



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Tiago Vaz Cipriano Moura

# A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EMPATIA HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

Setembro de 2021

# FACULDADE DE LETRAS

## A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EMPATIA HISTÓRICA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EMPATIA HISTÓRICA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Tiago Vaz Cipriano Moura</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro</b>  <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto</b>  <b>2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>História</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Data de Defesa</b>	<b>22-10-2021</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>19 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>18 valores</b>

1 2 9 0



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

## **Agradecimentos**

O trabalho que aqui se apresenta é o culminar de uma etapa dos meus estudos e vida académica. Foi um período com os seus altos e baixos, do qual consegui acumular experiências marcantes e fiz amizades que vou levar para a vida. Desta forma, não foi apenas uma jornada individual, uma vez que esta foi marcada por um conjunto de pessoas que quero aqui destacar pela forma positiva que marcaram esta etapa da minha vida.

Quero começar por agradecer a algumas das pessoas mais importantes da minha vida, que acompanharam a maior parte do meu percurso académico. Pela grande amizade, por todos os bons momentos que proporcionaram, agradeço aos meus amigos Ana Marcella, Vítor Rafael, Pedro Sebastião, Laura Oliveira, Diogo Figueiredo, Luís Miguel, Edi Carreira, Gustavo Gonçalves, Julyana Smith e Rafael Alves.

Agradeço à Escola Secundária/3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres, por toda a contribuição na minha formação como professor. Dentro do contexto do estágio agradeço o carinho, apoio e contributo da professora Clara Martinho e do professor orientador Carlos Duarte. Agradeço também aos meus alunos, cuja primeira oportunidade de lecionação valorizo imenso, assim como as boas memórias que levo comigo. Quero dar também um agradecimento especial ao meu colega e amigo João Liceia, cuja presença foi importante neste estágio.

Estou também muito grato às minhas orientadoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade por todo o apoio durante o mestrado até este momento final de avaliação. Toda a ajuda que me prestaram foi fundamental para que fosse possível concluir este percurso.

Quero também agradecer à Cristina por todo o carinho e apoio que tem demonstrado a mim e à minha mãe. Agradeço à minha família, pelo afeto e por todos os meios que disponibilizaram para que fosse possível chegar onde estou. Em particular agradeço ao meu pai, à minha mãe e aos meus tios por todo o apoio indispensável para que conseguisse concretizar todos os meus objetivos.

## **RESUMO**

### **A aprendizagem através da empatia histórica no 3º ciclo do ensino básico**

O seguinte estudo enquadra-se no estágio pedagógico em História realizado no ano letivo de 2020/2021. Os assuntos aqui desenvolvidos prendem-se com o estágio pedagógico que decorreu num estabelecimento de ensino onde, para além da experiência letiva, permitiu a aplicação do conceito de empatia histórica em sala de aula. Apresentam-se três capítulos neste relatório, sendo um deles dedicado à experiência pedagógica na escola, outro aos aspetos teóricos da empatia histórica e ainda um último com uma dimensão prática onde se aplica este conceito em sala de aula.

Neste trabalho, a empatia histórica surge como alternativa ao modelo convencional da aula-conferência para as aprendizagens dos alunos. A empatia histórica leva os jovens para o contexto de eventos históricos e ajuda-os compreenderem as experiências dos agentes históricos, propiciando uma melhor visão da história a partir da perspetiva do passado em vez dos preconceitos do presente. Através deste tipo de exercício, os alunos melhoram as suas capacidades de compreensão histórica. Passam a analisar o passado a partir do cruzamento de várias perspetivas, o que aproxima o estudo do aluno do trabalho da historiografia, ao mesmo tempo que os ajuda a compreenderem um lado mais humano dos agentes históricos.

Ao longo do ano letivo aplicaram-se vários exercícios escritos numa turma do 9.º ano. Procurou-se avaliar a evolução dos níveis de empatia histórica que os alunos desta turma foram capazes de alcançar. Através de várias modalidades de exercício, que incidiram sobre diferentes temáticas em história, concluiu-se que os alunos evoluíram positivamente na capacidade de atingirem elevados níveis de empatia histórica, ao mesmo tempo que demonstraram ser capazes de compreender os conteúdos que eram trabalhados. Foi, contudo, uma evolução que demonstrou resultados diferenciados na turma.

