



Ana Inês Santos Figueiredo

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA NO ENSINO DA HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 11º ANO DO ENSINO SECUNDÁRIO

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

outubro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA NO ENSINO DA HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 11º ANO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A importância da empatia no ensino da História: um estudo com alunos do 11º ano do Ensino Secundário
Autor/a	Ana Inês Santos Figueiredo
Orientador/a(s)	Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes Vogais: 1. Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva Melo Serrano 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	História
Especialidade/Ramo	Formação de professores
Data da defesa	14-12-2021
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, principalmente aos meus pais e à minha irmã, que sempre me apoiaram e me deram força ao longo de todo o meu percurso académico. Por todos os sacrifícios que fizeram para que eu pudesse seguir o meu sonho, por todos os valores que me transmitiram e por acreditarem sempre no meu potencial, principalmente quando eu não acreditava.

Agradeço a todos os meus amigos (principalmente à Bia, ao Daniel, à Alcília, à Ana, à Carolina e à Carina) por estarem sempre do meu lado e por me incentivarem a dar sempre o meu melhor em todas as áreas da minha vida.

À professora Fátima Neves, por toda a orientação e carinho e por ter recebido o núcleo de braços abertos. Por toda a ajuda, conselhos e motivação, estarei para sempre grata. Agradeço também ao meu colega de estágio, o Diogo, com o qual o trabalho em equipa funcionou muito bem e onde reinou o espírito de cooperação e amizade. Às minhas orientadoras, a Doutora Ana Isabel Ribeiro e a Doutora Sara Dias Trindade, pela prontidão e disponibilidade que sempre demonstraram.

Por último, gostava ainda de agradecer aos meus alunos, que sempre cooperaram comigo e com o meu colega de estágio, ajudando-nos a dar os primeiros passos como professores com segurança e confiança. Vão ter sempre um lugar especial no meu coração.

RESUMO

Nos últimos anos, diversos investigadores destacam a importância da História na formação dos jovens e para os desafios que estes vão encontrar numa sociedade cada vez mais heterógena e multicultural. É neste contexto que a área da Educação Histórica procura estudar quais os recursos didáticos que motivam os alunos para a disciplina e melhoram a sua compreensão histórica.

Entendemos por empatia histórica a capacidade de nos colocarmos no lugar dos agentes históricos, considerando o seu contexto, crenças e valores e de que modo estes afetaram as suas posições, sem sairmos do nosso próprio lugar.

A partir da questão orientadora do nosso trabalho “Qual a importância da empatia histórica no desenvolvimento do conhecimento histórico?”, procurou-se compreender de que modo esta ferramenta didática influencia o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi realizado um estudo com uma turma do 11º ano do Ensino Secundário com o objetivo de verificar quais os níveis de empatia histórica que os alunos eram capazes de atingir e ainda de averiguar se existe alguma correlação entre os níveis de empatia histórica e a formulação de questões na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa.

Para recolher os nossos dados, recorreremos a quatro atividades distintas: a redação de uma carta e de um texto de reflexão pessoal e ainda dois questionários. Nestas tarefas, os alunos tiveram que se colocar no lugar dos agentes históricos ou comentar um determinado evento ou decisão.

Os resultados deste estudo, permitem-nos reforçar a ideia de que a empatia histórica é uma importante ferramenta didática, que auxilia os alunos na compreensão histórica e que apesar de nem sempre conseguirem atingir níveis de empatia sofisticados, o trabalho da empatia histórica em sala de aula traz sempre benefícios, não só ao nível cognitivo, mas também afetivo.

Palavras chave: Educação Histórica; Compreensão Histórica; Empatia Histórica; Didática; Ensino Secundário

ABSTRACT

The importance of empathy in History Teaching: A study with 11th grade High School students

In recent years, several researchers highlight the importance of history in the formation of young people and the challenges they will encounter in an increasingly multicultural society. It is in this context that the area of Historical Education seeks to study which teaching resources motivate students to discipline and improve their historical understanding.

We understand by historical empathy the ability to put ourselves in the place of historical agents, considering their context, beliefs and values and how they affected their positions, without leaving our own place.

Based on the guiding question of our work "What is the importance of historical empathy in the development of historical knowledge?", we tried to understand how this didactic tool influences the teaching-learning process. In this sense, a study was conducted with a class of the 11th year of secondary school with the objective of verifying which levels of historical empathy students were able to achieve and also to ascertain if there is any correlation between the levels of historical empathy and the formulation of questions in the first person of the singular and in the third person.

To collect our data, we use four different activities: the writing of a letter and a personal reflection text and two questionnaires. In these tasks, students had to put themselves in the place of historical agents or comment on a particular event or decision.

The results of this study allow us to reinforce the idea that historical empathy is an important didactic tool, which helps students in historical understanding and that although they do not always manage to achieve sophisticated levels of empathy, the work of historical empathy in the classroom always brings benefits, not only to the cognitive level, but also affective.

Keywords: Historical Education; Historical Understanding; Historical Empathy; Didactics; Secondary School

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1- Estágio Pedagógico: atividades e formação	4
1.1 A escola	4
1.2 O núcleo de estágio	5
1.3 A turma	5
1.4 Atividades letivas	5
1.5 Atividades não letivas	7
1.6 Percurso formativo	8
Capítulo 2- A empatia histórica em sala de aula	9
2.1 O conceito de empatia	9
2.2 A empatia histórica	9
2.3 O modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee (1987)	15
2.4 Empatia histórica na sala de aula: potencial didático	19
Capítulo 3- O estudo da empatia histórica em sala de aula	23
3.1 Participantes	23
3.2 Recolha de dados, metodologias de trabalho e investigação	23
3.3 As atividades desenvolvidas	24
Atividade nº 1- Uma carta da rainha	25
Atividade nº 2- O quotidiano de um operário	26
Atividade 3- O domínio da Europa sobre o Mundo: o Imperialismo e o Colonialismo	27
Atividade 4- O Ultimato Britânico	28
3.4 Apresentação de resultados obtidos	29
Atividade 1- Uma carta da rainha	29
Atividade 2- O quotidiano de um operário	32
Atividade 3- O domínio da Europa sobre o Mundo: Imperialismo e Colonialismo	38
Atividade 4- O Ultimato Britânico	42

3.5	Discussão dos resultados	50
	Considerações finais	55
	BIBLIOGRAFIA	58
	ANEXOS	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	17
Tabela 2.....	30
Tabela 3.....	33
Tabela 4.....	35
Tabela 5.....	38
Tabela 6.....	40
Tabela 7.....	42
Tabela 8.....	45
Tabela 9.....	47
Tabela 10.....	52
Tabela 11.....	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	29
Figura 2.....	32
Figura 3.....	38
Figura 4.....	42

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1..... 62

Plano de aula- A sociedade industrial e burguesa

Anexo 2..... 68

Plano Individual de Formação proposto no início do ano letivo 2020/2021

Introdução

Desde o início do acompanhamento das atividades letivas da turma e estabelecidos os primeiros contactos com os discentes, ficou evidente uma clara dificuldade dos mesmos em compreenderem determinados conteúdos que vão contra a sua realidade quotidiana. Deste modo, tornou-se evidente a necessidade de trabalhar a empatia histórica.

Rapidez e mudança, são as palavras que melhor descrevem a sociedade nos últimos anos. Todos os dias, os nossos alunos contactam com uma realidade cada vez mais multicultural, onde diferentes valores, ideologias, raças e culturas se fundem e coabitam no mesmo espaço.

A tecnologia é a área que mais se tem desenvolvido e, como sabemos, nunca foi tão fácil aceder à informação como é nos dias de hoje: através de uma simples pesquisa online, os alunos são confrontados com uma enorme quantidade de informação, que cada vez mais compete com a formação oferecida nas escolas. Uma mera transmissão mecanicista dos conteúdos revela-se, não só insuficiente, mas cada vez mais contra as normas pedagógicas atuais. O professor deve ser capaz de mobilizar todos os recursos e estratégias ao seu alcance para motivar os alunos para a disciplina de História, mas sobretudo prepará-los para a nova realidade social e para que estes se tornem cidadãos responsáveis e ativos na comunidade.

*O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹ é um documento de referência onde estão explícitos os valores, princípios e competências que devem ser trabalhadas com os alunos até à saída da escolaridade obrigatória. Nesse referencial, existe uma área denominada Relacionamento interpessoal que aponta para o trabalho de empatia em sala de aula:

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)

¹ Encontra-se disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

O conceito de empatia remete-nos para a capacidade de perceber as experiências das outras pessoas, tendo em conta a sua perspectiva, pensamentos e sentimentos, sem necessariamente partilhar destes mesmos sentimentos e sem que as nossas experiências influenciem a compreensão do outro. No ensino, a empatia é fundamental uma vez que facilita as relações interpessoais entre alunos e professores, o que contribui para um ambiente escolar de respeito, tolerância e cooperação, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem.

No ensino da História, o conceito assume um significado específico, que se distingue da definição comum de empatia. A empatia histórica está relacionada com o exercício de olharmos para o passado tendo em conta o contexto dos agentes históricos, nomeadamente as suas crenças, objetivos, valores, condição social, entre outros, e entender de que modo esses aspetos influenciaram as suas posições. Temos que ter em conta que este processo de nos colocarmos no lugar do agente histórico não significa que concordemos com as suas ideias e condutas.

Esta temática tem sido objeto de estudo de diversos autores nas últimas décadas, existindo, uma grande quantidade de artigos referentes a esta temática. O trabalho de investigação de Peter Lee e Rosalyn Ashby deve ser destacado. Em conjunto, conceberam em 1987, um modelo com cinco níveis de progressão de ideias das crianças e adolescentes, categorizando as diferentes fases do desenvolvimento da empatia histórica, sendo conhecido como modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee (1987). Em 2001, um novo modelo é apresentado por Peter Lee, composto por sete níveis de empatia. Publicado em 2003 no contexto das Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, o texto de Peter Lee “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado” dá a conhecer a organização do modelo de progressão das ideias, sendo este texto um dos mais referenciados no estudo da empatia histórica. Relativamente a investigadores portugueses que produziram conteúdo científico relativamente a esta temática, não podemos deixar de mencionar os trabalhos de Isabel Barca.

Atendendo a todos os aspetos referidos, foi formulada uma questão que serviu de ponto de partida para a nossa investigação:

1. Qual a importância da empatia histórica no desenvolvimento do conhecimento histórico?

A partir desta questão, surgiram dois objetivos específicos, os quais deverão orientar o nosso trabalho:

1. Identificar os diferentes níveis de empatia histórica alcançados por alunos do 11º ano.
2. Verificar de que modo a variação entre a primeira e a terceira pessoa influencia os níveis de empatia histórica.

Tendo em conta a dificuldade dos alunos no desenvolvimento da empatia histórica, as atividades foram diversificadas, de maneira a que os discentes, ao contactarem com diferentes recursos, tivessem uma experiência proveitosa a nível da aquisição de conhecimento histórico e melhoria dos resultados obtidos na disciplina

Considerando todos os aspetos expostos, propomos a divisão do relatório em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos a caracterização da instituição onde teve lugar a prática pedagógica supervisionada, o perfil da turma com que trabalhamos, as atividades realizadas ao longo do ano e uma reflexão acerca de todo o nosso percurso de estágio.

O segundo capítulo expõe um enquadramento teórico relativo ao tema da empatia histórica, tendo por base os trabalhos de autores já referenciados, como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Isabel Barca, mas também Denis Shemilt, Clarisse Ferreira, Maria Schmidt, entre outros. Neste capítulo analisamos aspetos como o conceito de empatia histórica, a importância da temática para a Educação Histórica e o modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee (1987), que servirá de base para a realização do trabalho

Por fim, no terceiro capítulo, desenvolvemos a parte prática do nosso estudo, tendo em conta as atividades propostas, os participantes e os resultados obtidos. Estes resultados serão alvo de uma reflexão, na qual serão apontados, também, os aspetos a melhorar em trabalhos futuros.

Capítulo 1- Estágio Pedagógico: atividades e formação

O percurso de estágio é crucial para a formação de futuros professores competentes, que possam dar resposta às necessidades da sociedade em que se inserem. É durante o ano de estágio que os futuros professores começam a traçar a sua imagem enquanto docentes, conhecem os seus pontos fortes e os aspetos que ainda podem ser melhorados ao longo da sua carreira, reconhecem quais estratégias se adequam melhor aos momentos de aprendizagem que pretendem criar, entre outros aspetos que apenas com a prática letiva são desenvolvidos. A aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário é fundamental para o sucesso das atividades que pretendemos realizar com os nossos alunos, sendo estes conhecimentos os alicerces que sustentam a nossa prática docente. A caracterização da escola, do núcleo de estágio, da turma e das atividades letivas e não letivas é essencial para compreendermos de forma aprofundada o estudo desenvolvido. Este capítulo resume, deste modo, todos os aspetos acima mencionados.

1.1 A escola

A prática pedagógica supervisionada teve início no mês de outubro de 2020, na Escola Secundária de Nelas, que se insere no Agrupamento de Escolas de Nelas. A escola é frequentada por turmas do 8º ao 12º ano de escolaridade e ainda por vários cursos profissionais.

Esta escola destaca-se pelo seu ambiente familiar e acolhedor, em que todos os alunos (à exceção dos cursos profissionais) têm aulas no mesmo pavilhão, o que faz com que exista uma ligação e relação de amizade e cooperação entre os alunos dos diferentes níveis.

Apesar de a escola já ter alguns anos, as instalações da escola podem ser consideradas satisfatórias, sendo todas as salas dotadas de computador com ligação à internet, projetor e quadro. O sistema de aquecimento da escola encontra-se em boas condições, no entanto, durante o período de regime presencial as salas encontravam-se frias, uma vez que as janelas e a porta tinham que estar abertas, o que comprometeu o conforto dos alunos.

No que diz respeito ao bar e à cantina, encontram-se ambos os espaços em boas condições. A biblioteca da escola tem uma oferta bibliográfica muito boa e o seu espaço transmite uma atmosfera bastante confortável e convidativa ao estudo.

A sala dos professores tem boas condições, dividindo-se entre um espaço de lazer e convívio e uma sala de trabalho.

1.2 O núcleo de estágio

Como já foi mencionado, o estágio pedagógico teve início em outubro de 2020. O núcleo de estágio integrava dois elementos, eu e o meu colega Diogo Rafael Cabral, e a orientação deste núcleo escolar foi dirigida pela professora Maria de Fátima Neves. O espírito do núcleo de estágio caracterizou-se, desde o início da atividade letiva, pela cooperação, espírito de ajuda, partilha de aprendizagens e críticas construtivas. O núcleo contou ainda com a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, que foi também a orientadora do presente relatório. Para além do apoio da Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, contamos ainda com as importantes orientações da Professora Doutora Sara Dias Trindade.

1.3 A turma

Durante o ano de estágio, eu e o meu colega Diogo ficámos encarregues da turma de 11º ano do Ensino Secundário. No início do ano letivo, a turma era composta por doze estudantes, no entanto, no final do primeiro período entrou outro estudante para a turma. No final do terceiro período um novo estudante foi integrado na turma, na condição de aluno externo. Dos catorze alunos, quatro eram rapazes e dez eram raparigas, tendo idades compreendidas entre os dezassete e os dezoito anos. Importa ainda salientar que dois destes alunos apresentavam retenções em anos anteriores.

De um modo geral, o comportamento da turma era muito bom, os alunos eram bastante empenhados e interessados nas tarefas propostas e a maioria afirmava que História era mesmo a sua disciplina favorita. Todos os alunos demonstravam uma vontade de aprender que merece ser destacada, todavia, como é natural, cada aluno tinha o seu próprio ritmo de aprendizagem. No geral, o aproveitamento da turma é bastante positivo, o que se reflete nas boas notas na disciplina. As tarefas pedidas eram, quase sempre, entregues pelos alunos, apesar de existir uma minoria que, de uma maneira geral, não realizava as atividades, principalmente quando se tratava de trabalho para realizar em casa.

1.4 Atividades letivas

Quando o percurso de estágio se iniciou, as aulas já decorriam há algumas semanas. Num primeiro momento, o estágio caracterizou-se pela observação das aulas e das dinâmicas de

sala de aula e da turma. A planificação anual já se encontrava feita pela professora Fátima Neves, contudo, durante o terceiro período foi realizada por mim e pelo meu colega de estágio com ajuda da professora.

