



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Cristiana Salomé Teixeira Almeida

**O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA EM
ALUNOS DO 7º ANO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

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

Setembro de 2019

FACULDADE DE LETRAS

O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA EM ALUNOS DO 7º ANO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ficha Técnica

| | |
|---|---|
| Tipo de trabalho | Relatório de Estágio |
| Título | O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico |
| Autor/a | Cristiana Salomé Teixeira Almeida |
| Orientador/a(s) | Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade |
| Júri | Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Marília José Gago Alves Quintal 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade |
| Identificação do Curso | 2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário |
| Área científica | História |
| Especialidade/Ramo | Formação de Professores |
| Data da defesa | 14 de outubro de 2019 |
| Classificação do Relatório | 18 valores |
| Classificação do Estágio e Relatório | 18 valores |



AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais por todos os esforços, paciência e apoio que me deram nesta caminhada. Por me criarem como me criaram, pelos valores que me passaram e por todos os sacrifícios que fizeram ao apoiarem este sonho. Ao meu irmão por me ouvir, apoiar e dar-me sempre a sua opinião. Ao Rúben pela compreensão e paciência nos dias menos bons e por toda a troca de experiências que me permitiram aprender e crescer.

A todos os meus amigos (especialmente à Melissa, à Telma, à Cátia e à Mariana) obrigada pelo carinho, apoio, orientação e presença nesta jornada.

A todos os meus professores (da escolaridade obrigatória) até ao 2º Ciclo na FLUC, o meu muito obrigada por me ensinarem tanto e me apoiarem ainda mais. À professora Súzél Reis por me acender a chama da História e a manter viva durante mais de 8 anos. Às Doutoradas Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade por terem sido orientadoras que me auxiliaram sempre a dar o melhor de mim. Obrigada por todo o acompanhamento, correções, dicas, bibliografia e apoio emocional. Não menos importante foi a professora Maria de Fátima Galhim que foi a melhor orientadora de escola que poderia ter tido, um grande exemplo. Obrigada pelo carinho que sempre demonstrou, pelo alento, motivação e elogios que dava todos os dias e por todos os conselhos para me tornar numa docente melhor.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado, em especial ao Pedro Sebastião e ao Miguel Passadouro que me acompanharam diariamente no estágio. Foi um ano maravilhoso, cresci muito com as vossas sugestões e conselhos.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer aos meus alunos, por terem sido tão acolhedores e permitissem que eu pudesse crescer com eles neste último ano. Nunca me esquecerei de vocês.

RESUMO

A área da Educação Histórica em Portugal tem despertado interesse de investigadores. Estes investigadores destacam a importância da empatia histórica nos professores e alunos. Para isso, os professores devem adotar nas suas aulas estratégias e recursos didáticos que motivem os discentes e auxiliem a compreensão histórica dos alunos. Numa sociedade cada vez mais complexa, multicultural e global, a função do professor é também preparar os jovens para os desafios que enfrentarão no futuro.

A empatia histórica é a capacidade cognitiva e afetiva de nos colocarmos no lugar do outro sem nos desviarmos do nosso caminho, do nosso lugar. Não sendo um talento, um dom, os alunos têm de trabalhar esta capacidade para ficarem mais predispostos a pensar e compreenderem historicamente. É o trabalho do pensamento dos alunos, como uma espécie de treino.

Assim, realizámos um estudo com uma turma do 7º ano da Escola E.B. 2,3 – Inês de Castro durante o ano letivo de 2018/2019. Com este estudo pretendíamos saber que níveis de empatia os alunos eram capazes de atingir num ano letivo e se há relação entre os níveis de empatia histórica alcançados e os resultados escolares dos alunos na disciplina. Então foram realizadas quatro atividades ao longo do ano letivo, sendo a maioria dos resultados recolhidos por respostas a questionários, onde os alunos se colocaram no lugar do ator histórico.

O estudo realizado revelou que a empatia histórica é importante para melhorar a compreensão histórica dos alunos e, que, os alunos que alcançam níveis de empatia mais sofisticados têm, tendencialmente melhores resultados escolares na disciplina de História.

Palavras-chave: Educação Histórica; Compreensão Histórica; Empatia Histórica; História; Ensino da História

ABSTRACT

The evolution of Historical Empathy in 7th Grade Students

In Portugal, Historical Education has aroused interest of researchers. These researchers highlight the importance of historical empathy for teachers and students. Therefore, teachers should adopt strategies and didactic resources in their lessons that motivate students and help children's historical understanding. In an increasingly complex, multicultural and global society, the teachers role is also to prepare young people for the challenges they will face in the future.

Not being a talent, a gift, students must work on this ability to be more predisposed to think and understand historically. It's the work of students' thinking in the problem situations that the teacher puts in their daily lives.

So, we conducted a study with a 7th grade class from E.B. 2,3 School - Inês de Castro during the 2018/2019 school year. We intended to know what levels of empathy students were able to achieve in a school year and if there is a relation between the levels of historical empathy achieved and the students academic results in the subject. Then four activities were achieved throughout the school year. most of the results being collected by questionnaire responses, where students put themselves in the role of the historical actor.

The research demonstrate that historical empathy is important for improving students' historical understanding and the students who achieve higher levels of empathy have better school results in the History subject.

Keywords: Historical Education; Historical understanding; Historical empathy; History; Teaching History

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 - RELATÓRIO DE ATIVIDADES E FORMAÇÃO..... | 5 |
| A ESCOLA E O NÚCLEO DE ESTÁGIO | 5 |
| AS TURMAS | 6 |
| AS ATIVIDADES LETIVAS E NÃO LETIVAS | 7 |
| PERCURSO FORMATIVO | 9 |
| CAPÍTULO 2 - A EMPATIA HISTÓRICA: A CAPACIDADE DE NOS COLOCARMOS NO LUGAR DO OUTRO SEM NOS DESVIARMOS DO NOSSO PRÓPRIO LUGAR..... | 11 |
| A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OS ESTUDOS NA COGNIÇÃO HISTÓRICA | 11 |
| A DISCUSSÃO DO CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRIA | 13 |
| O MODELO DE PROGRESSÃO DAS IDEIAS DE ASHBY & LEE (1987)..... | 17 |
| CAPÍTULO 3: A EMPATIA HISTÓRICA NOS ALUNOS DO 7º ANO: DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO..... | 22 |
| PARTICIPANTES | 22 |
| ETAPAS, INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE..... | 22 |
| ATIVIDADES | 23 |
| ➤ <i>Atividade nº1 - Exercício de escrita: As cartas das mulheres.....</i> | <i>23</i> |
| ➤ <i>Atividade nº2 - Se fosses um gladiador... ..</i> | <i>27</i> |
| ➤ <i>Atividade nº3 - “O feudo e o contrato de vassalagem”</i> | <i>31</i> |
| ➤ <i>Atividade nº4 - “Os vestígios arqueológicos da civilização muçulmana e o seu legado imaterial”</i> | <i>35</i> |
| DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 44 |
| ANEXOS | 51 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|-----------------|----|
| Figura 1 | 52 |
| Figura 2 | 57 |
| Figura 3 | 67 |
| Figura 4 | 68 |
| Figura 5 | 69 |
| Figura 6 | 70 |
| Figura 7 | 71 |
| Figura 8 | 71 |
| Figura 9 | 71 |
| Figura 10 | 71 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|----------------|----|
| Quadro 1 | 12 |
| Quadro 2 | 14 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|----------------|----|
| Tabela 1 | 18 |
| Tabela 2 | 24 |
| Tabela 3 | 28 |
| Tabela 4 | 32 |
| Tabela 5 | 38 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|-----------------|----|
| Gráfico 1 | 25 |
| Gráfico 2 | 28 |
| Gráfico 3 | 33 |
| Gráfico 4 | 39 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo 1 | 52 |
| Exemplo de planificação a curto prazo desenvolvida no estágio na turma afeta | |
| Anexo 2 | 54 |
| Plano Individual de Formação proposto no início do ano letivo 2018/2019 | |
| Anexo 3 | 57 |
| Esquema da taxonomia de Bloom revista por Anderson e Krathwohl (2011) | |
| Anexo 4 | 58 |
| Guião para a elaboração do exercício escrito “As cartas das mulheres” | |
| Anexo 5 | 59 |
| Carta de Maria de Lourdes Pintassilgo (aluno) a Leonor, mulher do século XXI | |
| Anexo 6 | 61 |
| Questionário da atividade: Se fosses um gladiador... | |
| Anexo 7 | 62 |
| Ficha de trabalho da atividade nº3: “Os feudos e o contrato de vassalagem” | |
| Anexo 8 | 64 |
| Guião dos trabalhos de grupo da atividade nº4: “Os vestígios arqueológicos da civilização muçulmana e o seu legado imaterial | |
| Anexo 9 | 67 |
| Fotografias da exposição do projeto <i>Portugal: passado e presente</i> (DAC) | |
| Anexo 10 | 72 |
| Modelo da avaliação do projeto: Portugal passado e presente | |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio e Relatório integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no ano letivo 2018/2019.

A prática pedagógica supervisionada (estágio) ocorreu na Escola Básica 2,3 – Inês de Castro, na periferia do concelho de Coimbra. As atividades letivas lecionadas abrangeram alunos do 7º e 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo o trabalho mais intensivo com uma turma do 7º ano, a turma alvo deste projeto.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹ é um documento que clarifica que princípios, valores, saberes, capacidades e competências um aluno deve atingir aquando da saída da escolaridade obrigatória que, atualmente, está fixa no 12º ano. Este documento vai ao encontro do que é defendido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – “The Future of Education and Skills 2030 aims to help education systems determine the knowledge, skills, attitudes and values students need to thrive in and shape their future.”²

De uma forma geral, a empatia está presente na maioria dos aspetos a trabalhar pelos educadores, mas especificamente na área de competência intitulada de Relacionamento Interpessoal. Esta área de competência abrange o trabalho da empatia:

As competências associadas a Relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de: (...) interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (Martins, 2017, p. 25)

O termo empatia deriva etimologicamente do grego *empátheia* que significa “estar dentro do sentimento” (*em* - dentro, *no/pathos* – emoção, sentimento). No dicionário *online* Priberam, empatia está definida como “forma de identificação intelectual ou afectiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa”³. Desta forma, a empatia é fundamental no

¹ Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

² <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

³ Conceito consultado em <https://dicionario.priberam.org/empatia>

sentido onde o Outro é um ser humano com defeitos e qualidades, com sentimentos e, claro, sujeito ao erro.

Na educação, a importância da empatia (senso comum) na formação do cidadão e como elemento facilitador da aprendizagem é fundamental na medida que ajuda nas relações interpessoais, ressaltando que a compreensão do outro faz com que existam uma postura de respeito e tolerância que por sua vez age como elemento facilitador da aprendizagem de coisas como a vivência em sociedade. (Pereira, 2014, p. 51)

A empatia no ensino trabalha a componente emocional que visa auxiliar as relações entre professor-aluno e fomentar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem através da colocação no lugar do outro:

A empatia na relação professor-aluno, desta forma, faz com que o aluno, ao compreender o professor possa verbalizar o que está assimilando. Ao mesmo tempo o professor pode, ao estabelecer uma relação de empatia com o aluno (sabendo como ele vê o conteúdo trabalhado), adequar o conteúdo e recursos utilizados, a partir do referencial do aluno (que talvez possamos também chamar de conhecimento prévio), para que ele tenha uma aprendizagem significativa. (Pereira, 2014, p.52)

No entanto, o conceito de empatia no ensino de História assume um caráter específico - “Empatia, para o estudo e ensino de história, deve envolver entendimento do que o agente histórico pensou e sentiu e não ter o mesmo sentimento que ele.” (Pereira, 2014, p. 54). A empatia histórica não aspira, pois, a que os alunos sintam o mesmo que o ator histórico (até porque isso será impossível), mas antes que consigam entender as suas ações e motivações dentro daquele determinado contexto.

A empatia histórica é pertinente na medida que auxilia os alunos a entender os atores, contextos e sociedades do passado, levando a escolhas conscientes no presente e à construção de um futuro favorável. Nesse sentido, Ferreira demonstra como a História assume um papel fundamental no mundo global que temos hoje:

Diferentes culturas, raças, valores, ideologias coexistem num mesmo espaço, exigindo atitudes de respeito, tolerância e compreensão para que esta diversidade não se tome num motor de conflitos. O papel da História e da empatia histórica, em particular, é essencial para o desenvolvimento deste tipo de atitudes. (Ferreira, 2009, p. 115)

O historiador procura colocar-se no lugar do ator histórico, tentando compreender os seus atos, os seus motivos e perceber as suas decisões tendo em conta o contexto que está a ser alvo de estudo e o que as fontes fornecem. Iremos aprofundar e discutir estas questões no subcapítulo “A discussão do conceito de empatia histórica”.

Alguns dos autores de referência no estudo da empatia histórica são Peter Lee, Rosalyn Ashby, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt. Porém, existem variadíssimos artigos publicados por autores de nacionalidade portuguesa, espanhola, brasileira, italiana, americana, entre outras nacionalidades. O texto de Lee “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado” é uma das referências mais conhecidas no estudo da empatia histórica. O autor propõe um modelo que explicita esses estágios, essas fases de desenvolvimento da empatia histórica que se denomina modelo de progressão de ideias em empatia histórica. Em 2003, o modelo de progressão das ideias de Lee foi organizado em sete níveis. Apesar de tudo, o modelo usado neste estudo é o de 1987, com cinco níveis de progressão de ideias que o autor desenvolveu em conjunto com a investigadora Rosalyn Ashby. Entende-se que este modelo é mais simples, mas suficiente para abarcar os intervenientes do estudo.

O período de observação de aulas de uma turma do 7º ano destacou a necessidade de desenvolver a empatia histórica nestes alunos, visto que o primeiro contacto com a História como disciplina autónoma ocorre aquando da entrada para o 3º Ciclo. Os alunos entram em contacto com os acontecimentos e com as personalidades históricas em Estudo do Meio no 1º Ciclo e em História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo, mas o processo de trabalho de e com a História é verdadeiramente posto em prática ao longo dos três anos que constituem o 3º Ciclo.

Assume-se que, devido à constante globalização do mundo, a empatia histórica deveria ser trabalhada o mais cedo possível, mas, devido à convergência de outras disciplinas e assuntos abordados nos diversos Ciclos, o desenvolvimento desta competência acontece mais frequentemente no 3º Ciclo no contexto da História como disciplina autónoma, ainda que a carga horária da disciplina tenha vindo a diminuir nos últimos anos.

O trabalho realizado durante o estágio foi pensado no sentido de salientar aos alunos o contributo da disciplina na construção das sociedades e na compreensão do presente; demonstrar que a História não são estórias onde existem heróis e vilões, que as personagens históricas são pessoas que viveram noutras épocas e favorecer a compreensão de que os historiadores não são juizes que julgam as personagens históricas, mas sim tentam perceber as

suas ações, os seus motivos e as implicações dessas mesmas ações. Desta forma, aquilo que pretendemos fazer com o nosso estudo é aferir se será possível desenvolver a capacidade de empatia com os atores históricos ao longo do ano letivo através de atividades práticas diversificadas.

Nesse sentido, o trabalho desenvolver-se-á com a finalidade de entender o nível de empatia histórica os alunos do 7º ano alcançam ao longo do ano letivo, assim como também perceber se há relação entre os níveis de empatia histórica alcançados e os resultados escolares na disciplina de História.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a caracterização da instituição onde a prática pedagógica supervisionada se deu, o perfil das turmas, a análise das atividades desenvolvidas no decurso do estágio e a reflexão sobre o percurso formativo. No segundo capítulo estão incluídas as ideias fundamentais da área da Educação Histórica e tema da empatia histórica, os principais autores e estudos, a discussão do conceito de empatia histórica e, mais especificamente, o modelo de progressão das ideias de Ashby & Lee (1987) que serviu de base científica para o projeto que desenvolvo no terceiro capítulo onde apresento o estudo, os participantes, as atividades, os resultados, análise e discussão dos mesmos.

CAPÍTULO 1 - RELATÓRIO DE ATIVIDADES E FORMAÇÃO

Mais do que aplicar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o estágio permite perceber se queremos ser realmente professores, que tipo de professor queremos ser, quais as estratégias para as quais temos apetência... aspetos diversos que só a prática nos dá. Este capítulo resume a experiência ocorrida durante o estágio pedagógico, a caracterização da escola e Agrupamento, do núcleo e das atividades letivas e não letivas. Está também, de uma forma geral, a caracterização breve das turmas que tive oportunidade de contactar e, mais específica, da turma que esteve a meu cargo e que participou neste projeto.

A escola e o núcleo de estágio

A prática pedagógica supervisionada começou no mês de outubro de 2018, na Escola E.B. 2,3 – Inês de Castro, escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste com a sede fixa na Escola Secundária D. Duarte. Este agrupamento de escolas conta com instituições de ensino que vão desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário (sete jardins de infância, nove escolas de 1º Ciclo, duas com 2º Ciclo e 3º Ciclo e uma escola com Ensino Secundário).

A instituição de ensino onde ocorreu o estágio é uma das escolas dedicadas aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Localiza-se na periferia da cidade de Coimbra, na freguesia de São Martinho do Bispo, sendo bastante acessível tanto por transportes públicos (SMTUC) como por viatura própria pelo IC2. Está localizada num ambiente mais rural, visto que a paisagem que se avista das instalações é de floresta e um núcleo de habitações. As instalações da escola estão preservadas, apesar do sistema de aquecimento estar obsoleto sendo, por vezes, insuficiente para manter uma temperatura confortável em algumas salas de aula com maiores dimensões.

O número de alunos que frequenta atualmente esta escola ronda os 600 alunos. Este número foi engrossado desde 2016 visto que a instituição privada mais próxima, o Colégio de São Martinho, viu o financiamento do Estado ser cortado para abrir novas turmas em início de ciclo (5.º, 7.º e 10.º anos) com contrato de associação, perdendo cerca de 400 alunos.

O núcleo de estágio da escola integrava três elementos (eu, o Miguel Passadouro e o Pedro Sebastião) e a orientação deste núcleo no meio escolar estava a cargo da professora Maria de Fátima Galhim. O ambiente que se vivia neste núcleo era de cooperação, partilha, ajuda, união e aprendizagem, quer entre orientadora e elementos, quer apenas entre elementos. Como orientadoras científicas, o núcleo dispunha da atenção da Doutora Sara Dias Trindade e da Doutora Ana Isabel Ribeiro.