**Palavras-chave:** Empatia histórica, exercícios escritos, conhecimento histórico, ensino da História, contextualização histórica.

## **Learning through historical empathy in the 3rd cycle of basic education**

The following study is part of the pedagogical internship in History held in the academic year 2020/2021. The subjects developed here relate to the pedagogical internship that took place in an educational establishment where, in addition to the teaching experience, it allowed the application of the concept of historical empathy in the classroom. This work includes three chapters, one dedicated to the pedagogical experience at school, another to the theoretical aspects of historical empathy and the final one with a practical dimension where this concept is applied in the classroom.

In this work, historical empathy appears as an alternative to the conventional model of the conference class for student learning. Historical empathy takes young people into the context of historical events and helps them understand experiences of historical agents, providing a better view of History from the perspective of the past rather than the prejudices of the present. Through this type of exercise, students improve their historical understanding skills. They begin to analyze the past from the intersection of various perspectives, which brings the student's study closer to the work of historiography, while helping them to understand a more human side of historical agents.

Throughout the school year, several written exercises were applied in a 9th grade class. We tried to assess the evolution of the levels of historical empathy that students in this class were able to achieve. Through various types of exercises, which focused on different themes in history, it was concluded that the students evolved positively in their ability to reach high levels of historical empathy, while at the same time demonstrating that they were able to understand the contents that were being worked on. It was, however, a progress that showed different results in the class.

**Keywords:** historical empathy, written exercises, historical knowledge, history teaching, historical contextualization.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>1. A escola e a experiência pedagógica .....</b>	<b>5</b>
1.1. A escola.....	5
1.2. As turmas e a experiência pedagógica .....	7
<b>2. A utilização da empatia histórica na compreensão do passado .....</b>	<b>19</b>
2.1. O conceito e características da empatia histórica.....	19
2.2. Escalas de avaliação de empatia histórica.....	27
2.3. Exercícios e aplicação da empatia histórica .....	32
<b>3. Aplicação das atividades de empatia histórica em sala de aula: casos de estudo com a turma do 9ºX.....</b>	<b>39</b>
3.1. Primeira atividade de empatia histórica: Reflexão sobre a Monarquia Constitucional e a I República.....	42
3.1.1. Considerações sobre a primeira atividade de empatia histórica .....	48
3.2. Segunda atividade de empatia histórica: O Nazismo e a queda da democracia alemã ....	50
3.2.1. Considerações sobre a segunda atividade de empatia histórica .....	57
3.3. Terceira atividade de empatia histórica: Discurso na Assembleia Geral das Nações Unidas .....	58
3.3.1. Considerações sobre a terceira atividade de empatia histórica.....	67
3.4. Quarta atividade de empatia histórica: Preparação para a revolução – 25 de abril de 1974 .....	68
3.4.1. Considerações sobre a quarta atividade de empatia histórica .....	72
<b>Conclusão.....</b>	<b>74</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>82</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>85</b>

## Índice de anexos

### **1. Documentos e trabalhos**

1.1. Plano Individual de Formação.....	86
1.2. Mapa do Agrupamento de Escolas Figueira Norte.....	88
1.3. Placares comemorativos dos quinhentos anos da viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães.....	89
1.4. Planificação de médio prazo do Segundo Período para o 8º ano.....	90
1.5. Planificação de médio prazo do Segundo Período para o 9º ano.....	94
1.6. Exemplo de um Guião de Trabalho Semanal do 9º ano.....	98
1.7. Planificação de uma aula do 8º ano.....	99

### **2. Fichas, exercícios e atividades de empatia histórica**

2.1. Ficha de Trabalho do 9º ano.....	101
2.2. Ficha de Trabalho do 9º ano.....	104
2.3. <i>Quizziz</i> realizados em aula com o 8º ano.....	108
2.4. Exercício de empatia histórica 1: Reflexão sobre a Monarquia Constitucional e a I República.....	109
2.5. Exercício de empatia histórica 2: O Nazismo e a queda da democracia alemã.....	111
2.6. Exercício de empatia histórica 3: Discurso na Assembleia Geral das Nações Unidas.....	118
2.7. Exercício de empatia histórica 4: Preparação para a revolução – 25 de abril de 1974.....	120
2.8. Níveis de empatia histórica alcançados pelos alunos ao longo dos três exercícios.....	121