No que diz respeito à preparação das aulas, as planificações de curto prazo foram muito trabalhadas e valorizadas (**Anexo 1**), sendo enviadas para a professora Fátima com pelo menos dois dias de antecedência para serem corrigidas. Nas planificações de curto prazo ficavam estabelecidas as estratégias, recursos e objetivos para cada aula, sendo importante referir que estes tinham por base a consulta de dois documentos essenciais: as Aprendizagens essenciais e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Nas minhas aulas, procurei diversificar, utilizando diferentes materiais e aplicando diferentes estratégias para perceber o que melhor se adequava ao perfil da turma. Apesar de considerar que na maioria das aulas as minhas estratégias foram bem-sucedidas, nem sempre foi fácil captar a atenção dos alunos ou ter a confiança necessária para conseguir enfrentar a turma sem receios, especialmente no início.

Como se tratava de uma turma do Ensino Secundário, existiam por semana seis tempos de cinquenta minutos, ou seja, três blocos de cem minutos. Foram lecionadas as vinte e oito aulas propostas no Plano Individual de Formação, assisti a cento e quarenta e sete aulas e tivemos ainda cinquenta e oito seminários pedagógicos com a professora Fátima.

Como já referi, procurei diversificar as minhas estratégias ao longo do ano. Numa fase inicial, o manual e a Escola Virtual eram as ferramentas mais utilizadas. A interpretação de documentos escritos e icnográficos foi outro aspeto que procurei trabalhar na minha prática letiva. Logo nas primeiras aulas, comecei a utilizar material audiovisual, como filmes históricos, documentários ou pequenos vídeos informativos. Para além destes materiais, procurei incorporar a utilização de fontes primárias, pelas quais os alunos demonstravam preferência e muito interesse, despertando ainda a curiosidade pelo trabalho do historiador. Para uma melhor compreensão dos conteúdos, recorri, por vezes, a exemplos do quotidiano dos estudantes, procurando uma ligação entre o passado e o presente, o que por vezes fomentava debates entre os alunos.

Para que os alunos pudessem esclarecer as suas dúvidas, foi criado um grupo no *WhatsApp*, com ambos os estagiários, dando a possibilidade aos estudantes de marcarem aulas

de apoio, fora do horário escolar, tal como ficou estabelecido no Plano Individual de Formação. **(Anexo 2)**

No decorrer do estágio pedagógico, foram também elaborados testes de avaliação, assim como a respetiva matriz e critérios de avaliação. Importa ainda mencionar que eu e o meu colega de estágio procedemos à vigilância de um teste de avaliação sem a presença da professora orientadora e procedemos à sua correção de forma completamente autónoma.

O núcleo de estágio participou em todas as reuniões intercalares, de final de período e de grupo. Todos os grupos de trabalho em que fomos inseridos revelaram um enorme espírito de cooperação e auxiliaram-nos na compreensão dos aspetos essenciais que eram discutidos nessas mesmas reuniões.

1.5 Atividades não letivas

Para além das atividades letivas, o núcleo de estágio de Nelas participou no Projeto Investir na Capacidade (PIC), sendo que eu e o meu colega de estágio desempenhámos o papel de mentores de uma aluna do segundo ciclo (mais concretamente do 6º ano). Este projeto foi criado pela Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) e tem como principal objetivo fazer com que alunos que apresentam competências acima da média, possam desenvolver ainda mais as suas capacidades, principalmente nas áreas que tenham mais dificuldades. Enquanto mentores do projeto, eu e o meu colega de estágio ficámos responsáveis por auxiliar a mentoranda, sobretudo na pesquisa e recolha de informações, nomeadamente informação histórica pertinente para o projeto. O trabalho intitulou-se “O Mundo é a nossa casa”, abordando aspetos como os principais fluxos migratórios (bem como as suas causas e consequências) e o estatuto do Refugiado, apresentando propostas de valorização da multiculturalidade numa sociedade cada vez mais heterógena.

Para além do projeto PIC, o núcleo de estágio participou no projeto Euroscola, destinado a promover o debate de temas da atualidade mundial entre os jovens. Para este projeto, foram formados dois grupos distintos na turma, cada um composto por dois estudantes, sendo que o nosso papel enquanto participantes neste projeto passou, essencialmente, por ajudar os discentes na realização e estruturação dos trabalhos. O trabalho teve como tema o contributo das novas tecnologias para a participação dos mais jovens em temas de cidadania, tendo os alunos realizado um vídeo e um trabalho escrito. Para efeitos de comunicação entre os membros

dos dois grupos, foi criado um grupo de *Whatsapp*, no qual estávamos inseridos juntamente com a Professora Fátima Neves.

No que diz respeito às atividades propostas no meu Plano Individual de Formação, algumas não foram alcançadas, como foi o caso das exposições temáticas, o clube de leitura, a visita de estudo ao Tribunal Judicial de Nelas e as palestras dinamizadas pelo Parlamento dos Jovens, uma vez que essas atividades foram suspensas devido à pandemia Covid-19. Todas as outras atividades foram realizadas.

1.6 Percurso formativo

Desde o início da prática letiva, os alunos mostraram-se entusiasmados com a ideia de terem aulas com professores estagiários, tendo em conta que foi uma experiência nova para os discentes. Tanto eu como o meu colega de estágio fomos muito bem recebidos pelos alunos, que desde o primeiro dia nos deixaram à vontade.

Nas primeiras aulas senti algum nervosismo e falta de confiança, no entanto, uma vez que os alunos foram tão compreensivos e cooperantes, rapidamente consegui ultrapassar os meus receios. A gestão do tempo foi outro aspeto que tive que trabalhar inicialmente, contudo, assim que compreendi as dinâmicas da sala de aula e da turma, consegui adequar as minhas planificações ao perfil dos alunos e desse modo fazer uma gestão adequada do tempo.

O maior receio que me acompanhou ao longo da prática pedagógica supervisionada foi o de dar algum erro científico ou não saber responder a alguma dúvida que os alunos colocassem. Para combater esse medo, procurei aprofundar o estudo dos conteúdos a lecionar, de modo a sentir-me confiante e a passar uma imagem de segurança para a turma.

Com o passar do tempo, a planificação das aulas e a seleção de recursos foi-se tornando cada vez mais fácil. Considero, deste modo, que me adaptei relativamente rápido ao ritmo de trabalho que é exigido de um professor.

O percurso de estágio foi fundamental para ganhar competências e para traçar o meu perfil enquanto docente. Considero que ao longo da prática pedagógica supervisionada consegui tornar-me uma professora autónoma e organizada .

Capítulo 2- A empatia histórica em sala de aula

2.1 O conceito de empatia

A origem da palavra empatia remete-nos, historicamente, para finais do século XIX e deriva da palavra alemã *Einfühlung*, formada pelos vocábulos “*ein*” (*em*) e “*Fühlung*”, cujo significado é “*sentir como*”.² O termo foi criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze e era utilizado na estética alemã para descrever a capacidade de compreender o modo como outra pessoa vivencia uma determinada situação³. Este conceito nasce, portanto, no campo filosófico das artes. O conceito de empatia estendeu-se por diversas áreas, sobretudo relacionadas com estudos sociais, como por exemplo a psicologia, ensino e filosofia, uma vez que está diretamente ligado a componentes emocionais. Deste modo, podemos considerar que não existe uma definição única para este conceito, podendo variar de acordo com a esfera onde é utilizado⁴.

Ao longo dos anos, o termo “empatia” tem vindo a alterar-se, sendo que atualmente podemos considerar que envolve dois domínios essenciais: o cognitivo, isto é, a capacidade de compreender as experiências das outras pessoas, tendo em conta a sua perspetiva, pensamentos e sentimentos, sem necessariamente partilhar destes mesmos sentimentos, e o afetivo, que diz respeito à capacidade de experimentar emoções das experiências alheias.

Wispe, citado por Clarisse Ferreira, entende que:

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

2.2 A empatia histórica

Nas últimas décadas, a área da Educação Histórica e os estudos relativos à cognição histórica, cujo objetivo primordial é compreender a “forma como os alunos assumem a compreensão da História e, sobretudo, a forma como constroem o seu conhecimento”⁵, têm sido

²Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 15.

³Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10º ano do Ensino Secundário* (Relatório de Estágio). Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga. p. 15.

⁴ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia ...* p. 16.

⁵ Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, p. 13.

objeto de um estudo intensivo por parte de diversos autores. As novas investigações levadas a cabo nesta área, afastam-se dos princípios generalistas enunciados nas teorias de Piaget e Bloom, desde logo a categorização do pensamento em diferentes níveis, tendo por base a análise de características de disciplinas das “ciências exatas”⁶.

Tendo em conta estes pressupostos, a empatia torna-se um elemento fundamental na área da educação, fomentando uma relação positiva entre o professor e o aluno⁷ e consequentemente, promovendo o processo de ensino-aprendizagem.

Mas no fundo, o que podemos entender por empatizar historicamente? De acordo com Clarisse Ferreira:

“Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens do passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e/ou contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.” (Ferreira, 2004, p.26)

Não podemos deixar de frisar que compreender uma determinada ação do passado não significa que aceitamos e concordamos com essa ação. A compreensão histórica não é um sentimento, mas sim o reconhecimento de que as pessoas do passado possuíam sentimentos⁸.

Um aspeto que não podemos deixar de ter em conta ao trabalhar a empatia histórica é o facto de esta estar diretamente ligada a outros conceitos de segunda ordem⁹, como por exemplo os de narrativa histórica, conhecimento histórico, conhecimento tácito, significância histórica, evidência, imaginação histórica, entre outros.

Quando os nossos alunos são confrontados com uma determinada temática, geralmente possuem um conjunto de ideias pré-concebidas relativamente a essa mesma temática. Os estudantes não são “folhas em branco” e estão constantemente em contacto com filmes, séries, sites da internet e livros, o que os leva a formular representações mentais que nem sempre estão

⁶ Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação... p. 13.

⁷ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia* ... p. 15.

⁸ Lee, P. (2003). *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*. In I. Barca, *Educação Histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. p. 20. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>

⁹ Ferreira, C. M.A.S. (2009). *O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro*. In I. Barca e M. A. Schmidt (org.), *Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho. p. 116. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-investigac3a7c3a3o-em-portugal-e-no-brasil.pdf>

corretas. Cabe ao professor, enquanto mediador do conhecimento, desmistificar estas representações, para que estas possam dar lugar a conhecimento histórico¹⁰.

Num mundo em que cada vez mais assistimos à agudização de tensões sociais, em que o jornalismo sensacionalista inflama a sociedade com as suas conclusões parciais, é urgente dotarmos os nossos alunos de ferramentas conceituais¹¹, para que estes sejam capazes de formular os seus próprios raciocínios e conclusões. Basta lembrarmo-nos dos episódios de destruição e vandalismo de monumentos históricos que têm vindo a acontecer um pouco por todo o globo, para constatar que grande parte das pessoas não possui a capacidade de empatizar historicamente, o que poderá indicar que essa ferramenta didática não foi devidamente trabalhada durante o percurso escolar desses indivíduos.

A redução de tempos letivos que a disciplina de História tem sofrido nos últimos anos, também não deixa muito espaço de manobra aos professores para trabalharem a empatia histórica com os seus alunos, uma vez que existem programas extensos para cumprir e critérios de exames nacionais que precisam de ser tomados em conta.

Trabalhar a empatia histórica em sala de aula é, portanto, um exercício complexo: o professor tem de ser capaz de reconstruir uma realidade completamente diferente daquela que os seus alunos estão habituados¹², adequando as tarefas ao perfil dos seus alunos. Estas tarefas requerem um elevado grau de abstenção daquilo que são as nossas crenças e ideais contemporâneos para que sejamos capazes de formular um pensamento congruente com os valores de outra época¹³. Ashby e Lee, citados por Clarisse Ferreira advertem para este facto:

“Considerar as convicções, metas e valores de outras pessoas ou (...) de outras sociedades é uma conquista intelectual difícil. É difícil porque significa reter na mente estruturas inteiras de ideias que não são as da própria pessoa, e com as quais a pessoa pode discordar profundamente. E não é apenas retê-las na mente como um conhecimento inerte, mas estando na posição de trabalhar com elas de modo a poder

¹⁰ Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. p. 15.

¹¹ Carvalho, A. P.R. (2016). Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do jornal *La Provincia di Bolzano*. *Anais do XIII encontro estadual de História da ANPUH RS*. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul. http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1467312200_ARQUIVO_Artigo.pdf

¹² Ashby, R., Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History in *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer Press. p. 64.

¹³ Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano...* p.18.

explicar e entender o que as pessoas fizeram no passado. Tudo isto é duro porque requer um alto nível de pensamento.” (Ferreira, 2009, p.126)

A compreensão histórica é contraintuitiva: o senso comum diz-nos que o passado aconteceu e se foi. Só podemos conhecer aquilo que vemos. Sendo assim, a História transcende o senso comum: não existe um passado fixo e a narrativa histórica baseia-se nas evidências que chegaram até aos dias de hoje. A narrativa histórica é, portanto, uma narrativa provisória, suscetível a mudanças, uma vez que os acontecimentos históricos não foram diretamente observados por nenhuma testemunha¹⁴. Apesar de, enquanto historiadores, termos de trabalhar com uma narrativa histórica provisória, a narrativa histórica que os professores trabalham com as crianças e adolescentes é uma narrativa “limpa”, com um fio condutor lógico e simplificado, o que contribui para a associação da História ao senso comum e para a dificuldade de os nossos alunos¹⁵ encararem a História como uma ciência.

O sucesso das tarefas empáticas depende, em grande parte, dos alunos. É necessário que estes participem ativamente nos exercícios propostos pelo professor, ou seja, têm de estar dispostos a encarar as ações dos agentes históricos tendo em conta a complexidade da ação humana. A verdade é que existe uma distância considerável entre a realidade dos discentes e os acontecimentos históricos que analisamos em sala de aula, o que pode provocar uma certa desmotivação em relação à História. Para além da cooperação dos discentes, o sucesso das atividades depende também do professor, que deve incorporar o trabalho com a empatia na sua prática letiva, despertando o interesse dos alunos para este tipo de tarefas. É necessário integrar o elemento do desafio nas atividades propostas, numa tentativa de levar os alunos a participar ativamente no processo de aprendizagem¹⁶.

Para que as tarefas propostas em sala de aula cumpram o seu objetivo, a escolha dos materiais e fontes que devem ser utilizados é crucial. O contacto com as fontes históricas faz com que os alunos se sintam mais próximos dos agentes históricos e compreendam melhor as

¹⁴ Lee, P. (2003). *Nós fabricamos carros e eles tinham...* p. 22

¹⁵ Não só os alunos, mas todo o público em geral, tendo em conta que apenas uma pequena parte consome livros científicos de História ou seguir carreira científica nesta mesma área. Assim sendo, a História Escolar e a narrativa presente nos manuais escolares são a “História que fica”.

¹⁶ Andrade, B.G., Júnior, G.R., Araújo, A.N. e 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), <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>

suas ações, contribuindo para que haja uma melhor ambientação dos alunos, isto é, para que estes sejam capazes de se colocar na pele do personagem histórico mais facilmente¹⁷.

A análise das evidências é fundamental no processo de ensino-aprendizagem em história. Como nos diz Stuart Foster, “a evidência é a engrenagem da história”¹⁸, portanto, para que os nossos alunos sejam capazes de empatizar historicamente, é necessária uma profunda análise e compreensão das evidências históricas.

“Só quando as crianças compreenderem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido- ou seja, como algo que deve ser tratado não como uma mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar- é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.” (Lee, 2003, p. 25)

O perfil dos discentes é outro aspeto que temos de ter em consideração durante o processo de seleção das evidências sobre o tema que vamos abordar. É fundamental que sejam adequadas ao público-alvo¹⁹, pelo que devem ser tidos em conta fatores, como por exemplo, a sua faixa etária, o seu desenvolvimento cognitivo, entre outros.

Quanto maior for a variedade de fontes históricas que apresentarmos aos nossos alunos, maiores são as chances de sermos bem-sucedidos nas tarefas empáticas. As fontes históricas que selecionamos devem considerar variantes sociais, económicas, artísticas, culturais, aspetos da vida privada da época histórica que desejamos trabalhar, de modo a oferecer aos nossos alunos um contexto histórico alargado, o que vai facilitar a compreensão das perspetivas dos agentes históricos, pois temos em consideração os diversos fatores que contribuíram para a formulação dos seus pensamentos²⁰. O rigor científico é outro fator essencial na escolha das fontes históricas que vamos apresentar aos discentes.

