



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Regina Vieira Pascoal

O USO DA EMPATIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIVERSIFICADOS NUMA
TURMA DE 7º ANO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e 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

O USO DA EMPATIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIVERSIFICADOS NUMA TURMA DE 7º ANO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O uso da empatia para a construção do conhecimento histórico
Subtítulo	Estratégias e recursos diversificados numa turma de 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico
Autor/a	Regina Vieira Pascoal
Orientador/a(s)	Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutor António Gomes Alves Ferreira 2. Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
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 - História
Data da defesa	14 de dezembro de 2021
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por todo o esforço, apoio emocional e dedicação, muito obrigado por vos ter na minha vida. À minha tia Bárbara, por todo auxílio e confiança depositada nas minhas qualidades. À minha irmã Catarina, a “cobaia estudante” que sugeriu sempre o melhoramento das atividades didáticas implementadas. Um obrigado também à minha amiga Lurdes, que é professora, por todos os ensinamentos, opiniões, correções e longas conversas sobre a futura vida docente.

A todos os meus professores do infantário até ao Ensino Secundário, que de uma forma ou de outra me fizeram crescer e me ajudaram a criar o perfil de professora que sonhei ser. Um obrigado também às professoras Doutoradas Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade por todo o aconselhamento, sugestões e correções.

A todos os que participaram de uma forma ou de outra na minha vida académica. Em especial ao meu núcleo de estágio, Leonardo Ferreira e Tiago Ferreira por todo o trabalho desenvolvido que me permitiu crescer profissional e pessoalmente. Um obrigado também, aos meus primeiros alunos que foram essenciais nesta caminhada e que permitiram o meu desenvolvimento enquanto futura docente.

Por último, um obrigado à cidade de Coimbra que me acolheu. Que seja sempre a cidade dos estudantes e dos sonhos futuros.

RESUMO

O uso da empatia para a construção do conhecimento histórico

O conceito de empatia histórica, ainda é controverso e acarreta inúmeras divergências, não só em contexto acadêmico como também no seio da investigação histórica. O conceito traduz-se na capacidade de nos colocarmos na posição do outro, compreendendo as suas ações, atitudes e valores à luz da época em que vive, não as criticando ao compará-las com o presente.

O presente estudo tem como objetivo principal perceber de que forma a empatia histórica através de estratégias diversificadas, auxilia os alunos a pensar historicamente. Numa sociedade cada vez mais exigente em termos de preparação para o exercício de uma cidadania crítica e refletiva, torna-se imprescindível a utilização deste conceito para a compreensão do outro e para a aquisição de ferramentas intelectuais que permitam aos discentes ir além do conhecimento transmitido em aula, ajudando-os nas suas futuras escolhas. Este conceito, ao ser trabalhado com os alunos, exige do professor um trabalho contínuo, novas metodologias e estratégias que permitam o desenvolvimento do mesmo, procurando lecionar aulas mais dinâmicas e não meras transmissoras de conhecimento.

Esta investigação desenvolveu-se numa turma de 7.º ano em contexto de estágio profissional na escola Básica N°2 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova. Os resultados que obtivemos nos seis momentos de aplicação do conceito de empatia histórica, demonstram que o mesmo, auxilia os discentes na construção do seu conhecimento histórico e que estes, progredem nos níveis empáticos quando são colocadas em prática diferentes estratégias, adquirindo diferentes níveis em cada atividade realizada.

Palavras-chave: Construção do conhecimento histórico; Educação histórica; Empatia histórica; Ensino da História; Estratégias educativas diversificadas.

ABSTRACT

The use of Empathy for the construction of historical knowledge

The concept of historical empathy is still controversial and entails numerous divergences, not only in an academic context but also within historical research. The concept translates into the ability to put ourselves in the position of the other, understanding their actions, attitudes and values in light of the time they live in, not criticizing them when compared with the present.

The main objective of this study is to understand how historical empathy, through diversified strategies, helps students to think historically. In an increasingly demanding society in terms of preparation for the exercise of critical and reflective citizenship, it is essential to use this concept to understand the other and to acquire intellectual tools that allow students to go beyond the knowledge transmitted in class, helping them in their future choices. This concept, when working with students, requires from the teacher a continuous work, new methodologies and strategies that allow the development of the same, seeking to teach more dynamic classes and not only transmitters of knowledge.

The research was developed in a 7th grade class, in the context of a professional internship, at the Escola Básica Nº2 - Condeixa-a-Nova. The results we obtained in the six moments of application of the concept of historical empathy, demonstrate that it helps students in the construction of their historical knowledge and that they progress in empathic levels when they are put into different practice, acquiring different levels in each activity fulfilled.

Keywords: Construction of historical knowledge; Historical education; Historical empathy; History teaching; Diversified educational strategies.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	5
1.1. A escola e o núcleo de estágio.....	5
1.2. Caracterização das turmas.....	6
1.3. Reflexão sobre a prática pedagógica realizada.....	8
CAPÍTULO 2 – COMPREENDER E ENSINAR O PASSADO HISTÓRICO ATRAVÉS DA EMPATIA	11
2.1. Os estudos da cognição histórica e os conceitos de segunda ordem	11
2.2. O conceito de empatia e a empatia histórica: controvérsia e divergência	12
2.3. A importância do desenvolvimento da empatia em sala de aula.....	15
2.4. Os modelos de progressão das ideias: o modelo de Ashby e Lee (1987).....	19
CAPÍTULO 3 – A EMPATIA E O USO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO NUMA TURMA DE 7º ANO	24
3.1. Caracterização dos participantes	24
3.2. Etapas, instrumentos de recolha de dados e metodologia de análise dos resultados adquiridos.....	25
3.3. As atividades desenvolvidas.....	26
3.3.1. “Viver na Grécia Antiga, como seria?”	31
3.3.2. “Uma carta para um cristão do nosso tempo”.....	40
3.3.3. “Como um monge copista no seu <i>scriptorium</i> ”.....	44
3.3.4. A convivência entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica – debate.....	50
3.3.5. “Paulo, um camponês na Idade Média”.....	55
3.4. Reflexão acerca dos resultados obtidos	66
CONCLUSÃO	75
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Representação dos resultados da turma à questão: “Tendo como base os conhecimentos que adquiriste nas últimas aulas, escolhe um grupo social e descreve como seria a tua vida naquele tempo”	33
Gráfico 2: Representação dos resultados da turma à questão: “Considerarias o sistema político (democracia) justo? Porquê?”	35
Gráfico 3: Representação dos resultados da turma à questão: “O que farias se fosses um escravo ou um meteco?	37
Gráfico 4: Representação dos resultados da turma à questão: “Consoante o teu género (masculino ou feminino), argumenta se a educação, tanto espartana como ateniense, seria a mais correta naquela altura. Justifica.”	39
Gráfico 5: Apresentação dos resultados da atividade escrita: “uma carta para um cristão do nosso tempo”	42
Gráfico 6: Apresentação dos resultados da atividade escrita: “Como um monge copista no seu <i>scriptorium</i> ”	46
Gráfico 7: Representação dos resultados da turma à questão: 4.1: Imagina que és também um camponês na época medieval. Escreve um texto pessoal, e conta ao Paulo como é a tua vida na aldeia.....	58
Gráfico 8: Apresentação dos resultados da turma ao exercício escrito de “resposta ao camponês Paulo”.	62
Gráfico 9: Apresentação dos resultados da questão número 3 do questionário.....	73
Gráfico 10: Apresentação dos resultados da questão número 4 do questionário.....	74

Índice de Quadros

Quadro 1: Modelos de progressão das ideias em História, adaptado de Barca, 2001 (Almeida, 2018, p. 12)	20
Quadro 2: Modelo de Booth, M. B et al, dos três níveis de categorização das construções empáticas dos estudantes (adaptado de Silva, 2018).....	21
Quadro 3: Plano das atividades concretizadas.....	27

Índice de Tabelas

Tabela 1: Modelo de progressão de níveis das ideias adaptado de Ashby & Lee, 1987 (Almeida, 2019, p. 17).	22
Tabela 2: Contagem geral dos resultados da ficha “Viver na Grécia Antiga, como seria?” ..	32
Tabela 3: Contagem geral dos resultados da atividade “Uma carta para um cristão do nosso tempo”.....	41
Tabela 4: Contagem geral dos resultados da atividade “Como um monge copista no seu <i>scriptorium</i> ”	46
Tabela 5: Contagem geral dos resultados da atividade por grupos do debate.	52
Tabela 6: Contagem geral dos resultados referentes à empatia histórica utilizando o modelo de Ashby e Lee (1987)	53
Tabela 7: Contagem geral dos resultados à questão: 4.1. “Imagina que és também um camponês na época medieval. Escreve um texto pessoal, e conta ao Paulo como é a tua vida na aldeia”.	57
Tabela 8: Contagem geral dos resultados à tarefa escrita de resposta ao camponês Paulo inserida na segunda parte da atividade 3.3.5. “Paulo, um camponês da Idade Média”.	61

Todas as citações e referências bibliográficas que constam no presente estudo seguiram a 7.ª edição das normas de referência da American Psychological Association (APA).

INTRODUÇÃO

Hoje, mais do que nunca, é importante que os professores preparem os alunos para o imprevisto, bem como para a complexidade do mundo atual. Desta forma, espera-se que o docente os ajude a desenvolver capacidades que lhe permitam agir com adaptabilidade e flexibilidade (Silva, 2018). Cabe ao docente de História, a importante tarefa de mobilizar e didatizar o seu conhecimento acadêmico, de uma maneira correta e livre de ideologias. Isto é, dar aos discentes as ferramentas necessárias para que no mundo atual, consigam refletir e, com base na sua reflexão, fazer as suas futuras escolhas baseadas em conhecimento.

No seguimento deste raciocínio, é de extrema importância encontrar estratégias ou usar conceitos que fujam ao comum para dinamizar as aulas de História e motivar os alunos no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, os conceitos de segunda ordem acabam por ser de extrema importância na abordagem da História em sala de aula, pois munem o estudante de outro tipo de conhecimento para além daquele lecionado, auxiliando-o na compreensão histórica e na aquisição de ferramentas essenciais para pensar o mundo atual:

(...) Permitem a compreensão lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, e são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e são o meio pela qual a compreensão histórica dos alunos pode ser desenvolvida (Monsanto, 2009, p. 57).

Neste sentido, o conceito de segunda ordem alvo de estudo no presente relatório será a empatia histórica. Entendemos que o recurso à empatia encoraja a participação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, incitando-os a refletir acerca do passado e ajudando-os a desenvolver atitudes mais compreensivas acerca do que os rodeia. Este conceito,

é uma habilidade cognitiva que vai além de uma mera disponibilidade afetiva ou emocional para colocar-se no lugar de personagens históricos. Trata-se de pôr em funcionamento uma imaginação histórica controlada, devidamente contextualizada, envolvendo a reconstrução imaginada de contextos históricos. Não se trata unicamente de pensar ou escrever em termos do que faria se fosse este ou aquele personagem, real ou inventado (Aguar, 2018, p. 112).

Acresce também, a sua importância na função da disciplina de História e a que tipo de História hoje se deve ensinar, pois existe um “desencontro entre as potencialidades da História, função social a desempenhar e disciplina lecionada, obrigando-nos necessariamente, a refletir sobre o espaço que tem sido reservado à História e a que tipo de História” (Alves, 2009, p. 20).

Assim, a História através do conceito de empatia histórica, poderá cumprir o seu papel de consciencialização, de melhor compreensão dos seus conceitos, na aquisição de competências importantes tanto na vida profissional como no dia-a-dia, e ainda, a desenvolver o pensamento histórico dos alunos. A empatia histórica auxilia-os em pleno século XXI, a pensarem em realidades distintas e a desenvolverem tolerância em relação ao outro.

A partir dos anos 70 começou a emergir uma nova maneira de pensar a História, mas sobretudo, de repensar o ensino que era ministrado nas escolas. Contrariou-se as concepções existentes na época acerca da categorização do pensamento dos alunos, através de investigações independentes realizadas sobretudo na Inglaterra. Investigadores como Denis Shemilt e um grupo de britânicos incluindo Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson e Peter Lee, colocaram em prática diversas investigações, utilizando diversos métodos de forma a observar o desenvolvimento do conhecimento/pensamento dos alunos (Berti, Baldin & Toneatti, 2009). Estas investigações deram origem à criação de vários modelos de progressão das ideias dos alunos, não só para avaliar a progressão do conhecimento dos discentes ao longo do tempo, mas também, foram essenciais para repensar o currículo inglês. Verificou-se a necessidade da concretização de estratégias mais inovadoras e motivadoras, para o aluno conseguir alcançar o sucesso ou então, perceber as suas fragilidades de modo que o professor consiga identificá-las e colmatá-las.

A necessidade de explicar ações, que à partida para os alunos eram estranhas, pelos agentes históricos do passado, fez com que o conceito de empatia histórica se popularizasse. Não obstante, nos anos 80 o conceito começa a sofrer inúmeras divergências entre professores e historiadores pois, estes, consideravam este conceito intangível pelos estudantes, sendo uma estratégia muito duvidosa por utilizar métodos que não conferiam à História significado. Atualmente, persiste esta dificuldade por parte de alguns professores de História e historiadores, de aceitarem ou implementarem este conceito. Neste sentido, este estudo poderá vir a mostrar que a empatia Histórica quando é implementada corretamente, consegue auxiliar os alunos na aquisição de competências a todos os níveis (sociais e profissionais) e no desenvolvimento do pensamento histórico. Em pleno século XXI impõe-se a necessidade de estratégias menos estáticas, pensadas, flexíveis e que possuam a capacidade de fornecer aos alunos, ferramentas imprescindíveis a um cidadão que atualmente tem de ser crítico e informado nos assuntos contemporâneos.

Uma das questões que surge neste estudo e, como tal, espera-se que venha a ser respondida aquando da aplicação deste conceito em sala de aula, é se o cruzamento da disciplina de História com o conceito de empatia, potencializa e consolida o conhecimento histórico.

Pretende-se, desta forma, que os alunos consigam desenvolver capacidades que os levem a pensar além do conhecimento lecionado nas aulas, procurando interrogar-se acerca do mesmo e que assim haja motivação para aprender.

Neste seguimento, foi necessário recorrer a uma questão de investigação à qual se pretende ser respondida aquando da finalização do presente relatório, sendo esta **“De que modo a empatia, através do uso de diferentes estratégias e recursos, contribuem para a construção do conhecimento histórico?”**. Os resultados oriundos desta pergunta pretendem avaliar se a empatia auxilia os alunos a pensar historicamente; verificar se os alunos adquirem mais rapidamente conhecimentos/aprendizagens significativas, através de estratégias diversificadas ligadas à empatia e, por fim, analisar se há diferentes níveis de empatia histórica quando são utilizados diferentes recursos e estratégias.

A metodologia aplicada ao estudo deste relatório, baseou-se na realização de seis tarefas, onde os resultados obtidos, foram analisados dentro de um determinado espaço e tempo, com recurso a diferentes formas de recolha e seleção de informação essencialmente qualitativa.¹ Neste seguimento, o modelo de verificação de progressão das ideias referente ao conceito de empatia aplicado, será o de Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987). Esta escolha, tornou-se fulcral para a realização de uma análise mais precisa dos resultados obtidos e ir ao encontro do trabalho efetuado com a turma em estudo.

A estrutura deste relatório é constituída pela introdução, três capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo do presente relatório irá abordar o estágio pedagógico, descrevendo a escola, as atividades realizadas pelo núcleo e ainda uma breve caracterização da turma afeta. Ainda dentro deste capítulo será realizada uma breve reflexão acerca do trabalho desenvolvido em contexto de estágio na escola Básica Nº2 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, da prática docente realizada em contexto de ensino emergencial à distância, e das dificuldades enfrentadas em todo este processo.

No segundo capítulo, efetuamos uma abordagem ao conceito de empatia histórica, onde será clarificado o seu significado através dos diversos estudos realizados, de modo a abordar as investigações efetuadas e os seus resultados para a investigação da cognição histórica. Referimos ainda, a relevância deste conceito para o mundo atual e para o ensino. Por fim, fez-se uma síntese de alguns modelos de progressão das ideias ligadas a este conceito, e

¹ Este ponto é desenvolvido com mais precisão no capítulo 3. 2. “Etapas, instrumentos de recolha de dados e metodologia de análise dos resultados adquiridos”, do presente relatório.

desenvolveu-se, o modelo de Ashby e Lee de 1987 aquando da avaliação da progressão das ideias no presente estudo.

No terceiro e último capítulo, serão expostas as atividades realizadas com os discentes com base no conceito de empatia, as diversas estratégias propostas e realizadas, assim como os seus resultados.

Por fim, foi elaborado uma reflexão e comparação com outros investigadores acerca do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1 – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No primeiro capítulo do presente relatório, iremos abordar a caracterização da escola e da turma que foi alvo de estudo. Neste seguimento, vai ser apresentado o trabalho desenvolvido no presente ano letivo, assim como uma breve reflexão acerca do mesmo.

Referimos também, que no ano letivo de 2020-2021, a prática pedagógica não se concretizou inteiramente em regime presencial, devido à COVID-19. Assim, existiu a lecionação de aulas em regime de ensino remoto emergencial na plataforma *Google Meet*, sendo esta, também, a nossa plataforma de sala de aula, e da *Google Classroom* que permitiu a partilha de *links*, conteúdos, avaliações e comunicação entre o aluno e professor.

1.1. A escola e o núcleo de estágio

A prática pedagógica supervisionada iniciou-se no final do mês de setembro na Escola Básica Nº 2 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, tendo ao longo do ano, decorrido alguns meses em regime não presencial como explicámos no início do presente capítulo.

Este agrupamento é composto por doze estabelecimentos com alguma dispersão geográfica. Contém quatro jardins de infância, quatro escolas básicas do 1º ciclo, duas escolas básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, uma escola com 2º e 3º ciclos e a escola Secundária Fernando Namora (escola sede).

A escola em questão localiza-se na periferia de Condeixa-a-Nova e é acessível em termos de transporte público, nomeadamente, da empresa de transportes *Transdev*. A escola integra uma boa infraestrutura, com salas de aula bem equipadas, tendo o necessário para o bem-estar dos alunos, e com um bom acesso a recursos informáticos.

Devido às medidas de distanciamento impostas pelo Governo nacional, as mesas integrantes da sala de aula foram alvo de alterações, nomeadamente, com o acréscimo de acrílicos, para garantir o distanciamento social entre os alunos. Procedia-se, também, à higienização de toda a comunidade escolar e espaços comuns, havendo à disposição de todos os integrantes da escola, vários equipamentos com álcool em gel, assim como a distribuição de máscaras não descartáveis.

A maioria dos estudantes que frequentam a escola são oriundos de Condeixa-a-Nova ou da área geográfica envolvente ao concelho². São no total 1094 alunos do agrupamento, dos

² O concelho de Condeixa-a-Nova é composto por 7 freguesias: Anobra; Condeixa a Velha; Ega; Furadouro; Sebal e Belide; Vila Seca e Bem da Fé e Zambujal.

quais 326 do 2.º ciclo (14 turmas) e 507 do 3.º ciclo (23 turmas). Destes últimos, os alunos de 9º ano estão na escola Secundária por falta de espaço na Escola Básica Nº 2 devido à necessidade de um maior distanciamento por causa da COVID-19.

O agrupamento contém ainda, um conjunto alargado de parcerias múltiplas, o forte apoio da autarquia, o trabalho colaborativo, nomeadamente, do Museu Monográfico de Conímbriga, a Caixa de Crédito Agrícola Mútuo e a Associação de Empresários de Condeixa. No âmbito formativo há a referir a Biblioteca Municipal Engenheiro Jorge Bento, a Casa Museu Fernando Namora, a Rede de Bibliotecas de Condeixa, a Rede de Bibliotecas Escolares e ainda a parceria com a Universidade de Coimbra (Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, o Centro de Estudos Sociais e o Centro de Ecologia Funcional). Também contém recursos específicos de apoio à aprendizagem e apoio à inclusão, e uma sala designada para esse mesmo efeito.

O núcleo de estágio integrava três elementos (Regina Pascoal, Leonardo Ferreira e Tiago Ferreira), sendo que a orientação do mesmo estava a cargo da professora Catarina Gomes Figueiredo. Foi sempre um ambiente agradável de partilha e entajuda entre os integrantes do núcleo e também com a orientadora. Contamos também com as orientadoras científicas, a Doutora Sara Dias Trindade e a Doutora Ana Isabel Ribeiro.

1.2. Caracterização das turmas

A professora orientadora Catarina Figueiredo tinha a seu cargo onze turmas de três anos de escolaridade diferentes, duas de 5.º ano, quatro do 7.º ano e cinco do 8.º ano. No início do ano letivo, a professora orientadora escolheu três turmas que foram alvo de sorteio, de modo a serem distribuídas pelos vários estagiários. Neste seguimento, as turmas selecionadas foram duas de 7.º ano e uma de 8.º ano. Procedeu-se de igual modo à apresentação do programa da disciplina, das matérias que seriam lecionadas e ainda do calendário escolar.

Cada estagiário ficou com uma turma e dedicou-se apenas a ela. Estávamos também livres de ir assistir a todas as outras aulas que a orientadora lecionava, de modo a adquirir mais competências pedagógicas através da observação crítica. Ao longo do presente ano letivo, realizámos reuniões semanais de avaliação e reflexão conjunta do núcleo, assim como do trabalho semanal desenvolvido.

A turma que me foi designada terá a denominação de “7.º X”. Era composta por 17 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. A faixa etária da turma situa-se entre os 12-13 anos, apresentando um único aluno repetente. A maioria dos alunos reside em

Condeixa-a-Nova, ou nos arredores do município, deslocando-se para a escola através de transportes públicos ou transportes privados.

O 7.º X era uma turma com perfis muito diversificados, sendo no geral um grupo trabalhador, mas que necessitava sempre de estímulos (motivação, afabilidade, a adaptação dos conteúdos a lecionar) e de algum apoio para realizar as tarefas propostas, pois existiam algumas dificuldades na disciplina de História. Não eram muito participativos, havendo alguns alunos que acabavam por se destacar mais que outros por este mesmo motivo. A turma também não era muito unida, acabando por se formarem muitos grupos e, por vezes, subsistir desde o início, pouca entajada entre os mesmos. Os discentes revelaram ser bem-comportados respeitando sempre as atividades que decorriam, assim como a exposição da matéria.

Dois elementos da turma encontram-se no quadro de mérito da escola devido aos excelentes resultados obtidos em todas as disciplinas. Na turma existiam ainda duas alunas com necessidades educativas especiais, uma delas diagnosticada com dislexia, usufruindo de medidas de suporte à aprendizagem e de adaptações no processo de avaliação (medidas universais) presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. A outra estudante, com dificuldades cognitivas de aprendizagem era abrangida por um Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Não obstante, frequentava as aulas de História e participava nas atividades propostas, sendo necessária uma modificação dos materiais aplicados. Existia, também, um estudante repetente que beneficiou de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Esta turma, para além das dificuldades que cada aluno possuía individualmente, apresentava uma grande falta de concentração, sendo necessário recorrer à organização do espaço/ambiente, como por exemplo a distribuição dos alunos na sala de aula, colocando os alunos com mais dificuldade nas filas da frente para que pudessem ultrapassar as suas dificuldades.

Os métodos/estratégias de ensino nesta turma foram adaptados a cada tipo de aluno, sendo de extrema importância uma relação próxima e de muito trabalho com a mesma, para obter os resultados pretendidos.

Todos os elementos da turma possuíam acesso ao telemóvel (*smartphone* com sistema operativo *Android* ou *IOS*) e todos possuíam acesso à *internet* em casa. Era uma turma com interesses diversificados, gostavam de ouvir música, jogar nos seus telemóveis e no computador, tocar instrumentos musicais, assistir a filmes, séries e de ler livros e *mangás*.

1.3. Reflexão sobre a prática pedagógica realizada

O ano letivo 2020-2021 foi um ano de muito trabalho e também de adaptações no que concerne ao trabalho que se pretendia realizar durante todo esse tempo. Como tal, o Plano Individual de Formação (PIF)³ traçou várias atividades que, por causa da pandemia, não puderam ser desenvolvidas ou até mesmo realizadas.

As expectativas quanto ao trabalho a produzir desde início, não se puderam mostrar tão ambiciosas devido ao que já foi mencionado anteriormente. Na primeira semana denotamos que o ano de Estágio Pedagógico iria ser um ano de muito trabalho individual, mas também de grupo com os restantes colegas estagiários e comunidade escolar. Enquanto núcleo de estágio propusemo-nos a participar nas atividades que sugerimos dentro do PAA (Plano Anual de Atividades). Sugerimos a concretização de uma palestra - composta por três sessões - intitulada “Descobrir e investigar o passado”⁴ com um Professor da Universidade de Coimbra. Tínhamos encetado contactos e preparado as sessões, quando tivemos depois da pausa letiva (Férias do Natal), de voltar para o ensino remoto de emergência por causa da situação pandémica que o país enfrentava. Houve várias atividades extracurriculares, como está apresentado no PIF em anexo, em que nos comprometemos na sua organização e execução no âmbito da disciplina de História, mas que não foram concretizadas devido à pandemia. Tirando estas adversidades enfrentadas, foi um núcleo que conseguiu trabalhar muito bem em grupo e que se ajudou mutuamente no que era necessário para uma boa prática docente.

Começamos por lecionar aulas de 20 minutos em outubro, de modo a introduzirmo-nos à turma e a ambientarmos-nos para ultrapassar o nervosismo existente. No dia 14/10/2020 foi a nossa primeira aula de 50 minutos, onde iniciámos uma nova unidade, *A Herança do Mediterrâneo Antigo* e a subunidade, *A formação de Cidades-Estado e a Expansão no Mediterrâneo*. Desde esse momento, continuámos a lecionar e a desenvolver o nosso trabalho com a turma designada. Terá ainda sido neste primeiro tempo, que acabaria por colocar em prática o tema do relatório, o que me fez ainda refletir mais acerca da maneira de abordar o conceito de empatia em sala de aula e pensar em melhores estratégias, não só para colocar em prática esse mesmo conceito, como também, para motivar os discentes que sempre se mostravam pouco interessados na disciplina.

³ Ver Anexo 1.

⁴ A atividade consistia na introdução ao trabalho de investigação histórica destinado aos alunos, mas também a toda a comunidade escolar pretendesse participar. Para mais informação ver Anexo 2.

O ensino remoto de emergência veio alterar completamente os planos propostos no início do ano. Foi dado pelo governo português a pausa de duas semanas para as próprias instituições educacionais se organizarem para a retoma das atividades letivas neste regime, de forma a colmatar algumas dificuldades que pudessem surgir. As aulas em regime remoto de emergência iniciaram-se no dia 8/02/2021, tendo sido a primeira a iniciar a leção das aulas, com a unidade *Roma e o Império* e a subunidade *O Cristianismo e a sua difusão no Império Romano*. Os outros dois colegas só iniciariam a sua prática na semana seguinte devido a problemas de saúde.

Nas semanas anteriores tínhamos, com o auxílio da professora orientadora Catarina, encetado diversas reuniões via *Google Meet*, de modo a reorganizar o calendário letivo e a seleccionar melhor os conteúdos a abordar. As aulas em ensino remoto, foram divididas em três momentos:

- Exposição dos conteúdos programáticos;
- Aplicação dos mesmos, recorrendo a diversos exercícios ou vídeos síntese (recapitulação);
- Esclarecimento de dúvidas dos alunos referente à matéria lecionada.

É importante salientar que, por ter sido a primeira a lecionar neste regime, logo no primeiro dia após a pausa letiva, fez com que conseguisse ultrapassar muitas das dificuldades que acharia que iria sentir, nomeadamente, a maneira de expor os conteúdos de uma forma mais concisa e de organizar o tempo de aula e a exposição dos conteúdos programáticos.

Para me preparar melhor para esta nova situação, inscrevi-me e compareci *online* a formações para docentes oferecidas pela *Porto Editora* e a *Leya Educação*. Estas formações foram essenciais para aprender e partilhar com outros professores novos métodos de ensino e novas plataformas *online* que forneciam mais interação entre discente e docente, levando para dentro da sala de aula novos recursos.

Também visualizei vídeos das referidas editoras disponibilizados na plataforma *Youtube*, de modo a adquirir melhores competências ao nível de preparação de recursos, avaliação e organização das aulas. No fundo, referimos que o ensino remoto de emergência veio trazer inovação e mais originalidade em contexto de sala de aula e exigir uma melhor preparação por parte do professor na forma como expõe os seus conhecimentos e os aplica.

A experiência desenvolvida enquanto professora estagiária, foi muito importante para perceber qual seria o meu perfil enquanto docente. No futuro, pretendo incutir nos alunos o gosto pela disciplina de História, a desenvolverem a sua capacidade crítica e capacidade de

reflexão de modo a serem futuros cidadãos conscientes. Tal como o tema do meu relatório e como iremos ver na conclusão do mesmo, também pretendi com a turma a cargo, o desenvolvimento da capacidade de empatizar historicamente. Isto, será algo que irei sempre continuar a trabalhar com os meus alunos futuramente.

