). Ainda assim, embora os alunos já estabeleçam uma distinção clara entre o passado e o presente, podem continuar a criticar o passado com base no que consideram ser crenças fúteis, incompreensíveis ou fruto da ignorância das pessoas do passado (Ashby & Lee, 1987, p. 78).

Por fim, o **Nível 5**, que Ashby e Lee apelidaram de “Empatia histórica contextualizada”³⁶, engloba os alunos que conseguem distinguir claramente entre a perspetiva dos indivíduos do passado e a do historiador no presente. Estes alunos compreendem que os agentes históricos agiam mediante crenças, valores, objetivos e hábitos profundamente distintos dos nossos e que esses elementos moldaram as suas ações e decisões. Demonstram, assim, a capacidade de interpretar os acontecimentos históricos à luz de um “quadro mais amplo”, considerando o contexto social, cultural, político e económico da época, em vez de os avaliarem com base em critérios contemporâneos (Ashby & Lee, 1987, p. 81)³⁷.

³⁵ Traduzido de “Restricted Historical Empathy”.

³⁶ Traduzido de “Contextual Historical Empathy”.

³⁷ O que não significa que alunos inseridos neste nível façam trabalhos perfeitos. Como menciona Ana Figueiredo no seu relatório de estágio: «O que realmente caracteriza um aluno deste nível são as estratégias mobilizadas para compreender o problema e a construção de um raciocínio sustentado e coerente.» (Figueiredo, 2021, p. 19).

Através dos níveis aqui apresentados, torna-se possível categorizar as ideias dos alunos relativamente ao conceito de empatia histórica³⁸. No entanto, Lee, num estudo posterior³⁹, salienta que este tipo de modelo resulta de uma construção interpretativa da sua parte, não sendo, por isso, o único possível (Lee, 2001, pg. 28). Desta forma, é possível utilizar modelos diferentes, com mais ou menos níveis, dependendo das características, dimensões e objetivos específicos de cada investigação.

Posto isto, passo agora à análise do modelo de Jason Endacott e Sarah Brooks designado “An Updated Instructional Model of Historical Empathy”. Ao contrário do modelo de Ashby e Lee, que se foca na categorização das ideias dos alunos relativamente à empatia histórica, este modelo tem um objetivo diferente. Trata-se de um modelo de natureza instrucional, concebido para guiar os professores no desenvolvimento da empatia histórica em sala de aula, através de um processo estruturado em quatro fases (Endacott & Brooks, 2013, p. 20).

A primeira fase, designada de “Fase introdutória”, possui como principal objetivo introduzir a situação histórica que servirá de base ao desenvolvimento da empatia histórica por parte dos alunos. Trata-se de um momento breve, mas essencial, pois permite aos professores apresentar o objetivo da atividade e clarificar aquilo que se pretende nas fases subsequentes (Endacott & Brooks, 2013, p. 47).

De acordo com os autores, esta fase pode ser implementada de diversas formas: através da leitura de um documento, da visualização de um vídeo ou documentário, da análise de uma cronologia de eventos, entre outros recursos que sirvam de enquadramento inicial. O importante é que os alunos adquiram uma base contextual sólida relativamente ao tema a ser explorado, o que facilitará a sua investigação e posterior aplicação da empatia histórica.

Ignorar esta primeira etapa pode comprometer todo o processo, como alertam Endacott e Brooks:

³⁸ O modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee encontra-se sintetizado no Anexo 3, de forma a facilitar a sua análise e aplicação.

³⁹ E referindo-se, neste caso, a um modelo com sete níveis.

Without some sort of introduction to the process of historical empathy, students are likely to fail to appreciate that their task is to consider the historical evidence that follows from the position of another person who existed in a very different time. (Endacott & Brooks, 2013, p. 47).

A fase seguinte, designada pelos autores como “Fase de Investigação”, corresponde ao momento em que os alunos analisam fontes primárias e secundárias, através das quais procuram compreender as perspetivas históricas com as quais deverão desenvolver empatia (Endacott & Brooks, 2013, p. 49). Diversas investigações comprovam que a análise da evidência histórica desempenha um papel fundamental no processo de construção da empatia histórica, uma vez que permite aos alunos interpretar as ações dos indivíduos do passado no seu contexto histórico (Endacott & Brooks, 2013, p. 49). No entanto, para que esta análise seja significativa, importa, (como já foi referido no ponto dedicado à evidência histórica) que os alunos adotem uma postura crítica perante as fontes⁴⁰.

Na terceira fase, apelidada por Endacott e Brooks de “Fase de Aplicação”, os alunos são convidados a aplicar os conhecimentos adquiridos durante a investigação. Através das “display activities” como designado pelos autores, os alunos apresentam as suas conclusões, argumentos e interpretações sobre o indivíduo ou acontecimento histórico em estudo (Endacott & Brooks, 2013, p. 52)⁴¹. Trata-se, portanto, de uma oportunidade para os estudantes demonstrarem a compreensão empática que entretanto desenvolveram, evidenciando a sua capacidade de interpretar ações e decisões à luz do contexto histórico em causa.

Por fim, a quarta fase, designada como “Fase da Reflexão”, é, segundo Endacott e Brooks, frequentemente negligenciada nos estudos e práticas que visam promover a empatia histórica nos alunos. Os autores sublinham a importância de existir um

⁴⁰ Devem ser capazes de colocar às fontes questões pertinentes, avaliando a sua fiabilidade, objetivos, autoria e contexto de produção, não as aceitando de forma acrítica.

⁴¹ Existem vários tipos de atividades que podem ser desenvolvidas para que os alunos “apliquem” a empatia histórica, algumas das quais serão exploradas no ponto seguinte.

momento de reflexão como um momento essencial para que os alunos compreendam verdadeiramente o valor e a utilidade da atividade desenvolvida (Endacott & Brooks, 2013, p. 53). Reflexão esta que pode ser incentivada, por exemplo, através da comparação entre situações do passado e do presente, estabelecendo paralelos que ajudem os alunos a pensar criticamente sobre continuidades e mudanças ao longo do tempo. Desta forma, os alunos devem ser encorajados a refletir sobre as perspectivas, ações e circunstâncias históricas analisadas promovendo uma atitude crítica perante as mesmas.

Ao identificarem estas quatro fases, os autores não pretendem, contudo, afirmar que estas devem ser desenvolvidas de forma isolada. Pelo contrário, Endacott e Brooks defendem que, para que a aplicação da empatia histórica seja eficaz, é fundamental que estas fases sejam trabalhadas de forma integrada e articulada (Endacott & Brooks, 2013, p. 46)⁴². Resta-nos então, perceber que tipo de atividades podem ser realizadas para desenvolver este conceito em sala de aula.

1.4.2. Instrumentos didáticos para desenvolver a empatia histórica

Tanto o modelo de categorização de Ashby e Lee como o modelo de Endacott e Brooks podem ser operacionalizados em contexto de sala de aula através de uma ampla variedade de tarefas e atividades. Neste ponto, apresentarei algumas das atividades que surgem mais frequentemente na bibliografia e que considero particularmente relevantes para o desenvolvimento do meu relatório, enquanto estratégias para promover a empatia histórica. De forma geral, estas atividades podem ser agrupadas em duas grandes categorias: atividades escritas e atividades orais.

Começando pelas atividades escritas, estas constituem, provavelmente, uma das formas mais comuns de promover a empatia histórica no ensino, o que evidencia a importância central da escrita para o próprio estudo da História (Brooks, 2008, p. 132).

⁴² No Anexo 4 encontram-se sintetizadas as quatro fases do modelo “An Updated Instructional Model of Historical Empathy”, de Endacott e Brooks, com o objetivo de facilitar a sua análise.

Dentro desse grupo, destacam-se, em particular, dois tipos de tarefas: a redação de textos na terceira pessoa⁴³ e a redação de textos na primeira pessoa.

A redação de textos na primeira pessoa convida os alunos a escrever um texto na perspectiva de um agente histórico do passado. Este tipo de atividade tende a ser particularmente popular entre os estudantes, uma vez que lhes permite expressar aquilo que acreditam que os indivíduos históricos poderiam ter pensado ou sentido numa determinada situação (Endacott & Brooks, 2013, p. 52)⁴⁴. No entanto, esta abordagem pode implicar riscos, nomeadamente o de os alunos desvalorizarem a análise da evidência e projetarem as suas próprias crenças e valores contemporâneos no indivíduo do passado, o que resulta frequentemente em interpretações presentistas do passado (Endacott & Brooks, 2013, p. 52).

Por outro lado, os textos redigidos na terceira pessoa tendem a incentivar os alunos a formular informações historicamente mais rigorosas e a fundamentar mais as suas interpretações com base na evidência histórica (Endacott & Brooks, 2013, p. 52). No entanto, de acordo com a investigação de Sarah Brooks *Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment have?*, este tipo de texto pode dificultar a exploração dos sentimentos e pensamentos dos agentes históricos, um aspeto para o qual os textos na primeira pessoa podem ser mais úteis (Brooks, 2008, p. 139)⁴⁵.

Perante isto, emerge uma questão inevitável: qual destas duas formas de escrita tem maior potencial para desenvolver a empatia histórica? Com base no mesmo estudo de Sara Brooks, ambos os formatos (redação na primeira e na terceira pessoa) possuem potencial para dificultar ou desenvolver a empatia histórica. A redação na primeira pessoa pode ser eficaz no sentido em que promove a tomada de perspectiva e o pensamento inferencial⁴⁶, incentivando os alunos a compreender o ponto de vista dos

⁴³ Também referidos como “ensaios”.

⁴⁴ Trata-se, no fundo, de uma forma de os alunos “calçarem os sapatos” dessas figuras históricas.

⁴⁵ No Anexo 5, apresento uma tabela comparativa que sintetiza os principais pontos fortes e limitações da utilização destas duas tipologias de texto.

⁴⁶ De acordo com a autora os alunos que desenvolvem a empatia histórica através de textos na primeira pessoa tendem a retirar mais conclusões através de inferências (Brooks, 2008, p. 136).

agentes históricos do passado. No entanto, como vimos, também pode ter um efeito negativo caso os alunos projetem os seus próprios valores e crenças nas figuras históricas, desvalorizando a análise da evidência e incorrendo em presentismo. Por outro lado, a redação na terceira pessoa tende a incentivar uma maior utilização da evidência histórica, desencorajando a identificação pessoal dos alunos com os agentes históricos. Contudo, este tipo de texto também pode conduzir os alunos a encarar a história como uma compilação de factos e fontes, dificultando a ligação empática com os indivíduos do passado (Brooks, 2008).

Relativamente às atividades orais, destaca-se o debate enquanto estratégia pedagógica baseada na interação oral, diferente das atividades escritas mas com os mesmos fins: compreender as perspetivas das pessoas no passado e analisar os acontecimentos históricos de forma contextualizada. Esta abordagem oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem alternativa, podendo ser particularmente eficaz para envolver os alunos que demonstram maior facilidade em comunicar oralmente do que por escrito.

Jill Jensen, por exemplo, debruçou-se sobre esta estratégia pedagógica no seu estudo *Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study*, no qual se propôs a utilizar o debate histórico como meio de para promover a empatia histórica entre os alunos⁴⁷. A autora destaca a importância de considerar as características específicas das turmas antes de aplicar este tipo de atividade, bem como a relevância da preparação prévia da tarefa⁴⁸. Nas conclusões do estudo, Jensen sublinha o entusiasmo dos alunos no decorrer da atividade e que esta se revelou eficaz na análise da situação histórica em causa através de múltiplas perspetivas (Jensen, 2008, p. 64)⁴⁹.

⁴⁷ Como forma de responder à questão: «How does classroom debate help to develop historical empathy in fifth-grade students?» (Jensen, 2008, p. 58).

⁴⁸ Nomeadamente a importância de elaborar guias, para ajudar os alunos a estruturar o pensamento (Jensen, 2008, p. 58).

⁴⁹ A acrescentar a isto, a autora considera que este tipo de atividade também é útil para ajudar o professor a identificar mais facilmente quais os aspetos do conteúdo histórico que geravam dúvidas ou confusões nos alunos.

Outras atividades poderiam igualmente ser referidas, como, por exemplo, a realização de exposições temáticas. No entanto, optei por apresentar de forma sucinta apenas aquelas atividades que, além de serem mais frequentemente mencionadas na bibliografia, considero particularmente relevante para apoiar o processo de desenvolvimento da empatia histórica. Estas atividades servirão de base e referência para as propostas que elaborei e implementei junto dos meus alunos no decorrer deste ano de estágio, as quais serão devidamente expostas e analisadas nos capítulos seguintes.

Capítulo II – Enquadramento metodológico: opções, estratégias e procedimentos

Neste capítulo, proponho-me a apresentar o meu “research design”⁵⁰, começando pelas principais características do meu projeto, passando pela contextualização e descrição do ambiente escolar onde desenvolvi a minha prática pedagógica, pela caracterização da amostra e, por fim, pela descrição da metodologia utilizada para a recolha e análise de dados. Esta estrutura permitir-me-á sustentar, no capítulo seguinte, a análise dos resultados obtidos.

2.1. Caracterização do estudo

O estudo que desenvolvi ao longo do meu ano de estágio enquadra-se, essencialmente, numa investigação de natureza qualitativa⁵¹, embora incorpore alguns elementos quantitativos, assumindo, assim, uma tipologia mista. No âmbito dos estudos qualitativos em educação, tomando como base João Amado (2017), destacam-se quatro estratégias principais de investigação qualitativa: os estudos de caso, a investigação etnográfica, os estudos (auto)biográficos e a investigação-ação (Amado, 2017, p. 119).

No caso particular do meu relatório, este insere-se no grupo dos estudos de caso⁵², pois, tal como ocorre com esta tipologia de investigação, o objetivo é estudar um fenómeno (a aplicação da empatia histórica), no seu contexto natural (neste caso, na sala de aula), refletindo a perspetiva dos participantes envolvidos (os alunos)⁵³. Para além disso, não se pretende generalizar os resultados obtidos, uma vez que, como refere

⁵⁰ “Desenho do estudo” ou “plano do estudo”.

⁵¹ Uma vez que pretendo obter uma visão mais aprofundada sobre as conceções dos alunos relativamente à empatia histórica, recorrendo, inclusive, às suas próprias perspetivas para atingir esse fim.

⁵² Embora, também possamos dizer que contem elementos de uma investigação-ação, uma vez que, naturalmente, se pretende que em contexto pedagógico exista uma evolução por parte dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas e na sua aplicação da empatia histórica.

⁵³ Atendendo à própria definição apresentada por João Amado «estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos» (Gall, 2007, *apud* Amado, 2017, p. 126).

o autor, citando Stake, «o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização.» (Stake, 2007, *apud* Amado, 2017, p. 141).

Neste sentido, considero pertinente recuperar, neste momento, a questão orientadora apresentada na introdução e que se encontra na base desta investigação: “De que modo a aplicação da “Empatia Histórica” na sala de aula pode ajudar a construir o conhecimento histórico dos alunos do 10º ano de escolaridade?”. Como forma de responder a esta questão defini os seguintes objetivos de estudo:

1. Analisar a eficácia das estratégias de aplicação da empatia histórica no entendimento de diferentes perspetivas;
2. Promover a compreensão dos contextos históricos através da empatia histórica;
3. Desenvolver competências de interpretação e argumentação histórica nos alunos;
4. Examinar de que forma a empatia histórica pode contribuir para a promoção do espírito crítico e para a desconstrução de preconceitos e interpretações simplistas da história, como o anacronismo e o presentismo;
5. Identificar barreiras e desafios que o desenvolvimento da empatia histórica na sala de aula pode suscitar.

Com estes elementos em mente, passo agora à contextualização do ambiente escolar onde este estudo foi implementado e onde tive a oportunidade de desenvolver a minha prática pedagógica ao longo de sensivelmente nove meses.

2.2. Contextualização do ambiente escolar

Este projeto, a par da minha prática pedagógica, foi desenvolvido na Escola Secundária Almeida Garrett, uma escola pública localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, durante o ano letivo de 2024/2025. Esta instituição de ensino integra turmas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e possui uma oferta formativa diversificada

que inclui vários cursos científico-humanísticos, nomeadamente: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades.

A escola encontra-se situada no centro urbano da cidade de Vila Nova de Gaia, beneficiando de uma localização acessível a transportes públicos, nomeadamente autocarros e metro. A maioria dos alunos desloca-se para a escola utilizando transporte público ou através de viatura própria dos familiares, dado que muitos residem na periferia da cidade.

Fundada no ano de 1964, esta instituição escolar foi alvo de uma requalificação por parte da empresa “Parque Escolar” em 2012 o que lhe conferiu o seu aspeto atual. É composta, entre outros espaços, por um edifício central onde se podem encontrar os serviços administrativos e de apoio, quatro pavilhões com salas de aula, quatro laboratórios de Física e Química, dois laboratórios de Biologia, um laboratório de Geologia, um laboratório de Ciências Naturais. Conta ainda com uma biblioteca, dois pavilhões gimnodesportivos e um polidesportivo exterior, bem como outros espaços de apoio à comunidade escolar, como o refeitório, o bar e outros espaços de convívio.

Trata-se também de uma escola que se distingue pela diversidade de projetos e atividades não letivas que oferece aos seus alunos, entre os quais se destacam a participação no “Parlamento dos Jovens”⁵⁴, o “Jornal Melhor Escola”, o “Jornal Viagens”, entre outros. Neste contexto, merece especial destaque o projeto “Eco-Escolas”, ao qual a escola atribui grande importância e prioridade. Este projeto tem como principais objetivos promover a educação ambiental, melhorar a qualidade de vida na escola e na comunidade envolvente, contribuir para a conservação e limpeza dos espaços escolares, estimular o desenvolvimento de rotinas sustentáveis que visem a preservação do planeta, e incentivar práticas como a separação de resíduos, em linha com a política dos três Rs: Reduzir, Reutilizar e Reciclar⁵⁵.

É, portanto, uma escola que valoriza não apenas a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem formal, mas também a dimensão humana inerente à educação, aspeto

⁵⁴ Iniciativa na qual tive o prazer e a oportunidade de colaborar durante o meu percurso de estágio.

⁵⁵ Disponível em: <https://ecoescolas.abaae.pt/escola/escola-secundaria-almeida-garrett/>

que se reflete no próprio lema da instituição: “Saber ser”. Esta orientação está em consonância com os objetivos definidos no regulamento interno da ESAG⁵⁶, que estabelecem como metas fundamentais:

- a) Promover a autonomia dos alunos, de forma a desenvolverem processos de construção pessoal e de formação integral;
- b) Criar condições para o desenvolvimento de uma cultura humanista, artística, científica, tecnológica e desportiva;
- c) Desenvolver a capacidade de participação e intervenção crítica e o espírito criativo de toda a comunidade escolar;
- d) Promover condições para a igualdade de oportunidades no respeito pelas diferenças;
- e) Desenvolver relações de solidariedade⁵⁷.

Saliento, ainda no âmbito desta “dimensão humana”, a forma como fui acolhido na escola, destacando a disponibilidade, a simpatia e o apoio demonstrados por toda a comunidade educativa, tanto por parte do pessoal docente como não docente. Esta recetividade foi fundamental para a criação de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento da minha prática letiva, bem como para a concretização do projeto resultante da mesma.

2.3. Caracterização da amostra

Depois de descrito e contextualizado o ambiente escolar em que apliquei a minha investigação, importa agora proceder à caracterização da amostra envolvida. No decurso da minha iniciação à prática profissional, tive a oportunidade de lecionar nas quatro turmas atribuídas ao meu professor cooperante, Jorge Vieira: duas turmas do 8º ano,

⁵⁶ Escola Secundária Almeida Garrett.

⁵⁷ Disponível em: <https://esagarrett.com.pt/regulamento-interno/>

uma turma do 10º ano do curso de Artes Visuais⁵⁸ e uma turma de 10º ano do curso de Línguas e Humanidades⁵⁹.

Embora tenha desenvolvido atividades com todas as turmas envolvidas, optei por utilizar, para os fins deste relatório, apenas aquelas aplicadas na turma do 10º ano de Línguas e Humanidades⁶⁰. Esta opção justifica-se através de um conjunto de fatores, nomeadamente o facto de, a par da turma do 10º ano de Artes Visuais, esta ser a turma em que dispúnhamos de um maior tempo letivo⁶¹, o que facilitou a alocação de tempo para a implementação das atividades propostas. Em segundo lugar, as características específicas desta turma, que descreverei de seguida, revelaram-se particularmente adequadas aos objetivos do estudo que me propus a desenvolver. Por fim, importa ainda destacar a minha intenção de compreender de que forma diferentes tipos de atividades poderiam contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica no mesmo grupo de alunos.

No que concerne às características da turma em análise, trata-se, conforme já referido, de uma turma do 10º ano do curso de Línguas e Humanidades, composta por 28 alunos. Verifica-se uma predominância de elementos do género feminino face ao masculino, com uma diferença próxima dos 50%, (como se pode observar no Gráfico 1) para além de uma média de idades que se situa entre os 15 e os 16 anos. Não foram identificados, no grupo, problemas de saúde relevantes que pudessem interferir com os resultados obtidos no âmbito desta investigação.

No que diz respeito ao comportamento, trata-se, em termos gerais, de uma turma bem-comportada, embora revele alguma tendência para a distração e conversas paralelas durante as aulas. Neste sentido, através da observação das aulas do professor cooperante e da minha colega de estágio, assim como das minhas próprias intervenções pedagógicas, pude constatar, que esta é uma turma com a qual é fácil trabalhar,

⁵⁸ Em que lecionei HCA (História da Cultura e das Artes).

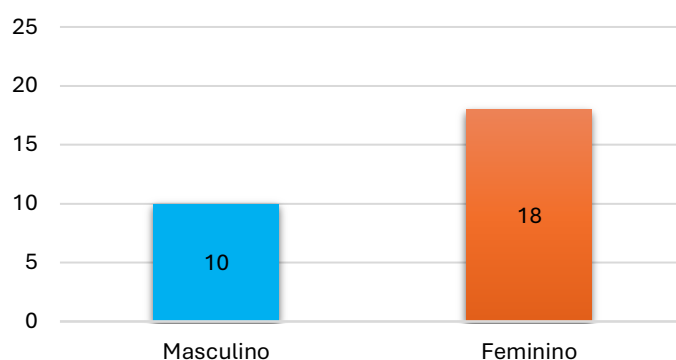
⁵⁹ Em que lecionei História A.

⁶⁰ E, por isso, vou descrever apenas as características da turma para a qual recolhi os dados para o presente relatório.

⁶¹ Aproximadamente quatro horas semanais.

revelando-se, de um modo geral colaborativa, participativa, dinâmica e recetiva à realização das tarefas e atividades propostas.

Gráfico 1 – Alunos envolvidos no estudo (género).



Ao nível do aproveitamento, o perfil da turma caracteriza-se pela heterogeneidade dos resultados, oscilando entre níveis negativos e níveis em torno dos 17 e 18 valores, com a média geral a situar-se em torno dos 13 valores. Trata-se, por isso, de uma turma com resultados medianos não se destacando de forma particularmente expressiva. Relativamente a outros aspetos formais, observa-se algumas dificuldades na utilização e na análise de documentos⁶², assim como, algumas limitações ao nível do vocabulário e da expressão escrita.

Adicionalmente, considerei pertinente aplicar um questionário inicial com o objetivo de traçar o perfil desta turma relativamente às suas perceções face à disciplina de História e a determinados conteúdos que seriam lecionados ao longo do ano letivo. Os resultados deste questionário serão descritos e analisados no Capítulo III.

2.4. Recolha de dados e metodologia de análise

Num estudo de caso de cariz interpretativo (qualitativo), como é o caso deste relatório, o investigador deve, tal como mencionado por João Amado «...recorrer a um

⁶² Uma característica importante para as atividades que decidi desenvolver e que serão descritas a seguir.

conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados...» (Amado, 2017, p. 137). Neste sentido, no âmbito do presente projeto, foi utilizado um leque diversificado de instrumentos de recolha de dados, adaptados em função das atividades desenvolvidas com os alunos. Entre os principais instrumentos utilizados destacam-se: questionários, textos redigidos pelos alunos, o método da observação participante, gravação áudio de atividades orais, entre outros métodos menos relevantes.

Estes diferentes instrumentos de recolha de dados foram aplicados em seis momentos distintos, organizados da seguinte forma:

1. **Questionário inicial;**
2. **Atividade n.º 1** – *Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador;*
3. **Atividade n.º 2** – *Um olhar renascentista: a visão do Homem e do mundo;*
4. **Atividade n.º 3** – *Expansão portuguesa: progresso ou dominação?;*
5. **Atividade n.º 4** – *Concílio de Gaia – debate entre crenças;*
6. **Questionário final.**

2.4.1. Questionários

Relativamente aos questionários, estes foram aplicados em momentos distintos da minha iniciação à prática profissional: um no início⁶³ e outro no fim⁶⁴. Esta decisão deveu-se, sobretudo, aos objetivos específicos definidos para cada um. O **Questionário inicial**⁶⁵ tinha como principal finalidade recolher algumas ideias prévias dos alunos relativamente aos seus interesses face à disciplina de História e aos seus conteúdos, bem como face a algumas atividades relacionadas com a aplicação da empatia histórica⁶⁶. Já o **Questionário final**⁶⁷ teve como principal objetivo compreender a perceção dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas, recolhendo *feedback* não apenas com vista à

⁶³ Setembro de 2024.

⁶⁴ Junho de 2025.

⁶⁵ Que pode ser consultado na íntegra no Anexo 6.

⁶⁶ Neste sentido, pretendia recolher um conjunto de dados que me permitisse perceber qual o melhor caminho que deveria ser traçado para levar a cabo este projeto.

⁶⁷ Que se pode encontrar na íntegra no Anexo 7.

elaboração deste relatório, mas também com o intuito de contribuir para adaptação de futuras intervenções pedagógicas nesta área.

Para uma elaboração rigorosa destes questionários, optei por recorrer à definição proposta por Hartmut Günther, segundo a qual um questionário é «um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspetos de personalidade e informação biográfica» (Yaremko *et al*, 1986, *apud* Günther, 2003, p. 2). Para além disso, apoiei-me num conjunto de trabalhos e artigos que fundamentaram as opções tomadas aquando do desenvolvimento dos questionários, opções estas que passarei a descrever de seguida⁶⁸.

Para começar, procurei seguir, tanto quanto possível e tendo em consideração as características do meu estudo, os três princípios de estruturação de um questionário apresentados por Hartmut Günther:

1º Princípio de organização – *As perguntas devem ser estruturadas do mais geral para o mais específico.* Procurei aplicar este princípio em ambos os questionários, iniciando-os com questões de natureza mais ampla e progredindo gradualmente para perguntas mais específicas;

2º Princípio de organização – *Sempre que possível, o questionário deve seguir uma certa ordem lógica.* No questionário inicial, por exemplo, as duas primeiras perguntas estão relacionadas com o interesse dos alunos na disciplina de História, as quatro perguntas que se seguem com o desenvolvimento da empatia histórica e, por fim, as restantes dizem respeito à opinião dos alunos relativamente às atividades que poderiam vir a ser desenvolvidas⁶⁹;

3º Princípio de organização – *Os itens que se relacionam com a mesma temática devem permanecer juntos, seguindo a lógica do 2º princípio.* Tal como o princípio

⁶⁸ Neste sentido, destaco os trabalhos do próprio Hartmut Günther, *Como Elaborar um Questionário* (2003); de Maria Isabel Correia Dias, *O Inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais* (1994); e de Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill, *A construção de um questionário* (1998).

⁶⁹ O questionário final seguiu a mesma organização lógica.

anterior, este também foi considerado durante o processo de construção do questionário⁷⁰, embora a sua aplicação plena nem sempre tenha sido possível.

A par destes princípios de organização, Hartmut Günther salienta a importância de o investigador ter um especial cuidado com a linguagem utilizada no questionário, que deve ser sempre adaptada à população-alvo. Nesse sentido, o autor recomenda que tenhamos uma redobrada atenção à utilização de palavras ambíguas, bem como, à escolha de determinados termos que possam, inadvertidamente, direcionar as respostas (Günther, 2003, p. 7). De forma similar, Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill reforçam a necessidade de redigir questões claras e adequadas ao nível de habilitações da amostra, alertando ainda para a extensão das perguntas que não deve ser excessiva, para não comprometer a sua eficácia (Hill & Hill, 1998, p. 18).

Um aspeto com a qual me debati aquando da elaboração dos questionários foi a escolha entre a utilização de perguntas de resposta aberta ou fechada. De acordo com Günther, quando se trata de uma investigação inicial ou exploratória, é preferível a utilização de perguntas de resposta aberta, por outro lado, quando os inquiridos já se encontram familiarizados com o tema em análise, as perguntas de resposta fechada tornam-se mais adequadas (Günther, 2003, p. 7).

Seja como for, ambos os tipos de questões apresentam vantagens e limitações. Enquanto, por exemplo, as perguntas de resposta aberta permitem recolher opiniões mais específicas e detalhadas (que dificilmente seriam captadas por perguntas de resposta fechada), também requerem um esforço maior por parte do respondente, o que pode comprometer algumas respostas. (Günther, 2003, p. 8). Por sua vez, as perguntas de resposta fechada facilitam o tratamento e a análise estatística dos dados, no entanto, a informação obtida pode revelar-se menos rica e conduzir a conclusões e interpretações mais simplistas (Hill & Hill, 1998, p. 17).

⁷⁰ A título de exemplo, temos a **Q5** e a **Q6** do questionário final que são perguntas que se encontram relacionadas: **Q5|QF** “Qual destas afirmações descreve melhor a tua experiência com as atividades?”; **Q6|QF** “Como te sentiste a participar das atividades?”.

Relativamente a este aspeto, Maria Isabel Correia Dias, após uma análise igualmente detalhada sobre as vantagens e desvantagens destes dois tipos de questões, acrescenta que: «Independentemente destas considerações, qualquer inquérito por questionário deve conter, em proporção variável, estes dois tipos de questões.» (Dias, 1994, p. 19). Neste sentido, a autora defende, que um questionário composto exclusivamente por perguntas de resposta aberta pode tornar-se exaustivo para o respondente, ao passo que um questionário limitado a perguntas de resposta fechada, pode transmitir a ideia de que apenas se pretendem respostas rápidas e curtas, não permitindo aos inquiridos que se expressem livremente (Dias, 1994, p. 19). Seguindo este raciocínio, optei por incluir nos meus questionários tanto questões de resposta aberta como de resposta fechada.

Ainda no âmbito dos questionários, importa referir que, no que concerne às perguntas de resposta fechada, recorri predominantemente à escala de tipo Linkert, embora tenha utilizado com menor frequência outras escalas, como a escala ordinal. No caso da escala de tipo Linkert, a sua escolha deveu-se, ao facto de esta ser uma das mais utilizadas e validadas nas ciências sociais e humanas, para além de, apresentar vantagens de ordem prática, nomeadamente a facilidade na análise estatística dos dados recolhidos.

A utilização da escala de tipo Linkert suscitou, contudo, algumas dúvidas, sobretudo no que diz respeito à escolha entre uma escala ímpar ou par, visto que cada opção acarreta implicações distintas. Uma escala com um número ímpar de opções, como defende Maria Isabel Correia Dias, tende a levar os respondentes a seleccionar a “opção do meio” quando estão menos seguros da resposta, como forma de não se comprometerem⁷¹. Porém, a utilização de uma escala com um número par de opções também apresenta as suas limitações, já que não permite uma “opção neutra”,

⁷¹ Esta escolha pode resultar na obtenção de respostas “erradas”, no sentido em que não refletem verdadeiramente a opinião dos inquiridos.

“obrigando” o inquirido a posicionar-se mesmo quando a sua opinião é, de facto, neutra (Dias, 1994, p. 42)⁷².

Não existindo, portanto, uma regra clara e definitiva, e sendo ambas as opções metodologicamente válidas, optei pela utilização de uma escala de tipo Linkert ímpar de cinco alternativas. Considerei que uma resposta neutra também constitui uma posição válida e que o risco de os alunos escolherem a “opção do meio” apenas por comodidade seria mitigado pelo facto de o questionário ser totalmente anónimo e de não conter perguntas potencialmente sensíveis.

Resta-me mencionar que ambos os questionários foram aplicados em formato de papel, uma vez que, em conjunto com o professor cooperante, consideramos que através deste formato a taxa de resposta seria maior⁷³. Para além disto, em ambos os momentos de aplicação, tive o cuidado de explicar aos alunos os objetivos dos questionários, de forma que os alunos pudessem responder em consciência.

2.4.2. Atividades, métodos de recolha de dados e planificação

Redirecionando agora a atenção para a recolha de dados nos momentos dedicados à aplicação das atividades de desenvolvimento da empatia histórica, importa referir que, nas duas primeiras atividades, *Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador* e *Um olhar renascentista: a visão do Homem e do mundo*, o principal instrumento de recolha de dados consistiu nas próprias narrativas redigidas pelos alunos.

Começando pela **Atividade nº1** *Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador*, esta foi realizada ao longo de duas aulas⁷⁴, totalizando 150 minutos de tempo letivo. Em termos curriculares, a atividade enquadrou-se no tema das Aprendizagens Essenciais⁷⁵

⁷² Desta forma também existe um risco de se recolherem respostas não representativas das verdadeiras opiniões dos respondentes.

⁷³ Visto que os questionários seriam aplicados em sala de aula.

⁷⁴ A atividade inicialmente tinha sido pensada para ocupar uma aula de 100 minutos, no entanto, prolongou-se para a aula seguinte.

⁷⁵ Aprendizagens Essenciais, História A 10º. 2022. Direção Geral do Ensino. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

“Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências”, integrando os subtemas⁷⁶ “A Cristandade ocidental face a Bizâncio” e “A Cristandade ocidental face ao Islão”.

As aulas foram planificadas de forma que, nos primeiros 50 minutos da primeira aula, fosse lecionado o conteúdo relativo às relações entre o ocidente medieval, o islão e o império bizantino, procurando-se, assim, fornecer aos alunos o enquadramento histórico necessário para o desenvolvimento da atividade, que se desenrolaria no restante tempo disponível.