Adotar uma visão multiperspetivada relativamente a uma determinada situação é fundamental para alcançar a empatia histórica pois é necessário conhecer as interpretações feitas por diferentes pessoas que experienciaram o mesmo evento. Christopher Portal utiliza o

¹⁷Andrade, B.G., Júnior, G.R., Araújo, A.N. e Pereira, J.S. (2011). Empatia histórica em sala de aula... p. 265

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

¹⁹Aguiar, 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), p. 112. <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/815>

²⁰ Aguiar, E.P. (2018). A Realização da Empatia Histórica... p. 117.

exemplo dos relatos dos Aztecas e dos Europeus no período da colonização da América Latina²¹ para exemplificar a importância de conhecermos ambos os pontos de vista. Portal utiliza um exemplo de um relato azteca que considera a invasão dos soldados espanhóis como uma visita de Deuses, levando a que fossem feitos sacrifícios humanos para celebrar esta invasão. Os soldados espanhóis que presenciaram os aztecas a serem sacrificados ficaram horrorizados com a situação e aquilo que era considerado um ato de homenagem e respeito por parte da população indígena causou repulsa nos soldados espanhóis. Assim sendo, para compreendermos aprofundadamente uma determinada situação, devemos, sempre que possível, procurar conhecer o contexto dos agentes históricos envolvidos.

No que diz respeito à tipologia das fontes, estas devem ser, o mais diversificadas possível. Utilizar jogos, jornais, filmes, documentos icnográficos, história local ou até mesmo o contacto direto com o património histórico é imprescindível para motivar os discentes para as atividades relacionadas com a empatia histórica. A utilização de diferentes fontes históricas permite-nos ainda analisar de que modo os níveis de empatia alcançados pelos alunos diferem consoante a fonte que foi utilizada na tarefa proposta pelo professor. A análise de fontes primárias, isto é, “fontes do período temporal que os historiadores utilizam para formular conclusões acerca da história”²², revelam-se como um poderoso fator de motivação pois permite ao aluno colocar-se no papel do historiador, desenvolvendo o seu espírito crítico, levando-o a colocar novas questões às fontes históricas²³ e a participar ativamente no processo de investigação²⁴.

É incontestavelmente importante diversificarmos o conteúdo apresentado aos nossos discentes, no entanto, temos de ter em conta que a apresentação de determinadas fontes pode revelar-se problemática, como é o caso das fontes literárias, uma vez que os jovens raramente contestam a autenticidade dos textos narrativos, levando-os a confundir factos e ficção e a formular juízos de valor através de respostas emocionais²⁵. Outro aspeto a ter em consideração

²¹ Portal, C. "Empathy as an Objective for History Teaching." in *The History Curriculum for Teachers*, editado por Christopher Portal, 89-99. London: The Falmer Press, 1987. p. 97.

²² Ellenwood, T.D. (2017). Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach*. 6 (1), p. 93. <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/233/115>

²³ Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano...* p.24.

²⁴ Colby, S. R. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), p. 61. <https://www.semanticscholar.org/paper/Energizing-the-History-Classroom%3A-Historical-and-Colby/475618ffdad1294733714ac965766bc952e73ba5>

²⁵ Colby, S. R. (2008). *Energizing the History Classroom...* p.64.

é o facto de os próprios autores das fontes históricas terem diferentes perspetivas, tal como acontece nos dias de hoje²⁶. Não existe um critério generalista para categorizar as crenças e ideais dos indivíduos do passado, o que nos leva a frisar a importância de uma análise aprofundada e cuidada das evidências históricas. O contexto em que estas foram produzidas deve ser tido em conta no momento da sua interpretação, uma vez que podem ter sido manipuladas a favor de um determinado regime ou personagem histórico: por exemplo, a imprensa durante os regimes fascistas era extremamente controlada e censurada, servindo como uma autêntica ferramenta propagandística a favor do regime.

De modo a que os alunos consigam empatizar historicamente é necessário, por um lado, o descentramento do seu próprio ponto de vista e, por outro a imaginação²⁷. De acordo com Vivienne Little, referenciada por Christopher Portal, “a imaginação é um ingrediente essencial ao pensamento histórico”²⁸, convidando os alunos a formular mundos históricos nos quais participarão como atores²⁹. Esta imaginação é, todavia, uma “imaginação controlada”³⁰, ou seja, tem de estar interligada à utilização da evidência histórica, o que não deixa espaço para a criatividade, como é o caso da pintura e da literatura³¹.

Os exercícios de imaginação histórica são a maneira mais eficaz de impulsionar o conhecimento histórico, levando os alunos a descobrir novas evidências através da visualização mental de uma determinada situação³².

2.3 O modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee (1987)

Para avaliarmos os resultados obtidos com as tarefas, devemos utilizar um sistema de categorização. Um dos trabalhos pioneiros na área da empatia histórica, intitulado *Empathy in History- From Definition to Assessment*, da autoria de Booth, e colegas em 1986, desenvolve um dos primeiros modelos de progressão das ideias na empatia histórica, composto por três níveis³³. O primeiro nível, empatia quotidiana, engloba os alunos que não são capazes de diferenciar os pontos de vista atuais e os do passado, o segundo nível, empatia estereotipada, compreende os alunos que, apesar de conseguirem distinguir os ideais do presente dos do

²⁶ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia* ... p. 28.

²⁷ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia* ... p. 22.

²⁸ Portal, C. "Empathy as an Objective for History... p.94.

²⁹ Andrade, B.G., Júnior, G.R., Araújo, A.N. e Pereira, J.S. (2011). Empatia histórica em sala de aula... p. 261.

³⁰ Aguiar, E.P. (2018) *A Realização da Empatia Histórica*... p. 115.

³¹ Silva, M. V. M. (2018), *A Empatia como estratégia* ... p. 22.

³² Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano*... p.22.

³³ Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia*... p.13.

passado, projetam os valores atuais na situação do agente histórico, acabando por não serem levados em consideração os pontos de vista do passado. Por fim, o terceiro nível, empatia diferenciada, enquadra os alunos com as ideias mais sofisticadas, que apreendem a diferença entre o passado e o presente, distinguindo os seus pontos de vista da perspectiva dos homens do passado³⁴.

Através de diversos estudos no terreno, conduzidos por Dickinson e Peter Lee, foi criado um modelo de progressão de ideias em História, que foi aprofundado em 1984 em “Making Sense of History”³⁵. No mesmo ano, Denis Shemilt elaborou um sistema de categorização de ideias dos adolescentes relativamente à empatia histórica, o qual foi organizado em cinco níveis. De acordo com Barca³⁶, os níveis presentes no modelo de Shemilt, correspondem, em termos globais, aos níveis do modelo proposto por Ashby e Lee em 1987. Ao conduzir uma investigação com alunos do 7º ao 11º ano de escolaridade, Isabel Barca formulou um modelo de cinco níveis conceptuais, referenciando os níveis de explicação histórica dos alunos³⁷. Também Clarisse Ferreira³⁸ adaptou os indicadores do modelo de progressão de Ashby e Lee de 1987, focando-se no tipo de perguntas colocadas aos alunos, de modo a realizar uma categorização mais exata dos resultados obtidos. É possível, deste modo, adequarmos os modelos de progressão aos nossos objetivos.

Para a realização do nosso estudo, será utilizado o modelo de progressão de Ashby e Lee de 1987, composto por cinco níveis de empatia histórica, o qual, apesar de já ter sido elaborado há mais de trinta anos, ainda se revela um método bastante útil e funcional para classificar os níveis de empatia dos estudantes³⁹.

³⁴ Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia...* p.13.

³⁵ Dickinson, A. K., P.J. Lee. (1984). “Making Sense of History.” In *Learning History*, editado por A. K. Dickinson, P. J. Lee, and P. J. Rogers, London: Heinemann. p. 117-153.

³⁶ Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação...* p. 14.

³⁷ Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação...* p. 16.

³⁸ Ferreira, C. M.A.S. (2009). *O papel da Empatia Histórica...* p.120-122.

³⁹ Rantala, J., Manninen, M. e 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), p. 325.
https://www.researchgate.net/publication/288072930_Stepping_into_other_people's_shoes_proves_to_be_a_difficult_task_for_high_school_students_assessing_historical_empathy_through_simulation_exercise

Tabela 1 - Modelo de progressão das ideias (Adaptado de Ashby e Lee, 1987)

Nível I- Passado obscuro	Nível II- Generalização Estereotipada	Nível III- Empatia quotidiana	Nível IV- Empatia histórica restrita	Nível V- Empatia histórica contextual
Os alunos percecionam as pessoas do passado como "mentalmente inferiores". Não conseguem compreender as suas atitudes nem o seu contexto.	A experiência pessoal dos alunos é projetada no modo como veem o passado, estereotipando-o.	Existe uma tentativa genuína de reconstruir o passado, baseando-se em evidências, mas as suas crenças ainda são projetadas na sua reconstrução.	Têm em conta as evidências e reconhecem que as pessoas do passado pensavam de forma diferente, mas as explicações são baseadas em circunstâncias específicas.	Os estudantes conseguem compreender os pontos de vista das pessoas do passado, baseando-se nas evidências históricas e no contexto.

Fonte: Ashby, R., Lee, P. (1987) Children's Concepts of Empathy and Understanding in History in *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer Press. p. 62-88.

De acordo com o modelo de progressão de Ashby e Lee de 1987, o primeiro nível deste intitulado “Passado obscuro”, incorpora as respostas dos alunos que se limitam a descrever as ações do passado sem as tentar compreender. Para os alunos que se situam neste nível, os agentes históricos eram intelectualmente inferiores, portanto as suas ações são vistas como absurdas. Os alunos consideram as evoluções da sociedade e da tecnologia como realidades garantidas e não como fruto de um processo evolutivo⁴⁰. Desta forma, não existe uma justificação para os agentes históricos tomarem decisões diferentes daquelas que os alunos tomariam, pois, as pessoas do passado sabiam o mesmo que eles sabem atualmente, encarando o conjunto de crenças e valores do passado como obstáculos à compreensão, quando deveriam ser a chave da resolução do problema.

No segundo nível, intitulado de “Generalização estereotipada”, os estudantes percecionam as atitudes dos agentes históricos, com base na sua projeção pessoal, estereotipando os valores e objetivos das pessoas do passado com base no seu próprio conjunto de ideias pessoais. De um modo geral, os estudantes não tentam distinguir aquilo que os agentes históricos pensavam e conheciam daquilo que as pessoas do presente pensam e conhecem.

⁴⁰ Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia...* p.18.

Quando existe essa distinção, geralmente é apenas para comparar os comportamentos do passado com os comportamentos atuais, categorizando os do presente como corretos e generalizando os do passado como errados ou estúpidos.

O terceiro nível, “Empatia quotidiana”, engloba os alunos que, apesar de terem em conta as evidências de uma situação específica, esta ainda é vista com “olhos contemporâneos”. Os alunos são capazes de considerar as posições e contexto das pessoas do passado, mas esta consideração é feita tendo em conta as suas próprias crenças e valores, o que leva a que ainda exista uma projeção pessoal no exercício empático. O nível III distingue-se do nível II na medida em que os alunos situados no nível III tentam genuinamente compreender o passado e reconstruir as situações com que são confrontados nos exercícios. Apesar desta tentativa, as respostas ainda se baseiam na ideia de “o que é que eu faria se estivesse nessa situação?”.

De seguida, no quarto nível do modelo de Ashby e Lee, que recebeu a designação “Empatia histórica restrita”, os jovens têm em conta as evidências e compreendem que as pessoas do passado viam as coisas de forma diferente da deles, mas cingem-se a circunstâncias muito específicas de uma determinada situação. Deste modo, os alunos não relacionam essas circunstâncias com outras crenças, valores e condições materiais que, certamente influenciaram o contexto e as decisões dos agentes históricos⁴¹. Apesar de os alunos reconhecerem que não podem caracterizar as ações das pessoas do passado como caracterizam as ações das pessoas da atualidade, por vezes ainda recorrem a críticas pejorativas e a justificações baseadas na ignorância e inferioridade. Neste nível falta, portanto, a capacidade de os alunos observarem as situações num contexto mais amplo, relacionando os vários fatores que influenciaram as perspetivas dos agentes históricos.

Os alunos que alcançam o quinto nível deste modelo (Empatia histórica contextualizada), compreendem que existe uma clara distinção entre o ponto de vista dos agentes históricos e os nossos, entre aquilo que o agente histórico sabia e aquilo que nós sabemos, entre as suas crenças, valores, hábitos e objetivos e os nossos⁴². Os jovens cujas respostas se situam neste nível tentam relacionar as crenças e valores do agente histórico com as suas condições materiais, muitas vezes considerando variantes ocultas ou que não estão implícitas nas evidências, resultando em conclusões que têm em conta os diferentes aspetos que

⁴¹ Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia...* p.9.

⁴² Ashby, R., Lee, P. (1987). *Children's Concepts of Empathy...* p. 81.

influenciaram os agentes históricos. Não é, de todo, esperado que os alunos situados neste nível de progressão de ideias façam um trabalho perfeito, até porque em alguns casos, os alunos ainda têm em conta, mesmo que de forma quase impercetível, as suas crenças e valores. O que realmente caracteriza um aluno deste nível são as estratégias mobilizadas para compreender o problema e a construção de um raciocínio sustentado e coerente.

A escolha deste modelo está relacionada, como já foi referido, com a sua coerência e pelo facto de ser um modelo preciso e sintético, facilitando a categorização das ideias dos alunos sobre empatia histórica.

Como foi mencionado por Isabel Barca⁴³, a categorização de ideias seguindo este modelo de progressão, bem como qualquer outro, não depende de fatores como a idade. A progressão dos alunos pode desenrolar-se de forma irregular e pode ser influenciada por diversos fatores, como por exemplo, a significância histórica, isto é, a importância que cada aluno atribui a um determinado acontecimento histórico. Deste modo, é normal que os mesmos alunos apresentem ideias completamente desarrumadas e sem sentido, relativamente a um determinado assunto ou situação e ideias elaboradas e coerentes em situações diferentes⁴⁴.

2.4 Empatia histórica na sala de aula: potencial didático

É de fundamental importância referir as potencialidades didáticas da empatia histórica na disciplina de História. Depreendemos da capacidade de empatizar historicamente o facto de o aluno conseguir colocar-se no lugar do agente histórico de modo a compreender as suas ações à luz do seu contexto e dos seus valores, portanto, ao impulsionarmos este tipo de exercício com os nossos alunos, contribuímos para que estes sejam capazes de adotar uma postura de respeito e compreensão relativamente aos diferentes pontos de vista das pessoas com quem lidam no seu quotidiano, preparando-os para agir numa sociedade democrática⁴⁵. Tal como já foi mencionado, temos consciência que vivemos numa sociedade cada vez mais plural e heterógena. O desenvolvimento das relações interpessoais, não só com os colegas e restante comunidade, mas também com o professor, acabam por facilitar o processo de ensino-aprendizagem⁴⁶.

⁴³ Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação...*

⁴⁴ Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação...* p. 15.

⁴⁵ Colby, S. R. (2008). *Energizing the History Classroom...* p.62.

⁴⁶ Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano...* p.22.

De facto, de acordo com Davison⁴⁷, a realização da empatia histórica envolve duas componentes: a cognitiva e a afetiva. A componente cognitiva relaciona-se com a capacidade de interpretação das evidências do passado e a afetiva com a compreensão dos sentimentos dos agentes históricos. É através da influência da componente emocional que conseguimos desenvolver as competências de tolerância e aceitação dos nossos discentes⁴⁸. O nível de compreensão histórica aumenta de forma considerável através das atividades empáticas, o que contribui para o interesse e motivação pela disciplina de História⁴⁹.

Estes tipos de exercícios revelam-se, no entanto, difíceis de concretizar. Nos anos 80, alguns historiadores, políticos, professores de história e investigadores apontaram a empatia histórica como uma ferramenta ao dispor dos professores para manipularem os seus alunos, argumentando ainda que estas tarefas não resultavam em qualquer tipo de conhecimento histórico⁵⁰. Esta visão redutora da empatia histórica é fortemente contestada, tendo sido discutida no Conselho da Europa em 2016, onde ficou claro que: “Os tradicionalistas, confundindo a empatia com a tentativa de fazer conexões pessoais e emocionais com o passado, e deturpando a intenção, encontraram e divulgaram exemplos de pedagogia pobre utilizando a empatia.”⁵¹

É certo que para conseguirmos que os nossos alunos sejam capazes de empatizar historicamente, temos de ser pacientes e persistentes⁵² pois esta capacidade não é inata e requer um trabalho constante. Estes exercícios demandam ainda um trabalho de investigação e seleção profundos, na medida em que deveremos trabalhar evidências que se adequem ao tema a tratar e ao perfil dos nossos alunos, o que nem sempre é fácil⁵³. Para além disso, oferecer um contexto histórico alargado⁵⁴ e multiperspetivado aos nossos alunos é essencial para que estes consigam colocar-se no lugar do agente histórico, o que consome tempo de aula que nem sempre o professor dispõe.

⁴⁷ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia* ... p. 20.

⁴⁸ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia* ... p. 20.

⁴⁹ Ellenwood, T.D. (2017). *Historical Empathy*... p. 91.