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido com a turma a cargo, e já apresentadas algumas das dificuldades que os discentes possuíam, foi de extrema importância procurar estratégias que fossem mais motivadoras e que “fugissem” ao tradicionalismo. Aprendi a importância de os docentes estarem constantemente a melhorar todos os seus instrumentos e métodos em sala de aula, mas também, na maneira como expõem os conteúdos programáticos, de forma mais simplificada para uma melhor compreensão do público-alvo. Uma das minhas maiores dificuldades foi a de no início não conseguir expor os conteúdos de uma forma compreensível para alunos em idade precoce. Ao longo da lecionação das aulas procurei sempre melhorar as minhas capacidades de seleção dos conteúdos e a forma como os ensinava. O perfil de docente que tinha imaginado antes de iniciar a prática sofreu inúmeras alterações nomeadamente, na relação de professor/aluno, que se tornou mais próxima. Graças à minha boa capacidade de adaptação e assertividade, consegui ultrapassar algumas das dificuldades que experienciei, mas que me trouxeram inúmeras aprendizagens importantes para o futuro.

O regime emergencial à distância trouxe, como referi anteriormente, muitas dificuldades, mas ao mesmo tempo veio ensinar-nos a importância da flexibilização do currículo, mas também do tempo que o professor possui para expor os conteúdos. Veio oferecer o conhecimento de inúmeros recursos interativos que possuímos atualmente, de modo que os estudantes consigam adquirir real conhecimento, em tempos que suscitam nas suas mentes, uma maior dificuldade na sua real aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – COMPREENDER E ENSINAR O PASSADO HISTÓRICO ATRAVÉS DA EMPATIA

2.1. Os estudos da cognição histórica e os conceitos de segunda ordem

As investigações em cognição histórica dos anos 70 do século XX contrariam as concepções generalistas de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos estabelecidos por Piaget e Bloom. Estes dois autores referiram que a disciplina de História não deveria ser aplicada a crianças menores de 16 anos por ser demasiado complexa para os mesmos.

A visão de um passado abstrato e generalizante contribuiu para o regresso de uma história expositiva, não problematizadora, sem qualquer significado para os estudantes. Assistese a uma certa “mecanização” do ensino, onde o mais importante por parte dos alunos é absorver a maior quantidade de conhecimento possível, sem dar espaço à reflexão dos conhecimentos adquiridos⁵. Embora esta tendência se tenha vindo a alterar, parece pertinente, introduzir o aluno em estratégias ativas e deixar um pouco de lado a mera transmissão de informação. A educação histórica necessita de introduzir métodos mais ativos nos seus modelos de ensino, pois, o mundo contemporâneo exige que os professores preparem os alunos para os desafios que possam encontrar ao longo da sua vida.

O critério para a progressão de conhecimento em História, não devia ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível do pensamento histórico (Barca, 2001). Os estudos desenvolvidos por Dickinson e Lee (1978), mais tarde por Shemilt (1984) e Ashby e Lee (1987), revelaram que existe progressão de ideias não dependente da idade. Os investigadores observaram que há uma progressão irregular das ideias, podendo-se desenvolver gradualmente ou com oscilações, desde os níveis mais simples até os mais sofisticados (Barca, 2001). Atualmente, ainda existe um grande debate epistemológico em Portugal acerca de quais os modelos historiográficos mais potenciadores de aprendizagem, assim como qual o tipo de História que se pretende ensinar através dos mesmos.

Segundo Veríssimo (2012), na obra de síntese *How Students Learn: History in the Classroom* os autores, Lee, Ashby, Shemilt e Bain, defendem que seria desejável explorar as preconcepções acerca de História, através de conceitos-chave que dão sentido à disciplina. Seguindo esta linha de raciocínio, Peter Lee (1987) refere que a educação histórica deve

⁵ Tal como nos revela Joaquim Moreira (2001, p. 33), “o quotidiano escolar revela-nos um ensino massificado, de cariz acentuadamente expositivo, e, por vezes, de tratamento acelerado dos conteúdos programáticos. Trata-se de um ensino direcionado para a aquisição de conhecimentos em detrimento do fomento de atitudes/valores e do desenvolvimento de competências”.

possibilitar aos estudantes o uso de diferentes ferramentas culturais com vista à construção de conhecimento e pensamento histórico e de competências para a interpretação histórica. Por exemplo, a análise e reflexão que os alunos fazem de uma determinada época pode ser mais facilmente introduzida a partir de conceitos de segunda ordem, como é o caso da empatia histórica.

Os conceitos de segunda ordem estão inseridos no conhecimento factual substantivo da História. Este tem de ser organizado de modo a se poder relacionar com outras situações do passado e do presente, deste modo, aqui se apresenta a grande utilidade social da História. Estes conceitos “dão forma e identidade ao conhecimento histórico, sendo essenciais os de tempo, (mudança e continuidade), significância, narrativa, empatia, explicação e evidência, além de um outro, congregador o de consciência histórica” (Veríssimo, 2012, p. 28). Quando utilizados estes conceitos, pretende-se que os alunos consigam, através deles, adquirir uma compreensão histórica mais avançada aplicando o seu conhecimento no seu quotidiano pessoal e social.

Neste sentido, o conceito de empatia está entre os conceitos de segunda ordem, não só para a compreensão histórica, como também para o aluno adquirir competências sociais e profissionais para o seu futuro. Assim, os conceitos de segunda ordem, fazem com que a História não se torne apenas uma disciplina de mera transmissão e memorização de saberes, mas sim que forneçam aos alunos ferramentas que permitam refletir sobre o que os rodeia e compreendam a História com mais facilidade:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começámos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os ‘conceitos de segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (Lee, 2001, p. 15).

2.2. O conceito de empatia e a empatia histórica: controvérsia e divergência

Etimologicamente, a palavra empatia provém do grego *empathia*, “em” e *pathos*, que significa “emoção, sentimento” ou “estado de alma”. Se fizermos uma interpretação literal, indica-nos que se pretende “entrar no sentimento”. Inicialmente terá sido utilizada em finais do século XIX pelo filósofo Rudolf Lotze apresentando-se como “*Einfühlung*”, que significa “sentir como”. Este termo também foi utilizado no início do século XX pelo filósofo alemão Theodor Lipps para expressar a relação existente entre o artista e o espetador ao “sentir-se dentro” da cena através do recurso à arte de representação (Aguilar, 2018).

O termo de empatia tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Segundo Silva (2018) antes era vista como uma habilidade evidenciada nos aspetos afetivo-cognitivo. Atualmente foi alargada e envolve três componentes: o cognitivo, afetivo e comportamental, sendo que,

(...) O componente cognitivo constitui a capacidade de inferir com precisão os sentimentos e pensamentos do outro, sem ter necessariamente os mesmos sentimentos. O afetivo remete à capacidade de partilhar emoções, e o comportamental refere-se à expressão empática, onde o indivíduo manifesta a sua compreensão acerca da situação vivenciada pela outra pessoa (Silva, 2018, p. 15).

A empatia aparenta derivar da área da psicologia, mas mesmo assim parece não ter um significado claro. Nesta área de estudo, o termo adquire diversos significados, como por exemplo, a “interpretação de um papel, envolvimento, identificação, pensamentos de compaixão, sentir como outra pessoa” (Silva, 2018, p. 16).

A empatia é por vezes associada ao sentimento de simpatia, sendo muitas vezes, uma apropriação errada, uma vez que empatizar vai além de sentir simpatia. A importância deste conceito tem sobretudo a ver com a capacidade de compreensão de “sentir como o outro”, de “trocar de corpo e centrar-se nas vivências e preocupações do outro, sem deixar que as próprias experiências influenciem o “campo da experiência” (Rodrigues, 2017). Assim, entendemos que empatizar é algo difícil, indo além das nossas capacidades naturais, do nosso conhecimento factual e da nossa predisposição.

A compreensão é um conceito de extrema importância quando associado à empatia histórica, e este reveste-se ainda de mais relevância quando é transportado para dentro da sala de aula, auxiliando os alunos a pensar historicamente e a desenvolver as suas capacidades de pensamento.

De acordo com Rodrigues (2017), é difícil definir historicamente o conceito de empatia devendo-se ao facto deste conceito ser aplicado ao conhecimento e compreensão histórica, o que acaba por não poder ter o mesmo significado presente em diversos dicionários⁶ nem da sua origem etimológica. Isto explica-se pelo facto deste termo ser utilizado na disciplina de História permitindo “a clarificação do que está envolvido na compreensão das ações e instituições

⁶ Vamos referir um exemplo de uma definição de empatia presente no dicionário online *Priberam*: “Forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa “empatia”, consultado online em: <https://dicionario.priberam.org/empatia> (consultado em 21-07-2021).

passadas em termos de razão, valores e convicções” (Rodrigues, 2017, p. 19). Tal como Peter Lee afirma:

Por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar e partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. A compreensão histórica não é simpatia e não pode depender da partilha de sentimentos, porque isso torná-la-ia impossível (2003, pp. 20-21).

Percebe-se então que a empatia histórica nunca pode ser simpatia, mas sim uma forma de compreender melhor as personalidades históricas e as suas ações. Neste sentido, os alunos devem ser capazes de, a partir do seu conhecimento histórico com o uso da empatia, entender que uma determinada resposta teve uma reação no tempo designado:

Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspetiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspetiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas (Lee, 2003, p. 20).

Podemos aferir que, para se alcançar a empatia histórica é necessário, para além de um amplo conhecimento histórico, diferentes perspetivas de um acontecimento/situação. Há que realizar uma interpretação e leitura crítica de diversas fontes de modo que não se confundam e se saiba distinguir, as distintas perspetivas dos homens do passado com as dos homens do presente (Rodrigues, 2017).

Podemos afirmar que a empatia histórica é contraintuitiva pois, “vai contra a compreensão tácita quotidiana que os alunos utilizam no seu dia a dia” (Veríssimo, 2012, p. 23). Pensando como a mentalidade estudantil, entendemos que muitos percebem a disciplina como um passado fixo, “acreditam que o passado já desapareceu, e nós só podemos realmente conhecer algo seirmos ou experienciarmos diretamente, então a História não é viável. Nós não estivemos lá, por isso não podemos saber o que aconteceu” (Lee, 2008, p. 14). Isto acaba por ser uma das ideias que os alunos concebem da História sendo para eles algo não-natural, pois as personagens do passado eram como nós, mas faziam coisas disparatadas e eram menos inteligentes. Se os alunos deixam estas ideias intocadas, dificilmente se pode dizer que eles realmente começaram a compreender História (Lee, 2008). É, então, necessário que utilizemos estratégias para colmatar esta dificuldade que surge no ensino da disciplina, muitas vezes ligada à falta de interesse dos discentes em querer conhecer o que foi o passado por terem essa mesma opinião, a de um passado estático sem qualquer interesse para os mesmos.

O artigo, *The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?*, publicado em junho de 2011 por Peter Lee e Denis Shemilt, “abre as portas” para a

discussão que já decorre desde os anos 70 através da qual, “a range of other ideas relating to the explanation of human action and social practices began to receive attention” (Lee & Shemilt, 2011, p. 39).

No final de 1970 já haveriam sido publicadas investigações base acerca de que forma os alunos explicavam os “comportamentos estranhos” das pessoas do passado (Lee & Shemilt, 2011). Foi a partir deste marco que o conceito de empatia se popularizou de modo que os historiadores, e principalmente os professores, conseguissem levar os estudantes, “to understand past beliefs, values and practices and to explain actions by reconstructing means-ends reasoning” (Lee & Shemilt, 2011, p. 39). O sucesso desta estratégia provocou um debate, não só entre professores, mas também entre historiadores. Nos anos 80, este conceito sofreu uma oposição radical no seio da educação histórica. Isto deveu-se ao facto de esta ser considerada como desnecessária e fraudulenta, por ser avaliada como inatingível (Rodrigues, 2017). A principal dificuldade levantada debruça-se no quão complicado é desprendermo-nos totalmente do presente para compreender totalmente as ações de outros no passado. Outra das razões prende-se pelo facto de a empatia ser associada a atividades e métodos pouco fiáveis como por exemplo à imaginação histórica.

Em suma, o conceito de empatia ainda hoje acarreta imensas divergências quanto ao seu significado, tanto entre psicólogos como também dentro dos vários campos das ciências sociais. Assim, tal como verificámos, existe ainda um crescente debate na educação por este conceito se mostrar tão abstrato quando implementado de forma a ajudar os alunos a compreender as crenças, ações e valores do passado. Atualmente este conceito ainda provoca no seio dos professores muita controvérsia e divergência (Rodrigues, 2017).

2.3. A importância do desenvolvimento da empatia em sala de aula

Em pleno século XXI é importante que um professor de História implemente novas estratégias para motivar os discentes e ajudá-los a adquirir conhecimentos que os auxiliem no exercício da sua cidadania, de modo a fornecer-lhes ferramentas que os ajudem a refletir acerca do que lhes é transmitido.

A disciplina de História tem um desafio contemporâneo de adequar o seu currículo “à realidade do mundo atual, a uma diversidade de culturas, a um mundo globalizado e à permanente interação entre distintos povos” (Silva, 2018, p. 33). Ao conhecermos melhor o passado e compreendermos a diversidade das sociedades atuais, podemos promover valores

como a tolerância e a solidariedade. A função social da História reveste-se de extrema importância, pois:

É a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. (...) É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania (Alves, 2009, p. 21).

É através do conceito da empatia que podemos ajudar os alunos a ter uma visão mais humanista do tempo. Assim, como está presente no documento “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (Martins, 2017, p. 8), é importante “hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”. Assim percebemos que o papel do professor de História, neste contexto, se reveste de extrema importância pois cabe-lhe a ele assumir a responsabilidade de utilizar todo o seu conhecimento académico, mas também, de simplificar o currículo, recorrendo a estratégias mais dinâmicas e motivadoras, para que os alunos percebam a importância da disciplina de História para o seu dia-a-dia.

A empatia na educação contém por vezes, uma componente emocional. A razão reside no facto de esta ser como um auxiliar nas relações do professor e do aluno em sala de aula.

Damião e Rocha (2020) destacam que Vigotsky, na sua teoria sociocultural, refere que toda a atividade ou processo mental é feito com recurso a instrumentos psicológicos, ou seja, símbolos que facilitam ou possibilitam o pensar. Para o psicólogo esses instrumentos são: a língua, as obras de arte, os documentos escritos e os desenhos. Em suma, ele acredita que a construção do conhecimento é feita a partir da cultura e na interação com os outros. A aprendizagem ocorre assim, num contexto histórico cultural determinado. Num desdobramento das suas teorias do campo educacional, neste caso o construtivismo, ele atribui a importância do conhecimento que o professor possui acerca daquilo que o aluno conhece, ou sabe, e o que pode vir a aprender (Brolezzi, 2014). Desta forma, a empatia é colocada ao serviço de melhorar as relações de afetividade e de compreensão do outro e assim, melhorar o ensino (Silva, 2018). Ao compreender o discente, o docente pode regular de forma mais clara as suas aprendizagens e adequar os conteúdos e recursos utilizados em sala de aula ao seu perfil.

Nos finais do século XX a empatia começou, como referimos, a ser utilizada no campo da educação histórica. Um dos seus primeiros percursores terá sido Robin George Collingwood (1889-1943). Este autor apesar de não se referir nos seus estudos à palavra empatia, usava a

expressão “repensar” as opiniões e objetivos das pessoas no passado (Silva, 2018). O conceito de empatia quando é ligado a outros conceitos de segunda ordem como o caso da evidência, da significância história e da imaginação histórica, pode auxiliar o aluno a empatizar, a fomentar o seu pensamento e as respostas que pretende dar quando assim solicitado. O recurso à evidência ligada à empatia, pode ajudar os nossos alunos a conseguir perceber o passado e, por consequente, justificar as suas respostas. O passado não pode ser recuperado, mas através do uso de evidências podemos inferir sobre o mesmo e descobrir intenções e entender as ações dentro de um contexto que não é o nosso (Pereira, 2014).

Podemos aferir que para se alcançar a empatia histórica é necessário, para além de um amplo conhecimento histórico, diferentes perspetivas de um acontecimento/situação e por fim, uma interpretação e leitura crítica de diversas fontes de modo que não se confundam, e se saiba distinguir, as distintas perspetivas dos homens do passado com as dos homens do presente (Rodrigues, 2017). Veríssimo (2012) destaca que Yeager e Foster defendem que sem evidência não é possível compreender e interpretar corretamente o passado. A falta de evidência pode levar um historiador a não conhecer nem a interpretar corretamente o passado (Veríssimo, 2012).

A imaginação histórica é também um termo intimamente ligado ao conceito da empatia. A imaginação histórica traduz-se na capacidade intelectual e imaginativa (Veríssimo, 2012), facilitando e estimulando a criação de empatia histórica. Não obstante, os exercícios com recurso a este conceito têm de ser feitos com cautela. No caso da disciplina de História, o recurso à imaginação deve ter por base os conhecimentos históricos que os alunos possuem para entender, ou considerar, as crenças e objetivos de um determinado acontecimento passado. Booth e Lee, segundo Veríssimo (2012), defendem que a empatia requer um uso disciplinado da imaginação sempre com base na evidência disponível.

Existem autores que defendem que o processo de empatia histórica é composto por duas componentes: a cognitiva e a afetiva. O uso do domínio cognitivo é necessário para pensar como as evidências do passado se encaixam, já a utilização do domínio afetivo serve para tentar imaginar o que o agente histórico sentiu numa determinada situação (Pereira, 2014). Não obstante, a empatia não pressupõe necessariamente uma identificação com ação de um determinado agente do passado. É fruto de um exercício de descentramento entre o nosso ponto de vista e aquele observado ou estudado. A empatia não é inata, mas sim uma conquista, que exige de todos nós a capacidade de compreender uma série de ideias das quais possamos, ou não, discordar. Exige o uso de evidências variadas, com múltiplas perspetivas. Devemos também ter em conta, os conhecimentos tácitos que cada aluno possui que podem ser favoráveis

ao uso do conceito de empatia em sala de aula, ou então ser um obstáculo. Isto acontece porque os discentes têm experiências sociais e culturais diferentes, o que acaba por influenciar a maneira de como cada um trabalha determinada matéria, ou pensa. Tal como Melo (2009, p. 15) afirma, “o processo de aprendizagem afeta esse mesmo conhecimento tácito dos alunos, que persiste, se mescla com o novo, e que voltará a ser utilizado em novas situações, tarefas ou problemas, escolares ou não, e com novas configurações”.

Assim, a empatia histórica é mais do que uma predisposição, é um total desprendimento das ideias do presente em relação às do passado. Contrariamente ao significado comum do conceito de empatia, este entende-se como “a capacidade de se colocar no lugar do outro, sem que tenha necessariamente de partilhar os valores e ideias do ator histórico” (Almeida, 2019). O cruzamento da empatia histórica com os conceitos de segunda ordem que mencionámos anteriormente, auxiliam na tarefa de descentramento do pensamento dos alunos, de forma a não existir julgamento das ações passadas, e a de não serem feitas generalizações sobre o passado. Como vamos verificar neste estudo, o recurso à imaginação histórica controlada vai ajudar os discentes a construir conhecimento e a refletir acerca do mesmo, sentindo-se como integrantes do seu processo de ensino-aprendizagem a adquirir uma real compreensão histórica.

Compreender é a palavra-chave para existir aprendizagem significativa em História. A compreensão histórica é um dos núcleos fundamentais que estrutura o conhecimento histórico, assim como a do tratamento de informação/utilização das fontes e comunicação em história (Direção – Geral de Educação [DGE], 2018). Com o recurso a diversas estratégias conseguimos ajudar os alunos a aprender com mais facilidade, uma vez que estes acabam por se mostrar mais motivados e interessados em adquirir novos conhecimentos. Na atualidade é mais fácil para qualquer professor adaptar e didatizar os materiais disponíveis, assim como flexibilizar o currículo para existir uma aprendizagem significativa:

Na didática da disciplina é importante selecionar recursos e estratégias que visem o desenvolvimento de, sobretudo, três competências: capacidade de interrogar as realidades sociais numa perspetiva histórica; interpretar essas realidades segundo o método histórico; e construir a sua consciência como cidadão com a ajuda da História. Nesse espaço disciplinar aprendemos factos, conceitos, generalizações, modelos e teorias (Silva, 2018, p. 37).

Neste caso, o recurso a exercícios relacionados com a empatia (assim como a aplicação de outros conceitos de segunda ordem: narrativa, significância histórica, imaginação histórica) com diferentes estratégias e recursos, pode levar o aluno a querer envolver-se mais nas aulas, procurando avidamente por conhecimento. Algumas dessas estratégias e recursos que se

pretende colocar em prática com o estudo aqui introduzido, procuram responder às questões que já foram mencionadas previamente. Deve-se, no entanto, ter em conta que a aplicação do conceito de empatia deve ser realizada com algum cuidado. No fundo, é necessário perceber que para existir um “engajamento” dos alunos com este conceito, são necessárias estratégias bem pensadas e estruturadas de modo a atingir aquilo que se pretende:

Engaging in historical empathy is both demanding and challenging for students even at the knowledge level, the lowest rank of educational objectives. First of all, students must know more rather than fewer historical facts, concepts, and interpretations to practice empathy (Yilmaz, 2007, p. 333).

Nesta citação é importante ressaltar que nem todos os alunos adquirem níveis de empatia iguais, ou seja, nem sempre os melhores alunos são os que conseguem atingir níveis sofisticados de empatia.

Devemos referir que a empatia histórica exige do aluno e do professor, tempo e um trabalho constante. Segundo Colby (2008, pp. 61-62) existem três aspetos que não podem ser esquecidos quando um professor faz um estudo acerca deste conceito, “(a) *the investigation of a wide array of sources*, (b) *the exposure to multiple perspectives*, and (c) *sufficient time for exploration*”.

2.4. Os modelos de progressão das ideias: o modelo de Ashby e Lee (1987)

Todos reconhecemos que a aprendizagem em História requer na atualidade, uma grande flexibilização do currículo pela falta de tempo letivo a que a disciplina hoje é submetida. Nas palavras de Lee (2008, p. 15) “aprender História envolve a compreensão da natureza da História, podemos dar sentido ao conceito de progressão concetual. Por isto entende-se não só o progresso geral (...) mas desenvolver de forma progressiva as ideias mais sofisticadas”. Esta breve citação revela que, para existir uma real compreensão da História, os alunos têm de desenvolver de forma progressiva as ideias (ou conhecimentos) que possuem. Desta forma, as ideias mais sofisticadas permitem que a História se torne “possível pensando-a como uma atividade cognitiva genuína, enquanto as ideias menos sofisticadas destroem o valor da História” (Lee, 2008, p. 15). A noção da progressão das ideias na disciplina de História é de extrema importância na educação histórica. Os conceitos de segunda ordem são ferramentas concetuais importantes para a progressão das ideias, “permitem que o estudante pense metacognitivamente acerca da sua compreensão histórica” (Lee, 2008, p. 19). Progressão é então, o “equipar” os alunos com ferramentas/ideias mais sofisticadas/poderosas que permitam aos discentes conhecer o passado e utilizar esse conhecimento de uma forma crítica.

Os estudos *Understanding Research*, realizados por Dickinson e Lee (1978), que envolveram alunos dos 12 aos 18 anos, vieram demonstrar o contrário do critério geral estabelecido por Piaget e Bloom, que categorizaram o pensamento dos estudantes em níveis abstratos ou concretos, criando “(...) pressupostos generalistas que conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos” (Barca, 2001, p. 13).

Quadro 1: Modelos de progressão das ideias em História, adaptado de Barca, 2001 (Almeida, 2018, p. 12)

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

Fonte: Barca (2001).

No **Quadro 1** estão apresentados os modelos de progressão das ideias que atualmente são os mais conhecidos no âmbito dos estudos desenvolvidos pelos mesmos autores. Assim confirma-se que, tal como afirmado anteriormente, a progressão dos alunos não depende da idade, ou seja, é irregular. O desenvolvimento das ideias dos alunos, apesar de serem graduais, apresentam oscilações desde os níveis mais simples até aos mais sofisticados (Almeida, 2018, p. 12).

Existem diversos modelos para avaliar o nível de progressão das ideias em História no que concerne ao uso do conceito de empatia. Em primeiro lugar, Silva (2018) destaca Booth e colegas, que levou a cabo um estudo que está retratado num artigo do ano de 1986 intitulado, *Empathy in History-From Definition to Assessment*. Neste trabalho os autores defendem a

empatia como uma parte essencial na reconstrução do passado, desenvolvendo três níveis de categorização das construções empáticas dos estudantes (Silva, 2018). No quadro abaixo estão retratados os três níveis de categorização:

Quadro 2: Modelo de Booth, et al., dos três níveis de categorização das construções empáticas dos estudantes (adaptado de Silva, 2018)

Nível 1 (empatia cotidiana)	Os alunos não conseguem diferenciar a sua própria perspectiva, da dos Homens do passado.
Nível 2 (empatia estereotipada)	Envolve todos os alunos que conseguem fazer distinções no que toca às crenças, valores e atitudes do passado, das do presente, apesar de não considerarem, nas suas respostas, os diferentes pontos de vista dos agentes do passado.
Nível 3 (empatia diferenciada)	Os alunos conseguem compreender e explicam de forma aprofundada, o passado. Fazem a distinção das várias formas de pensar e sentir dos agentes históricos, e ainda percebem a diferença entre o passado e o presente não transpondo nas suas respostas os seus próprios valores e crenças.

Fonte: Silva (2018).

Destaca-se ainda, Shemilt (1984) que apresentou uma categorização de ideias dos adolescentes sobre a empatia histórica em cinco níveis. Esta categorização parece ser igual em termos gerais aos níveis propostos por Ashby e Lee em 1987, encontra-se presente essa comparação no **Quadro 1**. Shemilt realizou ainda um quadro de tarefas que foi adaptado por Silva (2018) no que concerne ao desenvolvimento da compreensão empática, e que neste estudo daremos especial atenção devido às tarefas realizadas com os alunos alvo de estudo. Segundo Marília Gago (2012, p. 65), “em termos de processo de ensino aprendizagem, Shemilt sugere, que as planificações das lições e dos esquemas de trabalho devem ter em atenção a identificação das ideias que desejamos que os alunos desenvolvam, para a sua incorporação nas ferramentas cognitivas/narrativas emergentes.”

Destaca-se no nosso estudo, o modelo de progressão das ideias realizado por Rosalyn Ashby e Peter Lee que deu origem a um artigo *Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History*, publicado em 1987. Os dois autores criaram um conjunto de cinco níveis para analisar o grau de empatia histórica atingida pelos alunos:

Tabela 1: Modelo de progressão de níveis das ideias adaptado de Ashby & Lee, 1987 (Almeida, 2019, p. 17).

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

Fonte: Ashby & Lee (1987).

Referimos que, para estes dois autores a empatia é uma realização (*achievement*), e não um processo particular, logo, requer um grande nível de pensamento (Ashby & Lee, 1987). Passemos então à explicação da **Tabela 1**:

No nível I (o passado divino, obscuro) os alunos não conseguem compreender as ações, valores, e crenças dos agentes históricos e consideram os agentes históricos primitivos. No seguinte nível (passado estereotipado) os discentes não conseguem fazer a distinção entre os valores e as crenças das pessoas do passado da atualidade, acabando por estereotipar as suas ações. No nível III (empatia cotidiana), os estudantes acabam por conseguir explicar os acontecimentos do passado, mas têm por base os valores e crenças do presente. No quarto nível (empatia histórica restrita), abarca os alunos que de certa forma, já conseguem explicar e compreender os agentes históricos, mas não o fazem num contexto amplo, nas suas respostas acabam por fazer descrições muito restritas. No último nível (empatia histórica contextualizada), já existe uma categorização do pensamento empático e este apresenta-se bastante avançado, acabando por ser capaz de rejeitar juízos de valor sobre as personalidades

históricas. Também consegue distinguir os seus valores, dos do passado e com recurso à análise da evidência histórica, diferenciar o ponto de vista de um historiador e a de um agente histórico.

No concluir do seu estudo, os dois autores referem que as ideias dos estudantes não são fixas nem estáticas, podendo variar de acordo com o conteúdo histórico abordado, “historical understanding has to be built slowly alongside the approaches which most effectively develop it” (Ashby & Lee, 1987, p. 86).

A escolha de avaliação dos níveis empáticos incidiu sobre este modelo porque no nosso entender, é o que parece fazer uma análise mais precisa dos resultados obtidos no nosso estudo além de ir ao encontro das características de trabalho da turma em análise.

Em suma, mais do que avaliar os níveis de progressão empática com o modelo anteriormente referido é a conscientização histórica dos alunos, e de que modo o conceito de empatia os auxilia na articulação do conhecimento, sendo que,

nesta ótica compreender a História significa muito mais do que criticar diferentes versões ou lidar com perspetivas múltiplas. Significa que os alunos precisam de aprender a questionar para a resolução de problemas. Deste modo, adquirem ferramentas intelectuais para poderem pensar sobre o mundo humano no tempo (Gago, 2012, p. 61).