As turmas

A professora cooperante Maria de Fátima Galhim tinha, a seu cargo, turmas de dois anos de escolaridade diferentes, o 7º ano e o 9º ano. A dinâmica do núcleo funcionou em regime de sorteio nas turmas do 7º ano e de mútuo acordo no 9º ano. Cada estagiário ficou com uma turma do 7º ano e, ao longo do ano letivo, acordávamos as matérias a lecionar nas turmas do 9º ano.

As turmas do 7º ano nas quais apenas observei aulas tinham 24 alunos cada uma e, na generalidade, eram turmas com um comportamento de satisfatório a bom, manifestavam boa educação e participavam nas atividades propostas sem grande esforço. A nível de resultados académicos eram turmas com heterogeneidade de níveis que iam desde o nível 2 ao nível 5. A média de idades dos alunos rondavam os 12 e 13 anos.

As turmas do 9º ano com as quais tive contacto tinham 18 e 26 alunos. Lecionei a ambas diversos conteúdos do programa curricular do seu ano. O comportamento das turmas era, no geral, de bom a muito bom, embora na turma com mais elementos se verificasse uma maior agitação dos alunos e o início da aula demorasse mais. A turma com 18 alunos tinha um protocolo com o Conservatório Regional de Coimbra e a carga letiva de História era menor do que a turma que tinha 26 elementos. Os resultados académicos da turma menor eram muito bons, com a maioria da turma a atingir nível 5 no aproveitamento. A outra turma manifestava resultados escolares mais diversos, mas a História não se verificava a existência de níveis inferiores a 3 na avaliação.

A turma a que fiquei afeta terá a designação de 7º X. Era composta por 18 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Os alunos que constituíam esta turma nunca ficaram retidos em qualquer ano letivo. A faixa etária dos participantes situava-se nos 12 anos, sendo que os alunos que não tinham essa idade no início do ano letivo, atingiram-na no

fim do 1º período. Os alunos moravam nos arredores da escola ou nos concelhos limítrofes ao concelho de Coimbra, sendo que eram trazidos para a escola pelos pais em viatura própria ou utilizavam transportes públicos.

O 7º X mostrou-se uma turma muito trabalhadora e empenhada, com interesse pelos assuntos históricos, manifestando um comportamento bom a muito bom e participando de forma ativa e espontânea nas atividades da sala de aula. Os alunos eram bem-educados, afáveis e simpáticos. Verificou-se, no entanto, que, apesar de existir uma união de turma enquanto grupo, alguns alunos demonstraram, por vezes, falta de solidariedade com os colegas, muitas vezes motivada pelo espírito competitivo.

Alguns elementos da turma integraram o quadro de mérito académico ou fizeram parte do quadro de mérito desportivo, não se verificando a presença do mesmo aluno nos dois quadros simultaneamente. Registaram-se casos pontuais de menor sucesso académico (alunos que apresentaram um ou dois níveis inferiores a 3), geralmente a Matemática, uma das disciplinas (a par de Português e Inglês) nas quais os alunos revelaram maiores dificuldades. No caso da disciplina de História (no 2º Ciclo, História e Geografia de Portugal), transitaram todos com sucesso para o 7º ano.

Relativamente à saúde, os problemas que a turma apresentava eram, de uma forma geral, escoliose dorso-lombar, diversas alergias (camarão, ácaros, ...), hiperatividade e asma.

Todos os elementos da turma possuíam telemóvel (*smartphone* com sistema operativo *Android* ou *IOS*) e todos tinham acesso à internet e computador em casa.

Esta turma esteve ao abrigo de um protocolo especial estabelecido pela escola e o Conservatório Regional de Coimbra, tendo uma carga horária superior às outras turmas de 7º ano. Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento são as disciplinas extra que os alunos frequentam.

Nos tempos livres, os alunos praticavam desporto, ouviam música, jogavam, viam séries e filmes e praticavam peças musicais.

As atividades letivas e não letivas

O primeiro período foi caracterizado pela observação de aulas lecionadas pela orientadora, para perceber as dinâmicas das turmas e conhecer os alunos. O núcleo estava a trabalhar na escola quatro vezes por semana, sendo que, nesse tempo, para além de observação de aulas, preparava as fichas de avaliação dos dois anos de escolaridade (7º e 9º)

bem como as suas cotações, critérios, correções e matrizes. O núcleo também marcou presença em todas as reuniões intercalares e forneceu disponibilidade para esclarecimento de dúvidas para os testes fora do horário escolar. O núcleo coordenou a montagem de uma exposição sobre a Iª Guerra Mundial com trabalhos feitos pelos alunos do 9º ano orientados pelos estagiários. O primeiro período teve o seu encerramento com uma festa organizada por uma das turmas do 9º ano, sendo que o núcleo de estágio foi convidado a coordenar as atividades da festa. No segundo período, as atividades letivas foram-se intensificando.

Relativamente às atividades letivas, o número mínimo de aulas definido no Plano Geral de Atividades (PGA) a lecionar foi ultrapassado, tendo sido lecionadas aulas em dois anos escolares diferentes, tal como o previsto no PGA. Na preparação e planificação das aulas (**ANEXO 1**) tive sempre em conta o programa, as metas curriculares, as aprendizagens essenciais, o perfil da turma, a complexidade dos conteúdos e o tempo disponível para o trabalho dos mesmos.

Nas minhas aulas procurei diversificar e adaptar as estratégias e materiais a utilizar, selecionar os documentos mais adequados para que os alunos interpretassem (fossem eles escritos, gráficos ou iconográficos) e usar material audiovisual pelo qual os alunos manifestavam preferência.

Tentei dar sempre oportunidade de participação de todos os alunos, mesmo os que, manifestamente, não se sentiam à vontade com a turma. Sempre que possível, recorri a uma linguagem mais próxima da dos alunos por achar que, dessa forma, estes entenderiam mais rápido o que se estava a trabalhar em aula. Recorri também a exemplos significativos do seu quotidiano para fomentar o estabelecimento de ligação entre o passado e o presente, sendo que o objetivo era dar significado aos conteúdos, para que os alunos percebessem a importância do passado no presente e a sua ligação com o futuro. Utilizei diversas vezes o *EdPuzzle*, o *Kahoot!* e o *Plickers* como ferramentas de avaliação formativa e de revisão de conteúdos.

Aos alunos foi disponibilizada uma hora semanal Promoção do Sucesso Escolar (PSE), sendo admitidos todos os alunos que quisessem melhorar os seus resultados a História. Os alunos com mais dificuldades eram muito assíduos nestas sessões.

Integrada no núcleo de estágio, participei na visita de estudo dos alunos do 9º ano, no dia 21 de fevereiro, como professora acompanhante e na preparação prévia dos alunos para a visita em contexto sala de aula. O núcleo tentou organizar uma visita de estudo à região de Leiria com o intuito de visitar o Mosteiro de Alcobaça e o Centro de Interpretação da Batalha

de Aljubarrota que não se chegou a realizar por motivos alheios à organização. Auxiliei na montagem e organização de uma exposição do 9º ano com temáticas da Guerra Fria.

Particpei ativamente com os docentes de Geografia, Educação Visual, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais no Domínio de Autonomia Curricular da turma a que estava afeta, do qual resultou um projeto exposto na última semana de aulas.

As atividades propostas no meu Plano Individual de Formação (**ANEXO 2**) foram alcançadas, à exceção da visita de estudo (já mencionada) e da concretização de um clube de cinema que permitiria a visualização mensal de um filme com temáticas históricas, com espaço para diálogo, críticas e esclarecimento sobre diversos aspetos do filme (como erros históricos, lacunas, mitos...). Este clube de cinema não foi estabelecido por motivos de falta de espaço para a realização e outros motivos alheios ao núcleo de estágio. A realização de uma apresentação em *Tellagami* com os alunos sobre uma visita virtual a um determinado lugar/espaço (ex. Coimbra, Farol de Alexandria, Roma, rota do Românico/Gótico em Portugal) para apresentar em aula também não aconteceu devido aos constantes erros que a aplicação apresentava nos *smartphones* dos alunos.

Percurso Formativo

Quando a prática pedagógica supervisionada se iniciou, o contacto com os alunos deu-se de forma natural e os alunos manifestaram agrado por professores mais jovens. A espontaneidade dos alunos para estabelecer diálogo comigo foi um ponto muito positivo, na medida que eles acabaram por “quebrar o gelo” sem que eu tivesse de o fazer antes, o que me acabou por colocar à vontade com eles de imediato.

No início da prática letiva tive problemas com o nervosismo (as mãos tremiam), mas depressa consegui ultrapassar, ganhando à vontade como professora e tendo confiança nas minhas capacidades.

Nunca tive problema em cumprir o que tinha proposto para as minhas aulas e considero o cumprimento das planificações um sucesso que foi garantido, à partida, pelo largo período de observação de aulas da professora orientadora e pelo pleno conhecimento da turma aquando do início da lecionação de conteúdos.

Um dos aspetos que me preocupava era o domínio dos conteúdos a lecionar, mas essa questão foi ultrapassada rapidamente sendo que o estudo e aprofundamento científico de

conteúdos relevou-se fundamental, no sentido de colmatar as lacunas no conhecimento que possuía.

A turma que assumi era muito curiosa e interessada e, no início, trazia questões para casa para responder na aula seguinte aos alunos. Com o tempo, comecei a prever as questões que os alunos iriam colocar e aprendi a ter sempre a resposta preparada, algo que fazia previamente em casa. Também verifiquei que a forma de responder às questões dos alunos começou a ser mais cuidadosa para que não ficassem com mais dúvidas.

O tempo necessário para a preparação das aulas e da elaboração das planificações foi-se reduzindo à medida que o estágio foi avançando e ficou mais fácil levar a cabo o ritmo de trabalho intensivo que um professor tem.

Atualmente, a profissão de professor pede competências para lidar com diferentes alunos, situações e burocracia. Considero que o estágio me preparou adequadamente para enfrentar este mundo, onde mais do que ensinar, estamos sempre a aprender.

CAPÍTULO 2 - A EMPATIA HISTÓRICA: A CAPACIDADE DE NOS COLOCARMOS NO LUGAR DO OUTRO SEM NOS DESVIARMOS DO NOSSO PRÓPRIO LUGAR

A Educação Histórica e os estudos na cognição histórica

A preocupação pelo estudo da forma como as crianças e jovens pensam a e na História iniciou-se na década de 70 do século XX. Os países que entraram em força nesta nova área de investigação foram a Inglaterra, os Estados Unidos e o Canadá. Atualmente este tipo de estudos está mais alargado e abrange investigadores de países como Portugal, Brasil, Espanha, Itália, França, Países Baixos, Finlândia Grécia, Singapura, Noruega, Chile, Colômbia...

Para o estabelecimento desta área de investigação, os investigadores estabeleceram dois pressupostos: o teórico e o metodológico. “Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas.” (Barca, 2001, p. 13).

A forma como os alunos pensam historicamente não pode ser categorizada de acordo com um critério generalista estabelecido para as ciências ditas exatas. Piaget e Bloom, ao categorizarem o pensamento em níveis abstratos ou concretos, criaram “...pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluírem que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos.” (Barca, 2001, p. 13).

As pesquisas e os estudos começaram a demonstrar que o pensamento dos alunos em História não deve ser pautado pela aquisição de grandes quantidades de informação factual, mas sim pela progressão efetiva do pensamento histórico.

Em 1978, Dickinson e Lee publicaram o estudo *Understanding and Research* que envolveu alunos dos 12 aos 18 anos. Este estudo foi considerado o marco de investigação nesta área.

Empathy in History-From Definition to Assessment (1986) foi um dos primeiros estudos na área da empatia histórica, cujo autor principal é Booth. O modelo desenvolvido abarca três níveis de categorização das ideias dos estudantes: no nível da empatia quotidiana (primeiro nível), os alunos não entendem as diferenças entre as perspetivas atuais e a visão que os atores históricos manifestam. De seguida, o nível da empatia estereotipada (segundo nível) abarca aqueles alunos que, apesar de conseguirem estabelecer distinção entre as

crenças, valores e atitudes da atualidade e as do presente, projetam-nos na experiência do ator histórico, desconsiderando os seus diferentes pontos de vista. O último nível intitula-se empatia diferenciada, sendo este nível alcançado pelos alunos com ideias mais sofisticadas. Conseguem diferenciar as várias perspetivas do ator histórico e entendem a diferença entre o passado e a atualidade, não transpondo os seus pontos de vista.

No quadro 1 estão apresentados os modelos de progressão das ideias mais referenciados neste âmbito.

Quadro 1

Modelos de progressão das ideias em História (adaptado de Barca, 2001)

| | Ashby & Lee 1983 | Shemilt 1984 | Barca |
|-----------|-------------------------------------|---|-------------------------------|
| Nível I | “O passado opaco, escuro” | “Ossos secos e sentimento de superioridade” | “A Estória” |
| Nível II | “Estereótipos generalizados” | “Consciência de uma humanidade partilhada” | “A Explicação Correta” |
| Nível III | “Empatia derivada do quotidiano” | “Empatia do quotidiano aplicada à História” | “Quanto mais factores melhor” |
| Nível IV | “Empatia histórica restrita” | “Empatia histórica” | “Uma Explicação Consensual” |
| Nível V | “Empatia histórica contextualizada” | “Metodologia empática” | “Perspetiva” |

Fonte: Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, pp. 13-21

Os resultados destes estudos apresentam uma progressão das ideias dos alunos que não depende da idade, manifestando, por exemplo, níveis de progressão diferentes em crianças da mesma idade. Também a Taxonomia de Bloom foi revista em 2011 e permitiu, assim, o seu uso adaptado ao ensino da História. No **ANEXO 3** é apresentada uma figura com Taxonomia de Bloom revista por Anderson e Krathwohl (2011).

A discussão do conceito de empatia história

A introdução do conceito de empatia remonta ao final do século XIX. Do alemão, *Einführung* (“ein” = em e “Führung” = sentimento) significa “sentir como”. Etimologicamente, provém da língua grega e o seu significado “estar dentro do sentimento”. Theodor Lipps, um filósofo alemão dos séculos XIX e XX, usou este conceito para descrever a relação que o espectador tem com o artista a partir da sua obra de arte (Aguiar, 2018, p. 110).

Na Educação Histórica, o termo começou a ser usado no século XX por Collingwood. Este autor defendia que se deviam “repensar” as opiniões e objetivos das pessoas no passado, logo, embora não tenha empregue o termo empatia diretamente. Assim, tal como o que acontece noutras áreas, a discussão do termo empatia histórica foi-se intensificando e começaram a existir contributos de diversos investigadores que se aproximam pela importância que possam dar, ou não, a diferentes perspetivas do conceito (Silva, 2018, pp. 17/18).

Empathy in History-From Definition to Assessment (1986) foi um dos primeiros estudos na área da empatia histórica, cujo autor principal é Booth. O modelo desenvolvido abarca três níveis de categorização das ideias dos estudantes: no nível da empatia quotidiana (primeiro nível), os alunos não entendem as diferenças entre as perspetivas atuais e a visão que os atores históricos manifestam. De seguida, o nível da empatia estereotipada (segundo nível) abarca aqueles alunos que, apesar de conseguirem estabelecer distinção entre as crenças, valores e atitudes da atualidade e as do presente, projetam-nos na experiência do ator histórico, desconsiderando os seus diferentes pontos de vista. O último nível intitula-se empatia diferenciada, sendo este nível alcançado pelos alunos com ideias mais sofisticadas. Conseguem diferenciar as várias perspetivas do ator histórico e entendem a diferença entre o passado e a atualidade, não transpondo os seus pontos de vista.

A discussão do conceito de empatia história pode levar-nos a considerar que é a “...capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos...” (Frank Baring apud Pereira, 2018, p. 2).

Endacott e Sturtz, por sua vez, entendem a empatia histórica como um

“... processo de envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com as figuras históricas para melhor compreender e contextualizar as suas experiências, decisões e ações. A empatia histórica envolve perceber como as pessoas do passado pensavam, sentiam, tomavam decisões, agiam e enfrentavam as consequências num contexto histórico e social específico.” (Endacot & Sturtz, 2015, p. 1).

Tal com Endacott e Sturtz (2015), Martyn Davidson (2012) e Juliano da Silva Pereira (2014) defendem o envolvimento em duas dimensões: a cognitiva e a afetiva. “Cognitivo porque é necessário pensar como as evidências do passado se encaixam; afetivo porque devemos tentar imaginar o que o agente histórico sentiu em determinada situação” (Pereira, 2014, p. 55). No quadro 2 estão caracterizadas as dimensões cognitivas e afetivas da empatia histórica, a partir da adaptação da análise realizada por Silva (2018) e Pereira (2014) ao quadro de Davidson.

Quadro 2

Dimensões cognitivas e afetivas da empatia histórica por Davidson (2012), adaptado

| Cognitiva (pensamento) | Afetiva (sentimentos) |
|---|--|
| Construção do conhecimento histórico através do contexto. | Usa a imaginação para reconhecer sentimentos adequados (interligados a um contexto histórico). |
| Reconhecimento da diferença entre passado e atualidade. | Exposição do seu ponto de vista, respeitando outros pontos de vista. |
| Interpretação do passado para comprovar a diferença entre o mesmo e o presente. | Manifestação da sensibilidade e tolerância para com as outras pessoas. |

Fonte: Davison (2012), In: Silva (2014), p. 20 (adaptado)

Domínguez acrescenta também que a empatia histórica pode ser encarada como uma “disposição afetiva” e coloca um lugar de destaque na imaginação. Considerando-a uma habilidade cognitiva, os alunos, através da empatia, manifestam destreza imaginativa. Apesar

de tudo, esta imaginação deve ser controlada para que as crianças/jovens não sigam caminhos fantasiosos (Domínguez, 1986, p. 2).

Neste seguimento, Silva (2018) defende que a empatia não é inata. A empatia histórica é o trabalho do pensamento dos alunos, como uma espécie de treino. Ninguém nasce com a capacidade de empatia histórica, não é um talento. É algo mais complexo em termos cognitivos e éticos que obriga a outros tipos de operações de respeito. Obriga os alunos a pensar nas diversas situações-problema.