⁵⁰ Silva, M. V. M. (2018), *A Empatia como estratégia* ... p. 18.

⁵¹ Cf. Silva, M. V. M. (2018), *A Empatia como estratégia* ... p. 18.

⁵² Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano*... p.25.

⁵³ Aguiar, E.P. (2018). *A Realização da Empatia Histórica*... p. 119.

⁵⁴ Rantala, J., Manninen, M. e Berg, M. (2015). *Stepping into other people's shoes*... p. 325.

O tipo de tarefas proposto deve evitar falar de aspetos deficitários por natureza, como nos diz Peter Lee:

“É provavelmente um erro colocar exercícios descritivos como “Escreve um dia na vida de um medievo”. Estes tipos de exercícios encorajam respostas de rotina e estereótipos “presentistas”. Em vez disso, se os estudantes assumirem que as pessoas do passado trabalhavam com ideias do presente podemos desafiar as suas ideias do quotidiano com algo que se torne paradoxal” (Lee, 2003, p. 35).

Para facilitar o trabalho da empatia histórica, existe um conjunto de tarefas específicas que se dividem em duas categorias essenciais: os exercícios de natureza descritiva, nos quais os alunos têm que fazer uso da sua imaginação e reconstruir um determinado cenário histórico e os exercícios de natureza explicativa, em que os estudantes devem apresentar soluções ou resolver dilemas de acordo com o contexto do passado, deixando de parte a sua visão contemporânea⁵⁵.

No seu estudo de 2018, Silva vai ainda mais longe e propõe um conjunto de materiais didáticos⁵⁶ que podem facilitar a realização da empatia histórica, tais como as já referidas fontes primárias, filmes históricos, frisos cronológicos, obras de arte, música, biografias, entre outros. A razão pela qual este tipo de materiais facilitam o desenvolvimento da empatia histórica relaciona-se com o facto de aproximar os alunos aos agentes históricos, fornecendo dados relativos a vários aspetos contextuais do passado.

Por fim, finalizamos este capítulo reiterando os aspetos que fomos referindo ao longo da exposição. Para que os nossos alunos consigam empatizar historicamente, temos de ter em conta que o fator “desafio” é muito importante para estimular os discentes e captar a sua atenção para as tarefas. É fundamental apresentar um contexto histórico alargado relativamente ao período que vamos trabalhar, de modo a que os alunos considerem diversas variantes (sociais, económicas, políticas) nas suas respostas. Devemos, para esse efeito, apresentar uma grande diversidade de fontes históricas, que devem ser cuidadosamente selecionadas, fomentando o espírito crítico dos alunos para que estes sejam capazes de questionar as mesmas. O uso da imaginação histórica é fundamental para “visualizarem” o contexto dos agentes históricos, contudo, esta deve ser limitada ao conteúdo das evidências históricas. Por fim, reforçamos que a empatia histórica não significa identificação ou simpatia com os agentes do passado, mas sim

⁵⁵ Silva, M. V. M. (2018). A Empatia como estratégia ... p. 29.

⁵⁶ Silva, M. V. M. (2018). A Empatia como estratégia ... p. 29.

compreender as suas ações tendo em conta o seu contexto, através da análise das evidências históricas.

Capítulo 3- O estudo da empatia histórica em sala de aula

3.1 Participantes

O estudo foi realizado numa escola pública, no distrito de Viseu, equipada com os materiais necessários para a concretização das atividades, nomeadamente a nível tecnológico, existindo computadores, projetores e ligação internet nas salas onde se desenvolveram as tarefas.

As atividades foram desenvolvidas com a turma de 11º ano que nos foi atribuída no início do estágio pedagógico. Todos os elementos da turma possuíam telemóvel, computador em casa e acesso à internet. As tarefas eram submetidas na plataforma *Google Classroom*, com exceção da última tarefa que foi realizada na aula e entregue em papel. As tarefas empáticas que eram destinadas para trabalho de casa, eram submetidas quase sempre dentro do prazo de entrega e por vezes os alunos utilizavam o grupo de *WhatsApp* da turma para esclarecer eventuais dúvidas relativamente aos exercícios.

3.2 Recolha de dados, metodologias de trabalho e investigação

As atividades realizadas foram planificadas com a finalidade de atingir os objetivos referidos na introdução, nomeadamente analisar os diferentes níveis de empatia alcançados por alunos do 11º ano e verificar de que modo a variação entre a primeira e a terceira pessoa influencia os níveis de empatia. Para alcançar este último objetivo, foram formulados dois tipos de questões. No primeiro tipo de questões, os alunos deveriam responder na primeira pessoa do singular, isto é, como se participassem diretamente na ação (como aconteceu, por exemplo, na Atividade 1), mas tendo sempre em consideração o contexto da personagem histórica. No segundo tipo de questões, foi pedido aos alunos que comentassem um determinado assunto histórico, formulando a sua resposta na terceira pessoa (tomemos como exemplo a Atividade 3).

É de salientar, antes de mais, a importância da leitura de bibliografia científica, desde artigos a relatórios de estágio, que serviram de base para a preparação das atividades. Outro aspeto fundamental a ter em conta na realização destas atividades foi a seleção de recursos a fornecer aos discentes. Deste modo, foram selecionados vídeos, fotografias, documentos e exercícios que conduziram o aluno no processo de empatizar historicamente com as situações

e atores históricos trabalhados, tendo em conta o contexto da época e utilizando a sua imaginação histórica.

As atividades escritas realizadas pelos alunos foram o instrumento principal de investigação deste estudo, no entanto, as intervenções orais e as atitudes dos alunos nas aulas em que a empatia foi trabalhada foram tidas em conta na análise dos dados. O estudo divide-se em quatro atividades, sendo a forma de questionário a técnica de recolha de dados mais utilizada.

A metodologia utilizada neste estudo para a análise de dados foi de estilo qualitativo, realizada através de um conjunto de atividades interpretativas⁵⁷. Os resultados obtidos nestas atividades foram analisados e comparados de acordo com as estratégias utilizadas em cada uma delas.

Analisamos, de seguida, as atividades de empatia realizadas ao longo do ano letivo, de forma individual e detalhada, para uma melhor compreensão das estratégias e recursos aplicados. Convém ainda alertar para o facto de existir uma quarta atividade que ainda não está devidamente tratada e analisada. Deixamos a sua interpretação para o relatório final.

3.3 As atividades desenvolvidas

As atividades propostas integram-se nos conteúdos do programa do 11º ano do Ensino Secundário. A maioria das atividades foram iniciadas em sala de aula, mas concluídas em trabalho de casa, sendo posteriormente submetidas na plataforma *Google Classroom* pelos alunos.

Considerando o ano atípico que enfrentámos, e dado que a pandemia afetou o modo de trabalho previsto no início do ano, as atividades foram ajustadas ao longo do ano, de modo a dar resposta aos entraves que foram colocados no nosso percurso de estágio.

A atividade 1 teve por objetivo a redação de uma carta, tendo sido iniciada ainda durante o regime de ensino presencial, contudo, foi concluída já em regime de ensino remoto emergencial. Deste modo, esta atividade foi a que teve uma duração mais extensa, ocupando

⁵⁷ Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 118.

um bloco de cem minutos presencial e um bloco de cinquenta minutos de aula síncrona, em regime de ensino remoto emergencial que serviu para a contextualização histórica.

As atividades 2, 3 e 4 foram realizadas, cada uma, num bloco de cem minutos. As tarefas 2 e 4 seguiram o modelo de questionário e a tarefa 3 consistiu na redação de um texto de opinião pessoal. Estes exercícios foram realizados em regime presencial, ao contrário do primeiro que se desenvolveu parcialmente em regime de ensino remoto emergencial. A partir da atividade 2, a amostra passa a ser constituída por catorze alunos e não doze, como aconteceu com a atividade 1, uma vez que a turma recebeu dois novos alunos.

Atividade nº 1- Uma carta da rainha

Esta atividade inseriu-se no Módulo 5 “O liberalismo- ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX, mais concretamente na unidade temática 2 “A revolução francesa – paradigma das revoluções liberais e burguesas”, que explora os acontecimentos que antecederam a revolução, bem como a degradação do Antigo Regime em França e o modo como esta revolução influenciou as vagas de revoluções liberais que se seguiram na Europa dos séculos XVIII e XIX.

A concretização desta atividade realizou-se parte em sala de aula, mas também em regime de ensino remoto emergencial. Os alunos visualizaram excertos do filme *Maria Antonieta* (2006)⁵⁸, que mostrou não só o luxo de Versalhes, mas uma faceta mais humana da rainha. De seguida, foram analisados excertos dos *Cadernos de Queixas dos três estados*, bem como caricaturas da rainha, demonstrando aos alunos a propaganda difamatória de que Maria Antonieta foi alvo. Já em regime de ensino remoto emergencial, foi dedicado um bloco de cinquenta minutos para um momento de diálogo livre, em que os alunos refletiram sobre as informações e materiais analisados na aula anterior.

Após a aula em que foi realizada a reflexão dos conteúdos, foi pedido aos alunos para elaborarem uma atividade na qual teriam que se colocar na pele da rainha Maria Antonieta, e

⁵⁸ O filme *Maria Antonieta* (2006) é um romance/drama histórico realizado por Sofia Coppola, que aborda a vida da rainha Maria Antonieta, desde a sua partida para a França para se casar com o príncipe Luís XVI, futuro herdeiro do trono francês. O filme retrata aspetos como o quotidiano na corte de Versalhes e as regras de etiqueta que lhes estão associadas, mas também a realidade francesa fora dos portões do palácio de Versalhes, onde surgia o clima de revolução. Apesar de o filme ser uma ferramenta muito útil para o estudo deste período histórico, os alunos foram alertados para o facto de o filme conter alguns elementos contemporâneos e erros, como por exemplo a famosa cena onde é visível um par de sapatilhas *All Star*, ao lado dos sapatos da rainha.

escrever uma carta dirigindo-se a um amigo próximo, descrevendo a situação francesa nas vésperas da revolução francesa.

Atividade nº 2- O quotidiano de um operário

Esta atividade foi aplicada no Módulo 6 “A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas”, mais concretamente na unidade temática 2 “A sociedade industrial e burguesa”, na qual são explorados conteúdos como a explosão populacional de oitocentos, o crescimento das cidades, a expansão da indústria, o nascimento de uma nova classe social (o proletariado) e o movimento operário. O conteúdo que serviu de base para a realização desta atividade foi o conteúdo 2.2.3, “A condição operária: salários e modos de vida; associativismo e sindicalismo; as propostas socialistas de transformação revolucionária da sociedade”.

O objetivo desta tarefa foi verificar a capacidade dos alunos em se colocarem na pele de um operário do século XIX, considerando aspetos contextuais como os valores sociais da época. Com esta atividade, procurou-se ainda colocar os alunos na posição em que teriam que tomar decisões tendo em conta esses mesmos valores contextuais e fatores condicionantes.

A atividade foi desenvolvida em sala de aula. Os alunos foram confrontados com fotografias e vídeos de famílias operárias no século XIX, que retratavam as condições de vida desta classe social. Algumas das fotografias foram submetidas a um trabalho de colorização, aproximando ainda mais os alunos dos personagens históricos e do ambiente quotidiano que se pretendeu expor. Para além dos vídeos e das fotografias, os alunos exploraram alguns recursos do manual, que foram pertinentes para esta atividade, nomeadamente um documento que apresentava o ponto de vista do patronato relativamente à intervenção do Estado na regulamentação do trabalho. A leitura deste documento teve como objetivo proporcionar uma visão multiperspetivada aos discentes, tendo em conta os pontos de vista do proletariado e dos patrões. Foram ainda analisados alguns documentos, relativos ao trabalho infantil na era industrial.

Após a análise de todos os recursos, existiu um momento de diálogo e reflexão, no qual os alunos trocaram impressões com os colegas. Este momento rapidamente se transformou num debate, no qual os alunos refletiram sobre o trabalho infantil e escravatura no mercado de trabalho no contexto atual. Tal como Sarah Brooks e Jason Endacott afirmam, os exercícios de

empatia podem ser uma ferramenta importante para os estudantes estabelecerem conexões entre o passado e o presente⁵⁹.

Estes momentos de debate em que os discentes estabelecem estas ligações entre o passado e o presente são fundamentais na aula de história, tal como está explícito no Programa de História A do Ensino Secundário⁶⁰:

(...) esperando-se que, no final do ciclo de estudos, os alunos evidenciem as seguintes competências: (...) mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; (Mendes, Silveira, Brum, 2002, p.7)

Como a turma em questão é muito sensível a temáticas sociais, o debate prolongou-se, fazendo com que as questões da tarefa empática fossem exploradas apenas de modo superficial na aula, não permitindo reunir elementos suficientes para avaliar os níveis de empatia dos alunos nesta atividade. Deste modo, foi pedido aos alunos que respondessem por escrito às questões para trabalho de casa. Esta atividade foi formulada como um questionário, composto por duas questões.

Atividade 3- O domínio da Europa sobre o Mundo: o Imperialismo e o Colonialismo

Esta atividade foi desenvolvida durante a leção da Unidade 3 “Evolução democrática, nacionalismo e imperialismo”, do Módulo 6 “A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas”, que como o nome indica, aborda a questão do domínio imperialista e colonial levado a cabo pelas nações europeias durante o século XIX.

Com esta tarefa, pretendeu-se avaliar a perceção dos alunos relativamente a este movimento imperialista, tendo em conta o contexto social e científico de oitocentos. Para isso, foram apresentados recursos onde os alunos exploraram a teoria que ficou conhecida como *darwinismo social*, que teve um grande impacto na legitimação do movimento imperialista

⁵⁹ Endacott, J. e Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practice model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), p. 45. https://www.researchgate.net/profile/Jason-Endacott/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy/links/54a704220cf256bf8bb6b9af/An-Updated-Theoretical-and-Practical-Model-for-Promoting-Historical-Empathy.pdf

⁶⁰ Disponível em <http://www.dge.mec.pt/historia-ch-lh>

européu, assim como vídeos e fotografias de novos edifícios e modernizações, como a rede ferroviária, que os países europeus levaram para as colónias.

Para além dos recursos referentes à europeização do continente africano, foram ainda apresentadas fotografias que mostravam a comunidade indígena em trabalhos forçados, construindo pontes, estradas e linhas de caminhos de ferro, assim como algumas fotografias relativas às atrocidades cometidas no Congo Belga. Para além das fotografias, a análise de fontes primárias foi privilegiada através de leituras de excertos do *relatório da Companhia do Caminho de Ferro Através de África de Ambaca*, destacando a ideia da “instrução pelo trabalho” e excertos de um processo relativo a tarifas diferenciadas para os indígenas, emitido pela Junta Consultiva do Ultramar para a região de Moçâmedes em 1907.

À semelhança da atividade anterior a aula tornou-se num momento dinâmico de debate e troca de ideias, realizando uma ligação entre o passado e o presente. Foram abordados assuntos como a destruição e vandalização de estátuas que tem acontecido nos últimos, nomeadamente estátuas de Leopoldo II na Bélgica, assim como os efeitos ainda visíveis no território africano da política imperialista de oitocentos.

Para trabalho de casa, destinou-se uma atividade, composta por duas questões.

Na primeira, os alunos deveriam realizar um texto de reflexão pessoal, enquanto a segunda questão, mais geral, pedia aos alunos para abordarem a questão dos efeitos do domínio imperialista nos dias de hoje.

Atividade 4- O Ultimato Britânico

Esta atividade foi inserida na unidade temática 4 “Portugal, uma sociedade capitalista dependente”, do Módulo 6 “A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas”, mais concretamente na aula onde foi abordado o conteúdo “4.3: As transformações do regime político na viragem do século”.

À semelhança da segunda atividade, esta foi elaborada em formato de questionário com três questões.

Durante a realização desta atividade, os alunos foram confrontados com uma questão na qual teriam que responder na terceira pessoa e duas questões que teriam de ser respondidas na

primeira pessoa do singular. Os objetivos principais da tarefa foram, não só dar a conhecer aos alunos uma perspetiva alargada do contexto social, político e económico de Portugal no último quartel do século XIX e nos primeiros anos do século XX, mas também reforçar a comparação dos níveis de empatia atingidos pelos alunos, entre questões de resposta na terceira pessoa e na primeira pessoa do singular.

Em comparação com as atividades anteriores, os recursos utilizados nesta tarefa não foram tão diversificados, sendo sobretudo utilizadas caricaturas e artigos de jornais da época, tais como *O António Maria*, *A Paródia* e *O Xuão*, evidenciando a propaganda republicana. Para além destes recursos, foram analisados alguns documentos do manual, com destaque para três documentos, que abordavam, respetivamente, o regicídio contado por D. Manuel, uma descrição de D. Carlos, por ele próprio e D. Carlos, visto por um escritor monárquico. Os alunos foram, deste modo, confrontados com os ideais das duas principais facções do período em questão em Portugal: monárquicos e republicanos.