Desta forma, é de extrema importância a capacidade de os alunos refletirem acerca do passado com recurso ao conceito de empatia histórica. O professor consegue verificar a progressão do conhecimento dos alunos, com auxílio do conceito de empatia histórica, através das escalas que referimos no presente capítulo. Assim, neste estudo, e recorrendo à escala utilizada, pretendemos analisar os resultados obtidos e verificar de que modo o referido conceito, lhes permitiu adquirir ferramentas para pensarem sobre o mundo contemporâneo. A continuação de investigações neste âmbito, e a utilização de escalas teorizadas e postas em prática, por outros investigadores/professores, permite-nos uma abordagem comparada a outros estudos na medida em que se procure sempre o aperfeiçoamento das metodologias implementadas.

CAPÍTULO 3 – A EMPATIA E O USO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO NUMA TURMA DE 7º ANO

3.1. Caracterização dos participantes

O presente estudo decorreu na Escola Básica nº2 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, sendo que se realizaram aulas presenciais e outras com recurso ao ensino remoto de emergência acionado depois da pausa letiva do período das férias do Natal que se manteve até à pausa letiva das férias da Páscoa.

As salas de aula estavam bem equipadas informaticamente, possuindo um computador e um projetor com conexão à *internet*. As disposições da sala de aula, por causa das medidas de prevenção à COVID-19 adotadas pela escola, fizeram com que fosse difícil a movimentação pela sala de aula. Os acrílicos colocados em modo de proteção também faziam com que os alunos tivessem alguma dificuldade em ver o quadro, o que estava projetado ou então sentiam-se desconfortáveis com a falta de espaço na mesa que lhes era afeta.

A turma-alvo destas atividades é a que designamos de “turma X” já caracterizada no Capítulo 1 do presente relatório (ver primeiro capítulo, subcapítulo, *A caracterização das turmas*). Como já foi mencionado anteriormente todos os alunos possuíam telemóvel e computador o que lhes permitiu, para além de assistir às aulas realizadas em contexto de ensino remoto de emergência, realizar as tarefas propostas neste contexto. A escola forneceu *e-mails* institucionais aos docentes e discentes de modo a ser mais fácil, não só a lecionação das aulas por parte dos primeiros, como também uma maior facilidade em assistir às aulas por parte dos alunos.

A plataforma oficial era a *Google Classroom* e, ao longo do ano, foram sendo submetidos exercícios, sínteses e as planificações das aulas de modo que os alunos conseguissem organizar melhor o seu trabalho nessa mesma plataforma. Também neste espaço houve sempre o cuidado de tirar dúvidas ao longo de todo o ano letivo, através de publicações dos alunos. Muitas das atividades realizadas ou foram submetidas nesta plataforma ou então foram feitos *uploads* pelos alunos dos documentos de entrega aquando da abertura de uma submissão de trabalhos.

A turma X era uma turma trabalhadora, mas que evidenciava algumas dificuldades por parte de alguns alunos na disciplina de História. Uma das maiores dificuldades apresentadas foi a falta de concentração e motivação apresentada por alguns alunos que não gostavam da disciplina de História. A falta de participação, sobretudo oral ou em algumas tarefas propostas,

era por vezes um problema o que dificultava certas abordagens ou estratégias que pretendíamos implementar, não só aquando da lecionação, mas também nas atividades do referido estudo. Pelas razões apresentadas, alguns materiais utilizados em sala de aula tiveram que ser adequados à “imagem” da turma que estava afeta, uma vez que existiam alunos que tinham mais facilidade do que outros na realização das tarefas propostas.

3.2. Etapas, instrumentos de recolha de dados e metodologia de análise dos resultados adquiridos.

O docente deve promover nas suas aulas vários exercícios onde leve os seus alunos a colocarem-se no lugar do agente histórico, ou onde os incite, a refletirem entre o passado e o presente de modo a alcançar empatia histórica. Na introdução do presente relatório, fez-se uma alusão ao tipo de metodologia utilizada no processo de investigação e recolha de dados. Este estudo pretende dar resposta à seguinte pergunta: **“De que modo a empatia, através do uso de diferentes estratégias e recursos, contribuem para a construção do conhecimento histórico?”**. Neste seguimento, os objetivos deste estudo são:

1. Avaliar se a empatia auxilia os alunos a pensar historicamente;
2. Verificar se os alunos adquirem mais rapidamente conhecimentos/aprendizagens significativas, através de estratégias diversificadas ligadas à empatia;
3. Analisar a existência de diferenças nos níveis de empatia histórica quando são utilizados/as diferentes recursos e estratégias.

Estes objetivos vão ser alvo de concetualização, comparação e teorização dos resultados obtidos ao longo de todo o processo de implementação das estratégias já definidos. Segundo Amado (2014, p. 124) é também importante que os objetivos que traçamos sejam associados “à exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspetivas existentes e de sugerir hipóteses profundas”, através, não só do cruzamento com outros autores ao longo do nosso estudo como também de estratégias que possamos colocar em prática e que confrontemos com os resultados que esperamos obter.

Neste seguimento, a investigação qualitativa aqui posta em prática tem como finalidade, “contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (Amado, 2014, p. 15). Isto é, pela verificação e conseqüente melhoramento das tarefas propostas aos alunos, como também de verificação para resolver as dificuldades que os

alunos possam apresentar não só aquando da aplicação do conceito de empatia, mas também na sua aprendizagem na disciplina de História.

No seguimento da metodologia apresentada, a recolha de dados efetuou-se em seis momentos de aplicação do tema, com recurso a material essencialmente descritivo, sendo que apenas uma recolha se efetuou com recurso à gravação em sala de aula de um áudio⁷, que foram alvo de análise para a recolha de informações relevantes para a presente investigação. Com base no quadro de Shemilt (1984)⁸, todas as tarefas foram realizadas e classificadas quanto à natureza da resposta empática que se pretendia atingir. No final, pretende-se fazer uma comparação entre todas as atividades realizadas para retirar algumas conclusões que consideramos importantes para responder às questões mencionadas no início do presente ponto.

3.3. As atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas no nosso estudo foram executadas em contexto de sala de aula presencial, como proposta de trabalho de casa e ainda, no contexto de ensino remoto de emergência ao submeter os trabalhos realizados na *Google Classroom* ou no *Google Forms*.

Todas as atividades concretizadas estão presentes nos conteúdos programáticos do 3º Ciclo do Ensino Básico de História. Procurou-se, desde o início do estágio pedagógico, que fossem implementadas atividades relacionadas com o conceito de empatia histórica em todas as unidades presentes no manual adotado nas aulas lecionadas. Como tal, houve um planeamento das atividades, sendo algumas, ajustadas ao tempo de aula que não podia exceder os 50 minutos previstos.

As atividades **3.3.2** e ainda a primeira parte da atividade **3.3.5**, foram realizadas em contexto de ensino remoto emergencial e, como tal, tiveram de ser entregues digitalmente nas condições anteriormente descritas. Já as atividades realizadas presencialmente, foram implementadas no final da aula por uma questão de planificação, de modo a garantir que os alunos, durante a aula, adquirissem conhecimentos suficientes para a realização dessas mesmas atividades.

De forma a proteger a identidade dos alunos, cada um, nos exemplos aqui fornecidos, vão ser designados de “B” e um número aleatório correspondente. Os exemplos de resposta às

⁷ Nas palavras de Clarisse Ferreira (citada por Silva, 2018, p. 52), “a investigação qualitativa é considerada como uma categoria de desenhos de investigação que obtém descrições a partir de observações que adotam a forma de entrevistas, narrativas, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e videocassetes, registos escritos de todo o tipo, fotografias e artefactos.”

⁸ Ver subcapítulo, **2.4**. Os modelos de progressão das ideias: o modelo de Ashby e Lee (1987) e Anexo 3.

referidas tarefas, serão copiadas integralmente. **Existe uma aluna que não está incluída no estudo e, como tal, como faz parte da turma, irá estar representada na categoria “Não realizou a tarefa/não está incluído no estudo”**. Referir também que no início de cada atividade, introduzimos o conceito de empatia e mencionámos o seu significado de modo a explicar o que pretendíamos.

As atividades que executámos no presente estudo, foram aplicadas em seis momentos. Aplicámos a escala de Ashby e Lee (1987) que como já referimos no **Ponto 2.4**, terá como propósito avaliar os níveis de progressão da empatia histórica. No Quadro seguinte, estão representados esses seis momentos, assim como os instrumentos de recolha e o resultado que se pretendia obter em cada:

Quadro 3: Plano das atividades concretizadas

Atividade	Questão	Instrumento de recolha de dados	O que se pretendia verificar
1 - “Viver na Grécia Antiga, como seria?”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendo como base os conhecimentos que adquiriste nas últimas aulas, escolhe um grupo social e descreve como seria a tua vida naquele tempo; 2. Considerarias o sistema político (democracia) justo? Porquê? 3. O que farias se fosses um escravo ou um meteco? Lutavas por melhores condições de vida? Justifica; 4. Consoante o teu género (masculino ou feminino), argumenta se a educação, tanto espartana como ateniense, seria a mais correta naquela altura. Justifica. (Ver Anexo 4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha escrita de aplicação de conhecimentos e de síntese dos conteúdos abordados. - Com base no Anexo 3 onde estão representadas as tarefas para o desenvolvimento da compreensão empática de Shemilt (1984), a lógica da tarefa de cada questão situa-se entre projeção pessoal reconstrução (questão 1) criação de alternativas, com o exercício de tomada de decisões (questões 2 e 3) e a resolução de incongruências levando o aluno a realizar um contraste entre o passado e o presente (questão 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Os níveis de empatia histórica iniciais em que se encontrava cada aluno; - O tipo de pergunta que iria originar melhores resultados; - Averiguar qual a melhor estratégia que permitia aos alunos construir o seu conhecimento histórico através do conceito de empatia histórica.
2 – “Uma carta para um cristão do nosso tempo”	1.1. Imagina, que és um cristão no tempo em que os romanos te perseguiram.	- Redação de uma carta com os conteúdos abordados em aula.	- A capacidade de o aluno não adotar as perspetivas do presente.

	<p>Escreve uma carta a um cristão do nosso tempo e conta-lhe como passavas os teus dias e de que maneira prestavas culto. Podes, ainda, deixar-lhe alguma mensagem acerca de algo que ele deva saber.</p> <p>(Ver Anexo 5)</p>	<p>- A lógica da tarefa é um exercício de projeção/reconstrução, em que o aluno deve imaginar-se como uma personagem do passado e redigir uma carta para alguém do nosso tempo não adotando a sua perspetiva.</p>	<p>- O conhecimento adquirido e como este, através da capacidade de empatizar historicamente é utilizado.</p> <p>- A utilização da fonte iconográfica e escrita de modo a justificar o seu texto.</p> <p>- Se houve evolução em relação ao exercício anterior, mais concretamente, quanto ao tipo de questões colocadas.</p>
<p>3 - “Como um monge copista no seu <i>scriptorium</i>”</p>	<p>Imagina que és um monge copista. Escreve um pequeno texto em que relates um dia da tua vida no mosteiro.</p> <p>(Ver 6 Anexo)</p>	<p>- Redação de um texto com recurso a estímulos auditivos e visuais.</p> <p>- Tarefa de projeção pessoal, “Imagina que és”.</p>	<p>- Se a estratégia através dos estímulos iria auxiliar os alunos com mais dificuldades até à presente atividade.</p> <p>- Demonstração do conhecimento adquirido e a maneira como o transportou e utilizou para o seu texto.</p> <p>- A capacidade de abstração entre o passado e o presente.</p>
<p>4 - A convivência entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica – debate.</p>	<p>Proposta de tarefa: com todo o conhecimento que adquiriste nas últimas aulas de História, é-te pedido que consigas argumentar a teu favor, convencendo alguém a escolher um lado durante a Reconquista Cristã (Cristãos ou Muçulmanos). Fá-lo de forma crítica e sempre baseada em factos.</p> <p>(Ver Anexo 8)</p>	<p>- Debate. A turma foi dividida em dois grupos (cada um defendia a visão dos muçulmanos ou dos cristãos). Cada grupo subdividia-se em duas equipas respetivamente.</p> <p>- Recolha de informação através da gravação de um áudio da aula em que decorreu o debate, assim como do material escrito que solicitámos aos alunos após findar a aula.</p>	<p>- Os alunos conseguem aplicar os conceitos específicos relativos às questões em debate, recorrendo aos seus conhecimentos históricos para fundamentar o ponto de vista do grupo.</p> <p>- Os alunos conseguem “colocar-se na pele” de um muçulmano ou cristão, produzindo argumentos em conformidade com a avaliação que faz da situação em que estes se encontravam no tempo em questão.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Conseguem através da empatia histórica, de relacionar o que estudaram das duas religiões (islâmica e cristã) e perceber a importância da prática de tolerância religiosa. - Se existia oscilações nos resultados com recurso a diferentes estratégias.
<p>5 - “Paulo, um camponês na Idade Média”.</p>	<p>A presente atividade subdividiu-se <u>em dois momentos</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagina que és também um camponês na época medieval. Escreve um texto pessoal, e conta ao Paulo como é a tua vida na aldeia. 2. Resposta ao camponês Paulo acerca das Crises do Século XIV. (Ver Anexo 10 e 11) 	<ul style="list-style-type: none"> - A primeira parte da atividade, procedeu-se à redação de uma ficha online e submetida no <i>Google Forms</i>. - A segunda parte da atividade já foi realizada em aula presencial. - A primeira tarefa foi ao encontro dos exercícios anteriores de projeção pessoal “Imagina que és”. A segunda tarefa pretendia ser mais direta e por essa mesma razão, fornecemos tópicos que pretendíamos que os alunos incluíssem nas suas respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedeu-se a uma continuação da atividade de modo a verificar o nível de conhecimentos dos discentes e se permitia uma melhor evolução dos níveis empáticos. - Verificar se com questões mais direcionadas os alunos conseguiam atingir melhores resultados. - Observar toda a evolução das atividades de “Imagina que és” e retirar conclusões para o estudo.
<p>Questionário final</p>	<p>Aplicação do questionário (Anexo 13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das respostas fornecidas pelos alunos ao questionário e cruzamento das mesmas com as atividades realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se os alunos perceberam o que significava empatia histórica. - Compreender de que modo é que a aplicação do referido conceito os auxiliou nas aulas de História. - Qual o tipo de atividade que os alunos gostaram de realizar e cruzar com os resultados obtidos.

A primeira atividade consistiu em verificar os níveis iniciais em que estava cada aluno. Procedeu-se à realização de uma ficha de trabalho escrita, com quatro questões. Essas, foram ao encontro de os alunos demonstrarem conhecimentos acerca de quase todo o tema, *A Herança do Mediterrâneo Antigo*, recorrendo a questões diretas. No final da mesma aula, procedeu-se à explicação de todas as perguntas, como será possível analisar com mais pormenor no **Ponto 3.3.1**.

A segunda atividade, foi posta em prática em regime remoto emergencial. Recorremos à submissão de trabalhos efetuada na plataforma *Google Classroom*, a atividade consistia numa reflexão dos conteúdos abordados em forma de carta escrita. Como tal, e como explicamos no **Ponto 3.3.2**, procedeu-se à sua aplicação no final da aula, de modo que os alunos conseguissem aplicar todo o seu conhecimento adquirido.

A terceira atividade, foi implementada presencialmente e contou com um processo de preparação dos discentes para o que se pretendia. Pormenorizamos esta preparação no **Ponto 3.3.3**, recorremos à semelhança dos exercícios anteriores, à recolha de informação escrita pois, os alunos escreveram um texto que serviu de atividade síntese.

A quarta atividade, caracterizou-se por ser um debate em que os principais objetivos estão espelhados no **Ponto 3.3.4**, na **Tabela 5**. Realizou-se a preparação numa aula de 50 minutos, dos quais, apenas os últimos 35 minutos foram dedicados a este mesmo efeito. Na aula do debate, ainda fornecemos 15 minutos iniciais, de modo a que os alunos se organizassem, sendo os 35 minutos restantes para a realização do debate. Dividimos a turma em dois grupos, com duas equipas dentro de cada, de modo a existir uma maior organização. Recorremos, de forma a avaliar esses mesmos parâmetros e a avaliação dos níveis de empatia histórica, à audição de uma gravação da aula, assim como de materiais escritos que solicitámos aos alunos. O **Anexo 8** auxiliou os discentes em todo o processo de preparação do debate assim como na sua organização enquanto grupo.

A quinta e última atividade de aplicação do conceito de empatia, subdividiu-se em duas partes, também de forma de síntese de conteúdos e consequente reflexão. A primeira realizada em contexto de ensino remoto emergencial, e terá sido submetida no *Google Forms*. No **Anexo 10**, estão presentes as questões colocadas de modo a preparar os estudantes para a última pergunta, que terá sido a que submetemos a uma maior análise da nossa parte. Refletimos também no **Ponto 3.3.5** os resultados obtidos. A segunda atividade do presente ponto, foi implementada em contexto presencial, e terá sido uma continuação da anterior, de modo a avaliar todo o conhecimento que os discentes adquiriram em cada tema e a conseguir interligar todo o seu conhecimento das duas aulas em que aplicámos a presente atividade.

No último processo do nosso estudo, realizámos um questionário final (**Anexo 13**) composto por sete questões, fazemos uma análise pormenorizada no **Ponto 3.4** do mesmo. Pretendemos verificar, se os alunos perceberam o que significava empatia histórica, mas também compreender de que modo é que a aplicação do referido conceito os auxiliou nas aulas de História. Foi interessante também, perceber qual o tipo de atividade que os alunos gostaram de realizar e se os resultados que obtivemos espelharam essas mesmas escolhas.

3.3.1. “Viver na Grécia Antiga, como seria?”

A primeira atividade, intitulada *Viver na Grécia Antiga, como seria?*, visava avaliar os níveis empáticos iniciais da turma em questão, verificar os tipos de pergunta que surtiriam melhores resultados e averiguar quais as melhores estratégias que permitiriam aos alunos construir o seu conhecimento histórico através da empatia.

A aplicação didática do conceito inseriu-se dentro do atual currículo de História do 7.º ano de escolaridade, dentro do tema, *A Herança do Mediterrâneo Antigo*, com a unidade referente à *Civilização Grega* tendo como subunidade, *A sociedade Ateniense e a educação Ateniense e Espartana*. Procurei fornecer aos alunos toda a informação possível de modo a responder às questões colocadas dando-lhe as páginas do manual que pudessem auxiliar nas suas respostas⁹.

Com base no quadro que foi adaptado de Shemilt (1984)¹⁰, a natureza da resposta empática desta tarefa foi descritiva, mas também explicativa. Globalmente, pretendeu-se que os alunos se projetassem no passado de modo a empatizar com determinados grupos sociais da Grécia Antiga através das várias questões colocadas. Procurei também, que estes tivessem a necessidade de colocarem um dilema entre o passado e o presente de modo a verificar qual o nível de descentramento em que os alunos se encontravam. A ficha realizada¹¹ foi em contexto presencial, mas, por falta de tempo, foi para trabalho de casa e entregue na aula seguinte.

Pelo facto de a ficha ser extensa, colocamos primeiramente, o quadro geral da avaliação das questões e, logo de seguida, analisamos cada questão isoladamente. Neste seguimento, aplicando modelo de progressão das ideias de Ashby e Lee, já abordado no **Ponto 1.2** da presente exposição os níveis de progressão gerais que os alunos obtiveram nesta atividade foram:

⁹ Os alunos revelaram desde as aulas iniciais algumas dificuldades na disciplina e na orientação científica.

¹⁰ Ver subcapítulo, **2.4**. Os modelos de progressão das ideias: o modelo de Ashby e Lee (1987) e Anexo 3.

¹¹ Ver Anexo 4.

Tabela 2: Contagem geral dos resultados da ficha “Viver na Grécia Antiga, como seria?”

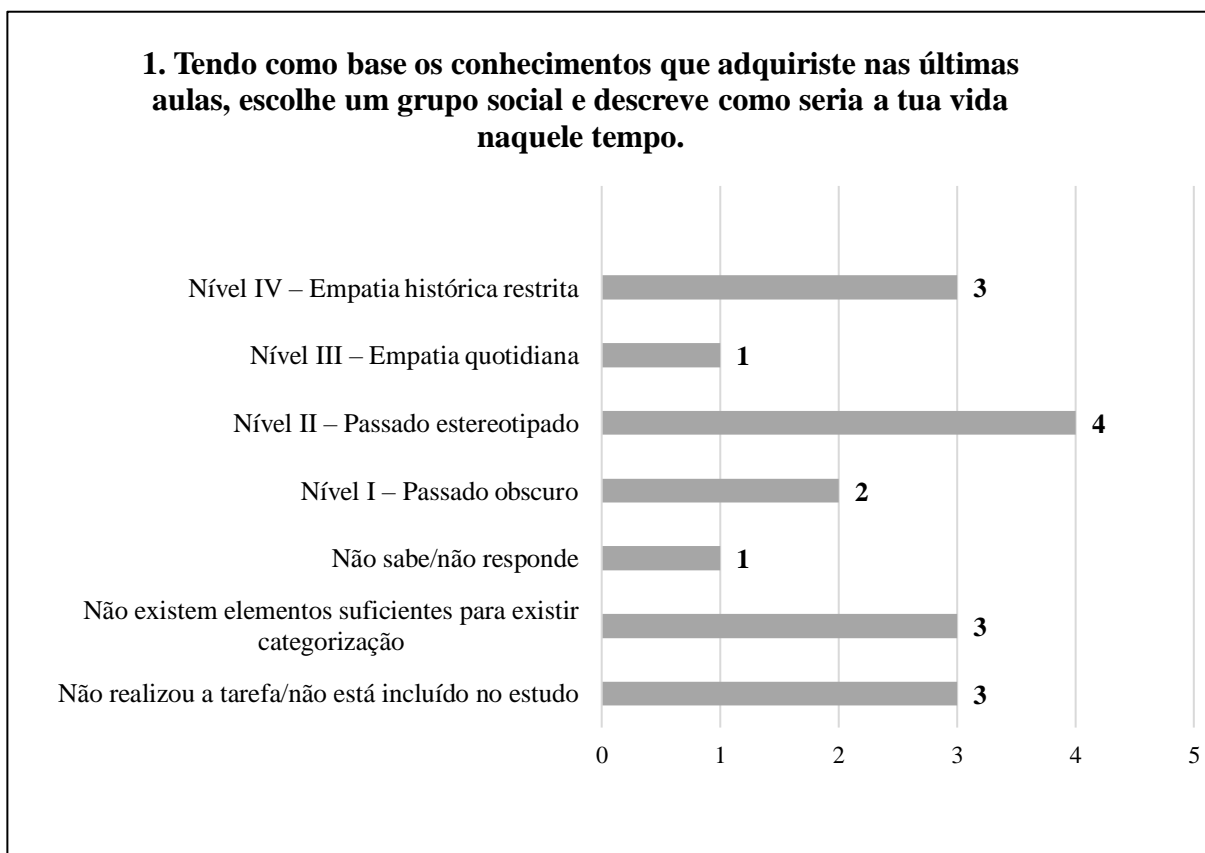
Níveis de progressão/outros dados	Número da questão/distribuição dos alunos			
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
Não realizou a tarefa/não está incluído no estudo	3	3	3	3
Não existem elementos suficientes para haver categorização	3	1	1	2
Não sabe/não responde	1	0	1	2
Nível I – Passado obscuro	2	7	6	4
Nível II – Passado estereotipado	4	6	4	3
Nível III – Empatia quotidiana	1	0	2	3
Nível IV – Empatia histórica restrita	3	0	0	0
Total	17	17	17	17

Fonte Própria

À exceção de uma aluna que faltou no dia de aplicação da referida ficha, de dois alunos que não entregaram a ficha, e da aluna que não faz parte do presente estudo, os restantes catorze alunos concretizaram-na não respondendo, alguns, a todas as questões. Passo agora à análise individual de cada questão.

A questão número 1: **Tendo como base os conhecimentos que adquiriste nas últimas aulas, escolhe um grupo social e descreve como seria a tua vida naquele tempo**, teve a seguinte distribuição:

Gráfico 1: Representação dos resultados da turma à questão: “Tendo como base os conhecimentos que adquiriste nas últimas aulas, escolhe um grupo social e descreve como seria a tua vida naquele tempo”



Fonte própria

Analisando as respostas dos alunos, podemos afirmar que o nível de escrita dos mesmos é muito fraco e lacónico, não fornecendo muitas justificações acerca daquilo que estão a responder. Ainda assim, a presente questão no conjunto de todas as outras, foi a que obteve maior capacidade de abstração, e por sua vez, de utilização do conceito de empatia nas suas respostas. Destaca-se também a capacidade de os alunos não conseguirem ir além dos Níveis I e II evidenciando alguma dificuldade inicial como alguns autores relatam¹². Apresentamos um exemplo de resposta que o aluno deu e que classificamos como Nível I:

Nível I (12%):

“Se eu vivesse na Grécia Antiga e em Esparta eu ia à escola para me preparar para a guerra”.
(B15)

¹² Os exercícios com recurso à empatia exigem um trabalho continuado, não se podendo verificar logo inicialmente, de forma quase absoluta, em que nível se situa cada aluno “a empatia histórica é um grande objetivo de aprendizagem que exige persistência e paciência” (Rodrigues, 2017).

Nesta resposta, evidencia-se o pouco conteúdo e a qualidade do mesmo, assim como a incapacidade de responder ao que se pretendia (colocar-se num agente histórico do passado, escolhendo um grupo social), como demonstram todos os alunos situados neste nível.

Nível II (23%):

“Escolho ser cidadão, porque apesar de apresentarem ser uma minoria, só eles tinham direitos, possuíam terras na Ática, participavam no governo e na administração da cidade e tinha o dever dos 18 aos 60 anos prestar serviço militar.” (B18)

O aluno consegue situar-se no espaço e no tempo que lhe é pedido, e consegue demonstrar conhecimento da época, mas, o que acaba por acontecer na maioria das vezes, e daí a atribuição ao referido nível, é que aluno acaba por não se descentrar dos seus ideais do presente, acabando por justificar a sua escolha por esta se revelar ser a mais proveitosa no tempo inserido, assim como os seus colegas situados no mesmo nível¹³.

Nível III (6%):

“O grupo social que escolho é o dos cidadãos. Se eu vivesse naquele tempo, a minha vida seria de um cidadão livre que tem todos os direitos civis e políticos, mas só porque sou filho de pai e mãe ateniense, tenho mais de 18 anos e dois anos de serviço militar cumprido. Tenho o direito de possuir terras na ática e participar no governo e na administração da cidade. No entanto, tenho o dever desde os 18 anos aos 60 anos de prestar serviço militar. As atividades artesanais não eram muito do seu agrado, pois danificavam o corpo.” (B12)

A atribuição do Nível III ao aluno, justifica-se pelo facto de não conseguir descentrar-se e “colocar-se” no lugar do grupo social escolhido. Por outro lado, demonstra que sabe os conteúdos abordados e até acaba por fornecer alguma descrição de como seria a sua vida, justificando isto, com o conhecimento histórico que possui. A última frase da referida resposta, acaba por evidenciar algum “desprendimento” com o passado, não utilizando o tempo verbal corretamente para o que se pretendia.

¹³ Este facto acaba por ser um dos principais problemas que os estudiosos enfrentaram quando impuseram as suas investigações, recorro a um dos exemplos dentro de vários da bibliografia escolhida, Mariana Silva (2018) no seu estudo revela que, “a principal dificuldade que encontramos nos alunos, foi a tendência de transportar os valores e comportamentos atuais, para o passado”.