A capacidade cognitiva e afetiva de nos colocarmos no lugar do outro sem nos desviarmos do nosso caminho, do nosso lugar, é uma definição sintetizada para empatia histórica proposta neste relatório. É baseada na ideia de Peter Lee de que a empatia histórica não implica sentir o mesmo que o ator histórico sentiu, mas sim ser capaz de alcançar a visão das pessoas do passado. Isto porque temos consciência do que as pessoas tentaram fazer e de que o que sentiram era apropriado àquela situação (Lee, 2003, p. 21).

O conceito de empatia histórica está ligada ainda a outros conceitos, aos quais chamamos conceitos de segunda ordem como o conhecimento histórico (o que é produzido pelo historiador), o conhecimento tácito (as ideias que os alunos trazem previamente; senso comum) e o conhecimento mediado (o que é construído em sala de aula com os alunos; ponte entre o conhecimento histórico e as ideias tácitas dos alunos).

Quando os alunos chegam à sala de aula de História, a sua entrada significa a vinda das ideias que eles próprios carregam provenientes não só da sociedade em geral, mas também dos diálogos e momentos em família. (Silva, 2018, p. 26)

Constantemente, os alunos são expostos a séries, filmes e programas televisivos, fazendo crer que é praticamente impossível uma criança chegar a uma sala de aula esvaziada de ideias. Acontece também os estudantes lerem informação de sítios de internet e livro e, muitas vezes, o seu conhecimento prévio provém dos anos letivos anteriores.

As ideias tácitas que inundam a sala de aula têm de ser desmistificadas para que possam dar lugar a conhecimento histórico. O professor tem aqui um papel fundamental, ajudando os alunos a construir conhecimento (mediado) na situação de ensino-aprendizagem, diferente do conhecimento histórico construído em meio académico por historiadores.

A empatia na sala de aula de história é importante na medida em que a sala de aula não é um espaço de reprodução de um saber apenas proveniente das Universidades, mas um espaço produtor de novos conhecimentos, sendo desta forma o aluno o protagonista do seu próprio conhecimento. (Rodrigues, 2017, p. 23)

Ainda dentro dos conceitos de segunda ordem temos a evidência, a interpretação, a imaginação e a compreensão históricas. Ressaltando que, empatia histórica e compreensão histórica estão muito próximas “...este tipo de compreensão histórica tornou-se conhecida pelo rótulo insatisfatório de “empatia”.” (Lee, 2003, p.19)

A evidência histórica reforça o conhecimento histórico que, por sua vez, desmistifica as ideias tácitas e auxilia na compreensão, desenvolvendo a capacidade de empatia histórica. A evidência demonstra a conexão “...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) A partir do momento em que as crianças vestem a “pele de detetives” olham para os vestígios do passado como evidência à qual podem fazer questões e retirar respostas. A ideia de que os vestígios são mera informação fica assim esvaziada das mentes dos alunos permitindo à história ganhar um lugar de sucesso na sua mente. (Lee, 2003, p. 25)

Também as fontes são parte essencial da sala de aula que ajudam a promover a empatia histórica. Quanto mais fontes e mais diversas, maior será o número de visões dos atores históricos e isso resulta automaticamente no entendimento dos alunos de que as perspetivas são variadas e apresentam lados diferentes de uma mesma situação, por exemplo. Neste âmbito, insere-se também a imaginação histórica que, apesar de ter de ser controlada para evitar a fantasia (Domínguez, 1986, p. 2), contribui significativamente para a elaboração de cenários e dedução das atitudes, valores e sentimento do ator histórico.

A imaginação histórica está ligada à interpretação de fontes, e quando o objetivo é empatizar com algum agente histórico, é ir além da análise das ações, uma tentativa de perceber as mentes, sendo necessária intuição e imaginação. Imaginação histórica é a capacidade intelectual e imaginativa. (Rodrigues, 2017, p. 20)

As fontes ocupam um papel fundamental na compreensão do passado, isto porque, o trabalho das mesmas com os alunos origina suposições válidas das perspetivas do passado. Os alunos devem ser capazes de compreender a informação que a fonte fornece e de entender a visão que o autor quis realmente passar.

Sumariamente, os aspetos a reter deste capítulo prendem-se com a definição do conceito empatia histórica. É preciso entendê-la não como simpatia ou ligação ao sujeito histórico, mas sim como a capacidade de se colocar no lugar do outro, sem que tenha necessariamente de partilhar os valores e ideias do ator histórico. Esta capacidade implica o trabalho das fontes e o conhecimento do contexto com o objetivo de compreensão do passado

e suas personagens seja profundo, visto que num determinado grupo podem existir pensamentos e formas de agir distintas, mas implica também uma articulação com outros conceitos de segunda ordem para se compreender e desenvolver de forma plena. Desta forma, o aluno deve conseguir distinguir as suas perspetivas das perspetivas do passado. É de evitar o julgamento do agente histórico e as generalizações sobre o passado. A interpretação de fontes e a imaginação histórica controlada ajudam o aluno a construir conhecimento, sentindo-se como integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida vamos analisar em maior detalhe o modelo de empatia histórica que seguimos no nosso estudo.

O modelo de progressão das ideias de Ashby & Lee (1987)

Neste estudo, o modelo utilizado é o de 1987, desenvolvido pelos investigadores Peter Lee e Rosalyn Ashby e publicado no texto *Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History*. Estão estabelecidos cinco níveis de progressão das ideias dos alunos.

Na tabela 1 pode visualizar-se o modelo de progressão (adaptado de Ashby & Lee, 1987) que apresenta estas fases como níveis de progressão das ideias e o modo como os alunos compreendem as personagens históricas e as suas ações.

Tabela 1 - Modelo de progressão de níveis das ideias (adaptado de Ashby & Lee, 1987) usado neste estudo.

| I | II | III | IV | V |
|---|---|--|--|---|
| Passado divino ou obscuro | Passado estereotipado | Empatia quotidiana | Empatia histórica restrita | Empatia histórica contextualizada |
| Os alunos não conseguem alcançar as personagens históricas, nem as suas atitudes. Consideram as suas atitudes absurdas e sem sentido. | Veem o passado baseado nas suas convenções valores e crenças, estereotipando-o. | Compreendem melhor o passado baseado em evidências, porém as suas experiências ainda são projetadas na sua explicação. | Levam em conta as evidências e reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado. | Os alunos são capazes de compreender e diferenciar pontos de vista com base nas diferentes evidências históricas e contextos. |

Fonte: Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in history. *The history curriculum for teachers* (pp. 62- 88). London: Falmer Press.

De acordo com os autores (Ashby & Lee, 1987), o primeiro nível deste modelo intitula-se “Passado divino ou escuro”. As pessoas do passado são vistas pelos alunos como mentalmente inferiores porque simplesmente não foram capazes de ver e tomar a melhor decisão. É justificado pelas crianças/jovens com a evolução da sociedade e da tecnologia. Consideram os atores históricos inferiores, realçando a sua falta de inteligência. Acontece frequentemente os alunos darem como garantidas todas as conquistas que o ser humano alcançou até hoje: o carro, o avião, a televisão, o telefone. Seguem a lógica de progresso contínuo sem ter em atenção que para se conseguirem algumas conquistas hoje era necessário resolver outras primeiro, como por exemplo, a alimentação, a habitação... Os estudantes consideram que as pessoas do passado sabiam o mesmo que eles e por isso não têm desculpa para não tomarem a opção que os próprios tomariam, o que torna as decisões dos atores históricos absurdas. Os valores, as metas, expectativas são encarados como obstáculos para a compreensão das decisões e ações das pessoas do passado, sendo que deveriam ser vistos como meios para a compreensão das situações.

No segundo nível (passado estereotipado), os alunos entendem as situações e ações das pessoas do passado por referência a considerações estereotipadas das suas intenções,

valores e objetivos. Geralmente, não é feito nenhum esforço para perceber a diferença entre o que é que os atores históricos pensavam e sabiam e o que é que as pessoas do presente sabem e pensam. Não há sensibilidade para a diferença entre os valores do passado e os valores do presente. Quando existe o reconhecimento dessa diferença, é usada apenas a favor do presente, considerando as pessoas do passado estúpidas e generalizando o seu comportamento.

Os jovens no nível III (empatia quotidiana) recorrem diretamente à sua própria experiência de vida. Elas são capazes de levar em consideração as posições e circunstâncias das pessoas do passado, mas a sua interpretação é feita pelos seus próprios valores, crenças, medos e objetivos. Os alunos entendem as ações, os valores, as crenças da situação específica em que as pessoas se encontravam. O problema é que a situação é vista com olhos atuais, sem estabelecer distinção entre a forma como a vemos agora e a forma como os atores históricos a teriam visto, ou entre o que os agentes sabiam e o que sabemos agora. No entanto, existe uma tentativa genuína de reconstruir aspetos importantes da situação em particular. Esta tentativa de reconstrução é frequentemente associada a experiência pessoais do tipo: como teria sido para mim se estivesse lá? Shemilt considera que este desafio apenas vai fazer surgir estereótipos... e, efetivamente, esta mistura pode parecer semelhante ao estereótipo do nível dois, mas na sua aplicação está muito mais próxima das circunstâncias e das pessoas envolvidas. Recorrendo a características comuns da experiência humana são capazes de fazer um progresso real na compreensão do passado, mas obviamente com os seus limites.

O nível IV agrega os jovens que aceitam que as pessoas no passado viram as coisas de uma maneira diferente da deles, mas não vão muito além das circunstâncias específicas para relacionar essas diferenças com outras crenças, valores e condições materiais. Neste caso, os alunos não relacionam a situação com um contexto mais geral dessa mesma situação. Os costumes, valores e ações são entendidas por referência a evidências de situações específicas em que as pessoas se encontravam. Os estudantes reconhecem que não as podem caracterizar da mesma forma que caracterizam ações e pessoas da atualidade, sabendo que as pessoas do passado não sabiam o que nós sabemos e porque o seu sistema de crenças, objetivos, costumes e valores era diferente dos nossos. Levam em conta as evidências que os ajuda a entender as ramificações das ações dos atores históricos, como por exemplo as suas intenções. Neste nível, os alunos ainda podem recorrer a críticas exasperadas e condescendentes do que veem como fútil, crenças ininteligíveis ou ignorância; e essas crenças serão precisamente aquelas que subjazem às diferenças que acabaram de citar ao chegar à compreensão dos

costumes. Somente depois dos alunos conseguirem ver tudo num contexto mais amplo é que esse tipo de comentários desaparecerá e irão existir tentativas de reconstruir esse contexto mais amplo são a marca do próximo nível.

Por último, temos o nível V denominado de Empatia histórica contextual. Neste nível não se espera que os alunos façam um trabalho perfeito, espera-se que dependendo das informações disponíveis ou se eles têm evidências suficientes para chegar a algo que se aproxime de uma compreensão adequada e tecer uma consideração sustentada. As estratégias empregues e o esforço de compreensão que deve ser feito para alcançar o entendimento geralmente são aspetos que se observam em estudantes típicos deste nível. Manifestam uma clara diferenciação entre a posição e o ponto de vista do agente histórico e o seu; entre o que o agente sabia e o que sabemos; entre as crenças, valores, objetivos e hábitos consagrados em costumes ou práticas sociais passadas e aqueles que prevalecem na nossa própria sociedade. Há uma tentativa de colocar as ações num contexto mais amplo de crenças e valores, e muitas vezes, uma tentativa de vinculá-la a outras condições, como as condições materiais da vida. Os alunos nesse nível geralmente sugerem objetivos implícitos e funções latentes ou ocultas. Apesar de tudo, os alunos desse nível ainda podem querer recuar e aplicar os atuais padrões de racionalidade e conhecimento na avaliação de ações ou costumes, numa forma de crítica. No entanto, isso é feito com a consciência clara de que seus próprios padrões provavelmente serão diferentes dos do passado.

A escolha deste modelo justifica-se por se entender que a divisão em cinco níveis torna-se mais simples mas suficientemente discriminatória para poder fazer uma avaliação da progressão das ideias dos alunos.

A formação de “mini historiadores” não é o que se pretende atingir. O que se pretende é a formação de alunos com consciência histórica, isto é, auxiliá-los no processo de articulação do passado, presente e futuro.

A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de várias demandas de fazer sentido da vida. Assim, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significativa, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico (Gago, 2016, p. 78).

Partimos do presente com questões e problemas que nos surgem e, na maioria das vezes, vamos ao passado em busca de respostas. Surgem as possíveis respostas e, por essa resposta, construímos uma solução para o problema atual. Desta forma, projetamos nossas perspectivas na construção do futuro. Veremos, em seguida, como colocámos o nosso estudo em prática e os resultados alcançados para dar resposta à nossa questão de investigação.

CAPÍTULO 3: A EMPATIA HISTÓRICA NOS ALUNOS DO 7º ANO: DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Participantes

O estudo decorreu numa escola pública no concelho de Coimbra, satisfatoriamente equipada a nível informático e de rede, existindo nas salas onde se desenvolveram as atividades um computador e um projetor com ligação à internet. A escola forneceu, sem limitações, o material base para todo o projeto.

A turma-alvo destas atividades é a turma afeta que estava designada pelo sorteio e que foi caracterizada no Relatório de Atividades e Formação (ver primeiro capítulo, subcapítulo *As turmas*). A essa caracterização acrescento apenas um elemento importante: a adesão à plataforma *Google Classroom*.

Todos os elementos da turma possuem telemóvel e todos têm acesso à internet e computador em casa, como já foi mencionado anteriormente. Os alunos aderiram todos à plataforma *Google Classroom*, o que permitiu a realização de algumas das tarefas do projeto. Usaram-na também para esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos ou sobre as tarefas propostas. A maioria dos alunos cumpria o prazo de entrega de tarefas pela plataforma e faziam o *upload* sem dificuldade. De notar que alguns alunos tentavam enviar por *e-mail*, mas, muitas vezes, sem sucesso, porque se esqueciam frequentemente do domínio do *e-mail*, por exemplo @alguem.pt ou então enganavam-se em alguma letra.

Etapas, instrumentos de recolha de dados e metodologia de análise

O estudo foi planificado de acordo com os objetivos a atingir e que referimos na introdução, nomeadamente entender o nível de empatia histórica que os alunos do 7º ano alcançam ao longo do ano letivo, assim como perceber se há relação entre níveis de empatia histórica e os resultados escolares na disciplina de História.

Antes de mais, a leitura de artigos e relatórios de estágio com vista a auxiliar a preparação e aplicação das atividades foi fundamental. O cuidado na seleção, preparação e apresentação dos recursos foi fundamental para uma boa concretização do trabalho. Desta forma, foram selecionados documentos, vídeos, imagens e exercícios que impulsionariam os alunos a colocar-se no lugar do ator histórico, imaginando o passado e transportando-se para o seu contexto.

Servimo-nos da observação direta das atitudes dos alunos, os registos das suas intervenções orais, a leitura, análise e tratamento dos seus trabalhos escritos (assim como tratamento para fins estatístico). Este estudo passou por quatro etapas de recolha de resultados, sendo a forma de questionário a técnica mais utilizada. A este propósito, João Amado (2014) refere que “...o investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados...”, sendo a entrevista semidiretiva, a observação participante e os questionários alguns dos exemplos que o autor menciona. (Amado, 2014, p. 137)

Relativamente à metodologia de análise de dados, esta foi de cariz interpretativo, tendo sido analisadas criticamente as respostas dos alunos que compunham os momentos de recolha de dados. Para uma melhor compreensão das estratégias e recursos utilizados, descreve-se, individualmente, cada uma das atividades, tal como Ana Rodrigues (2017, p. 33) fez no seu estudo.

Atividades

As atividades foram desenvolvidas no contexto de sala de aula ou como proposta de trabalho de casa que os alunos deviam enviar por *e-mail* ou através da plataforma *Google Classroom*.

Estas atividades estão integradas nos conteúdos do programa do 3º Ciclo do Ensino Básico. As atividades planeadas foram sendo reconfiguradas e reajustadas conforme o tempo e a reunião das condições necessárias para a realização plena das mesmas.

As atividades nºs 1, 2 e 3 foram realizadas cada uma num bloco de 90 minutos. A atividade nº 4 teve uma duração mais extensa que está devidamente assinalada na atividade.

Nos exemplos das respostas dos alunos, as letras ES significam estudante.

➤ Atividade nº1 - Exercício de escrita: As cartas das mulheres

Esta atividade inseriu-se no capítulo B: A herança do Mediterrâneo Antigo, na unidade temática 1, que nos dá a conhecer o mundo helénico, o seu legado material, a democracia ateniense, as ciências, a arte e cultura, a cidadania em Atenas.

No fim desta unidade temática, os alunos devem ser capazes de conhecer e compreender o processo de formação e afirmação das cidades-estado gregas originárias (séculos VIII a IV a.C.), assim como a organização económica e social no mundo grego. Também conhecerão o

elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura e pela arte e o processo de estruturação do mundo grego e de relacionamento do mesmo com outros espaços civilizacionais. Por fim, os alunos estarão capacitados para avaliar o contributo da Grécia Antiga para a evolução posterior das sociedades humanas.

A experiência de Felipe Pizarro Alcade e Patricia Cruz Pazos publicada no artigo *Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial*, de 2014, serviu de inspiração a esta tarefa.

A atividade consistiu na escrita de cartas pelos colocando-se na pele de uma personalidade histórica feminina dirigindo-se a uma mulher do século XX. No contexto de sala de aula, os alunos descobriram o papel de subalternidade das mulheres atenienses e visualizaram um vídeo relacionado com a questão da Rahaf Mohammed al-Qunun⁴. A escrita da carta foi proposta para trabalho de casa e a sua entrega deu-se através da plataforma *Google Classroom*. O objetivo foi os alunos refletirem sobre o papel das mulheres ao longo da História e na atualidade. O guião da atividade pode ser consultado no **ANEXO 4**.

Nesta atividade avaliou-se a capacidade de os alunos encarnarem uma personagem histórica feminina, escrevendo uma carta para as mulheres do século XXI, contando a sua vida.

Tabela 2 - Contagem dos resultados no exercício: As cartas das mulheres

| Níveis do modelo de progressão/ aspetos a considerar | Nº de alunos |
|--|--------------|
| Não realizaram a tarefa | 7 |
| Não se reúnem elementos suficientes para estabelecer um grau | 0 |
| Não sabem/ Não responderam | 0 |
| Nível I – Passado obscuro | 2 |
| Nível II – Passado estereotipado | 0 |
| Nível III – Empatia quotidiana | 0 |
| Nível IV – Empatia histórica restrita | 5 |
| Nível V – Empatia histórica contextual | 4 |

⁴ Rahaf Mohammed al-Qunun é uma mulher que, no início deste ano, procurou asilo na Austrália devido às agressões e maus tratos impingidos pela família por variados motivos, sendo o principal deles o desejo de Rahaf de abandonar a religião islâmica.