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> .....	45
<b>Gráfico 2</b> .....	53
<b>Gráfico 3</b> .....	61
<b>Gráfico 4</b> .....	69

## Introdução

O ensino da História é essencial na construção dos vários domínios da experiência humana como a memória, a identidade, a cultura e para o exercício da razão. A prática da docência demonstra, contudo, que esta disciplina tem sido alvo do desinteresse por parte de muitos alunos. Os jovens tendem a olhar o passado como um cenário distante e cujas características, conceitos e fenómenos pouco têm de relação com o presente e de fundamental para sua compreensão. Esta forma de pensar acaba por prejudicar os alunos, dado que leva à desmotivação na aprendizagem da disciplina e tem como consequência a desvalorização do conhecimento histórico. A História tem uma importância central, como ciência social, na compreensão dos fenómenos humanos do passado e do presente, coletivamente, mas também individualmente. É, assim, uma disciplina que suscita dificuldades na compreensão da sua componente agregadora de toda a realidade humana. De forma a inverter a situação, os professores devem não só fomentar uma compreensão cognitiva da história, mas também desenvolver estratégias que estimulem a intervenção dos alunos no trabalho do conhecimento histórico.

O interesse dos alunos é fundamental para que estes se mantenham motivados, com autoestima e predispostos a aprender e a reconhecer a importância das suas experiências na disciplina. Professores e especialistas na área da investigação em educação histórica têm revelado como o ensino continua demasiado dependente do modelo aula-conferência, onde o professor é o centro do conhecimento e da informação acessível aos alunos. Esta é uma abordagem que gera passividade nos alunos, sendo as inovações no campo do ensino da história, importantes na atualização os modelos de ensino. Porém, os atuais modelos de ensino em História continuam a dar peso excessivo à componente da transmissão de informação<sup>1</sup>.

As aulas, que seguem o esquema do modelo tradicional, acabam por manifestar fragilidades quando se procura assegurar as aprendizagens dos alunos. O ensino da História não termina com a memorização e reprodução dos conteúdos e tem, igualmente, de ser dada atenção ao desenvolvimento de um leque diverso de competências. A formação para a participação saudável numa sociedade democrática, que prevê a capacidade de selecionar e interpretar informação, gerir problemas sociais e lidar com indivíduos que pensam de maneiras diferentes, são domínios importantes para os quais o

---

<sup>1</sup> BARCA, I. - "Educação Histórica: uma nova área de investigação." in *Revista da Faculdade de Letras História*, III série, 2, 2001, p. 14.

ensino da História pode contribuir positivamente aliando conhecimento a experiências enriquecedoras.

A capacidade de memorizar grandes quantidades de informação factual é uma faculdade que surge menos valorizada face às tecnologias de informação que temos hoje ao nosso dispor. Isto constitui um desafio acrescido para fazer com que os nossos estudantes valorizem o conhecimento histórico, uma vez que o ensino nas escolas está a concorrer com múltiplos veículos de informação disponíveis online<sup>2</sup>. Num mundo onde existe cada vez mais informação disponível e consumida através dos meios digitais, os jovens carecem de estímulos ao imprescindível desenvolvimento da capacidade de compreensão de realidades complexas. O acesso rápido a informação facilmente descartável, a busca pela gratificação instantânea e sem esforço, a carência de desafios à capacidade de pensamento reflexivo dos jovens são alguns dos problemas que surgiram com a digitalização das comunicações.

Existem dimensões da realidade humana que podem ser melhor exploradas e que podem constituir um elemento do interesse dos alunos. As manifestações subjetivas do ser humano têm um papel que merece ser melhor explorado, uma vez que constituem um aspeto importante para a compreensão dos fenómenos históricos. Isto ajuda a inserir os fenómenos estudados num contexto mais alargado, com a inclusão de novas perspetivas. Esta aproximação entre os alunos e o objeto de estudo é também fundamental para que a História possa ser compreendida de uma forma mais completa (e humana), sem, contudo, nos alienarmos do conhecimento factual e dos conceitos históricos que são estruturantes para as aprendizagens.