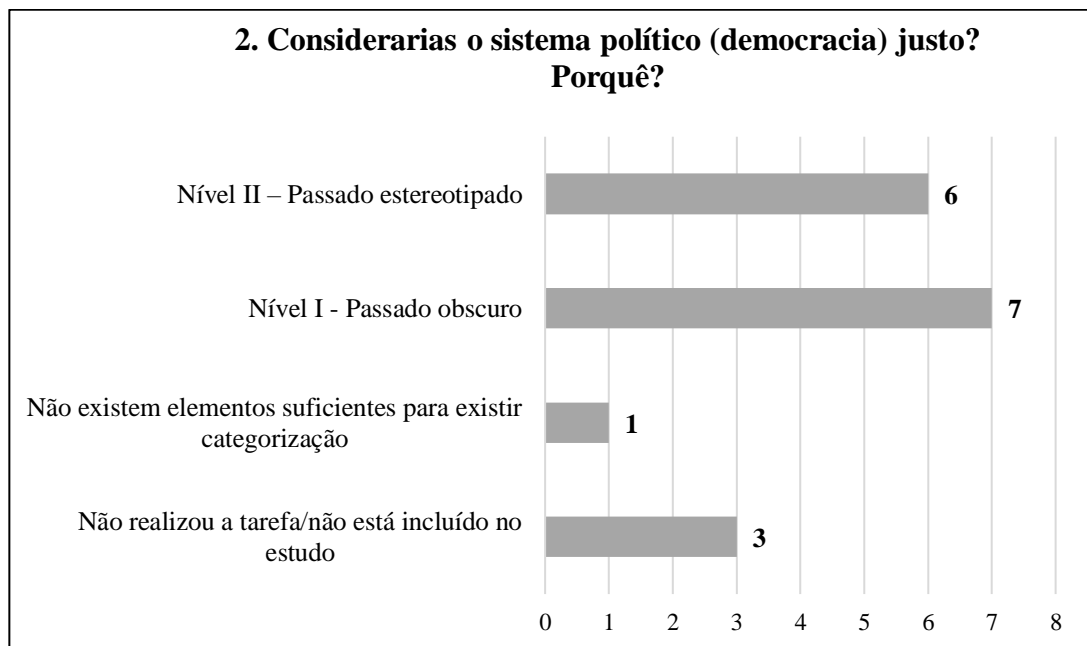
Nível IV (16%):

“Eu sou uma meteca. Como pessoa que sou, não tenho direito de ser uma cidadã. Tenho direito apenas a que a minha profissão seja comerciante. Não tenho voto na matéria em relação ao governo. Passo todo o meu dia em casa a cuidar dos meus três filhos e a realizar tarefas domésticas. Estou dependente do meu marido para comer e para me vestir. Acho injusta esta sociedade da Grécia. Precisamos de uma mudança!” (B6)

A aluna revela conhecer a matéria em questão e, para além disso, está patente que se consegue colocar numa posição de quem está a viver no passado. Parece interessante nesta resposta, o facto da discente se colocar na posição de uma meteca, quando a maioria dos colegas escolheu ser um cidadão ateniense. Isto, poderá revelar que os valores não interferem quando se coloca na posição de uma meteca e daí que a referida aluna, conseguir atingir o nível IV.

Quanto à questão número dois, **“Considerarias o sistema político (democracia) justo? Porquê?”**, a distribuição individual dos alunos foi a seguinte:

Gráfico 2: Representação dos resultados da turma à questão: “Considerarias o sistema político (democracia) justo? Porquê?”



Fonte própria

O **Gráfico 2**, em comparação com a questão anterior, para além de ser visível que os alunos atingiram na sua maioria os níveis I e II, revela que os níveis de empatia não foram para além do nível III. Pode-se explicar pelo facto de a questão ser demasiado direta, não oferecendo ao aluno um “escape” para utilizar o seu conhecimento histórico de uma outra forma, em

comparação com a questão anterior que oferecia ao aluno uma forma de expressar o seu conhecimento de uma forma mais imaginativa.¹⁴ No geral, a maioria dos alunos, acaba por reconhecer que este era um sistema político injusto, não sendo capazes de se colocarem no lugar e no tempo de quem o implementou, pois, aquela sociedade não conhece as normas políticas atuais.

Nível I (41%):

“Na minha opinião eu não acho justo, a mulher, os metecos e os escravos não teriam igualdade (principalmente os escravos)”. (B3)

Nível II (35%):

“Não, porque se fosse justo as mulheres, os escravos e os metecos poderiam ser livres. Os metecos teriam direitos políticos e a mulher poderia sair de casa e fazer mais do que tarefas domésticas.” (B4)

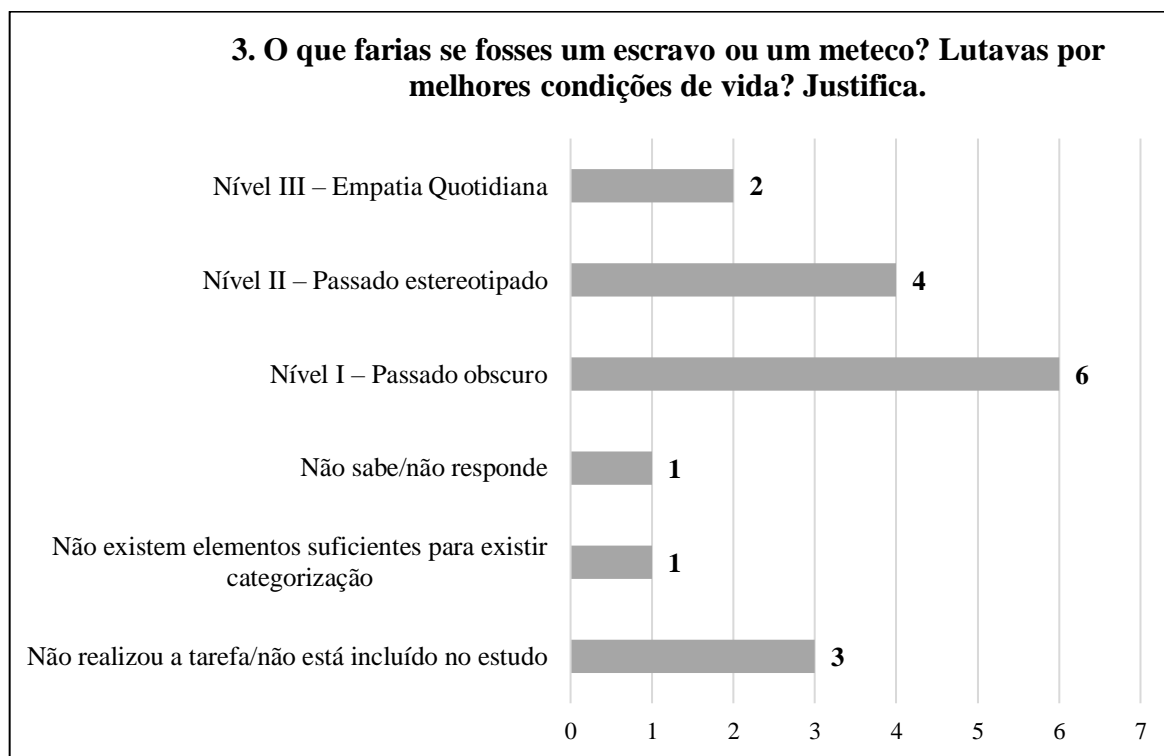
“Não porque Atenas era uma cidade imperialista, os atenienses recorriam ao trabalho de escravos, só os homens eram considerados cidadãos e praticava-se o ostracismo e a pena de morte.” (B13)

Tanto no nível I como no nível II, os alunos não conseguem distinguir os valores do passado com os do presente. As respostas apresentam-se algo lacónicas fornecendo uma opinião algo vaga e não fundamentada. O que as distingue é a quantidade de informação e a forma de justificação que o aluno apresenta no nível II em detrimento do aluno de nível I. De uma forma geral, os alunos não conseguem ir além dos seus valores atuais para explicar a sua posição, apesar desta muitas vezes estar bem fundamentada com o conhecimento histórico adquirido em aula, como é o caso do aluno **B13**.

Na questão número três, **“O que farias se fosses um escravo ou um meteco? Lutavas por melhores condições de vida? Justifica”**, a distribuição igualmente ao gráfico anterior, também não atingiu níveis muito elevados de empatia como demonstra o seguinte gráfico.

¹⁴ O uso da imaginação histórica em alguns alunos revela-se essencial para o aluno obter uma maior compreensão histórica, pois é capaz de, através das evidências, perceber os valores e crenças de um determinado período (Silva, 2018).

Gráfico 3: Representação dos resultados da turma à questão: “O que farias se fosses um escravo ou um meteco?”



Fonte própria

Vejamos agora, alguns exemplos de resposta dados pelos alunos:

Nível I (35%):

“Se eu fosse um escravo eu lutava por melhores condições de vida porque obrigavam-me a fazer coisas que não queria.” (B1)

Ao ler a resposta que o aluno **B1** forneceu, constatamos que o mesmo ainda não possui a capacidade de se colocar como um agente histórico do passado, não apresentando nenhuma justificação plausível para o que acabou de responder, assim como os seus colegas que foram classificados no mesmo nível.

Nível II (23%):

“Se eu fosse um escravo ou um meteco, lutava por melhores condições. Porque se eu fosse um escravo não aguentaria tantos maus tratos. Tentaria encontrar mais escravos ou metecos e fazíamos uma revolução e aí, como havia mais escravos e metecos do que cidadãos, acho que conseguiríamos ter mais justiça”. (B17)

Aquando da leitura desta resposta, é possível concluir que a aluna utiliza o conceito atual de “revolução” e o transporta para o passado denotando que não possui a capacidade de empatizar. Podemos também, tirar a conclusão de que em termos de conhecimentos históricos, a aluna aparenta não saber muito bem as características sociais e políticas da época em questão. Os alunos que se inserem neste nível, apresentam uma fraca capacidade de separação entre o passado e o presente.

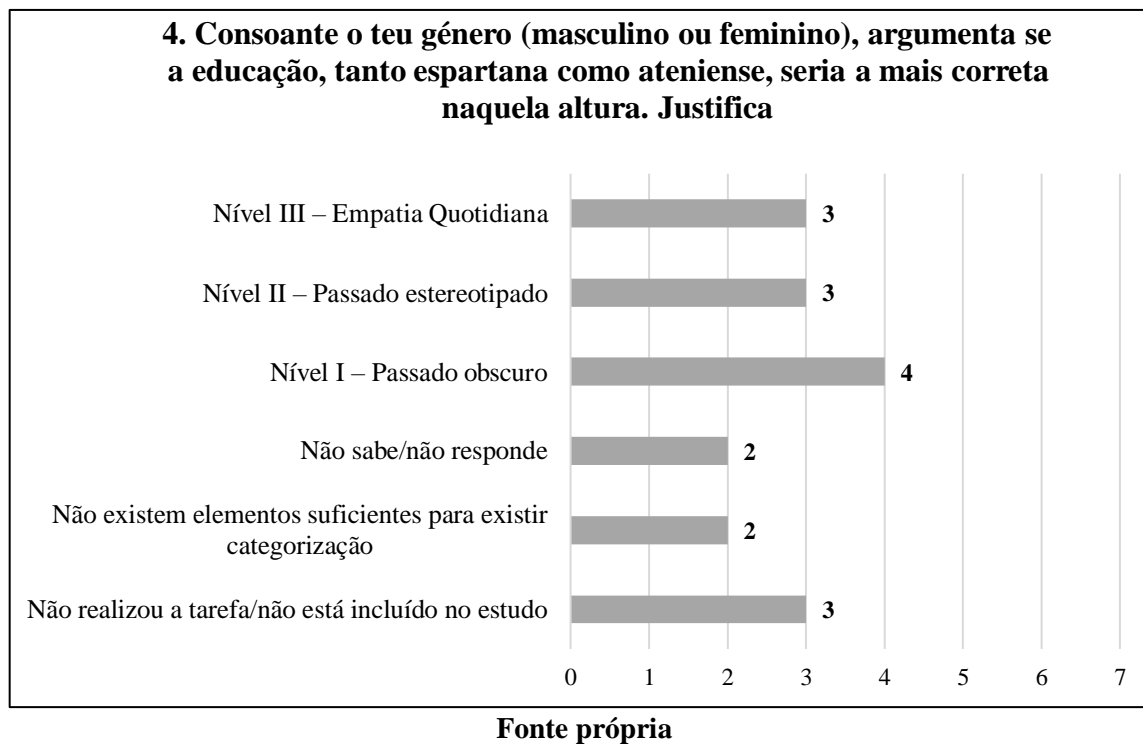
Nível III (12%):

“Se fosse uma escrava ou uma meteca lutava por melhores condições de vida porque de qualquer forma (sendo por maus tratos ou por expressar insatisfação) iria sofrer, e se fosse assim preferia defender as pessoas iguais a mim e reclamar a falta de direitos”. (B6)

A aluna à qual atribuímos o nível III, reconhece que iria lutar por melhores condições de vida, porque de qualquer forma “iria sofrer” revelando alguma capacidade de empatia pois reconhece o seu estatuto caso vivesse no passado. Na nossa opinião só não consegue alcançar o nível IV porque ainda demonstra alguma dificuldade em separar o passado do presente e porque a referida justificação merecia um pouco mais de explicação.

A última questão, **“Consoante o teu género (masculino ou feminino), argumenta se a educação, tanto espartana como ateniense, seria a mais correta naquela altura. Justifica”**, também se revelou muito difícil para os alunos não conseguindo atingir níveis muito elevados da escala que estamos a aplicar no estudo:

Gráfico 4: Representação dos resultados da turma à questão: “Consoante o teu género (masculino ou feminino), argumenta se a educação, tanto espartana como ateniense, seria a mais correta naquela altura. Justifica



Nível I (23%):

“Eu acho que não, poderiam todos aprender a mesma coisa por exemplo homens, a gerir a casa e as mulheres aprender a combater entre outros”. (B3)

A presente resposta apresenta-nos um caso em que a aluna utiliza os seus valores morais e não recorre ao conhecimento histórico para justificar a sua resposta. Todas as outras respostas também se inserem neste contexto.

Nível II (18%):

“Na educação ateniense acho que havia condições e não havia nada de mal na educação. Mas, na educação espartana não concordo, primeiro: se os filhos eram da mãe e do pai, o estado não tinha nada a ver com os filhos até aos 7 anos, mas quando já tivessem sete anos aí já podiam pertencer-lhes. Mas a educação em si não era adequada àquela idade que só valorizava a guerra e devia valorizar a mentalidade intelectual”. (B11)

O aluno apesar de demonstrar conhecimento histórico acaba por dar a sua opinião sem conseguir empatizar recorrendo às suas crenças e valores atuais e transportando-os para o passado, assim como os outros colegas.

Nível III (18%):

“Não era correta naquela altura, pois havia uma grande diferença de género. As raparigas desde pequenas, eram educadas para cuidar da casa e dos filhos, e o rapaz tinha uma grande superioridade, pois tinha o direito a saber ler, escrever e quando for adulto a participar na vida política enquanto as raparigas eram inferiorizadas só por serem raparigas. Na educação espartana era diferente pois as raparigas também eram treinadas para combater como os rapazes e já não havia grandes diferenças entre ambos”. (B5)

A aluna denota muito conhecimento histórico e realmente consegue uma boa reflexão, mas mais uma vez, e igualmente aos seus colegas, não consegue separar os seus valores morais, conhecimento atual e as suas crenças do passado, não alcançando o descentramento do seu pensamento e pensar como um agente histórico do passado.

3.3.2. “Uma carta para um cristão do nosso tempo”

A referida atividade não foi possível ser concretizada em espaço físico de sala de aula, mas sim, em ensino remoto emergencial devido à situação pandémica vigente. Como tal, foi proposta para trabalho de casa e a sua entrega formalizou-se através da plataforma *Google Classroom*.

Neste seguimento, e dentro do atual currículo da disciplina, este tema está inserido na *Herança do Mediterrâneo Antigo*, com a unidade referente a *Roma e o Império*, tendo como subunidade, o *Cristianismo e a sua difusão no Império Romano*.

Este tipo de atividade, terá sido implementada algumas vezes no que concerne ao uso do conceito de empatia em sala de aula¹⁵, daí que tenha sido também interessante experimentar este tipo de estratégia para verificar se corrobora o que outros entendidos disseram. A utilização deste tipo de estratégia, também decorreu do facto de que a ficha anterior terá sido demasiado extensa, pouco reflexiva, com respostas mais diretas. Também se verificou, na atividade anterior, uma maior facilidade em empatizar com um tipo de resposta aberta e com recurso à imaginação histórica, por esta razão, este tipo de tarefa pareceu-nos interessante.

¹⁵ Cristiana Almeida (2018) no seu relatório de estágio terá aplicado a mesma estratégia na turma em estudo.

A atividade consistiu na escrita de uma carta a um cristão do nosso tempo de caráter refletivo sobre a matéria em questão, utilizando a projeção do aluno no passado. No **Anexo 5** encontra-se a referida proposta de atividade composta por uma fonte escrita e iconográfica às quais os alunos poderiam recorrer para justificar a sua posição, ou até, adquirir mais conhecimento¹⁶ para além do que era lecionado nas aulas e do que se encontrava no manual.

Mais do que verificar os objetivos que traçamos anteriormente, pretende-se avaliar se a empatia auxilia os alunos a pensar historicamente, e se estes adquirem aprendizagem significativa com esta nova estratégia. É importante também, como aliás está referido nas aprendizagens essenciais da referida disciplina, que os alunos adquirissem as seguintes competências: linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e empático e desenvolvimento pessoal e autónomo.¹⁷

A seguinte tabela revela de forma geral, os níveis de progressão das ideias adquiridos pelos alunos, referentes à escala que estamos a utilizar no referido estudo:

Tabela 3: Contagem geral dos resultados da atividade “Uma carta para um cristão do nosso tempo”

Níveis de progressão/outros dados	Nº de alunos
Não realizou a tarefa/não está incluído no estudo	6
Nível I – Passado obscuro	2
Nível III – Empatia quotidiana	1
Nível IV – Empatia história restrita	4
Nível V – Empatia histórica contextual	4
Total	17

Fonte Própria

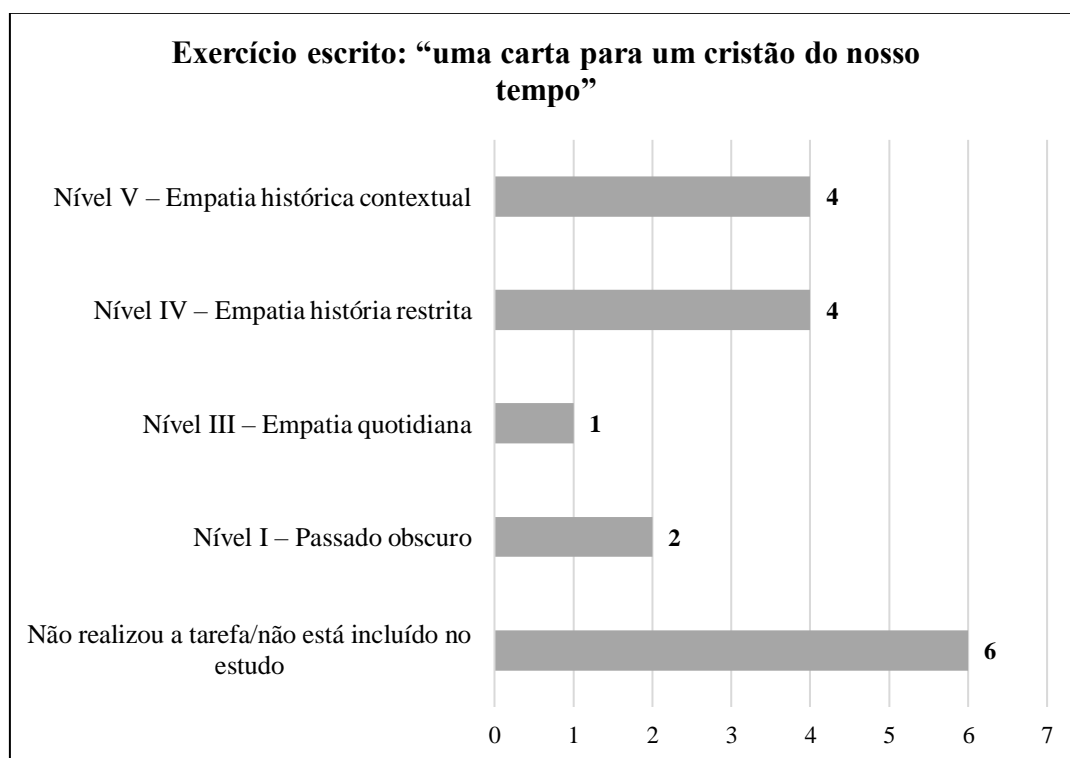
Como é visível na **Tabela 3**, houve cinco alunos (1 aluno não está incluído no estudo) que não entregaram a carta. Esta situação pode ser explicada pelo facto de a atividade ocorrer em regime remoto e dos discentes não se mostrarem colaborativos durante a imposição deste

¹⁶ Tal como refere Silva (2018) é importante “ressaltar a influência que o tipo de perguntas, as fontes e evidências históricas fornecidas, aos alunos, exercem nos resultados finais”.

¹⁷Ver o tópico ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) presente no documento orientador da Direção Geral da Educação (DGE) (2018). Aprendizagens Essenciais de História do 7.º ano 3.º Ciclo do Ensino Básico.

novo regime de lecionação. Apesar disto, é visível que os níveis de progressão dos alunos foram mais elevados que os da atividade anterior, como o seguinte gráfico nos mostra:

Gráfico 5: Apresentação dos resultados da atividade escrita: “uma carta para um cristão do nosso tempo”.



Fonte própria

A maioria dos alunos que entregaram o exercício situam-se entre o Nível IV e V demonstrando que a estratégia adotada, apesar das dificuldades enfrentadas por ser realizado no regime *online*, se mostrou eficaz na turma em questão.

Neste seguimento, serão apresentados alguns excertos produzidos pelos discentes e seus respectivos níveis de atribuição:

Nível I (12%):

“Olá! Eu sou a (...) sou uma cristã no tempo dos romanos e os nossos costumes são diferentes dos do nosso tempo. Nós temos de nos esconder para celebrar a missa com clandestinos. Quando encontram algum cristão era enviado para a arena dá-se o nome de gladiadores. No nosso tempo é muito melhor.” (B15)

As duas cartas que alcançaram este nível, demonstram pouca informação e um mau conhecimento histórico sobre o assunto em questão. Não recorrem aos documentos

apresentados e utilizam a sua opinião pessoal, sendo incapazes de se colocar no cristão do passado.

Nível III (6%):

“Olá eu sou a (...), deram-me a oportunidade de falar contigo sobre o meu tempo. Eu sou do século II d.C., neste tempo existe muita perseguição. Os Romanos odeiam-nos, não nos aceitam e dão-nos revoltas, eles dizem que traímos e culpam-nos de sacrilégio, por ser monoteístas, acreditamos num só Deus. Eles também nos dividem, mas nós cristãos não acreditamos nisso, nós queremos sobreviver, paz, amor e igualdade. Sentimo-nos desconfortáveis em todo o lugar, pois estão nos sempre de olho, mas temos um esconderijo para não haver mais mortes as catacumbas. Confiamos em Jesus, ele protege-nos, dá-nos alimentação...Foi difícil, mas juntos conseguimos.” (B4)

Apesar da aluna demonstrar conhecimento histórico e de recorrer ao texto para completar a sua carta: “eles dizem que traímos e culpam-nos de sacrilégio, por ser monoteístas, acreditamos num só Deus”, esta parece não se colocar inteiramente na posição do agente histórico do passado, pois, associa o presente ao passado com a expressão: “foi difícil, mas juntos conseguimos”, indicando alguma incongruência.

Nível IV (23%):

“Se estás a ler esta carta é porque algo tenho a contar. Vivo no século I (ano 98), o imperador romano continuava a enviar o seu exército para a perseguição a quem não segue as suas crenças. Eu e a minha família por praticarmos o cristianismo tivemos que nos esconder. Tem sido difícil, mas acredito que o exército romano também sofra com as sentenças que o governador obriga que façam. Não é fácil para ninguém. Era mais simples acabar com a perseguição, compreendo ambas os lados estou com as palavras do meu companheiro, que morreu num ataque direto. Todos os dias há mais dificuldades, mais ataques dos romanos, comida a escassear e pessoas a adoecer. Para praticar o meu culto, o povo tem de se esconder. Queria que tudo isto acabasse para viver em melhores condições. Espero que toda esta guerra de religiões termine para poder praticar a minha religião livremente e para vivermos em harmonia com o imperador e todo o exército romano.” (B10)

A aluna consegue verdadeiramente colocar-se no passado como um cristão, pois, reconhece os dois lados daquele tempo, os romanos e os cristãos, não se deixando levar pelos seus valores e crenças atuais. Para além disso, recorre ao seu conhecimento histórico para

redigir a sua carta, fundamentando-a corretamente. Na nossa opinião, não conseguiu atingir o nível V, pois, não recorre aos documentos fornecidos, tal como acontece com todos os outros alunos que foram colocados neste nível.

Nível V (24%):

“Quando conheci a palavra de Deus transmitida por aquele em que acredito, Jesus Cristo, decidi tornar-me cristã. Como prometido durante séculos por vários profetas, o Nosso Salvador, Jesus Nazareno, veio à terra e, enquanto vivo, ensinou-nos que para além da bondade, do amor e da esperança, seguir os seus ensinamentos traz-nos a vida eterna. O resultado da sua vida entre nós pode ser lido nos vários livros escritos pelos seus discípulos, que continuaram a espalhar a palavra. Acontece que, seguir uma religião que não é apoiada pelo governo Romano pode trazer dissabores. O nosso Jesus sofreu na pele a consequência de ir contra as leis do Imperador Tibério César e de Roma! Todos nós, cristãos somos perseguidos diariamente por optarmos por seguir um só Deus e deixar de prestar adoração ao imperador e a todos os deuses que os Romanos prestam culto. Os cristãos que são capturados são mortos ou torturados; alguns são colocados no meio dos leões! A minha esperança é que, ao ritmo que a Palavra está a ser espalhada no mundo, um dia possamos ser livres de praticar onde e quando quisermos a nossa religião. Rezem por nós!” (B6)

A resposta anterior dada pela aluna, revela muita profundidade no conhecimento histórico, de capacidade reflexiva e de empatia histórica. Recorre a exemplos que vão para além dos que estão presentes nos documentos fornecidos revelando uma excelente capacidade crítica e de discernimento em relação ao passado. A qualidade do texto produzido também é muito boa. Os restantes alunos que foram inseridos neste nível também revelam uma enorme capacidade de reflexão e de utilização do conhecimento histórico que vai para além do aprendido no regime remoto.

3.3.3. “Como um monge copista no seu *scriptorium*”

A atividade realizada neste subcapítulo, efetuou-se em regime de ensino presencial e, como tal, foi a primeira após um longo período em regime de ensino remoto emergencial. Esta aula foi iniciada com alguma revisão de conteúdos lecionados na prévia aula, dando destaque à *Organização concelhia e à afirmação do poder régio*¹⁸, terminando por responder às dúvidas

¹⁸ Conteúdo presente no tema, *O contexto Europeu do século XII a XIV*, do atual currículo da disciplina de História, tendo como unidade, *Apogeu e desagregação da “ordem” feudal* e subunidade, *A organização do poder entre os séculos XII a XIV*.

existentes por parte dos estudantes. De seguida, procedeu-se à exposição da matéria alusiva às *Ordens mendicantes e à cultura monástica*¹⁹, interligando-a com conhecimentos anteriormente já explanados no segundo período aquando da exploração dos conteúdos referentes à *Sociedade medieval*, em regime de ensino emergencial à distância.

No final da aula, procedeu-se à aplicação didática do nosso estudo, envolvendo a empatia histórica. A estratégia desta atividade passou inicialmente pela preparação prévia da sala de aula antes da entrada dos alunos, efetuando-se o fechamento das persianas, deixando apenas umas pequenas frestas de luz. De seguida, distribuímos uma folha, decorada ao estilo medieval, para que os alunos pudessem redigir o seu texto, imaginando-se como monges copistas da época abordada. Esta atividade tinha como questão, **“Imagina que és um monge copista. Escreve um pequeno texto em que relates um dia da tua vida no mosteiro”**²⁰. Projetou-se no quadro branco da sala de aula uma vela ao estilo medieval de modo a ser o único foco de iluminação e colocou-se uma música de canto gregoriano, previamente preparado, de modo a existir estímulo auditivo.

A presente estratégia teve como intenção recorrer aos estímulos auditivos e visuais, de modo que os alunos não só acessem com mais facilidade aos seus conhecimentos, mas também de forma a conseguirem reagir aos diversos estímulos apresentados. Pretendia-se, também, fomentar a empatia historicamente de cada um dos discentes, para que estes obtivessem uma maior facilidade ao “sentirem-se” dentro do próprio personagem do passado. Apesar da ficha ser iniciada em sala de aula e de alguns alunos já terem terminado, pedimos que nos entregassem a ficha na aula seguinte indo a mesma para trabalho de casa, pedindo-lhes para fazerem o mesmo exercício de estímulos realizado em sala de aula.

A seguinte tabela revela os resultados obtidos pelos alunos aquando da aplicação da escala de progressão das ideias referentes ao conceito de empatia de Ashby e Lee já anteriormente referido:

¹⁹ Conteúdos abordados no tema, unidade e subunidade acima supramencionados.