Após a análise dos recursos, existiu o habitual diálogo e reflexão, no qual os alunos trocaram impressões com os colegas relativamente à informação analisada. Findo este momento de troca de impressões, os alunos realizaram a atividade individualmente por escrito.

3.4 Apresentação de resultados obtidos

Para a análise dos dados recolhidos, os exemplos de resposta serão identificados pelas letras AL, que significam aluno, seguidos do número que foi atribuído de forma aleatória a cada estudante.

Atividade 1- Uma carta da rainha

Figura 1- Atividade 1- Uma carta da rainha

Uma carta da rainha...

Como sabes, os anos que antecederam a Revolução Francesa foram marcados por um descontentamento geral na sociedade. Como achas que esse clima de tensão foi vivenciado pela então rainha de França, Maria Antonieta? Imagina-te no lugar da rainha, e escreve uma carta endereçada a um amigo, na qual descrevas os acontecimentos anteriores à revolução. Utiliza a primeira pessoa do singular para realizares este exercício.



Os objetivos principais da primeira atividade (atividade 1) foram dar a conhecer aos alunos não só a perspetiva do Terceiro Estado e dos intelectuais iluministas, que os manuais escolares privilegiam, mas também a perspetiva da corte francesa e da família real e avaliar a capacidade de os alunos encarnarem uma personagem histórica feminina, explicando uma determinada situação/acontecimento do ponto de vista dessa mesma personagem.

Apesar do momento de debate ter sido dinâmico, existiu uma diferença de duas semanas, que foi a paragem decretada nas medidas do confinamento, entre a aula em que foram expostos os materiais e a aula do debate. Esta paragem quebrou, de certo modo, o ritmo de trabalho dos alunos e levou a que a atividade tivesse que ser reformulada, ficando a sua realização para o momento de aula assíncrona.

Tabela 2 - Contagem das respostas no exercício "Uma carta da rainha"

Níveis de empatia histórica/ aspetos a considerar	Nº de alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	0	0%
Nível II- Generalização estereotipada	1	8%
Nível III- Empatia quotidiana	3	25%
Nível IV- Empatia histórica restrita	1	8%
Nível V- Empatia histórica contextual	0	0%
Não realizaram a tarefa	7	58%

A participação nesta atividade rondou os 42%, o que, com uma amostra já reduzida de apenas doze alunos, complicou a análise dos dados. Como já foi supramencionado, a atividade foi realizada em contexto de ensino remoto emergencial, o que contribuiu para o baixo nível de adesão por parte dos alunos à atividade proposta.

Apesar de não ter sido possível recolher um número de dados significativo, a análise da atividade é pertinente pois reflete a situação que, de um modo geral, todos os professores tiveram que enfrentar com o ensino remoto emergencial.

Os alunos que realizaram a atividade foram posicionados no Nível II (Generalização estereotipada), Nível III (Empatia histórica quotidiana) e Nível IV (Empatia histórica contextual).

Através desta atividade, apesar de os dados para análise serem reduzidos, conseguimos verificar que existem níveis diferenciados de empatia na turma.

Apresentamos, de seguida, alguns excertos das cartas elaboradas pelos alunos, devidamente categorizadas pelos níveis do modelo de progressão utilizado neste estudo:

Nível II

O Povo revoltou se e com o passar dos tempos têm-se tornado mais violentos a exigir cada vez mais direitos. Claramente não sabem do que falam e estão a ser completamente influenciados pelos que são contra o reinado do meu marido, o que não é difícil pois todos têm pouca instrução e conhecimento tornando se fácil de manipular e influenciar (...) Tento ocupar me com trabalhos que me competem como escolher tecidos para os meus vestidos e a cuidar dos meus filhos

AL04

A resposta categorizada neste nível demonstra falta de capacidade de se colocar na situação do agente histórico, percecionando o seu contexto de acordo com conceções estereotipadas, o que é visível quando as funções associadas à figura de Maria Antonieta são a escolha de tecidos e o papel de cuidadora dos seus filhos. Os agentes históricos representados pelo povo francês são igualmente estereotipados e os seus comportamentos generalizados. O aluno perceciona os agentes históricos como facilmente manipuláveis e intelectualmente inferiores.

Nível III

Todo este luxo e ostentação me faz impressão. O povo vagueia pelas ruas... meninos, meninas e seus pais, rotos, sujos, com fome, e todos nós rodeados de futilidades e inutilidades. Quando será a próxima festa, o próximo baile, o próximo banquete? Não se pensa em mais nada! Por vezes, apetece-me largar tudo e andar pelas ruas, como eles, que nada têm, mas mesmo assim parecem mais felizes do que eu...

AL02

Categorizadas no nível III, ficaram as respostas que evidenciaram o facto de os alunos recorrerem diretamente à sua experiência de vida para dar resposta a dilemas ou para propor

soluções para a situação francesa nas vésperas da revolução. Apesar de terem em conta as evidências e a posição da personagem histórica, a sua situação continua a ser percebida através da perspetiva atual dos alunos e através da questão “O que é que eu faria nesta situação?”, projetando os seus sentimentos na personagem.

Nível IV

Todos olham para nós como seres divinos e por isso respeitam-nos como tal, quer dizer, a maior parte. O povo. O povo é o pior, sempre a criticar a minha vida. No outro dia até insinuaram eu ter dito que se o povo não tivesse dinheiro para comprar pão que comessem bolo. Eu, minha querida amiga, aquela que talvez se preocupe mais com o povo nesta realeza. Acha isto normal?

AL05

Nesta resposta, o aluno demonstrou a capacidade de distinguir o ponto de vista do agente histórico do seu próprio ponto de vista. Apesar dessa distinção, o aluno ainda se cingiu a circunstâncias muito específicas da situação, como o famoso episódio do bolo, presente no filme visualizado na aula. Isto demonstra, contudo, que o estudante se baseou nas evidências e soube extrair informação das mesmas.

Atividade 2- O quotidiano de um operário

Figura 2- Atividade 2- O quotidiano de um operário

O quotidiano de um operário...

Responde às seguintes questões. Podes utilizar os materiais que consideres pertinentes (manual, internet, livros...)

- 1- Tendo em conta que alguns movimentos de trabalhadores, como foi o caso do *ludismo*, acarretavam consequências graves, nomeadamente a pena de morte, arriscarias a tua vida para reivindicar melhores condições de trabalho? Justifica.
- 2- Achas que a sociedade do século XIX considerava normais as condições de vida do proletariado? Se vivesses nesta época, qual seria o teu ponto de vista relativamente a essa questão? Porquê?



No caso da atividade nº2, apenas um aluno não elaborou as questões do questionário, propostas para trabalho de casa, sendo que o aluno em questão não esteve presente na aula em que a atividade foi iniciada. Podemos, deste modo, considerar que a percentagem de alunos que realizou a atividade ronda os 92% e o discente que não participou na atividade representa a percentagem dos 8% colocados na categoria “Não responderam”.

Tabela 3 - Contagem dos resultados da questão 1: Tendo em conta que alguns movimentos de trabalhadores, como foi o caso do ludismo, acarretavam consequências graves, nomeadamente a pena de morte, arriscarias a tua vida para reivindicar melhores condições de trabalho? Justifica.

Níveis de empatia histórica/ aspetos a considerar	Nº de alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	0	0%
Nível II- Generalização estereotipada	2	14%
Nível III- Empatia quotidiana	10	71%
Nível IV- Empatia histórica restrita	0	0%
Nível V- Empatia histórica contextual	1	7%
Não realizaram a tarefa	1	7%

Cerca de dez alunos ficaram situados no Nível III (71%). Temos ainda dois alunos que ficaram situados no Nível II (14%) e um que atingiu o Nível V (7%). Com as mesmas evidências, os alunos atingiram diferentes níveis de progressão de ideias, no entanto, nesta questão em particular, a grande maioria da turma situou-se no mesmo patamar, o que faz com que não haja uma grande variedade de resultados.

Em baixo, apresentam-se alguns excertos de respostas dos alunos, respetivamente categorizados de acordo como modelo de progressão das ideias utilizado no estudo.

Nível II:

Sim, porque de uma maneira ou de outra morreria naquelas condições.

AL13

As respostas que se situaram neste nível, demonstram dificuldade em entender as ações dos agentes do passado, o que faz com que a justificação da decisão de lutar por melhores

condições de trabalho se baseie na perspectiva e valores dos alunos em questão. Não é feito nenhum esforço para compreender o que as pessoas do passado pensavam e quais seriam os seus objetivos, não havendo assim uma diferenciação entre o que os agentes históricos podem ter pensado e aquilo que pensamos no presente. O facto de, no exemplo utilizado para este nível, o aluno considerar que lutaria por melhores condições de trabalho pois, qualquer que fosse a sua decisão, teria como destino final a morte, denota que os pensamentos e, sobretudo, o contexto do agente histórico não foram tidos em conta.

Nível III

Arriscaria a minha vida para reivindicar melhores condições de trabalho pois a forma como se vive não é vida é sobrevivência, somos seres humanos e temos direito ao mínimo. Ao lutar por melhores condições não ia estar a fazê-lo só por mim, mas sim por toda a minha família e família dos outros.

AL04

Os alunos cujas respostas se situam neste nível, aproximaram-se dos agentes históricos e do seu ponto de vista, como é visível no exemplo, em que o aluno afirma que valeria a pena lutar por melhores condições de trabalho, pois isso não o afetaria apenas a ele, mas a toda a classe operária e sobretudo à sua família. Apesar disto, os alunos situados neste nível tomaram uma decisão com base na sua perspectiva atual e não como os agentes históricos a teriam percecionado, tendo em conta aquilo que seriam os seus valores e conhecimentos. Este aspeto é visível no exemplo pela maneira como o aluno justifica a decisão tomada ao afirmar que todos somos seres humanos e temos direito ao mínimo.

Nível V

Sempre considerei-me uma pessoa que combate pelas injustiças, que luta pelo que acredita mesmo que lutando sozinha, mas a verdade é que falo nisto no século XXI(...) Tendo em conta que tenho que situar-me dentro do século XIX não sei se seria completamente honesta dizer que arriscaria a minha vida para reivindicar melhores condições de trabalho, isto porque existiram diversos fatores, como passarei a explicar.

Um dos fatores é eu ser uma mulher e quer seja pelo meu pai ou marido, iria ser muito reprimida (...).

Um outro fator acho que seria o meio onde me encontro (...) se eu vivesse num meio onde haveriam muitas mulheres e até homens a lutar por melhores condições de vida, acho que seria correto dizer que eu iria deixar-me levar no espírito de revolta (...) por outro lado se isto acontecesse numa cidade mais conservadora o mais certo era agir como o resto dos operários.

AL11

O aluno cuja resposta se situou neste nível, apresentou um esforço claro em compreender o contexto da época, diferenciando o seu ponto de vista daquele que seria o ponto de vista dos agentes históricos. O aluno baseou-se nas evidências e apresentou uma perspetiva alargada e sustentada de diversos fatores que poderiam condicionar a sua decisão. Deste modo, o aluno teve em conta os valores, crenças e hábitos considerados normais na sociedade de oitocentos, vinculando a sua ação a todos esses fatores contextuais.

De seguida, analisamos as respostas obtidas na questão 2:

Tabela 4 - Contagem dos resultados da questão 2: Achas que a sociedade do século XIX considerava normais as condições de vida do proletariado? Se vivesses nesta época, qual seria o teu ponto de vista relativamente a essa questão? Porquê?

Níveis de empatia histórica/ aspetos a considerar	Nº de alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	0	0%
Nível II- Generalização estereotipada	1	7%
Nível III- Empatia quotidiana	5	36%
Nível IV- Empatia histórica restrita	6	43%
Nível V- Empatia histórica contextual	1	7%
Não realizaram a tarefa	1	7%

Nesta questão, já detetamos uma maior variedade de níveis do modelo de progressão das ideias nas respostas dos alunos. Temos, deste modo, um aluno categorizado no Nível II (7%), cinco alunos no Nível III (36%), seis alunos situados no nível quatro (43%) e um aluno no Nível V (7%).

Apresentam-se, em baixo, alguns exemplos de respostas dados pelos alunos, devidamente categorizados.

Nível II

Sim. E, se vivesse nesta época, não acharia normal, porque ninguém nunca deveria viver no meio daquelas condições.

AL13

A resposta situada neste nível demonstra que o aluno é capaz de perceber que os agentes históricos teriam um ponto de vista diferente daquele considerado normal nos dias de hoje, ao afirmar que a sociedade da época acharia normais as condições de vida do proletariado, apesar de não justificar a sua resposta. O aluno menciona de seguida que, se estivesse inserido na sociedade oitocentista não acharia normais as condições de vida da classe operária, apresentando uma justificação que reflete a incapacidade de ter em consideração os padrões da sociedade em questão e o modo como esses mesmos padrões poderiam influenciar o seu ponto de vista. O aluno recorreu, deste modo, a considerações estereotipadas das suas próprias crenças e valores.

Nível III

Infelizmente, grande parte da sociedade do século XIX considerava normais as difíceis condições de vida do proletariado, principalmente as classes mais abastadas, que viam os trabalhadores como meras ferramentas de trabalho e uma forma de ganhar dinheiro.

Caso vivesse nesta época, procuraria exigir melhores condições de trabalho, lutaria pelos meus direitos, pois só assim poderia aspirar a ter uma vida digna. Para além disso, não me parece justo que alguns tenham todos os privilégios e outros todas as desvantagens e penalizações.

AL02

Neste nível, situam-se as respostas em que os alunos consideram que a sociedade do século XIX acharia normais as condições de vida do proletariado, no entanto, a justificação apresentada para, caso vivessem nesta época não considerarem normais as condições de vida do proletariado, baseiam-se nas suas considerações pessoais. A diferença essencial entre estas respostas e a resposta categorizada no nível II é a tentativa genuína de se tentarem colocar na pele dos agentes históricos e questionarem-se “o que é que eu faria nesta situação?”, considerando, ainda que de forma limitada, as circunstâncias das pessoas do passado.

Nível IV

Visto à luz da época considero sim que a sociedade considerava normal as condições de vida do proletariado. Se vivesse nessa época acho que teria a mesma forma de pensar que a sociedade pois as pessoas eram pouco instruídas e não conheciam o que conhecemos nos dias de hoje e vivendo numa época com aquelas ideologias teria também os mesmos pensamentos e ideologias.

AL04

As respostas categorizadas neste nível foram as mais predominantes. Os alunos demonstraram capacidade de considerar o conjunto de crenças e valores dos agentes históricos e o modo como isso pode ter influenciado os seus pontos de vista. Os alunos reconhecem que o modo de pensar das pessoas do passado não pode ser percecionado através dos valores atuais. Apesar de reconhecerem essa diferenciação, ainda consideram que as pessoas do passado eram de certo modo inferiores intelectualmente e justificam essa inferioridade com a ignorância ou falta de instrução, como é visível no exemplo apresentado.

Nível V

Eu acho que as condições de vida do proletariado eram consideradas no século XIX, bastante comuns e completamente normais. Se vivesse na época, o meu ponto de vista mudaria dependendo do meu estatuto, se fosse um alto burguês provavelmente estaria ocupado a investir na minha fábrica para receber mais lucro (...) se fosse um proletário estaria preocupado em ganhar dinheiro para auto-sustento mas também defenderia as minhas causas com greves ou aderindo ao ludismo.

As pessoas só mudam com a necessidade, portanto, é evidente concluir que a maior parte dos altos burgueses não cederiam perante as acusações dos proletários pois não havia necessidade para tal.

AL09

A resposta situada neste nível demonstra que o aluno, baseando-se nas evidências, teve em conta as diversas perspetivas que poderíamos encontrar no contexto social do século XIX. Deste modo, a resposta evidencia que as crenças, ideais, objetivos e até mesmo condições

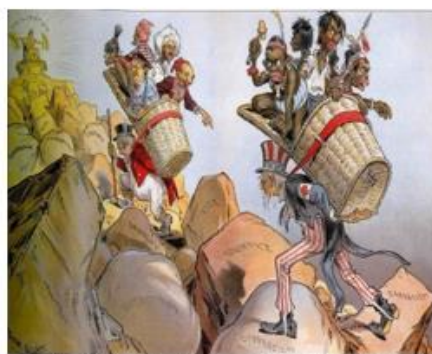
materiais influenciavam as posições dos agentes históricos relativamente a um determinado assunto.