As alternativas ao modelo de ensino tradicional, que surgem dentro da linha do construtivismo, mostram-se interessantes, desafiantes e têm demonstrado eficácia na aprendizagem dos alunos. O construtivismo demonstra flexibilidade que permite o surgimento de metodologias e conceitos que, quando aplicados às aulas de História, podem resultar em experiências de aprendizagem mais interessantes para os alunos. Neste enquadramento, a procura do fomento do espírito crítico, a intervenção em aula, o conhecimento, a autoestima, o domínio de conteúdos, são objetivos tornados possíveis mediante a aplicação de metodologias, mais tolerantes da participação ativa dos alunos, no processo de construção do conhecimento histórico. Estas são prerrogativas

---

<sup>2</sup> CAMPOS DOÑATE, O. & FERRETE SARRIA, C. - "Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events" in *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 36, 2019, p. 47.

fundamentais do ensino da História e que se enquadram bem com a natureza do seu conhecimento. A promoção deste tipo de modalidades de ensino é importante para o desenvolvimento equilibrado dos alunos. Visa faculdades e competências presentes nos princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>3</sup> e concretizados no Decreto-Lei n.º 55/2018.

Existe uma quantidade de investigações robustas sobre alternativas, de linha construtivista, ao modelo tradicional. Dentro deste paradigma educativo, encontrámos na empatia histórica uma solução promissora para dinamizar as aprendizagens e o espaço de sala de aula. A empatia histórica é um conceito que tem vindo a ser trabalhado ao longo das últimas décadas, dentro do contexto da investigação e da compreensão históricas<sup>4</sup>. Teve-se em consideração o enorme potencial que o conceito de empatia histórica proporciona para a aprendizagem dos alunos, levando a que estes tenham um tipo de interação mais dinâmica, abrangente e motivadora com a informação e aprendizagens em História<sup>5</sup>. Existe um vasto leque de investigações elaboradas no âmbito da empatia histórica. Entre elas incluem-se estudos incontornáveis para esta temática, como os de Rosalyn Ashby e Peter Lee<sup>6</sup>, e Jason Endacott e Sarah Brooks<sup>7</sup>. Estes, assim como muitos outros autores, têm chegado a conclusões interessantes sobre a mais valia que a aplicação do conceito da empatia histórica tem no ensino da História. Destacam o papel importante deste conceito na compreensão histórica, na compreensão e desenvolvimentos das ideias dos alunos sobre o passado, mas também, na aquisição de competências que ajudam os alunos a desenvolverem-se como indivíduos.

É no sentido da busca de um ensino da História que contribua para a criação de significado na relação pedagógica dos alunos com os temas abordados, que evoque valores humanos, desenvolva competências cognitivas e que seja uma mais-valia para proporcionar entendimento vasto das diferentes realidades humanas no espaço-tempo, que neste trabalho se procurou desenvolver e aplicar a empatia histórica em contexto de

---

<sup>3</sup> MARTINS, G. O. (coord.) - Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória, Ministério da Educação, 2017  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf), consultado a 10/07//2021

<sup>4</sup> YILMAZ, K. - "Historical Empathy and its implications for Classroom Practices in Schools" in *The History Teacher*, vol. 40, nº 3, maio 2007, p. 333.

<sup>5</sup> ENDACOTT, J. L. & STURTZ, J. - "Historical empathy and pedagogical reasoning" in *The Journal of Social Studies Research*, 39, 2015, p. 2.

<sup>6</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's concepts of empathy and understanding in History." in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, pp. 62- 88.

<sup>7</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An updated theoretical and practical model for promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, pp. 41-58.

ensino e aprendizagem. Desta forma, neste estudo averigua-se se a empatia histórica contribui para que os alunos aprendam e compreendam conhecimento histórico mais eficazmente. Procura-se mostrar se a aplicação e realização de exercícios de empatia histórica ajuda os alunos a compreender melhor as aprendizagens em História, assim como avaliar se os alunos conseguem alcançar níveis elevados de empatia histórica, através da aplicação de atividades e exercícios em sala de aula.