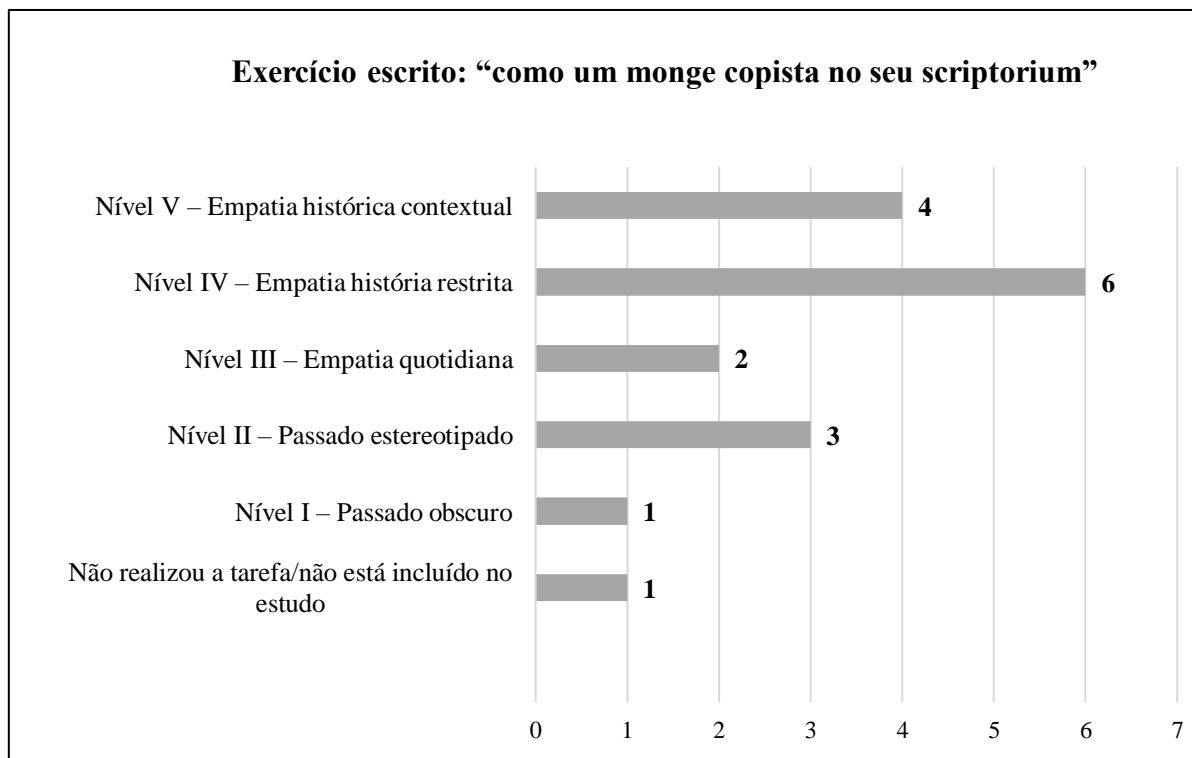
²⁰ Ver Anexo 6.

Tabela 4: Contagem geral dos resultados da atividade “Como um monge copista no seu *scriptorium*”

Níveis de progressão/outros dados	Nº de alunos
Não realizou a tarefa/não está incluído no estudo	1
Nível I – Passado obscuro	1
Nível II – Passado estereotipado	3
Nível III – Empatia quotidiana	2
Nível IV – Empatia história restrita	6
Nível V – Empatia histórica contextual	4
Total	17

Fonte própria

Como podemos verificar, todos os alunos entregaram a ficha aplicada, à exceção do aluno que, como referimos não está incluído no estudo. Observemos o seguinte gráfico de modo a tornar mais perceptíveis os resultados obtidos:

Gráfico 6: Apresentação dos resultados da atividade escrita: “Como um monge copista no seu *scriptorium*”.

Fonte própria

Observamos que a maioria dos alunos se situa na empatia histórica restrita e na empatia histórica contextual, evidenciando bons resultados no que concerne ao uso do conceito de empatia e à estratégia adotada.

No Nível I (6%), apenas avaliámos um aluno com a seguinte resposta:

“Saudações! Eu sou um bispo da ordem dos dominicanos e dedico-me ao combate das heresias. Também sigo as leis de S. Francisco de Assis, no qual tenho de praticar a dávida da esmola.” **(B15)**

O discente acaba por não transmitir corretamente o que lhe foi ensinado e não empatizou com a referida personagem histórica. Evidenciou, também, alguma falta de vontade para continuar a redação do seu texto.

No Nível II (18%), apesar de os alunos demonstrarem conhecimento acerca do que lhes era pedido, também foram algo lacónicos na redação do seu texto demonstrando alguma falta de vontade na realização da tarefa:

“De manhã quando acordo, recebo uma carta do rei para mandar um pergaminho para um rei de outro reino por isso decidi tomar o pequeno almoço mais cedo. No fim de comer comecei a escrever a carta, passado algumas horas no fim de escrever, fui para o meu quintal.” **(B12)**

“A minha vida como copista é muito dura. Todos os dias venho para o mosteiro copiar textos. Não tenho muito dinheiro, mas até consigo comer. Escrevo com tinta e escrevo em pergaminhos.” **(B9)**

Nesta última resposta o aluno transporta os seus sentimentos “a minha vida como copista é muito dura”, para o seu texto. Apesar de reconhecermos validade no que o aluno refere, entendemos que ele ainda transporta os seus valores do presente no passado que tenta reconstruir. O aluno, também acaba por não utilizar de uma forma correta os conteúdos históricos que aprendeu, pois refere, “não tenho muito dinheiro, mas até consigo comer”.

Nível III (12%):

“A minha vida no mosteiro no dia-a-dia é: acordo vou dar aulas, escrevo livros com pinturas de sangue de insetos e presto auxílio aos mais necessitados. Eu durmo no mosteiro e dou aulas no escuro tremendo”. **(B1)**

“A minha vida é muito difícil, pois, estou “preso” num mosteiro. Acordo, vou escrever e só para à noite. O trabalho aqui é muito duro, maltratam-nos e às vezes até passamos fome, quando vamos para o nosso dormitório às vezes tentamos nos divertir, mas o cansaço é muito. De vez em quando os viajantes hospedam-se aqui no mosteiro e ficam impressionados com o que nós passamos, pois, é uma vida miserável.” (B18)

Comparando as duas respostas que decidimos avaliar no Nível III (empatia quotidiana) a primeira é algo lacónica, mas percebemos que existe compreensão histórica. O segundo texto evidencia mais conhecimento que o primeiro, embora em ambos persista a transposição de sentimentos ou de valores/conhecimentos atuais para o passado, não conseguindo alcançar um alto nível de empatia com o personagem histórico.

Nível IV (35%):

“Sou a (...) e sou uma freira copista. O meu trabalho é dedicado à cópia de livros e transcrever os pergaminhos deixados pelas civilizações clássicas. É um trabalho que é muito demorado e que exige muita concentração e também arte, pois, sou eu que ilustro os documentos com iluminuras. É difícil transcrever e ilustrar com pouca luminosidade. É no scriptorium que passamos a maior parte do tempo a escrever e transcrever livros e documentos. Mas este não é o meu único trabalho, também tenho a tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever, decorar orações e passar a Bíblia em latim.” (B5)

“Olá, eu sou um monge copista. Eu tenho um trabalho muito difícil e duro, em que tenho que me dedicar mesmo. O meu trabalho é feito no scriptorium, eu copio livros (ex:bibilia), tenho que copiar certinho, se eu me enganar tenho que utilizar uma técnica chamada palimpsesto em que eu risco e depois posso escrever de novo por cima do que me enganei. Este trabalho é muito cansativo, pois tenho que estar dia e noite é um trabalho demorado, também tenho que dar a minha maior dedicação, concentração e arte. É assim a vida de um monge copista.” (B4)

As duas respostas evidenciam um conhecimento muito bom acerca da época inserida, demonstrando uma boa compreensão histórica. Na primeira, a aluna refere “*é difícil escrever e ilustrar com pouca luminosidade*”, podendo associar esta afirmação aos estímulos que proporcionamos na referida atividade. No segundo texto, o aluno evidencia a dificuldade e o cansaço do trabalho, mas remete que é um trabalho que exige “*dedicação, concentração e arte*”, acaba por revelar uma correta abstração entre o passado e o presente.

Por fim, os alunos colocados no Nível V (23%), demonstraram, muitos deles, uma compreensão excelente da época medieval recorrendo a exemplos que apenas foram proferidos por nós em contexto de exposição oral da matéria:

“Chamo-me (...). Eu sou uma freira e passo os meus dias a servir ao senhor e a partilhar com outros como fazer. Tenho sentido uma mudança na minha fé desde que os franciscanos aqui chegaram. Tenho tentado ser mais humilde e não me focar tanto nas minhas heranças, para ser um exemplo para as crianças do senhor. Tem sido uma bênção ensinar os meus descendentes, para no futuro, garantirem um reino que segue os ideais do senhor. Muitas vezes também copio livros, mas não tão usualmente. Usamos uma técnica de rasurar o pergaminho chamada de palimpsesto, quando nos enganamos e queremos reescrever algo como-lo em prática. Hoje vou começar o meu dia a orar ao senhor e depois vou bordar um pouco. À tarde vou começar a ensinar o livro do apocalipse aos estudantes. Depois vou fazer as orações da tarde com as minhas irmãs. Vou dormir cedo para amanhã ter tempo de orar antes do nascer do sol”. (B6)

A aluna cruza todos os seus conhecimentos históricos e demonstra compreender o passado. Consegue empatizar historicamente com a personagem do passado, revelando o seu dia-a-dia de uma forma simples, mas que ao mesmo tempo traduz a sua capacidade refletiva.

“Olá, eu sou um monge copista e estou a escrever este texto para me distrair um pouco pois ainda não estou perto de acabar de copiar a Bíblia, então nas minhas pausas, o meu pulso dói pois ficar dias a escrever é muito difícil mas tudo valerá a pena para espalhar a palavra do senhor e assim mais cristãos irão aparecer pelo resto do mundo, está a ficar cada vez mais difícil escrever, pois, a chama da vela está a ficar fraca e está cada vez mais escuro, mas o céu é lindo consigo ver algumas constelações. É bem difícil fazer este trabalho, pois, estou a escrever em pele de animal morto que depois é esticado. Não sei quanto tempo mais me resta quase não como nada, pois, este trabalho requer dias de concentração. Não como há mais de 7 horas penso que não tenho tempo o suficiente para acabar a Bíblia, mas eu tenho de acabar assim quando falecer irei para o céu e serei abençoado por Deus. Eu tenho que falar uma coisa, acho estranho os meus colegas monges que educam as crianças com a palavra do senhor, baterem nas crianças se estas se distraem, se os monges seguem a palavra do senhor não o deveriam fazer.” (B8)

O aluno que escreveu este texto, demonstrava desde o início, muitas dificuldades na disciplina de História e também, na capacidade de empatia. Quando colocamos a estratégia que

referimos no início deste subcapítulo, o aluno conseguiu através dos estímulos²¹, e tal como se verifica aqui, progrediu de um nível menos sofisticado para um mais sofisticado, demonstrando o seu saber histórico. Na última frase do texto acima supramencionado, verifica-se que o aluno acaba por criticar os seus “colegas monges” pelos atos cometidos aos alunos, dando a sua opinião. A nosso ver, isto não deve ser considerado uma transposição de valores do presente para o passado, mas uma forma crítica do conhecimento que obteve, pois, fala da “palavra do senhor” evidenciando o seu conhecimento acerca dos valores do cristianismo.

Esta atividade realizada obteve resultados muito positivos na turma. Quase todos os discentes gostaram da atividade e referiram no dia, que gostariam de repetir uma atividade deste género, pois foi algo fora do comum.

3.3.4. A convivência entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica – debate

A atividade trabalhada com os alunos, explorada no presente ponto, teve como inspiração uma aula em que pedimos aos mesmos que comentassem e comparassem uma notícia da atualidade com passagens do Corão²², dentro do tema, *A formação da Cristandade Ocidental, a Expansão Islâmica*, tendo como subunidade, *A expansão Islâmica: origem e princípios do Islamismo*. A mesma acabou por se revelar um sucesso, pois, verificámos que os alunos gostavam de debater entre si as diferentes perspetivas que tinham da História atual e a do passado. Como tal, procedeu-se à preparação de uma aula de debate em que se utilizaria os conhecimentos históricos adquiridos na anterior subunidade, *A Reconquista Cristã*.

Neste seguimento, foi pedido aos alunos que debatessem sobre o tema em questão, onde lhes foi proposto a seguinte tarefa: **“com todo o conhecimento que adquiriste nas últimas aulas de História, é-te pedido que consigas argumentar a teu favor, convencendo alguém a escolher um lado durante a Reconquista Cristã (Cristãos ou Muçulmanos). Fá-lo de forma crítica e sempre baseada em factos”**.

Os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo para a defesa dos cristãos (A e B) e para a defesa dos muçulmanos (C e D)²³, sendo que cada grupo continha um porta-voz. Foi-

²¹ Ainda em contexto de sala de aula verificámos a folha em que o aluno escreveu o seu texto e verificámos que o mesmo era dos que mais tinha trabalhado ainda em sala de aula, respondendo-nos afirmativamente quando lhe perguntámos se tinha gostado da atividade e se achava que esta o tinha ajudado a compreender melhor os conteúdos abordados.

²² Ver Anexo 7.

²³ As equipas com a mesma defesa poderiam trocar entre si ideias e conselhos de modo a melhorar a sua participação.

lhes fornecido um guião²⁴ com todas as regras, informações e procedimentos a adotar no debate. O tempo que permitimos para a primeira parte (preparação do debate), foi de 35 minutos de uma aula de 50 minutos, mais 15 minutos do início da aula em que se realizaria o debate, para que os discentes se organizassem em grupo e discutissem melhor a estratégia a adotar, bem como os conteúdos que queriam abordar. Foi ainda pedido, que no final do debate, entregassem uma folha com o trabalho desenvolvido (podendo esta ter apenas tópicos ou pontos relevantes) de modo a verificar o tipo de raciocínio e o conhecimento adquirido. Recorremos à gravação do debate para uma correta avaliação, sendo que, devido à política de proteção de dados, foi necessário enviar para os encarregados de educação uma informação relativamente a este processo pedindo, assim, o consentimento dos mesmos para a realização da atividade²⁵. Como terá sido a primeira vez que a turma realizou um debate que foi iniciado e moderado por nós de forma a que os alunos se sentissem mais à vontade para a realização da tarefa.

A forma como avaliámos o debate passou pelos seguintes parâmetros:

1. De que forma foram aplicados os conceitos específicos relativos às questões em debate.
2. O modo como os alunos recorreram ao seu conhecimento histórico para fundamentar o ponto de vista do grupo.
3. Utilização por parte dos estudantes de argumentos e factos históricos válidos.
4. Perceber o domínio de conhecimentos e conceitos relativos a ambos os temas, incorporando-os nos argumentos que produzem.
5. Compreender a relação que os discentes efetuaram ao estudar as duas religiões (islâmica e cristã) com a prática da tolerância religiosa tão necessária atualmente.

De forma a avaliar corretamente os alunos, os níveis aqui associados aos grupos, tiveram por base a audição do debate e a forma como cada um se comportou presencialmente no momento da sua aplicação, assim como a folha que pedimos que nos entregassem no final do mesmo. Eis a avaliação por cada grupo dos parâmetros mencionados anteriormente:

²⁴ Ver Anexo 8.

²⁵ Ver Anexo 9.

Tabela 5: Contagem geral dos resultados da atividade por grupos do debate.

Parâmetros de avaliação	Distribuição dos alunos			
	Grupo I – Defesa dos cristãos		Grupo II – Defesa dos Muçulmanos	
	Equipa A	Equipa B	Equipa A	Equipa B
Os alunos aplicam os conceitos específicos relativos às questões em debate.	S	B	B	MB
Os alunos recorrem ao seu conhecimento histórico para fundamentar o ponto de vista do grupo.	B	B	MB	MB
Os alunos munem-se de argumentos válidos e factos históricos.	S	B	MB	MB
Os alunos demonstram conhecer e dominar os conceitos relativos a ambos os temas, incorporando-os nos argumentos que produzem.	B	MB	MB	MB
Os alunos relacionam o que estudaram das duas religiões (islâmica e cristã) com a prática de tolerância religiosa tão necessária atualmente.	MB	MB	MB	MB
Total de alunos	5	4	4	4
Legenda dos níveis de avaliação: 1 – Não satisfaz (NS); 2 – Satisfaz (S); 3 - Bom (B); 4 – Muito Bom (MB).				

Fonte própria

Esta primeira avaliação tinha como intuito servir de base para a segunda que iríamos realizar no contexto do nosso estudo, ao avaliar os níveis de empatia histórica com o modelo de Ashby e Lee (1987) que obtivemos através da referida estratégia:

Tabela 6: Contagem geral dos resultados referentes à empatia histórica utilizando o modelo de Ashby e Lee (1987)

Níveis de progressão/outros dados	Distribuição dos alunos			
	Grupo I – Defesa dos cristãos		Grupo II – Defesa dos Muçulmanos	
	Equipa A	Equipa B	Equipa C	Equipa D
Nível III – Empatia Quotidiana	X			
Nível IV – Empatia histórica restrita		X		X
Nível V – Empatia histórica contextual			X	
Total de alunos	5	4	4	4

Fonte própria

Ao observarmos as duas **Tabelas 5 e 6**, é possível concluir que a **Tabela 5** é importante para a apreciação de todo o trabalho realizado pelos alunos, a sua compreensão e aplicação dos conhecimentos e conceitos históricos durante o debate. A **Tabela 6**, traduz a capacidade que estes tiveram de se colocarem no lugar dos agentes históricos do passado, neste caso, muçulmanos ou cristãos, sendo que nos permite averiguar os níveis de progressão empática da referida tarefa com base no Modelo de Ashby e Lee (1987).

Os resultados obtidos na **Tabela 5**, constataam que os alunos no geral conseguiram alcançar bons resultados ao nível de demonstrarem conhecimentos e domínios de saber. No que toca à aplicação dos conceitos específicos, a **Equipa A** acabou por revelar algumas dificuldades nesse parâmetro, assim como nos argumentos que algumas vezes apresentaram. No último parâmetro, todos os grupos foram muito bons pois revelaram respeitar o que cada grupo defendia.

O debate iniciou-se com a utilização da Guerra Santa entre cristãos e muçulmanos, como ponto de partida para explicar a expansão da fé por parte dos muçulmanos. Foi iniciada pelo grupo II da **Equipa C**, referindo o dinamismo cultural que os muçulmanos trouxeram para um mundo mais rural como se verificava na Europa da Idade Média. Todos os grupos acabaram por concordar que este era um facto válido e que os muçulmanos trouxeram realmente inovações importantes. Por entre o meio do debate, surgiram questões pertinentes levantadas pelos grupos, como por exemplo “*porque é que os cristãos precisavam de uma bíblia se não sabiam ler nem escrever*”, em contraste com os costumes muçulmanos que se revelavam ser contrários

a esta regra. Todos os alunos acabaram por revelar os pontos diferenciais que existiam em ambas as civilizações, existindo por vezes “contra-ataques” de diversos grupos. Estes revelaram-se bastante interessantes, sobretudo no que respeita ao conceito de empatia e à tolerância, por exemplo:

“Os muçulmanos não deviam ter vindo para a Península Ibérica, pois obrigaram-nos a adotar os seus costumes e a sua religião violentamente.” (Equipa A)

“Eles expandiram-se porque necessitavam de o fazer, mas fizeram-no de uma forma que não foi a mais correta.” (Equipa B)

Observamos aqui a dupla visão de dois grupos que defendiam a lado dos cristãos. Porém, a Equipa B conseguiu alcançar uma excelente tolerância e empatia histórica, apesar de referir que não terá sido “a forma mais correta.” Na **Equipa C**, surge uma frase interessante e que revela um grande domínio dos conteúdos históricos, mas também de excelente empatia histórica:

“Como é que nós iríamos satisfazer o desejo de Alá e o que está escrito no Corão, se só nos fixássemos no nosso território? E para além do mais, os Cristãos também tiveram de invadir outros territórios para espalhar a sua fé!”. (Equipa C)

Observa-se que a **Equipa C**, conseguiu “entrar” dentro do passado histórico ao colocarem-se na pele dos muçulmanos que ambicionavam novas terras para expandir a sua religião.

De modo a justificarem o seu ponto de vista, os grupos recorreram ao manual, nomeadamente a documentos escritos e iconográficos, para exemplificar o que cada civilização tinha trazido de novo para a época em que estavam inseridos e para fundamentar os seus argumentos.

No final, os alunos reconheceram que havia dois lados em questão, em que ambas as civilizações se vieram entreajudar no mútuo desenvolvimento e que, até hoje, a Herança cultural, paisagística e científica que os muçulmanos nos deixaram foi muito importante.

Conseguiram, globalmente, perceber que no tempo em questão existiam dois lados: os que coexistiam em aparente paz ou os que lutavam entre si por um determinado território. Um dos factos mais interessantes que ocorreu neste debate, terá sido a capacidade que os alunos tiveram de se abstrair completamente do seu presente, colocando o seu conhecimento histórico à frente quando necessitavam de argumentar.

É importante voltar a referir que este terá sido o primeiro debate desta turma, e que por essa razão tivemos algumas dificuldades em avaliar globalmente cada grupo, assim como em sermos exigentes na hora da avaliação. As equipas que sentiram mais dificuldades foram a **Equipa A e B**, pelo facto de que a matéria ministrada acerca do que defendiam já ter sido abordada há mais tempo e estes já não ser recordarem de muitos aspetos. Ainda assim, fornecemos ajuda aos alunos destas equipas, a fim que estes colmassem as suas dificuldades. Os cristãos acabaram, muitas vezes, por entrar na pele dos personagens históricos do passado ao defender o seu ponto de vista. Uma das estratégias adotadas pelos mesmos foi fazerem-se de “vítimas”, atacando a violência que os muçulmanos tiveram de ter ao tomar parte dos seus territórios. A nosso ver, é um argumento válido, mas não nos devemos esquecer que ambos utilizaram a violência em nome da religião.

O debate nesta turma serviu de conclusão dos conteúdos programáticos referentes à unidade mencionada na introdução deste capítulo, assim como de revisão. Em termos do uso do conceito de empatia, revelou-se uma estratégia muito ambiciosa para uma turma de 7.º ano, mas que a nosso ver alcançou resultados positivos porque os alunos acabaram por se esforçar e se mostrar entusiasmados pelo facto de ser algo diferente a realizar em contexto de sala de aula.

3.3.5. “Paulo, um camponês na Idade Média”

A atividade analisada neste ponto dividiu-se em **duas partes**: a primeira terá sido ainda realizada em contexto de ensino emergencial remoto, enquanto a segunda se realizou no final do ano e em contexto de ensino presencial.

A **primeira parte** foi realizada na plataforma *Google Forms*²⁶, iniciando-se no final da aula e submetendo-a quando estivesse terminada no final da mesma. Insere-se dentro do atual currículo de História do 7.º ano, no tema *A formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica*, tendo como unidade, *A Europa do século VI A XII*, e sua subunidade o *Quotidiano da Sociedade Medieval*.

Nesta aula, os alunos teriam que, inicialmente, fazer uma revisão dos conteúdos abordados acerca da sociedade medieval, reconhecendo os seus privilégios, deveres e as suas principais características. De seguida, proceder-se-ia, a uma projeção *online* de um *PowerPoint* (através da plataforma *Google Meet*), de um vídeo da Escola Virtual referente ao quotidiano de cada uma das ordens (nobreza, clero e povo). Como nos interessava uma maior caracterização

²⁶ Ver Anexo 10. Para visualizar o presente formulário online: <https://docs.google.com/forms/d/19ZSbbmsMVNMWtMpq2UcpxUEqXe4tQA17hJRaILWmWaQ/edit>

do grupo social pertencente ao povo, fizemos, para além da visualização do vídeo, uma breve abordagem a características que este grupo social possuía, tais como: o que comiam, como se vestiam e como era regulado o seu trabalho (apresentação e análise com os alunos de um calendário agrícola da época).

De seguida, o referido formulário *online*, teria três questões das quais fariam parte da avaliação da disciplina (distribuição de 12 pontos que faltavam para a avaliação do período). Estas questões tiveram o propósito de auxiliar os alunos na seguinte pergunta: **4.1. “Imagina que és também um camponês na época medieval. Escreve um texto pessoal, e conta ao Paulo como é a tua vida na aldeia.** Esta pergunta merece destaque no nosso estudo, uma vez que a aplicação do conceito de empatia foi realizada nesse mesmo contexto.

Analisando a banda desenhada que realizámos, criámos o contexto e o ambiente para os alunos se projetarem no passado, imaginando que eram camponeses e que teriam de escrever algo para um camponês de uma aldeia diferente da sua. Este exercício requeria que os alunos tivessem estado atentos a toda a aula remota, uma vez que, o manual adotado não dispõe de informação suficiente para responder de uma forma abrangente ao que pretendemos.²⁷ Assim, a estratégia passou por demonstrar todos conhecimentos adquiridos através do conceito de empatia e de que modo esta auxiliava os alunos a organizar o seu pensamento e conhecimento histórico.

A seguinte tabela revela os níveis gerais que a turma produziu em termos de resposta empática:

²⁷ Também fornecemos aos alunos materiais através do *Google Classroom* de modo a auxiliá-los.

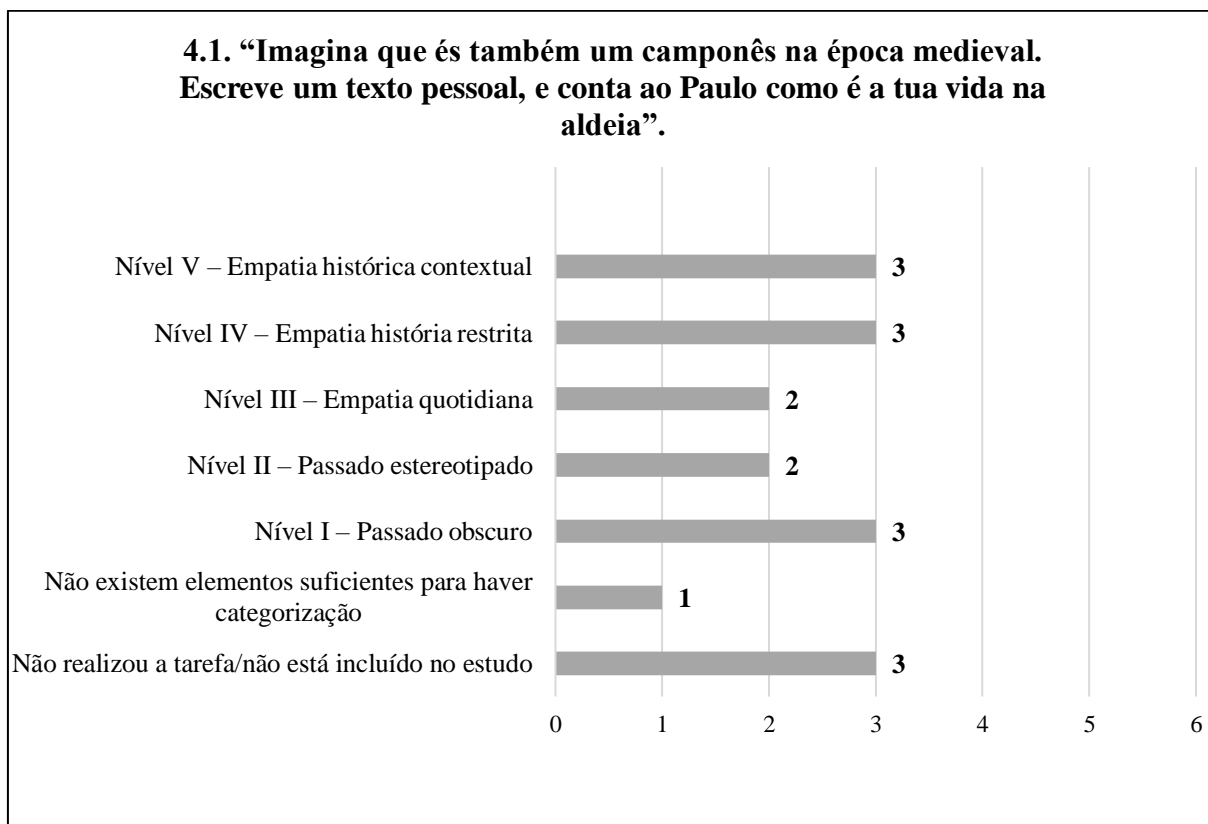
Tabela 7: Contagem geral dos resultados à questão: 4.1. “Imagina que és também um camponês na época medieval. Escreve um texto pessoal, e conta ao Paulo como é a tua vida na aldeia”.

Níveis de progressão/outros dados	Nº de alunos
Não realizou a tarefa/não está incluído no estudo	3
Não existem elementos suficientes para haver categorização	1
Nível I – Passado obscuro	3
Nível II – Passado estereotipado	2
Nível III – Empatia quotidiana	2
Nível IV – Empatia história restrita	3
Nível V – Empatia histórica contextual	3
Total	17

Fonte própria

Verificando a **Tabela 7**, reconhecemos que em relação à outra atividade que se realizou em regime remoto, houve mais alunos a entregar a tarefa (apenas dois não submeteram o trabalho). Em termos gerais, os níveis de empatia acabaram por ter uma maior distribuição por todos os níveis, existindo alunos que em relação à atividade anterior, alcançaram níveis mais sofisticados. Observe-se o seguinte gráfico de modo a corroborar aquilo que afirmamos em termos gerais no nosso estudo:

Gráfico 7: Representação dos resultados da turma à questão: 4.1: Imagina que és também um camponês na época medieval. Escreve um texto pessoal, e conta ao Paulo como é a tua vida na aldeia.