A participação dos alunos na atividade rondou os 61%. Este número deveu-se ao facto de que este trabalho foi realizado pelos alunos como trabalho de casa, verificando-se casos de ausência de elaboração da atividade.

Os alunos ficaram posicionados no nível I (Passado obscuro), nível IV (Empatia histórica restrita) e nível V (Empatia histórica contextualizada), estando 50% dos alunos nos situados nos níveis mais sofisticados. Não se registaram alunos cujas ideias se aproximassem dos níveis de compreensão empática II e III.

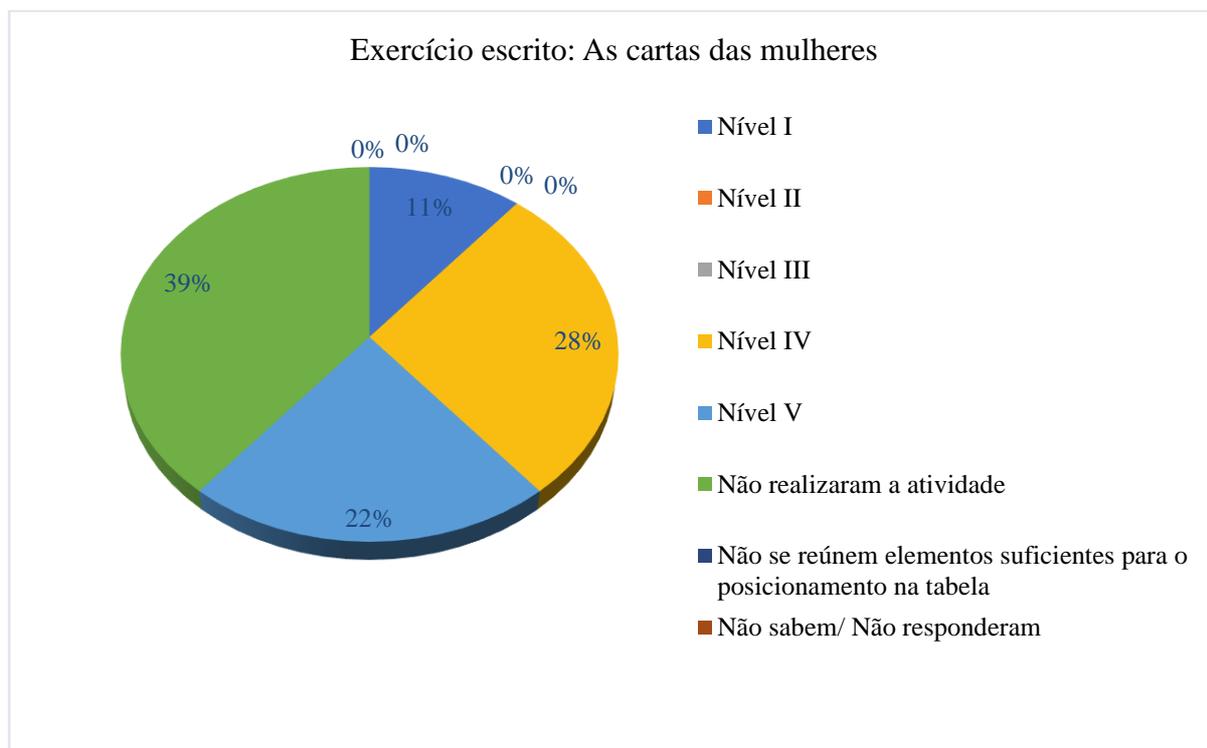


Gráfico 1 – Representação dos resultados da turma no exercício: As cartas das mulheres

Apresentam-se excertos das cartas produzidas pelos alunos, organizados por nível:

Nível I:

Kathrine Virginia Switzer nasceu a 5 Janeiro de 1947, Amberg, Alemanha. Era filha de um Major do exército dos estados Unidos, mas a sua família teria de se mudar para os Estados Unidos em 1949. Formou-se na George C. Marshal High school em Fairfax Country, Virgínia e depois frequentou o Lynchburg College.

ES11

As cartas que alcançaram este nível de ideias caracterizam-se pela não utilização da primeira pessoa do singular, fazendo apenas um registo biográfico da celebridade histórica. Limitaram-se à cópia da informação referente à biografia das personalidades histórica, não

manifestando qualquer tipo de compreensão do contexto da personalidade, vertendo apenas conhecimento.

Nível IV:

(...) Aos 15 anos casei com um homem mais velho escolhido pelo meu pai. Durante anos servi o meu marido. Ele saía para cultivar a cidadania e eu ficava a cuidar da casa, a fiar a lã para fazer a minha roupa e a da minha família. (...) Durante toda a minha vida não tive qualquer poder de decisão em relação a nada. O poder sobre mim foi sempre exercido pela figura masculina. (...)

ES02

As cartas de nível de progressão de ideias IV caracterizam-se pela escrita simples, apresentando ideias claras. O tempo cronológico está bem estabelecido neste exemplo, contudo, os alunos focam-se na situação especificamente, excluindo o contexto mais generalizado e até a ligação com a remetente da carta, uma mulher do século XXI.

Nível V:

O meu nome, Cleópatra, significa “glória do pai” e fui a última rainha do Egipto da dinastia de Ptolemeu.

Inicialmente, governei conjuntamente com o meu pai, Ptolemeu XII, mas ele morreu quando eu tinha 17 anos, idade em que me tornei rainha do Egipto, cargo que ocupei desde o ano 51 a.C. ao ano 30 a.C.

Casei com os meus irmãos Ptolemeu XIII e XIV. Sei que para vocês pode parecer estranho casar com um irmão, mas era um costume egípcio para assegurar o trono.

ES07

Os alunos nesta tarefa atingiram níveis mais sofisticados, alcançando o nível máximo. As cartas elaboradas por estes alunos que manifestam este nível de empatia histórica são caracterizadas pela escrita cuidada e correta com ideias claras e complexas, tendo a preocupação de estabelecer uma ligação entre o passado e o presente (futuro da personalidade histórica), explicando dados que no contexto da personalidade faziam todo o sentido, mas no presente não fazem sentido nenhum. A secção dos anexos disponibiliza um exemplar integral

de uma das cartas escritas pelos alunos que alcançou o nível V da progressão das ideias (ANEXO 5).

➤ **Atividade nº2 - Se fosses um gladiador...**

Esta atividade foi desenvolvida na aprendizagem do capítulo B: A herança do Mediterrâneo Antigo, na unidade temática 2, que nos dá a conhecer Roma e o Império. A questão da existência dos gladiadores é referida muito subtilmente na unidade temática mas, tendo em conta os interesses e gostos da turma, optou-se pelo aprofundamento do assunto.

Os objetivos desta atividade focaram-se na capacidade de os alunos compreenderem o tratamento dos gladiadores, como se tornavam mercadoria valiosa e depreender que a sua existência estava alicerçada no entretenimento da sociedade, gerando-se apostas em torno dos campeões das lutas.

A concretização deu-se em sala de aula. Os alunos viram um excerto do filme Gladiador (2000) que mostrou a negociação entre um vendedor de escravos e um *lanista*. De seguida, existiu um momento de diálogo onde os alunos puderam exprimir o que sentiram na visualização do excerto e discutir com os colegas o que pensavam acerca da questão.

Depois deste momento escreveram um comentário livre sobre a existência dos gladiadores. Como a maioria das respostas não reuniam elementos suficientes para perceber o alcance dos alunos no desenvolvimento da empatia histórica, procedeu-se à reformulação da atividade e elaborou-se um questionário para trabalho de casa (ANEXO 6).

Apesar do questionário ter cinco questões, achou-se relevante a análise profunda das respostas relativas à questão 5: **Achas que a sociedade romana considerava a existência de gladiadores como normal? E tu? Se vivesses nessa época achas que irias achar normal as lutas de gladiadores? Justifica as tuas respostas.**

Tabela 3 - Contagem dos resultados da questão 5. Achas que a sociedade romana considerava a existência de gladiadores como normal? E tu? Se vivesses nessa época achas que irias achar normal as lutas de gladiadores? Justifica as tuas respostas.

| Níveis do modelo de progressão/ aspetos a considerar | Nº de alunos |
|--|--------------|
| Não realizaram a atividade | 1 |
| Não se reúnem elementos suficientes para estabelecer um grau | 0 |
| Não sabem/ Não responderam | 0 |
| Nível I – Passado obscuro | 3 |
| Nível II – Passado estereotipado | 1 |
| Nível III – Empatia quotidiana | 4 |
| Nível IV – Empatia histórica restrita | 0 |
| Nível V – Empatia histórica contextualizada | 9 |

A taxa de participação desta atividade foi de 94%, sendo os 6% referentes à assiduidade registada nesse dia, sendo que se verificou a ausência de um aluno.

Nesta questão, a resposta de um aluno demonstrou o nível I (Passado obscuro) da progressão de ideias (6 %). Os alunos que ficaram posicionados no nível II (Passado estereotipado) atingiu os 16% (3 alunos). No nível III, a percentagem atingida foi de 22% (4 alunos) No nível V (Empatia histórica contextualizada) estão situados 50% (9 alunos). Não se registaram alunos cujas ideias se aproximassem do nível de compreensão empática IV.

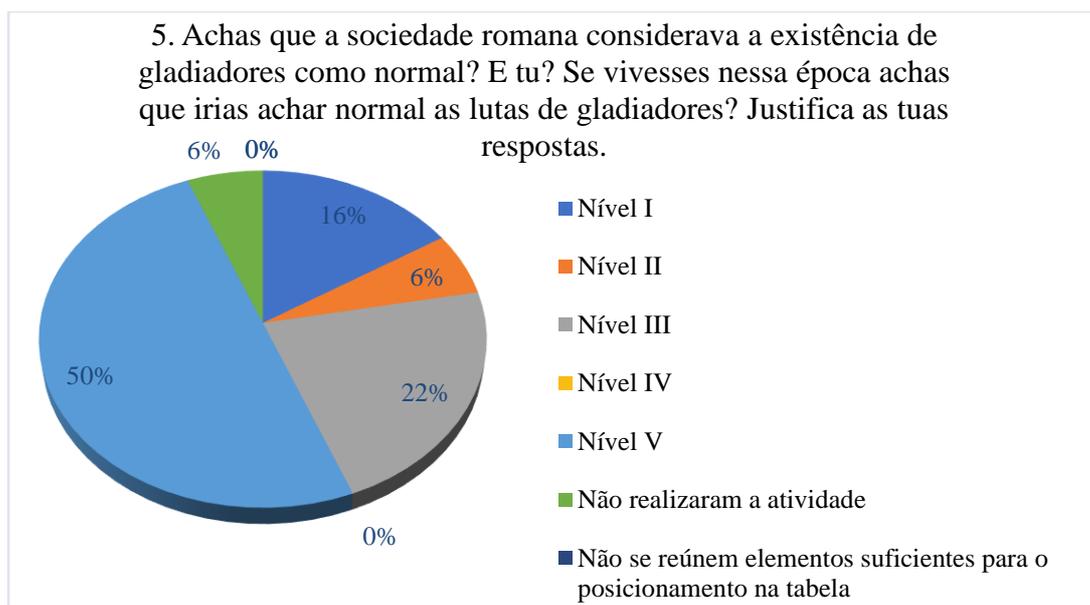


Gráfico 2 – Representação dos resultados da turma na questão 5 da atividade: Se fosses um gladiador...

Apresentam-se abaixo exemplos de resposta dos alunos exemplificativos dos níveis de progressão de ideias atingidos nesta atividade:

Nível I:

Talvez sim talvez não, porque não estaria lá para saber como seria. Não sei até que ponto é que a sociedade romana consideraria normal a existência de gladiadores. Eu acharia normal pois estariam a lutar pela liberdade.

ES17

O aluno que respondeu desta forma manifesta dificuldades em projetar-se no passado. A questão colocada não pode ser respondida com base na presença de uma pessoa. O passado não é fixo e acessível, quanto mais recuarmos, mais difícil se torna a sua reconstrução porque as pessoas que viveram e testemunharam estes acontecimentos já morreram. “... a História é antes de mais sobre mudanças e processos que podem não ter sido directamente testemunhados por ninguém.” (Lee, 2003, p. 22).

Não porque ninguém merece viver fora da sua liberdade (de expressão) nem de quem ama, pois todos merecem uma vida justa sem preocupação de um superior.

ES04

Não, não acharia porque usar ser humanos podia ser uma coisa da época, mas eram pessoas como nós, respiravam o mesmo ar que nós e andavam como nós. Não há motivo para se usar humanos como diversão e tinham animais, porque não usá-los?

ES18

Nestas respostas, os alunos deram como garantias a escolha de estar junto de quem se ama, a liberdade de poder expressar-se e os direitos humanos. Estas conquistas, apesar de estarem presentes na atualidade, não estavam presentes na vida quotidiana dos gladiadores.

Nível II:

A sociedade considerava. Eu não acho normal como as pessoas podem achar diferente outras pessoas. Quando morrermos não vamos todos para debaixo da mesma terra? Mas se eu vivesse talvez não me importaria.

ES11

O aluno reconhece que a sociedade considerava a existência de gladiadores como normal, mas não justifica esta posição. Não existe uma tentativa genuína de se transpor verdadeiramente para o passado, o aluno demonstra claramente a incompreensão pelo facto de os romanos terem uma sociedade desigual e tratarem os gladiadores sem dignidade.

Nível III:

Sim, na sociedade romana consideravam normal a existência dos gladiadores. Eram tratados como “lixo”, as pessoas daquela época achavam normal eles serem usados e maltratados a maioria das vezes. Ao contrário de mim que acharia injusto e mau.

ES05

As respostas deste nível manifestam que a sociedade a existência de gladiadores é vista como normal. Os alunos transpõem-se para o passado, existe essa tentativa genuína de entender o passado, mas julgam-no. Neste exemplo, o aluno apesar de estar inserido numa sociedade que acharia completamente normal as lutas de gladiadores, considera injusto e mau, projetando crenças atuais e a sua experiência pessoal.

Nível V:

| | | |
|---|---|--|
| <i>Provavelmente eu acharia normal as lutas de gladiadores porque seriam uma forma de entretenimento entre os romanos nas arenas. Também porque a luta de gladiadores fazia parte da política do “pão e circo” instituída no império, cujo objetivo principal era amenizar as revoltas do povo romano com os problemas sociais.</i> | <i>Sim, eles consideram a existência de gladiadores normal. Eu também acharia pois naquela época era normal, como agora é normal ir ver um jogo de futebol. Naquela época, as pessoas ainda não tinham noção do desrespeito pela vida humana. Nós agora já temos os Direitos Humanos, mas isso não fazia parte do seu pensamento ainda.</i> | <i>Acho que a sociedade romana considerava a existência de gladiadores como normal porque os gladiadores já faziam parte do quotidiano e eram uma fonte de entretenimento importante. Eu também acharia normal, pois eram tempos diferentes. Se ocorresse na atualidade, claro que não acharia pelo facto de a escravatura estar abolida, mas como no tempo dos romanos existia, eu acharia normal..</i> |
| ES02 | ES07 | ES16 |

As respostas dos alunos neste nível aproximam-se de uma compreensão adequada e tecem considerações sustentadas sobre a situação, o contexto e os agentes históricos. Diferenciam o seu ponto de vista, do ponto de vista do agente histórico e manifestam que o que os agentes sabiam, é completamente diferente do que o que nós sabemos agora. Souberam distinguir as crenças, valores, objetivos e hábitos consagrados em costumes ou práticas sociais passadas daqueles que prevalecem na nossa própria sociedade. Os alunos aplicaram atuais padrões de racionalidade e conhecimento na avaliação de ações ou costumes dos romanos numa forma de crítica, feito com a consciência de que seus próprios padrões provavelmente são diferentes dos do passado.

➤ **Atividade nº3 - “O feudo e o contrato de vassalagem”**

A tarefa foi aplicada durante a aprendizagem do capítulo C: A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica, na unidade temática 1 que corresponde aos conteúdos relacionados com a Europa do século VI ao XII.

No fim desta unidade temática, os alunos devem ficar capazes de conhecer e compreender o novo mapa político da Europa após a queda do Império Romano do Ocidente, assim como compreender as relações entre o clima de insegurança e o predomínio de uma economia ruralizada na Alta Idade Média com a organização da sociedade medieval. Também devem ficar aptos a conhecer e compreender as características fundamentais das expressões culturais e artísticas. Por fim, conheceram a vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII.

Esta atividade consistiu no envolvimento dos alunos no clima de insegurança e de fragmentação característico do contexto das invasões, tanto da primeira vaga (povos “bárbaros) como da segunda vaga (vikings, magiares e muçulmanos), com o objetivo de que os alunos conseguissem relacionar este contexto com a necessidade de celebração de contratos de vassalagem.

No decorrer da aula, os conteúdos sobre o domínio senhorial foram recuperados para que os alunos conseguissem estabelecer a ponte entre a última etapa do contrato de vassalagem e a existência de um elevado número de feudos. Os alunos resolveram a questão 1 e 2 da ficha de trabalho (**ANEXO 7**) que consistiam, respetivamente, na identificação de cada grupo social presente na pirâmide e indicar se seriam privilegiados ou não privilegiados e fazer a legenda

da imagem, identificando cada área do senhorio ou domínio senhorial. Procedeu-se à correção das questões.

O contrato de vassalagem foi abordado com recurso a análise de documentos escritos e imagens, bem como ao texto historiográfico do manual⁵. De seguida, os alunos viram um excerto do episódio 1 da 6ª temporada da série *Game Of Thrones* (2011) selecionado previamente e adaptado à faixa etária dos alunos. Estabeleceu-se um diálogo com os alunos com vista a estabelecer as diferenças e semelhanças entre o contrato de vassalagem visualizado no excerto e o contrato de vassalagem que se fazia habitualmente, sendo que os alunos foram efetuando os registos na tabela disponível na ficha para o efeito.