A atividade começou com a distribuição de dois guiões de trabalho⁷⁷ distintos: um apresentava a perspetiva cristã face às cruzadas enquanto o outro refletia a perspetiva muçulmana relativa ao mesmo momento histórico. Cada aluno recebeu apenas um dos guiões, de forma que metade da turma pudesse trabalhar a perspetiva cristã e a outra metade a perspetiva muçulmana⁷⁸. O objetivo da atividade era que os alunos redigissem uma carta na primeira pessoa a um familiar próximo, assumindo o ponto de vista de uma das perspetivas que lhes tinha sido atribuída.

Cada guião, independentemente da perspetiva apresentada, era composto por um contexto histórico, pelas instruções da atividade e por um conjunto de fontes e textos historiográficos. O contexto histórico serviu não só como um enquadramento histórico, mas também, como contexto imersivo a partir do qual os alunos puderam desenvolver a atividade que lhes tinha sido proposta. Por sua vez, nas instruções da atividade, foi dado especial enfoque à necessidade dos alunos se apoiarem nas fontes para redigirem a carta, na referência que deveriam fazer ao contexto envolvente e à interpretação da perspetiva que lhes coubera trabalhar.

Por fim, as fontes, apresentadas na segunda página de cada guião, destinaram-se a apoiar a construção das narrativas e consequente mobilização da evidência

⁷⁶ Que não se encontram presentes nas aprendizagens essenciais, mas são parte integrante do manual adotado pela escola.

⁷⁷ Os guiões de trabalho correspondentes à Atividade nº1 podem ser encontrados na íntegra nos Anexos 8 e 9.

⁷⁸ Os guiões são estruturalmente idênticos, diferindo apenas na perspetiva apresentada.

histórica, sem a qual, como vimos no Capítulo I⁷⁹, não é possível desenvolver a empatia histórica. Ainda no que diz respeito às fontes e aos textos historiográficos, importa referir que estes diferiam consoante a perspetiva apresentada em cada um dos guiões: o guião da perspetiva cristã incluía fontes alinhadas com essa visão, enquanto o guião da perspetiva muçulmana apresentava documentos em consonância com esse pontos de vista.

Prosseguindo para a **Atividade nº 2** *Um olhar renascentista: a visão do Homem e do mundo*, esta concretizou-se ao longo de uma aula com a duração de 100 minutos. A aplicação desta atividade surgiu na sequência de uma oportunidade proporcionada pela ausência do professor cooperante, que, nesse dia, acompanhou estudantes do 3º ciclo à sessão escolar do Parlamento Jovem. Assim, em articulação com a minha colega de estágio assumi as responsabilidades pela turma no decorrer desse dia, o que me permitiu aplicar uma segunda atividade. Face ao enquadramento curricular, esta atividade enquadrou-se no tema das Aprendizagens Essenciais⁸⁰ “A Abertura Europeia ao Mundo: Mutações nos Conhecimentos Sensibilidades e Valores nos séculos XV e XVI” integrando o subtema “A reinvenção das formas artísticas” e a aprendizagem essencial “Identificar na produção cultural renascentista europeia e portuguesa as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e ruturas com o período medieval”.

Devido às circunstâncias extraordinárias desta aula, o tempo atribuído ao enquadramento histórico da atividade foi menor (aproximadamente 20 minutos) de modo a garantir que os alunos tivessem tempo suficiente para concluir a atividade proposta. No entanto, apesar do tempo mais reduzido dedicado ao enquadramento histórico do tema, os alunos não realizaram a atividade de forma descontextualizada, uma vez que o tema em questão já vinha a ser trabalhado há várias aulas e, por isso, os alunos encontravam-se já familiarizados com ele.

⁷⁹ Mais concretamente no subcapítulo “1.1. Construindo o conhecimento histórico: conceitos de segunda ordem” e no subponto “1.1.1. Evidência histórica”.

⁸⁰ Aprendizagens Essenciais, História A 10º. 2022. Direção Geral do Ensino. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

Desta vez, a atividade consistiu na redação de um texto na terceira pessoa, no qual os alunos foram desafiados a descreverem o quotidiano de um humanista do “Renascimento” (o estudante fictício, Giovanni de Florença), refletindo, no decorrer da narrativa, sobre os contrastes entre o antropocentrismo renascentista e o teocentrismo medieval.

Foi entregue a cada aluno um guião⁸¹, cuja estrutura seguiu o modelo desenvolvido para a atividade anterior, sendo, por isso, composto pelas instruções da atividade, por um conjunto de fontes e textos historiográficos de apoio, e por três questões orientadoras que decidi incluir como forma de guiar os alunos na construção do seu texto: *Como Giovanni vê o mundo à sua volta? O que ele pensa sobre a posição do homem no universo? Como é que as novas descobertas afetam a sua visão do mundo?* Quanto ao contexto histórico, optei, por questões de praticidade e para evitar tornar o guião excessivamente longo, por partilhá-lo através de um slide da apresentação em formato Power Point utilizada durante a aula⁸².

Passando agora para as duas últimas atividades que integram este estudo, *Expansão portuguesa: progresso ou dominação?* e *Concílio de Gaia – debate entre crenças*, os métodos de recolha de dados adotados tiveram, naturalmente, de ser distintos. Tal deveu-se ao facto de se tratarem de atividades cuja principal forma de aplicação da empatia histórica se concretiza através de debates, o que exige instrumentos de recolha de dados mais adequados a atividades com características orais e que requerem uma interação mais profunda com os alunos.

Para além disto, importa salientar que a estrutura destas atividades assentou fortemente no modelo de Jason Endacott e Sarah Brooks, intitulado “An Updated Instructional Model of Historical Empathy”⁸³ e nas quatro fases por eles propostas para o desenvolvimento da empatia histórica: “Fase Introdutória”; “Fase de Investigação”; “Fase de Aplicação”; e “Fase de Reflexão”. Cada uma destas etapas foi tida em

⁸¹ Desta vez centrado numa única perspetiva. Este guião pode ser encontrado na íntegra no Anexo 10.

⁸² O slide pode ser encontrado no Anexo 11.

⁸³ Descrito no Capítulo I deste relatório, mais concretamente no subcapítulo “Da teoria à prática: a aplicação da empatia histórica” e no subponto “Modelos de desenvolvimento e categorização da empatia histórica”.

consideração aquando do planeamento das atividades, embora tenham sido feitas adaptações em função das suas especificidades, das limitações de tempo e de outros constrangimentos, que serão devidamente discutidos mais adiante.

Tendo isto em conta, a **Atividade nº 3** *Expansão portuguesa: progresso ou dominação?*, foi desenvolvida ao longo de uma aula de 100 minutos. Do ponto de vista curricular, esta atividade enquadrou-se no tema das Aprendizagens Essenciais⁸⁴ “A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos séculos XV e XVI”, mais concretamente no subtema “O alargamento do conhecimento do mundo”, tendo sido mobilizados os seguintes descritores das aprendizagens essenciais: “Reconhecer o papel dos portugueses na abertura europeia ao mundo e a sua contribuição para a síntese renascentista”; Reconhecer que o contributo português se baseou na inovação técnica e na observação e descrição da natureza, abrindo caminho ao desenvolvimento da ciência moderna”; e “Reconhecer que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas”.

A atividade consistiu numa tarefa em que os alunos foram organizados em seis grupos, com uma média de quatro elementos cada⁸⁵. A cada grupo foi atribuída uma das duas perspetivas que estariam em análise: a perspetiva indígena ou a perspetiva portuguesa, face à questão orientadora “A expansão portuguesa foi positiva ou negativa?”⁸⁶. O principal objetivo desta atividade era, por isso, que os alunos assumissem o papel de um indígena ou de um português do século XVI, de forma que depois pudessem defender a sua perspetiva num debate. Com esta dinâmica, pretendeu-se promover o desenvolvimento do espírito crítico, da multiperspetiva e da empatia histórica.

⁸⁴ Aprendizagens Essenciais, História A 10º. 2022. Direção Geral do Ensino. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

⁸⁵ A divisão dos alunos não foi realizada de forma aleatória. Em articulação com o professor cooperante, optou-se por construir grupos equilibrados, levando em consideração o aproveitamento académico dos alunos e o seu comportamento.

⁸⁶ Devido ao facto de serem seis grupos, foi atribuído a três grupos a perspetiva portuguesa e aos restantes três a perspetiva indígena.

Para que a concretização desta atividade fosse exequível, cada grupo recebeu um guião com as instruções da tarefa⁸⁷, que de entre outras coisas, explicava a “missão do grupo”, clarificando a perspetiva que lhes caberia representar no debate. As instruções centravam-se em torno de três objetivos principais: a elaboração de três argumentos que sustentassem a sua perspetiva; a formulação de perguntas dirigidas aos grupos que defendiam posições opostas; e a obrigatoriedade de, na construção da argumentação, recorrerem às fontes e documentos disponibilizados.

Desta forma, a par destes guiões de trabalho, cada grupo recebeu uma ficha composta por fontes e documentos⁸⁸, cuja principal função seria auxiliar os alunos na tarefa de elaboração dos seus argumentos e na formulação das perguntas a colocar aos restantes grupos. Relativamente a este aspeto, procurei garantir uma variedade documental significativa, de modo a que, mesmo entre os grupos que defendiam a mesma perspetiva, as fontes disponibilizadas não fossem exatamente iguais, permitindo, assim, interpretações complementares e evitando respostas uniformizadas.

A atividade foi, assim, dividida em quatro momentos, adaptados com base no modelo de Endacott e Brooks acima referido. Numa primeira fase (cerca de 10 minutos) procedeu-se à leitura conjunta do “contexto da atividade”⁸⁹, de modo a apresentar a atividade aos alunos e enquadrá-la no seu respetivo contexto histórico. A segunda fase (com uma duração de aproximadamente 40 minutos) consistiu na análise dos documentos por parte dos grupos e na formulação dos seus argumentos, bem como das perguntas a colocar aos grupos com perspetivas diferentes. A terceira fase (com uma duração entre os 30 e os 40 minutos) traduziu-se na aplicação do trabalho realizado até então através de um debate, que organizei em duas partes: em primeiro lugar, cada grupo apresentaria os seus argumentos, construídos a partir da perspetiva que lhes teria sido atribuída, a que se seguia uma fase de discussão, durante a qual os grupos colocariam questões promovendo a discussão de ideias e a exploração crítica das diferentes visões. Por fim, a quarta fase concluiu o debate através de uma reflexão

⁸⁷ Estes guiões podem ser encontrados na íntegra no Anexo 12 e no Anexo 13.

⁸⁸ Estas fichas podem ser encontradas na íntegra no Anexo 14.

⁸⁹ Que pode ser encontrado na íntegra no Anexo 15.

através da qual os alunos poderão refletir sobre a utilidade deste exercício e a importância de discutirem determinados temas históricos através de várias perspetivas.

Explicado sumariamente o esqueleto da atividade, passo a descrever a forma como foi realizada a recolha de dados. Atendendo às especificidades desta atividade, recorri, em grande medida, ao método da observação participante, que me permitiu registar, em tempo real, algumas expressões, comportamentos e intervenções dos alunos que considere relevantes para esta investigação. A par destes métodos, e com o intuito de realizar uma análise mais rigorosa *a posteriori*, procedi à gravação do áudio do debate, devidamente autorizada pela instituição escolar e com o conhecimento dos alunos.

Por fim, resta-me abordar a **Atividade nº 4 Concílio de Gaia – debate entre crenças**, que foi aplicada no decorrer de uma aula de 100 minutos. Face ao contexto curricular, esta atividade insere-se no tema das Aprendizagens Essenciais⁹⁰ “A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos séculos XV e XVI” e, mais especificamente, no subtema “A renovação espiritual e religiosa”, incidindo sobretudo sobre o descritor das aprendizagens essenciais “Interpretar a reforma protestante como movimento de humanização e individualização das crenças e a contrarreforma católica enquanto resposta aquela”.

A estrutura desta atividade baseou-se no modelo desenvolvido para a atividade anterior, com algumas adaptações pontuais. O principal objetivo era que os alunos, novamente organizados em seis grupos (desta vez compostos por quatro a cinco elementos), encarnassem o papel de membros de diferentes igrejas cristãs no século XVI (Católicos, Anglicanos, Luteranos, Calvinistas), defendendo a legitimidade da fé que lhes havia sido atribuída, face às restantes confissões cristãs, enquanto procuravam responder à questão orientadora: “*A Reforma Protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã?*”.

⁹⁰ Aprendizagens Essenciais, História A 10º. 2022. Direção Geral do Ensino. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

Tal como para a atividade nº 3, cada grupo recebeu um guião com as instruções da tarefa⁹¹, que clarificava a perspetiva a adotar e se organizava em torno de três objetivos: a elaboração de três argumentos que sustentassem a perspetiva atribuída; a formulação de perguntas dirigidas aos grupos que defendiam posições divergentes; e a necessidade de, na construção da sua argumentação, recorrerem às fontes e documentos disponibilizados.

Foi novamente realizado um esforço no sentido de selecionar fontes e documentos diversificados, visando, da mesma forma que para a atividade nº3, apoiar os alunos na construção dos argumentos e na formulação das perguntas a colocar aos restantes grupos, procurando sempre garantir a maior variedade documental possível⁹². A estrutura do debate seguiu o modelo já aplicado na atividade nº 3 e os métodos de recolha de dados utilizados foram exatamente os mesmos⁹³.

Relativamente aos temas selecionados para as atividades, o critério baseou-se numa combinação entre praticidade e oportunidade, aliada às próprias recomendações de Endacott e Brooks, segundo as quais é importante levar em consideração a quantidade e qualidade de fontes disponíveis sobre o tema. A isto acresce a sugestão de Jada Kohlmeier, que defende que os temas devem ser complexos de conter um “mistério” a ser resolvido pelos alunos (Kohlmeier, 2006, p. 37). Com base nestas ideias prévias, selecionei os temas previamente apresentados por considerar que reuniam as condições necessárias para permitir que os alunos aplicassem a empatia histórica.

Finalizado este percurso pela estrutura dos questionários e das atividades desenvolvidas, segue-se a apresentação da metodologia utilizada na análise dos dados recolhidos.

⁹¹ Que podem ser encontrados na íntegra no Anexo 16.

⁹² As fichas com as fontes utilizadas podem ser encontradas na íntegra no Anexo 17.

⁹³ Observação participante; gravação do áudio do debate, etc.

2.4.3. Metodologia de análise

No que concerne à metodologia de análise, tal como já referido ao longo deste relatório, privilegiaram-se sobretudo métodos qualitativos de análise. Embora, seja de realçar que também foram utilizados instrumentos de análise quantitativa, nomeadamente a construção de gráficos e tabelas, ainda que as conclusões retiradas tenham assumido, essencialmente, uma natureza qualitativa.

Começando pelos questionários, os dados provenientes de perguntas de resposta fechada foram organizados e apresentados por meio de tabelas, como forma de melhor sistematizar os resultados obtidos, facilitando a sua análise. No que diz respeito às perguntas de resposta aberta, optei por selecionar apenas alguns exemplos de respostas dos alunos⁹⁴, procedendo, de seguida, a uma análise qualitativa dos mesmos. Reforço ainda, que quaisquer conclusões extraídas da análise destes dados, não visam ser generalizadas, uma vez que se trata de um estudo de caso de um contexto pedagógico específico.

No que respeita à análise das atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, decidi recorrer ao modelo de categorização da empatia histórica proposto por Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987), composto por cinco níveis, já descritos e caracterizados no Capítulo I deste relatório⁹⁵. Este modelo constituiu uma das principais referências no domínio da investigação sobre a empatia histórica, tendo servido como base a outros modelos que foram sendo desenvolvidos nas últimas décadas do século XX e no decorrer do século XXI. Apesar da sua “idade”, os seus preceitos continuam a ser considerados atuais e o modelo a ser amplamente utilizado em trabalhos com estas características⁹⁶.

Assim sendo, a escolha deste modelo justifica-se, sobretudo, pelo facto de permitir distinguir com maior precisão a aplicação da empatia histórica por parte dos alunos. A utilização de outros modelos, nomeadamente com três níveis, foi

⁹⁴ Aqueles que considereei mais relevantes para a minha análise.

⁹⁵ Mais concretamente no subcapítulo “1.4. Da teoria à prática: a aplicação da empatia histórica”.

⁹⁶ Apenas a título de exemplo: *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do ensino básico* (Almeida, 2019) e *A aprendizagem através da empatia histórica no 3º ciclo do ensino básico* (Moura, 2021).

equacionada, no entanto, considere que um modelo com três níveis poderia agrupar, no mesmo patamar, trabalhos bastante distintos em termos de profundidade empática, dificultando, assim, uma análise mais rigorosa e diferenciada dos dados. O modelo de Ashby e Lee, neste sentido, permite com maior facilidade identificar uma diferenciação qualitativa entre os trabalhos dos alunos, revelando-se, o mais adequado para os propósitos desta investigação.

Isto não significa, porém, que o modelo de Ashby e Lee tenha sido aplicado de forma rígida e inflexível. Foram introduzidas algumas alterações e adaptações, de forma a melhor adequar os níveis propostos às características específicas da turma em estudo e às particularidades desta investigação. Neste caso, as alterações ou adições que foram aplicadas a este modelo, incidem sobretudo na prioridade que atribui à utilização das fontes históricas por parte dos alunos ao longo destas atividades.

Esta opção deveu-se a dois motivos principais. Por um lado, a evidência histórica constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento da empatia histórica, como forma de impedir que as atividades realizadas pelos alunos resvalam na ficção ou no anacronismo. Já por outro lado, esta escolha decorre também das próprias características da turma, que apresentou ao longo do ano dificuldades na análise e interpretação de documentos históricos. Assim sendo, a valorização explícita do uso fundamentado das fontes teve também um objetivo formativo, incentivando os alunos à leitura crítica dos documentos e à sua integração na sua argumentação, promovendo não apenas a aplicação da empatia histórica, mas, a uma escala mais ampla, a própria construção do conhecimento histórico.

Deste modo, a análise dos trabalhos, quer os de natureza escrita, quer os que resultaram dos debates, teve por base os níveis desenvolvidos por Ashby e Lee, mas adaptados às exigências deste contexto específico. De seguida, apresento uma tabela síntese resultante da adaptação do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee:

Tabela 1 - Níveis de categorização da empatia histórica. Fonte: adaptado de Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987).

Nível 1 – Passado obscuro	Os alunos percebem as pessoas do passado como “mentalmente inferiores”. Demonstram incapacidade de compreender as suas atitudes à luz do contexto histórico em que viveram. Revelam dificuldades na compreensão da atividade, apresentam argumentos e frases desarticuladas e recorrem frequentemente a juízos de valor contemporâneos (presentismo). Não utilizam as fontes disponibilizadas.
Nível 2 – Estereótipos generalizados	A experiência pessoal dos alunos é projetada no modo como veem o passado, estereotipando-o. Não existe uma distinção clara entre aquilo que os agentes históricos, inseridos no seu contexto, conheciam e aquilo que o estudante conhece no presente. Fazem uma escassa referência aos documentos e fontes disponibilizadas. As frases são geralmente pouco claras, com escassa elaboração, revelando dificuldades na construção de um discurso histórico articulado.
Nível 3 – Empatia quotidiana	Existe uma tentativa genuína de reconstruir o passado baseando-se em evidências, mas as suas crenças ainda são projetadas nessa reconstrução. Os acontecimentos históricos começam a ser analisados sob uma perspectiva empática, mas ainda surgem traços de presentismo, que, no entanto, já não comprometem de forma tão significativa a compreensão do contexto histórico em causa. Verifica-se uma utilização razoável da informação extraída das fontes e dos documentos fornecidos. O discurso apresenta frases geralmente claras, com uma narrativa histórica mais elaborada.
Nível 4 – Empatia histórica restrita	Levam em consideração as evidências e reconhecem que as pessoas do passado pensavam de forma diferente, mas as explicações são baseadas em circunstâncias específicas. Ou seja, os alunos compreendem que os agentes históricos no passado pensavam de forma distinta das deles no presente. No entanto, ainda se verifica a projeção de algumas ideias contemporâneas nos seus argumentos. Neste nível, os alunos extraem com facilidade informação das fontes e documentos disponibilizados, apresentando um discurso claro, bem estruturado e conciso.
Nível 5 – Empatia histórica contextualizada	Os estudantes conseguem compreender os pontos de vista das pessoas do passado, com base na evidência histórica e no contexto em que viveram. Reconhecem que existe uma clara distinção entre o pensamento e os conhecimentos dos agentes históricos e o das pessoas no presente, compreendendo as diferenças de valores, crenças, hábitos e objetivos que os separam. Não se espera que alunos neste nível façam trabalho perfeito, é normal

	que, ainda que de forma involuntária e quase impercetível, projetem algumas das suas crenças e valores nos indivíduos do passado. Neste patamar os alunos utilizam de forma ampla e eficaz as fontes e documentos disponibilizados, apresentando um discurso fluído, estruturado e uma narrativa elaborada.
--	---

Para além da categorização que será realizada com base nestes critérios, serão utilizados, tal como no caso dos questionários, exemplos dos trabalhos dos alunos sempre que tal se revele pertinente para a investigação⁹⁷. Por fim, no que diz respeito à análise das atividades constituídas por debates, recorreu-se à utilização das notas de observação recolhidas durante as atividades e à análise da gravação áudio dos debates, que permitiu a análise qualitativa destas atividades.

⁹⁷ Nas atividades escritas, os exemplos apresentados corresponderam aos excertos dos textos elaborados pelos alunos, já para as atividades orais (debates), os exemplos serão apresentados através de notas de observação ou citações diretas retiradas do discurso dos estudantes.

Capítulo III – Análise e discussão dos resultados

3.1. Questionário inicial: resultados e considerações

O **Questionário inicial** foi aplicado, como já previamente mencionado, com o objetivo de recolher as ideias prévias dos alunos relativamente à disciplina de História e às atividades que poderiam vir a ser desenvolvidas, de forma a fornecer-me as informações necessárias para delinear o meu projeto. O questionário é composto por treze questões (**q**), distribuídas entre questões de resposta aberta e questões de resposta fechada e foi respondido por todos os 28 alunos da turma em análise.

Na **q1**⁹⁸ “Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto) como avalias o teu interesse por História?” a maior parte dos alunos (17) atribuiu o número 4 da escala ao seu interesse por História, sendo que os restantes alunos escolheram o número 3 ou 5. Neste caso particular, os resultados indicam que se trata de uma turma com um interesse considerável por esta área. No entanto, com base na observação direta das aulas considero que alguns destes resultados podem estar um pouco inflacionados e que alguns alunos parecem ter optado pela opção que consideraram mais segura⁹⁹.

Tabela 2 – Respostas dos alunos à q1 | QI.¹⁰⁰

Respostas possíveis	Ocorrência da escolha
1	0
2	0
3	5
4	17
5	6
Total = 28 alunos	

Na **q2** “Classifica com um X, numa escala de 1 (muito desinteressado) a 5 (muito interessado, o teu interesse nos seguintes temas históricos:”, os resultados foram mais heterogéneos espelhando, a meu ver de forma mais fiel, a opinião dos alunos.

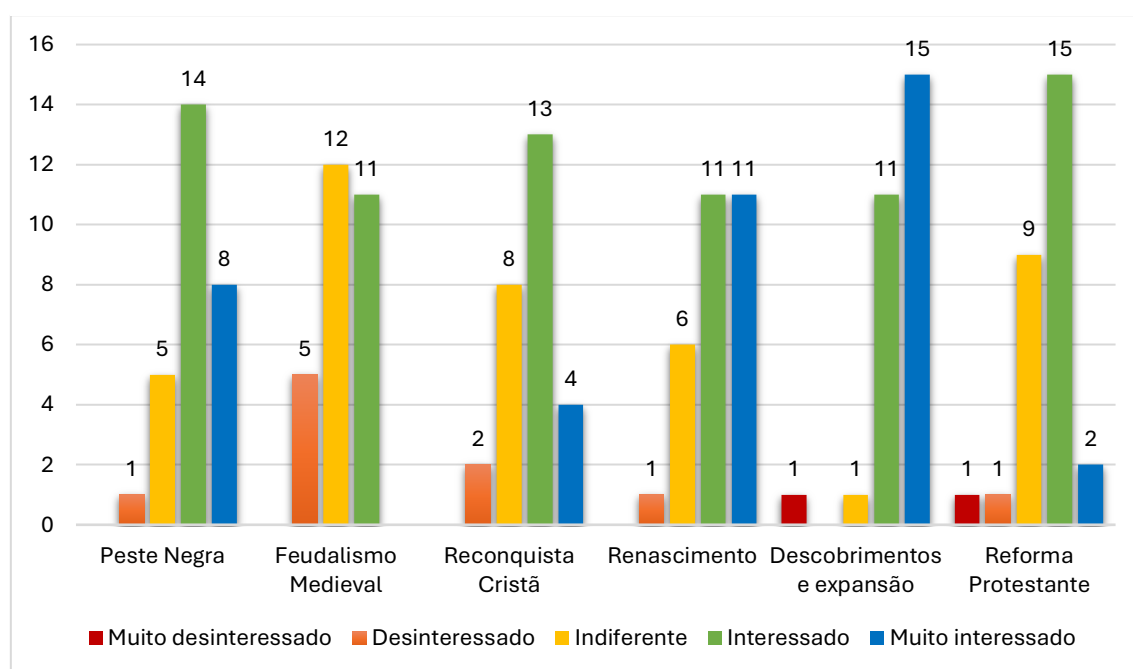
⁹⁸ Questão nº1.

⁹⁹ Tanto que não se verificam valores que poderíamos considerar que ilustrariam um baixo interesse por História, como o número 1 ou 2.

¹⁰⁰ Questão nº1 do questionário inicial.

Como podemos verificar, através de uma análise do Gráfico 2, os alunos demonstraram, de forma geral, um interesse significativo pelos temas propostos, com um total de 115 respostas positivas¹⁰¹, 41 que expressaram indiferença¹⁰² e apenas 12 que revelaram desinteresse¹⁰³. O tema mais apreciado foi “Descobrimientos e expansão”, com 15 alunos que definiram o seu interesse pelo tema como “Muito interessado” e 11 como “Interessado”, sendo que apenas 2 alunos classificaram o seu interesse pelo tema através das opções “Desinteressado” e “Muito desinteressado”. Seguiu-se o tema “Renascimento” que obteve 11 respostas na categoria “Muito interessado” e outras 11 na categoria “Interessado”, com apenas 6 alunos a classificarem o seu interesse como “Indiferente” e 1 como “Desinteressado”.

Gráfico 2 - Respostas dos alunos à q2|QI.



A estes seguiram-se, enquanto temas que mais interesse despertaram nos alunos, a “Peste Negra”, a “Reforma Protestante” e a “Reconquista Cristã”. Já o “Feudalismo Medieval” revelou-se claramente o tema que suscitou menos entusiasmo,

¹⁰¹ Classificadas como “Interessado” e “Muito interessado”.

¹⁰² Classificadas como “Indiferente”.

¹⁰³ Classificadas como “Desinteressado” ou “Muito desinteressado”.

com zero alunos a indicarem a categoria “Muito interessado”, 11 a escolherem “Interessado”, 12 a optarem por “Indiferente” e 5 a expressarem o seu desinteresse pelo tema através da opção “Desinteressado”, o maior número de respostas nesta categoria entre todos os temas. Estes resultados parecem, no geral, refletir com fidelidade a realidade observada ao longo do ano letivo, durante o qual os alunos apresentaram grande interesse e entusiasmo por temas como os “Descobrimientos e expansão” e o “Renascimento”, revelando, por outro lado, muitas dificuldades e algum desinteresse face a conteúdos relacionados com a idade média e o feudalismo¹⁰⁴.

Passando, agora, para a **q3** “Lê a frase: “Entender porque as pessoas do passado tomaram certas decisões é tão importante quanto saber os factos históricos.” Concordas?” a maior parte dos alunos (20) selecionou a opção “a. Concordo totalmente” com apenas 8 alunos a escolherem a opção “b. Concordo parcialmente” e zero a optarem pela opção “c. Não concordo”. Apesar destes resultados demonstrarem, à partida, uma valorização da importância da compreensão das decisões dos indivíduos do passado, um número significativo de alunos (8) ainda optou por uma opção intermédia, revelando alguma hesitação¹⁰⁵.

Face à **q4**, “Achas difícil imaginar o que pessoas do passado sentiam ou pensavam? Porquê?” a primeira questão de resposta aberta do questionário, a maioria dos alunos (20) considerou que, de facto, imaginar o que pessoas do passado sentiam ou pensavam é uma tarefa exigente e difícil. De forma a defender esta posição, os alunos apresentaram argumentos diferentes, passo a apresentar alguns dos que considere mais relevantes para este estudo:

A1¹⁰⁶ - *Sim, porque tinham mentalidades diferentes e outra ideia do mundo.*

A2 - *Acho que sim, é difícil pois na altura os costumes eram diferentes tal como as pessoas.*

¹⁰⁴ Estes dados foram levados em consideração aquando da seleção dos temas para o desenvolvimento das atividades.

¹⁰⁵ Esta ambiguidade poderá ser melhor compreendida através da análise das questões seguintes.

¹⁰⁶ Esta sigla é utilizada para diferenciar exemplos de respostas dadas pelos alunos.

A3 - *Sim, pois os tempos eram diferentes e as preocupações e pensamentos antigamente não eram os mesmos de hoje, pois existiam algumas coisas que hoje não existem.*

A4 - *Acho um bocado difícil, pois eles pensavam de forma diferente já que os tempos os tempos e os costumes não são os mesmos.*

Apesar de apresentarem níveis de elaboração diferentes, as quatro respostas apresentadas ilustram um raciocínio idêntico. Os alunos, neste caso, revelam compreender que existe uma diferença clara entre os costumes e a mentalidade dos indivíduos do passado em relação às pessoas do presente, o que de acordo com autores como Downey e Foster constitui um requisito fundamental para o desenvolvimento da empatia histórica¹⁰⁷.

No entanto, embora este tenha sido o “modelo” de resposta mais comum entre os alunos que consideram difícil imaginar o que pessoas do passado sentiam ou pensavam, outros argumentos foram levantados:

A5 – *Eu acho complicado porque as mentalidades eram tão diferentes que as linhas de raciocínio passadas certamente teriam muito menos lógica pois, se antigamente havia escravos e etc. significa que eram muito pouco inteligentes.*

A6 – *Sim, porque ainda não existiam factos históricos então é um bocado difícil compreender os sentimentos ou pensamentos.*

Estas duas respostas são muito interessantes, na medida em que revelam linhas de raciocínio distintas das anteriores. O aluno que redigiu a resposta **A5** começa por considerar, em linha com as respostas anteriores, que as mentalidades das pessoas do passado eram distintas das do presente, no entanto, acaba por defender que devido ao desenvolvimento de práticas passadas como a escravatura «...significa que eram muito

¹⁰⁷ Downey, por exemplo, define empatia histórica como «...the ability to recognize how the past was different from the present...» (Downey, 2005, *apud* Jensen, 2008, p. 56). Foster, por sua vez, nas seis qualidades fundamentais da empatia histórica que propõe, inclui precisamente o reconhecimento de que «o passado é diferente do presente» (Foster, 1999, p. 19).

pouco inteligentes.». Este tipo de resposta é típico do Nível 1 do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee, já que, o aluno vê os indivíduos do passado como “menos inteligentes”, em relação às pessoas do presente por não terem adotado as decisões mais lógicas ou adequadas (Ashby & Lee, 1987, p. 18).

Os restantes 8 alunos, defenderam que não seria complicado imaginar o que as pessoas do passado sentiam ou pensavam, apresentando como alguns argumentos:

A7 – *Não, pois através de experiências próprias e testemunhos dos antepassados conseguimos perceber o que as pessoas sentiam antigamente.*

A8 – *Não acho tão difícil, porque hoje em dia com a História que aprendemos temos uma melhor noção do que as pessoas do passado sentiam.*

A resposta do aluno **A7** demonstra alguma valorização da importância das fontes para a compreensão da forma como as pessoas do passado se sentiam¹⁰⁸. Por outro lado, o aluno **A8**, argumenta que esta tarefa não é difícil devido à aprendizagem da História que, de acordo com ele, facilita a compreensão dos sentimentos dos indivíduos do passado. Embora esta resposta revele uma perceção positiva do ensino da História, pode ser entendida também como simplista, uma vez que, pressupõem que o conhecimento histórico assegura automaticamente a compreensão dos sentimentos e pensamentos dos indivíduos do passado.

Na **q5**, “Qual dos seguintes desafios achas mais difícil ao estudar história?”, a grande maioria dos estudantes (19) optou pela opção “b. Lembrar-me dos factos e datas exatas”, o que, no meu entender, é revelador da forma como alguns alunos ainda encaram a disciplina de História: como um emaranhado de datas e factos que devem ser decorados. As restantes opções (que podem ser consultadas na tabela que se segue) foram escolhidas apenas por 9 alunos.

¹⁰⁸ O que, como já tivemos a oportunidade de explorar nos capítulos anteriores, pode ser relevante não apenas para a construção do conhecimento histórico, mas também para o desenvolvimento da empatia histórica.

Tabela 3 - Respostas dos alunos à q5|QI.

Respostas possíveis	Ocorrência de respostas
a. Entender os sentimentos ou motivações de pessoas do passado.	2
b. Lembrar-me dos factos e datas exatas.	19
c. Separar o que penso hoje das ideias que as pessoas tinham no passado.	1
d. Nenhum, não tenho dificuldades a estudar História.	6
Total = 28 alunos	

À **q6**, “Classifica com um X, numa escala de 1 (muito difícil) a 5 (muito fácil), como avalias a tua capacidade de:”, os alunos consideraram ter mais dificuldades na categoria “Colocar-te no lugar de uma figura histórica com ideias ou valores muito diferentes dos teus”, com 13 alunos a classificarem-na como “Difícil” e 1 aluno como “Muito difícil”. Apenas 2 alunos consideraram esta categoria “Fácil” e outros 2 “Muito fácil” o que reforça a ideia anterior. Em sentido contrário, a categoria “Explicar como o contexto histórico influenciava as ações das pessoas” recolheu 16 respostas que a classificaram como “Fácil” e 3 como “Muito fácil”. Apenas 5 alunos consideraram esta categoria “Difícil”, sendo também a categoria onde se registou um maior número de respostas “Neutro” (14), o que pode indicar alguma incerteza por parte dos alunos face às suas capacidades nesta área.