Fonte própria

Iremos, neste seguimento, recorrer a exemplos de resposta dados pelos alunos, que foram avaliados dentro da escala utilizada:

Nível I (17%):

“A minha vida era muito difícil pois o nosso trabalho era a agricultura e as nossas casas eram muito pequenas então limitava-nos”. (B13)

Os alunos aos quais atribuímos o Nível I na referida atividade, não fornecem um discurso coerente dando respostas lacónicas e sem algum sentido, também não parecem recorrer ao conhecimento histórico para se projetarem no passado.

Nível II (12%):

“Eu também passo muito tempo no campo trabalhando nas plantações. Comemos sempre a mesma coisa e pouco, somos muito pobres e nossa casa é pequena, não temos educação nem condições.” (B15)

Os dois alunos aos quais atribuímos o nível dois, acabam por colocar os seus valores presentes no passado, tal como vimos em exercícios anteriores, isto acontece com relativa facilidade. Também não apresentam um texto com muita informação e mal recorrem ao conhecimento histórico para fundamentarem a sua resposta.

Nível III (12%):

“Olá, o meu nome é (...) e trabalho na horta de um nobre. Aqui nós trabalhamos de manhã cedo até ao final das tardes. Cá não nos alimentamos muito bem, porém comemos pão, legumes, bebemos vinho e nos dias de festa carne. O nosso costume é trabalhar na horta para vendermos aos nobres, alguns dos nossos produtos. Os nossos animais vivem dentro das nossas casas e por isso estão sempre a cheirar mal. Esta é a minha vida por cá, espero ter notícias tuas em breve...” (B11)

Os discentes que se inserem no Nível III, apresentam um bom raciocínio e conseguem demonstrar algum conhecimento histórico através do que aprenderam. Não obstante, parecem não conseguir colocar-se inteiramente no passado pois parecem fornecer características de uma forma crítica *“(...) e por isso estão sempre a cheirar mal (...)”*.

Nível IV (18%):

“Olá Paulo, pela minha aldeia as coisas não estão muito melhores eu e a minha família trabalhamos o dia inteiro, todos os dias do ano. O meu pai e a minha mãe mal comem para que eu e os meus irmãos possamos comer. Infelizmente a mãe da nossa vizinha morreu na semana passada por passar fome. Eu como todas as crianças tenho de trabalhar nos campos, mas os nossos pais ainda trabalham mais não esta nada bem. E para além disso o nosso Senhor cada vez cobra mais dinheiro pelas Terras e pedimos mais trabalhos. Todos os homens, na semana passada, tiveram que ir para o exército do Senhor para conseguirem ajudar o Senhor da aldeia do lado. E é assim que tenho vivido não é fácil, mas nós temos que sobreviver.” (B10)

O que caracteriza os alunos colocados no Nível IV, é maioritariamente a sua capacidade de se projetarem corretamente no passado recorrendo ao conhecimento histórico. Observa-se, por exemplo na resposta em questão, que a aluna consegue fazer uso da sua imaginação recorrendo a conhecimento histórico (justifica corretamente aquilo que declara).²⁸

²⁸ Tal como Dominguez (1986) afirma: *“la imaginación utilizada para reconstruir una situación dada del pasado y proyectarse en ella («supon que tú eres») le permite al alumno sacar el máximo partido de los conocimientos que tenga del pasado y conseguir así que los hechos humanos adquieran sentido para él”*.

Nível V (18%):

“Olá eu sou a (...) uma camponesa da época medieval. A vida está muito complicada por aqui, para quem é camponês. Eu passo a vida a seguir o calendário agrícola para os meus senhores e também tenho de tomar conta dos meus filhos, que coitadinhos já ajudam nas terras. Não temos muito dinheiro porque temos de pagar rendas sobre as terras que cuidamos e impostos sobre a produção agrícola e ainda taxas para utilizar o moinho, os fornos e os lagares. O nosso vestuário é muito simples e adequado para a nossa profissão. A nossa alimentação não é muito rica, nós habitualmente só comemos pão de trigo e fruta. Mas em alguns festivos, que são poucos, podemos comer queijo, carne, ovos e peixe. Nós somos 4 pessoas a viver na mesma divisão com uma vaca e um porco.” (B17)

No presente nível, as três atribuições existentes, justificam-se com o correto uso dos termos históricos associados, da imaginação histórica fundamentada que os alunos evidenciaram, assim como a capacidade de abstração das suas ideias atuais em relação ao passado. Também, ao contrário do nível anterior, recorreram à fonte escrita da questão número 3, para redigir o seu texto. No geral as questões deste nível, apresentam informação relevante para o que se pretendia.

A **segunda parte** da presente atividade foi realizada em contexto presencial de sala de aula e terá sido a nossa última aplicação para o presente relatório.

De modo a introduzirmos a mesma, lemos com os alunos um texto presente numa obra, cujo nome não pode ser citado²⁹, que em aulas anteriores já tivemos oportunidade de apresentar à respetiva turma. Este texto relata a falta de higiene que existia na Idade Média e as condições de vida existentes no passado. Procedeu-se ao comentário com os alunos do que estava explanado no referido texto, buscando exemplos de como era a vida e que aspetos é que eles achavam mais interessantes sublinhar. No final, também deixamos alguns comentários e expusemos outras curiosidades acerca da época. Recorremos a esta estratégia introdutória, como forma de realizar um paralelismo entre o passado e o presente³⁰, mas também dando mais informação para além daquela que os alunos aprendem em sala de aula. Por fim, a reflexão do texto e da matéria lecionada, fez-se na ficha que distribuímos.

A personagem fictícia do camponês Paulo manteve-se de forma a continuar a mesma estratégia só que em contextos diferentes. Assim, dentro do atual currículo de História, a

²⁹ Por imposição dos direitos de autor.

³⁰ Nomeadamente, no que toca às doenças e à sua propagação.

unidade a que pertence a tarefa é, *O contexto Europeu do século XII a XIV*, tendo como unidade e subunidade, *As crises do século XIV*. O exercício presente no **Anexo 11**, consistia em: **“escrever um texto onde respondas ao camponês Paulo recorrendo aos seguintes tópicos. Lembra-te, que também és um camponês medieval, por isso, recorre sempre ao teu conhecimento histórico para justificar o que escreveres”**.

Como tal, os tópicos que fornecemos de modo a ser uma pergunta mais orientada para aquilo que queríamos obter como resposta eram: doenças, higiene, revoltas, alimentação e condições de vida. Desta forma, acabámos por fazer uma síntese e revisão de todos os conteúdos abordados assim como uma reflexão do conhecimento histórico, utilizando o conceito de empatia. Procurámos, como mencionámos, realizar uma tarefa mais orientada respondendo a algumas dificuldades sentidas por parte dos alunos de se desviarem ao assunto que pretendemos, mas também ajudá-los com os tópicos que queríamos explorar, serem bastantes. Também pensámos que seria uma forma de descomplexificar a tarefa uma vez que os alunos em questão possuem algumas dificuldades que mencionámos.

Assim, os resultados que obtivemos foram os seguintes:

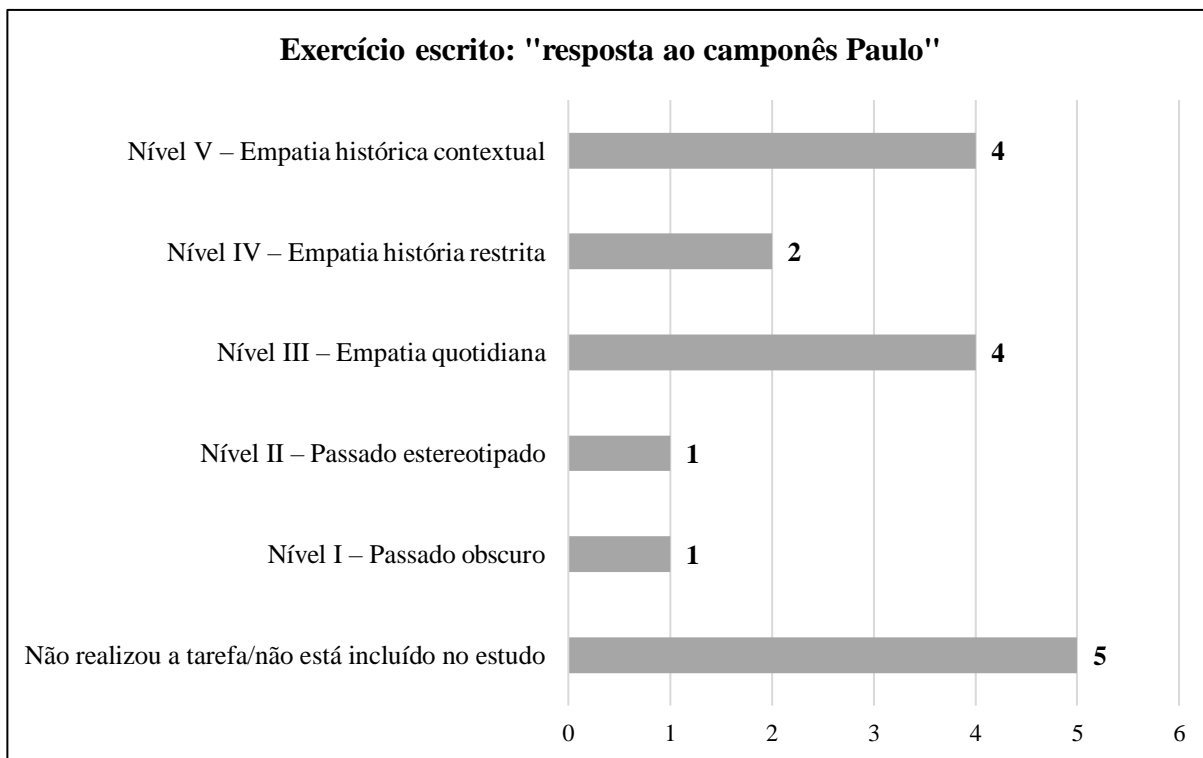
Tabela 8: Contagem geral dos resultados à tarefa escrita de resposta ao camponês Paulo inserida na segunda parte da atividade 3.3.5. “Paulo, um camponês da Idade Média”.

Níveis de progressão/outros dados	Nº de alunos
Não realizou a tarefa/não está incluído no estudo	5
Nível I – Passado obscuro	1
Nível II – Passado estereotipado	1
Nível III – Empatia quotidiana	4
Nível IV – Empatia história restrita	2
Nível V – Empatia histórica contextual	4
Total	17

Fonte própria

Para prestarmos mais atenção aos resultados acima supramencionados, recorreremos ao seguinte gráfico:

Gráfico 8: Apresentação dos resultados da turma ao exercício escrito de “resposta ao camponês Paulo”.



Fonte própria

Verificamos que, em comparação com a primeira parte da atividade que se realizou em contexto de ensino remoto emergencial, existem mais alunos a não entregar a tarefa proposta. Esta situação explica-se pelo facto de a primeira ter sido realizada em contexto de aula e ter de ser submetida *online* na plataforma que já indicámos, enquanto a segunda foi para trabalho de casa o que originou a que alguns alunos não a entregassem. Ao analisarmos os resultados globalmente, verificamos que os níveis de empatia não sofreram muitas oscilações e que a sua maioria se manteve com resultados muito positivos no que toca à aplicação deste conceito.

No Nível I (6%) apenas avaliámos uma aluna com a seguinte resposta:

“Na minha aldeia não tomamos banho e mesmo assim a peste está a espalhar-se muito rapidamente. Há muitas revoltas por causa da falta de alimentos. Nós não temos condições de vida nenhuma”. (B15)

A aluna acaba por não se conseguir colocar na posição da personagem de um camponês. Parece também existir alguma dúvida quanto ao que declara, como aliás está plasmado na primeira frase da sua resposta. Por outro lado, a resposta que fornece parece ser muito superficial.

No Nível II (6%) encontra-se também uma única aluna:

“Olá Paulo, ainda me lembro de ti! Que más notícias e que pena que isso está a acontecer. Espero que haja uma cura. Acho que devias ficar na tua cidade e ficar em espaços mais privados e reservados. Tens que te proteger mais e cuidar. Na minha aldeia as coisas estão a correr um pouco mal porém estamos a tentar ficar bem. temos uma pequena horta onde plantamos trigo, tomate e alface para termos os nossos alimentos. Também temos cuidado com a higiene e tudo mais. Espero que corra tudo bem aí! Beijinhos e abraços!” (B19)

A avaliação da aluna no nível II prende-se com vários factos: o primeiro é da afirmação que faz ao referir que Paulo devia ficar na sua “cidade”, quando na realidade o camponês está na aldeia, afirmando que a cidade apresenta espaços “privados” e “reservados”, quando sabemos que a cidade não tem espaços com estas características; o segundo refere que tem uma pequena horta onde planta “trigo, tomate e alface”, sendo que alguns destes produtos ainda não existiam na época a que nos retratamos. Evidencia-se nesta resposta alguma falta de atenção da aluna e pouco conhecimento histórico, daí que o conceito de empatia também não tenha sido aplicado corretamente.

No Nível III (23%) recorremos a exemplos de apenas dois alunos:

“Olá Paulo! Aqui na minha aldeia também não está tudo bem à uma doença chamada peste negra que está a matar milhares de pessoas! As guerras têm estragado os campos por isso já não há alimento nem comércio o que dificulta os camponeses como nós. Com isto tudo da peste as pessoas não saiem de casa e as ruas estão em péssimo estado com as fezes e a urina dos moradores. E pelo que eu ouvi não te aconselho a ir para a cidade pois tenho recebido notícias que lá está bem pior. Um abraço.” (B18)

“Olá eu sou o (...). Estou a escrever para te responder à tua carta. Gostaria de te dar boas notícias, mas aqui na minha aldeia, não corre nada bem, de repente tudo mudou. Devido à peste negra muitos camponeses estão a morrer, falta-nos alimentos praticamente somos alimentados de legumes e pão de centeio. Habitamos em casas simples com os telhados de colmo. Quanto à higiene também fica difícil de fazer sem condições, a água é muito escassa. Os senhores feudais aumentaram-nos os impostos e esta situação levou a diversas revoltas camponesas. Por tudo isto meu amigo Paulo, as condições de vida dos camponeses da minha aldeia são bastante precárias. Lamento não ter melhores notícias. Até Breve.” (B12)

O que gostaríamos de sublinhar nos dois textos, foi a capacidade de os alunos conseguirem relacionar algum conhecimento que aprenderam aquando a aplicação das duas atividades. A segunda resposta evidencia as “casas simples com os telhados de colmo” que os alunos aprenderam na primeira atividade em regime remoto, o que revela que o aluno adquiriu realmente conhecimento histórico. Ambas foram posicionadas no Nível III, pois as respostas foram algo genéricas, não abordando completamente todos os tópicos que fornecemos para auxiliar nos seus textos. Não obstante, recorrem ao conhecimento histórico aplicando-o corretamente na sua resposta.

No Nível IV (12%)_estão colocados apenas dois alunos:

“Olá eu sou um camponês do século XIV. Aqui onde vivo há muita crise económica, social e demográfica. Diz-se que é o século mais trágico de toda a Europa. Estamos a passar por uma sucessão de maus anos agrícolas. Ocorreram longos períodos de fome, que aumentaram as taxas de mortalidade e apesar da pobreza e a fome aliada às más condições de higiene, favoreceram propagação de doenças e epidemias, como foi o caso da Peste Negra. A nossa alimentação não é das melhores, mata muitas pessoas por causa da fome. Além da nossa péssima condição de vida que nós camponeses temos, ainda temos de passar pelas revoltas populares, que foi a nossa resposta aos senhores que tentaram impor as medidas régias com as quais aproveitavam para reforçar a sua autoridade. Então para concluir, estamos todos a passar por momentos difíceis, a peste negra, a fome, a higiene e as revoltas e por último as condições de vida. Espero que tenhas aprendido um pouco sobre o meu quotidiano e de muitos outros camponeses. Adeus!” (B3)

“Olá, eu sou a camponesa (...). Aqui na minha aldeia, à muitas doenças também. Também há muita falta de higiene, ninguém toma banho e relacionado com as doenças a nossa medicina disse-nos que para as afastar, basta deixar uma camada de sujidade sobre a pele a cobrir os poros, pois acreditam que protege a saúde e que se não fizermos isso as doenças entram com mais facilidade. Agora vou falar sobre as nossas revoltas e alimentação. Nós camponeses trabalhamos imenso, mas ultimamente estamos com muitas alterações climáticas, isso prejudica muito a nossa agricultura. Passamos a ter menos alimentos e mais fome. Muita gente morre de fome. Além disso, os nobres aumentaram os nossos impostos, onde houveram os conflitos pois as revoltas, nós camponeses matamos todos os que aparecem à nossa frente, mas muitas das vezes éramos nós os prejudicados. As nossas condições de vida não são muito boas, mas não podemos fazer nada, pois perdemos sempre, porque os privilegiados são mais fortes

e têm muita mais vantagem que nós. Camponês Paulo, estas são as notícias. Obrigado por perguntares!” (B4)

As duas respostas evidenciam um grande conhecimento histórico da época inserida, utilizando todos os tópicos que fornecemos, articulando-os. Conseguem empatizar corretamente com as personagens do passado, recorrendo a exemplos que nos dias de hoje seriam inaceitáveis, tal como na segunda resposta, “(...) *basta deixar uma camada de sujidade sobre a pele a cobrir os poros, pois acreditam que protege a saúde*”. Conseguem fazer uma reflexão acerca do passado, descentrando-se das suas ideias do presente, sabendo colocar-se na posição do agente histórico do passado, associando eventos e fenómenos do passado às decisões e características que estes deviam fazer/possuir.

Por fim, no Nível V (24%), é onde existiram textos extensos e com muita informação do contexto histórico a que nos retratamos. Seleccionamos apenas dois exemplos, sendo que o último remetemos para anexo por este se mostrar demasiado extenso para colocar no presente capítulo.³¹

“Olá Paulo! Na minha aldeia as coisas não têm andando nada boas! Muitas pessoas adoeceram ultimamente, e a doença deve ser tão grave que muitos até morreram. Os nossos campos de cultivo não dão produtos, e os que dão são muito escassos, começamos a ficar com fome, não sabemos o que fazer. Talvez nos dessemos todos mudar para as grandes cidades pode ser que haja mais higiene, locais onde possamos tomar banho e menos ratos, talvez encontremos lá melhores condições de vida. Aqui andamos todos muito agitados e revoltados com tudo o que está a acontecer, não sabemos até que ponto vamos aguentar, parece mesmo o fim do mundo. Mas vamos ter de esperança, amigo Paulo algo de bom há de surgir.” (B5)

O que destacamos nesta resposta é a capacidade de a aluna se conseguir imaginar no tempo passado, não fazendo juízos de valor e refletindo verdadeiramente sobre o tempo onde vive. Revela as preocupações das personagens históricas do passado, ao destacar que “não sabem o que fazer”. Demonstra a incerteza de se mudar para as grandes cidades, pois, como se coloca corretamente no lugar do outro, reconhece que muitos não sabiam o que os esperava quando chegavam às cidades.

No segundo texto remetido para anexo, a aluna fornece elementos e características muito importantes para justificar a sua resposta. É capaz de se colocar como personagem do passado

³¹ Ver Anexo 12.

e cria toda a sua história. Tal como a outra resposta, revela as preocupações que assolam a época e, assim, verificamos que estas duas respostas colocadas no Nível V realmente alcançaram a empatia. Também relacionam e recorrem ao conhecimento histórico nos seus textos, acabando por aprofundar algumas das questões da época.

Estes dois exercícios, apesar de serem realizados em contextos diferentes, revelam que os alunos conseguiram interligar o que aprenderam em ambas as aulas em que aplicámos a mesma estratégia. No entanto, a diferença reside no facto de na segunda, fornecemos tópicos a que eles podiam recorrer para fundamentar as suas respostas. Esta última tarefa apesar de serem poucos alunos a entregar, refletiu o bom trabalho desenvolvido pelos mesmos.

3.4. Reflexão acerca dos resultados obtidos

Neste momento da investigação cabe-nos, por fim, fazer uma reflexão acerca das estratégias implementadas, do tipo de exercícios que concretizámos e quais os resultados que obtivemos. No final do mesmo analisaremos um inquérito a que os alunos responderam, que nos poderá ajudar a perceber se entenderam o que é o conceito de empatia histórica assim como as suas opiniões acerca das atividades propostas.

Grande parte dos exercícios que realizámos com a turma foram, na sua maioria, uma projeção pessoal dos discentes ao “imaginarem-se como” ou de reconstrução “como seria”³². Tentámos sempre dar a maior informação possível acerca de cada época histórica em que utilizávamos o conceito de empatia, e esclarecíamos todas as dúvidas que pudessem surgir, pois, “A ausência de conhecimento mais amplo por parte do aluno acerca do contexto histórico abordado, também pode dificultar a disposição e realização da empatia histórica” (Aguilar, 2018, p. 117).

O uso destas estratégias deveu-se ao facto de que quando implementámos a primeira ficha, os alunos obtiveram resultados insatisfatórios, pois esta continha exercícios mais diretos, nomeadamente as questões nº 2, 3 e 4 que exigiam uma capacidade de abstração mais elevada, mas também, porque os exercícios não continham explicação, sendo mais diretos quanto àquilo que se pretendia que os alunos respondessem.

Assim, retirámos a conclusão de que exercícios menos descritivos, e que envolvam a resolução de dilemas, neste caso, contrastes entre o passado e o presente, se mostravam num primeiro momento, mais difíceis para implementar o conceito de empatia em sala de aula. A

³² Ver Anexo 3.

maioria dos alunos, como vimos, não conseguiu alcançar graus elevados de empatia porque se limitavam a responder com o que aprenderam, sem qualquer reflexão ou tentativa de empatizar com o passado, sobretudo nas perguntas 2, 3 e 4 da ficha “Viver na Grécia Antiga como Seria?”. Este balanço do nosso estudo vai contra Shemilt (1984) que, segundo Domínguez (1986, p. 15) defende que, “los ejercicios de naturaleza explicativa son, mucho más interesantes y útiles para desarrollar en el alumno la comprensión empática del pasado”.

Na primeira questão, foi onde verificámos um maior descentramento, pois a mesma, ao contrário das seguintes, mostrava ser mais aberta e ligada ao conceito de imaginação histórica. Quando utilizámos o conceito de imaginação histórica, há alguns cuidados que devemos ter, nomeadamente, dar aos alunos ferramentas para que a sua imaginação não caminhe para o irreal e o historicamente incorreto. Podemos fazer isto, dando aos alunos informação acerca da época em estudo e de esta estar vinculada ao uso de evidência, para assim conseguir que os estudantes fossem “além da substantividade que a evidência fornece, e questionarmos sobre o que determinados eventos ou atitudes podem ter significado para determinada pessoa, ou grupo de pessoas e que implicações trouxeram” (Silva, 2018, p. 22). Domínguez (1986, p. 6) cita Peter Lee acerca do uso de imaginação histórica: “la imaginación utilizada para reconstruir una situación dada del pasado y proyectarse en ella («supón que tú eres...») le permite al alumno sacar el máximo partido a los conocimientos que tenga del pasado y conseguir así que los hechos humanos adquieran sentido para él”. Assim, podemos concluir que a conjugação deste conceito com a empatia histórica, pode-se revelar proveitosa, como observámos no presente estudo.

Entendemos que os conteúdos que abordámos foram de fácil entendimento dos alunos, mas a ficha que aplicámos com o uso do conceito de empatia mostrou-se bastante extensa, causando um dos problemas que depois de analisarmos com cuidado as respostas, verificámos. Houve algumas questões, nomeadamente a questão nº2 e nº3, que seriam, no nosso entender, mais complexas para os alunos. Esta conclusão derivou da comparação dos resultados das questões anteriores presentes na **Tabela 2**.

Em sùmula, esta primeira atividade está em concordância com outros autores que afirmam que os alunos, na sua maioria, não separam a atualidade do passado, fornecendo sempre o seu ponto de vista e fazendo com que os seus valores morais interfiram nas suas respostas. Apesar de algumas respostas se verificar algum conhecimento histórico, a maioria dos discentes acaba por não conseguir empatizar historicamente, ou nem sequer saber o que isso significa.

Na segunda atividade, pretendia-se que os alunos escrevessem uma carta para um cristão da atualidade colocando-se no papel do mesmo no contexto da perseguição dos romanos. Seguimos o exemplo de um estudo realizado por dois autores, Cristiana Almeida (2019) e Felipe Pizarro Alcade e Patrícia Cruz Pazos publicada no artigo *Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial*, de 2014. Como realizámos esta tarefa em regime remoto, a maioria dos alunos acabou por não entregar a referida atividade (5 alunos). Contudo, os resultados que obtivemos dos alunos que entregaram a carta, foram bastante satisfatórios. Destacou-se que, a maioria dos resultados, situou-se entre os níveis IV e V, revelando que esta estratégia em concordância com os dois autores supramencionados, e que também a implementaram, obteve resultados positivos.

Esta atividade revelou-se eficaz, no nosso entender, por ser mais aberta, refletiva e com recurso à imaginação histórica, o que levou à confirmação de que os alunos iriam ter melhores resultados com esta estratégia. Também terá sido importante a utilização de fontes escritas e iconográficas, às quais os alunos poderiam ir buscar informações para fundamentar a sua carta. A maioria também conseguiu descentrar-se e recorrer a conhecimentos que foram lecionados oralmente.

A seguinte aplicação didática, que diz respeito à terceira atividade, realizou-se em contexto de ensino presencial o que fez com que obtivéssemos mais entregas. Verificámos uma boa interligação de conhecimentos já lecionados com as respostas obtidas. A estratégia adotada envolveu os alunos num ambiente parecido ao do passado, recorrendo a estímulos visuais e auditivos. Este método provocou na turma um grande entusiasmo, e por sua vez, uma grande adesão à atividade que se mostrou bastante positiva ao nível dos resultados obtidos. A maioria dos alunos situou-se entre os níveis IV e V. Existiu um aluno que na referida aplicação, obteve um grande desempenho e, por sua vez, progrediu de Níveis entre I-II nas anteriores atividades, para o Nível V.³³ Com o presente resultado, o aluno mostrou-se orgulhoso da sua progressão nos níveis, como também, na sua evolução que demonstrou desde o início do ano na disciplina de História.

A quarta aplicação didática do conceito destaca-se pela sua longa e árdua preparação. Este debate, para além de ser o primeiro, teve que ser adaptado à turma e as suas características. Tinha como objetivo colocar os alunos na posição de um muçulmano ou de um cristão, mesmo que esta fosse contra as suas crenças atuais, o que levou à insatisfação de alguns alunos. Esta situação poderia ter sido uma das limitações da empatia, visto que existe uma “dificuldade na

³³ O seu texto está presente neste relatório identificado como **B8** no **capítulo 3.3.3**.

realização da empatia histórica nos processos de identificação ou rejeição a determinados sujeitos e atos considerados vergonhosos” (Aguilar, 2018. p. 116).

A maior dificuldade enfrentada nesta atividade foi a inibição dos alunos ao debater entre si. Por outro lado, ao conseguirem ultrapassar esta dificuldade inicial, os discentes conseguiram entrar verdadeiramente na pele do personagem histórico, debatendo e utilizando o seu conhecimento histórico para justificar as suas afirmações. O debate revelou-se muito proveitoso ao nível de trabalho de grupo, mas também de grande capacidade de argumentação e de trabalho intelectual. Averiguámos que o conceito de empatia numa aula de debate: pode ser benéfica na comunicação entre os alunos, melhorando as relações entre si (pois verificámos que existiam muitas divergências entre os alunos); aprenderem em conjunto, na interligação de todos os conhecimentos aprendidos; a lidar com as adversidades da contra-argumentação e até dos seus próprios argumentos, e por fim, a fazerem bons paralelismos entre o passado e o presente mais facilmente.

Foi uma estratégia dinâmica e que agradou à maioria dos alunos por este mesmo facto. Uma dificuldade que enfrentámos na análise dos resultados debruça-se na retirada de conclusões a partir do áudio da aula. No entanto, como retirámos apontamentos depois do debate e ainda analisámos a folha entregue pelos alunos, ajudou-nos a uma melhor apreciação dos resultados.

Globalmente os resultados obtidos através desta estratégia foram bastante favoráveis. Apesar da **Equipa A** ter demonstrando algumas dificuldades, conseguiu atingir o objetivo principal de empatizar, através do seu conhecimento histórico, ao colocarem-se na “pele” do cristão para defender o seu ponto de vista.

Confirmamos, através da realização do debate, a afirmação dos estudiosos Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria (2019, p. 50) “las actividades de empatía histórica que permiten al alumnado (...) compartir opiniones mediante el debate y realizar una tarea de análisis, derivan en una mejora de la habilidade de los adolescentes para razonar en campo de la História”.

A última atividade realizada desdobrou-se em duas, sendo que a primeira foi realizada em contexto de ensino remoto e a segunda presencialmente. Decidimos continuar com a mesma estratégia do camponês Paulo, para perceber se uma estratégia continuada no tempo iria trazer melhores resultados.