Atividade 3– O domínio da Europa sobre o Mundo: Imperialismo e Colonialismo

Figura 3- Atividade 3- O domínio da Europa sobre o Mundo: Imperialismo e Colonialismo

O domínio da Europa sobre o Mundo: Imperialismo e Colonialismo

1. Como sabes, em finais do século XIX, as nações europeias entraram numa “corrida” desenfreada em busca de territórios para dominar. Elabora um texto de reflexão pessoal relativamente à questão da expansão imperialista e colonial europeia, tendo em conta:
 - a. O ideal de “raça superior” dos europeus que tem como dever civilizar os “povos inferiores” e a europeização dos territórios.
 - b. A conferência de Berlim e o agudizar de tensões entre as nações europeias.
 - c. O teu ponto de vista relativamente a esta “missão civilizadora”, que serviu de justificação para a política imperialista.
2. Achas que os efeitos deste domínio imperialista ainda são visíveis nos dias de hoje? Justifica.



No que diz respeito a esta atividade, foram usadas, neste estudo, as respostas obtidas nos pontos a e c da questão 1:

a) O ideal de “raça superior” dos europeus que tem como dever civilizar os “povos inferiores” e a europeização dos territórios.

Tabela 5 - Respostas dos alunos ao ponto A da questão 1: O ideal de “raça superior” dos europeus que tem como dever civilizar os “povos inferiores” e a europeização dos territórios.

Níveis de empatia histórica/aspectos a considerar	Nº de Alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	0	0%
Nível II- Generalização estereotipada	10	71%
Nível III- Empatia quotidiana	2	14%
Nível IV- Empatia histórica restrita	0	0%
Nível V- Empatia histórica contextual	0	0%
Não responderam	2	14%

A participação nesta atividade rondou os 86%. Como a atividade escrita foi realizada em trabalho de casa, dois alunos não entregaram a tarefa.

A maioria das respostas a esta questão ficaram categorizadas no Nível II (Generalização estereotipada), com cerca de dez alunos (71%). Para além das respostas situadas no Nível II, dois alunos (14%) ficaram posicionados no Nível III (Empatia quotidiana). Podemos considerar que esta questão foi aquela que apresentou os níveis de resposta mais baixos.

Observamos, de seguida, algumas das respostas obtidas neste ponto.

Nível II

São incríveis os pretextos que os países europeus arranjam para justificar as suas decisões políticas. Este “dever de civilizar os povos inferiores” implica racismo e a divisão de África entre os países europeus com o objetivo de explorar esses territórios. Os ideias de “raça superior” não passam de pura arrogância e uma tática de manipulação de génio para justificar os seus objetivos expansionistas como um dever cívico.

AL08

Os alunos cujas respostas se posicionaram neste nível estereotiparam as ações dos agentes históricos, julgando-as de acordo com os valores atuais. Não existe por parte dos discentes uma tentativa genuína de tentar compreender aquilo que as pessoas do passado pensavam e sabiam e nas respostas em que essa tentativa é feita, os comportamentos dos atores históricos são generalizados e demonizados, tal como é visível no exemplo acima, no qual o estudante classifica os europeus como arrogantes e manipuladores.

Nível III

É um facto que o século XIX representou um período de forte desenvolvimento para as nações europeias, que se elevaram ao patamar de “raça superior” com todo o seu poderio económico e industrial. Os europeus utilizaram isso a seu favor e acharam-se na “obrigação” de civilizar os povos menos desenvolvidos. Apesar das inúmeras justificações apresentadas à luz da época, o único objetivo dos países europeus era aumentar a sua riqueza, através da exploração cruel dos “povos inferiores”.

AL03

Situadas neste nível estão as respostas dos alunos que são capazes de entender o contexto dos agentes históricos, no entanto, as circunstâncias ainda são vistas e julgadas através dos pontos de vista pessoais dos discentes, como nos sugere o exemplo apresentado, em que o estudante utiliza a palavra “cruel” para caracterizar as ações dos europeus.

Examinamos, em baixo, as respostas ao ponto C da questão 1.

c) O teu ponto de vista relativamente a esta “missão civilizadora”, que serviu de justificação para a política imperialista.

Tabela 6 - Respostas dos alunos ao ponto C da questão 1: O teu ponto de vista relativamente a esta “Missão civilizadora”, que serviu de justificação para a política imperialista.

Níveis de empatia histórica/aspectos a considerar	Nº de Alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	0	0%
Nível II- Generalização estereotipada	7	50%
Nível III- Empatia quotidiana	4	29%
Nível IV- Empatia histórica restrita	1	7%
Nível V- Empatia histórica contextual	0	0%
Não responderam	2	14%

Nesta questão, sete alunos (50% das respostas) ficaram situados no Nível II (Generalização estereotipada), quatro alunos (29%) ficaram situados no Nível III (Empatia quotidiana) e um aluno (7%) no Nível IV (Empatia histórica restrita).

Expomos, em baixo, alguns excertos de respostas dadas pelos alunos ao ponto C da questão 1, de acordo com os diferentes níveis do modelo de progressão das ideias.

Nível II

Na minha opinião a “civilização” foi apenas uma desculpa para poderem massacrar e dizimar aqueles povos. O imperialismo e a exploração colonial foi algo desumano que não deveria ser glorificado.

AL07

As respostas situadas neste nível encaram a “missão civilizadora” como algo incompreensível e inatingível. Não é feito qualquer tipo de esforço para compreender a ação dos agentes históricos, assim como os seus objetivos e pensamentos. Os alunos classificam o comportamento das pessoas do passado através de conceções estereotipadas das suas próprias ideias e valores.

Nível III

A ideologia da “missão civilizadora” é totalmente horrenda, mas será que podemos criticar os nossos antepassados quando ainda há pouco mais de quinze anos o tal mundo ocidental que já no passado se sentiu superior achou em peso que se devia invadir um país com provas duvidosas e o ideal de espalhar a Democracia.

AL14

Nestas respostas, os alunos olharam com o seu ponto de vista para o passado, classificando a “missão civilizadora” como um ato horrendo. No exemplo, o aluno recorreu a conflitos atuais, como forma de reflexão perante possíveis objetivos que possam ter motivado os agentes históricos no século XIX. Este paralelismo entre o que aconteceu no passado e o que acontece atualmente, demonstra uma tentativa de reconstrução da situação com base nas suas experiências pessoais.

Nível IV

Não nego que tenha sido “normal” a ideia de “missão civilizadora” para empoderamento dos Estados europeus. Era a mentalidade da época e quanto a isso nada se pode fazer... Mas a intenção de civilizar que diziam ter, por mais errada que hoje nos possa parecer, foi, além disso, enganosa (...) Talvez esta atitude não tivesse um impacto negativo se, primeiramente, não tivessem adotado um dever de os “europeizar”, mas como uma ação de ajudar estes países a escolher e a ter oportunidades para arrancarem o seu próprio desenvolvimento. Visto que as colónias eram parte do Império, seria uma boa tentativa de desenvolvê-los ao nível das metrópoles.

AL03

O aluno que se situou neste nível apresentou uma reflexão completa, onde demonstra que compreendeu que os agentes históricos pensavam de maneira diferente da dele, todavia,

ainda existe uma crítica à atitude das nações europeias, que são perspetivadas como intelectualmente inferiores “*era a mentalidade da época*”.

Atividade 4- O Ultimato Britânico

Figura 4- Atividade 4- O Ultimato Britânico

O Ultimato Britânico

Responde às seguintes questões:

1. Comenta a posição tomada por Portugal face ao ultimato inglês.
2. Se fosses o rei D. Carlos, qual era a decisão que tomavas perante este ultimato? Justifica.
3. Tendo em conta o contexto sociopolítico dos últimos anos do século XIX e dos primeiros anos do século XX, achas que serias monárquico ou republicano? Explica a tua resposta.

Em relação a esta atividade, começamos por analisar as respostas à questão 1:

Tabela 7 - Contagem dos resultados da questão 1: Comenta a posição tomada por Portugal face ao ultimato inglês

Níveis de empatia histórica/aspectos a considerar	Nº de alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	1	7%
Nível II- Generalização estereotipada	2	14%
Nível III- Empatia quotidiana	5	36%
Nível IV- Empatia histórica restrita	3	21%
Nível V- Empatia histórica contextual	1	7%
Não responderam	2	14%

A percentagem de alunos que realizou a atividade ronda os 86%. Por motivos de assiduidade, dois discentes que não participaram na atividade, representam uma percentagem de 14%, ficando assim colocado na categoria “Não responderam”.

À semelhança das atividades anteriores, nesta resposta, a maioria dos alunos ficaram situados no Nível III (36%), e no Nível IV (21%). Temos ainda dois alunos que ficaram situados no Nível II (14%), um aluno no Nível I (7%) e um que atingiu o Nível V (7%).

Apresentamos, em baixo, algumas das respostas categorizadas nos diferentes níveis do modelo de progressão das ideias.

Nível I

Face ao ultimato inglês, Portugal não aceitou esta decisão e criam-se, por exemplo, mais expedições ao Continente Africano e a também criação de um Novo Brasil, baseado num império colonial africano.

AL13

O aluno que se situou neste nível não compreendeu o que foi pretendido com a questão, apresentando uma resposta pouco coerente e descontextualizada.

Nível II

Face ao ultimato inglês a posição tomada por Portugal foi a mais lógica, não havia mais nada que poderia ter sido feito.

AL 11

As respostas situadas neste nível apresentam a posição assumida por Portugal face ao ultimato inglês como a única opção viável. Os alunos desconsideram, deste modo, o contexto geral do país e não assumem que poderiam existir diferentes perspetivas na sociedade do século XIX face ao ultimato inglês.

Nível III

Eu apoio a decisão que Portugal tomou perante o ultimato, pois acredito que seria melhor aceitar do que depois sofrer consequências como possíveis ataques.

AL01

Situadas neste nível, encontram-se as respostas dos alunos que reconhecem que, caso Portugal tivesse adotado uma posição diferente face ao ultimato inglês, poderiam existir consequências, tais como um conflito armado com a Inglaterra. As respostas que se situaram neste nível, têm em consideração os efeitos negativos que um conflito com uma potência como a Inglaterra poderia causar, no século XIX, em Portugal. Apesar de os alunos terem em conta

as posições e as circunstâncias relativas a esta situação, a sua reflexão ainda é baseada nas suas próprias crenças e vista com os olhos do presente.

Nível IV

Portugal adotou uma posição defensiva face ao ultimato inglês. Na pior das hipóteses, a Inglaterra declarava guerra contra Portugal e com o seu poderio naval, poder económico, avanços tecnológicos e superioridade militar, ganhava a guerra e ficava com as colónias que pertenciam aos portugueses- também havia a possibilidade de perdermos a independência- Portanto, Portugal “jogou pelo seguro” e desistiu do projeto do “Mapa-Cor-de-Rosa” para não perder as restantes colónias.

AL09

Os alunos cujas respostas se situaram neste nível, levaram em conta as evidências e compreenderam as ações dos agentes históricos. As respostas deste nível cingem-se, contudo, às circunstâncias específicas daquelas que seriam as consequências de um conflito armado com a Inglaterra, deixando de fora as diferentes perspetivas da situação e a relação com o contexto mais geral.

Nível V

Por um lado, a postura da coroa portuguesa face ao ultimato inglês é perfeitamente compreensível, já que os ingleses são nossos aliados históricos e, fundamentalmente, porque em caso de confronto armado, seria impossível combater a superioridade militar britânica. Ainda assim, a cedência do rei D. Carlos acabou por ser o ponto final da monarquia em Portugal, aumentando o descontentamento em Portugal e oferecendo aos republicanos mais um motivo para contestar o regime.

AL02

A resposta categorizada neste nível, demonstra uma tentativa de perspetivar a posição tomada por Portugal face ao ultimato britânico através de um contexto mais geral, tendo em conta os fatores que condicionaram a decisão do rei D. Carlos, mas também o impacto dessa mesma decisão na sociedade portuguesa. O aluno diferencia o ponto de vista dos agentes históricos do seu próprio ponto de vista, uma vez que ele considera a decisão do monarca

“perfeitamente compreensível”, apresentando uma justificação sustentada para esta decisão, o discente compreende que os valores e crenças da sociedade portuguesa da época levaram a um descontentamento generalizado face à posição portuguesa.

Seguidamente, analisamos a questão 2:

Tabela 8 - Contagem dos resultados da questão 2: Se fosses o rei D. Carlos, qual era a decisão que tomavas perante este ultimato? Justifica

Níveis de empatia histórica/aspectos a considerar	Nº de alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	0	0%
Nível II- Generalização estereotipada	1	7%
Nível III- Empatia quotidiana	3	21%
Nível IV- Empatia histórica restrita	4	29%
Nível V- Empatia histórica contextual	4	29%
Não responderam	2	14%

Nesta questão, cerca de três alunos ficaram situados no nível III (21%). Constatamos, no entanto, que nenhum aluno ficou situado no nível mais baixo do modelo de progressão das ideias e apenas um ficou situado no Nível II (7%). No nível IV ficaram situados quatro alunos (29%) e no Nível V ficaram igualmente situados quatro alunos (29%).

Apresentamos, em baixo, alguns exemplos de respostas à questão 2, devidamente categorizadas.

Nível II

Se eu fosse o rei D. Carlos, eu impunha-me para com a Inglaterra de modo a ultrapassar este obstáculo e, assim, focando-me somente nisso.

AL13

Esta resposta revela uma decisão diferente daquela que foi tomada por D. Carlos, contudo o aluno não justifica a sua perspectiva, o que indica que não existiu uma tentativa genuína de se colocar no lugar do agente histórico. O aluno baseou-se, deste modo, nas suas

próprias convicções e ideias para construir a sua resposta, demonstrando uma clara incompreensão do contexto geral da situação.

Nível III

Se eu fosse o rei D. Carlos eu cedia ao ultimato. Se o preço para unir Angola e Moçambique fosse entrar em guerra, perda de vidas humanas, crise e a grande probabilidade de perder, não só o território pretendido, mas também as restantes colónias e principalmente Portugal. Muitos nacionalistas iriam contestar, mas, por vezes, mais vale meter o nacionalismo de lado e salvar o país da desgraça.

AL05

Os alunos cujas respostas se situaram neste nível basearam a sua decisão com base nas suas próprias crenças. Apesar de os alunos compreenderem que os agentes históricos tinham ideias e pontos de vista diferentes dos seus, justificam a sua posição com argumentos próprios da sua vivência atual, desvalorizando aspetos como o forte espírito patriota, característico deste período e o seu impacto na tomada de decisão do monarca e na sociedade oitocentista.

Nível IV

Se fosse o rei D. Carlos eu teria tomado a mesma decisão, pois fazer frente a uma potência como Inglaterra não era uma opção pois somos um país mais pobre, com menos recursos e acabaríamos por cair em desgraça. Para além disso, podíamos perder todas as nossas colónias que possuíamos e Portugal era aliado histórico da Inglaterra, o que faz com que pudéssemos necessitar da ajuda deles mais tarde.

AL11

Situadas neste nível, encontram-se as respostas que consideram as circunstâncias específicas da situação e justificam a sua decisão através dessas mesmas circunstâncias, deixando de parte o contexto mais geral da situação, como por exemplo a reação social e os valores da sociedade oitocentista, baseados num forte sentimento coletivo de patriotismo.

Nível V

Se fosse o rei D. Carlos, provavelmente tomaria a mesma decisão, mesmo de forma envergonhada e com o orgulho ferido, mas refletindo bem sobre a proposta, não havia outra opção- o poder militar inglês e a influência da Inglaterra deixava Portugal de mãos e pés atados. Aceitar as consequências do ultimato seriam um mal menor do que entrar em guerra com Inglaterra.

AL14

As respostas deste nível manifestam uma tentativa de colocar a situação num contexto mais geral, considerando diversos fatores condicionantes, como os sentimentos do monarca ao mencionarem, por exemplo, o “orgulho ferido”. Existe, deste modo, uma clara distinção daqueles que seriam os valores, crenças e práticas dos agentes histórica dos pontos de vista atuais. Os alunos elaboraram respostas sustentadas com argumentos firmes e lógicos e demonstram uma compreensão histórica ampla.

De seguida, analisamos as respostas obtidas na questão 3:

Tabela 9 - Contagem dos resultados da questão 3: Tendo em conta o contexto sociopolítico dos últimos anos do século XIX e dos primeiros anos do século XX, achas que serias monárquico ou republicano? Explica a tua resposta

Níveis de empatia histórica/aspectos a considerar	Nº de alunos	% de respostas
Nível I- Passado obscuro	0	0%
Nível II- Generalização estereotipada	2	14%
Nível III- Empatia quotidiana	3	21%
Nível IV- Empatia histórica restrita	5	36%
Nível V- Empatia histórica contextual	2	14%
Não responderam	2	14%

Nesta questão, verificamos que a maioria dos alunos ficou situado no nível IV (36%). Nenhum aluno ficou situado no nível mais baixo do modelo de progressão das ideias, no entanto, verificamos que nesta resposta dois alunos ficaram situados no Nível II (14%). No nível III ficaram situados três alunos (21%) e no Nível V temos duas respostas. (14%).