No fim da aula, os alunos responderam às questões 4 e 5 da ficha de trabalho, embora alguns alunos levassem a ficha para trabalho de casa e acabassem por não concluir a tarefa, levando a uma participação dos alunos de 83%.

Para a análise da progressão das ideias, levou-se em conta as respostas à questão 5: **Achas que, no contexto da sociedade feudal, era normal existirem contratos de vassalagem? Era algo que fazia parte da vida na Idade Média? Explica as tuas respostas.** As questões anteriores estão formuladas para transportar os alunos para as personagens e para a época.

Tabela 4 - Contagem dos resultados da questão 5: Achas que, no contexto da sociedade feudal, era normal existirem contratos de vassalagem? Era algo que fazia parte da vida na Idade Média? Explica as tuas respostas.

| Níveis do modelo de progressão/ aspetos a considerar | Nº de alunos |
|--|--------------|
| Não realizaram a atividade | 3 |
| Não se reúnem elementos suficientes para estabelecer um grau | 0 |
| Não sabem/ Não responderam | 3 |
| Nível I – Passado absurdo | 0 |
| Nível II – Passado estereotipado | 0 |
| Nível III – Empatia quotidiana | 1 |
| Nível IV – Empatia histórica restrita | 7 |
| Nível V – Empatia histórica contextualizada | 4 |

⁵ BARREIRA, Aníbal. MOREIRA, Mendes, *Páginas da História*, História 7ºano, Edições Asa, 1ª edição, 1ª tiragem, 2014

A taxa de participação desta atividade foi de 83 %, sendo os 17% referentes à falta de assiduidade registada nesse dia. Alguns alunos também não entregaram a tarefa para análise.

Nesta questão, um aluno (6%) ficou posicionados no nível III (Empatia quotidiana). No nível IV, a percentagem atingida foi de 38% (7 alunos). No nível V (Empatia histórica contextualizada) estão situados quatro alunos (22%). Um aluno não respondeu à questão, deixando em branco e dois alunos afirmaram que não sabiam (17%). Não se registaram alunos cujas ideias se aproximassem dos níveis de compreensão empática I e II, embora o mesmo aluno possa manifestar dois níveis diferentes na mesma atividade.

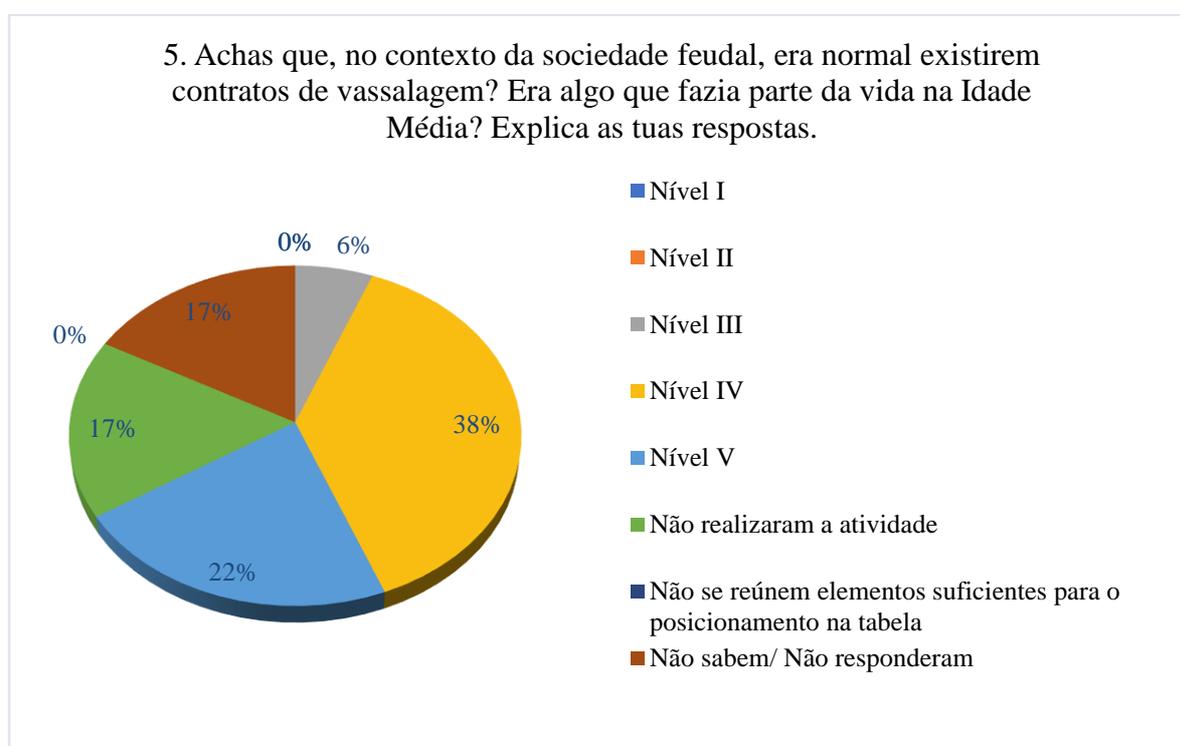


Gráfico 3 – Representação dos resultados da turma na questão 5: Achas que, no contexto da sociedade feudal, era normal existirem contratos de vassalagem? Era algo que fazia parte da vida na Idade Média? Explica as tuas respostas.

Apresentam-se abaixo exemplos das respostas dos alunos representativas de cada nível:

Nível III:

Eu não acho que era normal existirem muitos contratos de vassalagem porque ninguém iria querer perder as suas terras para outros. E sim, era algo que se fazia na vida da Idade Média pois os nobres precisavam de fazer contratos para terem proteção.

O aluno aproximou-se muito das circunstâncias e dos agentes históricos, mas olhou com o seu ponto de vista para a situação ao afirmar que ninguém queria perder as suas terras para os outros, esquecendo assim o contexto de invasão e constante perigo a que os agentes históricos estavam sujeitos.

Nível IV:

| | | |
|---|--|---|
| <p><i>Sim, pois em tempo de guerra e invasões era necessário recorrer aos contratos para assegurar a segurança. Os vassallos tinham a quem recorrer.</i></p> <p style="text-align: right;">ES04</p> | <p><i>Sim, porque os senhores ajudavam-se uns aos outros. Os vassallos tinham proteção dos suseranos.</i></p> <p style="text-align: right;">ES05</p> | <p><i>Eu acho que era normal existirem contratos de vassalagem pois toda a gente queria proteção. No quotidiano da Idade Média estavam constantemente a fazer contratos de vassalagem.</i></p> <p style="text-align: right;">ES16</p> |
|---|--|---|

As ideias destes alunos são claras. Nestas respostas denota-se que os alunos percebem que as pessoas no passado viram as coisas de uma maneira diferente da deles. Apesar disso, cingem-se às circunstâncias específicas dos vassallos, sem relacionar a perspetiva dos suseranos. Os alunos não relacionam as diferentes perspetivas da situação e do contexto mais geral.

Nível V:

| | | |
|--|---|---|
| <i>Sim, acho. Era necessário para os senhores menos poderosos e mais poderosos, os vassallos pediam proteção e terras e os suseranos pediam proteção e fidelidade.</i> | <i>Sim. Acho que fazia parte da vida das pessoas na Idade Média existirem contratos de vassalagem porque quem os fazia só tinha a ganhar com isso. Os suseranos teriam apoio em caso de guerra e os vassallos teriam proteção e terras.</i> | <i>Sim, pois na Europa dos séculos VI a XII a terra constituía a principal fonte de riqueza, sendo a sociedade, uma sociedade rural. Os donos da terra (clero e nobreza) dominavam a sociedade com poder e riqueza. Os senhores menos poderosos preferiam submeter-se a contratos de vassalagem em troca de proteção, auxílio e benefícios ou feudos.</i> |
| ES06 | ES14 | ES07 |

Os alunos que escreveram estas respostas demonstram aproximação a uma compreensão adequada que tiveram do passado, tecendo considerações sustentadas. Apesar de não estar explícito, os estudantes percebem que o que os agentes históricos sabiam, não é o mesmo do que aquilo que eles sabem. Colocam as ações num contexto mais amplo de crenças e valores e vinculam-nas às condições materiais da vida.

➤ **Atividade nº4 - “Os vestígios arqueológicos da civilização muçulmana e o seu legado imaterial”**

Esta atividade está relacionada diretamente com o capítulo C: A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica, incidindo nesta última temática que aborda o mundo muçulmano em expansão e o legado na sociedade atual.

No fim desta atividade, os alunos conheceram e compreenderam a génese e expansão do islamismo e a ocupação muçulmana e a resistência cristã na Península Ibérica. De uma forma geral, ficaram a saber as interações entre o mundo muçulmano e o mundo cristão. Para

finalizar, foram capazes de conhecer e compreender a formação do reino de Portugal num contexto de reconquista cristã.

A planificação inicial passou pela abordagem direta dos conteúdos referentes com recurso a análise de documentos escritos como *As Cruzadas vistas pelos Árabes* (1983) de Amin Maalouf e *O médico de Córdoba: romance* (2010) de Herbert Le Porrier, bem como a partir de análises de vídeos, imagens e a um texto historiográfico presente no manual³. De seguida, os alunos desenvolveriam trabalhos de grupo (5 grupos, dos quais 2 teriam 3 elementos e os restantes teriam 4 elementos).

Através desta abordagem e dos trabalhos de grupos, os alunos foram chamados a identificar o legado imaterial e os vestígios materiais da civilização muçulmana, a desmistificar a ideia de que os muçulmanos são maus e os cristãos bons e a relacionar os progressos técnicos e científicos divulgados pelos muçulmanos com o clima de prosperidade da Europa do século XII.

No decorrer do 2º período, a turma começou a trabalhar num projeto do Domínio de Autonomia Curricular (DAC) que envolveu Geografia, História, Português, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas e Educação Visual. O tema deste projeto foi *Portugal: Passado e Presente*. Desta forma, os objetivos mantiveram-se, mas a atividade foi reformulada e abdicou-se do tempo da abordagem direta dos conteúdos. Desta forma, a disciplina contribuiu de forma significativa no projeto do DAC⁶.

Os elementos dos grupos foram sorteados, assim como a atribuição dos temas. Os aspetos a abordar nos trabalhos e a estrutura foram acordados com os alunos, estando disponível, no **ANEXO 8**, o guião elaborado com a turma. A partir deste guião, os grupos efetuaram a divisão tarefas pelos diversos elementos do grupo. Os alunos tiveram dois blocos de 45 minutos para acompanhamento direto dos trabalhos e contacto constante pela plataforma *Google Classroom*. Devido às condicionantes materiais da exposição e à preferência dos alunos, a apresentação dos trabalhos deu-se em cartolina. O produto final deste projeto resultou numa exposição coletiva no final do ano letivo que foi muito vista na festa de final de ano letivo (**ANEXO 9**).

A participação dos alunos no projeto foi de 100%. Os grupos apresentaram os trabalhos e a avaliação do projeto que os alunos fizeram foi positiva (o enunciado da avaliação do projeto

⁶ Domínios de Autonomia Curricular (mais informações em: <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>)

dado aos alunos encontra-se no **ANEXO 10**). Numa escala de 1 a 5, o projeto foi avaliado em média, com 4, aproximadamente.

Os alunos aprenderam os conteúdos com recurso a análise de mapas, imagens e texto historiográfico do manual, bem como a partir de análises de vídeos da RTP Ensina: “A economia durante o período árabe”; “Os árabes, a medicina e a farmácia” e “Quem eram os Moçárabes?”. Esta abordagem abarcou três blocos de 45 minutos.

A análise dos níveis de progressão das ideias dos alunos deu-se por observação e audição dos comentários dos alunos ao longo do decorrer das aulas e sessões do projeto.

Na caixa de texto apresenta-se uma intervenção no âmbito da relação entre cristãos e moçárabes aquando da Reconquista cristã:

Não consigo perceber. Então como é que eles sendo todos cristãos matam quem também era cristão?

(a resposta de um dos colegas) Eles mataram porque não tinham os mesmos rituais que eles, deviam pensar que, como tinham adotado costumes muçulmanos, eram da mesmo lado que eles, apesar de terem a mesma religião.

Aqui estão presentes dois níveis de progressão das ideias de Lee. Se por um lado temos um aluno que não percebe a ação dos cristãos e o que os motivou a matar outros cristãos aquando do processo de Reconquista (nível I), por outro lado temos outro aluno que responde à questão de uma forma complexa, contextualizando a ação e tendo em conta as motivações dos cristãos da resistência (nível V).

Quando se lecionaram os conteúdos relativos às crises do século XIV, mais especificamente o que diz respeito à peste negra, o projeto ainda estava a decorrer. A esse propósito, os alunos visualizaram excertos dos filmes *Black Death* (2010) e *The Physician* (2013), relativos à peste negra. Através da visualização dos vídeos, os alunos foram capazes de estabelecer as diferenças entre a epidemia no mundo muçulmanos e a epidemia no mundo cristão. Esta abordagem demorou cerca de um bloco de 45 minutos.

As respostas à questão 7: **Tendo em conta o que aprendeste nas aulas e com este projeto, que visão tens da civilização muçulmana? Como achas que seria se vivesses nesta época como habitante da Península Ibérica? Serias moçárabe, muládis ou irias**

fazer parte da resistência cristã nas Astúrias? Porquê? foram usadas neste estudo para estabelecer os níveis que os alunos atingiram na progressão das ideias de Lee.

Tabela 5 - Contagem dos resultados da questão 7: Tendo em conta o que aprendeste nas aulas e com este projeto, que visão tens da civilização muçulmana? Como achas que seria se vivesses nesta época como habitante da Península Ibérica? Serias moçárabe, muládis ou irias fazer parte da resistência cristã nas Astúrias? Porquê? da avaliação ao projeto *Portugal: passado e presente*

| Níveis do modelo de progressão/ aspetos a considerar | Nº de alunos |
|--|--------------|
| Não realizaram a atividade | 0 |
| Não se reúnem elementos suficientes para estabelecer um grau | 4 |
| Não sabem/ Não responderam | 0 |
| Nível I – Passado absurdo | 0 |
| Nível II – Passado estereotipado | 1 |
| Nível III – Empatia quotidiana | 0 |
| Nível IV – Empatia histórica restrita | 5 |
| Nível V – Empatia histórica contextualizada | 8 |

A taxa de resposta deste questionário foi de 100%, ressaltando que cerca de 22% das respostas (3 alunos) não reuniam condições para se estabelecer um nível de progressão de ideias, visto que apenas escreveram o iriam ser neste contexto, sem a devida justificação (por exemplo, *Eu queria ser muládis*). Esta percentagem deve-se ao facto de os alunos terem preenchido a ficha de avaliação do projeto no último dia de aulas, sendo pouco o tempo disponível para o preenchimento da mesma e os alunos manifestarem cansaço.

Um pouco menos de metade da turma (44%) conseguiu atingir o nível de empatia histórica mais sofisticado (Empatia histórica contextualizada), compreendendo que, dentro do mesmo contexto, podem existir pontos de vista completamente diferentes e não existir certo ou errado baseado nas evidências que lhes foram apresentadas. No nível da Empatia quotidiana registou-se uma percentagem de 6% (1 aluno). O nível IV foi alcançado por 5 alunos (28%). Não se registaram alunos cujas ideias se aproximassem dos níveis de compreensão empática I e III.

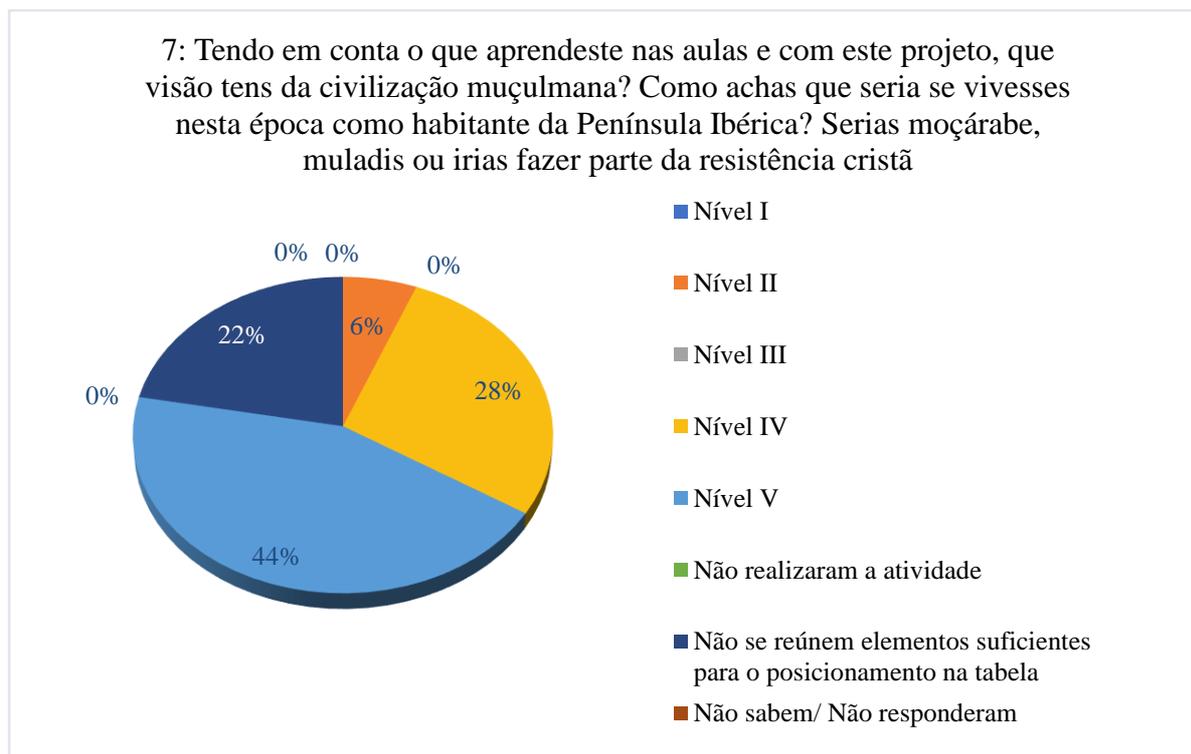


Gráfico 4 - Representação dos resultados da turma na questão 7: Tendo em conta o que aprendeste nas aulas e com este projeto, que visão tens da civilização muçulmana? Como achas que seria se vivesses nesta época como habitante da Península Ibérica? Serias moçárabe, muladis ou irias fazer parte da resistência cristã nas Astúrias? Porquê? do projeto *Portugal: passado e presente*

As respostas representativas dos níveis da progressão das ideias alcançados pelos alunos nesta questão estão abaixo apresentadas:

Nível II:

Se eu vivesse nesta época iria fazer parte da resistência cristã nas Astúrias porque depois iria reconquistar o território da Península Ibérica.