Em comparação à outra atividade realizada em contexto de ensino emergencial à distância (3.3.2), esta obteve mais participação por parte dos alunos. Este facto poderá ter a explicação de que esta terá sido concretizada em contexto de aula e não submetida depois da mesma terminar, e de ser submetida no *Google Forms*, o que facilita este processo. A juntar a

este facto, procurámos lecionar uma aula de História diferente, fornecendo aos alunos outros conteúdos que normalmente não são lecionados e não estão presentes no atual currículo de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta atividade verificámos oscilações nos resultados, observando uma grande distribuição pelos diversos níveis e progressão empática na primeira atividade, ao situarem-se entre os níveis I, IV e V, e na segunda apesar haver poucas entregas, os resultados situaram-se entre o Nível IV e V.

Confirmou-se com este estudo e com as atividades já analisadas, que os alunos não se conseguem “desligar” dos seus sentimentos/conexões afetivas acerca do passado quando lhes é pedido que empatizem historicamente, apesar de utilizarem sempre o seu conhecimento como justificação como verificamos nos exemplos de resposta que fornecemos no presente estudo. Assim, como alguns autores defendem, e nós com a referida turma confirmámos, “the process of forming affective connections to the past enables students to view historical figures as human beings who faced very human experiences and leads to a richer understanding than perspective taking alone” (Endacott & Brooks, 2013, p. 43), e ainda Doñate Campos e Ferrete Sarria (2019), que reafirmam a teoria de Martyn Davison³⁴:

Los resultados muestran que los estudiantes centrados en la afectividad, presentan mejores resultados que aquellos cuyas lecciones se orientan al aspecto cognitivo. El hecho de indagar en los motivos que trajeron a un determinado personaje histórico a comportarse de una cierta forma, suponen en el individuo, desarrollar su capacidad para comprender las motivaciones ajenas y la complejidad del proceso de toma de decisiones (p. 51).

Concretizando um balanço geral de todas as atividades realizadas, entendemos que cada uma teve as suas dificuldades, mas também que os conteúdos abordados foram diferentes, podendo ter alterado alguns resultados. Não obstante, acreditamos que as estratégias ligadas ao conceito de empatia e um trabalho continuado a longo prazo produz resultados mais positivos.

Ao comparar-mos todas as atividades, observamos que os alunos obtiveram alguma progressão ao nível do conceito de empatia histórica. Porém, existiram algumas oscilações devido a este processo não ter sido tão contínuo como o desejámos. Isto deveu-se às adversidades enfrentadas no ano letivo em que foi realizado o estudo, mas também, porque acreditamos que cada estratégia produz os seus devidos resultados.

³⁴ Martyn Davison refere que a empatia é indissociável de dois aspetos: o cognitivo (pensamento) e o afetivo (sentimentos). Estes duas componentes, tal como foi estudado pelo mesmo na sua tese de doutoramento em 2012, demonstram que os estudantes que primeiro trataram dos materiais relacionados com a afetividade mostram mais interesse e entusiasmo à tarefa relacionada com a empatia (Davison, 2012).

Dois estudantes que não conseguiram alcançar níveis sofisticados de empatia, mas que, desde início, revelaram nas aulas pouco interesse na disciplina e uma grande falta de concentração. Isto levou a que os discentes não realizassem algumas das tarefas propostas, tanto em sala de aula como em ensino remoto, sendo que as que entregavam demonstravam-se lacônicas. Por outro lado, alguns alunos conseguiram ultrapassar algumas dificuldades na disciplina através do conceito de empatia, progredindo do Nível I ao Nível III.

Destacamos duas alunas, que à exceção da primeira atividade, alcançaram sempre níveis entre o IV e o V e que tinham quase sempre resultados excelentes à disciplina. Ao cruzarmos com outros estudos efetuados, apuramos que esta situação nem quase sempre acontece, pois, alguns alunos não estão familiarizados com este tipo de exercícios, o que faz com que adquiram níveis menos sofisticados (Silva, 2018). Almeida (2018) também concluiu no seu estudo que os alunos com melhores resultados na disciplina, foram os que atingiram níveis mais sofisticados de empatia histórica.

Outras duas alunas que, apesar de atingirem muito bons resultados à disciplina, tiveram algumas oscilações em atividades realizadas. Acabavam por debitar a matéria não conseguindo alcançar um descentramento do seu conhecimento. A maioria dos alunos que alcançaram níveis de empatia mais sofisticados em termos gerais, terão sido quase sempre os melhores alunos da turma em termos de avaliação final da disciplina.

Em termos globais as duas atividades que, no nosso entender, foram mais positivas ou alcançaram resultados mais satisfatórios em termos da aplicação do conceito, terá sido o debate entre cristãos e muçulmanos e “Como um monge copista no seu *scriptorium*”.

No final de todas as atividades, e conseqüentemente, do fim do ano letivo, pedimos aos alunos que respondessem a um questionário acerca das tarefas que realizámos, utilizando o conceito de empatia.³⁵ Neste sentido, a amostra é constituída por 16 alunos da turma 7.º X. Não analisámos as respostas de uma aluna que não está incluída no presente estudo, como referimos anteriormente.³⁶

A primeira questão “**1. Explica por palavras tuas o que é a empatia histórica**”, obteve, apenas 5 respostas que considerámos satisfatórias. Sabíamos que iria ser uma pergunta complexa, no entanto, verificámos 3 alunos que responderam satisfatoriamente e outros 2 que quase alcançaram esse nível. As três respostas que consideramos pertinentes são as seguintes:

³⁵ Ver Anexo 13.

³⁶ Ver subcapítulo 3.3. As atividades desenvolvidas.

“Empatia histórica é pormo-nos no lugar de uma pessoa do passado e “viver-mos”[sic] no passado sem ter os conhecimentos que temos hoje em dia”. (B11)

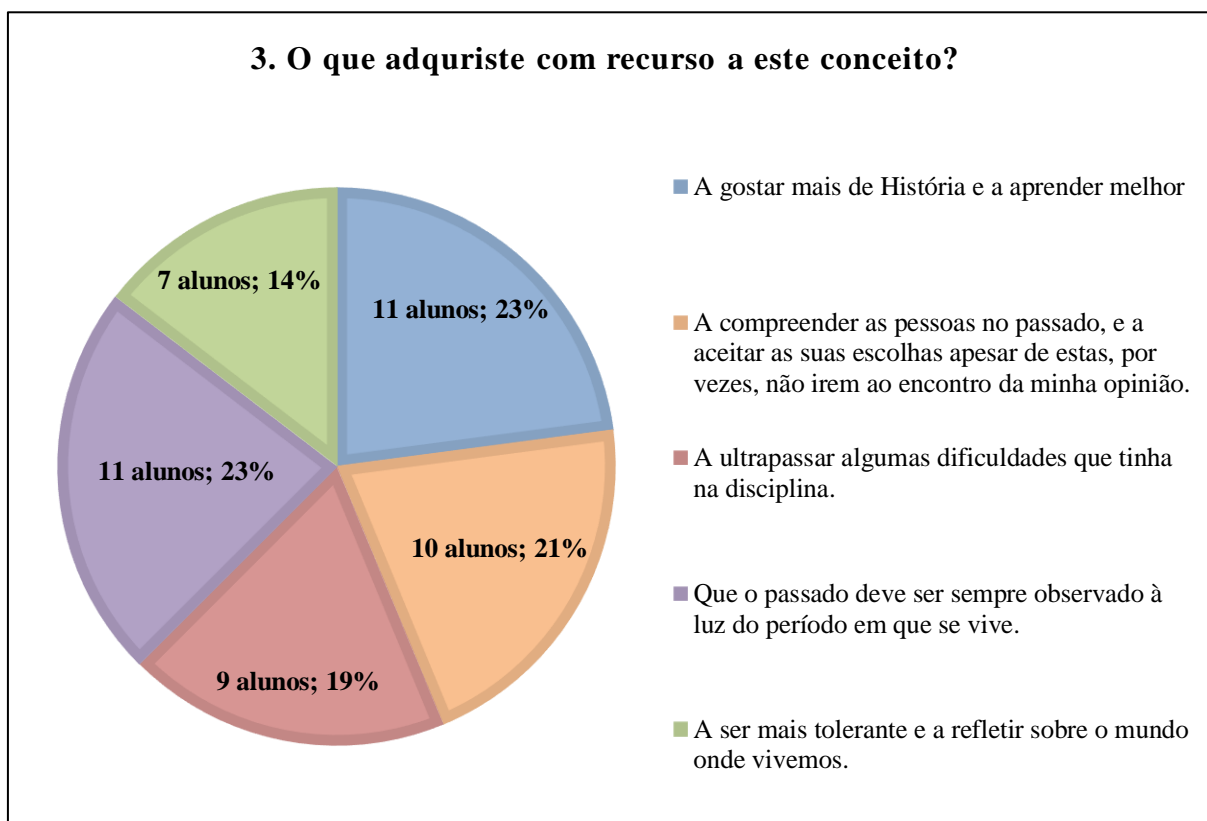
“Para mim empatia histórica é quando vemos o passado de outras perspetivas, não o vemos do “presente”, comparando-o com o “presente”, mas sim vemos e “julgamos” como se estivermos naquela época”. (B3)

“Empatia histórica é compreender as pessoas do passado e empatizar de forma a perceber os seus problemas e o porquê dos mesmos terem lidado de certa forma, na situação que lhes foi apresentada”. (B6)

Ao analisarmos as respostas anteriormente dadas, verificamos que os alunos conseguiram, através dos exercícios realizados, entender o que era a empatia histórica. Nas restantes respostas dadas a maioria referiu que a empatia histórica *“era uma série de exercícios de história para entender melhor a matéria”*.

A segunda questão, consistia em tentar perceber se, para os alunos, a empatia histórica terá sido importante nas aulas de História. Nesta pergunta denotamos que todos, à exceção de uma aluna, responderam afirmativamente. Ao justificarem as suas respostas, a maioria dos alunos respondeu que este conceito: ajudou a tornar as aulas de História mais dinâmicas; a fazer algo de diferente; a “entrar” verdadeiramente “dentro” de um personagem histórico; a serem mais tolerantes; a compreender mais o passado; a interessar-se mais pela História; ajudou a ultrapassar algumas dificuldades; a entender as decisões das pessoas do passado.

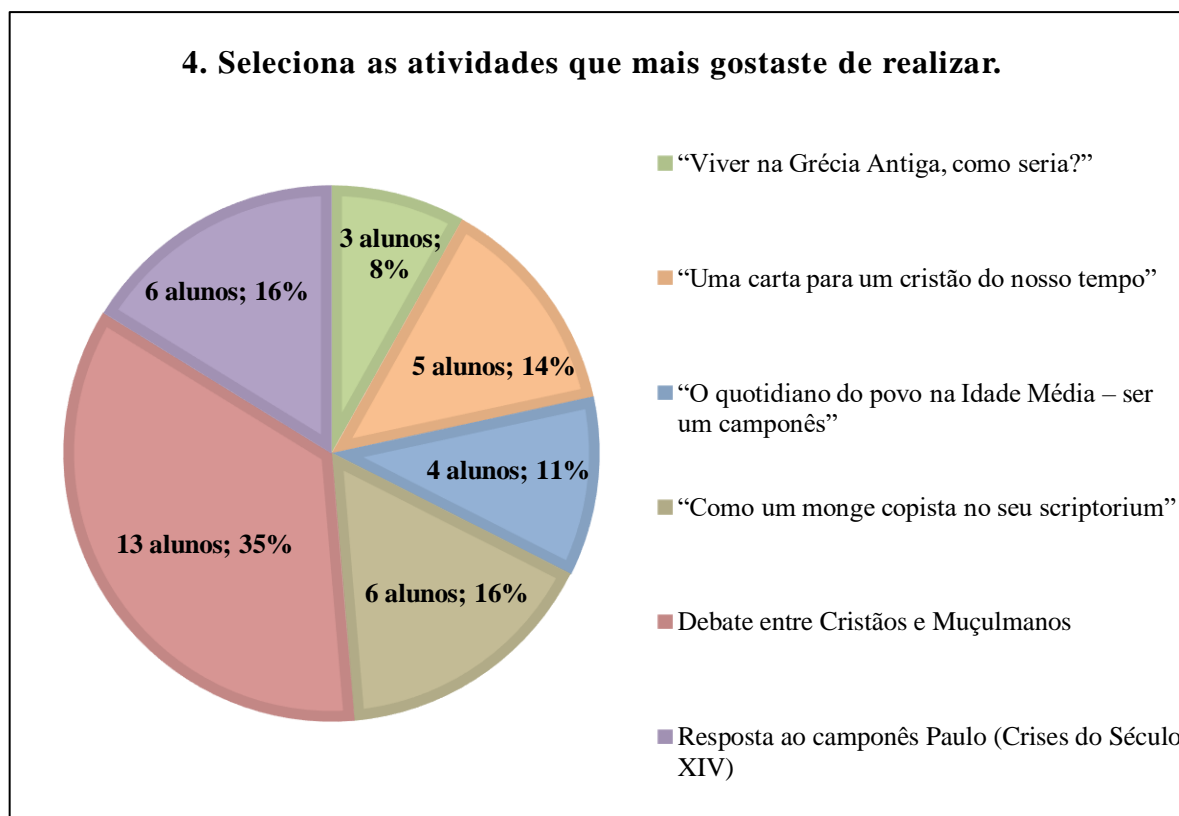
Na questão **“3. O que adquiriste com o recurso a este conceito?”**, os alunos podiam assinalar mais do que uma opção. Verificámos a seguinte distribuição:

Gráfico 9: Apresentação dos resultados da questão número 3 do questionário

Fonte própria

As duas alíneas mais assinaladas foram: **“A compreender as pessoas no passado, e a aceitar as suas escolhas apesar de estas, por vezes, não irem ao encontro da minha opinião”** e a **“que o passado deve ser sempre observado à luz do período em que se vive”** empatada com **“a gostar mais de História e a aprender melhor”**. Todas as restantes respostas obtiveram uma grande distribuição, sendo que todos os alunos assinalaram, pelo menos, uma opção.

Na questão seguinte **“4. Selecciona as atividades que mais gostaste de realizar.”** Obtivemos resultados que nos puderam ajudar a responder a algumas questões, nomeadamente, se as atividades que mais gostaram foram as mesmas que se evidenciaram com melhores resultados.

Gráfico 10: Apresentação dos resultados da questão número 4 do questionário

De referir que, apesar da atividade **3.3.5** se desdobrar em duas, decidimos colocá-las em separado para tentar perceber qual das duas é que tinham realmente gostado mais, apesar da estratégia ser quase idêntica.

Ao observarmos o **Gráfico 10**, identificamos que a atividade de debate entre cristãos e muçulmanos foi aquela que obteve mais votos, e as duas empatadas na segunda posição, foram “Como um monge copista no seu *scriptorium*” e a de “Resposta ao camponês Paulo (Crises do Século XIV)”. Estas opções dos alunos refletem os bons resultados alcançados nas referidas atividades, principalmente no debate e na atividade **3.3.3**. Quanto a justificação das opções escolhidas, a maioria respondeu: “porque ficámos com mais conhecimento da vida deles”; “foi divertido”; “foi diferente”; “foram as mais importantes e interessantes”.

Na pergunta **4.2.**, quisemos saber quais seriam outras atividades que gostariam de realizar para além das que executaram. Alguns responderam que as que realizámos foram “ótimas” e que “para o contexto escolar que vivemos, as que realizámos chegavam”, e outros referiram: declamação de poemas, visitas de estudo, jogos, mais debates e por fim *quizzes*.

CONCLUSÃO

O estágio pedagógico realizado na Escola Básica Nº2 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, permitiu-nos introduzir na profissão de docente, mas sobretudo, na aquisição de métodos de trabalho. Na fase inicial de carreira profissional, um dos aspetos mais importantes é a construção do nosso perfil enquanto futuros professores. Neste sentido, a formação que se desenvolveu na escola foi importantíssima por essa mesma razão. O primeiro contacto com os discentes e as primeiras leccionações, foram uma forma de crescermos profissionalmente e auxiliou-nos na forma como planificávamos as aulas atendendo às características e dificuldades de cada turma e aos perfis de cada aluno. Foi essencial, começar a construir novos materiais e a pensar em novas ferramentas e métodos de ensino de forma que estas dificuldades desaparecessem, mas também, a que nós próprios começássemos a sentir o que seria realmente a profissão de docente. O conceito em estudo, tornou-se ao início bastante difícil de ser implementado na turma afeta o que nos fez refletir acerca de qual o melhor rumo a tomar em relação ao nosso percurso. Contudo, o desenvolvimento da empatia histórica em sala de aula e os seus exercícios, permitiram a criação de uma boa relação com a turma e uma melhor eficácia das metodologias aplicadas.

O estudo que desenvolvemos ao longo do ano letivo tinha como objetivo principal responder à questão que colocámos no início do presente relatório, **“De que modo a empatia e o uso de diferentes estratégias e recursos contribuem para a construção do conhecimento histórico?”**.

Desta forma, e de modo a responder a essa mesma interrogação, traçámos três objetivos: avaliar se a empatia auxilia os alunos a pensar historicamente; verificar se os alunos adquirem mais rapidamente conhecimentos/aprendizagens significativas, através de estratégias diversificadas ligadas à empatia e, por fim, o de verificar se existem diferenças nos níveis de empatia histórica quando são utilizados/as diferentes recursos e estratégias.

Com base em tudo o que foi explanado anteriormente, podemos confirmar todos os objetivos a que nos propusemos. Percebemos que a empatia ajuda os estudantes a pensar historicamente, pois muitos tinham algumas dificuldades na disciplina e conseguiram ultrapassá-las através deste conceito. Por outro lado, os alunos que já se mostravam com resultados académicos favoráveis foram capazes de construir melhor o seu conhecimento e de refletir acerca do que aprenderam, condição tão necessária nos tempos atuais, como declarámos na introdução do presente estudo. Os outros dois últimos objetivos, que estão interligados, acabam por ser confirmados a partir de todas as atividades que realizámos, pois, observámos

oscilações dos resultados de estratégia para estratégia implementada. Observámos também diferenças nos níveis de progressão de empatia histórica em alguns alunos tal como analisámos no ponto anterior deste estudo.

Podemos, com base em todo o trabalho desenvolvido, afirmar que facto de os exercícios realizados irem para trabalho de casa, faz com que muitos dos alunos não entreguem as tarefas, e isto acaba por ser um obstáculo quando se pretende fazer uma avaliação contínua de alguns casos. A ficha que colocámos em prática no primeiro momento revelou-se demasiado extensa, as perguntas eram diretas e sem tópicos ou exemplos, o que se revelou muito complicado e confuso para os alunos. Na atividade seguinte recorremos a outra tipologia de perguntas que permitiu adquirir melhores resultados, pois como podemos verificar, os alunos na turma em questão, sempre tiveram mais facilidade em responder a questões de índole descritiva ou explicativa. Também verificamos que os exercícios nos quais houve um maior sucesso foram os que exigiam uma conclusão ou reflexão acerca da matéria.

Concluímos também com este estudo, que os discentes se mostravam mais entusiasmados em tarefas que os faziam “entrar” no passado com auxílio a, por parte do docente, de lhes fornecer curiosidades acerca da época em questão, ou então de estímulos (auditivos, musicais...). Apurámos também, que a turma alvo de estudo necessitou quase sempre de estratégias diversificadas para demonstrar o seu conhecimento histórico, mas também para utilizar o conceito de empatia quando solicitado. A aplicação do estudo com o conceito de empatia em regime remoto, trouxe-nos uma nova forma de pensar: estratégias que permitissem aos alunos se interessarem pela História e pela resolução de exercícios, bem como de encontrar novos métodos de ensino e formas de entregar os trabalhos propostos.

No momento da aplicação do conceito de empatia histórica, observámos e confirmámos que esta auxilia várias competências presentes no perfil dos alunos: linguagem e textos; pensamento crítico e pensamento criativo; desenvolvimento pessoal e autónomo; raciocínio e resolução de problemas e informação e comunicação (DGE, 2018). Por fim, e o mais importante a reter desta investigação, é que a empatia histórica é algo que se constrói ao longo do tempo e que é necessário um *engagement* completo do aluno com o passado, para assim existir verdadeiramente empatia histórica.

O conceito em estudo, ajuda na aquisição de competências, a melhorar o conhecimento e pensamento histórico, sendo necessário um trabalho contínuo e mais prolongado. O próprio conceito acarreta em si a importância de, na atualidade, auxiliar os discentes em pleno século XXI a pensarem em realidades distintas das suas e a adquirir mais tolerância em relação ao outro:

Este será um dos contributos da História para a formação de uma opinião própria fundamentada visando a tomada de decisão consciente de cenários múltiplos. (...) Esta formação pressupõe que se apetrechem os alunos para a compreensão, reflexão e ação de forma a estes poderem ter acesso a saberes, situações referencias práticas e vivencias, que encorajem e estimulem a construção de comportamentos conscientes e críticos” (Gago, 2012, p. 63).

Ser capaz de assumir a perspetiva das pessoas do passado é um requisito para a compreensão histórica significativa,

Para entender por que as pessoas atuaram como atuaram, é necessário estar familiarizado com o contexto cultural que forma os seus pensamentos. Sem examinar as ideias, atitudes, valores e crenças das pessoas na história, suas ações não têm significado (Aguiar, 2018, p. 117).

Por outras palavras, sem a análise e compreensão das ações dos agentes históricos do passado em conjunto com os conhecimentos que temos da época, não há compreensão histórica significativa. É neste momento que a empatia tem o seu verdadeiro valor, o de analisar e compreender as ações dos agentes históricos do passado, não criticando as suas ações, mas perceber que estas, à luz do tempo em que se vive, são as que fazem mais sentido.

Ao nível dos resultados que obtivemos e que analisámos neste trabalho, referimos a progressão que os alunos tiveram que se verificou desde o início do ano letivo. Importa referir que nas aulas que lecionámos, os alunos foram melhorando a sua participação e motivação na disciplina.

Uma das dificuldades enfrentadas foi a aplicação do modelo de Ashby e Lee (1987). Apesar de referirmos, inicialmente, que este método seria o mais eficaz para avaliar os níveis das respostas dos estudantes, no final de aplicadas as atividades, muitas das vezes confrontámo-nos com a incerteza da atribuição de níveis a alguns alunos. Chegamos à conclusão de que seria mais viável, e visto que o principal objetivo de estudo é de se a empatia ajuda os alunos a pensar historicamente, que os alunos que demonstrassem, através da empatia mais conhecimentos ou compreensão, seriam os que obtivessem níveis mais altos dentro desta escala. Assim, prestámos mais atenção não só aos níveis de empatia como meta a atingir, mas sim às capacidades que foram desenvolvidas e à progressão do pensamento e compreensão histórica.

Importa também sublinhar, a importância que estudos como o que realizámos aqui, têm para um melhor ensino da disciplina de História. Lee (citado por Magalhães, 2012, p. 55), realça esta importância de se:

Manterem e intensificarem os estudos de cognição histórica em torno de questões como os conceitos de explicação, evidência e empatia, que designa como ideias de segunda ordem e que, periodicamente, surgem como questões-base de investigação, mas de forma vaga e não sistemática. Aponta igualmente os

caminhos para o futuro: mais estudos comparativos, em torno da cognição histórica, especialmente entre alunos de diferentes países, que reforcem os resultados já obtidos, um aprofundamento das questões em torno da forma como os estudantes dão sentido à História e como compreendem as razões pelas quais as coisas se passaram. Finalmente, para aprofundar esta linha de investigação, considera que “perhaps the most important area for research now is teachers ideas”.

Assim, os conceitos de segunda ordem, como introduzimos no início do presente relatório são, na atualidade, conceitos de extrema importância para responder a diversas questões com base na investigação. Desta forma potencia-se um crescente aperfeiçoamento de métodos no ensino e de estratégias que consintam uma melhor compreensão histórica.

A empatia histórica é um conceito que acarreta controvérsia e divergência atualmente, “foge à regra” de que a História tem de ser memorizada para assim se obter melhores resultados, ou então, uma melhor compreensão dos factos. O papel do professor é extremamente importante para desfazer o estigma à volta deste conceito de segunda ordem, mas também para procurar o aperfeiçoamento das suas estratégias e métodos de ensino.

O estágio realizado, acabou por ser muito enriquecedor para a futura profissão docente pois adquirimos ferramentas, métodos e estratégias muito importantes que, como referimos nos permitiram uma melhor aplicação do conceito. A empatia histórica auxiliou-nos a adquirir muitas dessas competências e, a melhorar a nossa relação com os alunos, conseguindo mais motivação e participação da turma nas aulas e o crescimento do gosto pela História.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, E., P. (2018) A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade, 13(33), pp. 109-124. <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 de mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra]. Estudo geral, repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/93402>;
- Alves, L. A. M. (2009). A função social da História. *E-Fabulations*, pp. 18-22. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, B., G., Júnior, G.R., Araújo, A., N. & Pereira, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História. *História & Ensino*. 2(17), pp. 257-282. https://www.academia.edu/1855542/Empatia_hist%C3%B3rica_em_sala_de_aula_relato_e_an%C3%A1lise_de_uma_pr%C3%A1tica_complementar_de_se_ensinar_aprender_a_hist%C3%B3ria
- Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History. *The History Curriculum For Teachers*, pp. 62- 88. Falmer Press;
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. 3(2), pp. 13-21. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>;
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*. 39, pp. 53-66;
- Berti, E., Baldin, I., Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*. 34, pp. 278-288.

https://www.researchgate.net/publication/222963291_Empathy_in_history_Understanding_a_past_institution_ordeal_in_children_and_young_adults_when_description_and_rationale_are_provided;

Brolezzi, A. C. (2014). Empatia na relação Aluno/Professor/Conhecimento. *Encontro: Revista de Psicologia*, 17(27), (sem paginação).
<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2997/2812>;

Cairns, J. (1989). Some reflections on empathy in history. *Teaching History*, 55, pp. 13–18.
<https://www.jstor.org/stable/43259498>;

Colby, S. R. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), pp. 60-79.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1050.7007&rep=rep1&type=pdf>

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), pp. 679-709. doi:10.1080/00220270902947376.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220270902947376>;

Damião, H & Rocha, C. (2020). A Importância Do Ensino: Contributos Da Teoria Histórico-Cultural – Escola De Vigotsky. *Egitania Scientia*, 26, pp. 123–132;
http://egitaniasciencia2.ipg.pt/index.php/egitania_scientia/article/view/294/pdf_1;

Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century*, pp. 11-31. Wellington: NZCER Pres.
https://www.nzcer.org.nz/system/files/press/abstracts/History%20Matters_ch%201_0.pdf;

Direção – Geral de Educação. (julho 2018). *Aprendizagens essenciais da disciplina de História para o 7.º ano de escolaridade | 3.º ciclo do ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf

- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y Aprendizaje*. 9(34), pp.1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292>;
- Campos, O. D. & Sarria, C. F. (2019). Vivir la História: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60. DOI:10.7203/DCES.36.12993. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/doate.pdf>;
- Cruz, P & Pizarro, F (2014). Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. Proyecto Clío History and History teaching, Clío. 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/guerramundia2014.pdf>
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*. 8(1), pp.41-55. https://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS_06482_no3.pdf;
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*. 39(1), pp. 1–16. <https://daneshyari.com/article/preview/108376.pdf>;
- Endacott, J., & Pelekanos, C. (2015). Slaves, women, and war! Engaging middle school students in historical empathy for enduring understanding. *Social Studies*, 106(1), pp. 1-7. doi: 10.1080/00377996.2014.957378. https://www.researchgate.net/publication/270285674_Slaves_Women_and_War_Engaging_Students_in_Historical_Empathy_for_Enduring_Understanding;
- Ferreira, C. M.A.S. (2009). O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. *Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. pp. 115-130. Universidade do Minho. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-investigac3a7c3a3o-em-portugal-e-no-brasil.pdf>;
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares - Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Pensar a Educação, Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa;

- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*. 5(9), pp. 76-93. <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>;
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. *Atas das II Jornadas Internacionais em Educação Histórica e museus*. (pp. 19-36). Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>;
- Lee, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. *Atas das VII Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. (pp. 11-29). Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. [estudos-de-conscic3aancia-histc3b3rica-na-europa-amc3a9rica-c3a1sia-e-c3a1frica.pdf \(wordpress.com\)](https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-literacia-historica.pdf);
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*. 143, pp. 39-49. <http://www.jstor.org/stable/43260422>;
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*. 82, pp. 6-11. <http://www.jstor.org/stable/43260097>;
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. [Progression in students' understandings of the discipline of history]. *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. pp. 13-28. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/perspectivas-em-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>;
- Low-Ber, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History*. 55, pp. 8-12. <http://www.jstor.org/stable/43259497>;
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História: Um estudo no Alentejo*. Publicações do Cidehus. doi:10.4000/books.cidehus.5190;

- Martins, G., (coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf;
- Melo, M.C. (2009). Palavras iniciais. O conhecimento (tácito) histórico. *Polifonia de alunos e professores*. (pp. 5-11). Centro de investigação em Educação da Universidade do Minho,. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9565>;
- Monfort, N. G., Vázquez, R. H., Blanch, J. P. & Fernández, A.S. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. *Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*. Fundación Dialnet. pp. 283-290. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096387>;
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras – História*. 3(2), pp. 33-39. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56630/2/moreiraensinar000133782.pdf>;
- Pereira, J. S. (2014). *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História* [Tese de Mestrado em Especialização em História Social e Ensino de História]. Universidade Estadual Londrina. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_952df8d2cb9e2259d54c86944ffa3e43;
- 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 de mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/57993>;
- Silva, M., V., M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* [Relatório de estágio de mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/116540>;
- Veríssimo, M. H. O. A. (2012). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da Evidência: um estudo com alunos do Ensino Secundário* [Tese de

doutoramento em Ciências da Educação (área de especialização em Educação em História e Ciências Sociais)]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
<http://hdl.handle.net/1822/28672>;

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*. 40(3), pp. 331-337.
https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools.