Nível II

Desta forma, eu, pessoalmente, acho que seria republicana. Pois a minha personalidade é bastante livre e direta, tal como a forma de pensar presente na república. Também acho que os meus valores e intenções se iam focar neste tipo de governação.

AL13

Os alunos que se posicionaram neste nível, justificam as suas respostas através de argumentos baseados nas suas vivências atuais, estereotipando o passado de acordo com as suas intenções, crenças e valores, como podemos verificar no exemplo em que o aluno justificou a sua escolha com base na sua personalidade, que é um produto das circunstâncias e da sociedade do presente.

Nível III

Eu seria republicano. Confesso que acho os argumentos usados pelos republicanos bastante convincentes e asseguradores de um futuro melhor. Para mim, o contexto do mapa cor-de-rosa não é assim tão relevante, mas o governo ditatorial de João Franco dá mais força ao partido Republicano.

AL09

As respostas deste nível têm em consideração as circunstâncias das pessoas do passado e o modo como o Partido Republicano atraía apoiantes que ansiavam por mudança face a todos os percalços dos últimos anos da monarquia. Os alunos colocam-se no lugar dos agentes históricos, no entanto, julgam o passado de acordo com as suas convicções, como é visível neste exemplo, em que o aluno desvaloriza o impacto do mapa cor-de-rosa e o modo como este contribuiu para que o crescimento do Partido Republicano e para o descrédito na monarquia.

Nível IV

Eu creio que seria republicana, pois apesar de concordar com a decisão de D. Carlos perante o ultimato, esse não foi o único fator que ajudou a derrubar a monarquia. Toda a incompetência política e económica foi essencial para sujar a imagem do monarca. A corrupção, os gastos incosequentes, os empréstimos que levaram o país á bancarrota foram

alguns dos motivos que levaram ao crescimento do republicanismo. Acredito apenas que o regicídio foi uma atitude radical.

AL03

As ideias dos alunos cujas respostas se situaram neste nível são claras e sustentadas com argumentos lógicos. Apesar de estas respostas estarem muito próximas do nível de empatia mais sofisticada do modelo de progressão das ideias utilizado neste estudo, os alunos ainda criticam as atitudes e os valores das pessoas do passado. Na resposta do exemplo, o aluno condena o regicídio, considerando que este foi uma atitude radical, projetando os seus valores e experiência pessoal para a resposta.

Nível V

Embora ache que as nossas vivências, leituras e pessoas com quem nos cruzamos sejam essenciais para a formação do nosso pensamento e embora me pareça muito aliciante achar que seria republicano, eu acho que seria um monárquico, pois acredito que o populismo e alguns lados mais extremistas da república, como a facção anticlerical acabaria por me aproximar da monarquia, tentando manter o país mais estável.

AL14

Nas respostas deste nível, os alunos conseguiram fazer uma clara diferenciação entre o seu ponto de vista e o ponto de vista das pessoas do passado. Apesar de não estar explícito, o aluno teve em conta o contexto mais amplo da situação para elaborar a sua resposta e assumiu que aquilo que seriam os costumes e padrões do passado são diferentes dos padrões atuais, influenciando as posições tomadas face a uma determinada situação.

3.5 Discussão dos resultados

No decorrer do ano letivo, os alunos demonstraram um interesse crescente pelas atividades de empatia, aderindo cada vez mais às mesmas. Apesar de a primeira atividade não ter tido a adesão esperada, as restantes foram bem recebidas e quase a totalidade dos alunos participou nelas. Como já foi mencionado, a reduzida taxa de participação na primeira atividade poderá estar diretamente relacionada com o facto de ter sido realizada em regime de ensino remoto emergencial, no qual se verificou uma fraca adesão dos alunos às tarefas de um modo geral.

A análise de dados das respostas escritas foi o enfoque da investigação, apesar de terem sido realizados debates e importantes momentos de trocas de ideias entre os alunos. Para além dos debates, as fontes primárias foram privilegiadas no estudo, essencialmente através de relatos da época, registos fotográficos e vídeos. Para além destes recursos, foi também utilizado, na primeira atividade, um filme de ficção.

Jason Endacott e Sarah Brooks mencionam no seu artigo *An updated theoretical and practice model for promoting historical empathy*, datado de 2013, que os exercícios de terceira pessoa, estruturados em torno de questões que apelem aos sentimentos ou pensamentos dos alunos relativamente a uma determinada situação são aqueles em que os alunos demonstram melhor a sua capacidade de empatizar com os agentes históricos. Os autores chamam ainda à atenção para o facto de exercícios realizados na primeira pessoa do singular poderem fazer com que o aluno se desvie da análise das evidências e recorra apenas à imaginação para responder às atividades propostas, questionando-se “o que é que eu faria se estivesse no lugar do agente histórico?”.

Os resultados obtidos neste estudo, demonstram, todavia, que os exercícios de primeira pessoa se revelaram mais eficazes e permitiram aos alunos atingir níveis de empatia mais sofisticados: os próprios estudantes manifestaram a preferência por exercícios em que teriam que responder na primeira pessoa do singular. O *feedback* dos alunos foi tido em conta, sendo que a Atividade 4, que inicialmente era composta apenas por questões para serem respondidas na terceira pessoa, foi reformulada e passou a incorporar duas questões na primeira pessoa do singular e apenas uma na terceira pessoa. Esta conclusão surge a partir de um dos objetivos específicos da investigação “Verificar de que modo a variação entre a primeira e a terceira pessoa influencia os níveis de empatia”.

A modalidade das atividades foi outro fator que pode ter contribuído para o modo como os alunos estruturam as suas respostas e os níveis de empatia alcançados. Os alunos demonstraram preferência por atividades formuladas em modelo de questionário, nas quais atingiram níveis mais sofisticados do que nas atividades de redação mais extensa, como foi o caso da carta e do texto de opinião pessoal pedido na Atividade 3. É possível que os estudantes prefiram as atividades em questionário pelo facto de serem atividades de resposta mais direta. Empatizar historicamente não é um exercício fácil, o que faz com que questões deste género possam levar os discentes a alcançar níveis de empatia histórica mais sofisticados.

No que diz respeito às fontes utilizadas, os alunos demonstraram uma clara preferência por fontes primárias, nomeadamente documentos e relatos da época, mas também fotografias, vídeos e jornais uma vez que os alunos se sentiam mais próximos dos agentes históricos, sendo estas utilizadas em todas as atividades que foram realizadas. Podemos concluir, no entanto, que a quantidade de fontes apresentadas não foi um fator preponderante neste estudo, pois a atividade em que foram atingidos os níveis mais sofisticados de empatia (Atividade 4) foi aquela em que os alunos foram confrontados com menos recursos. Este aspeto é importante, pois pode sugerir que quando apresentamos uma grande diversidade de fontes aos nossos alunos, pode ter o resultado oposto ao pretendido e em vez de contribuir para que atinjam níveis de empatia mais sofisticados, fazem com que estes percam o foco.

Neste estudo o nível com maior incidência de respostas é o Nível III. O Nível IV tem também uma grande representatividade neste estudo. Apenas a Atividade 3, que foi realizada inteiramente na terceira pessoa, demonstrou níveis de empatia mais baixos, sendo o nível mais atingido nessa atividade, o Nível II. No que diz respeito à maioria das respostas de Nível I apresentadas neste estudo, pertencem ao mesmo aluno, o qual não teve uma evolução muito significativa ao longo do ano letivo, oscilando entre o Nível I e o Nível II. Este mesmo aluno apresentou pouco aproveitamento à disciplina, no entanto, sempre demonstrou interesse nas atividades de empatia. Quase todos os estudantes apresentaram uma evolução entre a primeira e a última atividade. Importa destacar três alunos que, ao longo das atividades, apresentaram uma evolução notória: o AL02, o AL03 e o AL14. De destacar, ainda, que o AL02 apresenta pouco rendimento à disciplina.

Tabela 10 - Evolução dos resultados dos alunos que atingiram os níveis de empatia mais sofisticados

		Aluno 2	Aluno 3	Aluno 14
Atividade 1	Carta	Nível III	Não realizou	Não realizou
Atividade 2	Questão 1	Nível III	Nível III	Nível III
	Questão 2	Nível III	Nível III	Nível III
Atividade 3	Questão 1A	Nível III	Nível III	Nível II
	Questão 1C	Nível III	Nível IV	Nível III
Atividade 4	Questão 1	Nível V	Nível IV	Nível IV
	Questão 2	Nível V	Nível V	Nível V
	Questão 3	Nível V	Nível IV	Nível IV

As conclusões deste estudo vão ao encontro das de outros autores, como por exemplo as de Ana Rodrigues. No seu estudo, intitulado *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10º ano do Ensino Secundário*, a autora refere que os alunos entre os quinze e os dezasseis anos atingiram sobretudo os Níveis III e IV nas suas respostas⁶¹. O modelo de progressão das ideias utilizado no estudo de Ana Rodrigues foi o de Ashby e Lee (2001) que tem uma categoria a mais do de 1987, portanto os níveis III e IV do modelo de 2001 correspondem, sensivelmente, aos níveis II (Generalização estereotipada) e III (Empatia quotidiana) do modelo de 1987.

Um aspeto que pode influenciar os níveis de empatia histórica atingidos pelos alunos é o facto de estarem ou não familiarizados com exercícios de análise de evidências e de reconstrução do passado. Como podemos verificar no estudo de Cristiana Almeida *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, a autora menciona que os estudantes realizavam exercícios de análise de evidências e reconstrução do passado com frequência. Neste estudo, a autora indica que os níveis com maior incidência foram

⁶¹ Rodrigues, A. C. F. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano...* p.62.

o Nível IV e o Nível V⁶². Apesar de o Nível V não ser tão representativo no nosso estudo, não podemos considerar que os níveis de empatia mais atingidos pelos alunos tenham sido baixos, existindo, como já foi mencionado, uma grande quantidade de respostas que se situaram no Nível IV. Deste modo, podemos considerar que o nosso estudo não se afasta completamente das conclusões de Cristiana Almeida.

A relação entre as classificações da disciplina e os níveis de empatia atingidos pelos alunos não é algo visível nesta turma.

Tabela 11 - Comparação de resultados entre um aluno com melhor aproveitamento à disciplina e um aluno com aproveitamento mediano

		Aluno 10⁶³	Aluno 11⁶⁴
Atividade 1	Carta	Não realizou	Não realizou
Atividade 2	Questão 1	Nível III	Nível V
	Questão 2	Nível III	Nível IV
Atividade 3	Questão 1A	Nível II	Nível II
	Questão 1C	Nível II	Nível III
Atividade 4	Questão 1	Nível II	Nível II
	Questão 2	Nível IV	Nível IV
	Questão 3	Nível III	Nível IV

Alunos com resultados medianos ou mais baixos (como foi o caso supramencionado do AL02), conseguem atingir níveis de empatia mais sofisticados, nomeadamente o Nível V, do que aqueles com maior sucesso académico. Apesar de Cristiana Almeida indicar que no seu estudo os estudantes que atingiram os níveis de empatia mais sofisticados foram os com melhor aproveitamento académico, a mesma reconhece que o aproveitamento não é um fator

⁶² Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia...* p.42.

⁶³ Aluno com melhor aproveitamento à disciplina

⁶⁴ Aluno com aproveitamento mediano à disciplina

preponderante nas tarefas empáticas, pois alunos com baixo aproveitamento académico são capazes de atingir níveis de empatia e vice-versa⁶⁵.

Neste estudo, podemos ainda constatar que existem casos de estudantes que apresentaram níveis de empatia mais sofisticados na primeira atividade do que na última, comprovando as conclusões de vários autores, como por exemplo as conclusões de Juliano Pereira no qual o autor chama à atenção para o facto de o desenvolvimento da empatia dos alunos não obedecer a uma hierarquia em específico⁶⁶. Este aspeto permite-nos reforçar a ideia de que o sucesso das atividades depende de vários fatores e que não existe uma evolução constante dos níveis de empatia, contudo, alguns aspetos podem influenciar os níveis de progressão dos alunos, como é o caso, por exemplo, da significância histórica.

Ashby, Lee e Dickinson, através do projeto CHATA⁶⁷, concluíram que existem vários aspetos que influenciam os níveis de empatia. Para começar, o modo como cada aluno percebe o passado é diferente, logo uma estratégia pode resultar bem com uma percentagem de alunos e com os outros não. Nesta investigação, os autores verificaram que estudantes com sete anos de idade conseguiam atingir níveis de empatia mais sofisticados do que alunos de 14 anos. A progressão das ideias é, portanto, irregular, não obedece a um critério específico e depende de diversos fatores.

⁶⁵ Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia...* p.41.

⁶⁶Pereira, 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. p.85.

⁶⁷ Lee, P., Dickinson, A., Ashby, R. (1993). Progression in Children's Ideas About History: Project CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14*).” British Educational Research Association, Liverpool.

Considerações finais

Finda a redação do relatório, importa fazer uma reflexão crítica da prática pedagógica supervisionada e do trabalho escrito. O percurso de estágio foi fundamental para traçar o meu perfil de professora, pois permitiu a exploração das dinâmicas de sala de aula, o contacto com diferentes perfis de alunos e, no fundo, tudo que envolve a prática docente. Ao longo do ano letivo pude compreender a importância deste mestrado, sobretudo do estágio pedagógico, para o meu futuro enquanto professora, uma vez que me dotou de todas as bases necessárias para enfrentar os desafios da carreira docente com segurança e confiança.

O presente estudo foi o resultado do trabalho desenvolvido com uma turma de 11ºano do Ensino Secundário, ao longo do percurso de estágio, que se realizou no ano letivo 2020/2021. Importa agora refletir criticamente sobre os resultados obtidos, debruçando-nos sobre os objetivos específicos propostos e destacar pontos positivos e negativos do trabalho.

A escolha da Empatia Histórica como tema do relatório deve-se ao facto de, desde o início das atividades letivas com a turma em questão, a capacidade de os alunos empatizarem historicamente e compreenderem posições dos agentes históricos, ser uma dificuldade notória e um aspeto que deveria ser trabalhado.

Ao longo deste ano letivo, foi interessante observar o interesse dos alunos pela disciplina de História a crescer. As ligações entre o passado e o presente foram aspetos que captaram a atenção dos alunos e os alertou para o papel essencial da disciplina para compreendermos aspetos da nossa realidade quotidiana, uma vez que todos os acontecimentos estão encadeados e associados a consequências que se refletem na atualidade. Deste modo, os alunos passaram a encarar a disciplina como uma importante ferramenta de análise do passado e do presente. Neste contexto, o trabalho da empatia histórica ao longo do ano letivo desempenhou um papel muito importante e alargou os horizontes dos alunos relativamente a temáticas diversas.

A mudança no modo como a maioria dos alunos passou a olhar para os agentes históricos foi evidente ao longo do ano. As pessoas do passado deixaram de ser encaradas como demasiado distantes, cujas decisões pareciam completamente absurdas, e passaram a ser vistos como pessoas com ideias e contextos diferentes dos nossos.

Como já foi mencionado, com uma sociedade cada vez mais multicultural e em constante mudança, é essencial prepararmos os nossos alunos para os desafios que vão encontrar enquanto cidadãos. A empatia histórica convida o aluno a colocar-se no lugar das personagens históricas e automaticamente leva-o a refletir sobre diferentes pontos de vista.

No que diz respeito à colaboração dos alunos, apesar de na primeira atividade a taxa de participação ter sido reduzida, nas restantes tarefas, os alunos mostraram-se bastante cooperativos e entusiasmados.

De um modo geral, os alunos realizaram o que lhes foi pedido nas atividades e demonstraram capacidade de se posicionarem no lugar dos agentes histórico, distanciando-se do seu contexto e ideais e aproximando-se do contexto das pessoas do passado.

Globalmente, considero que as atividades foram bem-sucedidas. O Nível III (Empatia quotidiana) e o Nível IV (Empatia histórica restrita) foram os níveis com maior incidência de respostas ao longo de todas as atividades. Os Níveis I (Passado Obscuro), II (Generalização Estereotipada) e V (Empatia histórica contextual) foram aqueles em que se situaram uma menor percentagem de estudantes. Apesar de os estudantes não estarem familiarizados com este tipo de exercícios e revelarem alguma dificuldade em utilizar as evidências para a reconstrução do passado, a maioria dos estudantes, conseguiu atingir níveis de empatia mais sofisticados e apresentaram evolução ao longo das atividades.