ES08

Nesta resposta, o aluno justificou a sua escolha com um facto do qual o agente histórico não tinha conhecimento. Assim, apesar de ter tido uma escolha válida, a sua justificação demonstra que não se conseguiu projetar para o passado de uma forma correta. Se os agentes históricos que vão para as batalhas soubessem que vão perder, provavelmente não lutariam porque não queriam ser humilhados.

Nível IV:

A civilização muçulmana era avançada em aspetos como a medicina e a agricultura, sendo também religiosa. Se eu vivesse nessa época eu penso que iria ser difícil, mas queria ser parte da resistência cristã porque acho que valeria a pena lutar pelo território que antes tinha sido meu.

ES11

A civilização muçulmana deixou muitos contributos para nós sendo que nos deixou muitas técnicas que ainda usamos atualmente. Se eu vivesse na época eu refugiar-me-ia nas Astúrias, fazendo parte da resistência cristã, não tendo que mudar a minha religião.

ES01

As respostas destes alunos centram-se apenas numa opção viável, como se dentro do mesmo contexto não pudessem existir diferentes perspetivas. Os alunos não relacionaram a situação com um contexto mais geral. Percebe-se que se distinguem das pessoas do passado, mas os costumes, valores e ações são entendidas por referência a evidências de situações específicas em que as pessoas se encontravam.

Nível V:

Se vivesse nessa época, talvez fosse moçárabe porque nem toda a população teve oportunidade para fugir para as Astúrias. Provavelmente queria manter a minha crença em Jesus Cristo, mas adotaria costumes muçulmanos que me seriam passados com a convivência.

ES05

A civilização muçulmana foi importantíssima pois foi graças a ela que a agricultura evoluiu e temos produtos que ainda hoje consumimos, como as laranjas. Se eu vivesse nessa altura, eu provavelmente morreria nos combates como cristão porque existiam sempre pessoas que morriam nas lutas.

ES16

A civilização muçulmana ao invadir a Península Ibérica trouxe várias técnicas de agricultura, medicina e influenciaram a nossa língua. A minha vida nesta época seria difícil porque iria permanecer cristão e ajudar a reconquistar a glória de Cristos nas terras que já tinham sido nossas.

ES10

Percebe-se nestes alunos que demonstram uma preocupação em distanciar-se do presente para compreender o passado, fazendo uma diferenciação; entre o que o agente sabia e o que hoje sabemos sobre a Reconquista cristã.

As respostas destes alunos manifestam que perante as informações e as evidências disponíveis chegaram a algo que se aproximou de uma compreensão adequada e teceram considerações sustentadas sobre aquela situação.

Discussão dos resultados

Ao longo do ano letivo, os alunos foram manifestando maior interesse em participar nas atividades anteriormente descritas. O número de alunos que não realizaram as tarefas foi reduzindo, sendo que na primeira tarefa (“As cartas das mulheres”) o número de participantes foi o maior e, na última tarefa, praticamente no fim do ano, todos os alunos participaram. A explicação que pode justificar a menor participação na primeira tarefa centra-se no facto de os alunos terem de entregar a carta por via digital através da plataforma ou do *e-mail*, sendo que os estudantes manifestavam pouco domínio sobre o envio de *e-mails* ou pela plataforma, apesar do esclarecimento inicial de como a plataforma funcionava.

Os casos onde as respostas que não reuniram condições para o estabelecimento de um grau no modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee verificaram-se apenas na última atividade, justificado pela falta de tempo para a elaboração da resposta e o cansaço dos alunos no final do ano letivo.

Apesar de terem sido analisadas apenas as tarefas escritas, os alunos foram submetidos ao debate de ideias e análise de evidências, fontes e materiais audiovisuais como séries e filmes. No estudo *Pedagogical conditions that promote historical empathy with “The Elizabeth Jennings Project”*, a autora Katherine Perrotta (2018) salientou a importância do diálogo e do debate de ideias com os alunos, sendo a tarefa oral a que manifestou melhores resultados no desenvolvimento de ideias complexas e poderosas dos seus alunos.

Os melhores resultados foram atingidos nas atividades onde os alunos já conheciam os materiais como o filme *Gladiador* (2000), *Black Death* (2010) e *The Physician* (2013) e a série *Game Of Thrones* (2011) e que acabaram tendencialmente por provocar maior debate de ideias.

Um dos objetivos do nosso trabalho era perceber se conseguíamos ajudar, com as tarefas propostas, os alunos a evoluírem nos respetivos níveis de empatia histórica. De uma

forma geral, a turma manifesta uma evolução positiva no alcance de ideias mais poderosas, acabando o ano letivo com apenas 6% dos alunos nos níveis menos sofisticados e 72% de alunos nos níveis superiores (nível 4 e 5) contra 50% de percentagem no início do ano letivo. Apesar dos resultados da investigadora Mariana Silva (2018) terem sido diferentes, também ela assinala uma evolução positiva nos seus alunos no desenrolar das atividades.

O nível I apresenta uma evolução favorável, registando-se respostas dos alunos apenas nas duas primeiras atividades. O nível II apresenta um peso muito pouco significativo no estudo, manifestando em duas atividades apenas dois casos (um na segunda atividade e um na última). O nível III tem também pouca representatividade do estudo (cinco casos), apresenta dados apenas na segunda e terceira atividades.

Ao contrário da maioria dos estudos, no nosso os níveis de empatia menos sofisticados não são tão representativos. Por exemplo, no estudo finlandês intitulado *Stepping into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise* (2015), os autores chegaram à conclusão que os alunos entre os 16 e 17 anos estavam mais concentrados nos níveis de empatia menos sofisticados (nível 1,2 e 3). Também no estudo «*Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica*» (2008), os autores concluíram que os seus alunos projetavam os valores do presente para o passado o que significa que os alunos atingiram ideias menos poderosas. No estudo de Ana Rodrigues (2017) intitulado *A empatia histórica sobre o quotidiano cortês medieval: Um estudo com alunos do 10º ano do Ensino Secundário*, a empatia dos alunos de 15, 16 anos foi estabelecida, sobretudo, nos níveis 3 e 4. Neste estudo, a autora usou o modelo de Ashby & Lee (2001) que tem mais uma categoria que o de 1987. Assim, os níveis 3 e 4 correspondem, sensivelmente, aos níveis II (Passado generalizado) e III (Empatia quotidiana) do modelo de 1987. Mais uma vez se verifica a discrepância entre este estudo e os estudos já feitos.

Os níveis mais sofisticados (IV e V) são a grande representatividade do estudo, verificando-se sempre 50% ou mais dos casos. Tanto no nível da Empatia histórica restrita como no nível da Empatia histórica contextualizada, o número de casos foi sempre acima de 4, chegando aos 9 casos no nível 5 na atividade: Se fosses um gladiador (50%).

Os alunos que alcançaram níveis mais elevados de empatia são alunos que apresentam, no geral, maior sucesso académico. Porém, nos níveis mais sofisticados das atividades 2, 3 e 4 registam-se alunos que têm resultados mais medianos.

No nível I há apenas registo de um aluno com avaliação de 5 colocado na primeira atividade. Importa destacar que este mesmo aluno teve uma evolução positiva ao longo do ano letivo, acabando por atingir o nível IV na atividade relacionada com a civilização muçulmana. Este caso é excecional ao apresentar o alcance do nível seguinte de empatia na atividade que realizava posteriormente (na primeira atividade alcançou o nível I, na segunda o nível II, na terceira, o nível III e na quarta o nível IV). Todos os outros alunos variavam de nível nas diversas atividades. A este respeito, Juliano da Silva Pereira afirma que “...o nível de empatia não compõe uma hierarquia desenvolvimentista. O aluno não necessariamente tem que atingir um nível antes do outro...” (PEREIRA, 2018:7). Isto coloca em evidência que o aluno não tem de passar por todos os níveis até atingir o mais sofisticado e fixar-se nele. O que acontecerá é que, com a prática, o aluno tenderá a alcançar níveis mais sofisticados de empatia histórica.

Houve especificamente uma aluna com bastantes dificuldades nas diversas disciplinas (inclusive História) que nas diferentes atividades alcançou os níveis mais sofisticados. Os alunos com resultados medianos posicionaram-se nos níveis III, IV e V, com maior incidência nos dois níveis mais sofisticados.

Dando resposta a um dos nossos objetivos, verificar a correlação entre níveis de empatia histórica e níveis académicos de desempenho, considera-se, assim, irrelevante o aproveitamento académico dos alunos no alcance de graus mais elevados de empatia, sendo que os alunos que atingiram o nível V do modelo tiveram resultados académicos diversificados. Também nas fases de menor grau empático (nível II e III) existiram alunos com aproveitamento académico diversificado, verificando-se a presença de alunos com avaliações situadas nos níveis III, IV e V.

Importa salientar que se verifica em todas as atividades um nível ou dois que não têm representatividade. A explicação para tal passa pela concentração dos alunos nos dois níveis mais sofisticados e na pouca representatividade que os níveis inferiores têm.

Os resultados deste estudo podem ser justificados pelo facto de os alunos estarem familiarizados com exercícios de análise de evidências e de reconstrução do passado, assim como, pelo facto de a turma ter um número reduzido de alunos, o que leva a que o professor possa despender mais tempo com cada estudante. Também se destaca o facto de que os alunos desta turma apresentam bons resultados escolares, existindo apenas um ou dois casos de alunos com resultados escolares medianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é o resultado de planificação, desenvolvimento e aplicação de atividades diversificadas ao longo do ano letivo 2018/2019 a uma turma do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico ao longo do estágio curricular.

A escolha deste tema ficou a dever-se, essencialmente, à vontade de aproximar a turma (à qual estava afeta no meu contexto de estágio) não só à disciplina de História, mas também, à profissão de historiador na sua tarefa de reconstrução do passado a partir de vestígios e fontes.

Como referimos no início deste trabalho, a empatia histórica é a capacidade cognitiva e afetiva de nos colocarmos no lugar do outro sem nos desviarmos do nosso caminho, do nosso lugar e tem de ser trabalhada e treinada para uma compreensão do passado o mais adequada possível.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada foi possível observar que os alunos conseguiram perceber o papel fundamental que a História exerce na compreensão do passado, na análise do presente e perspetiva do futuro. Efetivamente passaram a encarar a História como “sítios” onde as personagens históricas são pessoas que viveram noutras épocas e tentaram perceber as ações de uma personagem histórica, os seus motivos e as implicações dessas ações. Os alunos passaram a valorizar o contributo da disciplina na construção das sociedades e na compreensão do presente. Também viram algumas das suas ideias desmistificadas, sendo capazes de perceber que na História não existem heróis e vilões, mas sim pessoas que têm diferentes perspetivas numa mesma situação. Aproximaram-se da profissão do historiador e da sua função e compreenderam que os historiadores não são juízes que julgam as personagens históricas, mas sim tentam perceber as suas ações, os seus motivos e as implicações dessas mesmas ações.

No estudo em si, os alunos foram muito colaborantes nas atividades e demonstraram muito entusiasmo e gosto pelos assuntos em todas as atividades com exceção da primeira, onde manifestaram logo o seu desagrado na aula quando expliquei a tarefa que teriam de fazer.

De uma forma geral, os alunos foram capazes de realizar as atividades distanciando-se dos seus valores e crenças para assumirem o contexto dos agentes históricos, demonstrando compreensão das mesmas, dos acontecimentos e das suas ações.

Relativamente à empatia histórica que os alunos demonstraram nas atividades, verifica-se que há uma inclinação para que os níveis I, II e III apresentem menos estudantes. Os níveis IV e V são os níveis onde os alunos se concentram mais, revelando uma capacidade de compreensão das personagens históricas, das suas ações e das implicações das mesmas dentro de determinado contexto. Estes resultados podem ser explicados, primeiro, pelo facto de os alunos gostarem e se interessarem genuinamente pela disciplina, por estarem familiarizados com exercícios de análise de evidências e de reconstrução do passado, assim como o facto de a turma ter um número reduzido, o que leva a que o professor possa despende mais tempo com cada aluno. Por fim podemos apontar também os bons resultados escolares dos alunos.

Refletindo sobre os resultados obtidos, a principal dificuldade foi, precisamente, categorizar as narrativas dos alunos, num determinado nível, baseadas nas características que Ashby & Lee propõem no seu modelo de 1987.

Relativamente à relação que a empatia histórica tem com os resultados escolares da disciplina, é possível verificar que existe uma maior propensão a que os alunos que apresentam melhores resultados escolares na disciplina alcancem com níveis de empatia histórica mais sofisticados. Contudo, os alunos com menos sucesso na disciplina também manifestam, tendencialmente, o alcance de níveis sofisticados que dizem respeito à Empatia histórica restrita e à Empatia histórica contextual (níveis IV e V).

Ao longo deste relatório, procurámos reforçar a ideia de que os níveis de empatia não são propriamente metas a atingir no sentido de aguçar a competitividade dos alunos, mas antes são uma forma de ensinar que contribui para uma melhor compreensão da História e para o conseqüente desenvolvimento de ideias e raciocínios históricos cada vez mais sofisticados.

A avaliação dos resultados destes exercícios pode fornecer informações importantes ao professor de forma a que possa adequar as suas estratégias para uma melhor compreensão do passado. A este respeito, Mariana Silva destaca:

Por isso, percebemos que a autoavaliação dos resultados, é importante com vista a ajudar o professor a focar o seu trabalho nos pontos mais deficitários dos seus alunos e assim obter uma melhor compreensão do passado. Saber e perceber como o aluno pensa historicamente, possibilita selecionar os melhores instrumentos, que o vão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de História (Silva, 2018, p. 92-93).

Quanto aos obstáculos que mais se fizeram sentir neste estudo, considero que a condicionante temporal foi um deles pois cada atividade tinha bastante duração e os alunos demoravam muito tempo na escrita das suas respostas. Também a carga horária dos alunos e dos professores das diversas disciplinas que impediu as reuniões conjuntas para o projeto do DAC.

Teria sido relevante a recolha de dados da empatia histórica dos alunos antes da abordagem dos conteúdos de forma a se estabelecer uma comparação do antes e do depois, de forma a perceber o impacto que as evidências históricas e o diálogo com os alunos têm no nível de empatia que os mesmos atingem no fim da aprendizagem dos conteúdos.

Tendo havido a possibilidade de aplicar estas atividades a outras turmas dos 7º anos, o estudo poderia ter sido mais abrangente, trazendo a lume, talvez, resultados mais consistentes e próximos dos alcançados por outros investigadores desta temática.

A empatia histórica é um tema bem discutido em Portugal, mas considero relevante um estudo apenas para os alunos do 7º ano, com uma amostra mais significativa. Assinalo também a pertinência de se fazer um estudo longitudinal do 3º Ciclo.

Considerando outros estudos que foram analisados para embasamento teórico do meu, ressalto a importância de os alunos serem confrontados com atividades que estimulem a empatia histórica para que não formemos memorizadores de conteúdos, mas alunos com capacidade para pensar, refletir e compreender o que lhes é apresentado. Este tipo de exercícios permite que os alunos desenvolvam competências como "...a capacidade de interpretação e expressão escrita/oral, o cruzamento de diversificadas fontes históricas, primárias e/ou secundárias, tendo em consideração o seu contexto de produção e o levantamento de hipóteses." (Clarice Ferreira citada por Rodrigues, 2017, p. 64).

Para finalizar, importa referir que este relatório tem lacunas que, muito provavelmente, só serão preenchidas depois de concluídos muitos anos de docência, porque a experiência docente não se concretiza apenas com o trabalho com uma turma, em contexto de estágio, cujo objetivo principal é permitir um contacto inicial com a profissão nas suas múltiplas dimensões.

Todavia, considero que o meu estágio foi uma caminhada bastante completa e enriquecedora que me permitiu adquirir conhecimento, estratégias, ferramentas e recursos essenciais para a vida profissional que se aproxima, mas sobretudo, permitiu-me perceber que quero mesmo abraçar a vida docente e de que forma a quero abraçar, que tipo de professora quero ser e que percurso profissional desejo construir.