Às restantes categorias “Defender um ponto de vista de uma pessoa do passado, mesmo que não concordes com ele” e “Imaginar como seria viver numa época histórica diferente da tua” os alunos atribuíram, na sua maioria, classificações positivas, como “Fácil” e “Muito fácil”, reforçando a tendência geral observadas nas respostas dos alunos a esta questão. Esta tendência sugere que, apesar das dificuldades apontadas pelos alunos em relação sobretudo à tarefa de se colocarem no lugar de indivíduos do passado com ideias e valores distintos dos seus, os alunos revelaram sentir-se relativamente confiantes para o desenvolvimento das capacidades referidas.

Relativamente à **q7**, “Já participaste em debates ou dramatizações na escola?” e à **q8**, “Se respondeste “Sim”, o que mais gostaste ou menos gostaste nessas atividades?”, a esmagadora maioria dos alunos respondeu negativamente (24), sendo que apenas 4 alunos confirmaram já ter participado neste tipo de atividades na escola. Ora, este dado,

em determinada medida, confirma¹⁰⁹ aquela que era a minha percepção prévia: a maioria dos alunos, por um conjunto variado de fatores, que vão desde falta de tempo a aspetos logísticos, não tiveram a oportunidade de contactar com este tipo de atividades no decorrer do seu percurso escolar.

Face aos alunos que responderam afirmativamente, apresento, de seguida, algumas das suas respostas:

A9 – *Eu fiz um debate sobre a inclusão de deficientes no mercado de trabalho e gostei da interação entre as ideias e argumentos, opostos ou defensores do meu lado.*

A10 – *Eu gostei de perceber o lado da pessoa. Mas não gostei de formas de agir da personagem.*

Estas respostas revelam que, no cômputo geral, os alunos que já participaram em atividades como debates ou dramatizações apreciam as dinâmicas que estas proporcionam. O aluno **A9** destacou o facto de ter gostado da troca de ideias e argumentos, mesmo daqueles opostos aos seus, enquanto o aluno **A10** valorizou o exercício compreender o lado da personagem embora não tenha gostado de alguns comportamentos que lhe estavam associados.

Tabela 4 - Categorias de resposta à q9 (alunos que concordaram com a pergunta).

Categoria de resposta	Ocorrência de resposta
Aumento de capacidades relacionadas com a oralidade, o debate, e a confiança a falar, pesquisa.	3
Ajudam-nos a compreender melhor a história e a assimilar diferentes conteúdos.	11
Conseguimos entender os diferentes lados da História.	2
Percebemos melhor a mentalidade das pessoas e como se sentiam.	4
Ajuda-nos a refletir e a desenvolver o nosso espírito crítico.	2
Ajuda-nos a corrigir ideias erradas.	1
Outros	4
Total = 27 alunos	

¹⁰⁹ Pelo menos face ao contexto específico desta turma.

Como podemos verificar através da Tabela 4, embora quase todos os alunos tenham concordado que as atividades referidas podem, de facto, contribuir para a compreensão histórica, a verdade é que, os argumentos apresentados para justificar essa opinião foram bastante diversos.

A maior parte dos alunos (11) considerou que estas atividades ajudam os alunos a compreender a história no sentido em que facilitam a assimilação e compreensão da matéria lecionada.

A11 – *Sim, pois é uma outra maneira de aprender e como nem todos aprendem da mesma forma poderá também ajudar outras pessoas a entender a matéria.*

Seguindo os dados da tabela, 4 alunos defenderam que através deste tipo de atividades podemos compreender melhor as mentalidades das pessoas do passado, bem como a forma como elas se sentiam.

A12 – *Acho que sim porque pode ser mais fácil entendermos as ideias e os valores de antigamente.*

Para terminar, passo a apresentar a terceira categoria de resposta mais representativa entre os alunos, neste caso, o facto deste tipo de atividades, no seu entender, ajudar no desenvolvimento de determinadas capacidades associadas à oralidade.

A13 – *Sim, porque com esses debates conseguimos adquirir mais capacidades de argumentação e defender o nosso ponto de vista.*

Em suma, através destes exemplos, podemos perceber que os alunos encaram estas atividades através de diferentes perspetivas. A maioria ainda considera que a utilidade destas atividades reside sobretudo no facto de facilitarem a compreensão da matéria. Não negando a importância deste aspeto, achei importante salientar a

existência de outras perspetivas igualmente válidas que revelam que alguns destes alunos conseguem reconhecer a importância destas atividades e, em determinada medida da própria História, para além dos conteúdos curriculares.

Partindo para a **q10**, “Se tivesses de interpretar um papel numa dramatização histórica, que tipo de personagem preferias?”, a maior parte dos alunos (12) selecionou a opção “a. Uma figura importante (rei/rainha, líder, general)”, seguindo-se na preferência dos alunos a opção “c. Não sei” (10), e por fim a opção “b. Uma pessoa comum (camponês, comerciante, soldado)” (6). Estes resultados não são particularmente surpreendentes, já que a maior parte dos alunos tende a preferir as personagens que normalmente têm “protagonismo” na historiografia e nas fontes históricas. Por outro lado, parte significativa dos alunos optou pela resposta “Não sei”, o que poderá refletir alguma insegurança e até mesmo alguma incapacidade de se imaginarem no papel de uma destas personagens históricas.

Já na **q11**, “Classifica com um X, numa escala de 1 (nada interessado) a 5 (muito interessado), como avalias a tua vontade de participar em:” uma parte significativa dos alunos (9) mostrou-se “Desinteressado” em participar de “Dramatizações/teatros históricos” e 1 aluno mostrou-se “Nada interessado”. Tratou-se também da atividade que reuniu o maior número de respostas “Indiferente” (12) com apenas 6 alunos que classificaram o seu interesse por desempenhar este tipo de proposta com “Interessado”.

Nas restantes categorias apresentadas, o interesse demonstrado pelos alunos foi mais elevado. “Debates sobre decisões históricas” foi a categoria que recolheu o maior número de respostas “Interessado” (10), a que foram acrescentadas outras 4 respostas que apontaram para “Muito interessado”. Já na última categoria proposta “Criar cartas ou diários como se fosses alguém do passado? (narrativas históricas)” 9 alunos mostraram-se interessados e 4 muito interessados.

Em suma, apenas na primeira categoria é que o número de alunos com um interesse “negativo”¹¹⁰ superou o número de alunos com um interesse “positivo”¹¹¹.

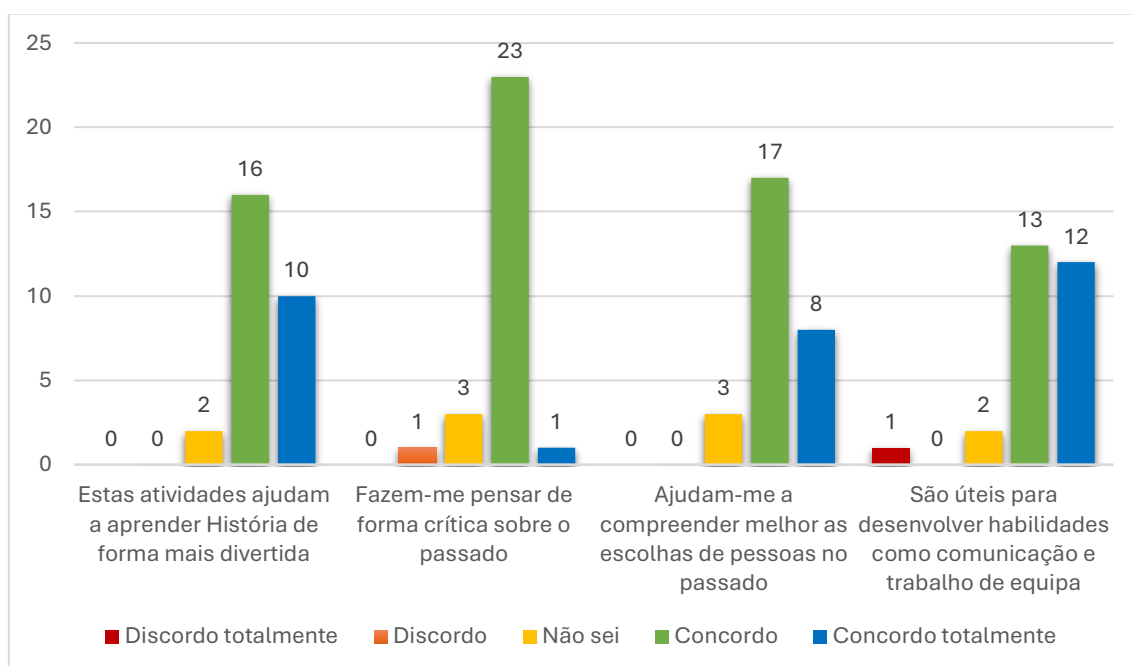
¹¹⁰ Entre “Nada interessado” e “Desinteressado”.

¹¹¹ Entre “Interessado” e “Muito interessado”.

Estes dados podem refletir um certo desconforto dos alunos face à representação de personagens históricas, sobretudo quando comparado com atividades menos performativas.

Avançando para a **q12**, “Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X, de acordo com a tua opinião, as seguintes afirmações:” a esmagadora maioria dos alunos concordou com as afirmações apresentadas, algo que se torna evidente através da análise do Gráfico 3.

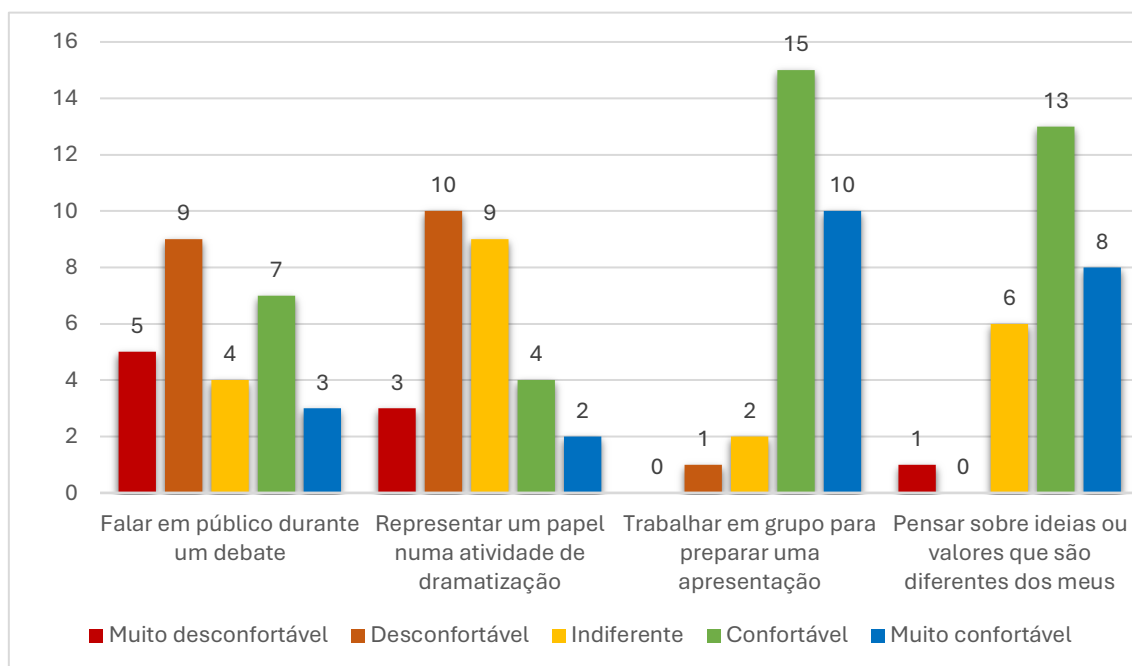
Gráfico 3 - Respostas dos alunos à q12|QI.



Analisando o gráfico de perto, podemos afirmar que, quando confrontados com as possíveis consequências positivas associadas a estas atividades, os alunos não revelam dificuldades em concordar com as mesmas, com apenas 2 alunos a manifestarem discordância em relação a duas as afirmações apresentadas.

Por fim, à última questão deste questionário **q13**, “Indica com um X o teu nível de conforto 1 (muito desconfortável) a 5 (muito confortável):”, as diferentes categorias apresentadas revelaram resultados muito diversos.

Gráfico 4 - Respostas dos alunos à q13|QI.



Como podemos observar no Gráfico 4, a categoria em que os alunos parecem apresentar maior desconforto é “Falar em público durante um debate”, sendo que 9 alunos selecionaram a opção “Desconfortável” e 5 a opção “Muito desconfortável”, ainda assim, 7 alunos consideraram que se sentiriam confortáveis nessa situação e outros 3 alunos muito confortáveis. De seguida, na categoria “Representar um papel numa atividade de dramatização” os resultados são semelhantes, talvez por se tratarem e atividades onde se exige uma participação oral do aluno e isso os faça sentir mais nervosos e com receio de errar.

As duas categorias restantes “Trabalhar em grupo para preparar uma apresentação” e “Pensar sobre ideias ou valores que são diferentes dos meus” apresentam entre si resultados semelhantes. Para trabalhar em grupo, 25 alunos definiram o seu conforto como “positivo”¹¹² e apenas 3 alunos avaliaram o seu conforto

¹¹² Entre “Confortável” e “Muito confortável”.

como “negativo”¹¹³, enquanto para pensar a respeito de ideias e valores que são diferentes dos seus, registaram-se 21 respostas positivas e apenas 1 negativa.

Em suma, a análise destes dados permitiu-me, sobretudo, compreender as noções básicas dos alunos da turma em análise face à empatia histórica, identificar os seus principais interesses no âmbito da disciplina e, desta forma, ajustar as atividades que planeava desenvolver ao longo do ano letivo.

3.2. Atividade nº 1 – Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador (resultados)

A **Atividade nº 1** designada por *Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador*¹¹⁴, foi levada a cabo, como já anteriormente referido, ao longo de duas aulas, totalizando 150 minutos de tempo letivo e contando com a participação de 25 alunos da turma em análise¹¹⁵. Após um momento inicial em que foram lecionados os conteúdos programáticos relativos às relações entre o Império Bizantino, o Islão e a Cristandade Ocidental, essencial para a contextualização histórica da atividade, os alunos receberam um guião de trabalho¹¹⁶ em que lhes foi pedido que assumissem a perspetiva histórica de um cruzado cristão perante as cruzadas ou de um mercador muçulmano perante o mesmo acontecimento.

Com base na adaptação do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee¹¹⁷, procedi à análise qualitativa dos níveis de empatia histórica correspondentes aos textos redigidos pelos alunos. A tabela que se segue revela os resultados obtidos pelos 25 alunos que participaram nesta primeira atividade.

¹¹³ Entre “Desconfortável” e “Muito desconfortável”.

¹¹⁴ Que tive a oportunidade de descrever em pormenor no ponto “2.4.2. Atividades, métodos de recolha de dados e planificação.”.

¹¹⁵ Nos dias em que foi aplicada a atividade 3 alunos não compareceram às aulas.

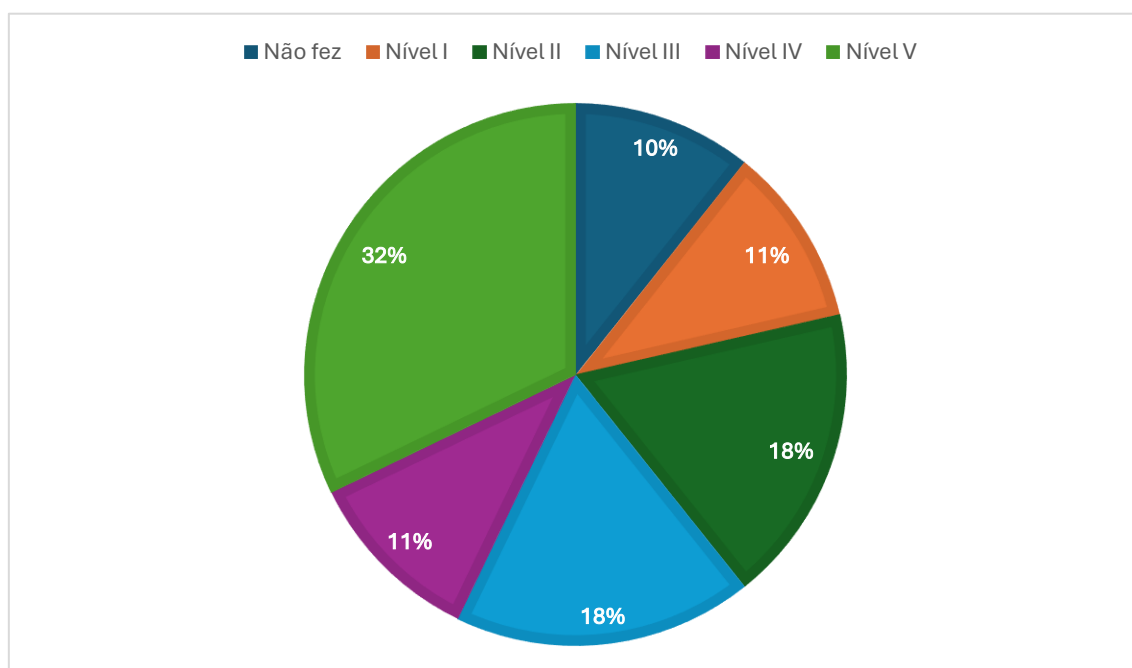
¹¹⁶ Os guiões de trabalho podem ser consultados na íntegra no Anexo 8 e no Anexo 9.

¹¹⁷ Que se encontra no ponto “2.4.3. Metodologia de análise”.

Tabela 5 - Categorização do nível de empatia histórica dos alunos da turma em análise, face à Atividade nº 1, com base no modelo adaptado de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987).

Níveis do modelo adaptado de Ashby e Lee/outros aspetos a considerar	Ocorrência
Não realizou a atividade	3
Nível I – Passado obscuro	3
Nível II – Estereótipos generalizados	5
Nível III – Empatia quotidiana	5
Nível IV – Empatia histórica restrita	3
Nível V – Empatia histórica contextualizada	9

Gráfico 5 - Representação percentual dos níveis de empatia histórica apresentados pelos alunos na Atividade nº 1, com base no modelo adaptado de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987).



Há que referir que 3 alunos não realizaram a atividade, por motivos de não comparência às aulas em que a mesma foi desenvolvida. No que concerne à atividade propriamente dita, a análise qualitativa dos textos revelou uma distribuição diversificada dos níveis de empatia histórica, com 3 alunos (10%) atingindo o Nível I (Passado obscuro), 5 alunos (18%) o Nível II (Estereótipos generalizados), outros 5 alunos (18%) o

Nível III (Empatia quotidiana), 3 alunos (10%) o Nível IV (Empatia histórica restrita) e 9 alunos (32%) o Nível V (Empatia histórica contextualizada)¹¹⁸.

Seguem-se alguns exemplos de excertos de textos correspondentes aos níveis de empatia histórica obtidos pelos alunos:

Nível I

(...) Hoje, as notícias chegaram, os preparativos para o ataque final estão feitos e brevemente avançaremos para conquistar Jerusalém, ao redor ouço murmúrios de orações e gritos de coragem dos meus companheiros, todos ansiosos para cumprir as suas promessas, a dificuldade dessa jornada foi grande, a fome, o frio, sede, doenças e imensas saudades de casa e de ti! Mas cada passo foi guiado pela certeza que o sacrifício é pela glória de Cristo¹¹⁹. (...) | A14

O aluno que redigiu este texto não adicionou elementos significativos ao contexto histórico previamente fornecido, limitando-se, na maior parte dos casos, a repeti-lo. Embora revele uma vaga noção daquilo que poderia ser o pensamento de um cruzado medieval, como se observa na passagem «Mas cada passo foi guiado pela certeza que o sacrifício é pela glória de Cristo», a verdade é que não sustenta esta ideia em qualquer base documental disponibilizada. Não foram utilizadas as fontes disponibilizados, nem de forma direta, por meio de citações, nem de forma indireta, por via de referências a acontecimentos explícitos nos documentos o que comprometeu a construção da narrativa.

Com base na adaptação do modelo de Ashby e Lee, a ausência do recurso a documentos históricos para sustentar a sua narrativa implica que o aluno seja inserido no Nível I (Passado obscuro) caracterizado pela incapacidade de compreender as atitudes dos indivíduos do passado, por uma visão presentista do passado e,

¹¹⁸ Esta informação encontra-se igualmente representada no Gráfico 5, permitindo uma visualização percentual destes dados.

¹¹⁹ Este texto pode ser encontrado na íntegra no Anexo 18.

precisamente, pela não sustentação da sua narrativa a partir de evidência histórica¹²⁰. Os restantes dois alunos que foram inseridos neste nível apresentaram, nas suas narrativas, essencialmente os mesmos problemas.

Nível II

Querido irmão,

Escrevo-te com o coração cheio de medo e esperança. Estamos às portas de Jerusalém, prontos para a grande batalha, foi para este momento que viemos de tão longe, como o Papa Urbano II disse: “Acreditai em Deus ele está convosco!”.

Depois de passar dias com fome, cansaço e calor, acreditamos na fé de Deus, e que ele está connosco. Nós rezamos e fazemos de tudo para que a cidade de Jerusalém, cidade onde Jesus morreu, seja libertada destes infiéis¹²¹. (...) | A15

Neste excerto, o aluno já utiliza fontes históricas de forma direta para sustentar a sua narrativa e a posição da sua personagem, ao citar o documento referente ao apelo do Papa Urbano II à cruzada, o que constitui uma evolução face ao nível anterior. No entanto, o aluno em questão ainda acrescenta pouco conteúdo original face aos elementos fornecidos no contexto histórico, limitando-se a aspetos relacionados à dimensão afetiva da empatia histórica, «Escrevo-te com o coração cheio de medo e esperança.», o que, embora relevante, não responde totalmente a um dos principais objetivos da tarefa, representar a visão cristã sobre os muçulmanos no contexto das cruzadas¹²².

Em suma, a reduzida dimensão e elaboração da narrativa, característica tanto deste texto como dos restantes incluídos neste patamar, não me permite reunir elementos suficientes para enquadrar o texto num nível de desenvolvimento da empatia histórica mais elevado. Assim classifiquei este texto com o Nível II (Estereótipos

¹²⁰ Este aspeto é fundamental, na medida em que nos permite diferenciar uma narrativa puramente fictícia de uma narrativa histórica.

¹²¹ Este texto pode ser encontrado na íntegra no Anexo 19.

¹²² E, para os alunos que trabalharam a perspetiva muçulmana, a visão dos muçulmanos em relação aos cristãos.

generalizados) cujas principais características são: a recorrência a estereótipos na construção do conhecimento histórico, a reduzida utilização de fontes, a ausência de uma distinção clara entre o conhecimento do agente histórico e do aluno.

Nível III

(...) As coisas por aqui, em Jerusalém, para um mercador muçulmano não estão fáceis.

Infelizmente há rumores de uma terceira cruzada (de parte dos cristãos). Ouvimos nos relatos sobre os cruzados que estavam com intenções de invadir Jerusalém sem dó nem piedade, para reconquistarem o que inicialmente era deles.

Apesar de todo o receio que nós mercadores e não só temos, estamos prontos para enfrentar os infiéis como diz no alcorão: “Crede em Deus e no seu enviado! Combatei no caminho de Deus com os vossos bens e as vossas pessoas! Se o fizerdes Deus perdoará os vossos pecados”¹²³. (...) | A16

Relativamente aos textos que se inserem no Nível III (Empatia quotidiana), como podemos observar no excerto anterior, verifica-se uma maior capacidade por parte dos alunos em aliar o conhecimento histórico de que dispõem à utilização das fontes, de forma a tornar credível a sua narrativa. Denota-se, portanto, um esforço significativo dos alunos que se situam neste patamar na reconstrução do passado a partir da evidência histórica¹²⁴.

Apesar destes elementos, existem ainda alguns aspetos que me levam a concluir que o aluno em causa demonstra traços significativos de presentismo e alguma incompreensão histórica, projetando as suas crenças e perspetiva contemporâneas na sua narrativa. Num primeiro momento, quando refere «...há rumores de uma terceira cruzada (de parte dos cristãos).», o aluno revela não compreender na totalidade que o movimento das Cruzadas foi exclusivamente cristão. De seguida, ao afirmar «...estavam com intenções de invadir Jerusalém sem dó nem piedade, para reconquistarem o que

¹²³ O texto pode ser encontrado na íntegra no Anexo 20.

¹²⁴ Esse esforço é visível no excerto, por exemplo, no momento em que o aluno A16 cita o alcorão para justificar a sua prontidão para combater os infiéis.

inicialmente era deles.», o aluno projeta as suas próprias crenças, considerando tratar-se de uma “reconquista”, enquanto que, do ponto de vista de um muçulmano da época, o mais provável é que esta ação fosse encarada como uma conquista hostil, e não como uma tentativa legítima de retomar território que outrora pertencera ao inimigo.

Nível IV

(...) Os preparativos para a defesa não param, mas o ambiente entre nós, mercadores, está cada vez mais pesado, pois dependemos da segurança das rotas e da paz para sobreviver.

A nossa cidade Al-Quds, é muito mais do que um simples ponto de ligação nas rotas comerciais. Para nós muçulmanos, é um lugar sagrado (...). No entanto, os sons da guerra aproximam-se, e ouvimos rumores de que os exércitos cristãos estão decididos a retomar o que acreditam ser seu por direito divino. É estranho pensar que aqueles que dizem pregar a paz e o amor consigam justificar a violência em nome de Deus.

Lembro-me das histórias que o meu pai contava sobre os massacres de 1099 (...). Diz-se que o templo de Salomão ficou cheio de sangue naquele dia terrível. Agora, temo que algo semelhante possa voltar a acontecer. Os cruzados chamam-nos “infieis”, mas pergunto-me se sabem realmente quem somos. Será que entendem o valor das nossas tradições? O respeito que temos pelo divino e pela vida?

As rotas comerciais estão em risco, e o medo afasta as caravanas, dificultando a sobrevivência das nossas famílias¹²⁵. (...) | A17

No texto acima transcrito, denota-se uma compreensão já bastante aprofundada, por parte do aluno, do acontecimento histórico em análise. O aluno redige uma narrativa elaborada e imersiva, com frases claras e uma boa articulação entre os argumentos utilizados e as fontes históricas. Destaco, por exemplo, a referência a um aspeto que passa frequentemente despercebido a alunos de níveis anteriores: o impacto das cruzadas não apenas a partir da perspetiva religiosa da personagem, neste caso enquanto muçulmano, mas também o impacto na sua condição económica e social,

¹²⁵ O texto pode ser encontrado na íntegra no Anexo 21.

enquanto mercador. Isso torna-se evidente nas passagens: «... está cada vez mais pesado, pois dependemos da segurança das rotas e da paz para sobreviver» ou «As rotas comerciais estão em risco, e o medo afasta as caravanas, dificultando a sobrevivência das nossas famílias...».

No entanto, continuamos a verificar alguns aspetos onde o aluno projeta as suas ideias e crenças na construção da sua personagem como podemos ver na passagem: «É estranho pensar que aqueles que dizem pregar a paz e o amor consigam justificar a violência em nome de Deus». Aqui, o aluno estabelece uma contradição à luz de valores modernos, não considerando que, no contexto da época, tanto cristãos como muçulmanos possuíam justificações religiosas para o uso da violência, baseadas em ideias como a “guerra santa” e a “jihad”. Isto revela ainda uma ligeira e natural dificuldade em suspender os valores pessoais aquando da redação deste tipo de narrativa, sendo típico do Nível IV (Empatia histórica restrita) que se caracteriza precisamente por elaboração mais cuidada da narrativa e do discurso, por uma boa articulação entre as fontes e por uma perceção clara das diferenças entre as ideias e valores do passado e do presente, ainda que persistam projeções de crenças pessoais em determinados momentos do discurso.

Nível V

(...) Por estes lados já ninguém consegue levar uma vida tranquila, esta cidade que nos é sagrada tem estado em constante alerta para uma possível tentativa dos cruzados de conquistar Al-Quds. Os relatos dos comerciantes deixam-me apavorado e irrequieto pois não sei o que acontecerá com o nosso povo e com esta grande cidade, rezo a Deus nosso senhor para que esta cidade não tenha um futuro semelhante ao que teve na primeira cruzada onde segundo os boatos que ouvimos, os cristãos cumpriram o seu objetivo de maneira dura e sangrenta.

Tenho também receio que o nosso ofício acabe por decair visto que Al-Quds é uma encruzilhada de rotas comerciais importantes e sem ela será difícil dar continuidade à prática do comércio para que este continue a servir-nos de sustento, a saída da

*população da cidade devido à ameaça contante já é notável e isso vai acabar também por afetar nos nossos negócios devido à ausência de cliente (...)*¹²⁶. | **A18**

Neste excerto, podemos ver um exemplo de um aluno enquadrado no Nível V (Empatia histórica contextualizada). O aluno revela um domínio sólido do contexto histórico, distinguindo com clareza aquilo que são os seus valores e crenças dos correspondentes a um mercador muçulmano da época. O recurso às fontes é feito de forma indireta e subtil, como se observa nesta frase «...onde segundo os boatos que ouvimos, os cristãos cumpriram o seu objetivo de maneira dura e sangrenta», conferindo uma sensação de realismo e imersão mais profunda à narrativa.

O exemplo que seleccionei caracteriza-se por uma narrativa simples e direta, que, no entanto, cumpre plenamente os objetivos propostos. Destaco o facto de o aluno ter focado a sua atenção nas possíveis consequências de um ataque a Jerusalém, ao demonstrar a preocupação que um comerciante que depende da sua atividade para sobreviver teria perante uma guerra que poderia colocar em risco os seus negócios.

É também de salientar que os nove alunos que alcançaram este patamar redigiram narrativas muito diferentes entre si: algumas mais longas e elaboradas, com um maior apelo à dimensão afetiva da empatia histórica; outras mais concisas e centradas na dimensão cognitiva, com um forte apoio nas fontes. De uma forma ou outra e tal como refere Ana Figueiredo no seu relatório de estágio «O que realmente caracteriza um aluno deste nível são as estratégias mobilizadas para compreender o problema e a construção de um raciocínio sustentado e coerente.» (Figueiredo, 2021, p. 19).

¹²⁶ O texto pode ser encontrado na íntegra no Anexo 22.

3.3. Atividade nº 2 – Um olhar renascentista: a visão do Homem no mundo (resultados)

Prosseguindo para a **Atividade nº 2** intitulada *Um olhar renascentista: a visão do Homem no mundo*¹²⁷, esta foi desenvolvida no seguimento de uma oportunidade surgida devido à deslocação do professor cooperante, que se encontrava a acompanhar uma atividade com os alunos do 3º ciclo. Tendo em conta que teria a turma a meu cargo nesse dia, decidi aproveitar o momento para implementar esta atividade, que decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos e contou com a participação de 27 alunos da turma em análise¹²⁸.

Após um breve momento de contextualização e análise conjunta dos documentos que seriam disponibilizados, os alunos receberam um guião de trabalho¹²⁹, no qual lhes foi solicitado que redigissem um texto na terceira pessoa, centrado no quotidiano de um humanista do “Renascimento” (o estudante fictício Giovanni de Florença) e refletissem a respeito dos contrastes entre o antropocentrismo renascentista e o teocentrismo medieval, mobilizando conhecimento histórico previamente adquirido.

Partindo da adaptação do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee¹³⁰, procedi à análise qualitativa dos níveis de empatia histórica correspondentes aos textos redigidos pelos alunos. A tabela que se segue revela os resultados obtidos pelos 27 alunos que constituíram a amostra.

Tabela 6 - Categorização do nível de empatia histórica dos alunos da turma em análise, face à Atividade nº 2, com base no modelo adaptado de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987).

Níveis do modelo adaptado de Ashby e Lee/outros aspetos a considerar	Ocorrência
Não realizou a atividade	1
Nível I – Passado obscuro	3
Nível II – Estereótipos generalizados	4
Nível III – Empatia quotidiana	8
Nível IV – Empatia histórica restrita	7
Nível V – Empatia histórica contextualizada	5

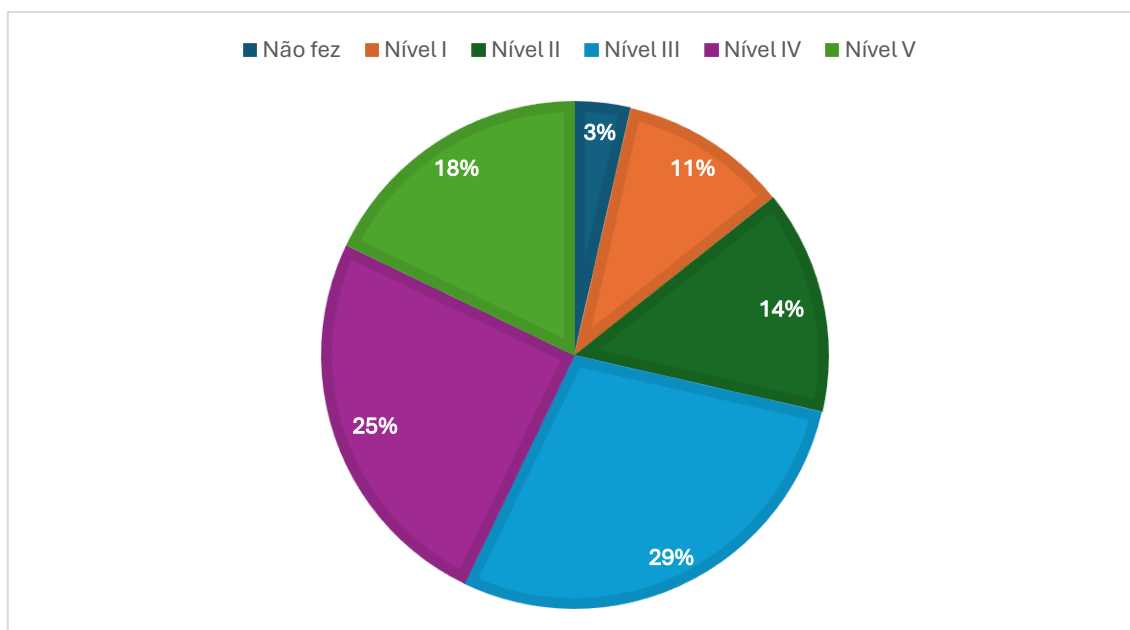
¹²⁷ Que tive a oportunidade de descrever em pormenor no ponto “2.4.2. Atividades, métodos de recolha de dados e planificação.”.

¹²⁸ Devido à não comparência de 1 aluno.

¹²⁹ O guião de trabalho pode ser consultado na íntegra no Anexo 10.

¹³⁰ Que se encontra no ponto “2.4.3. Metodologia de análise”.