Relativamente à relação entre os resultados da disciplina e a empatia histórica, foi possível constatar que não existe grande relação entre ambos: alguns alunos com resultados medianos conseguiram atingir níveis de empatia mais sofisticados do que aqueles com resultados considerados excelentes. Ao longo das atividades foi sempre salientado que não existiam respostas certas ou erradas, de modo a não influenciar as respostas dos alunos ou tornar as atividades em algum tipo de competição.

A maior dificuldade encontrada na realização deste estudo foi categorizar corretamente as respostas dos alunos nos diferentes níveis de empatia. Para além da categorização, penso que o confinamento geral e o regime de ensino remoto emergencial se constituíram como um grande entrave para o desenvolvimento, não só das atividades de empatia, mas para a realização de tarefas da disciplina no geral. O facto de o estudo ter sido aplicado numa amostra tão reduzida de alunos, e apenas numa turma, não permite uma comparação tão alargada dos resultados, que

facilitaria o confronto dos mesmos com os resultados obtidos por outros autores que se debruçaram sobre esta temática.

Com base nos objetivos específicos “Identificar os diferentes níveis de empatia alcançados por alunos do 11ºano e “Verificar de que modo a variação entre a primeira e a terceira pessoa influencia os níveis de empatia.”, conseguimos dar resposta à questão orientadora do estudo “Qual a importância da empatia no desenvolvimento do conhecimento histórico?”. Esta resposta foi conseguida através de uma profunda análise dos resultados dos alunos nas diferentes atividades e de que modo a modalidade dessa atividade pode ter influenciado os resultados obtidos. Com esta turma em particular, observámos níveis de empatia diferenciados, que se revelam mais sofisticados em atividades em que têm que utilizar a primeira pessoa do singular para construir as suas respostas. A evolução geral da turma ao longo do ano letivo reforça a importância da empatia no desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos.

Outra conclusão que retiramos deste relatório é o facto de os alunos preferirem questões mais curtas e diretas, como aconteceu nas atividades formuladas em modelo de questionário. Os exercícios de empatia são, por si só, complicados para os alunos, pois implicam que estes sejam capazes de se colocar no lugar dos agentes históricos, tendo em conta crenças e valores tão distantes dos seus. Deste modo, exercícios que requerem respostas demasiado elaboradas podem desmotivar os alunos e comprometer o seu desempenho nas atividades.

As fontes utilizadas são outro aspeto que influencia os níveis de empatia alcançados pelos alunos. Apesar de ser importante apresentarmos fontes diversificadas e que apresentem uma visão multiperspetiva em relação a um determinado assunto, nem sempre uma grande quantidade de fontes significa que os alunos terão uma melhor prestação nas atividades. Este aspeto foi visível na Atividade 4 “O Ultimato Britânico”; na qual os alunos atingiram os níveis de empatia mais sofisticados e não tiveram acesso a uma grande variedade de fontes comparativamente com as restantes atividades.

Para terminar, reforço a ideia de que considero que o percurso de estágio foi uma experiência bastante positiva e enriquecedora, na qual tive a oportunidade de aguçar a minha prática docente. Claramente ainda existem diversos aspetos que precisam de ser trabalhados e melhorados, no entanto, acho que a evolução se faz aos poucos, ao longo do nosso percurso.

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), 109-124. <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/815>

Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, B.G., Júnior, G.R., Araújo, A.N. e 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), 257-282. <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 *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer Press, 62-88.

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

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. http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1467312200_ARQUIVO_Artigo.pdf

Colby, S. R. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), 60-79. <https://www.semanticscholar.org/paper/Energizing-the-History-Classroom%3A-Historical-and-Colby/475618ffdad1294733714ac965766bc952e73ba5>

Dickinson, A. K., P.J. Lee. (1984). “Making Sense of History.” In *Learning History*, editado por A. K. Dickinson, P. J. Lee, and P. J. Rogers. London: Heinemann, 117-153.

Ellenwood, T.D. (2017). Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach*. 6 (1), 90-95. <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/233/115>

Endacott, J. e Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practice model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. https://www.researchgate.net/profile/Jason-Endacott/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy/links/54a704220cf256bf8bb6b9af/An-Updated-Theoretical-and-Practical-Model-for-Promoting-Historical-Empathy.pdf

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

Foster, Stuart (1999) Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90:1, 18-56.

Lee, P., Dickinson, A., Ashby, R. (1993). *Progression in Children's Ideas About History: Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)*. British Educational Research Association, Liverpool.

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

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.

Portal, C. (1987). "Empathy as an Objective for History Teaching." in *The History Curriculum for Teachers*, editado por Christopher Portal, 89-99. London: The Falmer Press, 89-99.
<https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/233/115>

Rantala, J., Manninen, M. e 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.
https://www.researchgate.net/publication/288072930_Stepping_into_other_people's_shoes_proves_to_be_a_difficult_task_for_high_school_students_assessing_historical_empathy_through_simulation_exercise

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

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.

ANEXOS

Anexo 1- Plano de aula- A sociedade industrial e burguesa

ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

Plano de aula

Núcleo de Estágio de História da FLUC

Turma: A/ **Ano:** 11º

Lição n.º 152-153

Data: 29/04/2021

Professora Estagiária: Ana Inês Figueiredo

Professora Orientadora: Fátima Neves

Módulo 6: A civilização industrial-economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas	Unidade 2: A Sociedade industrial e burguesa
Conteúdo: 2.1- A explosão populacional; a expansão urbana e o novo urbanismo; migrações internas e emigração	
Objetivos / Aprendizagens	
<ol style="list-style-type: none">1. Reconhecer o crescimento demográfico do século XIX como uma explosão demográfica.2. Referir os fatores que impulsionaram o crescimento demográfico do século XIX.3. Identificar as características da mortalidade na segunda metade do século XIX.4. Referir as características da natalidade na segunda metade do séc. XIX.5. Compreender o que aconteceu à esperança média de vida.6. Identificar o continente mais densamente povoado.7. Analisar as causas da elevada proporção do êxodo rural, na Europa do século XIX.8. Relacionar o aumento populacional com a expansão urbana verificada no século XIX.9. Salientar a passagem de uma economia rural para uma economia industrial e urbana.10. Referir os desafios que se colocaram às cidades no sentido de responder à concentração urbana.11. Explicitar as características do novo urbanismo.12. Destacar as características do projeto urbanístico de Haussmann.13. Analisar os grandes trabalhos de urbanismo levados a cabo nas principais cidades europeias e americanas no século XIX.	

<p>14. Reconhecer a falta de soluções para melhorar as condições de vida da classe trabalhadora, que se acumulou nos subúrbios.</p> <p>15. Clarificar como se manifestaram os contrastes sociais na cidade oitocentista.</p> <p>16. Identificar as principais correntes migratórias do século XIX.</p> <p>17. Explicitar as características das migrações internas.</p> <p>18. Enunciar os motivos que motivaram o fluxo migratório de oitocentos.</p> <p>19. Identificar as regiões para onde os povos se deslocam.</p> <p>20. Enunciar as consequências que as vagas de imigrantes tiveram nos países recetores.</p> <p>21. Conhecer, em traços gerais, o caso da emigração portuguesa do século XIX.</p>	
<p>Competências</p>	
<p>- Analisar e interpretar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita.</p> <p>-Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor.</p> <p>- Situar cronologicamente e espacialmente os acontecimentos.</p> <p>- Relacionar a História de Portugal com a História europeia distinguindo articulações dinâmicas e analogias (quer de natureza temática, quer de natureza cronológica, regional ou local).</p> <p>- Comunicar, com correção linguística.</p> <p>-Elaborar sínteses, respostas e esquemas, de assuntos estudados.</p> <p>-Utilizar, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.</p>	
<p>Conceitos</p>	<p>Questões-Orientadoras</p>
<p>Explosão demográfica</p> <p>Malthusianismo</p> <p>Vacina</p> <p>Êxodo Rural</p> <p>Urbanismo</p> <p>Arranha-céus</p> <p>Subúrbio</p> <p>Emigração</p>	<p>- Quais foram os fatores que impulsionaram o acentuado crescimento demográfico do século XIX?</p> <p>- Quais foram os motivos que levaram ao crescimento urbano durante o século XIX?</p> <p>- De que modo o êxodo rural contribuiu para a expansão urbana?</p> <p>- Qual era o quotidiano da classe trabalhadora nas cidades?</p>

<p>Imigração</p> <p>Migrações internas</p>	<p>- Porque foram levados a cabo grandes trabalhos de reconfiguração urbanística no século XIX?</p> <p>- Quais foram as principais correntes migratórias do século XIX?</p> <p>- O que motivou os europeus a abandonar os seus países de origem?</p> <p>- Quais as principais características da emigração portuguesa de oitocentos?</p>
<p>Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem</p>	<p>Recursos</p>
<p>- Projeção e análise do sumário e dos objetivos da aula.</p> <p>- Analisar os gráficos e tabelas da página 42 (documentos 1, 2, 3A, 3B e 3C) sobre a explosão populacional, para que os alunos relacionem o decréscimo da mortalidade como uma das principais causas do aumento demográfico verificado no século XIX.</p> <p>- Explorar o texto do documento 5A e as imagens do documento 5B da página 43, alusivos aos motivos da explosão demográfica, de modo que os alunos compreendam o impacto dos avanços científicos e tecnológicos no aumento demográfico do século XIX.</p> <p>- Registrar o conceito estruturante “<i>Explosão demográfica</i>” presente na página 43 do manual.</p> <p>- Ler e analisar o texto do documento 6C da página 44, explicando aos alunos o que foi a corrente malthusiana.</p> <p>- Interpretar as tabelas e o gráfico da página 45 (documentos 7A, 7B e 8C). Através do diálogo vertical e horizontal, a professora pretende que os alunos entendam a expansão urbana como</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual, pág. 42-55 • Escola Virtual • Quadro da sala de aula. • Vídeos. • Imagens • Fotografias • Site <i>digitaraq</i>

consequência direta do aumento demográfico, mas também do êxodo rural.

- Explorar o documento 8A, dando a conhecer aos discentes o ponto de vista de um camponês e as motivações da população rural para o abandono dos campos.

- Destacar os aspetos mais importantes do documento 9A, relativo aos problemas do quotidiano na cidade, de modo que os alunos compreendam as condições de vida da classe trabalhadora.

- Analisar a imagem e a tabela da página 46 (documentos 9B e 9C)

- Analisar a imagem do documento 11A da página 48.

- Ler e interpretar o texto dos documentos 11C e 11D da página 48, de modo que os alunos percebam os processos de reorganização urbana levados a cabo nas principais cidades europeias e americanas, durante o século XIX e suas consequências.

- Visualizar pequenos vídeos relativos ao novo urbanismo parisiense e ao novo urbanismo nova-iorquino, distinguindo a urbanização em extensão e a urbanização em altura.

- Analisar registos fotográficos do século XIX alusivos aos subúrbios, para que os alunos entendam que as condições de vida da classe operária continuavam deploráveis.

- Através do diálogo vertical e horizontal, a professora pretende perceber se os alunos conhecem a diferença entre imigração e emigração.

- Interpretar o mapa da página 52 (documento 14), destacando as principais correntes migratórias do século XIX.

- Ler e analisar o documento 17 da página 53, solicitando aos alunos que destaquem os motivos que

<p>levaram os europeus a abandonar os seus países de origem.</p> <p>-Ler o documento 20A da página 55, frisando o Brasil como destino privilegiado para a emigração portuguesa.</p> <p>- Análise da tabela e da imagem da página 55 (documentos 20B e 20C), referentes à emigração portuguesa.</p> <p>- Através do site <i>digitarq</i>, a professora pretende que os alunos tenham um contacto com a História Local, observando a quantidade de passaportes emitidos para os habitantes do concelho de Nelas, a partir da segunda metade do século XIX.</p> <p>- Visualizar um pequeno vídeo da Escola Virtual, como estratégia de consolidação e sintetização dos conteúdos lecionados na aula.</p>	
TPC	
<p>Reforçar o estudo da matéria da aula, com os recursos disponíveis no Classroom</p> <p>Explorar o Dossiê das páginas 50 e 51.</p> <p>Realizar a tarefa de síntese da página 51.</p> <p>Elaborar a biografia de Frédéric Chopin.</p> <p>Realizar a Ficha de trabalho e colocar no Classroom até ao dia 2 de maio, para ser corrigida na aula de 3 de maio.</p>	
Avaliação	
<p>Desempenho nas atividades propostas (análise dos documentos, respostas a questões formuladas pela professora).</p> <p>Atitude em sala de aula.</p> <p>Participação.</p>	

Sumário (disponível no Classroom no dia 27 de abril)

A explosão populacional: a expansão urbana e o novo urbanismo; migrações internas e emigração.

Anexo 2- Plano Individual de formação proposto no início do ano letivo 2020/2021



Plano Individual de Formação

Ana Inês Santos Figueiredo

Professora Orientadora (ES): Fátima Neves

Formadoras (FLUC): Sara Dias Trindade e Ana Isabel Ribeiro

O estágio pedagógico representa, no percurso de um futuro professor, uma etapa crucial no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que serão mobilizadas no desempenho futuro da profissão.

A oportunidade de contactarmos com a realidade escolar permite testar as nossas aptidões, bem como os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do nosso trajeto académico. Sendo este ano um ano “atípico”, devido à pandemia e ao contexto de incerteza face à prática docente, este contacto experimental é fundamental.

Ao longo deste ano a observação de aulas de docentes atuantes, bem como a experiência da prática letiva e da participação ativa na comunidade escolar, contribuirão, certamente, para melhorar a dinâmica de trabalho individual, mas também em grupo, assim como a perceção de estratégias de lecionação e de resolução de problemas em sala de aula.

No presente documento exponho as atividades nas quais terei uma participação direta ao longo do estágio e que irão contribuir para uma boa prestação ao longo do corrente ano e, a consequente qualificação como docente de História.

Durante o presente ano será ainda elaborado o relatório de estágio, cujo tema trabalhado será *a importância da empatia para o ensino da história*, no qual será exposto o meu trabalho ao longo do ano letivo.

No decorrer do estágio, proponho-me a realizar as seguintes atividades:

- Exercer a atividade docente na turma do 11º A da Escola Secundária de Nelas.
- Assistir à totalidade das aulas dadas pela orientadora de estágio na turma do 11º A.
- Assistir com regularidade às aulas de Ciência Política do 12º ano e de História do 9º ano.
- Lecionar o número de aulas previstas no Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50 minutos), e quantas mais a professora orientadora permitir, e planificar as mesmas.
- Preparar testes de avaliação, elaborando também as respetivas matrizes e critérios de correção.
- Fazer avaliação formativa, analisando as competências adquiridas por parte dos alunos
- Corrigir testes de avaliação.
- Mobilizar todos os recursos que ache pertinentes, na sala de aula, de modo a dinamizar o processo de aprendizagem.
- Promover a realização de aulas de apoio à turma do 11º A.
- Elaboração de um painel na sala de aula, “*O Painel da História*”, a ser preenchido pelos alunos com informações relativas a personalidades e datas marcantes na história mundial.
- Participação no projeto PIC, desempenhando o papel de mentora.
- Participar nas atividades do Parlamento dos Jovens;
 - Palestra com deputado da Assembleia da República.
 - Palestra com a APAV.
- Didatizar o tema proposto para o relatório e aplicá-lo em sala de aula.
- Organização de visitas de estudo virtuais em colaboração com outras disciplinas;
 - Visita de estudo virtual ao Palácio Nacional de Mafra.
- Realização de exposições temáticas;
 - Memorial às vítimas do Holocausto.
 - Abolição da escravatura.
 - 25 de abril/ Guerra colonial.

- 1 de maio, dia do trabalhador.
- Integração da História local nos conteúdos programáticos.
- Participação em atividades propostas pela escola durante o ano letivo.
- Visita de estudo ao tribunal da vila de Nelas.
- Integração no grupo da Biblioteca Escolar.
 - Exploração dos livros disponíveis na Biblioteca Escolar, colocando os discentes em contacto com aqueles que achar pertinentes para o seu percurso escolar.
 - Dinamização de um clube de leitura.
- Ter um papel ativo na comunidade escolar, participando em algumas das atividades propostas no Plano Anual de Atividades.
- Assistir a reuniões onde estiver inserida a professora orientadora, mediante a autorização por parte da direção e da orientadora.
- Elaboração de um guião de filmes e séries, pertinentes aos conteúdos programáticos.

No âmbito da minha ação pessoal e social, pretendo:

- Contribuir para a formação dos discentes relativamente à vida em sociedade, através de reflexões realizadas a partir dos conteúdos programáticos.
- Sensibilizar os alunos para a importância do património e sua preservação.
- Promover a cooperação entre os discentes, realçando a importância da entreaajuda.