BIBLIOGRAFIA

Aguiar, E. P. (2018) A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade, 13 (33), pp.109-124. Acedido em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/815>

Amado, J. (2014) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido em: https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=LktDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=%22Manual%2Bde%2Binvestiga%C3%A7%C3%A3o%2Bqualitativa%2Bem%2Beduca%C3%A7%C3%A3o%22+Amado&ots=g524fDuOe6&sig=LzmFz3OEcZ0qxAtxIsC293nFAVY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Andrade, B. G., Júnior, G.R., Araújo, A. N. & Pereira, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História. *História & Ensino*. 2 (17), pp.257-282. Acedido em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>

Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History. In C. Portal, *The History Curriculum For Teachers*, (pp. 62- 88). London: Falmer Press

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, pp. 13-21. Acedido em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>

Carvalho, A. P.R. (2016). Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do jornal *La Provincia di Bolzano*. *Anais do XIII encontro estadual de História da ANPUH RS*. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul. Acedido em: http://www.eeh2016.anpuhrs.org.br/resources/anais/46/1467312200_ARQUIVO_Artigo.pdf

Cruz, P & Pizarro, F (2014). Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Proyecto Clío History and History teaching*, Clío 40. Acedido em: <http://clio.rediris.es>

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y Aprendizaje*. 9 (34), pp.1-21. Acedido em:

<https://www.researchgate.net/publication/28289364> Ensenar a comprender el pasado histórico conceptos y empatia

Endacott, J. L. & Sturtz, J. (2015) Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal Of Social Studies Research*, 39, pp. 1–16. Acedido em: <https://daneshyari.com/article/preview/108376.pdf>

Ferreira, C. M.A.S. (2009). O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. In I. Barca & M. A. Schmidt (org.), *Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 115-130. Acedido em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-investigac3a7c3a3o-em-portugal-e-no-brasil.pdf>

Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5 (9), p. 76-93. Acedido em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In I. Barca, *Educação Histórica e museus* (pp. 19-36). Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Acedido em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>

Martins, G. d'Oliveira (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Acedido em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

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 Ruiz, R., Borghi, B. & Mattozzi, I. (coord.) *Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*. Bologna, pp. 283-290. Acedido em: http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat.neus.gonzalez/files/Gonzalez-Henriquez-Pages-Santisteban_bolonia09.pdf

Monfort, N. G., Vázquez, R. H., Blanch, J. P. & Fernández, A.S. (2008) Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. *Colloque " Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté" Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?*. Nantes. Acedido em: http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat.neus.gonzalez/files/Gonzalez-Henriquez-Pages-Santisteban_Nantes-2008.pdf

Perrotta, K.(2018) Pedagogical conditions that promote historical empathy with “The Elizabeth Jennings Project”, *Social Studies Research and Practice*, 13 (2), pp.129-146, Acedido em: <https://doi.org/10.1108/SSRP-11-2017-0064>

Pereira, J. S. (2014). *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História* (Tese de Mestrado). Mestrado em História Social. Universidade Estadual de Londrina. Acedido em: http://www.uel.br/pos/mesthis/JulianodaSilvaPereira_Dissertacao.pdf

Pereira, J.S. (2018) Sobre empatia histórica e imaginação: o uso do RPG no ensino de história. *X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS*. Acedido em: http://www.xperspectivas.com.br/resources/anais/8/1527435131_ARQUIVO_Sobreempatiahistoricaeimaginacao-ousodoRPGnoensinodehistoria-julianodasilvapereira.pdf

Rantala, J., Manninen, M. & Berg, M. (2015) Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323–345. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092>

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

Rosário, H. B. (2009). *Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da História e empatia histórica* (Tese de Mestrado). Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Universidade Federal do Paraná. Acedido em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24172/DissertacaoHelenoCompleta.pdf?sequence=1>

Silva, M. V. M. (2018), *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/116540/2/297035.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 - Exemplo de planificação a curto prazo desenvolvida no estágio na turma afeta

| | | | |
|---|---|--|---|
|  E.B. 2.3 Inês de Castro 3º Ciclo - História | Tema: O contexto europeu do século XII ao XIV (D) Capítulo: As crises do século XIV (2) | Aula n.º: 86 e 87 Data: 11 de junho de 2019 | Sumário: Correção do trabalho de casa. Atividade de consolidação dos conhecimentos referentes ao Gótico e ao Românico. As causas das crises no séc. XIV. Os problemas económicos e sociais das crises. Os reflexos da situação europeia em Portugal. |
| | Professor (estagiário): Cristiana Almeida Ano Letivo: 2018/2019 Ano: 7º Turma: X | Observações/Notas/Avisos: Verificação do trabalho de casa. | |

| Conteúdos | Conhecimentos/Capacidades | Conceitos | Estratégias | Recursos | Avaliação |
|---|---|--|---|---|--|
| Características do Românico: <ul style="list-style-type: none"> Arco de volta perfeita; Abóbada de berço; Pouca luminosidade; Muita robustez; Utilização do contraforte; Características do Gótico: <ul style="list-style-type: none"> Verticalidade das construções; Arcos quebrados; Abóbada de cruzamento; | Contextualizar política, social, e economicamente os dois movimentos artísticos. Distinguir as principais características do Românico e do Gótico. Identificar edifícios com traços da arte românica e arte gótica. | Contraforte; Arcobotante; Arco quebrado; Rosácea; | Escrita do sumário – ditado - preparação para o ambiente de sala de aula Correção do trabalho de casa, relembrando algumas características do Românico e do Gótico lecionadas na última aula. Atividade de grupo <i>Românico ou Gótico</i> que consiste na formação de quatro grupos, cada grupo terá um envelope que contém características e edifícios dos dois movimentos artísticos, sendo que terão de fazer a separação dos aspetos dos dois movimentos artísticos e colocá-los na sua respetiva caixa. | Caderno diário Projetor Computador Manual adotado Caixas para a atividade e cartões Apresentação de diapositivos Material de escrita adequado | Atitudes e valores Organização Responsabilidade Participação oral |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Uso de vitrais (janelões e rosácea); Interiores mais amplos. As causas das crises no séc. XIV: <ul style="list-style-type: none"> Guerras (Cem Anos) Fomes (mudanças climáticas e destruição das guerras) Epidemias (com destaque para a Peste Negra) | Indicar os principais motivos da quebra demográfica, salientando o papel das fomes, das guerras e das epidemias. Identificar a Guerra dos Cem Anos como o principal conflito europeu do século XIV. Relacionar a diminuição da produção agrícola com as alterações climáticas, com a destruição causada pelas guerras e pelo abandono dos campos. | Crise Recessão económica Quebra demográfica Peste bubónica e peste pneumónica | Introdução ao tema “As crises do século XIV” com a exploração das ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de crise, elaborando um esquema no quadro com palavras que associem a este termo. Análise oral da turma do gráfico projetado, com o objetivo de os alunos identificarem a quebra demográfica ocorrida no século XIV. Exploração do mapa projetado de forma a que os alunos consigam identificar as principais causas da quebra demográfica. Através do diálogo, os alunos serão levados a estabelecer relações entre as condições climáticas e a diminuição da produção agrícola, articulando com a ocorrência de carência de alimentos e a falta de higiene que torna o organismo humano vulnerável a doenças. Com a análise das rotas comerciais, os alunos serão levados a concluir que a peste negra começou no Oriente. Leitura e exploração do documento 3 da página 199 com o objetivo de os alunos perceberem quão contagiosa e fatal era a peste negra. | | |
|---|---|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>Os problemas económicos e sociais da crise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decadência da agricultura e comércio; • Inflação e desvalorização monetária; • Publicação de leis régias para o tabelamento de salários e preços assim como leis que obrigavam os camponeses a trabalhar e proibiam a mendicância; • Insatisfação popular sob a forma de revoltas violentas • Crise moral com o desenvolvimento de seitas flagelantes e milenaristas. | <p>Indicar as medidas tomadas pelos senhores e pelo poder régio para fazer face à diminuição das receitas</p> <p>Salientar a insatisfação popular, destacando a ação das jacqueries e dos artifices e aprendizes na revolta de Ciompi, Florença.</p> <p>Contextualizar o aparecimento de movimentos milenaristas (ideia de fim de mundo; moralização dos comportamentos).</p> | <p>Inflação Desvalorização monetária Tabelamento</p> <p>Jacqueries</p> | <p>Síntese das ideias principais através do esquema que estará projetado.</p> <p>Através do diálogo, os alunos serão levados a concluir que os reis tomaram medidas para combater a inflação, assim como tentaram tabelar os salários e rendas. Os alunos perceberão que a guerra também teve um papel na crise económica, sendo que as despesas militares eram sustentadas pelos impostos e tributos dos camponeses.</p> <p>Análise dos documentos projetados e do documento 3 da página 201 de forma a que os alunos percebam o que motivam as revoltas, os envolvidos e o caráter violento das mesmas.</p> <p>Visualização das imagens projetadas com o objetivo de os alunos perceberem a repressão que os revoltosos sofriam.</p> <p>Registo no caderno diário das ideias principais das revoltas populares.</p> <p>Leitura do texto historiográfico da página 200 e construção de um esquema no quadro com os alunos com o objetivo de esquematizar a crise moral ocorrida no século XIV.</p> <p>Registo do esquema elaborado.</p> | |
| <p>Bibliografia ALVES, Eliseu. AMARAL, Cláudia. JESUS, Elisabete. PINTO, Maria Helena, <i>Missão: História 7</i>, História 7º ano, 1ª edição, 1ª tiragem 2012 Crisanto, Natércia. AMARAL, Rui Manuel. ANDRADE, Paula. RIBEIRO, Susana, <i>História 7</i>, História 7º ano, Porto Editora, 1ª edição, 1ª tiragem, 2006</p> | | | | |

| |
|--|
| <p>AMARAL, Cláudia. BAPTISTA, Dalila, MAIA, Cristina. NEVES, Pedro Almiro, <i>Novo Clube de História 7</i>, Parte 1, História 7º ano, Porto Editora, 1ª edição, 1ª tiragem, 2002</p> <p>CALDEIRA, Arlindo M., DINIZ, Mara Emilia. TAVARES, Adérito, <i>História sete</i>, História 7º ano, Raiz Editora, 1ª edição, 1ª tiragem 2012</p> <p>BARREIRA, Anibal. MOREIRA, Mendes, <i>Páginas da História</i>, História 7º ano, Edições Asa, 1ª edição, 1ª tiragem, 2014</p> <p>CUNHA, Mário. GOMES, Teresa. SOUSA, Ana de. <i>Gentes na História 7</i>, História 7º ano, Areal Editores 1ª edição, 1ª tiragem, 2012</p> <p>DURAND, Jannic. <i>A arte na Idade Média</i>, Edições 70, Brasil, 1989</p> <p>MARQUES, A.H. de Oliveira, <i>A Sociedade em Portugal nos séculos XII a XIV</i>, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1956</p> <p>MENDES, J. Amado. SIMÕES, Isabel. <i>Olhar a História 7</i>, História 7º ano, Porto Editora, 1ª edição, 1ª tiragem, 2002</p> <p>NETO, Helena. NETO, Jorge. SANTOS, Luis Abrantes. SANTOS, Luis Aguiar, <i>O Projeto Desafios 7</i>, História 7º ano, Santillana, 1ª edição, 1ª tiragem 2012</p> <p>TOMAN, Rolf. <i>O românico: arquitetura, escultura, pintura</i>, Editora Könemann, 2000</p> <p>WORRINGER, Wilhelm. <i>A arte gótica</i>, Edições 70, Brasil, 1992</p> <p>Sites (consultados de 4 de junho a 10 de junho) https://www.escolavirtual.pt/</p> |
|--|

Figura 1 (dividida) – Planificação de curto prazo da aula do dia 11 de junho de 2019

ANEXO 2 - Plano Individual de Formação proposto no início do ano letivo 2018/2019

Plano Individual de Formação (PIF)

O mestrado de Ensino da História abarca, no segundo ano, a componente prática. O estágio é (salvo algumas exceções) o primeiro contacto com a profissão da docência. Podemos, a partir do estágio, ter conhecimento de uma pequena parte daquilo que nos espera no mundo do trabalho. Desta forma, o estágio é também uma bolha na qual somos inseridos e onde poderemos desenvolver projetos que no “mundo real” estariam muito limitados e, provavelmente, não iriam sair do papel. Assim surge o PIF.

O Plano Individual de Formação (PIF) é um dos documentos que auxilia os mestrados do Ensino da História no seu estágio, delineando as suas escolhas e a orientá-las no sentido do sucesso, sendo também uma espécie de plano anual de atividades. É com o objetivo de delinear essas atividades que elaboramos este plano de atividades.

Antes de mais, assinalamos duas ressalvas. Em primeiro lugar, este plano não englobará todas as atividades realizadas ao longo do ano que podem vir a ser sugeridas tendo em conta o contexto da escola, da turma e o seu domínio dos conteúdos. Em segundo lugar, observamos que nem todas as atividades aqui descritas se podem vir a realizar por eventuais bloqueios externos ou outro tipo de contrariedades.

Atividades curriculares:

- Identificação das principais debilidades dos alunos através da análise dos seus testes de diagnóstico – análise dos testes do 7ºX;
- Assistência e observação de todas as aulas lecionadas pela orientadora a Professora Fátima Galhim para o 7º e 9ºanos, a saber as turmas 7ºX, Y, Z e 9ºX e 9ºZZ;
- Alcance do número mínimo de aulas lecionadas previstas no Plano Anual Geral de Formação, ou seja 28 a 32 aulas de 45 minutos ou 14 a 16 aulas de 90 minutos;
- Planificação das atividades letivas a curto prazo (as planificações a longo e a médio prazo já tinham sido elaboradas aquando do início do estágio);
- Planificação e preparação de atividades letivas que a orientadora de escola possa sugerir;
- Preparação de aulas de apoio e revisão aos alunos que pretenderem na semana em que houver teste de avaliação;

- Elaboração de testes de avaliação e testes de avaliação adaptados, bem como a sua matriz, critérios de avaliação e respetiva cotação;
- Correção dos testes de avaliação;
- Presença nas reuniões intercalares de Conselho de Turma, com estatuto de observador;
- Participação nas sessões de auto e hetero avaliação do núcleo de estágio;
- Dinamização do tema proposto no relatório de estágio relativo ao desenvolvimento da empatia histórica. Proponho a análise de alguns aspetos como a questão da cidadania no mundo helénico, a questão da escravatura romana e dos libertos, a utilização de palavras como senhorio e vilão, as relações da sociedade medieval, o relacionamento entre cristãos e muçulmanos no processo da Reconquista (análise da capacidade de empatia com a civilização muçulmana) e outras análises que poderão não constar neste documento. Utilizar-se-ão diferentes metodologias e recursos a fim de se apurar, com maior grau de certeza, a capacidade dos alunos se colocarem no lugar das personagens históricas e perceberem as ações e decisões inseridas naquele determinado contexto;
- Uso de aplicações tecnológicas e recurso ao audiovisual para aumentar a motivação, concentração e interesse na aprendizagem dos conteúdos históricos.

Atividades extracurriculares

- Concretização de um clube de cinema que permita a visualização mensal de um filme relacionado com a matéria dada no momento. Caso a criação formal do clube seja impossível, é nosso propósito tentar promover “ciclos de cinema” com a visualização de filmes numa hora disponível às turmas do ano letivo. A visualização dos filmes seria de inscrição livre para os alunos e contaria com um espaço de debate crítico;
- Realização de uma apresentação em tellagami/edpuzzle sobre uma visita virtual a um determinado lugar/espço (ex. Coimbra, Farol de Alexandria, Roma, rota do Românico/Gótico em Portugal) para apresentar em aula;
- Atividade sugerida pela professora Fátima Galhim para o 7ºano denominada “A tua terra tem História”. Elaborada para o Dia Mundial dos Sítios e Monumentos, prevê-se que os alunos elaborem uma ficha técnica sobre documentos/objetos históricos presentes na sua localidade de origem;
- Montagem da exposição resultante dos trabalhos dos alunos do 9ºano alusiva às comemorações do centenário do fim da Primeira Guerra Mundial, sugerida pela professora Fátima Galhim aos alunos;

- Realização ou participação de uma ou duas visitas de estudo (data, local, hora e objetivos e intervenientes ainda a determinar);
- Participação na ação de formação sobre a educação inclusiva (Decreto Lei nº 54/2018);
- Colaboração da festa de Natal da turma 9ºZZ pedida pelos alunos.

Coimbra, 12 de novembro de 2018 (atualizado a 15 de dezembro de 2018)

Orientadora de Escola

Orientadora(s) da FLUC

Mestranda

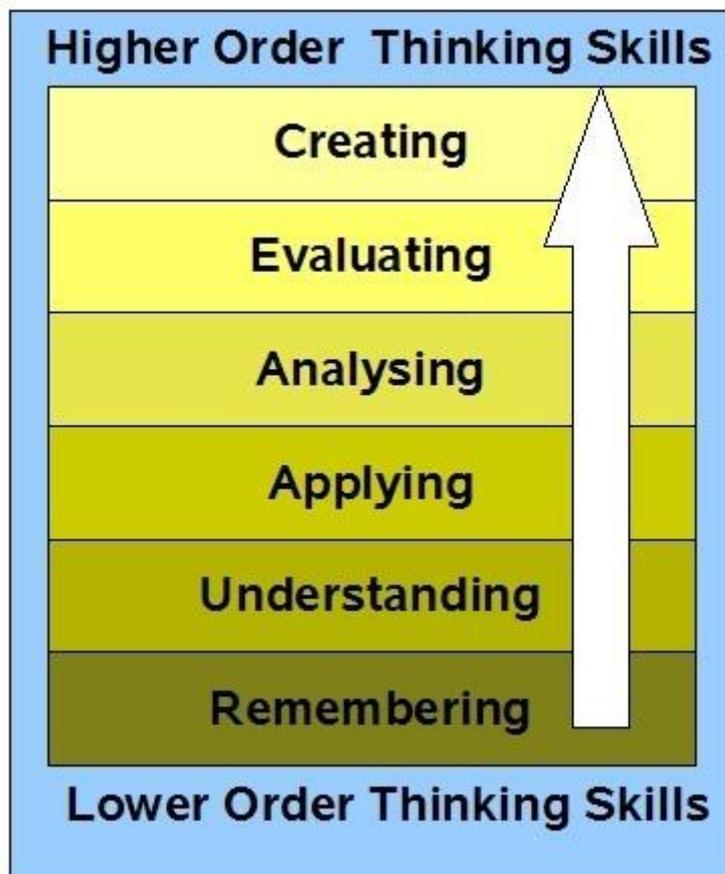
(Fátima Galhim)

(Sara Dias Trindade) (Cristiana Almeida)
(Ana Isabel Ribeiro)

ANEXO 3 - Esquema da taxonomia de Bloom revista por Anderson e Krathwohl (2011)

Figura 2

Taxonomia de Bloom revista por Anderson e Krathwohl (2011)



Fonte: Gowen, E. (2011, agosto 11) Empathy: A Historical Concept. Acedido de: <https://sites.google.com/site/empathyahistoricalconcept/home>

ANEXO 4 - Guião para a elaboração do exercício escrito “As cartas das mulheres”



E.B. 2,3 Inês de Castro
3º Ciclo – 7º Ano
Ano letivo: 2018/2019

Instruções:

1. Façam uma investigação sobre a personalidade que vos calhou (podem e devem consultar o que tiverem acesso: internet, livros, revistas, jornais...).

2. Retirem a informação:

- Contexto em que viveu (ano, país, ...)
- Condições em que viveu (conflitos familiares, relação com amigos, casamento, filhos...)
- Habilitações (área e que grau detinha)
- Inovação (se foi pioneira em alguma coisa, causa a que se dedicou, realizações pessoais)

3. Escrevam a carta o mais completa possível. A carta deve mencionar a maioria dos aspetos que estão acima destacados. Façam de conta que são a personalidade que vos calhou e escrevam a carta como se fosse dirigida a uma mulher no futuro, relatando desde a sua condição social ao seu principal feito.

- Personalidades atribuídas por sorteio: Marie Curie, Kathrine Switzer, Margaret Heafield, Valentina Tereshkova, Malala Yousafzai, Rahaf Mohammed al-Qunun, Mulher de Atenas, Mulher de Esparta, Carolina Beatriz Ângelo, Amelia Earhart, Catarina, A Grande, Cleópatra, Coco Chanel, Elizabeth Blackwell, Isadora Duncan, Madre Teresa de Calcutá, Maria de Lourdes Pintassilgo e Sally Ride.