Gráfico 6 - Representação percentual dos níveis de empatia histórica apresentados pelos alunos na Atividade nº 2, com base no modelo adaptado de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987).



A análise qualitativa dos textos revelou uma distribuição equilibrada dos alunos entre os níveis do modelo de categorização da empatia histórica, com uma predominância do Nível III (Empatia quotidiana), onde se enquadraram 8 alunos (29%). Quanto aos demais níveis, 3 alunos (11%) atingiram o Nível I (Passado obscuro), 4 alunos (14%) o Nível II (Estereótipos generalizados), 7 alunos (25%) o Nível IV (Empatia histórica restrita) e 5 alunos (18%) o Nível V (Empatia histórica contextualizada).

De seguida, apresento alguns exemplos de textos correspondentes aos níveis de empatia histórica obtidos pelos alunos:

Nível I

(...) Lá, mergulhava em textos clássicos romanos e gregos, encantado pela visão antropocêntrica que colocava o Homem no centro do mundo, ao contrário do pensamento do teocentrismo.

Giovanni chegou à escola, depois de ter sido inspirado pelo teocentrismo e o antropocentrismo, e teve muitas aulas como gramática, poesia, retórica, filosofia e história. Na aula de filosofia e história Giovanni disse aos seus professores que tinha

*pensado muito no teocentrismo e no antropocentrismo e que queria falar mais disso nas aulas, mas o professor de história disse que não podia falar disso pois ia começar a dar os descobrimentos*¹³¹. | **A19**

Neste texto, o aluno revela uma compreensão muito limitada daquilo que seria o quotidiano de um humanista renascentista, projetando ideias e experiências contemporâneas na construção da sua personagem histórica. Através da passagem «Na aula de filosofia e história Giovanni disse aos seus professores que tinha pensado muito no teocentrismo e no antropocentrismo...» o aluno, na posição de Giovanni, utiliza conceitos historiográficos modernos que não fariam parte do vocabulário de um humanista renascentista. O aluno projeta também o contexto escolar atual em «...mas o professor de história disse que não podia falar disso pois ia começar a dar os descobrimentos.», transpondo aquilo que poderia ser o quotidiano de um aluno do século XXI para um quotidiano de um estudante do século XV.

Trata-se, portanto, de um exemplo típico do Nível I (Passado obscuro), onde o aluno demonstra dificuldade em compreender que o passado é diferente do presente. Como referem Ashby e Lee, os alunos enquadrados neste nível, não reconhecem que os indivíduos do passado viviam e pensavam de forma diferente e não dispunham do conhecimento de que dispomos atualmente (Ashby & Lee, 1987, p. 68).

Nível II

(...) Ele inspirava-se na Antiguidade Clássica. Ele pensava de maneira diferente dos outros, pensava que o Homem é que era o centro da terra e não Deus, ele defendia a liberdade do Homem.

Ele “cria” um “novo homem” do Renascimento: uma pessoa curiosa, crítica e consciente do seu papel no mundo, que acredita que a razão e o conhecimento podem moldar a sociedade e redefinir a condição humana.

¹³¹ O texto pode ser consultado na íntegra no Anexo 23.

Na modernidade haviam várias coisas que foram conhecidas e que foram completamente ignoradas pelos antigos como por exemplo: novos mares, novas terras, novas espécies de homens, leis, costumes, novas ervas, árvores, minerais, novas invenções, como as da imprensa, da artilharia¹³² (...) | A20

Neste texto, o aluno demonstra uma compreensão genérica e abstrata do Renascimento, adicionando pouco conteúdo original em comparação com o contexto histórico disponibilizado. A personagem histórica criada é pouco desenvolvida, e os conceitos referidos são apresentados de forma vaga recorrendo a frases como «...pensava que o Homem era o centro da terra e não Deus...» ou «...defendia a liberdade do Homem», sem que, para isso, contextualize historicamente estas ideias.

No entanto, quando comparado com o texto do aluno **A19**, o aluno **A20** refere o documento “Consciência da modernidade”¹³³ no último parágrafo do excerto, o que revela algum esforço por integrar as fontes e os documentos na narrativa histórica. Porém, essa referência surge na narrativa de forma desarticulada, sem uma ligação clara ao restante do texto. Sendo assim, a combinação entre a reduzida elaboração da narrativa e a utilização descontextualizada da evidência histórica, impede o enquadramento deste texto num nível de desenvolvimento da empatia histórica que supere o Nível II (Estereótipos generalizados), caracterizado por generalizações, fraca integração das fontes e a falta de uma distinção entre o conhecimento do agente histórico e do aluno.

Nível III

(...) Nascido numa família de origens honestas, e o pai um nobre comerciante, Giovanni teve acesso a uma educação humanística, despedrando-lhe interesse pelos grandes filósofos do tempo, Aristóteles, Platão e Cícero.

Assim transformou-se num novo homem com pensamentos diferentes, e diversas características contrárias às anteriores, um homem curioso, crítico e tornou-se

¹³² O texto pode ser consultado na íntegra no Anexo 24.

¹³³ Presente no guião do Anexo 10.

consciente do seu papel na sociedade e no mundo acreditando que o conhecimento e a razão podem transformar a sociedade e a condição humana.

Começou a acreditar no antropocentrismo em contraste com o pensamento medieval teocentrismo. Observava as coisas, começou a acreditar que o Homem está no centro do universo e surgiu um fascínio enorme pela literatura, antiguidade clássica, poesia e gramática. Começando assim a ter uma nova visão do mundo à sua volta, escrevendo num diário tudo o que lhe passava pela cabeça e escrevia poesia básica sobre a Grécia e Roma¹³⁴. | A21

No texto acima transcrito, o aluno em questão revela uma compreensão geral do contexto histórico do Renascimento, abordando ideias como o antropocentrismo e a recuperação da antiguidade clássica. O aluno integra ainda algumas fontes de forma indireta revelando algum esforço de contextualização. Apesar disto, ainda se verificam algumas generalizações, presentes, por exemplo, nas passagens «...transformou-se num novo Homem com pensamentos diferentes...» ou «...escrevia poesia básica sobre a Grécia e Roma».

Podem ser observados ainda, ligeiros anacronismos patentes em «...escrevendo num diário o que lhe passava pela cabeça...», o que pode revelar a projeção de hábitos contemporâneos no passado. Saliento ainda, a falta de uma descrição do quotidiano do personagem, o que, pode contribuir para uma reduzida imersão histórica da narrativa. Considerando estes aspetos, decidi inserir este texto no Nível III (Empatia quotidiana) do modelo adaptado de Ashby e Lee.

Nível IV

(...) Giovanni sempre foi um jovem pensador e com diferentes interesses no que toca ao ser humano e à maneira de pensar do mesmo. Sendo um humanista ele tem diversas opiniões e ideias que lhe surgem pela mente como o Homem ser o centro do universo e ser o ideal superior e a ilustre criação de Deus, tendo uma mente livre assim como o seu corpo.

¹³⁴ O texto pode ser consultado na íntegra no Anexo 25.

Neste tempo que Giovanni vive, as novas descobertas e ideias são a causa do Renascimento, um tempo de grande evolução, com a descoberta de novas terras, novos mares, novas leis, costumes, (...). Com tantas descobertas a mente de muitos como Giovanni começou a evoluir a um novo ritmo.

A criação de novos aparelhos também teve o seu lugar com a invenção da imprensa que ajudou a diminuir o tempo de cópia de documentos e livros.

Na sua terra Giovanni vê o mundo como uma forma de aprender e evoluir como ser humano, o mesmo estuda diversas áreas como humanista, as principais sendo: a gramática, a retórica, a poesia, a filosofia e a história. Giovanni apresenta ideias humanistas como muitos o faziam na sua época e com as novas descobertas o seu gosto pelo pensar e aprender só despertou mais. Giovanni começou a viajar pela Europa, Ásia e África ganhando experiência e conhecimento com cada viagem tornando-se assim um exemplo de humanista no Renascimento¹³⁵. | A22

Neste excerto, observa-se uma evolução face aos exemplos apresentados para os níveis anteriores. É possível constatar que o aluno **A22** atribui características à sua personagem consistentes com as ideias de um humanista renascentista. O aluno integra ainda aspetos contextuais extraídos da sua interpretação e análise das fontes, como quando refere a invenção da imprensa, as áreas de estudo típicas da época ou o impacto das grandes navegações.

No entanto, apesar de não existirem projeções grosseiras de aspetos contemporâneos na narrativa, o aluno ainda apresenta algumas formulações vagas, tais como «... a mente de muitos começou a evoluir a um novo ritmo.» ou «Giovanni apresenta ideias humanistas...», frases que revelam ainda uma certa generalização e ausência de uma maior profundidade interpretativa. Com base nestes elementos, optei por atribuir o Nível IV (Empatia histórica restrita) a este texto e a outros com características semelhantes.

¹³⁵ O texto pode ser consultado na íntegra no Anexo 26.

Nível V

Giovanni é um jovem estudante de 17 anos, habitante de Florença, a cidade onde mais se sentiu o Renascimento na sua época, no século XV.

(...) Com isto, o jovem curioso passa pelas ruas de Florença, apreciando as estátuas, esculturas e monumentos que foram construídos nos séculos da antiguidade clássica. (...) questionava-se do porquê de, na Idade Média, ninguém se ter apercebido do seu potencial, sentido e rumo na vida como ser humano. Porque é que as pessoas seguiam tão cegamente um Deus, em vez de perceberem o seu próprio potencial, se valorizarem, ser o centro e o foco do seu próprio mundo? (...)

Quando chega à sua faculdade, pois o seu pai é um próspero comerciante e consegue dar a melhor educação ao filho, Giovanni está curioso e pronto para as suas aulas. Com os avanços e descobertas desta época, os alunos demonstram ser homens curiosos, interessados e bastante críticos, tirando estas características de filósofos notáveis da antiguidade clássica, tais como Aristóteles, Platão ou Cícero.

Giovanni, especificamente, é um aluno que demonstra, entre as suas notáveis características, tais como a sua análise crítica e complexa sobre qualquer assunto sobre a qual reflete, um extremo interesse pela arte, as pinturas e esculturas, e é o aluno com as melhores notas nas aulas em que estudam a anatomia humana. É simplesmente excecional o interesse que ele tem por essa arte anatómica e a paixão que o leva a desenhar incansavelmente, estudar sobre o corpo, todos os músculos, todas as poses, proporções, mesmo tudo o que há para observar no corpo. Giovanni vai até ao máximo detalhe e estuda-o, perguntando-se porque é que estas partes do corpo fazem certas coisas, e é simplesmente fascinado pelo ser humano, a nível intelectual também.

É um jovem muito investido na sua educação e na sua descoberta pessoal, quer ser a melhor versão de si e é uma pessoa justa, com os seus princípios assentes e gosta de se questionar sobre o porquê de tudo. É verdadeiramente um homem reflexivo representativo da mentalidade da sua altura e realmente desprezava a Idade Média por ter sido uma era tão ignorante, onde nada se aprendeu¹³⁶. | A23

¹³⁶ O texto pode ser consultado na íntegra no Anexo 27.

Quando comparado com os exemplos apresentados para os níveis anteriores, o aluno **A23** redigiu uma narrativa elaborada e imersiva¹³⁷. Este aluno demonstra uma clara compreensão do período do Renascimento, situando a personagem no espaço e no tempo e integrando elementos contextuais relevantes, tais como o ambiente de Florença «...o jovem curioso passa pelas ruas de Florença, apreciando as estátuas, esculturas e monumentos que foram construídos nos séculos da antiguidade clássica.», sinal de que reconhece a importância dos vestígios materiais da Antiguidade Clássica, conforme indicado no documento “A procura do passado clássico”¹³⁸.

No texto também podemos verificar que a personagem criada pelo aluno incorpora o ideal do “Homem do Renascimento”, sendo descrito por diversas vezes como curioso, crítico e interessado «...e gosta de se questionar sobre o porquê de tudo.», revelando ainda um grande fascínio por diversas áreas do saber, como a anatomia. Trata-se, portanto, de uma personagem bem construída, coerente, complexa, coerente e compatível com o quotidiano e os interesses que se esperaria de um jovem humanista florentino do século XV, conseguido através da extração de evidência histórica a partir das fontes disponibilizadas.

No entanto, isto não significa que o texto seja perfeito, apresentando algumas simplificações pontuais, nomeadamente na passagem «...e realmente desprezava a Idade Média por ter sido uma era tão ignorante, onde nada se aprendeu.». Contudo, esta afirmação encontra-se de acordo com aquilo que seria o pensamento de muitos humanistas da época contribuindo para a imersão narrativa. Pelos motivos aqui apresentados, atribui a este texto o Nível V (Empatia histórica contextualizada).

¹³⁷ Apesar de apresentar alguns erros pontuais a nível da escrita.

¹³⁸ O guião com as fontes disponibilizadas pode ser consultado no Anexo 10.

3.4. Atividade nº 3 – Expansão portuguesa: progresso ou dominação? (resultados)

A **Atividade nº 3** designada *Expansão portuguesa: progresso ou dominação*¹³⁹ distingue-se das anteriores quanto ao método da aplicação da empatia histórica. Enquanto nas primeiras atividades os alunos aplicaram a empatia histórica por meio da redação de textos na 1ª e 3ª pessoa, nas Atividades nº 3 e nº 4 o principal método de utilizado foi o debate. Por este motivo, e conforme já referido em pontos anteriores, a Atividade nº 3 foi estruturada em 4 fases, com base no modelo de Jason Endacott e Sara Brooks “An Updated Instructional Model of Historical Empathy”¹⁴⁰: contextualização da atividade, análise de documentos, aplicação da empatia histórica a partir do debate e uma breve reflexão sobre a atividade. Para além disso, esta atividade foi desenvolvida no decorrer de uma aula de 100 minutos e contou com a participação de 23 alunos¹⁴¹.

O principal objetivo desta atividade era que os alunos assumissem o papel de um indígena ou de um português do século XVI, de forma que depois pudessem defender a sua perspetiva num debate, tendo como base a questão orientadora: “A expansão portuguesa foi positiva ou negativa?”. Para tal, os alunos foram organizados em seis grupos, com uma média de quatro elementos cada¹⁴². A cada grupo foi atribuída uma das duas perspetivas em análise por meio de guiões disponibilizados¹⁴³ e uma ficha composta por fontes e documentos que serviriam de base para a formulação dos seus argumentos¹⁴⁴. Com esta dinâmica, procurou-se promover o desenvolvimento do espírito crítico, da multiperspetiva e da empatia histórica.

¹³⁹ Descrita em pormenor no ponto “2.4.2. Atividades, métodos de recolha de dados e planificação.”.

¹⁴⁰ Descrito no Capítulo I deste relatório, mais concretamente no subcapítulo “Da teoria à prática: a aplicação da empatia histórica” e no subponto “Modelos de desenvolvimento e categorização da empatia histórica”.

¹⁴¹ A atividade não contou com a participação de 5 alunos por estes se encontrarem em atividades relacionadas com o programa Erasmus.

¹⁴² A divisão dos alunos não foi realizada de forma aleatória. Em articulação com o professor cooperante, optou-se por construir grupos equilibrados, levando em consideração o aproveitamento académico dos alunos e o seu comportamento.

¹⁴³ Os guiões podem ser consultados no Anexo 12 e no Anexo 13.

¹⁴⁴ Estas fichas encontram-se no Anexo 14.

Tabela 7 - Composição e organização dos grupos de trabalho por perspectivas de análise.

Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Grupo VI
4 elementos	4 elementos	4 elementos	4 elementos	4 elementos	3 elementos
Perspetiva portuguesa	Perspetiva indígena	Perspetiva portuguesa	Perspetiva indígena	Perspetiva indígena	Perspetiva portuguesa

Após a primeira fase, dedicada à contextualização da atividade, os alunos passaram para um segundo momento, centrado na análise dos documentos disponibilizados. Nesta etapa, discutiram ideias, analisaram as fontes e formularam, com base nessa análise, os argumentos e as perguntas que seriam colocadas aos outros grupos durante o debate. Esta fase ocupou aproximadamente 50 minutos, durante os quais pude recolher, por meio de notas de observação, algumas conversas e discussões.

A mais relevante ocorreu no Grupo II, responsável por defender a perspetiva indígena (conforme indicado na Tabela 7). Um dos elementos deste grupo comentou que não poderiam utilizar a fonte *Uma visão sobre os Índios, segundo Las Casas (1552)*¹⁴⁵, por ter sido escrita por um europeu e, por isso, não poder refletir a perspetiva indígena. Considerei esta observação particularmente interessante na medida em que demonstra que alguns alunos já revelam a capacidade de questionar as fontes e de as analisar de forma crítica, competência essencial para o desenvolvimento da empatia histórica. No entanto, expliquei ao grupo que poderiam utilizar a fonte¹⁴⁶, desde que, como é óbvio, tivessem em consideração a origem do documento e o seu autor.

Passando agora para o momento que mais nos interessa, o debate teve início com a apresentação, por parte de cada grupo, de três argumentos que deveriam sustentar a sua resposta na questão orientadora: “A expansão portuguesa foi positiva ou negativa?”. Após a exposição inicial dos argumentos por todos os grupos de ambas as perspetivas, foi-lhes dada a oportunidade de colocarem perguntas aos grupos com perspetivas opostas, dando assim início ao debate propriamente dito. Para simplificar a análise desta terceira fase, optei por reunir os argumentos utilizados (tanto na fase inicial do debate como no questionamento que se seguiu) e padronizá-los por meio de

¹⁴⁵ Disponível no Anexo 14.

¹⁴⁶ Até porque mesmo sendo um texto redigido por um europeu, defendia os povos autóctones.

categorias, apresentadas nas Tabelas 8 e 9. Este procedimento permitiu perceber com maior clareza o tipo de argumentação utilizado por ambas as partes.

Através da análise da Tabela 8, observa-se que a maioria dos argumentos apresentados pelos grupos que defenderam a perspectiva portuguesa enfatizaram o desenvolvimento da cartografia e de técnicas de navegação como uma das justificações principais para se considerar a expansão portuguesa como positiva. Embora outros argumentos também tenham sido recorrentes, como o avanço tecnológico possibilitado pela expansão (sobretudo relativamente aos instrumentos de navegação), a expansão da fé cristã e o desenvolvimento da economia e comercial.

Tabela 8 - Categorias com os tipos de argumentos utilizados pelos grupos com a perspectiva portuguesa.

Argumentos portugueses	Grupos que utilizaram este tipo de argumento
Melhorias tecnológicas: desenvolvimento de instrumentos de navegação (astrolábio, balestilha etc.); desenvolvimento de navios (caravelas).	Grupo I; Grupo III.
Desenvolvimento cartográfico: a par da descoberta de novas rotas marítimas; do processo de globalização e do desenvolvimento de novas técnicas de navegação (navegação à bolina e astronómica).	Grupo I; Grupo III; Grupo VI.
Expansão da fé cristã: evangelização dos povos autóctones.	Grupo I; Grupo III.
Desenvolvimento da economia e do comércio: nomeadamente através do comércio das especiarias.	Grupo III; Grupo VI.

Todos estes aspetos encontravam-se presentes nas fontes disponibilizadas o que evidencia que os alunos exploraram de forma consistente o material fornecido. Estes argumentos encontram-se bem representados através deste excerto retirado da intervenção do Grupo III¹⁴⁷:

Nos três argumentos que fizemos para mostrar que a expansão portuguesa foi positiva, começamos com a descoberta de novas terras e o aperfeiçoamento de ciências como a cartografia. Através do experiencialismo nós pudemos descobrir novas rotas marítimas (...) descobrimos novos instrumentos como o astrolábio, a balestilha e técnicas de navegação como a navegação astronómica (...). O terceiro argumento é que isso levou a uma expansão do comércio com maiores importações e exportações (...).

¹⁴⁷ Retirado da gravação áudio realizada aquando do debate.

Tabela 9 - Categorias com os tipos de argumentos utilizados pelos grupos com a perspetiva indígena.

Argumentos indígenas	Grupos que utilizaram este tipo de argumento
Aculturação forçada dos povos indígenas.	Grupo II.
Conversão forçada.	Grupo II; Grupo IV; Grupo V.
Escravidão: escravização dos povos autóctones; aplicação de diversas crueldades; guerras; torturas; tratamento desumano; etc.	Grupo II; Grupo IV; Grupo V.

Direcionando agora a nossa atenção para a Tabela 9, é possível constatar que a maior parte dos grupos que defenderam o ponto de vista indígena, considerando a expansão portuguesa como algo negativo, basearam a sua argumentação sobretudo na conversão forçada imposta pelos portugueses, bem como na escravidão e nas guerras levadas aos povos autóctones. Um dos grupos acrescentou ainda a aculturação forçada, a par do ataque às tradições e costumes indígenas, como outro motivo para justificar a perceção negativa perante a expansão portuguesa.

A respeito destas intervenções, importa destacar o facto de que todos os grupos que defenderam a perspetiva indígena, ao contrário daqueles a quem foi atribuída a perspetiva portuguesa, intervieram na 1ª pessoa. Considero que esta escolha está relacionada com a natureza das fontes que lhes foram disponibilizadas. O facto destas fontes apelarem mais às emoções (descrevendo, por exemplo, as condições desumanas em que viviam muitos escravos) incluindo, muitas delas, testemunhos na 1ª pessoa, poderá ter influenciado a forma como os alunos se expressaram neste debate.

O excerto que se segue, retirado de uma intervenção do Grupo II, revela um elevado grau de empatia histórica face à situação enfrentada pelos indígenas, alinhando-se com exemplos semelhantes característicos dos Níveis IV e V do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987). O grupo demonstra compreender a relevância dos costumes, tradições e crenças religiosas dos povos autóctones interpretando, com base nas fontes, a expansão portuguesa à luz daquela que poderia ser a visão de um indígena, tendo em conta o contexto histórico da época.

*(...) nós como indígenas não temos uma visão positiva sobre a expansão portuguesa (...).
Os portugueses chegavam aos nossos territórios não compreendiam a cultura dos nossos*

povos e desrespeitavam-nos exigindo que mudássemos as nossas crenças, ignorando os nossos costumes e impingindo a religião que achavam correta às nossas populações (...). Como diz no documento 3: “É um absurdo que se pretenda abandonar os seus ídolos porque ninguém abandona de boa fé as crenças dos seus antepassados.” (...)

O debate prosseguiu para a fase em que os grupos começaram a colocar questões aos grupos com perspetivas opostas de forma a defender a visão que lhes tinha sido atribuída. Nesta fase, os argumentos mantiveram-se em torno daqueles que já referi anteriormente, com os alunos a procurarem justificar as suas intervenções com base nos documentos disponibilizados. Devido às limitações de espaço e de forma a evitar repetições nos argumentos, vou destacar apenas a intervenção de um elemento do Grupo IV que, a certa altura, para defender a perspetiva indígena, comentou que os povos autóctones da América tinham menos conhecimento que os portugueses, que a América não era tão “desenvolvida” como a Europa e que, por isso, não contribuíram tanto para o avanço do conhecimento.

Até então, tinha permanecido pouco interventivo, de forma a permitir que os alunos expusessem livremente as suas ideias. No entanto, neste momento, senti necessidade de intervir para desconstruir a ideia de que os povos autóctones, tanto na América como na África, eram povos pouco “evoluídos”. A intervenção deste grupo, revelou a utilização de um estereótipo comum e eurocêntrico. Muitas destas civilizações, como tive a oportunidade de explicar, apresentavam uma organização urbana superior à europeia e estruturas políticas altamente sofisticadas. Na América, por exemplo, os Maias, os Astecas e os Incas possuíam vastos conhecimentos em áreas como a medicina e a astronomia, já a África foi o berço de impérios poderosos e muito bem estruturados como é o caso do império do Mali e de Songhai.

Esta intervenção constitui um exemplo claro daquilo que Ashby e Lee (1987) classificam como Nível II (Estereótipos Generalizados), no seu modelo de categorização da empatia histórica, onde o aluno evidencia ideias muito estereotipadas do passado, nomeadamente daquilo que seria a vivência dos povos indígenas. No entanto, tratou-se

de uma intervenção extremamente importante, pois ilustrou de forma nítida as vantagens deste tipo de atividade: permitir ao professor, no próprio momento, desconstruir ideias estereotipadas e identificar os aspetos nos quais os alunos revelam maiores dificuldades, de forma a poder ajudá-los da melhor forma possível.

No final do debate, que durou aproximadamente 35 minutos, os alunos realizaram uma breve reflexão oral sobre o trabalho desenvolvido. De forma geral, concluíram que a expansão portuguesa comportou tanto aspetos negativos como positivos, sendo, simplista, considerá-la apenas como negativa ou como positiva. Para além disto, salientaram a importância de contactarem com perspetivas diferentes das suas e consideraram que a atividade lhes pareceu interessante e enriquecedora.

3.5. Atividade nº 4 – Concílio de Gaia: debate entre crenças (resultados)

Por fim, a **Atividade nº 4**, intitulada *Concílio de Gaia: debate entre crenças*¹⁴⁸ consistiu, à semelhança da anterior, numa tarefa cujo principal método de aplicação da empatia histórica foi o debate. Seguindo a mesma estrutura, esta atividade foi dividida em 3 fases de acordo com o modelo de Jason Endacott e Sarah Brooks “An Updated Instructional Model of Historical Empathy”¹⁴⁹. A 4ª fase, destinada à reflexão final sobre a atividade não foi realizada, uma vez que o debate se prolongou, não restando tempo suficiente para a sua realização¹⁵⁰. Tal como na atividade anterior, a tarefa foi desenvolvida ao longo de uma aula de 100 minutos, contando com a participação de 27 alunos¹⁵¹.

A atividade consistiu na interpretação, por parte dos alunos, de um membro de uma das igrejas cristãs em confronto durante o período da reforma protestante

¹⁴⁸ Explicada em pormenor no ponto “2.4.2. Atividades, métodos de recolha de dados e planificação.”.

¹⁴⁹ Descrito no Capítulo I deste relatório, mais concretamente no subcapítulo “Da teoria à prática: a aplicação da empatia histórica” e no subponto “Modelos de desenvolvimento e categorização da empatia histórica”.

¹⁵⁰ No entanto, essa reflexão pode ser feita no inquérito final que seria aplicado poucos dias depois.

¹⁵¹ Devido à não comparência de um aluno.

(Católicos, Luteranos, Anglicanos e Calvinistas). A cada grupo competia defender a legitimidade da fé que lhes tinha sido atribuída através da resposta à questão orientadora: “A Reforma Protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã?”. De acordo com a estrutura utilizada na atividade anterior, os alunos foram divididos em seis grupos, compostos por 4 a 5 elementos cada. Foi entregue a cada grupo um guião¹⁵² com a perspectiva que lhe caberia defender, assim como uma ficha composta por documentos e fontes, com o objetivo de auxiliar os alunos na elaboração dos seus argumentos¹⁵³.

Tabela 10 - Composição e organização dos grupos de trabalho por perspectivas de análise, Atividade nº4.

Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Grupo VI
4 elementos	4 elementos	4 elementos	5 elementos	5 elementos	5 elementos
Perspetiva anglicana	Perspetiva católica	Perspetiva luterana	Perspetiva católica	Perspetiva calvinista	Perspetiva católica

Depois de realizada uma contextualização inicial da atividade, os alunos iniciaram a análise e discussão dos documentos disponibilizados. A partir dessa análise, procederam, à semelhança do que ocorreu na Atividade nº 3, à formulação dos argumentos e das perguntas que seriam dirigidas aos restantes grupos durante a fase do debate. Esta fase ocupou cerca de 50 minutos de tempo letivo, durante o qual fui esclarecendo dúvidas e orientando os alunos na realização da tarefa, não ocorrendo nenhum episódio significativo que mereça especial destaque.

Desta forma, passo de imediato ao debate, que começou pela apresentação, por parte de cada grupo, de três argumentos que sustentassem a sua resposta à questão orientadora: “A Reforma Protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã?”. De seguida, os alunos colocaram as questões que tinham elaborado aos grupos com perspectivas opostas, dando início a uma troca de argumentos entre as diferentes posições representadas. De forma a analisar esta terceira fase da atividade, elaborei duas tabelas onde reuni e categorizei os argumentos utilizados pelos alunos ao longo do debate, adotando o mesmo procedimento utilizado para a Atividade nº 3.

¹⁵² Os guiões podem ser consultados no Anexo 16.

¹⁵³ Estas fichas podem ser consultadas no Anexo 17.

Com base na análise da Tabela 11, é possível verificar que a maioria dos argumentos utilizados pelos grupos que defenderam a perspectiva das igrejas protestantes centrou-se na denúncia da corrupção no seio da Igreja Católica, destacando aspetos como a venda de indulgências, a quebra dos votos de pobreza e castidade e outros abusos praticados pelo clero.

Tabela 11 - Categorias com os tipos de argumentos utilizados pelos grupos representantes das perspetivas protestantes.

Argumentos protestantes	Grupos que utilizaram este tipo de argumento
Corrupção na Igreja: indulgências; quebra dos votos de pobreza e castidade; construção de igrejas luxuosas; entre outros abusos de poder praticados pela igreja católica.	Grupo I (Anglicanos); Grupo III (Luteranos); Grupo V (Calvinistas).
Supremacia da igreja face aos poderes temporais: encarado como algo negativo pelo grupo anglicano.	Grupo I (Anglicanos).
Defesa dos dogmas protestantes em contraposição aos católicos: livre interpretação da bíblia; 2 sacramentos; salvação pela fé; ausência de celibato; ausência do culto a santos, imagens e à virgem; sacerdócio universal; predestinação; etc.	Grupo I (Anglicanos); Grupo III (Luteranos); Grupo V (Calvinistas).
Violência: praticada pelos católicos contra os protestantes e outras religiões.	Grupo V (Calvinistas).

A par destes argumentos, os alunos serviram-se da defesa dos dogmas protestantes como forma de atacar as ideias defendidas pela Igreja Católica, como podemos observar através da leitura de um excerto da intervenção do Grupo III:

(...) a reforma protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã pois a igreja católica cometia diversas fraudes como a venda de indulgências para a construção da basílica de São pedro, (...). Para essa reforma temos vários princípios doutrinários que são aplicados nas nossas igrejas entre eles: a livre interpretação da bíblia (...) a realização das missas é feita na língua mãe e não em latim (...) temos apenas dois sacramentos (...) o nosso lema é a salvação pela fé (...) ausência de celibato (...) decoração simples das igrejas (...) não prestamos culto a figuras (...) a aceitação do sacerdócio universal (...).

Outros argumentos foram também levantados, ainda que por um número mais reduzido de grupos, como a violência praticada pelos cristãos contra todos aqueles que ousassem pensar de forma diferente em termos religiosos, assim como o facto de a

igreja católica estar a concentrar tanto poder que chegava a sobrepor-se ao próprio rei. Além de atacarem a perspectiva católica, alguns grupos protestantes também colocaram questões a outros grupos protestantes, o que contribuiu para enriquecer o debate. Exemplo disso, é esta troca de argumentos entre o Grupo I (Anglicanos) e o Grupo III (Luteranos):

Luteranos: (...) *Porque é que o vosso chefe de estado, o rei, também tem de ser chefe da igreja isso não é dar mais poder a uma pessoa que já tem poder suficiente? (...)*

Anglicanos: (...) *Acaba por ser porque como a igreja é demasiado corrupta o rei tem de intervir, e até diz aqui [no documento] “O rei tem o poder de examinar, reprimir e emendar tais erros, heresias, abusos, ofensas, irregularidades que devem ou podem ser reformadas legalmente pela autoridade espiritual a fim de garantir a paz a unidade e tranquilidade do reino (...)”. Ou seja, o rei ele só tem esse poder para manter a unidade e a paz para que o reino e a fé estejam em harmonia (...)*

Neste breve excerto¹⁵⁴, podemos perceber, que apesar da utilização de algumas simplificações, os alunos não só entenderam que existem diferenças entre as diferenças confissões protestantes como utilizaram isso para alimentar o debate, baseando quase sempre os seus argumentos nas fontes disponibilizadas o que demonstra que compreenderam a importância da base documental para poderem fazer afirmações e desenvolver uma empatia histórica mais completa e em consonância com a sua perspetiva.

Redirecionando agora a nossa atenção para a Tabela 12, podemos concluir que os grupos representantes da perspetiva católica focaram-se, sobretudo, na defesa dos dogmas católicos tradicionais como forma de sustentarem a ilegitimidade das confissões protestantes. Em segundo lugar, destacou-se o argumento de que a reforma protestante teria sido desnecessária, uma vez que, internamente, a própria igreja católica procurou reformar-se e corrigir os erros cometidos no passado.

¹⁵⁴ Que é apenas uma fração da discussão entre os dois grupos, que evitei colocar na íntegra para que não ficasse demasiado extenso.

Tabela 12 - Categorias com os tipos de argumentos utilizados pelos grupos representantes da perspectiva católica.

Argumentos católicos	Grupos que utilizaram este tipo de argumento
Reforma interna e correção dos excessos e abusos: de acordo com os alunos, a maioria dos erros apontados pelos protestantes foram corrigidos aquando da reforma interna da igreja.	Grupo IV; Grupo VI.
Defesa dos dogmas católicos: interpretação da bíblia exclusiva ao clero; adoração dos santos e da virgem; validação das indulgências; importância das obras humanas; 7 sacramentos; reafirmação da autoridade do Papa; etc.	Grupo II; Grupo IV; Grupo VI.
Violência exercida pelos protestantes: perseguições religiosas e ataques dirigidos aos católicos nos territórios protestantes.	Grupo II; Grupo VI.

Estes pontos ficam bem ilustrados no excerto que se segue, relativo à intervenção do Grupo VI:

Nós achamos que a reforma protestante não foi um caminho legítimo nem necessário para a fé cristã (...). Não consideramos correto a livre interpretação da bíblia, como diz no documento 1: “Decreta também que ninguém confiando em sua própria sabedoria se atreva a interpretar a sagrada escritura em coisas pertencentes à fé e aos costumes (...)”. Após a reforma o clero também passou a viver com mais simplicidade (...). O Papa promoveu algumas mudanças que foram importantes e reafirmou os dogmas católicos (...).

Este excerto constitui um exemplo característico do Nível IV da minha adaptação do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987), já que o grupo baseia a sua “defesa da fé católica” nas fontes e documentos disponibilizados, assumindo a perspectiva de um membro desta igreja. Embora possamos argumentar que o grupo poderia ter explorado algumas das suas “teses” de forma mais aprofundada, a sua intervenção demonstra já uma capacidade efetiva de se colocar no papel de um católico do período em análise.