ANEXOS

Índice de Anexos

ANEXO 1 – Plano Individual de Formação	87
ANEXO 2 – Proposta de atividade a realizar dentro do plano anual de atividades, “Descobrir E Investigar O Passado”.....	90
ANEXO 3 – Tarefas para o desenvolvimento da compreensão empática, adaptada do quadro de Shemilt, 1984, In: Silva, 2018, pp. 28-29.....	92
ANEXO 4 – Ficha de aplicação, da aula do dia 18/11/2020, “Viver Na Grécia Antiga, Como Seria?”	93
ANEXO 5 - Proposta de atividade, “Uma carta para um cristão do nosso tempo”, realizado na aula do dia 8/02/2021.....	95
ANEXO 6 - Folha (decorada ao estilo medieval) distribuída em aula para os alunos escreverem o seu texto.....	96
ANEXO 7 – Notícia do Diário de Notícias/lusa, 7 de fevereiro de 2021, apresentada à turma e debatida em aula, no dia 7/04/2021.	97
ANEXO 8 – Guião do debate	98
ANEXO 9 – Consentimento	102
ANEXO 10 – Ficha aplicada online no dia 16/03/2021 na plataforma Google Forms e convertida para PDF, referente à primeira parte do subcapítulo: 3.3.5 “Paulo, um camponês na idade média”	103
ANEXO 11 – Ficha aplicada presencialmente no dia 04/06/2021 referente à segunda parte do subcapítulo: 3.3.5 “Paulo, um camponês na idade média”	106
ANEXO 12 – Resposta da aluna (B17) à segunda parte da atividade 3.3.5 “Paulo, um camponês na idade média”.	107
ANEXO 13 – Questionário final aplicado aos alunos referente à utilização do conceito de empatia em sala de aula.....	108

ANEXO 1 – Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Nome: Regina Vieira Pascoal

Discentes: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade

No presente ano letivo 2020/2021, no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi-me proposto a realização de um Plano Individual de Formação.

A escola que estou a frequentar enquanto professora estagiária é a Escola Básica Nº2 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova. Tendo em conta os tempos conturbados que hoje vivemos, as minhas atividades propostas não podem ser tão ambiciosas. Mais à frente, nesta redação, irei explanar o que pretendo realizar e quais os objetivos que pretendo atingir no presente ano letivo.

Existem inúmeros receios, mas também expectativas do que se aproxima enquanto professora estagiária. A começar pelo novo ambiente, somos transportados para uma realidade que tem mais a ver com o mercado de trabalho, em que temos de agir sempre com o máximo de profissionalismo possível. Apesar disto, temos sempre de ter em conta que a escola onde nos encontramos, será um novo sítio para criar e contar histórias e ensinar História.

Na primeira semana denotamos que o Estágio Pedagógico seria um ano de muito trabalho individual, mas também, de grupo com os restantes colegas estagiários e comunidade escolar. O estágio é de muita importância, não só para aprendermos a lidar com situações adversas que possamos encontrar na vida escolar; a adquirir competências necessárias para realização de um bom trabalho enquanto futuros pedagogos; para criar uma personalidade enquanto futura professora; a participar nas atividades que envolvem toda a comunidade escolar; a integrar/interagir nas reuniões que se fazem no departamento e por fim, a didatizar o conhecimento adquirido na faculdade de modo a que os alunos percebam e se interessem pela disciplina de História. No fundo, tornar as

1

aulas da disciplina de História mais dinâmicas, através de novos factos e curiosidades e experimentar novas formas de ensinar, tais como o acesso às novas tecnologias.

Este documento escrito tem por função expor as atividades e as competências que espero adquirir enquanto futura professora. Mais adiante vou expor por tópicos essas mesmas atividades que pretendo desenvolver com participação direta, sendo que serão uma ferramenta imprescindível para obter a qualificação de docente de História.

Como professora estagiária pretendo desenvolver as seguintes atividades:

- Exercer a atividade docente na turma do 7ºB;
- Assistir a todas as aulas dos meus colegas estagiários do 7ºA e 8ºD;
- Assistir a outras aulas que a professora orientadora considere imprescindíveis para o nosso crescimento profissional;
- Participar em 75% dos seminários que a professora coordenadora oferece;
- Planificar e lecionar as aulas que me são outorgadas;
- Elaborar matrizes, questões aula, testes e os seus critérios de correção;
- Corrigir testes;
- Fazer avaliação formativa;
- Recorrer a recursos interativos para melhorar o ambiente de aprendizagem de modo a que se instrua mais eficazmente;
- Aplicar e desenvolver o meu tema de relatório de estágio. Desejo assim, aplicar o conceito de empatia histórica, e didatizá-lo ao longo do ano dentro do programa de 7ºano.
- Participar e dar ideias de atividades a desenvolver pelo departamento;
- Integrar-me na comunidade escolar a partir das atividades a realizar fruto do Plano Anual de Atividades;
- Participar diretamente nas atividades sugeridas por mim e pelos meus colegas estagiários do Plano Anual de Atividades:
 - Realização de uma exposição de fotografia comparativa (presente/passado) sobre uma temática atual (a realizar no final do ano);
 - Concretização de uma palestra (composta por três sessões) com um Professor Doutor da Universidade de Coimbra, de modo a que os alunos adquiram bases para o seu pensamento histórico e que se interessem pela disciplina de História;



Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Escola Básica N.º 2

- desenvolvam competências de espírito crítico e de pensamento criativo;
- atinjam, através das fontes, conceitos históricos (como por exemplo, evidência e empatia);
- criem gosto pela disciplina de História;
- estejam aptos para o trabalho de investigação.

Condeixa-a-Nova,
Novembro de 2020

Professora Orientadora Catarina Gomes Figueiredo
Leonardo Ferreira, Regina Vieira e Tiago Ferreira

ANEXO 2 – Proposta de atividade a realizar dentro do plano anual de atividades, “Descobrir E Investigar O Passado”.



Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova
Escola Básica N.º 2

Descobrir e Investigar o Passado



O Núcleo de Estágio da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que se encontra a realizar a sua Prática Pedagógica Supervisionada na Escola Básica N.º 2 de Condeixa-a-Nova, a par com a Professora Orientadora Catarina Gomes Figueiredo, pretende desenvolver um conjunto de sessões teórico-práticas para os alunos no âmbito do Plano Anual de Atividades da Escola.

A atividade a concretizar pretende ser mote para a introdução ao trabalho de investigação histórica para os alunos que tenham interesse em participar. Para este efeito, acredita-se que é fulcral a participação de um investigador nas três sessões que se pretendem concretizar, para que o mesmo possa transmitir conhecimentos ligados à investigação em História e auxiliar os discentes no desenvolvimento de pequenos trabalhos de pesquisa na área. Neste sentido, o intuito principal desta proposta passa por desenvolver e incentivar os alunos a contactar com técnicas e modos de investigação, de modo a obterem uma clara noção do que é a vida de um investigador, sendo eles mesmos, também, investigadores.

A participação neste conjunto de sessões está aberta a todos os alunos que tenham interesse em comparecer, mediante uma inscrição prévia e um número de participantes a definir. Por ser uma atividade extracurricular, sugere-se que a mesma decorra no período da tarde, às quartas-feiras.

Planificação da atividade:

- **Oradora convidada:** Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro.
- **Duração da atividade:** 3 sessões de 60 minutos, ao longo do ano letivo (a começar no 2.º período).
- **Propostas de tema a desenvolver:** História da Vida Privada; Genealogia; Cultura.
- **Objetivos específicos:**

Pretende-se que os alunos...

- adquiram ferramentas para o trabalho em investigação histórica;
- conheçam, interpretem e trabalhem com fontes;

Professora Orientadora Catarina Gomes Figueiredo
Leonardo Ferreira, Regina Vieira e Tiago Ferreira

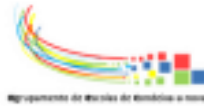
- A execução de um mural de notícias sobre a atualidade, que irá ser apresentado na televisão do bloco A da escola.
- Pôr em prática em sala de aula a atividade da *Escape Room* a ligada à disciplina de Projeto Didático I.
- Organizar em conjunto com os meus colegas de estágio, várias atividades extracurriculares a desenvolver ao longo do ano (sessões de cinema, promoção de obras literárias...);
- Participar nas reuniões de âmbito escolar a que como professores estagiários somos convidados a assistir;

A nível pessoal pretendo desenvolver nos alunos:

- O gosto pela disciplina de História através de múltiplas metodologias;
- A capacidade de serem agentes históricos, nomeadamente “fazer a História” (a partir da análise dos documentos apresentados em aula);
- Desenvolverem aptidões que lhes permitam entender o que é a disciplina e os seus conceitos, a partir dos vestígios dos nossos antepassados;
- De entenderem o verdadeiro valor da História e da cultura;
- A criação de empatia histórica.
- A capacidade de entenderem a História não como um passado estático, mas sim, com um passado que pode ser utilizado no presente ou passível de ser alterado consoante as nossas escolhas e ações;
- A capacidade crítica de ver a história para “não cometer os mesmos erros do passado” (capacidade de reflexão).

ANEXO 3 – Tarefas para o desenvolvimento da compreensão empática, adaptada do quadro de Shemilt, 1984, In: Silva, 2018, pp. 28-29.

Natureza da resposta empática	Lógica da tarefa	Natureza da tarefa	Notas
Descritiva	Casos particulares	Biografia	Utilização de apenas um episódio significativo (carácter e motivos).
	Projeção pessoal	Imagina-te...	Testar a capacidade de diferenciar a empatia da simpatia.
	Projeção/ Reconstrução	Reconstrução Como é que seria?	Escrever um diário ou cartas; reconstruir a situação, mas não a perspetiva.
	Criação de alternativas	Exercícios de tomadas de decisões	Colocar situações em que se tem de tomar decisões de acordo com uma determinada cultura, ou através de regras do contexto.
Explicativa	Criando relações	Criando relações	Encontrar relações ligando ambas.
	Confirmar Expectativas	Criar hipóteses de explicação para um facto	Colocação de um problema que se tem de resolver.
	Resolução de incongruências	Dilemas empáticos; Contrastes estruturados entre passado e presente	Exemplos que não têm sentido, para perspetivas do presente.



Ano letivo 2020/2021



3. O que farias se fosses um escravo ou um meteco? Lutavas por melhores condições de vida? Justifica. (Ver páginas do manual 54-55).

4. Consoante o teu género (masculino ou feminino), argumenta se a educação, tanto espartana como ateniense, seria a mais correta naquela altura. Justifica. (Ver páginas do manual 54-57).

ANEXO 5 - Proposta de atividade, “Uma carta para um cristão do nosso tempo”, realizado na aula do dia 8/02/2021.**Uma carta para um cristão do nosso tempo.**

1. Lê, atentamente, o seguinte texto e observa as imagens.

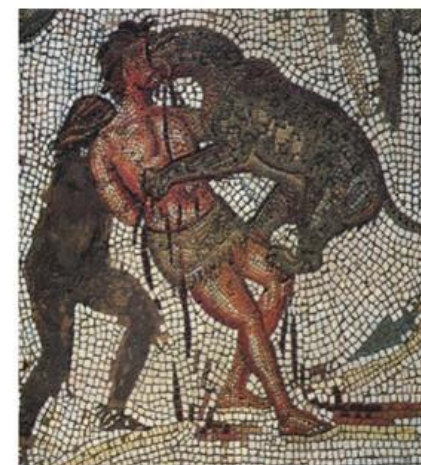
Testemunho de um cristão

Vós acusais-nos: “Não adorais os deuses e não oferecis sacrifícios aos imperadores.” [...] Por isso, culpais-nos de sacrilégio e de traição. Esse é o principal fundamento da vossa perseguição contra nós. [...] Não adoramos as vossas divindades porque sabemos que elas não existem [...]. Não podem existir tais deuses, tão numerosos e tão diferentes, novos e antigos, gregos, romanos e bárbaros [...]. Mas vós, por causa deles, crucificais-nos, [...] e lançais-nos às feras [...]. Numa palavra: perseguis-nos porque recusamos homenagear estátuas [...].

O objeto da nossa adoração é um único Deus Todo-Poderoso, criador do Cosmos [...]. Os olhos não podem vê-Lo, porque apenas é espiritualmente visível. [...]

Aqueles de entre vós que pensam que não nos importamos com o bem-estar de César, examinem os nossos livros sagrados [...]. Verão que até rezamos a Deus pelos nossos inimigos e pelos nossos perseguidores.

Tertuliano (filósofo romano convertido ao Cristianismo), *Apologia*. 197 d. C.



Cena de martírio de cristãos.
Mosaico romano do séc. II d. C.

1.1. Imagina, que és um cristão no tempo em que os romanos te perseguiram. **Escreve uma carta** a um cristão do nosso tempo e conta-lhe como passavas os teus dias e de que maneira prestavas culto. Podes, ainda, deixar-lhe alguma mensagem acerca de algo que ele deva saber.

ANEXO 6 - Folha (decorada ao estilo medieval) distribuída em aula para os alunos escreverem o seu texto



Imagina que és um monge copista. **Escreve** um pequeno texto em que relates um dia da tua vida no mosteiro.



ANEXO 7 – Notícia do Diário de Notícias/lusa, 7 de fevereiro de 2021, apresentada à turma e debatida em aula, no dia 7/04/2021.

Raptos, decapitações e ataques violentos levam o pânico a Moçambique

Os conflitos na província de Cabo Delgado, no norte de Moçambique, estão a aumentar e provocaram pelo menos 100 mil deslocados internos, alerta o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

DN/Lusa
07 Fevereiro 2020 — 20:54



Moçambique está a ter dificuldades em controlar os grupos terroristas no norte do país © AFP

Algumas passagens do Alcorão/Corão que contrariam a guerra ou *Jihad*:

569. “A mera luta brutal é contrária a todo o espírito da *Jihad*, ao passo que o lápis do estudante, ou a voz do pregador, ou as contribuições do abastado, talvez constituam as mais valiosas formas de *Jihad*.”

77. “A guerra somente é permitida em defesa própria, e com limites bem definidos. Uma vez empreendida, ela deve ser conduzida com vigor, não de modo implacável, mas no sentido de restabelecer a paz e a liberdade de culto a Deus. De qualquer modo, os limites rigorosos não devem ser transgredidos; as mulheres, as plantações não devem ser extirpadas, nem tampouco a paz deve ser negada quando o inimigo a propõe.”

Fonte: Diário de Notícias/Lusa, 07 fevereiro de 2021

ANEXO 8 – Guião do debate

**Guião do debate****“A convivência entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica”.**

Como tiveste oportunidade de aprender nas últimas aulas, o século VII marcou o início da expansão muçulmana, motivada por motivos de caráter religioso, comercial, demográfico e económico. Para os locais onde os muçulmanos se deslocaram, contactaram com povos dos quais absorveram novos conhecimentos. Estes conhecimentos fazem, ainda hoje, parte da nossa herança cultural, técnica e científica.

Durante 500 anos coabitaram na Península Ibérica duas religiões e duas culturas muito diferentes: a cristã e a muçulmana.

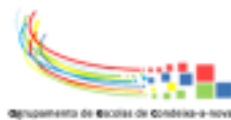


Confraternização entre árabe e cristão (Cantigas de Santa Maria, Biblioteca do Mosteiro de El Escorial, Espanha).

Sabias que...

O xadrez é um jogo trazido para a Península Ibérica pelos muçulmanos? Quando ganhavam o jogo, os árabes diziam *al-jakh-mat* (“o rei está morto”), dando origem à expressão “xeque-mate”.

Proposta de tarefa: com todo o conhecimento que adquiriste nas últimas aulas de História, é-te pedido que consigas argumentar a teu favor, convencendo alguém a escolher um lado durante a Reconquista Cristã (Cristãos ou Muçulmanos). Fá-lo de forma crítica e sempre baseada em factos.



Ideias-gerais e fundamentação de um debate:

1. O que é um debate?

É uma discussão entre pessoas com pontos de vista diferentes e um instrumento essencial para clarificar temas controversos e resolver problemas. Os participantes devem:

- Definir com clareza as ideias a transmitir;
- A forma mais eficaz de as apresentar e factos ou razões que as fundamentem.

2. Para que serve?

- Aprender a trocar ideias com respeito e pensando de forma crítica;
- Usar argumentos válidos (ideias baseadas em factos);
- Resolver problemas em grupo.

3. Como participar?

- Constituição das equipas e organização do trabalho (ver página 4).

- A professora ficará como moderadora do debate.

1. Os grupos são:

Grupo I – Defesa dos cristãos		Grupo II – Defesa dos Muçulmanos	
Equipa A	Equipa B	Equipa C	Equipa D
Bruna; Angélica; Maria; Marta; Henrique.	Bianca; Afonso; Matilde; Diogo.	Carolina Órfão; Daniel; Leonardo; Salomé.	Carolina Matias; Rafael; Francisca; João.

- Cada equipa escolhe um líder, que será responsável pela distribuição das tarefas por cada elemento (cada um deve ficar responsável por pesquisar informações sobre o tema) e um porta-voz. **Deverão todos** colaborar na redação de um texto com as ideias principais que deverá ser entregue no final do debate.



- O que pesquisar? – Cada equipa deve procurar fontes de informação onde possa apoiar a sua argumentação durante o debate (materiais fornecidos em aulas anteriores, manual (ver páginas 82-84/120-125).
- Cada equipa deve definir uma estratégia de atuação: identificar os seus pontos fortes; definir quem faz a intervenção inicial; como poderão intervir para apresentar os argumentos e contra-argumentos, questionando os grupos adversários.

A- O moderador vai começar por introduzir o debate fazendo algumas questões acerca do tema em questão, incitando à participação dos grupos. Os alunos têm de possuir o cuidado de justificar sempre as suas afirmações.

B- Regras de um debate:

O papel de cada interveniente:

- Saber ouvir e falar:

- Cada um deve ouvir atentamente os colegas e registar notas.
- Refletir sobre o que outro diz para apresentar um contra-argumento.
- Fazer uso da palavra, de acordo com as regras.
- Respeitar os oponentes, não ironizando (em palavras ou gestos) ou cortando a palavra, mesmo em caso de total discordância.

→ Para facilitar a intervenção no debate, poderão utilizar as seguintes expressões:

Dar opinião	A meu ver, no meu entender, parece-me que
Explicar/Clarificar	Isto é, aliás, por exemplo, ou seja
Discordar	Não posso estar de acordo, discordo
Adicionar informação	Além disso, por outro lado
Concordar	É evidente que, naturalmente, com toda a certeza
Duvidar	Talvez, é provável, possivelmente
Justificar	Porque, dado que, visto que, uma vez, pois
Concluir	Por todas estas razões, resumindo

Aspetos a ter em consideração:

- Desenvolver uma atitude crítica e fundamentada;



- Cada equipa apresenta a sua intervenção inicial à turma;
- Deve clarificar a sua posição, tendo o cuidado de apoiar cada afirmação ou argumento em factos;
- Cada equipa deve usar um raciocínio lógico e capacidade de persuasão;
- As informações e argumentos devem estar relacionadas com o tema a debater;
- Cada equipa deve atacar pontos relevantes identificados durante o debate;
- Deve também saber responder às questões que lhe forem colocadas e apresentar contra-argumentos;
- A linguagem verbal e não-verbal deverá ser adequada e respeitar todos os intervenientes.

O papel dos participantes:

O moderador	As equipas
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o assunto a debater; - Dar início à discussão; <p>Dar a palavra aos intervenientes, de forma equilibrada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar que o debate se desvie do tema; - Não tomar partido. 	<p>As equipas de cada grupo devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo I: defender a posição dos cristãos de modo a convencer alguém a juntar-se ao seu lado durante a Reconquista Cristã. - Grupo II: devem defender a posição dos muçulmanos e levar alguém a escolher o seu lado.

Notas:

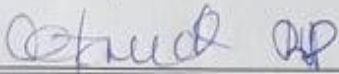
- As equipas do mesmo grupo poderão manter contacto, se possível de modo a definir uma estratégia de atuação comum ou partilhar argumentos.

ANEXO 9 – Consentimento

Ex.mo (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação,

A professora Regina Vieira, que co lecciona a disciplina de História com a professora titular, Catarina Figueiredo, está no presente ano letivo, a finalizar o Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e tem desenvolvido o tema da tese com os alunos, que é complementar ao currículo da disciplina, através de alguns dos trabalhos e conteúdos que tem desenvolvido com os alunos. Na próxima 2ªfeira, dia 19 de abril, irá realizar-se um debate, que foi preparado pelos alunos na última aula. Nesse sentido solicitamos a V/ autorização para gravar o áudio do debate, apenas o áudio, dado que a participação dos alunos será importante para fundamentar elementos da tese académica da professora. Esperamos V/ melhor compreensão.

As professoras,



ANEXO 10 – Ficha aplicada online no dia 16/03/2021 na plataforma Google Forms e convertida para PDF, referente à primeira parte do subcapítulo: 3.3.5 “Paulo, um camponês na idade média”

O quotidiano do povo na Idade Média

Na presente aula tiveste a oportunidade de ficar a conhecer mais acerca do quotidiano das três ordens sociais medievais. Observámos que cada um destes grupos apresenta, graças ao papel que desempenha na sociedade e a sua hierarquia social, modos de viver completamente diferentes.

***Obrigatório**

1. Email *

2. Nome *

Responde às seguintes questões sobre o povo:



3. 1. Refere duas atividades deste grupo social e uma característica das suas habitações. *

4. 2. As atividades do povo eram orientadas por... *

Marcar apenas uma oval.

- um relógio
- um calendário agrícola
- um livro

5. 3. Com base no que ouviste na aula e no texto em baixo, caracteriza a alimentação dos camponeses. Dá o exemplo de dois alimentos que consumiam. *

A vida da gente do campo

As pessoas do povo, em França, bebem apenas água e comem maçãs com pão escuro de centeio. Não comem carne, salvo, algumas vezes, um pouco de toucinho ou as tripas e a cabeça dos animais que matam para os nobres e para os talhantes. Vestem apenas um pobre saio^o de lã sobre uma blusa de pano grosseiro. As grevas^o são feitas do mesmo pano e vão até ao joelho, onde são apertadas por uma liga, deixando nu o resto das pernas. As mulheres e as crianças andam descalças.

Sir John Fortescue, *Governance of England*. Século XIV

Vocabulário

Grevas. Espécie de polainas, constituídas por uma faixa de tecido ou de cabedal que era enrolada nas pernas, do antelho até ao joelho.

Saio. Peça de vestuário que, enfiada pela cabeça, cobria o corpo até aos joelhos.

4. Lê, com atenção, a seguinte banda desenhada.



Olá, eu sou o camponês Paulo. Passo os dias a trabalhar nos campos do senhor. Aqui atrás está a minha mulher, a Maria.

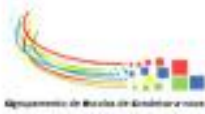
A nossa vida na aldeia do Vale é bastante difícil. Trabalhamos de sol a sol com um capataz a vigiar-nos, se não cumprimos o trabalho ele castiga-nos...

Este é o meu amigo, o Jacinto. Ele mal se alimenta e, tal como nós, também trabalha muito na reserva do senhor. Gostava de continuar a falar contigo, mas tenho de ir limpar o moinho do meu senhor. Podias escrever-me e contar-me como são passados os dias na tua aldeia? Espero em breve notícias tuas!

6. 4.1. Imagina que és também um camponês na época medieval. Escreve um texto pessoal, e conta ao Paulo como é a tua vida na aldeia. Se te ajudar, podes recorrer aos materiais disponibilizados na classroom e ainda à página 106 do manual. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO 11 – Ficha aplicada presencialmente no dia 04/06/2021 referente à segunda parte do subcapítulo: 3.3.5 “Paulo, um camponês na idade média”

1. Lê, atentamente, o seguinte balão de fala e o texto ao lado.

Olá, eu sou o camponês Paulo. Ainda te recordas de mim? Obrigado pelas notícias que me enviaste, gostei de saber como é o teu quotidiano na aldeia onde vives.

Aqui na minha aldeia algo de estranho se está a passar... as pessoas estão a adoecer com muita facilidade. Pensei em ir para a cidade em busca de melhores condições de vida, achas que o deva fazer?

Gostaria que me escrevesse para saber se aí na tua aldeia está tudo bem. Espero notícias tuas em breve!



1.1. **Escreve**, um texto onde respondas ao camponês Paulo recorrendo aos seguintes tópicos. Lembra-te, que também és um camponês medieval, por isso, recorre sempre ao teu conhecimento histórico para justificar o que escreveres.

- Doenças;
- Higiene;
- Revoltas;
- Alimentação;
- Condições de vida.

ANEXO 12 – Resposta da aluna (B17) à segunda parte da atividade 3.3.5 “Paulo, um camponês na idade média”.

“Olá! Na minha aldeia a morte também está a atacar muita gente. Membros da minha família morreram muito recentemente, sinto muita falta deles! O meu irmão morreu com a peste negra, não sei se conheces, mas deves conhecer, está muito famosa! (pelo lado negativo). Uma das minhas filhas morreu com fome! Tinha pouco mais um ano e estava com necessidade de um alimento, que não fosse pão. Para piorar a situação, eu perdi o meu emprego. Pois para que é que vamos nós camponeses para uma terra, se nem campos agrícolas bons temos? Aí na tua aldeia, com as alterações climáticas, os campos também não devem estar muito bons, ou estou enganado? E a higiene? A higiene nem se fala! A minha mulher nem se importa com o meu cheiro nem com o dos nossos vizinhos. Mas eu? Eu importo, e muito! Devo ser a única pessoa da minha aldeia e arredores, que se incomoda com o cheiro! Temos de começar a tomar mais banho, mas, contudo a nossa vida está muito em baixo sem o meu emprego a nossa sustentabilidade esta a ficar muito difícil. Temos pouco dinheiro guardado e queremos gastá-lo em algo que valha a pena! Agora, os meus colegas de trabalho estão a revoltar-se contra os senhores, pois eles estão a tentar impor medidas régias e aproveitaram para reforçar a sua autoridade! Mas, respondendo à tua pergunta acho que sim, que deves ir para a cidade, procurar melhores condições de vida! Pensando melhor nisso acho que também vou usar o dinheiro que tenho guardado para ir também! Vou já dizer à minha mulher! Obrigado pelo contacto Paulo! E espero sinceramente que a tua vida melhor! Adeus!” (B17)

ANEXO 13 – Questionário final aplicado aos alunos referente à utilização do conceito de empatia em sala de aula



Ano letivo 2020/2021



Nome: _____ Nº _____ Ano/Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

Questionário sobre algumas atividades realizadas ao longo do ano envolvendo empatia histórica

Em algumas aulas de História, foram-te propostas diversas atividades em que utilizasses o teu conhecimento e o conceito de empatia histórica. Este questionário tem como objetivo verificar o que achaste dessas atividades e o que aprendeste com este conceito.

1. **Explica** por palavras tuas o que é a empatia histórica.

2. Para ti, a empatia histórica foi importante nas aulas de História? (Assinala a opção com um X)

Sim	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

2.1. **Justifica** a tua resposta.



Ano letivo 2020/2021



3. O que adquiriste com recurso a este conceito? (Assinala a/s opção/ões com um X)

A gostar mais de História e a aprender melhor	<input type="checkbox"/>	Que o passado deve ser sempre observado à luz do período em que se vive.	<input type="checkbox"/>
A compreender as pessoas no passado, e a aceitar as suas escolhas apesar de estas, por vezes, não irem ao encontro da minha opinião.	<input type="checkbox"/>	A ser mais tolerante e a refletir sobre o mundo onde vivemos.	<input type="checkbox"/>
A ultrapassar algumas dificuldades que tinha na disciplina.	<input type="checkbox"/>	Outro, qual?	<input type="checkbox"/>

4. **Seleciona** as atividades que mais gostaste de realizar:

"Viver na Grécia Antiga, como seria?"	<input type="checkbox"/>
"Uma carta para um cristão do nosso tempo"	<input type="checkbox"/>
"O quotidiano do povo na Idade Média – ser um camponês"	<input type="checkbox"/>
"Como um monge copista no seu scriptorium"	<input type="checkbox"/>
Debate entre Cristãos e Muçulmanos	<input type="checkbox"/>
Resposta ao camponês Paulo (Crises do Século XIV)	<input type="checkbox"/>

- 4.1. **Justifica.**

- 4.2. **Que atividades gostarias de ter feito para além destas que realizaste?**