ANEXO 5 – Carta de Maria de Lourdes Pintassilgo (aluno) a Leonor, mulher do século XXI

Lisboa, 27 de junho de 2004

Leonor,

Espero que estejas bem. Porque eu, pelo contrário, não estou bem. Estou numa fase terminal, e queria passar o meu legado a uma pessoa muito especial, que tenha as capacidades que eu tive, para poder ter a vida de pioneira que eu tive.

Não sei quando é que estás a ler isto, provavelmente num futuro próximo, nem sei como está a situação de igualdade na tua época, mas espero que as mulheres da tua altura tenham mais oportunidades que as mulheres do meu tempo.

Podemos dizer que fui sortuda de um certo modo, devido à educação que tive e às oportunidades que me deram. Pude ter uma educação superior, ser uma das poucas mulheres a licenciar-se em Engenharia Químico-Industrial, ser a primeira primeira-ministra de Portugal e de ser uma deputada no Parlamento Europeu, entre 1987 e 1989, na qualidade de independente integrada no Grupo Socialista.

Apoiei a candidatura do general Ramalho Eanes à Presidência da República. Entre 1 de outubro de 1981 e 1 de fevereiro de 1985, exerci funções como consultora do Presidente António Ramalho Eanes, gerindo durante essa época o dossier Timor-Leste. Dotada de um estilo carismático, fui dinamizadora de importantes movimentos sociais e cívicos, resultantes da sua preocupação com o aprofundamento da democracia. De nomear entre outros: a Rede de Mulheres (1980-1986), a Plataforma Inter-Grupos, o Movimento para o Aprofundamento da Democracia (MAD), surgido entre 1982 e 1985, e a Plataforma Europeia para o Ambiente.

Fui candidata independente às eleições presidenciais de 1986, as mais competitivas e polarizadas do regime democrático português, onde pela primeira vez os candidatos eram civis e já não militares. Sem o apoio de qualquer máquina partidária e gozando do prestígio que recolhi enquanto primeira-ministra, formalizei a minha candidatura em 9 de dezembro de 1985 com cerca de 15 000 assinaturas e surgiu como a candidata mais bem posicionada nas sondagens, recolhendo elevadas percentagens das intenções de voto. Todavia, na primeira volta fui preterida em face dos candidatos de esquerda dotados de apoios dos partidos políticos. Os resultados eleitorais traduziram o triunfo dos aparelhos partidários sobre as

apostas singularizadas, penalizando fortemente a minha candidatura, com apenas 7,4% dos votos.

Fui galardoada, em 7 de março de 1986, com o *The 1986 Living Legacy Award*, atribuído pelo *Women's International Center*, em San Diego, na Califórnia. Recebi ainda o doutoramento “honoris causa” pela Universidade Católica de Louvaina, a 2 de fevereiro de 1990.

Bem, agora que já sabes alguma coisa sobre mim, por favor, espalha a palavra do meu legado, assim servindo de exemplo para todas as mulheres da tua época, para terem o sucesso que eu tive.

Boa sorte,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. R. Kelly', written over a horizontal line.

ES16

ANEXO 6 – Questionário da atividade: Se fosses um gladiador...



E.B. 2,3 Inês de Castro
3º Ciclo – 7º Ano
Ano letivo: 2018/2019

Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: _____

Data: ____ - ____ - _____

SE FOSSES UM GLADIADOR...

Responde às seguintes questões em casa. Podes consultar todos os materiais disponíveis (manual, internet, revistas...).

1. Como achas que seria o teu dia como gladiador?
2. Se tivesses um dono que te alimentasse bem, que assegurasse casa e te tratasse bem serias resistente e lutarias pela liberdade? Porquê?
3. Mesmo tendo um bom senhor, se tivesses a possibilidade de juntar um exército de gladiadores e formar uma revolta... Arriscarias a morte pela liberdade?
4. Preferias viver como gladiador e ter teto para viver e comida para te alimentares ou viver liberto, provavelmente como pedinte e um futuro indeciso (sem nunca saberes onde irias dormir e o que irias comer)?
5. Achas que a sociedade romana considerava a existência de gladiadores como normal? E tu? Se vivesses nessa época achas que irias achar normal as lutas de gladiadores? Justifica as tuas respostas.

ANEXO 7 – Ficha de trabalho da atividade nº3: “Os feudos e o contrato de vassalagem”



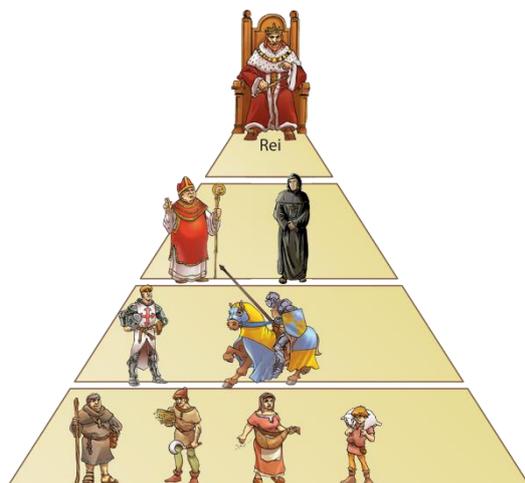
E.B. 2,3 Inês de Castro
3º Ciclo – 7º Ano
Ano letivo: 2018/2019

Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: _____

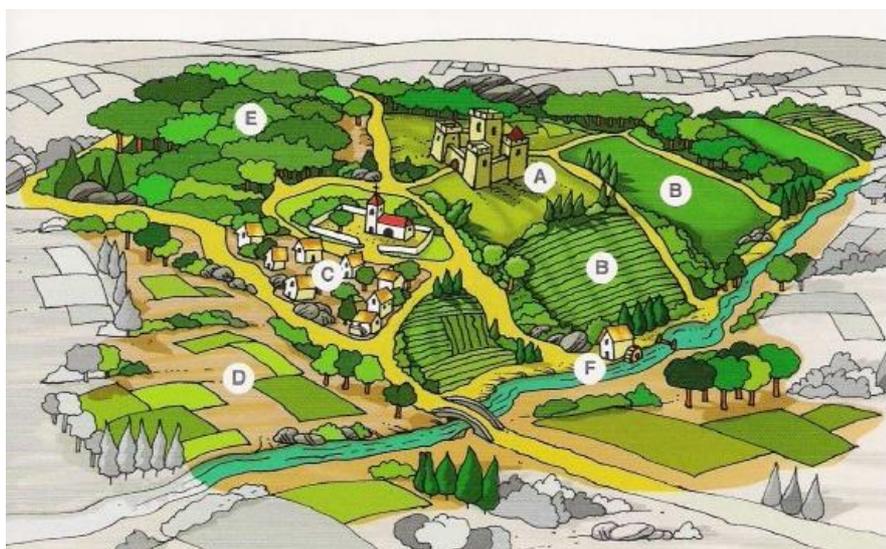
Data: ____ - ____ - ____

FICHA DE TRABALHO – 7ºANO – HISTÓRIA

1. Identifica cada grupo social presente na pirâmide e indica se é privilegiado ou não privilegiado.



2. Identifica cada área do senhorio ou domínio senhorial.



3. Estabelece as diferenças e semelhanças entre o contrato de vassalagem e o contrato que viste no excerto do vídeo.

| Diferenças | Semelhanças |
|------------|-------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

4. Se fosses um senhor pouco poderoso, submeter-te-ias a um contrato de vassalagem? Porquê?

5. Achas que, no contexto da sociedade feudal, era normal existirem contratos de vassalagem? Era algo que fazia parte da vida na Idade Média? Explica as tuas respostas.

ANEXO 8 – Guião dos trabalhos de grupo da atividade nº4: “Os vestígios arqueológicos da civilização muçulmana e o seu legado imaterial”

| GRUPO | TEMA | ESTRUTURA |
|--|--|--|
| <p>Grupo 1 (neste espaço estavam os nomes dos alunos pertencentes ao grupo)</p> | <p><i>O contributo árabe nos domínios técnico-científico</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Medicina e farmácia; - Matemática; - Astronomia; - Navegação e cartografia (Instrumentos e embarcações); - Química (perfumaria, saboaria e alquimia); - Fabrico do papel, cerâmica e vidro. <p><u>(o trabalho deve ser desenvolvido à volta de imagens, isto é, o texto deve ser o mais simples possível, existindo muitas imagens)</u></p> |
| <p>Grupo 2</p> | <p><i>As cidades islâmicas: o legado e vestígios na arquitetura urbana</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Contextualização/caracterização geral das cidades islâmicas na Península Ibérica (texto, no máximo, de uma página); - Esquema com cidade tipicamente islâmica; - Identificação dos espaços e descrição da função dos mesmos; - Exemplos de cidades portuguesas com vestígios árabes <p><u>(terra, localização: distrito e imagem dos vestígios)</u></p> |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| <p>Grupo 3</p> | <p><i>O contributo da cultura árabe no domínio da arte e arquitetura.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Resumo das características da arquitetura, escultura e pintura <u>(texto, no máximo, de uma página).</u> - Exemplos de edifícios arquitetónicos: <ul style="list-style-type: none"> Casas algarvias; Palácios; Castelos; Torres; Mesquitas. - Elementos decorativos: <ul style="list-style-type: none"> Arco; Abóbada; Mosaico. <p><u>(localização dos vestígios e explicação breve de cada elemento)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de mesquitas atuais. |
| <p>Grupo 4</p> | <p><i>O legado árabe na agricultura: culturas e inovações técnicas</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Cultivo (culturas trazidas pelos muçulmanos: laranja, limão, produtos hortícolas...); - Sistemas de irrigação; - Sistemas de extração de água; - Sistemas de elevação de águas. <p><u>(o trabalho deve ser desenvolvido à volta de imagens, isto é, o texto deve ser o mais simples possível, existindo muitas imagens)</u></p> |

Grupo 5

| | |
|--|--|
| <i>As palavras que não escondem a sua origem: o legado árabe na língua portuguesa;</i> | <ul style="list-style-type: none">- Breve contextualização da língua árabe na língua portuguesa;- Expressões portuguesas derivadas de expressões árabes;- Exemplos de vocábulos de origem árabe;- Exemplos de nomes próprios e apelidos de origem árabe;- Exemplos de nomes de terras, aldeias e/ou cidades. <p><u>(devem ter imagens ilustrativas do vosso trabalho, por exemplo, podem ter uma imagem de Almeida, uma pequena legenda com o significado e a explicar onde se localiza no país)</u></p> |
|--|--|

ANEXO 9 – Fotografias da exposição do projeto *Portugal: passado e presente* (DAC)



Figura 3 – Trabalho exposto do grupo 1 com o tema *O contributo árabe nos domínios técnico-científico*

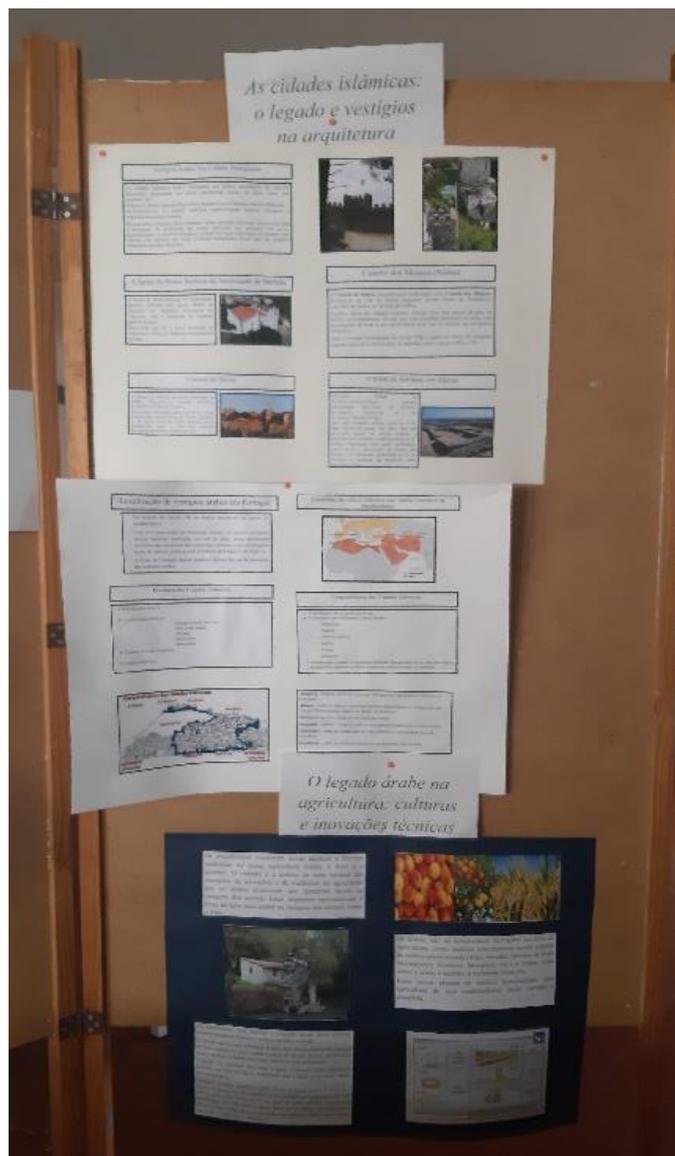


Figura 4 - Trabalho exposto do grupo 2 com o tema *As cidades islâmicas: o legado e vestígios na arquitetura urbana* (acima, em branco)

Trabalho exposto do grupo 4 com o tema *O legado árabe na agricultura: culturas e inovações técnicas* (abaixo em azul)

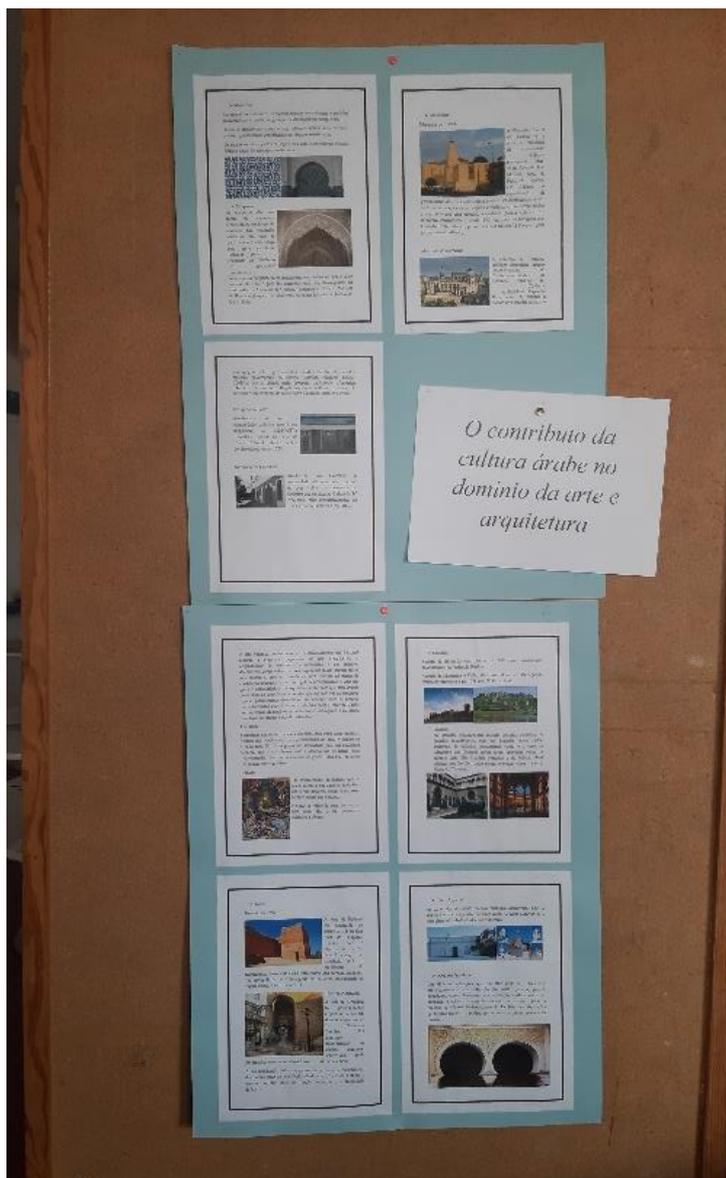


Figura 5 – Trabalho exposto do grupo 3 com o tema *O contributo da cultura árabe no domínio da arte e arquitetura*.



Figura 6 – Trabalho exposto do grupo 5 com o tema *As palavras que não escondem a sua origem: o legado árabe na língua portuguesa*



Figura 7 - Trabalho de Educação Visual na exposição do projeto (DAC) *Portugal: passado e presente*



Figura 8 - Trabalho de Ciências Naturais na exposição do projeto (DAC) *Portugal: passado e presente*



Figura 9 - Trabalho de Geografia na exposição do projeto (DAC) *Portugal: passado e presente*



Figura 10 - Trabalho de Ciências Físico-Químicas na exposição do projeto (DAC) *Portugal: passado e presente*

ANEXO 10 – Modelo da avaliação do projeto: *Portugal passado e presente*

E.B. 2,3 Inês de Castro
3º Ciclo – 7º Ano
Ano letivo: 2018/2019

Nome: _____ Nº: _____

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Gostaste deste projeto? | | | | | |
| 2. Gostaste do tema do projeto? | | | | | |
| 3. Ficaste a perceber o legado da civilização muçulmana? | | | | | |
| 4. Ficaste a perceber a influência muçulmana nos nossos dias? | | | | | |
| 5. Como avalias o teu contributo no grupo? | | | | | |
| 6. Quão bem achas que funcionou o teu grupo? | | | | | |

7. Tendo em conta o que aprendeste nas aulas e com este projeto, que visão tens da civilização muçulmana? Como achas que seria se vivesses nesta época como habitante da Península Ibérica? Serias moçárabe, muládis ou irias fazer parte da resistência cristã nas Astúrias? Porquê?

8. Escreve um comentário livre sobre o projeto (menciona o que achas mais relevante como o apoio dos professores, o funcionamento do grupo, o material disponível e o resultado final).

NOTA: As avaliações são feitas de 1 a 5, sendo 1 indicador negativo (não gostei, não percebi,...) e 5 indicador positivo (gostei muito, contribui muito, funcionou muito bem...)