Por fim, ainda foi apontada a violência exercida pelos calvinistas, tal como descrita na fonte “A outra face da Reforma protestante”, como forma de atacar a posição protestante. Este argumento foi, contudo, imediatamente contestado pelos grupos protestantes que descreveram esta posição como “hipócrita”, uma vez que a Igreja

Católica também tinha praticado muitas crueldades e realizado perseguições religiosas violentas.

O debate prolongou-se por quase 40 minutos, dos quais resultaram discussões, questões e reflexões que considerei extremamente enriquecedoras. Foi precisamente esta riqueza e intensidade de troca de ideias que levou à falta de tempo para a realização de uma reflexão mais profunda a respeito do trabalho realizado pelos alunos. Apesar de não ser exequível registar e analisar, num relatório com estas características, todos os pormenores, discussões e conclusões retiradas pelos alunos, procurei sintetizar, na medida do possível, os principais argumentos mobilizados por ambas as partes, de forma que fosse possível extrair as conclusões que serão apresentadas adiante.

3.6. Questionário final: resultados e considerações

O último elemento da recolha de dados realizada ao longo da minha prática de ensino supervisionada foi o **Questionário Final**¹⁵⁵, aplicado com o principal objetivo de recolher o *feedback* dos alunos face às atividades desenvolvidas no âmbito do estudo apresentado neste relatório de estágio. Este questionário é composto por seis questões (q), divididas entre questões de resposta aberta e de resposta fechada, tendo sido respondido por 25 alunos da turma em análise¹⁵⁶.

Começando pela **q1** “Classifica com um X, numa escala de 1 (não gostei nada) a 5 (gostei muito), o quanto gostaste das seguintes atividades:”, os resultados revelam uma apreciação maioritariamente positiva das atividades. Registando-se 84 respostas positivas¹⁵⁷, 12 que expressaram indiferença¹⁵⁸, e apenas 4 respostas negativas¹⁵⁹, o que permite concluir que no geral as atividades foram bem recebidas pelos alunos.

¹⁵⁵ Que pode ser consultado na íntegra no Anexo 7.

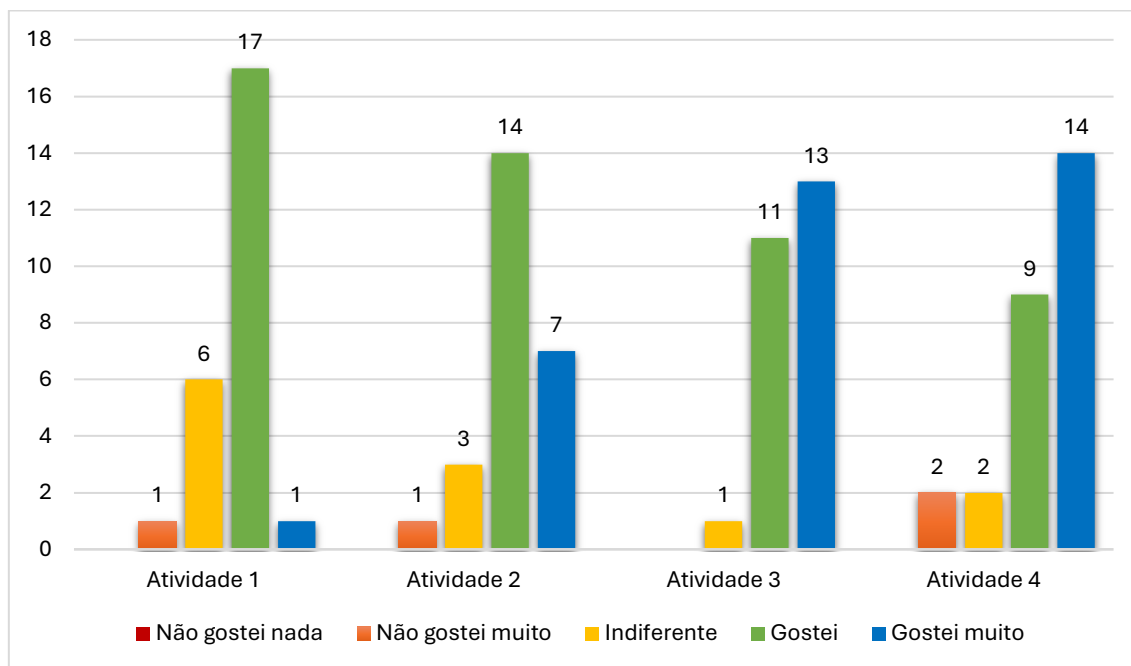
¹⁵⁶ Três alunos não compareceram à aula.

¹⁵⁷ Classificadas como “Gostei” e “Gostei muito”.

¹⁵⁸ Classificadas como “Indiferente”.

¹⁵⁹ Classificadas como “Não Gostei muito”.

Gráfico 7 - Respostas dos alunos à q1 QF.



Com base na análise do Gráfico 7, podemos ainda concluir que a Atividade nº 3, “Expansão portuguesa: progresso ou dominação”, foi aquela que recolheu uma apreciação mais positiva, contando com 13 respostas na categoria “Gostei muito”, 11 na categoria “Gostei” e apenas uma em “Indiferente”, não existindo apreciações negativas. Não muito atrás ficou a Atividade nº 4 que contou com 14 respostas na categoria “Gostei Muito”, 9 na categoria “Gostei”, 2 na categoria “Indiferente” e o mesmo número na categoria “Não gostei muito”.

As duas atividades restantes também apresentaram resultados positivos, ainda que, menos expressivos quando comparados com as Atividades nº 3 e 4. Nestes dois casos, registou-se uma maior concentração de respostas na categoria “Indiferente” (9), enquanto que a Categoria “Gostei Muito” obteve resultados mais modestos em comparação com as Atividades nº 3 e 4. Um padrão parece, assim, emergir: ainda que as diferenças não sejam avassaladoras, a preferência dos alunos recaiu sobre as atividades finais, que têm em comum o facto de terem resultado em debates, baseados no trabalho de grupo e na interação oral entre os alunos. Estes resultados corroboram

as observações realizadas nas aulas, embora, seja de notar que alguns alunos, que se destacaram nas atividades escritas, participaram menos nas atividades orais¹⁶⁰.

Na **q2**, “Ordena as atividades de 1 a 4, da que menos gostaste (1) para a que mais gostaste (4).”, o objetivo era levar os alunos a estabelecerem uma hierarquia de preferência entre as atividades, de modo a obter resultados ainda mais precisos e confirmar, ou não, os resultados da **q1**. A maior parte dos alunos (11) elegeu a Atividade nº 4 como a sua preferida, seguindo-se a Atividade nº 3 (9), a Atividade nº 2 (3) e, por fim, a Atividade nº 1 (2). Estes resultados, discriminados na Tabela 13, parecem confirmar a preferência pelas atividades orais em detrimento das atividades escritas.

Tabela 13 - Respostas dos alunos à q2| QF.

	Posição 1	Posição 2	Posição 3	Posição 4
Atividade nº 1	12	7	4	2
Atividade nº 2	5	11	6	3
Atividade nº 3	3	3	10	9
Atividade nº 4	5	4	5	11

Passando agora para a **q2.1**, “Porque é que a atividade que classificaste com um 4 (como sendo a que mais gostaste) foi a tua preferida?” os alunos apresentaram diferentes argumentos para justificar a sua escolha. De seguida, apresento alguns daqueles que considere mais significativos para o meu estudo.

A24 – *Foi a minha preferida pois é a matéria em que mais estou à vontade.*

A25 – *Para mim é o tema que mais me desperta interesse.*

A26 – *A minha atividade preferida foi “Um olhar renascentista” porque foi a matéria que mais gostei.*

Uma parte significativa dos alunos preferiram determinadas atividades em detrimento de outras em função do interesse pela matéria ou pelo tema abordado, tal

¹⁶⁰ No entanto estas conclusões devem ser interpretadas com cautela. Nem todos os alunos participaram na totalidade das atividades, pelo que, algumas destas repostas podem não refletir com a máxima precisão a sua experiência.

como podemos ver nos exemplos acima expostos, o que me parece uma justificação legítima encontrando-se em consonância com as impressões que recolhi ao longo das aulas.

Foi igualmente recorrente, como forma de justificação, a referência ao modelo da atividade. Esta tendência parece confirmar a preferência dos alunos por atividades com características orais como os debates, algo que se vinha já a manifestar nas primeiras questões do questionário e que agora sai reforçado através destes tipos de testemunhos:

***A27** – A atividade que classifiquei como 4 foi a minha preferida. Já que o debate foi bastante pormenorizado e com bastantes argumentos e contra-argumentos interessantes e adequados à época.*

***A28** – Eu gostei do debate, da forma como organizaram e do trabalho de grupo deu para ouvir novas ideias e perspetivas dos outros colegas.*

Outros alunos ainda apontaram o facto de a atividade preferencial poder ser um método mais divertido e fácil de aprender história. No entanto, vou destacar um exemplo que se sobressai por fugir ao padrão das justificações mais frequentes:

***A29** – Classifiquei a atividade “Um olhar renascentista: a visão do Homem no mundo” com 4, pois escrever na terceira pessoa foi desafiante e imaginar a época e a forma de viver das pessoas fez com que a atividade fosse interessante e ao mesmo tempo criativa.*

O aluno **A29**, ao contrário da maioria dos colegas que justificaram a sua preferência através da dinâmica do debate ou no tema da atividade, valorizou a escrita criativa na terceira pessoa, assim como a imersão na situação histórica proposta, o que revela uma valorização dos objetivos centrais da atividade, nomeadamente o desenvolvimento da empatia histórica.

A **q2.2**, “O que menos apreciaste na atividade que classificaste com um 1 (a que menos gostaste)?” obteve respostas igualmente diversificadas. No entanto, é possível,

tal como para a questão interior apontar para alguns argumentos “padrão” usados pelos alunos. Sendo o mais comum o tema da atividade, como podemos verificar através dos seguintes exemplos:

A30 – *Não gostava muito da matéria foi por isso que não gostei.*

A31 – *A que menos gostei foi porque é uma matéria que não me cativa muito.*

A32 – *Não gostei da atividade “As portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador” porque não me senti inspirada e não gostava da matéria.*

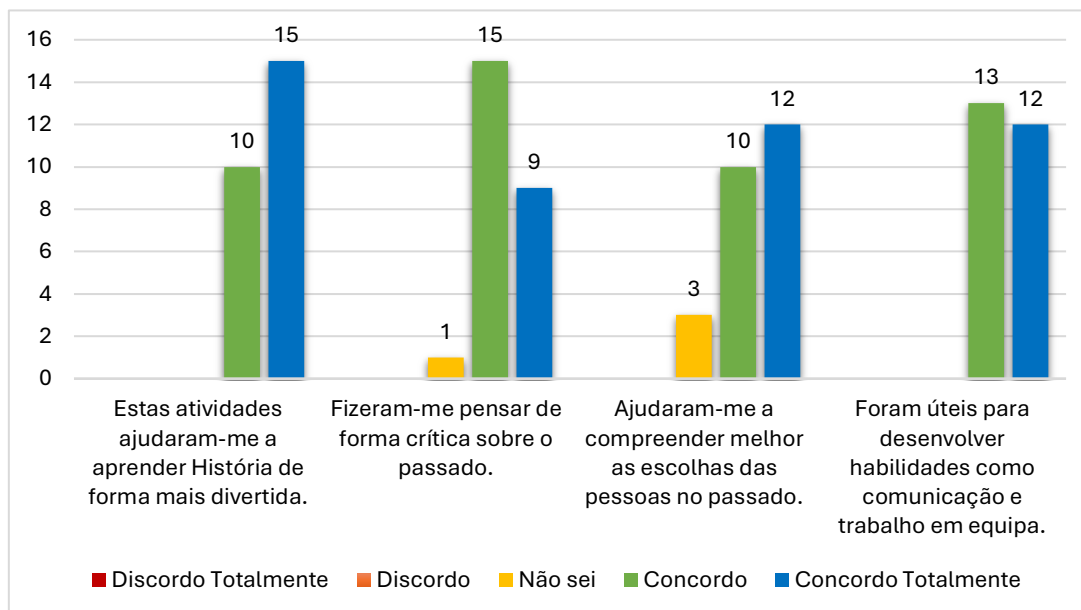
Outra justificação também apresentada por uma parcela considerável da turma foi o modelo da atividade, nomeadamente a escrita de narrativas históricas, o que é interessante, uma vez que os principais argumentos utilizados para preferir uma determinada atividade na **q2.1**, foram os mesmos usados para explicar a menor apreciação por outras atividades na **q2.2**. Para além disso, confirma-se novamente uma tendência já identificada em questões anteriores: a preferência dos alunos por atividades realizadas em grupos e assentes na interação oral e no debate, em detrimento de atividades centradas na redação de textos. Isto torna-se evidente nos seguintes exemplos:

A33 – *Eu não gosto muito de escrever e entrar no papel de um mercador da época foi complicado para mim.*

A34 – *Eu não me dou muito bem com textos então não gostei assim tanto e foi trabalho a solo.*

Face à **q3**, “Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X, de acordo com a tua opinião, as seguintes afirmações:” nenhum aluno discordou das afirmações apresentadas, como é de resto visível após uma análise do Gráfico 8.

Gráfico 8 - Respostas dos alunos à q3|QF.

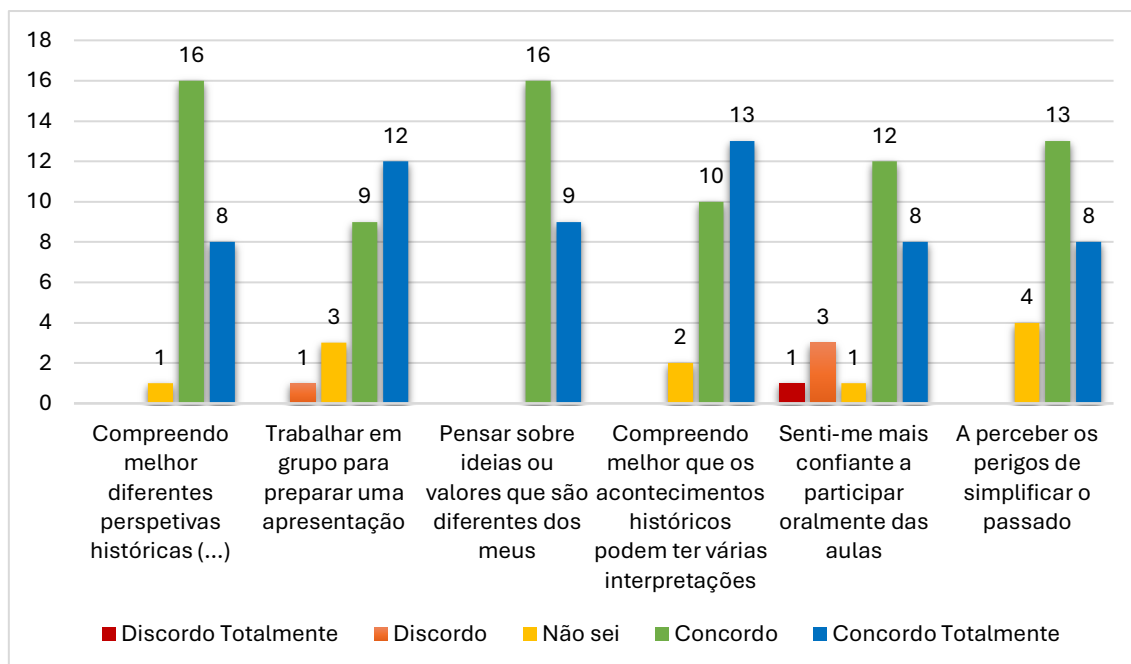


A análise do gráfico revela que os alunos consideram as atividades desenvolvidas úteis em diferentes aspetos. Em particular, no que diz respeito ao facto de estas permitirem uma aprendizagem mais divertida da História e como uma forma de desenvolver competências relacionadas com a comunicação e o trabalho em equipa.

Na **q4**, “Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X o quanto estas atividades te ajudaram a desenvolver ou não as seguintes capacidades:”, os alunos, novamente, na sua grande maioria concordaram que as atividades desenvolvidas contribuíram para que eles desenvolvessem um conjunto de capacidades, representadas no Gráfico 9.

Como podemos verificar através da análise do Gráfico 9, as capacidades que os alunos consideraram que mais desenvolveram através das atividades foram: “Compreendo melhor diferentes perspetivas históricas depois destas atividades” e “Pensar sobre ideias ou valores que são diferentes dos meus”. No primeiro caso, 24 alunos afirmaram concordar ou concordar totalmente, no segundo o resultado foi mais expressivo, com 25 alunos.

Gráfico 9 - Respostas dos alunos à q4|QF.



Já a competência que os alunos consideraram que desenvolveram menos aquando das atividades foi “Senti-me mais confiante a participar oralmente das aulas”, talvez por duas das quatro atividades não apresentarem características orais. Ainda assim, apenas 4 alunos discordaram ou discordaram totalmente, 1 selecionou a categoria “Não sei”, e os restantes 20 afirmaram concordar ou concordar totalmente.

Prosseguindo para a **q5**, “Qual destas afirmações descreve melhor a tua experiência com as atividades”, a maior parte dos alunos (16) selecionou a opção que descrevia a sua experiência com as atividades como “Tornaram a aprendizagem mais interessante e divertida”, outra fatia significativa da turma (7) selecionou a opção “Ajudaram-me a compreender melhor os conteúdos da matéria”.

Tabela 14 - Respostas dos alunos à q5|QF.

Respostas possíveis	Ocorrência de resposta
Ajudaram-me a compreender melhor os conteúdos da matéria.	7
Tornaram a aprendizagem mais interessante e divertida	16
Foram úteis, mas prefiro métodos tradicionais	2
Não senti que tivesse impacto na aprendizagem	0
Total = 25 alunos	

Nenhum aluno considerou que as atividades não tivessem tido qualquer impacto na sua aprendizagem, e apenas dois manifestaram preferência por métodos de ensino mais tradicionais. Estes dados reforçam a percepção de que, de modo geral, os alunos reconheceram que estas atividades resultaram num impacto positivo para o seu processo de aprendizagem.

Por fim, relativamente à **q6**, “Como te sentiste ao participar nas atividades?”, a esmagadora maioria dos alunos (16) selecionou a opção “Muito envolvido e motivado”, enquanto os restantes alunos (9) selecionaram “Envolvido, mas sem grande entusiasmo”. Nenhum aluno selecionou as restantes opções “Pouco envolvido” e “Nada envolvido”.

De forma geral, os resultados desta última questão, assim como do inquérito final na sua globalidade, permite-se concluir que as atividades desenvolvidas foram bem sucedidas. A maioria dos alunos demonstrou interesse e revelou ter apreciado estas tarefas, reconhecendo o contributo das mesmas para o seu desenvolvimento em diversas áreas. Destaco ainda, a clara preferência pelas Atividades nº 3 e nº 4, o que sugere que os alunos desta turma se sentem mais confortáveis na realização de tarefas em grupo e que impliquem a interação oral do que na realização de atividades individuais e centradas na produção escrita.

3.7. Discussão dos resultados

Após a análise dos resultados obtidos nas quatro atividades desenvolvidas, bem como dos questionários inicial e final, torna-se pertinente proceder a uma discussão mais holística destes resultados. Neste subcapítulo, procederei à comparação e análise integrada dos resultados, seguindo-se a discussão das principais dificuldades encontradas na conceção e implementação de atividades orientadas para o desenvolvimento da empatia histórica, a par de algumas considerações sobre a forma como esses obstáculos poderão ser ultrapassados em futuras intervenções e concluindo com a retomada do tema que se encontra na base deste relatório de estágio.

Começando pelas duas primeiras atividades, cujas propostas são semelhantes no sentido em que ambas requerem que os alunos redijam um texto¹⁶¹, verifica-se, a partir dos dados recolhidos, que ambas as atividades alcançaram resultados bastante semelhantes quando analisados à luz da adaptação do modelo de categorização da empatia histórica de Ashby e Lee (1987). Assim, torna-se difícil afirmar que uma atividade teve um desempenho claramente superior à outra, já que as diferenças encontradas não são significativas. Acresce o facto de um maior número de alunos ter realizado a Atividade nº 2 quando comparado com a Atividade nº 1, o que dificulta ainda mais uma comparação justa.

O mesmo se verifica quando tentamos comparar as Atividades nº 3 e 4. Por se tratarem de atividades que resultam em debates, analisá-las de acordo com o modelo de Ashby e Lee revela-se muito mais complexo, o que torna qualquer tentativa de comparação tanto entre elas mas especialmente face às duas primeiras atividades, algo forçada e injusta. Tratam-se de dois grupos de atividades que embora partilhem objetivos semelhantes¹⁶², recorrem a métodos totalmente distintos para os alcançar.

De qualquer forma, considero que tanto as atividades escritas como as atividades orais apresentaram aspetos positivos e negativos, por vezes em consonância com o que é referido na bibliografia por outras nem tanto. A redação de textos na 1ª pessoa tende, de facto, a gerar narrativas onde os alunos recorrem fortemente à dimensão afetiva/emocional da empatia histórica. Esta tendência é compreensível, visto que, ao escreverem na 1ª pessoa, os alunos procuram imaginar e dar voz à forma como o indivíduo histórico que representam se poderia sentir no momento em questão, o que se encontra em linha com aquilo que nos dizem Endacott e Brooks (Endacott & Brooks, 2013, p. 52).

*(...) Escrevo-te com o coração cheio de medo e esperança (...)*¹⁶³. | **A15**

¹⁶¹ Distinguindo-se apenas no facto de na Atividade nº 1 o texto ser redigido na 1ª pessoa enquanto que na Atividade nº 2 deve ser redigido na 3ª pessoa.

¹⁶² O desenvolvimento da empatia histórica, do espírito crítico, da análise e utilização da evidência histórica, bem como de um conjunto alargado de capacidades e competências.

¹⁶³ O excerto pode ser consultado na íntegra no Anexo 19.

Por vezes, esta projeção emocional pode fazer sentido atendendo ao contexto histórico em análise, no caso do exemplo **A15**, por exemplo, onde um cruzado medieval se encontra às portas de Jerusalém a meros dias do confronto com os muçulmanos, é plausível que este se tenha sentido da forma descrita no exemplo. No entanto, noutras circunstâncias este tipo de projeções corre o risco de resvalar no anacronismo ou no presentismo, algo que, apesar de tudo, não verifiquei com muita frequência.

Por sua vez, de acordo com Endacott e Brooks, os textos redigidos na 3ª pessoa tendem a favorecer uma abordagem mais distanciada e analítica, incentivando os alunos a formular narrativas historicamente mais rigorosas e a apoiar-se mais frequentemente na evidência histórica (Endacott & Brooks, 2013, p. 52). Todavia isso não se verificou na turma em análise. Os alunos apresentaram capacidades idênticas de se servir da evidência histórica e de informações historicamente rigorosas tanto na redação na 1ª pessoa como na 3ª pessoa, não existindo diferenças substanciais.

Outro aspeto em que a minha experiência não coincidiu com a bibliografia consultada prende-se com a atividade que os alunos preferiram. Embora, mais uma vez, a diferença não seja muito expressiva, os dados recolhidos nos inquéritos demonstram uma clara preferência pela Atividade nº 2 (redação na terceira pessoa) face à Atividade nº 1 (redação na primeira pessoa). Contudo, importa salientar que essa preferência pode não estar relacionada com o modelo de escrita, mas com o tema da atividade, pois, vários alunos que escolheram a Atividade nº 2 como a sua favorita no inquérito final, justificaram essa escolha devido ao interesse pelo tema, como fica demonstrado na resposta do aluno **A26**:

A26 - *A minha atividade preferida foi “Um olhar renascentista” porque foi a matéria que mais gostei.*

Esta preferência pode também ser o resultado de uma conjugação entre o interesse pelo tema e o modelo da escrita, sendo difícil, de acordo com os moldes deste relatório, determinar a 100% a variável que mais influenciou a opinião dos alunos.

No que diz respeito às Atividades nº 3 e 4 estas revelaram-se as preferidas dos alunos e as mais adaptadas às características da turma em análise¹⁶⁴. A facilidade demonstrada pelos alunos em comunicar oralmente, a sua clara preferência pelo trabalho em grupo e o dinamismo gerado pelo confronto de ideias durante os debates, são alguns dos motivos que explicam a preferência dos estudantes por estas atividades. A minha experiência vai, assim, ao encontro das conclusões retiradas por Jill Jensen, que salienta o entusiasmo dos alunos e a eficácia do debate como forma de analisar múltiplas perspetivas em confronto (Jensen, 2008, p. 58), ideia que confirmei na prática.

Estas atividades também revelaram um aspeto particularmente positivo: o debate demonstrou-se uma ferramenta poderosa para desconstruir preconceitos e conceções erradas que os alunos possam ter formulado a respeito da matéria. Trata-se de uma oportunidade para os alunos não só desenvolverem a sua atitude crítica, a multiperspetiva e a empatia histórica, mas constitui também uma oportunidade para nós, professores, realizarmos um *feedback* imediato sobre os conhecimentos e interpretações dos alunos relativos à matéria. Através do debate é possível intervir no imediato de modo a desconstruir os estereótipos ou ideias incorretas que os alunos possam apresentar.

A principal conclusão que retiro desta experiência é que dificilmente se pode afirmar que um determinado modelo de desenvolvimento da empatia histórica seja, em termos absolutos, superior a outro. O que me parece sim evidente, é que alguns modelos se ajustam melhor a determinadas turmas do que outros, consoante as características dos alunos em questão. As quatro atividades desenvolvidas revelaram-se, a meu ver, complementares, oferecendo vantagens e desvantagens distintas, no entanto, no caso específico da turma analisada, tornou-se para mim claro que as atividades baseadas no debate mostraram-se mais eficazes e adequadas às características da turma analisada, revelando-se, por isso, a melhor opção.

No decorrer deste ano letivo e da implementação destas atividades, deparei-me também com alguns obstáculos, cuja análise considero pertinente, de forma que este

¹⁶⁴ Embora, as atividades anteriores também tenham decorrido de forma positiva.

relatório possa constituir um contributo para que outros possam evitar a repetição de determinados erros.

Um dos aspetos identificados prende-se com o exagero de documentos disponibilizados nas atividades que exigiram a redação de um texto, o que pode ter gerado alguma confusão e dispersão nos alunos. Ao contrário do que ocorre nas Atividades nº 3 e nº 4, onde o trabalho em grupo permitiu uma análise partilhada das fontes, nas atividades individuais a abundância de documentos pode ter sido demasiado exigente e contraproducente. Portanto, numa futura intervenção optaria por reduzir o número de documentos, centrando-me nos mais importantes de modo a tornar a tarefa menos exigente e mais direcionada.

Outro obstáculo identificado está relacionado com o tempo disponível para o desenvolvimento de cada atividade. A gestão do tempo é, possivelmente, o aspeto logístico mais complexo e um dos principais fatores que leva muitos professores a evitar aplicar este tipo de atividades junto dos seus alunos. No caso dos debates, tornou-se evidente que estes teriam beneficiado de mais tempo para a discussão e aprofundamento de ideias, o que poderia ter enriquecido os resultados obtidos. A limitação temporal foi, aliás, um dos principais motivos que me levou a optar por aplicar estas atividades numa turma de ensino secundário em vez de numa turma de ensino básico¹⁶⁵.

Apesar destas dificuldades, importa salientar que a falta de tempo é um problema estrutural do ensino e, como tal, não pode servir de justificação para tudo. Através de uma boa planificação e organização das atividades é possível, como ficou demonstrado neste relatório, integrar atividades orientadas para o desenvolvimento da empatia histórica no calendário letivo. É, no entanto, inegável que uma maior disponibilidade de tempo teria permitido conceber atividades mais elaboradas, o que poderia ter-se traduzido em resultados ainda melhores e contribuído de forma ainda mais consistente para o desenvolvimento não apenas da empatia histórica como de outras competências relevantes para os alunos. Porém, esta limitação faz parte do

¹⁶⁵ Onde a disponibilidade de tempo letivo é para a disciplina de História é muito menor.

quotidiano de qualquer docente, com a qual o mesmo necessita de aprender a lidar no decorrer do seu percurso profissional.

À parte dos pequenos obstáculos que foram sendo indicados, considero que a maior parte dos alunos alcançou os objetivos propostos em todas as atividades, pelo que podem ser vistas como um sucesso. A principal recomendação que faço aos docentes que, porventura, possam estar interessados em aplicar atividades centradas no desenvolvimento da empatia histórica é a de que levem sempre em consideração as características das turmas com que trabalham. Todas as turmas são diferentes, todos os alunos apresentam características distintas, no meu caso, e fazendo uma análise retrospectiva da minha experiência, creio que teria sido proveitoso ter procurado mais oportunidades para desenvolver atividades de debate, uma vez que este modelo se revelou o mais adequado às características da turma em análise.

Por fim, importa retomar o tema que esteve na base da elaboração deste relatório de estágio: a empatia histórica e a sua aplicação na sala de aula, com vista à construção do conhecimento histórico. Inicie este relatório precisamente pela discussão em torno do conceito de empatia histórica, desde a distinção entre empatia e empatia histórica até às diferentes perspetivas, dimensões e definições associadas a este conceito tão complexo mas ao mesmo tempo tão interessante.

Apesar de muitas vezes negligenciado, o conceito de empatia histórica adquire importância, na medida em que abre as portas para uma visão da história em que os agentes históricos são os verdadeiros protagonistas, uma vez que, a empatia histórica resulta de um processo cognitivo e afetivo que procura compreender as crenças, as atitudes, as decisões e os comportamento dos agentes históricos, sempre enquadrando-os no seu devido contexto social e com base na evidência histórica.

Deste modo, através da aplicação da empatia histórica na sala de aula, acredito que é possível conduzir os alunos a uma compreensão mais profunda e construtivista do conhecimento histórico, que tenha como base diferentes perspetivas e fontes que contribuem, a meu ver, para enriquecer a aprendizagem da História. No entanto, para confirmarmos de uma forma ainda mais concreta a importância e o contributo deste

conceito para a aprendizagem da História, resta-nos responder à questão orientadora deste estudo e perceber em que medida os objetivos previamente delineados foram alcançados.

Conclusão

Como forma de concluir este relatório de estágio, vou proceder a uma breve reflexão sobre o grau de concretização dos objetivos inicialmente delineados, procurando simultaneamente responder à questão que me orientou ao longo deste percurso: **De que modo a aplicação da “Empatia Histórica” na sala de aula pode ajudar a construir o conhecimento histórico dos alunos do 10º ano de escolaridade?** Finalizo com uma reflexão pessoal sobre a minha experiência no estágio, enquanto uma etapa decisiva na minha formação docente.

Como referi no início deste trabalho, a escolha deste tema esteve profundamente relacionada com a minha vontade de desenvolver estratégias e atividades que fossem ao encontro de um método de ensino mais construtivista. Considero ter alcançado essa meta, particularmente através dos debates que tive a oportunidade de dinamizar junto dos alunos e que se revelaram muito eficazes. Já as redações desenvolvidas nas Atividades nº 1 e nº 2, embora assentem num modelo mais tradicional (a escrita), foram além dos simples ensaios, constituindo-se como narrativas históricas que exigiam dos alunos não apenas conhecimento histórico, mas também a mobilização de outras competências.

Redirecionando agora a minha atenção para os objetivos delineados, considero que todos eles foram alcançados, ainda que com “graus de concretização” diferentes. Face ao 1º objetivo **“Analisar a eficácia das estratégias de aplicação da empatia histórica no entendimento de diferentes perspetivas”**, pude verificar que, de facto, as diferentes atividades desenvolvidas contribuíram para que os alunos compreendessem perspetivas alternativas àquelas que normalmente predominam na disciplina de História. Observar as cruzadas através da perspetiva muçulmana, encarar a expansão portuguesa através do ponto de vista dos povos autóctones das regiões “descobertas”, ou analisar a reforma protestante pela ótica das igrejas protestantes foram oportunidades que permitiram aos alunos desenvolver a empatia histórica e, ao mesmo tempo, trabalharem uma visão diferente do passado. No geral, penso que os estudantes conseguiram realizar esta tarefa de forma bastante satisfatória.

Relativamente ao 2º objetivo **“Promover a compreensão dos contextos históricos através da empatia histórica.”**, considero ter sido amplamente alcançado. No questionário final, os próprios alunos reconheceram a importância das atividades desenvolvidas para a sua melhor compreensão dos contextos históricos em análise. Estas atividades serviram muitas vezes, também, de consolidação da matéria lecionada, o que ajudou os alunos a consolidar os seus conhecimentos e a aplicá-los indo ao encontro deste objetivo.

O 3º objetivo **“Desenvolver competências de interpretação e argumentação histórica nos alunos”**, foi igualmente alcançado, particularmente através dos debates promovidos nas Atividades nº 3 e nº 4. Nestes momentos, os alunos tiveram de analisar diferentes documentos, interpretando as perspetivas presentes e construindo argumentos de modo a sustentar a posição que lhes fora atribuída no debate, o que souberam fazer na sua grande maioria, com alguns pequenos lapsos pontuais que foram sendo corrigidos durante as discussões.

Face ao 4º objetivo **“Examinar de que forma a empatia histórica pode contribuir para a promoção do espírito crítico e para a desconstrução de preconceitos e interpretações simplistas da história, como o anacronismo e o presentismo”**, verifiquei que as diferentes atividades desenvolvidas contribuíram para desenvolver o espírito crítico dos alunos, algo que se tornou muito claro no debate, através das questões que os alunos me foram colocando e da sua indignação perante determinados acontecimentos analisados (como a escravatura), que os levaram a refletir de forma mais profunda sobre os valores e mentalidades da época. O anacronismo e o presentismo também foram sendo combatidos, com ainda maior facilidade nas Atividades nº 3 e nº 4, onde pude intervir algumas vezes de modo a desconstruir alguns estereótipos e leituras simplistas surgidas no discurso dos alunos.

Neste sentido, a empatia histórica demonstrou o seu potencial enquanto um meio para compreender o passado com mais profundidade, mas também como uma ferramenta para desenvolver capacidades como o espírito crítico.

Por fim, no que concerne ao 5º objetivo **“Identificar barreiras e desafios que o desenvolvimento da empatia histórica na sala de aula pode suscitar”**, considero que este também foi atingido, uma vez que as principais limitações foram sendo identificados ao longo do relatório, particularmente no subcapítulo “3.7. Discussão dos resultados”. Saliento, no entanto, o mais importante de todos, a gestão do tempo necessário para aplicar este tipo de atividades com sucesso. Estas atividades exigem não só uma preparação cuidada e exigente por parte do professor, mas também uma disponibilidade de carga letiva para as aplicar, que nem sempre se encontra garantida e que pode ser um dos maiores entraves à sua realização.

Resta-me, agora, responder à questão de partida: **De que modo a aplicação da “Empatia Histórica” na sala de aula pode ajudar a construir o conhecimento histórico dos alunos do 10º ano de escolaridade?** A resposta é simples, através das diferentes atividades apresentadas anteriormente, como a redação de textos na 1ª e 3ª pessoas, bem como por meio de debates. Considero que ficou demonstrado que este tipo de atividades possui a capacidade de conduzir os alunos ao desenvolvimento de um conhecimento histórico mais completo¹⁶⁶. Um conhecimento histórico baseado em perspetivas diferentes mas complementares, ancorado na evidência histórica e que se traduziu numa aprendizagem mais acessível, prazerosa e motivadora como ficou confirmado pelos alunos.

Antes de dar este relatório por concluído, resta-me dedicar um pequeno espaço a uma reflexão mais pessoal a respeito do meu percurso no estágio. Não tenho qualquer dúvida que esta experiência contribuiu de forma decisiva para o meu crescimento, tanto profissional como pessoal. No plano profissional o estágio ofereceu-me a oportunidade de lecionar a turmas diferentes em ciclos distintos, gerir melhor os conteúdos e o tempo letivo para os aplicar e lidar com as diferentes funções de um professor desde as aulas a aspetos mais burocráticos relacionados com reuniões e com a direção de turma. Já a

¹⁶⁶ Embora as atividades não tenham sido analisadas inicialmente à luz do seu contributo para a construção do conhecimento histórico, mas sim face ao contributo no desenvolvimento da empatia histórica, torna-se claro que os alunos criaram rotinas, nomeadamente no que concerne à análise de evidência histórica que contribuiu para a construção do seu conhecimento histórico.

nível pessoal, tratou-se de um ano exigente e que me colocou à prova em diversos momentos, ajudando-me a desenvolver uma grande capacidade de resiliência e trabalho que tornou esta experiência desafiante mas também muito completa e enriquecedora.

Referências Bibliográficas

Aguiar, E. P. (2018). A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 13(33), 109–124.

Almeida, C. S. T. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado em ensino de história no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/93402>

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis.uc.pt/>

Araujo, G. M. M. (2019). Empatia em Relações Públicas: perspetivas no ambiente digital. In *XIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*. Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas.

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In *The History of Curriculum for Teachers* (pp. 62-89). The Falmer Press.

Ashby, R. (2010). Understanding Historical evidence. In *Debates in History Teaching* (pp. 144–155). Routledge.

Ávila, B. L. T., & Berbert, A. I. V. (2012). O uso de HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem. *História & Ensino*, 18, 7–30. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2012v18nespp7>

Barca, I., & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar - formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. APH - Associação de Professores de História.

Boltz, L. O. (2017). "Like Hearing From Them in the Past": The Cognitive-Affective Model of Historical Empathy in Videogame Play. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 9(4), 1–18. <https://doi.org/10.4018/IJGCMS.2017100101>

Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130–146.

Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, 44 (e164920), 1–16.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844164920>

Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp.169–217).
https://www.researchgate.net/publication/325604998_The_future_of_the_past_Why_history_education_matters

Collingwood, R. G. (1997). *A ideia de História*. Editorial Presença.
<https://fpa2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/collingwood-a-ideia-de-histc3b3ria.pdf>

Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/104265>

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.05.003>

Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. In I. Barca & M. A. Schmidt (Orgs.), *Actas das 5ª jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 115–130). Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18–24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Freitas, I. P. T. D. d., & Aguiar, E. P. (2020). Conceito de segunda ordem: o diálogo com o passado pelos alunos do ensino médio. *Cenas Educacionais*, 3, Artigo e8618. <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8618>
- Figueiredo, A. I. S. (2021). *A Importância da Empatia no Ensino da História: um estudo com alunos do 11º ano do Ensino Secundário* [Dissertação de mestrado em Ensino de História, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório da científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96993>
- Günther, H. (2003). Como Elaborar um Questionário. Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, (1), 1–14. https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). A construção de um questionário. *DINÂMIA - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica*. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55–67. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2008-B0004>
- Moura, T. V. C. (2021). *A aprendizagem através da empatia histórica no 3º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado em ensino de história no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/97011>
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>

Kropman, M., Boxtel, C. V., & Drie, J. V. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of schoolbook texts in the design of multiperspective history lessons. *A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 8(1), 46–69. <https://doi.org/10.52289/hej8.104>

Krznaric, R. (2015). *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Zahar.

Lee, P. (2001). Progression in students' understandings of the discipline of history. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em educação Histórica* (pp. 13–29). Centro de Estudos em Educação e Psicologia Universidade do Minho. <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2018/04/perspectivas-em-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 19–36.

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39–49. <https://www.jstor.org/stable/43260422>

Monfort, N. G., Vázquez, R. H., Blanch, J. P., & Fernández, A. S. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. In *La Educación de la Ciudadanía y la Formación del Profesorado. Un Proyecto Educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 283–290). Pàtron Editore. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096387>

Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico* [Mestrado em ciências da educação, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/2631>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. NELSON.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>

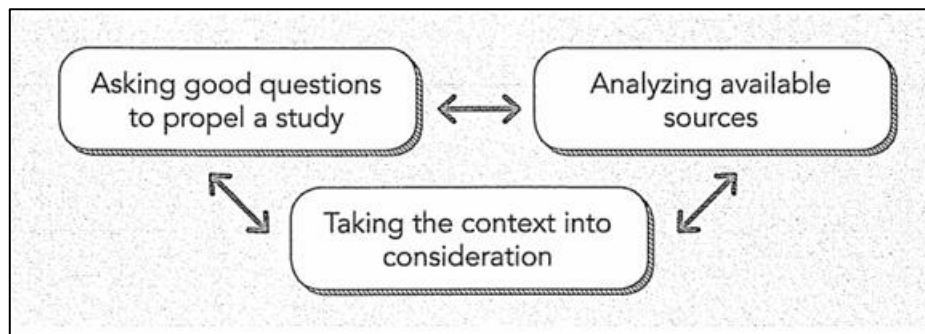
Veríssimo, M. H. O. Â. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário* [Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/28672>

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>

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

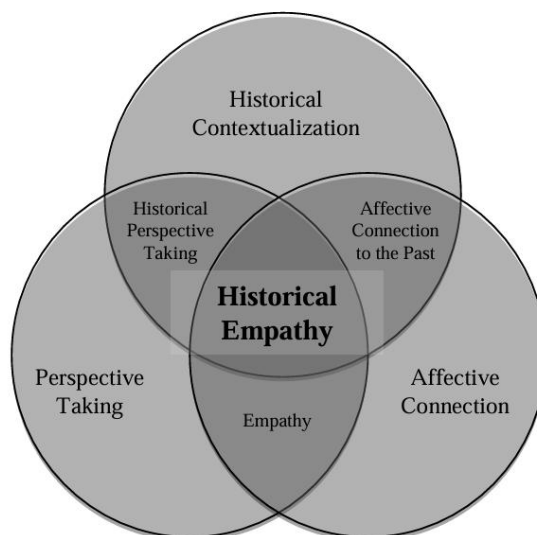
Anexos

Anexo 1 - Esquema que representa as três etapas da construção do conhecimento histórico



Fonte: Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. NELSON

Anexo 2 - Visual Conceptualization of Historical Empathy



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

Anexo 3 - Modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Passado Obscuro	Estereótipos Generalizados	Empatia Quotidiana	Empatia histórica restrita	Empatia histórica contextualizada
Os alunos não fazem distinção entre as suas crenças e as crenças dos indivíduos do passado. Os agentes históricos são considerados menos inteligentes quando comparados com as pessoas do presente.	As atitudes dos agentes históricos do passado são compreendidas por meio de estereótipos e generalizações.	Os alunos consideram as evidências, no entanto, continuam a perceber as situações históricas através de “olhos contemporâneos”.	Os alunos tem em consideração as evidências, reconhecendo que os indivíduos do passado tinham crenças, valores e objetivos diferentes dos nossos. No entanto, ainda recorrem a projeções pessoais para criticar crenças do passado.	Os alunos distinguem claramente a diferença entre as perspectivas dos indivíduos do passado e do presente. Analisam o passado de forma contextualizada, tendo em consideração as crenças e valores das pessoas do passado.

Fonte: Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In *The History of Curriculum for Teachers* (pp. 62-89). The Falmer Press.

Anexo 4 - An Updated Instructional Model of Historical Empathy (adaptado)

1. Fase Introdutória – É apresentado aos alunos a situação histórica ou a figura histórica com que irão empatizar historicamente;
2. Fase de Investigação – Os alunos analisam fontes primárias e secundárias para desenvolver uma compreensão aprofundada do contexto histórico e das diferentes perspectivas envolvidas;
3. Fase de Aplicação - Os alunos colocariam em prática a “Empatia Histórica”, utilizando os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores;

4. Fase de Reflexão - Os alunos seriam convidados a refletir sobre a atividade e a estabelecer conexões entre o passado e o presente.

Fonte: Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Anexo 5 – Tabela comparativa entre textos redigidos na 1ª e na 3ª pessoa

Redação na 1ª pessoa	Redação na 3ª pessoa
Os alunos tendem a fazer mais inferências tanto com base em fontes como sem.	Apresentam uma menor tendência a fazer inferências.
Mais probabilidade de enveredar por pensamentos descontextualizados sobre o passado.	Mais foco e atenção perante o rigor da informação.
Possibilidade de explorar os possíveis sentimentos e pensamentos dos agentes históricos.	Mais difícil, no entanto, devido a isso, os alunos também tendem a fazer menos afirmações não suportadas por evidência.

Autoria própria com base em: Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130–146.

Anexo 6 – Questionário inicial

 REPÚBLICA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO	 esag ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALMEIDA GARRETT - ENGAIA
---	---	---

Inquérito inicial

1. Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto) como avalias o teu interesse por História? ____

2. Classifica com um X, numa escala de 1 (muito desinteressado) a 5 (muito interessado), o teu interesse nos seguintes temas históricos:

	Muito desinteressado	Desinteressado	Indiferente	Interessado	Muito interessado
Peste Negra					
Feudalismo medieval					
Reconquista Cristã					
Renascimento					
Descobrimientos e expansão					
Reforma Protestante					

3. Lê a frase: "Entender porque as pessoas do passado tomaram certas decisões é tão importante quanto saber os factos históricos." Concordas?

a. ☐ Concordo totalmente

b. ☐ Concordo parcialmente

c. ☐ Não concordo

4. Achas difícil imaginar o que pessoas do passado sentiam ou pensavam?

Porquê? _____

5. Qual dos seguintes desafios achas mais difícil ao estudar história?

a. ☐ Entender os sentimentos ou motivações de pessoas do passado.

b. ☐ Lembrar-me dos factos e datas exatas.

c. ☐ Separar o que penso hoje das ideias que as pessoas tinham no passado

d. ☐ Nenhum, não tenho dificuldades a estudar História.

6. Classifica com um X, numa escala de 1 (muito difícil) a 5 (muito fácil), como avalias a tua capacidade de:

	Muito Difícil	Difícil	Neutro	Fácil	Muito Fácil
Explicar como o contexto histórico influenciava as ações das pessoas					
Defender um ponto de vista de uma pessoa do passado, mesmo que não concordes com ele					
Imaginar como seria viver numa época histórica diferente da tua					
Colocar-te no lugar de uma figura histórica com ideias ou valores muito diferentes dos teus					

7. Já participaste em debates ou dramatizações na escola?

- a. ☐ Sim
b. ☐ Não

8. Se respondeste "Sim", o que mais gostaste ou menos gostaste nessas atividades?

9. Achas que atividades como debates ou dramatizações podem ajudar na compreensão da História? Porquê?

10. Se tivesses que interpretar um papel numa dramatização histórica, que tipo de personagem preferias?

- a. ☐ Uma figura importante (rei/rainha, líder, general).
b. ☐ Uma pessoa comum (camponês, comerciante, soldado).
c. ☐ Não sei.

11. Classifica com um X, numa escala de 1 (nada interessado) a 5 (muito interessado), como avalias a tua vontade de participar em:

	Nada Interessado	Desinteressado	Indiferente	Interessado	Muito Interessado
Dramatizações/teatros históricos?					
Debates sobre decisões históricas?					
Criar cartas ou diários como se fosses alguém do passado? (narrativas históricas)					

12. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X, de acordo com a tua opinião, as seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Totalmente
Estas atividades ajudam a aprender História de forma mais divertida.					
Fazem-me pensar de forma crítica sobre o passado.					
Ajudam-me a compreender melhor as escolhas de pessoas no passado.					
São úteis para desenvolver habilidades como comunicação e trabalho em equipa.					

13. Indica com um X o teu nível de conforto (1-muito desconfortável/5-muito confortável):

	Muito desconfortável	Desconfortável	Indiferente	Confortável	Muito Confortável
Falar em público durante um debate.					
Representar um papel numa atividade de dramatização.					
Trabalhar em grupo para preparar uma apresentação.					
Pensar sobre ideias ou valores que são diferentes dos teus.					

Anexo 7 – Questionário final

Inquérito final

Nota informativa: Este inquérito é anónimo e destina-se à recolha de dados a serem analisados no relatório de estágio. As tuas respostas vão ajudar a avaliar as atividades que desenvolvemos ao longo do estágio, refletir sobre a forma como aprendemos História e sobre as tuas preferências relativamente a estas atividades. O teu contributo é muito importante e valorizado.

1. Classifica com um X, numa escala de 1 (não gostei nada) a 5 (gostei muito), o quanto gostaste das seguintes atividades:

	Não gostei nada	Não gostei muito	Indiferente	Gostei	Gostei muito
Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador (narrativa histórica na 1ª pessoa)					
Um olhar renascentista: a visão do homem no Mundo (narrativa histórica na 3ª pessoa)					
Expansão portuguesa: progresso ou dominação? (debate)					
Concílio de Gaia: debate entre crenças (debate)					

2. Ordena as atividades de 1 a 4, da que menos gostaste (1) para a que mais gostaste (4).

Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador (narrativa histórica na 1ª pessoa)	
Um olhar renascentista: a visão do homem no Mundo (narrativa histórica na 3ª pessoa)	
Expansão portuguesa: progresso ou dominação? (debate)	
Concílio de Gaia: debate entre crenças (debate)	

2.1. Porque é que a atividade que classificaste com um 4 (como sendo a que gostaste mais) foi a tua preferida?

2.2. O que menos apreciaste na atividade que classificaste com um 1 (a que menos gostaste)?"

3. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X, de acordo com a tua opinião, as seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Totalmente
Estas atividades ajudaram-me a aprender História de forma mais divertida.					
Fizeram-me pensar de forma crítica sobre o passado.					
Ajudaram-me a compreender melhor as escolhas de pessoas no passado.					
Foram úteis para desenvolver habilidades como comunicação e trabalho em equipa.					

4. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X o quanto estas atividades te ajudaram a desenvolver ou não as seguintes capacidades:

	Discordo Totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Totalmente
Compreendo melhor diferentes perspetivas históricas depois destas atividades.					
Trabalhar em grupo para preparar uma apresentação.					
Pensar sobre ideias ou valores que são diferentes dos teus.					
Compreendo melhor que os acontecimentos históricos podem ter várias interpretações.					
Senti-me mais confiante a participar oralmente nas aulas (ex.: falar em público - debates).					
A perceber os perigos de simplificar o passado.					

5. Qual destas afirmações descreve melhor a tua experiência com as atividades?

- a. ☐ Ajudaram-me a compreender melhor os conteúdos da matéria;
- b. ☐ Tornaram a aprendizagem mais interessante e divertida;
- c. ☐ Foram úteis, mas prefiro métodos tradicionais;
- d. ☐ Não senti que tivesse impacto na aprendizagem.

6. Como te sentiste ao participar nas atividades?

- a. ☐ Muito envolvido e motivado;
- b. ☐ Envolvido, mas sem grande entusiasmo;
- c. ☐ Pouco envolvido;
- d. ☐ Nada envolvido.

Obrigado pela tua participação!

Anexo 8 - Guião de trabalho Atividade nº1 (perspetiva do cruzado)

Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador

Personagem 1: Um jovem cavaleiro ocidental que decidiu responder ao apelo do Papa Urbano II para lutar na Primeira Cruzada.

Contexto histórico:

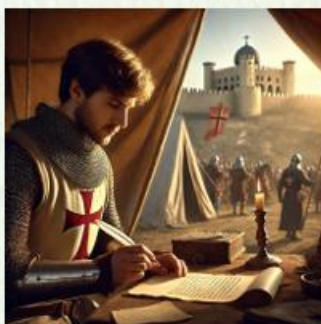
O ano é 1099. A Primeira Cruzada, proclamada pelo Papa Urbano II no Concílio de Clermont (1095), já atravessou anos de privações, batalhas e conquistas. Os exércitos cristãos, compostos por nobres, cavaleiros e camponeses movidos pela fé, responderam ao apelo de reconquistar a Terra Santa das mãos dos infiéis. Após longas campanhas, enfrentando fome e doenças, os cruzados estão finalmente às portas de Jerusalém, a cidade sagrada que juraram libertar.

Tu és um cruzado cristão, parte de uma comitiva que enfrentou dificuldades e sacrifícios incomensuráveis para chegar tão longe. A promessa de perdão pelos teus pecados e de glória por libertar o túmulo de Cristo impulsionaram-te ao longo desta jornada. Agora, ao contemplar a cidade santa, o cansaço mistura-se com a determinação e a ansiedade do confronto final.

Exercício: Escreve uma Carta como se fosses um cruzado Cristão.

Imagina que és um cruzado cristão em 1099, acampado fora das muralhas de Jerusalém. Escreve uma carta para um familiar distante (um irmão, esposa ou amigo) onde partilhas os teus pensamentos sobre a iminência da batalha e o significado desta empreitada. **Segue as seguintes instruções:**

- **Faz referência às fontes:** (ex.: "Como o Papa Urbano II disse...", "Como ouvimos nos relatos...").
- **Contextualização:** Inclui uma breve menção ao que está a acontecer ao teu redor. (Ex.: "As notícias chegaram hoje...", "Os preparativos para o ataque continuam...").
- **Perspetiva sobre os muçulmanos:** Reflete sobre como vês os infiéis muçulmanos. Tenta ser coerente com a perspetiva histórica da tua personagem. Não te esqueças que vais escrever uma narrativa histórica e deves ser fiel ao contexto histórico da época.



Reconstituição da escrita de uma carta por um cruzado às portas de Jerusalém por intermédio da ferramenta de inteligência artificial "ChatGPT"

Fontes Históricas

O apelo do Papa Urbano II à primeira cruzada

Importa que, sem tardar, vos coloqueis em socorro dos vossos irmãos que habitam os países do Oriente e que já pediram a vossa ajuda. Como a maior parte de vós sabe, um povo vindo da Pérsia, os Turcos, invadiu o seu país [Jerusalém]. [...] Eles expandem-se continuamente sobre as terras dos Cristãos. [...] Estes Turcos destroem as igrejas, eles saqueiam o reino de Deus. Se viverem mais algum tempo sem nada fazer, os fiéis de Deus serão ainda mais largamente vítimas desta invasão. Assim exorto-vos e suplico-vos – e não sou eu que vos exorto, é o Senhor, ele mesmo, a persuadir-vos a todos, independentemente da classe a que pertencem, cavaleiros ou peões, ricos ou pobres [...] – de irem em socorro dos Cristãos e de afastarem aquele povo nefasto para longe dos nossos territórios. [...] A todos os que partirem e morrerem no caminho, em terra ou no mar, ou que percam a vida a combater os pagãos, verão os seus pecados perdoados. [...] Que vós, então, ides ao combate contra os Infiéis.

Foucher de Chartres, *Histoire du pelerinage de Jérusalem*, XII siècle [adaptado].

As cruzadas

Ela é verdadeiramente santa e segura essa cavalaria (...) desde que combata por Cristo (...). Para os Cavaleiros de Cristo, é em toda a segurança que combatem pelo Senhor sem temor de pecar por matar os seus adversários, nem de se perderem, se morrerem eles próprios. Quer deem a morte, quer a sofram, é sempre uma morte por Cristo, não tem nada de criminoso e é muito gloriosa: com efeito se matam, fazem-no pelo Senhor; se morrem, o Senhor está com eles.

S. Bernardo de Claraval, fundador da ordem de Cister, *Elogio da Nova Milícia*, c. 1131

Maomé e o Islão, vistos por um clérigo cristão

É crença popular que existiu outrora um homem chamado Maomé, que afastou completamente os povos orientais da crença no Filho e no Espírito Santo, ensinando-lhes que só o Pai é Deus, único e criador, dizendo que Jesus não era senão um homem. Resumindo em poucas palavras: a sua doutrina [...] abriu a porta a todo o tipo de vícios. [...] As suas vergonhosas instituições destruíram as do cristianismo e ainda hoje vigoram nos países longínquos da África, do Egito, da Etiópia, da Líbia, e até na própria Espanha, tão próxima de nós.

Guibert de Nogon, abade francês, *História das Cruzadas*, século XII

Documento iconográfico - Consultar na página 27

Anexo 9 - Guião de trabalho da Atividade nº1 (perspetiva do mercador muçulmano)

Às portas de Jerusalém: o cruzado e o mercador

Personagem 2: Mercador muçulmano em Jerusalém, 1189.

Contexto Histórico:

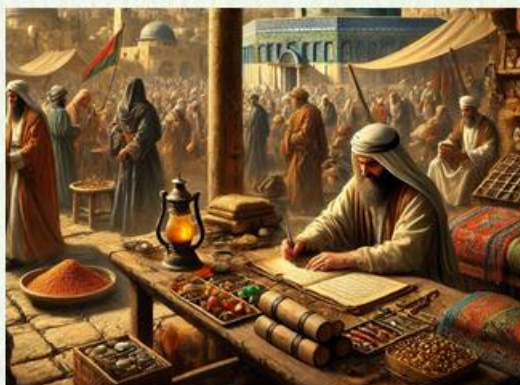
Jerusalém ou Al-Quds para os muçulmanos, um dos maiores centros espirituais do mundo islâmico, encontra-se sob o domínio do grande sultão Saladino, após ter sido reconquistada aos cristãos em 1187. Dois anos depois da vitória muçulmana em Hattin, a atmosfera na cidade mistura orgulho, incerteza e ansiedade.

Para ti, um mercador muçulmano, Jerusalém é mais do que uma cidade; é uma encruzilhada de rotas comerciais importantes que conecta o Mediterrâneo ao Oriente, com caravanas que trazem especiarias, tecidos preciosos, ouro e outros bens de terras distantes. No entanto, os ecos da Terceira Cruzada já se fazem sentir: rumores de exércitos cristãos que se preparam para marchar desde o Ocidente circulam pelas ruas, causando apreensão e medo de um novo ataque.

Exercício: Escreve uma carta como se fosses um mercador muçulmano.

Imagina que és um mercador muçulmano que vive em Jerusalém no ano de 1189. Escreve uma carta para um familiar distante (um irmão, primo ou amigo) em que partilhas os teus pensamentos sobre a aproximação do exército cristão e a ameaça que isso representa. **Segue as seguintes instruções:**

- **Faz referência às fontes:** (ex.: "Como Saladino disse...", "Como ouvimos nos relatos sobre os cruzados...").
- **Contextualização:** Inclui uma breve menção ao que está a acontecer ao teu redor. (Ex.: "As notícias chegaram hoje...", "Os preparativos para a partida continuam...", "Os relatos dos comerciantes assustam-nos cada vez mais...").
- **Perspectiva sobre os cristãos:** Reflete sobre como vês os cruzados cristãos. Tenta ser coerente com a perspectiva histórica da tua personagem. Não te esqueças que vais escrever uma narrativa histórica e deves ser fiel ao contexto histórico da época.



Fontes Históricas

A Jihad

Crede em Deus e no seu enviado! Combatei no caminho de Deus com os vossos bens e as vossas pessoas! Se o fizerdes, Deus perdoará os vossos pecados.

Alcorão, 4, 74 [adaptado]

Saladino apela à guerra santa

Há muito tempo que o mar traz reforços ao inimigo e que a terra não os afasta, as nossas províncias sofrem perpetuamente e os nossos corações estão aflitos com os males que nos causam. [...] É para nós motivo de espanto ver o quanto os Infiéis se apoiam uns nos outros, e como os muçulmanos são relutantes. Nenhum deles responde ao apelo [...], vejam ao contrário ao ponto que chegaram os Francos, a aliança que criaram! Não há um rei [...] um grande senhor que não tenha rivalizado com o seu vizinho na ajuda a fornecer, que não tenha lutado [...] por um sério esforço de guerra! [...] Os Muçulmanos [...] estão desmoralizados. É, portanto, chegado o momento de compensar o atraso, de reunir todos aqueles, próximos ou distantes, que têm sangue nas veias. Mas, graças a Deus, nós temos confiança no socorro que nos enviará; temos confiança n'Ele do fundo da nossa alma e da nossa devoção: se lhe aprouver, os descrentes perecerão e os crentes alcançarão segurança e saúde.

Abû Shâma, II, 148, in F. Gabrieli, Crônicas árabes das cruzadas, 1977 [adaptado]

Erros cristãos segundo o Corão

Os cristãos dizem: o Messias é filho de Deus. Tais são as palavras de suas bocas; repetem, com isso, as palavras dos seus antepassados incrédulos. Que Deus os com- bata! Como se desviam! Tomaram os seus monges bem como o Messias, filho de Maria, por seus senhores, quando lhes foi ordenado adorar um só Deus. Não há mais divindade além d'Ele! [...] Foi Ele quem enviou o Seu Mensageiro com a orientação e a verdadeira religião, para fazê-la prevalecer sobre todas as outras. DOC.

Alcorão, Sura IX. [adaptado]

A Conquista de Jerusalém pelos cruzados, 1099

Então o emir que controlava a Torre de David rendeu-se ao conde e abriu-lhe a porta onde os peregrinos costumavam pagar os seus impostos então os nossos homens entraram na cidade perseguindo os sarracenos e matando-os até ao Templo de Salomão onde se refugiaram e lutaram arduamente contra nossos homens durante todo o dia, de modo que todo o templo estava encharcado com o sangue deles. Finalmente, quando os pagãos foram derrotados, os nossos homens fizeram muitos prisioneiros, tanto homens como mulheres, no templo. Eles mataram quem escolheram [...]

Fulcher of Chartres, Gesta Francorum Iherusalem peregrinantium, 91, 92 [adaptação própria]

Anexo 10 - Guião de trabalho da Atividade nº2

Um Olhar Renascentista: A Visão do Homem no Mundo

Exercício: Desenvolve um texto na terceira pessoa em que descrevas o quotidiano de um humanista do “Renascimento”, (o estudante Giovanni de Florença) e em que reflitas sobre as novas formas de pensamento modernas (antropocentrismo) em contraste com o pensamento medieval (teocentrismo). **Segue as seguintes instruções:**

1. Explora a vida e os pensamentos de um humanista, (Giovanni) onde demonstres a sua forma de ver o mundo e como o antropocentrismo influenciava as suas crenças e ações;
2. Inclui referências a descobertas, ideias e mudanças da época, como o resgate da cultura clássica, as inovações científicas, o novo papel do homem no universo, ou ainda a importância das novas descobertas no alargamento do conhecimento do mundo;
3. Baseia-te nos **documentos** que se seguem para redigir o teu texto e não te esqueças que vais escrever uma narrativa histórica e deves **ser fiel ao contexto histórico da época.**

De forma a organizar e estruturar o teu texto têm em consideração as seguintes questões:

- Como Giovanni vê o mundo à sua volta?
- O que ele pensa sobre a posição do homem no universo?
- Como é que as novas descobertas afetam a sua visão do mundo?

Documentos

O antropocentrismo renascentista.

O Sumo Pai, Deus arquiteto, tinha construído este lugar do mundo [...] e pensou por último criar o homem. [...] Colocando-o no meio do mundo, falou-lhe deste modo: “Nós não te demos nem lugar preciso, nem forma que te seja própria, nem função particular, ó Adão, para que, segundo os teus desejos e discernimento, possas tomar o lugar, a forma e as funções que desejares [...] Tu decidirás dos próprios limites da tua natureza. Colocámos-te no centro do mundo para que daí possas observar facilmente as coisas. Não te fizemos nem celeste, nem terreno, nem imortal, nem mortal, para que, por teu livre-arbítrio, como se fosses o criador do teu próprio modelo, tu possas escolher e modelar-te da forma que preferires. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo.” Ó suma liberdade de Deus Pai, ó suma e admirável felicidade do Homem! Ao qual é concedido obter o que deseja, ser aquilo que quer. Esta liberdade do Homem pode captar-se tanto na mensagem de Cristo, como na de Platão e de todas as criaturas humanas feitas à imagem de Deus.

G. Pico della Mirandola (1463-1494) - *Discurso sobre a Dignidade do Homem* (1486).

Consciência da modernidade

Porque, de há cem anos para cá, não só as coisas que estavam outrora cobertas pelas trevas da ignorância foram postas em evidência, mas também várias outras coisas foram conhecidas, que tinham sido inteiramente ignoradas pelos Antigos: novos mares, novas terras, novas espécies de homens, usos, leis, costumes, novas ervas [...] árvores [...] minerais [...] novas invenções, como as da imprensa, da artilharia e o uso de agulha e íman para as navegações [...] antigas línguas restabelecidas.

Louis de Roy (1567), humanista francês (1510-1577).

O alargamento do conhecimento do mundo

Em finais do século XV e início do século XVI não se pode deixar de ter a impressão de que a história europeia, e mesmo mundial, se acelera de um modo extraordinário. Em 1490, um europeu pode ter uma ideia satisfatória da Europa e dos países que circundam o Mediterrâneo. Tem igualmente uma vaga noção do resto da África e da Ásia, mas são noções que não podem combinar-se num todo coerente (...). Num espaço de trinta anos tudo muda. Em 1492, Colombo atravessa o Atlântico e descobre as Antilhas; nos anos que se seguem, chega ao continente americano. Em 1498, Vasco da Gama sobra o cabo da Boa Esperança e abre o caminho marítimo para a Índia. Em 1500, Pedro Álvares Cabral aproa à costa brasileira. Em 1519, Cortez desembarca no México e dá início à conquista organizada do continente. Por fim, em 1522, as naus de Magalhães concluem a primeira volta ao mundo, depois de uma viagem que durou três anos. Nunca trinta anos modificaram tanto a face do mundo.

Tzvetan Todorov, «Viajantes e Indígenas», in Eugénio Garin, *O Homem Renascentista*, Lisboa, Presença, 1991

A importância das humanidades para o verdadeiro conhecimento

Petrarca pode ser considerado o primeiro humanista, e é certamente o primeiro autor a exprimir em palavras a noção de que os séculos entre a queda de Roma e o seu presente tinham sido uma era de trevas. Nas universidades medievais, as sete «humanidades» tinham sido os temas de estudo mais descuidados. Petrarca colocou-os em primeiro lugar e organizou-os assim: primeiro vinha a Gramática, baseada no estudo das línguas da Antiguidade como os Antigos as usavam (incluindo a pronúncia correta). Isto implicava a análise e imitação cuidadosa dos grandes autores clássicos. Uma vez dominada gramaticalmente a língua, esta podia ser usada para se alcançar a segunda fase, a Eloquência ou Retórica. (...) Assim, a Retórica conduzia à Filosofia envolvendo-a.

Leonardo Bruni (1369-1444), o extraordinário erudito da nova geração, insistia em que foi Petrarca quem «nos mostrou o caminho sobre como chegar ao conhecimento», mas foi no tempo de Bruni que a palavra *umanista*

se utilizou pela primeira vez e cujos temas de estudo eram em número de cinco: Gramática, Retórica, Poesia, Filosofia Moral e História.

Paul Johnson, *O Renascimento*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2003.

A procura do passado clássico

Durante cerca de mil anos, Roma foi um baldio, uma sombra da sua anterior grandeza. De 500 a 1400, a cidade que tinha sido o coração de um dos mais poderosos impérios que o mundo tinha visto tornou-se num local de desolação. (...) Foram feitas muitas tentativas para ressuscitar a glória de Roma. O renascimento carolíngio foi o primeiro exemplo do século IX, mas a mais importante dessas renovações de interesse na Antiguidade Clássica é o Renascimento, que teve início no princípio dos anos 1400 em Florença e que se espalhou por Itália durante o século XV, e pelo resto da Europa no século seguinte. Na Itália medieval e do Renascimento, o mundo clássico era quase tangível. As ruínas da grandeza imperial eram visíveis, não só em Roma, mas também em toda a península, e os posteriores habitantes, olhando para os vestígios de edifícios e estátuas colossais, desejam recriar as belezas, os conhecimentos o poder do Império caído.

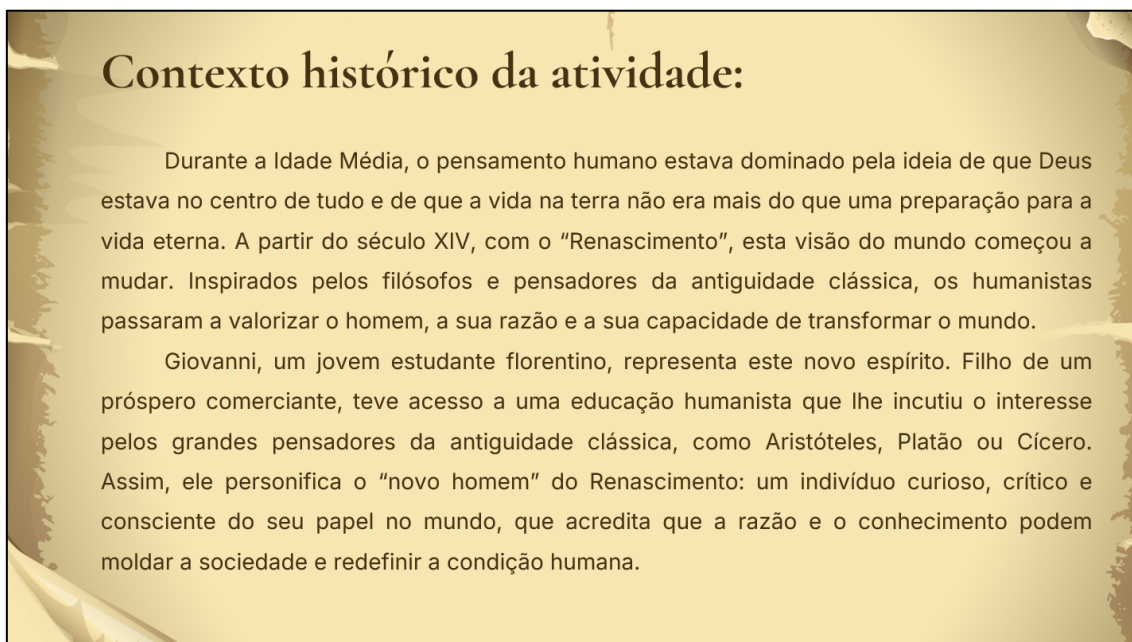
Alexander Sturgis (dir.) *Compreender a Pintura – A Arte Analisada e Explicada por Temas*, Lisboa, Estampa, 2002.

Bom trabalho!



Prof. Diogo Amorim

Anexo 11 – Slide com o contexto histórico da Atividade nº2



Contexto histórico da atividade:

Durante a Idade Média, o pensamento humano estava dominado pela ideia de que Deus estava no centro de tudo e de que a vida na terra não era mais do que uma preparação para a vida eterna. A partir do século XIV, com o "Renascimento", esta visão do mundo começou a mudar. Inspirados pelos filósofos e pensadores da antiguidade clássica, os humanistas passaram a valorizar o homem, a sua razão e a sua capacidade de transformar o mundo.

Giovanni, um jovem estudante florentino, representa este novo espírito. Filho de um próspero comerciante, teve acesso a uma educação humanista que lhe inculcou o interesse pelos grandes pensadores da antiguidade clássica, como Aristóteles, Platão ou Cícero. Assim, ele personifica o "novo homem" do Renascimento: um indivíduo curioso, crítico e consciente do seu papel no mundo, que acredita que a razão e o conhecimento podem moldar a sociedade e redefinir a condição humana.

Anexo 12 - Guião de trabalho da Atividade nº3 (perspetiva portuguesa)

Expansão portuguesa: progresso ou dominação?



Perspetiva portuguesa

Missão do grupo:

Assumam o papel de portugueses na época dos “descobrimentos”, enquanto navegadores, comerciantes, missionários, ou soldados. A vossa missão é preparar argumentos para o debate onde vão defender os benefícios e méritos da expansão portuguesa no mundo.

Sigam as seguintes instruções:

- Elaborem 3 argumentos principais que respondam à questão-orientadora: “**A expansão portuguesa foi positiva ou negativa?**” (Não se esqueçam de o fazer de acordo com a perspetiva dos portugueses da época);
- Preparem perguntas a colocar aos grupos que representam os povos indígenas, com o objetivo de refutar ou questionar os seus pontos de vista.
- Apoiem-se nos documentos e fontes fornecidos para formularem os vossos argumentos.

Pensem: o que diria um português em 1500? Como justificaria os atos da expansão naquele contexto? Tentem ser convincentes e “entrar na personagem”.

Bom trabalho!



Prof. Diogo Amorim

Anexo 13 - Guião de trabalho da Atividade nº 3 (perspetiva indígena)

Expansão portuguesa: progresso ou dominação?



Perspetiva indígena

Missão do grupo:

Assumam o papel de membros dos povos indígenas que entraram em contacto com os portugueses durante a expansão marítima, especialmente nas regiões da África, América do Sul e Ásia. A vossa missão é preparar argumentos para o debate, defendendo a vossa visão sobre os efeitos da chegada dos europeus nas vossas terras.

Sigam as seguintes instruções:

- Elaborem 3 argumentos principais que respondam à questão-orientadora: “**A expansão portuguesa foi positiva ou negativa?**” (Não se esqueçam de o fazer de acordo com a perspetiva dos povos indígenas da época);
- Preparem perguntas a colocar aos grupos que representam os portugueses, com o objetivo de refutar ou questionar os seus pontos de vista.
- Apoiem-se nos documentos e fontes fornecidos para formularem os vossos argumentos.

Pensem: Como se teria sentido um membro dos povos indígenas ao contactar com os portugueses? Tentem ser convincentes e “entrar na personagem”.

Bom trabalho!



Prof. Diogo Amorim

Anexo 14 - Fichas de documentos e fontes analisados pelos alunos na Atividade nº3

Documentos perspectiva portuguesa V1¹⁶⁷



Documentos

Doc. 1 – Do mundo compartimentado à primeira globalização: O pioneirismo dos portugueses.

No início do século XV, o mundo estava compartimentado e muitas civilizações viviam fechadas sobre si próprias, com poucos contactos com o exterior. A conquista de Ceuta, em 1415, e a passagem do cabo Bojador, em 1434, fizeram de Portugal o pioneiro da Expansão europeia [...], um movimento que se tornou imparável e irreversível desde que Gil Eanes e os seus homens venceram o mito do Mar Tenebroso. [...] Muitos dos progressos da Cristandade resultaram da aprendizagem de invenções e criações asiáticas, como foi o caso do papel e das armas de fogo, inventados na China, ou dos algarismos, criados na Índia; até a religião que unia todos os europeus tinha despontado na costa asiática do Mediterrâneo. No entanto, os povos da Europa desconheciam objetos como a porcelana, animais como o rinoceronte, e mesmo a religião budista, por exemplo, e tinham uma ideia muito imperfeita sobre a Índia, o seu território, as suas gentes e as suas crenças, apesar de consumirem intensamente as especiarias há mais de mil anos. Nessa época, o oceano Atlântico era um espaço por onde os homens não circulavam, salvo ao longo da costa europeia e no extremo noroeste africano. [...] Para lá dos limites do conhecido, tudo era possível de existir, e mesmo os europeus alimentavam hipóteses fantásticas: a Terra era plana ou redonda? Tinha a maior parte da sua superfície coberta por água ou por terras emersas? Existiam seres maravilhosos, como homens com quatro olhos, cara de cão ou só uma perna? E o mar nas zonas mais quentes fervia ou era habitado por monstros medonhos? [...] Portugal foi o primeiro país a libertar-se desta crise e, no início do século XV, abriu um novo capítulo da sua história ao sair dos seus limites continentais [...]. Século e meio depois da viagem pioneira de Gil Eanes, o mundo era muito diferente [...].

João Paulo Oliveira e Costa, “Descobrimientos e as marcas da globalização”

Doc. 2 – Os descobrimentos não se fizeram “indo a acertar”.

Não há dúvida que as navegações deste Reino, de cem anos a esta parte, são as maiores, mais maravilhosas, de mais altas conjecturas, do que as de nenhuma outra gente do mundo. Os Portugueses ousaram acometer o grande Oceano. [...] E perderam-lhe tanto o medo que nem a grande quentura da zona torrada, nem o descompassado frio da extrema parte do

Prof. Diogo Amorim

¹⁶⁷ Versão 1.

Sul, com que os antigos escritores nos ameaçavam, os pôde estorvar. [...] descobrindo e passando o temeroso cabo da Boa Esperança, o mar da Etiópia, da Arábia e da Pérsia, puderam chegar à Índia. Ora manifesto é que estes descobrimentos de costas, ilhas e terras firmes não se fizeram indo a acertar, mas partiram os nossos mareantes mui ensinados e providos de instrumentos e regras de astrologia e geometria, que são as coisas de que os cosmógrafos hão de andar apercebidos. Levaram cartas mui particularmente rumadas e não já as de que os antigos usavam.

Pedro Nunes, Tratado da Esfera, 1537.

Doc. 3 – O comércio ultramarino.

Lisboa é o Porto, Lisboa é o mar oceano. Para aí convergem de largos horizontes por rotas de novo abertas as caravelas com ouro, malagueta, marfim e escravos africanos nos fins do século XV. Aí aportam, depois da viagem do Gama e de iniciada a conquista, navegação e comércio da Índia, as exóticas e ricas especiarias, as raras drogas das partes do mundo malaico-indonésio, mais tarde as louças e sedas da China. Vinha já o açúcar da Madeira, das ilhas de Cabo Verde (pouco) e de São Tomé, depois as generosas quantias produzidas no Brasil, que dá ainda o pau de tinturaria e o tabaco.

Joaquim Romero Magalhães, História de Portugal (Coord. José Mattoso).



Doc. 4 – Caravela redonda da Segunda Armada da Índia (1500), no livro de Lisuarte de Abreu



Doc. 5 – Representação cartográfica do Oriente: Mar vermelho, Golfo pérsico e Índia (Atlas de Fernão Vaz Dourado).

Prof. Diogo Amorim

Documentos

Doc. 1 – Pioneirismo dos portugueses no alargamento do conhecimento do mundo [...]

A expansão marítima dos portugueses é, em relação à expansão dos outros europeus, temporalmente pioneira e espacialmente única. Ao longo do século XV os portugueses avançam no Atlântico e na Costa Ocidental da África. Nas décadas de 1420-1430, através do povoamento da Madeira e das Ilhas Açorianas. Em 1434 os navios portugueses ultrapassam o Cabo Bojador, limite das tradicionais navegações do Atlântico, abrindo a navegação da costa africana da Guiné e o aproveitamento do arquipélago de Cabo Verde (décadas de 1440 a 1460). Ao longo da década de setenta, as navegações no Atlântico equatorial levam ao conhecimento e ao aproveitamento das ilhas de Fernão Pó, S. Tomé, Príncipe e Ano Bom. Os anos oitenta do século XV são marcados pela chegada ao Congo-Zaire (Diogo Cão em 1483) e pela ligação entre os oceanos Atlântico e Índico, ao dobrar-se o Cabo da Boa Esperança (Bartolomeu Dias, 1487-1488). Nos finais do século XV abre-se a comunicação marítima regular entre a Europa e a Ásia, com a viagem de Vasco da Gama em 1497-1499 (a Rota do Cabo). Ao longo do século XVI a expansão planetária dos portugueses avança nos diferentes espaços marítimos e litorais. Em África (mesmo com certas tentativas de exploração do interior, como o caso do Monomotapa, desde 1514), na América do Sul e do Norte, com Álvares Cabral no Brasil e os irmãos Corte Real na Terra Nova, em 1500 [...] Expansão também e, sobretudo, nos mares e litorais asiáticos. Do Índico ao Pacífico, o avanço é rápido com a chegada a Malaca e à Insulíndia, em 1509-1511, e com as relações marítimo-mercantis regulares para a China, a partir de 1513, e para o Japão, desde 1542-1543.

Luís Filipe Barreto, "O sentido da expansão portuguesa no mundo (séculos XV-XVII)"

Doc. 2 – O papel do infante na arte de navegar

Gil Eanes passou o Bojador a bordo de uma barca. Tratava-se de um navio pequeno apenas com uma coberta, sem estruturas relevantes à proa e à popa, e que dispunha de um mastro com uma vela quadrada. Apropriado para a navegação costeira em águas de ventos variáveis, cedo se revelou pouco adequado para as viagens ordenadas pelo infante D.

Prof. Diogo Amorim

Henrique. [...] D. Henrique buscava a construção de um novo protótipo que se adequasse melhor às condições difíceis do mar oceano e aos interesses comerciais que estavam subjacentes às viagens. [...] [A caravela] tinha dois ou três mastros equipados com velas triangulares próprias para a bolina, tinha uma arqueação maior capaz de transportar mais mercadorias e mais homens [...]. [A] Casa de Viseu* criava o navio que seria responsável pela exploração sistemática do oceano Atlântico. [...] A navegação para sul fazia-se ao longo da costa, mas o regresso realizava-se pelo mar alto, buscando os Açores para aí encontrar os ventos favoráveis de oeste que empurravam as caravelas para o reino. Isto significa [...] que, além de ter criado o tipo de navio adequado à exploração do oceano, a Casa de Viseu também criou condições para que a navegação fosse mais segura e capaz de sulcar o interior do mar, com as tripulações a navegarem semanas sem avistarem terra. A utilização do quadrante, como instrumento de medição da latitude, através da altura da Estrela Polar, foi a principal inovação [...].

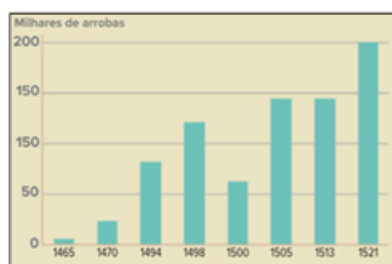
*refere-se ao Infante D. Henrique que era duque de Viseu.

História da Expansão e do Império Português, João Paulo Oliveira e Costa (Coord.).

Doc. 3 – A arte de navegar

A arte de navegar é aquela que nos ensina a caminhar pelo mar para uma e outra parte, por meio da agulha e cartas de marear, e instrumentos que para tomar a altura do Sol e estrelas servem para nos mostrarem a paragem em que estamos, o caminho andado e por onde andar, onde havemos de mudar a [rota], e fugir dos baixos com tudo o mais. Seu fim é alcançarmos por ela sabermos guiar as naus, e discorrer pela superfície do mar.

Simão de Oliveira, Arte de Navegar.



Doc. 4 – Produção de açúcar da Madeira
(V.M. Godinho, *Os descobrimentos e a Economia Mundial*)

Prof. Diogo Amorim



Documentos

Doc. 1 – A revolução da experiência

Foi no campo da navegação, astronomia, ciências naturais, matemática e, claro está, geografia que o contributo português veio por completo modificar o curso da ciência e do conhecimento geral. Além disso, a uma nova percepção dos factos os Portugueses ligaram novos métodos e novas formas, com base na experiência. [...] Os Portugueses iniciaram as navegações e começaram a contactar com povos e civilizações estranhas [...]. O que os autores clássicos e os seus comentadores, ao longo dos séculos, haviam escrito representava a verdade, que não podia ser posta em dúvida. Se, porventura, a observação direta parecesse provar o contrário, então era essa observação que estava errada devido a enganos do demónio ou a doença do corpo. [...] Não era fácil abalar até aos alicerces e extirpar por completo toda uma tradição de séculos que criara um método e que, em si mesma, fora fortalecida por ele. A revolução da experiência foi [...] uma revolução [...]. Os passos decisivos neste imenso mundo novo da experiência ocorreram antes de 1550, mas a sua descrição científica e o seu impacto significativo sobre a humanidade iriam durar séculos. [...]

Nova História de Portugal: Portugal do Renascimento à crise dinástica (Dir. Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques).

Doc. 2 – O traçado da costa africana na cartografia portuguesa

As caravelas, depois de dobrarem o cabo Bojador, navegaram para além [...] e acharam que esta costa corre sempre para Sul e que está toda recortada por pontos de terras e baías. [...] O que se achava marcado no mapa-múndi, acerca desta costa, não era verdadeiro; estava indicado ao acaso, mas o que está agora marcado nos mapas não contém senão coisas verdadeiras.

Gomes Eanes de Azurara, Crónica da Descoberta da Guiné [adaptado].

Prof. Diogo Amorim

Doc. 3 – O comércio da rota do cabo – Da ida ao regresso

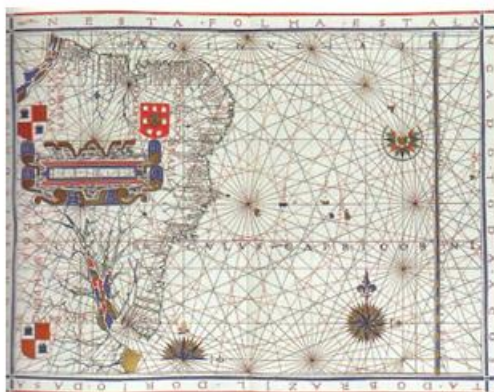
Na viagem de ida, as naus e outros navios envolvidos na rota do Cabo transportavam, nas suas cargas, moeda espanhola em prata, ouro, cobre, [...] chumbo, folha de flandres, mercúrio, cinábrio, coral natural e trabalhado do Mediterrâneo, alumite, pano escarlate florentino, veludo de Génova, pano vermelho de Londres e da Flandres, linhos franceses e ingleses, vinho português, relógios e bens europeus de pouco valor, como vidros, bugigangas [...]. Na viagem de regresso, a origem, volume e variedade de mercadorias eram ainda mais significativas (costa Sualí e Moçambique; Ormuz; Irão; Arábia; Índia; Ceilão; Malaca; Sião; Pegu; Timor; China e Japão, etc.). Entre as mercadorias encontravam-se, por isso, especiarias (pimenta, gengibre, cardamomo, canela, açafão, cravinho, macis ou a noz-moscada), metais e pedras preciosas (ouro, prata, rubis ou diamantes), tecidos (calicô, algodão, chita ou seda), madeiras (como o pau- -brasil, madeira de sândalo e madeira de aloés), outros produtos exóticos (porcelanas, marfim, almíscar, madrepérola, perfumes, cânfora, benjoim, ébano, coral, tartaruga, âmbar, conchas, incenso, mirra, laca, ruibarbo, peles de tubarão e veado, mobiliário) e animais vivos.

Russel-Wood, Um mundo em movimento: os portugueses na África, Ásia e América (1415-1808).



**Libro tercero del altura
del Norte.**

Doc. 4 – Balestilha no *regimento de navegacion* (1552) de Pedro Medina.



Doc. 5 – Representação cartográfica do Brasil (Atlas de Fernão Vaz Dourado).



Documentos

Doc. 1 – Uma visão sobre os Índios, segundo Las Casas (1552)

Àqueles que pretendem que os Índios são bárbaros, nós respondemos que esses povos têm aldeias, cidades, reis, senhores e a sua organização política é por vezes melhor que a nossa. Se não foram ensinados na doutrina cristã durante o tempo suficiente, é um absurdo que se pretenda fazê-los abandonar os seus ídolos. Porque ninguém abandona de boa-fé as crenças dos seus antepassados. Que todos saibam que estes Índios são homens e que devem ser tratados como homens livres. [...] Tinham chagas nos ombros e nas costas, das cargas, como afrontadas bestas. E os açoites, bordoadas [...], socos, maldições e outros tormentos sem fim que nos trabalhos lhes davam. Em todas as partes das Índias aonde foram e passaram Cristãos, sempre fizeram com os Índios [...] crueldades, matanças, tiranias e opressões abomináveis naquelas inocentes gentes. E muito mais e maiores e novas maneiras de tormentos acrescentavam, e sempre foram as mais cruéis, porque os deixava Deus sem reflexão cair e precipitar-se em reprovado juízo ou senti-mento. [...]

Bartolomeu de las Casas, Brevíssima relação da destruição dos Índios, 1552 [adaptado]

Doc. 2 – O ponto de vista dos descobertos

Um dia os homens brancos chegaram em navios com asas, que brilhavam como facas ao sol. Travaram duas batalhas com o N'gola e bombardearam-no. Conquistaram as suas salinas e o N'gola fugiu para o interior, para o rio Lucala. Alguns dos seus súbditos mais corajosos ficaram junto do mar e, quando os homens brancos vieram, trocaram ovos e galinhas por tecidos e contas. Os homens brancos voltaram outra vez ainda. Trouxeram-nos milho e mandioca, facas e enxadas, amendoim e tabaco. Desde então até aos nossos dias, os brancos não nos trouxeram nada senão guerras e misérias.

Da tradição oral dos Pende de Angola, Ministros da noite p.27.

Doc. 3 – Marcados a ferro

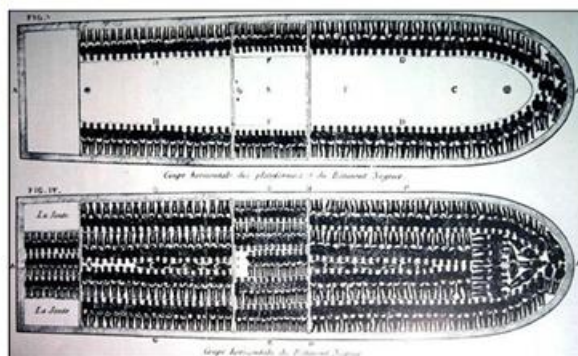
[Os cativos devem ser assinalados com] ferro nos braços com uma cruz e o mais que o contador disser que se costumava pôr nas nossas peças [escravos] e defendereis que ninguém não marque na dita marca nem no dito braço, sob pena de perdimento da dita peça.

(Regimento de D. Manuel sobre o negócio e trato que foi para a ilha de São Tomé sobre os escravos), Ministros da noite, p. 34.

Doc. 4 – Cristãos a bem ou a mal

A principal coisa do regimento que Pedro Álvares Cabral levava era: primeiro, que cometesse os mouros e gente idólatra daquelas partes com o gládio material e secular, deixasse a estes sacerdotes e religiosos usar do seu espiritual, que era denunciar-lhe o Evangelho, com admoestações e requerimentos da parte da Igreja Romana, pedindo-lhes que deixassem suas idolatrias, diabólicos ritos e costumes, e se convertessem à fé de Cristo (...). [Porém], se fossem tão contumazes que não aceitassem essa lei da fé e negassem a lei de paz que se deve ter entre os homens (...) – em tal caso lhes pusessem ferro e fogo e lhes fizessem crua guerra.

(João de Barros, Década I, liv. I, cap. I) – Ministros da noite, p. 65.



Doc. 5 – Navio Negreiro

Prof. Diogo Amorim



Documentos

Doc. 1 – A nenhum perdoaram a morte

Ainda no tempo que eu aí vivia, havia mouros que se lembravam dos primeiros portugueses que passaram ao longo da costa e da crueldade que usaram para com os naturais da região que não queriam paz e amizade com eles, e que eles puniram tão severamente que a nenhum perdoaram a morte, nem sequer a mulheres e crianças.

(Frei João dos Santos, Etiópia Oriental, 1609) – *Ministros da noite*, p. 116.

Doc. 2 – Conversão à força

E parecendo a Fernão de Magalhães que acertava e dava ocasião que outros reis se convertessem, mandou-lhes dizer que ou se fizessem cristãos ou dessem a obediência ao rei cristão, e se não que lhes faria guerra e lhes queimaria os lugares e palmares de que se mantêm.

Dois deles, com receio do dano que lhes podia fazer, deram a obediência ao rei cristão. Mas o outro lhe mandou dizer que não queria fazer nenhuma das coisas que lhe mandava, e quando lhe fizesse guerra que se defenderia. Fernão de Magalhães, vendo a sua resposta daquele, cuidou que com lhe fazer algum dano o abalaria; e determinou de sair em terra com alguma gente armada e fazer salto das suas terras, como de facto saiu com sessenta homens de arcabuzes, e começou a queimar casas e cortar palmares. [...]

(Padre Fernando Oliveira, Relato da viagem de Fernão de Magalhães, 1519) – *Ministros da noite*, p. 52.

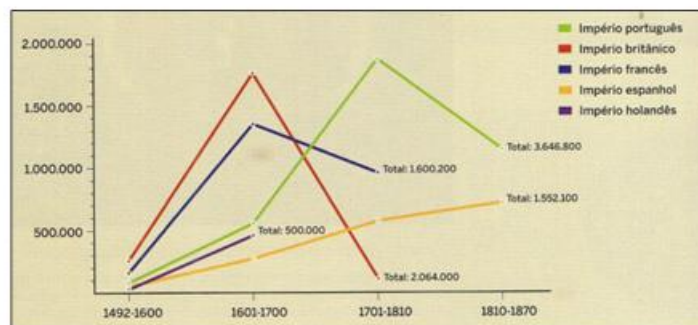
Doc. 3 – Na prática da escravatura “não se guardava nenhuma lei”, o testemunho do cronista Zurara.

Uns tinham as caras baixas e os rostos lavados em lágrimas, olhando uns para os outros; outros estavam gemendo dolorosamente [...] bradando altamente, como se pedissem socorro ao Pai da natureza; outros feriam o seu rosto com as palmas das mãos, lançando-se estendidos no meio do chão; outros faziam as suas lamentações em maneira de canto

Prof. Diogo Amorim

[...] posto que as palavras da linguagem não pudessem ser entendidas dos nossos, bem correspondiam ao grau da sua tristeza. [...] Mas para seu dó ser mais acrescentado, sobrevieram aqueles que tinham cargo de partilha e começaram a separá-los uns dos outros, a fim de pôr os seus quinhões em igualdade; onde convinha a necessidade de se separarem os filhos dos pais, e as mulheres dos maridos e os irmãos uns dos outros. A amigos nem a parentes não se guardava nenhuma lei, somente cada um caía onde a sorte o levava.

Gomes Eanes de Zurara, Crónica da Guiné, c. 1453.



Doc. 4 – Estimativa relativa ao número de escravos traficados entre os séculos XV e XIX.

A era das explorações: o nascimento de um mundo global, National Geographic.



Doc. 5 – Caravana de escravos em Mangbetu. O Senegal foi uma das regiões mais castigadas pela escravatura, mesmo depois da sua abolição.

A era das explorações: o nascimento de um mundo global, National Geographic.

Prof. Diogo Amorim



Documentos

Doc. 1 – Como gado

Não se achará, nem a razão humana consente, que jamais houvesse no mundo trato público de comprar e vender homens livres e pacíficos, como quem compra e vende alimárias [animais irracionais], bois ou cavalos e semelhantes. Assim os tangem, assim os constroem, trazem e levam e provam, e escolhem com tanto desprezo e ímpeto, como faz o magarefe ao gado do curral.

(Padre Fernando Oliveira, Arte da Guerra do Mar, 1555), *Ministros da noite*, p. 34

[adaptado].

Doc. 2 – Comércio regular

Uma porção de escravos é conduzida a este lugar de Arguim e vendida aos portugueses do contrato; de modo que, cada ano se trazem para Portugal de setecentos a oitocentos escravos. Antes que se estabelecesse este contrato, costumavam as caravelas de Portugal vir ao golfo de Arguim armadas, umas vezes quatro outras mais; e de noite desembarcavam, caíam sobre algumas aldeias de pescadores e faziam correrias pela terra; de modo que prendiam estes árabes [que não eram árabes, mas bérberes e negros], tanto machos como fêmeas, e os traziam a vender a Portugal; e assim o faziam por toda a outra costa que está mais avante, entre o Cabo Branco e o Senegal.

(Luís de Cadamosto, Navegações, 1455.)

Doc. 3 – Uma visão sobre os Índios, segundo Las Casas (1552)

Àqueles que pretendem que os Índios são bárbaros, nós respondemos que esses povos têm aldeias, cidades, reis, senhores e a sua organização política é por vezes melhor que a nossa. Se não foram ensinados na doutrina cristã durante o tempo suficiente, é um absurdo que se pretenda fazê-los abandonar os seus ídolos. Porque ninguém abandona de boa-fé as crenças dos seus antepassados. Que todos saibam que estes Índios são homens e que devem ser tratados como homens livres. [...] Tinham chagas nos ombros e nas costas, das cargas, como afrontadas bestas. E os açoites, bordoadas [...], socos, maldições e outros tormentos sem fim que nos trabalhos lhes davam. Em todas as partes das Índias aonde foram e passaram Cristãos, sempre fizeram com os Índios [...]

Prof. Diogo Amorim

crueldades, matanças, tiranias e opressões abomináveis naquelas inocentes gentes. E muito mais e maiores e novas maneiras de tormentos acrescentavam, e sempre foram as mais cruéis, porque os deixava Deus sem reflexão cair e precipitar-se em reprovado juízo ou sentimento. [...]

Bartolomeu de las Casas, Brevíssima relação da destruição dos Índios, 1552 [adaptado]

Doc. 4 – Vasco da Gama na Índia

O rei desta terra [Quíloa] é riquíssimo e obrigámo-lo a pagar ao rei de Portugal um tributo anual de 1500 meticais. (...)

Tomámos uma nau de Meca, onde iam abordo 300 passageiros, entre eles mulheres e crianças; e depois de sacarmos mais de 12 mil ducados de fazenda, fizemo-la saltar com os passageiros que continha, por melhor de pólvora, a 1 de Outubro. (...)

No dia 27 de Outubro fizemo-nos de vela deste reino, e chegámos ao que se chama Calcoen (Calecut). Está a 40 milhas de Canaer [Cananor] e, desenrolando as nossas forças perante a cidade, combatemos os naturais por três dias, fazendo um grande número de prisioneiros, que foram enforcamos nas nas vergas das naus (...)

A 30 de Junho encontrámos uma ilha onde matámos 300 homens, cativando [aprisionando] um grande número.

(Relato de um flamengo a bordo da armada de Vasco da Gama na sua segunda viagem à Índia, 1502), *Ministros da noite*, pg. 45.



Doc. 5 – Escravos no porão de um barco negreiro (João Maurício Rugendas).

Prof. Diogo Amorim

Anexo 15 – Contexto da Atividade nº3

Contexto da atividade

Nos séculos XV e XVI, a expansão marítima portuguesa e de outras potências europeias transformou profundamente o mundo, conectando continentes, culturas e povos antes fechados sobre si mesmos. Para os portugueses, essas viagens representaram um marco de progresso, glória e novas oportunidades comerciais. No entanto, para os povos indígenas das terras "descobertas", o encontro com os europeus significou mudanças drásticas, desde trocas culturais até conflitos, perda de territórios e imposição de novas religiões e formas de organização social.

Contexto da atividade

Hoje, encontram-se reunidos alguns grupos de indígenas e de portugueses para debater as suas perspectivas relativamente a este período da história. O objetivo é compreender como a expansão europeia foi vivida pelos diferentes povos envolvidos e refletir sobre as consequências deste processo.

Cada grupo terá a missão de apresentar e defender uma perspectiva específica, utilizando fontes históricas e argumentos fundamentados. O debate permitirá explorar se os Descobrimentos foram uma era de progresso ou um período de dominação e opressão.

Anexo 16 - Guiões de trabalho da Atividade nº4

Concílio de Gaia: Debate entre Crenças



Perspetiva anglicana

Missão do Grupo:

Assumam o papel de membros da Igreja Anglicana no século XVI. Podem representar nobres ingleses, clérigos próximos da corte, ou fiéis que apoiam a separação da Igreja de Inglaterra em relação a Roma. A vossa missão é preparar argumentos para o debate, defendendo a legitimidade da Igreja Anglicana e os motivos que levaram à sua criação.

Sigam as seguintes instruções:

- Elaborem 3 argumentos principais que respondam à questão-orientadora: ***“A Reforma protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã?”*** (Não se esqueçam de o fazer de acordo com a perspetiva de um anglicano da época);
- Elaborem perguntas para colocar aos grupos que representam os católicos ou outras correntes reformistas como os calvinistas ou os luteranos, com o objetivo de questionar as suas posições e defender a vossa.
- Apoiem-se nos documentos e fontes fornecidos para formularem os vossos argumentos.

Pensem: O que diria um defensor do Ato de Supremacia? Como justificaria a separação de Roma? O culto deve ser acessível e em inglês? Qual o papel do rei na fé? Entrem na personagem e defendam com convicção a vossa posição!

Bom Trabalho!



Concílio de Gaia: Debate entre Crenças



Perspetiva calvinista

Missão do Grupo:

Assumam o papel de membros de uma comunidade protestante influenciada por João Calvino no século XVI. Podem representar pastores, artesãos, intelectuais ou governantes de cidades como Genebra. A vossa missão é preparar argumentos para o debate, defendendo os princípios calvinistas, como a teoria da predestinação.

Sigam as seguintes instruções:

- Elaborem 3 argumentos principais que respondam à questão-orientadora: ***“A Reforma protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã?”*** (Não se esqueçam de o fazer de acordo com a perspetiva de um calvinista da época);
- Elaborem perguntas para colocar aos grupos que representam os católicos ou outras correntes reformistas como os anglicanos ou os luteranos, com o objetivo de questionar as suas posições e defender a vossa.
- Apoiem-se nos documentos e fontes fornecidos para formularem os vossos argumentos.

Pensem: Como se sentiria um calvinista ao ver a Igreja de Roma cheia de rituais e luxo? O que diria sobre a ideia da predestinação? Como defenderia uma Igreja simples e rigorosa? Tentem ser claros, convincentes e “entrar na personagem”.

Bom Trabalho!



Prof. Diogo Amorim

Concílio de Gaia: Debate entre Crenças



Perspetiva católica

Missão do Grupo:

Assumam o papel de membros da Igreja Católica no século XVI, durante o contexto da Reforma e da Contrarreforma. Podem representar bispos, padres, monges, membros do clero ou fiéis que defendem a continuidade da Igreja de Roma. A vossa missão é preparar argumentos para o debate, mostrando por que razão a unidade da fé e a autoridade da Igreja devem ser preservadas.

Sigam as seguintes instruções:

- Elaborem 3 argumentos principais que respondam à questão-orientadora: ***“A Reforma protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã?”*** (Não se esqueçam de o fazer de acordo com a perspetiva de um católico da época);
- Elaborem perguntas para colocar aos grupos protestantes (luteranos, calvinistas e anglicanos), com o objetivo de questionar as suas posições e defender a vossa.
- Apoiem-se nos documentos e fontes fornecidos para formularem os vossos argumentos.

Pensem: Como se sentiria um católico fiel ao Papa ao ver a Igreja ser desafiada? Que perigos vêm na interpretação individual da Bíblia? Tentem ser fiéis à vossa personagem e defender com firmeza a unidade da fé católica.

Bom Trabalho!



Prof. Diogo Amorim

Concílio de Gaia: Debate entre Crenças



Perspetiva luterana

Missão do Grupo:

Assumam o papel de seguidores de Martinho Lutero no século XVI. Podem representar monges, burgueses, príncipes apoiantes da Reforma ou fiéis comuns. A vossa missão é preparar argumentos para o debate, defendendo as razões que justificam a rutura com a Igreja Católica e os princípios do luteranismo.

Sigam as seguintes instruções:

- Elaborem 3 argumentos principais que respondam à questão-orientadora: ***“A Reforma protestante foi um caminho legítimo e necessário para renovar a fé cristã?”*** (Não se esqueçam de o fazer de acordo com a perspetiva de um luterano da época);
- Elaborem perguntas para colocar aos grupos que representam os católicos ou outras correntes reformistas, com o objetivo de questionar as suas posições e defender a vossa.
- Apoiem-se nos documentos e fontes fornecidos para formularem os vossos argumentos.

Pensem: O que diria um luterano no século XVI? Como justificaria a rejeição da autoridade do Papa, a tradução da Bíblia ou a salvação pela fé? Tentem ser convincentes e "entrar na personagem".

Bom Trabalho!



Prof. Diogo Amorim

Anexo 17 - Fontes e documentos analisados pelos alunos na Atividade nº 4

Documentos perspectiva anglicana

Documentos – perspectiva anglicana

Doc. 1 – Ato de Supremacia

O rei é o único chefe supremo da Igreja da Inglaterra. (...) Nesta qualidade, o rei tem o poder de examinar, reprimir, emendar tais erros, heresias, abusos, ofensas e irregularidades que devem ou podem ser reformadas legalmente pela autoridade espiritual, a fim de garantir a paz, a unidade e a tranquilidade do reino, não obstante todos os usos, costumes e leis estrangeiras, e toda a autoridade estrangeira.

Henrique VIII, Ato de Supremacia, 1534.

Doc. 2 – Declaração dos Trinta e Nove Artigos, 1563

Artigo 6º - As Sagradas Escrituras contêm tudo o que é necessário para a Salvação. Por isso, tudo o que não se lê aí, ou não se pode provar por elas, não deve ser exigido a nenhum homem como artigo de fé, nem reputado como requisito necessário à salvação. (...)

Artigo 11º - Somos considerados justos diante de Deus somente pelos méritos de Nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo e pela fé, e não por causa das nossas próprias obras e méritos. (...)

Artigo 24º - É uma coisa evidentemente contrária à palavra de Deus e aos costumes da Igreja primitiva fazer orações públicas na Igreja ou administrar sacramentos numa língua incompreensível ao povo.

Artigo 25º - (...) Há dois sacramentos instituídos por Cristo, Nosso Senhor, no Evangelho: o batismo e a ceia do senhor [eucaristia].

Declaração dos Trinta e Nove Artigos de Religião, 1563.

Doc. 3 - Abusos do clero católico

Os bispos apenas se preocupam em apascentar-se a si próprios. Esquecem que a palavra «bispo» significa «trabalho, vigilância [promover a oração e o amor ao próximo], solicitude [oferecer prontamente ajuda a quem precisa]». Servem-se apenas dessas qualidades

quando pretendem receber dinheiro. Se bem que o apóstolo S. Pedro diga, no Evangelho, «Abandonámos tudo para te seguir [a Jesus]», os papas consagram-lhe[a Jesus] terras, cidades, impostos, taxas. Para conservar tudo isto, inflamados pelo amor a Cristo, combatem pelo ferro e pelo fogo e fazem correr rios de sangue cristão.

Erasmus de Roterdão, humanista holandês, *Elogio da Loucura*, 1511(adaptado).



Doc. 5 – A compra da salvação

A venda das indulgências destinava-se à construção da catedral de S. Pedro, em Roma. Foi um dos motivos da revolta de Lutero e de outras correntes protestantes.

História da vida quotidiana. (1993).
Reader's Digest.

Doc. 6 - Homília contra o perigo da idolatria

A verdadeira religião, portanto, agradável a Deus, não consiste em fazer, erigir, pintar, dourar, vestir e adornar imagens mudas e mortas (...) nem em beijá-las, tapá-las, ajoelhar-se, fazer-lhes oferendas, senti-las, acender velas, pendurar pernas, braços ou corpos inteiros de cera diante delas, ou orar e pedir-lhes ou aos santos coisas que pertencem apenas a Deus. Mas todas estas coisas são vãs e abomináveis, e extremamente condenáveis diante de Deus. [...] a idolatria não pode ser separada das imagens colocadas em Igrejas e Templos, douradas e adornadas gloriosamente, e que, portanto, as nossas imagens são de facto verdadeiros ídolos, e assim todas as proibições, leis, maldições, ameaças de pragas horríveis, tanto temporais como eternas, contidas nas Sagradas Escrituras, a respeito dos ídolos, e dos seus criadores, e adoradores, pertencem também às nossas imagens colocadas nas Igrejas e Templos [...] Portanto, a horrível ira de Deus e o nosso perigo mais terrível não podem ser evitados sem a destruição e a abolição completa de todas estas imagens e ídolos da Igreja e do Templo de Deus, o que Deus colocou na mente de todos os príncipes cristãos para realizar. [...]

Homily Against the Peril of Idolatry, 1571 (adaptado).

Documentos perspectiva calvinista

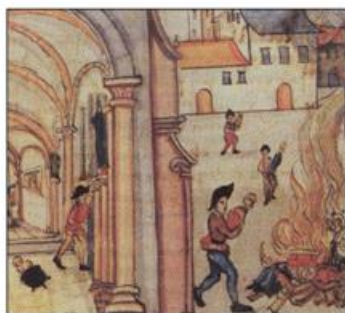
Documentos – perspectiva calvinista

Doc. 1 - Teoria da predestinação

Nós chamamos predestinação à decisão eterna de Deus pela qual determinou o que queria fazer com cada homem. Pois Ele os cria a todos em condições semelhantes, mas ordena uns à vida eterna e outros à eterna condenação. Assim, conforme o fim para o qual o Homem foi criado, dizemos que ele está predestinado para a morte ou para a vida.

Os homens construíram imagens visíveis em madeira, pedra, ouro, prata e toda a matéria corruptível, para representar Deus. Cada vez que se representa Deus através de uma imagem, a sua glória é maldosamente corrompida. Deus, na sua lei disse: “tu não farás imagens ou estátua alguma”.

Calvino, *L' institution de la religion chrétienne*, 1536.



Doc. 2 – Iconoclastia (movimento político e religioso contra a veneração de imagens).

Contrastando com as igrejas católicas, cheias de obras de arte e luxuosamente decoradas, as igrejas protestantes eram austeras e privadas de decoração. Desta forma, os fiéis não se distraíam da sua prática religiosa.

Gravura do século XVI

Doc. 3 - Austeridade e rigor

Calvino redigiu um novo catecismo e uma série de normas a que estavam obrigados todos os cidadãos de Genebra. O luxo e a gula eram proibidos, logo a sua prática implicava uma punição severa. O alfaiate só podia fazer fatos novos com a autorização do magistrado. Só eram permitidos trajes idênticos aos dos monges, sem enfeites alguns. Aos homens estava proibido o uso de cabelo cumprido, e às mulheres os penteados complicados cheios de

caracóis. Também estava regulado o número de pratos por refeição, as quais não podiam incluir caça, aves, pastéis e fruta cristalizada.

História da vida quotidiana. (1993). Reader 's Digest.

Doc. 4 – O impacto de Calvino em Genebra

[...] no curso de uma prolongada viagem em direção de Estrasburgo (que desde 1529 também abraçara as ideias de Lutero), Calvino teve de pernoitar em Genebra [...]. Calvino passou o resto de sua vida, 28 anos, em Genebra. Tempo suficiente para aplicar na Igreja e na sociedade o seu ambicioso projeto de Reforma. Com o apoio das autoridades civis, Calvino usou da sua liberdade de ação para reestruturar a Igreja agora desvincilhada das amarras de Roma, promover a pregação do Evangelho exclusivamente segundo os ensinamentos da Bíblia, estabelecer novas diretrizes litúrgicas e sacramentais (só dois sacramentos: Batismo e Santa Ceia) e capacitar os pastores (vários deles ex-padres) para a sua nova missão. Formulou também normas de disciplina ética, de dedicação ao trabalho, sentido de responsabilidade e austeridade [...] a fim de coibir o que considerava certas tendências "libertinas" na sociedade. [...] Um dos pilares de sua teologia era a *Sola gratia*, ou seja, é unicamente pela generosa misericórdia de Deus que somos salvos e não por qualquer desempenho ético da nossa parte. [...] Com Calvino a Reforma triunfou em Genebra e permeou a sociedade a ponto de a cidade se tornar um polo de irradiação do Calvinismo às cidades vizinhas e muito além. [...]

Aharon Sapsejian [consultado on-line <https://www.swissinfo.ch/por/cultura/o-impacto-de-calvino-em-genebra-e--al%C3%A9m/867252> 20/07/2020] [adaptado].



Doc. 5 – A compra da salvação

A venda das indulgências destinava-se à construção da catedral de S. Pedro, em Roma. Foi um dos motivos da revolta de Lutero e de outras correntes protestantes.

História da vida quotidiana. (1993). Reader 's Digest.

Documentos – perspectiva católica

Doc. 1 – Deliberações sobre o dogma e o culto.

Este Sacrossanto Concílio [...] estabelece e declara que para as exposições públicas, debates, sermões e declarações, se tenha esta mesma antiga edição da Vulgata, aprovada na Igreja pelo grande uso de tantos séculos, e que ninguém, por nenhum pretexto se atreva ou presuma desprezá-la. Decreta também [...] que ninguém, confiando em sua própria sabedoria, se atreva a interpretar a Sagrada Escritura em coisas pertencentes à fé e aos costumes [...]; nem tampouco contra o unânime consentimento dos santos padres, ainda que em nenhum tempo se venham dar ao conhecimento estas interpretações. [...] Devem ter-se e guardar-se, sobretudo nas igrejas, imagens de Cristo, da Virgem Maria Mãe de Deus e dos outros santos, e honrá-las e prestar-lhes a veneração que lhes são devidas [...] porque a honra que lhes é rendida reenvia para os modelos originais que estas imagens representam.

Michel, *Os Decretos do Concílio de Trento*, em G. Freitas, op. Ci

Doc. 2 – O clero após a Reforma Católica.

Já não se veem os cardeais disfarçados, a cavalo ou em carruagens, passeando pela cidade de Roma na companhia de mulheres, como era costume até há pouco tempo. Hoje, raramente viajam em carruagem e, se o fazem, andam sempre sozinhos. Acabaram os festins, as caçadas e as exibições do luxo; os próprios familiares laicos dos papas deixaram de viver no Vaticano, como era habitual.

Carta de um embaixador veneziano junto da Santa Sé (1566-1572)

Doc. 3 – Perseguições religiosas na Inglaterra de Isabel I.

Seguiu-se a execução de seis doutores, dos quais três foram enforcados [...], acusados de ter falado a favor do papa. Os três outros foram queimados como heréticos [luteranos] [...]. Por causa disso, toda a gente, Senhor, entrou numa extraordinária perturbação, por causa do temor que todos podem ter, sem jamais estarem seguros na sua inocência [...].

Charles de Marillac, *Correspondência*, em G. Freitas, “900 Textos e Documentos de História”, 1975.



Doc. 4 – Papa Paulo III.

Responsável pela convocação do Concílio de Trento, um marco decisivo no desenvolvimento da Reforma Católica e da Contrarreforma, que procurou responder às críticas apontadas à Igreja Católica renovar a Igreja por dentro. Entre os principais resultados do concílio estiveram a reafirmação da validade das indulgências (desde que corretamente praticadas), da importância das obras humanas para a salvação (como a penitência e as esmolas), dos sete sacramentos, bem como da autoridade do Papa em matérias religiosas.

Doc. 5 – A outra face da Reforma protestante

Calvino não olhava a meios para eliminar os seus adversários. Acusava inocentes, falsificava provas e mandava matar os seus inimigos. Aplicavam-se castigos horríveis, como a tortura, o desterro e a prisão, a quem não frequentasse a igreja ou não conhecesse devidamente as Escrituras ou cantasse canções pagãs. O adultério era castigado com a morte. Uma “polícia secreta” organizada por Calvino controlava a vida privada de todos os cidadãos.

História da vida quotidiana. (1993). Reader's Digest.

Documentos – perspectiva católica

Doc. 1 – Deliberações sobre o dogma e o culto.

Este Sacrossanto Concílio [...] estabelece e declara que para as exposições públicas, debates, sermões e declarações, se tenha esta mesma antiga edição da Vulgata, aprovada na Igreja pelo grande uso de tantos séculos, e que ninguém, por nenhum pretexto se atreva ou presuma desprezá-la. Decreta também [...] que ninguém, confiando em sua própria sabedoria, se atreva a interpretar a Sagrada Escritura em coisas pertencentes à fé e aos costumes [...]; nem tampouco contra o unânime consentimento dos santos padres, ainda que em nenhum tempo se venham dar ao conhecimento estas interpretações. [...] Devem ter-se e guardar-se, sobretudo nas igrejas, imagens de Cristo, da Virgem Maria Mãe de Deus e dos outros santos, e honrá-las e prestar-lhes a veneração que lhes são devidas [...] porque a honra que lhes é rendida reenvia para os modelos originais que estas imagens representam.

Michel, *Os Decretos do Concílio de Trento*, em G. Freitas, op. Ci

Doc. 2 – Reafirmação dos dogmas da Igreja Católica

Se alguém diz que o ímpio [descrente] se justifica unicamente pela fé, (...) e que não é necessário que se prepare e se disponha por um movimento da sua própria vontade – que seja excomungado (...).

Se alguém diz que os sacramentos da nova Lei não foram todos instituídos por Nosso Senhor Jesus Cristo, ou que há mais ou menos de sete, a saber: o batismo, a confirmação, a eucaristia, a penitência, a extrema-unção, a ordem e o casamento; ou que algum destes sete não é própria e verdadeiramente um sacramento – que seja excomungado (...).

Se alguém diz que todos os Cristãos têm o poder de anunciar a palavra e de administrar os sacramentos – que seja excomungado.

Decreto publicado no Concílio de Trento, in Monnier, *Histoire*, IV, Paris, Fernand Nathan, 1966.

Doc. 3 – A reforma disciplinar dos bispos

Que os bispos sejam obrigados a visitar em cada ano todas as igrejas da sua diocese. (...)
Que aqueles que forem promovidos à dignidade episcopal recebam a ordem do sacerdócio dentro do tempo ordenado pelo direito.

Os bispos devem ser irrepreensíveis, sábios, castos e bons dirigentes de seus bispados; o concílio pede que cada um seja sóbrio na sua mesa, e coma pouca carne.

É também preciso que se acostumem a não falar de assuntos ociosos durante as refeições: o concílio ordena leituras santas e (...) que nas roupas e no vestuário e em todos os atos eles sejam honestos, como convém a um ministro de Deus.

Decreto publicado no concílio de Trento, in J. Monnier, *Histoire*, IV, Paris, Fernand Nathan, 1966.



Doc. 4 - Santos Domingos e Francisco Salvando o Mundo da Ira de Cristo (Rubens, 1620)

Um exemplo da utilização da pintura ao serviço da Reforma Católica. Através da exaltação do culto aos santos e à virgem Maria.

Doc. 5 – Perseguições religiosas na Inglaterra de Isabel I.

Seguiu-se a execução de seis doutores, dos quais três foram enforcados [...], acusados de ter falado a favor do papa. Os três outros foram queimados como heréticos [luteranos] [...]. Por causa disso, toda a gente, Senhor, entrou numa extraordinária perturbação, por causa do temor que todos podem ter, sem jamais estarem seguros na sua inocência [...].

Charles de Marillac, Correspondência, em G. Freitas, "900 Textos e Documentos de História", 1975.

Documentos – perspectiva católica

Doc. 1 – Deliberações sobre o dogma e o culto.

Este Sacrossanto Concílio [...] estabelece e declara que para as exposições públicas, debates, sermões e declarações, se tenha esta mesma antiga edição da Vulgata, aprovada na Igreja pelo grande uso de tantos séculos, e que ninguém, por nenhum pretexto se atreva ou presuma desprezá-la. Decreta também [...] que ninguém, confiando em sua própria sabedoria, se atreva a interpretar a Sagrada Escritura em coisas pertencentes à fé e aos costumes [...]; nem tampouco contra o unânime consentimento dos santos padres, ainda que em nenhum tempo se venham dar ao conhecimento estas interpretações. [...] Devem ter-se e guardar-se, sobretudo nas igrejas, imagens de Cristo, da Virgem Maria Mãe de Deus e dos outros santos, e honrá-las e prestar-lhes a veneração que lhes são devidas [...] porque a honra que lhes é rendida reenvia para os modelos originais que estas imagens representam.

Michel, *Os Decretos do Concílio de Trento*, em G. Freitas, op. Ci

Doc. 2 - A outra face da Reforma protestante

Calvino não olhava a meios para eliminar os seus adversários. Acusava inocentes, falsificava provas e mandava matar os seus inimigos. Aplicavam-se castigos horríveis, como a tortura, o desterro e a prisão, a quem não frequentasse a igreja ou não conhecesse devidamente as Escrituras ou cantasse canções pagãs. O adultério era castigado com a morte. Uma "polícia secreta" organizada por Calvino controlava a vida privada de todos os cidadãos.

História da vida quotidiana. (1993). Reader 's Digest.

Doc. 3 - Doc. 3 – A reforma disciplinar dos bispos

Que os bispos sejam obrigados a visitar em cada ano todas as igrejas da sua diocese. (...) Que aqueles que forem promovidos à dignidade episcopal recebam a ordem do sacerdócio dentro do tempo ordenado pelo direito. Os bispos devem ser irrepreensíveis, sábios, castos e bons dirigentes de seus bispados; o concílio pede que cada um seja sóbrio na sua mesa, e coma pouca carne. É também preciso que se acostumem a não falar de assuntos ociosos durante as refeições: o concílio ordena leituras santas e (...) que nas roupas e no vestuário e em todos os atos eles sejam honestos, como convém a um ministro de Deus.

Decreto publicado no concílio de Trento, in J. Monnier, *Histoire*, IV, Paris, Fernand Nathan, 1966.

Doc. 4 – O clero após a Reforma Católica

Já não se veem os cardeais disfarçados, a cavalo ou em carruagens, passeando pela cidade de Roma na companhia de mulheres, como era costume até há pouco tempo. Hoje, raramente viajam em carruagem e, se o fazem, andam sempre sozinhos. Acabaram os festins, as caçadas e as exhibições do luxo; os próprios familiares laicos dos papas deixaram de viver no Vaticano, como era habitual.

Carta de um embaixador veneziano junto da Santa Sé (1566-1572).



Doc. 5 – Papa Paulo III.

Responsável pela convocação do Concílio de Trento, um marco decisivo no desenvolvimento da Reforma Católica e da Contrarreforma, que procurou responder às críticas apontadas à Igreja Católica renovar a Igreja por dentro. Entre os principais resultados do concílio estiveram a reafirmação da validade das indulgências (desde que corretamente praticadas), da importância das obras humanas para a salvação (como a penitência e as esmolas), dos sete sacramentos, bem como da autoridade do Papa em matérias religiosas.

Documentos perspectiva luterana

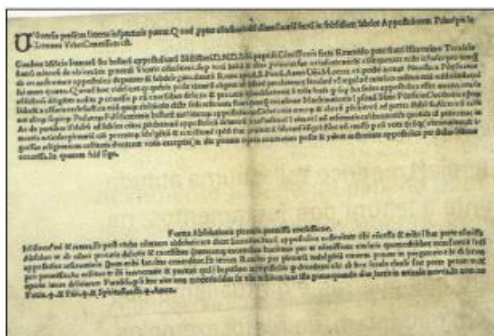
Documentos – perspectiva luterana

Doc. 1 - As 95 Teses Contra as Indulgências (1517)

1. Ao dizer “Façam penitência...”, o nosso Senhor e Mestre Jesus Cristo quis que toda a vida dos fiéis fosse uma penitência.
2. O papa não quer, nem pode, perdoar alguma pena, exceto aquelas que ele tenha imposto por sua própria vontade [...].
21. Erram, pois, os pregadores das indulgências que dizem que, pelas indulgências do papa, o homem fica livre de toda a pena e fica salvo [...].
27. Pregam doutrina puramente humana [não divina] os que dizem que “logo que o dinheiro cai na caixa a alma se liberta [do Purgatório]” [...].
32. Serão eternamente condenados com os seus mestres aqueles que pensam que as indulgências lhes asseguram a salvação [...].
36. Todo o cristão verdadeiramente arrependido tem direito à remissão plena da pena e da culpa, mesmo sem as indulgências [...].
43. Deve-se ensinar aos cristãos que aqueles que dão aos pobres ou emprestam aos necessitados fazem melhor do que comprar as indulgências [...].
86. Porque é que o papa, cujas riquezas são hoje maiores do que as dos Crassos mais opulentos, não constrói a Basílica de São Pedro com o seu próprio dinheiro, em vez de fazê-lo com o dinheiro dos seus pobres fiéis?

Martinho Lutero, Oeuvres, em L. Gothier e A. Troux (dir.), “Recueil de Textes d’Histoire”,

Tome III, Les Temps Modernes, 1967.



Doc. 2 - Recibo de uma indulgência (1521)

As indulgências consistiam em graças dadas pelo papado aos fiéis, que garantiam assim, em troca de uma doação monetária, o perdão pelos pecados cometidos, sem ter de fazer penitência. Para a igreja católica, as peregrinações, a compra de indulgências e as esmolas seriam formas de os Cristãos se livrarem dos pecados e serem salvos.

Prof. Diogo Amorim

Doc. 3 - O sacerdócio

Todos os Cristãos têm uma condição verdadeiramente espiritual e entre eles não há distinções além da que se relaciona com as funções de cada um. E isso é assim porque temos um só batismo, uma só fé, um só Evangelho e somos iguais como Cristãos. Qualquer um que tenha emergido das águas do batismo pode orgulhar-se por já ter sido ordenado sacerdote, bispo ou Papa, embora nem todos possam exercer tais ofícios. Portanto, deixem que cada congregação eleja um cidadão devoto para ser sacerdote.

Martinho Lutero, *Manifesto à Nobreza Alemã*, 1520, in Sally Stepaner, *Martinho Lutero*, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

Doc. 4 - Críticas ao clero

Eles entregam-se à festa e aos banquetes; passam o tempo em conversas vãs, participam em jogos, caçadas, falcoaria; mergulham nos prazeres deste mundo; patrocinam aqueles que alimentam os seus prazeres, misturando-se e confundindo-se com os leigos. Eles vivem como leigos, apesar do sacerdócio. Quem não vê isto? E quem vê, o que faz? [...]

John Colet, "Oratio habita ad clerum in convocation" (1512), em Friedric Seebohm, *The Oxford Reformers*, 2nd ed. (Longmans, Green & Co. 1869), pp. 230-247.

Doc. 6 - A doutrina da justificação pela fé, segundo Lutero

Assim, vemos que a fé basta a um cristão. Ele não precisa de nenhuma obra para se justificar. Se ele não precisa de nenhuma obra, está certamente desobrigado de todos os mandamentos e de todas as leis; se está desobrigado deles é certamente livre. Esta é a liberdade cristã, e é unicamente a fé que a cria, o que não quer dizer que possamos ficar ociosos ou fazer o mal, mas que não precisamos de nenhuma obra para nos justificar alcançar a felicidade.

Martinho Lutero, *A liberdade do Cristão*, 1520, in L. Gothier e A. Trous, *Recueil de Textes d' Histoire*, 1965.

Anexo 18 - Transcrição completa do texto A14

Querida avó.

Espero que estejas bem. Estou neste momento às portas de Jerusalém, estou cheio de saudades tuas espero quando voltar ainda te poça ver. Hoje, as notícias chegaram, os preparativos para o ataque final estão feitos e brevemente avançaremos para conquistar Jerusalém, ao redor ouço murmúrios de orações e gritos de coragem dos meus companheiros, todos ansiosos para cumprir as suas promessas, a dificuldade dessa jornada foi grande, a fome, o frio, sede, doenças e imensas saudades de casa e de ti! Mas cada passo foi guiado pela certeza que o sacrifício é pela glória de Cristo.

Peço que continues a orar por mim e por nós. Irei-vos encontrar um dia e poder contar tudo o que vivi.

Com amor e saudade,

Vosso neto.

Anexo 19 – Transcrição completa do texto A15

Querido irmão,

Escrevo-te com o coração cheio de medo e esperança. Estamos às portas de Jerusalém, prontos para a grande batalha, foi para este momento que viemos de tão longe, como o Papa Urbano II disse: “Acreditai em Deus ele está convosco!”.

Depois de passar dias com fome, cansaço e calor, acreditamos na fé de Deus, e que ele está connosco. Nós rezamos e fazemos de tudo para que a cidade de Jerusalém, cidade onde Jesus morreu, seja libertada destes infieis.

Irmão peço-te que rezes por mim por todos os que estão aqui. Que Deus nos permita voltar em paz e segurança para casa.

Saudades, do meu irmão querido.

Anexo 20 – Transcrição completa do texto A16

Olá querido irmão, como tens andado?

As coisas por aqui, em Jerusalém, para um mercador muçulmano não estão fáceis.

Infelizmente há rumores de uma terceira cruzada (de parte dos cristãos). Ouvimos nos relatos sobre os cruzados que estavam com intenções de invadir Jerusalém sem dó nem piedade, para reconquistarem o que inicialmente era deles.

Apesar de todo o receio que nós mercadores e não só temos, estamos prontos para enfrentar os infieis como diz no alcorão: “Crede em Deus e no seu enviado! Combatei no caminho de Deus com os vossos bens e as vossas pessoas! Se o fizerdes Deus perdoará os vossos pecados”.

Se realmente esta terceira cruzada acontecer, o nosso Deus acima de tudo guiar-nos-á. Volto brevemente com notícias, se sobreviver claro!!!

Anexo 21 – Transcrição completa do texto A17

Olá querido amigo,

Como Saladino disse “Não podemos permitir que os infieis continuem a triunfar sobre as nossas terras. Hoje chegaram notícias de que os cruzados continuam a reunir forças e a marchar em direção à nossa cidade. Os preparativos para a defesa não param, mas o ambiente entre nós, mercadores, está cada vez mais pesado, pois dependemos da segurança das rotas e da paz para sobreviver.

A nossa cidade Al-Quds, é muito mais do que um simples ponto de ligação nas rotas comerciais. Para nós muçulmanos, é um lugar sagrado (...). No entanto, os sons da guerra aproximam-se, e ouvimos rumores de que os exércitos cristãos estão decididos a retomar o que acreditam ser seu por direito divino. É estranho pensar que aqueles que dizem pregar a paz e o amor consigam justificar a violência em nome de Deus.

Lembro-me das histórias que o meu pai contava sobre os massacres de 1099, quando os cruzados tomaram Jerusalém. Diz-se que o templo de Salomão ficou cheio de sangue naquele dia terrível. Agora, temo que algo semelhante possa voltar a acontecer. Os cruzados chamam-nos “infiéis”, mas pergunto-me se sabem realmente quem somos. Será que entendem o valor das nossas tradições? O respeito que temos pelo divino e pela vida?

As rotas comerciais estão em risco, e o medo afasta as caravanas, dificultando a sobrevivência das nossas famílias. Apesar disso, confio em Saladino, que reúne forças para nos proteger. Reza por nós e por Jerusalém, para que Deus nos guarde e toque os corações dos nossos inimigos.

Com amizade, A17.

Anexo 22 – Transcrição completa do texto A18

Olá irmão, espero que te encontre bem.

Por estes lados já ninguém consegue levar uma vida tranquila, esta cidade que nos é sagrada tem estado em constante alerta para uma possível tentativa dos cruzados de conquistar Al-Quds. Os relatos dos comerciantes deixam-me apavorado e irrequieto pois não sei o que acontecerá com o nosso povo e com esta grande cidade, rezo a Deus nosso senhor para que esta cidade não tenha um futuro semelhante ao que teve na primeira cruzada onde segundo os boatos que ouvimos, os cristãos cumpriram o seu objetivo de maneira dura e sangrenta.

Tenho também receio que o nosso ofício acabe por decair visto que Al-Quds é uma encruzilhada de rotas comerciais importantes e sem ela será difícil dar continuidade à prática do comércio para que este continue a servir-nos de sustento, a saída da população da cidade devido à ameaça contante já é notável e isso vai acabar também por afetar nos nossos negócios devido à ausência de clientes. Tudo o que podemos fazer agora é rezar a Deus e depositar a nossa fé

na liderança de Saladino para que este una as nossas forças e assim possamos combater aqueles que não adoram o nosso Deus.

Saudades,

Do teu irmão A18.

Anexo 23 – Transcrição completa do texto A19

Giovanni, um jovem humanista florentino, caminha pelas ruas da cidade de Florença, até ao seu cavalo, inspirado pelo ambiente renascentista.

Lá, mergulhava em textos clássicos romanos e gregos, encantado pela visão antropocêntrica que colocava o Homem no centro do mundo, ao contrário do pensamento do teocentrismo.

Giovanni chegou à escola, depois de ter sido inspirado pelo teocentrismo e o antropocentrismo, e teve muitas aulas como gramática, poesia, retórica, filosofia e história. Na aula de filosofia e história Giovanni disse aos seus professores que tinha pensado muito no teocentrismo e no antropocentrismo e que queria falar mais disso nas aulas, mas o professor de história disse que não podia falar disso pois ia começar a dar os descobrimentos.

Anexo 24 – Transcrição completa do texto A20

Giovanni vivia em Florença, estudava gramática, retórica, poesia, filosofia, moral e história. Ele inspirava-se na Antiguidade Clássica. Ele pensava de maneira diferente dos outros, pensava que o Homem é que era o centro da terra e não Deus, ele defendia a liberdade do Homem.

Ele “cria” um “novo homem” do Renascimento: uma pessoa curiosa, crítica e consciente do seu papel no mundo, que acredita que a razão e o conhecimento podem moldar a sociedade e redefinir a condição humana.

Na modernidade haviam várias coisas que foram conhecidas e que foram completamente ignoradas pelos antigos como por exemplo: novos mares, novas terras, novas espécies de homens, leis, costumes, novas ervas, árvores, minerais, novas invenções, como as da imprensa, da artilharia e o uso da agulha e íman para as navegações.

Anexo 25 – Transcrição completa do texto A21

Giovanni, um jovem estudante florentino, representa o humanismo.

Nascido numa família de origens honestas, e o pai um nobre comerciante, Giovanni teve acesso a uma educação humanística, despedrando-lhe interesse pelos grandes filósofos do tempo, Aristóteles, Platão e Cícero.

Assim transformou-se num novo homem com pensamentos diferentes, e diversas características contrárias às anteriores, um homem curioso, crítico e tornou-se consciente do seu papel na sociedade e no mundo acreditando que o conhecimento e a razão podem transformar a sociedade e a condição humana.

Começou a acreditar no antropocentrismo em contraste com o pensamento medieval teocentrismo. Observava as coisas, começou a acreditar que o Homem está no centro do universo e surgiu um fascínio enorme pela literatura, antiguidade clássica, poesia e gramática. Começando assim a ter uma nova visão do mundo à sua volta, escrevendo num diário tudo o que lhe passava pela cabeça e escrevia poesia básica sobre a Grécia e Roma.

Anexo 26 – Transcrição completa do texto A22

Na antiga Florença berço do Renascimento encontramos Giovanni um jovem estudante com grandes ideias e pensamentos.

Giovanni sempre foi um jovem pensador e com diferentes interesses no que toca ao ser humano e à maneira de pensar do mesmo. Sendo um humanista ele tem

diversas opiniões e ideias que lhe surgem pela mente como o Homem ser o centro do universo e ser o ideal superior e a ilustre criação de Deus, tendo uma mente livre assim como o seu corpo.

Neste tempo que Giovanni vive, as novas descobertas e ideias são a causa do Renascimento, um tempo de grande evolução, com a descoberta de novas terras, novos mares, novas leis, costumes, árvores e tantas outras coisas. Com tantas descobertas a mente de muitos como Giovanni começou a evoluir a um novo ritmo.

A criação de novos aparelhos também teve o seu lugar com a invenção da imprensa que ajudou a diminuir o tempo de cópia de documentos e livros.

Na sua terra Giovanni vê o mundo como uma forma de aprender e evoluir como ser humano, o mesmo estuda diversas áreas como humanista, as principais sendo: a gramática, a retórica, a poesia, a filosofia e a história. Giovanni apresenta ideias humanistas como muitos o faziam na sua época e com as novas descobertas o seu gosto pelo pensar e aprender só despertou mais. Giovanni começou a viajar pela Europa, Ásia e África ganhando experiência e conhecimento com cada viagem tornando-se assim um exemplo de humanista no Renascimento.

Anexo 27 – Transcrição completa do texto A23

Giovanni é um jovem estudante de 17 anos, habitante de Florença, a cidade onde mais se sentiu o Renascimento na sua época, no século XV.

Com o surgimento deste grande movimento, Giovanni vê o mundo da forma que o Renascimento também vê. Com isto, o jovem curioso passa pelas ruas de Florença, apreciando as estátuas, esculturas e monumentos que foram construídos nos séculos da antiguidade clássica. Enquanto seguia caminho para a sua faculdade questionava-se do porquê de, na Idade Média, ninguém se ter apercebido do seu potencial, sentido e rumo na vida como ser humano. Porque é

que as pessoas seguiam tão cegamente um Deus, em vez de perceberem o seu próprio potencial, se valorizarem, ser o centro e o foco do seu próprio mundo?

Giovanni orgulhava-se de se considerar um humanista, e gosta de ver que, de forma geral, à sua volta pensam do mesmo modo pois realmente acredita que o antropocentrismo é a maneira certa de encarar a sua existência na terra.

Quando chega à sua faculdade, pois o seu pai é um próspero comerciante e consegue dar a melhor educação ao filho, Giovanni está curioso e pronto para as suas aulas. Com os avanços e descobertas desta época, os alunos demonstram ser homens curiosos, interessados e bastante críticos, tirando estas características de filósofos notáveis da antiguidade clássica, tais como Aristóteles, Platão ou Cícero.

Giovanni, especificamente, é um aluno que demonstra, entre as suas notáveis características, tais como a sua análise crítica e complexa sobre qualquer assunto sobre a qual reflete, um extremo interesse pela arte, as pinturas e esculturas, e é o aluno com as melhores notas nas aulas em que estudam a anatomia humana. É simplesmente excepcional o interesse que ele tem por essa arte anatómica e a paixão que o leva a desenhar incansavelmente, estudar sobre o corpo, todos os músculos, todas as poses, proporções, mesmo tudo o que há para observar no corpo. Giovanni vai até ao máximo detalhe e estuda-o, perguntando-se porque é que estas partes do corpo fazem certas coisas, e é simplesmente fascinado pelo ser humano, a nível intelectual também.

É um jovem muito investido na sua educação e na sua descoberta pessoal, quer ser a melhor versão de si e é uma pessoa justa, com os seus princípios assentes e gosta de se questionar sobre o porquê de tudo. É verdadeiramente um homem reflexivo representativo da mentalidade da sua altura e realmente desprezava a Idade Média por ter sido uma era tão ignorante, onde nada se aprendeu.