O trabalho que agora apresentamos enquadra-se no estágio realizado na Escola Secundária/3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres e encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo destina-se à descrição da instituição de ensino onde se realizou o estágio, à caracterização o perfil das turmas, às atividades pedagógicas e uma reflexão sobre a minha experiência e percurso pedagógico. O segundo capítulo tem como objetivos a fundamentação teórica do conceito de empatia histórica, o seu percurso na investigação histórica, bem como a sua importância no ensino da História e formas de aplicação em sala de aula. Por fim, o terceiro capítulo contém um balanço dos resultados obtidos através da aplicação da empatia histórica em sala de aula, seguida de uma análise enquadrada com investigações que serviram de suporte teórico à temática da empatia histórica. Nesta análise procurou-se não só traçar a evolução do trabalho dos alunos com a empatia histórica, mas também abordar a importância dos exercícios e das atividades de preparação dos estudantes para este tipo de trabalho, a par de verificar se a empatia histórica pode contribuir para os alunos compreenderem melhor diferentes temas em História.

## **1. A escola e a experiência pedagógica**

O capítulo que se segue tem como propósito a descrição da escola, da comunidade escolar e a apresentação da experiência pedagógica que decorreu neste estabelecimento de ensino. Num primeiro momento será feita uma caracterização geográfica e física da escola, assim como as primeiras impressões face à integração dos professores estagiários na comunidade escolar. De seguida é elaborada uma caracterização das turmas nas quais observei e lecionei aulas, uma descrição do trabalho efetuado, assim como uma reflexão sobre as várias atividades letivas e a evolução do meu percurso como professor estagiário.

### **1.1. A escola**

O estágio aqui apresentado realizou-se na Escola Secundária/3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres, localizada no concelho da Figueira da Foz, na freguesia de Tavarede. Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas Figueira Norte<sup>8</sup>, constituído por dezoito escolas. Integra oito jardins-de-infância e oito escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico distribuídas pelo norte do Concelho da Figueira da Foz e ainda a Escola com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Pintor Mário Augusto.

A escola encontra-se situada num lugar de boa acessibilidade na cidade da Figueira da Foz. Muitos dos alunos utilizam o autocarro para se deslocarem, visto que o local de residência de muitos encontra-se nas localidades fora do núcleo urbano. Aqueles que moram dentro do núcleo urbano deslocam-se a pé ou são levados, de veículo, pelos encarregados de educação.

O estabelecimento de ensino dispõe, para toda a comunidade escolar, de um conjunto de equipamentos e serviços, necessários ao bom funcionamento e organização do seu conjunto<sup>9</sup>. O espaço escolar é composto por vários edifícios, que consistem em dois blocos de sala de aulas, um pavilhão gimnodesportivo e um bloco administrativo. No bloco administrativo operam diversos serviços indispensáveis ao funcionamento da escola. Neste bloco encontram-se o refeitório, o bar, uma sala de convívio para os alunos,

---

<sup>8</sup> Ver anexo 1.1, p. 86.

<sup>9</sup> Ver anexo 1.2, p. 88.

o Gabinete da Direção, os Serviços de Administração Escolar, a papelaria, uma sala para os assistentes operacionais e duas salas de trabalho dos diretores de turma.

Quanto às atividades letivas, estas decorrem nos blocos A e B. É no bloco A que se encontra a sala dos professores, dois laboratórios de informática, uma sala de estudo e multimédia, uma sala apetrechada com equipamento da área de Educação Tecnológica, Laboratórios de Biologia e de Ciências Físico-Químicas para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, duas salas de Educação Visual e onze salas de aula regulares.

No que diz respeito ao bloco B, funcionam um auditório concebido para projeção de filmes, palestras e conferências, os laboratórios de Biologia e de Ciências Físico-Químicas para o Ensino Secundário, a reprografia, uma sala de Desenho/ Geometria Descritiva, treze salas de aula regulares e gabinetes de serviços de apoio especializado (assistente social, psicóloga, professor de educação especial), e o clube de Proteção Civil/ núcleo interno de Segurança.

Todas as atividades letivas relacionadas com a disciplina de Educação Física têm lugar no pavilhão gimnodesportivo, situado no recinto escolar, nos campos de jogos adjacentes, nas pistas de salto em comprimento, nos campos de lançamento de peso, no e campo de voleibol de praia e em outros espaços da escola.

A minha familiarização com a escola Cristina Torres decorreu no dia do início do estágio, a 7 de outubro de 2020. Fui integrado com bastante afabilidade na comunidade escolar pelo professor Carlos Duarte, o nosso professor orientador na escola, que me deu a conhecer os espaços aqui supramencionados. Fui dado a conhecer a vários dos membros da escola, os quais me receberam com bastante carinho, tendo mostrado a sua pronta disponibilidade para ajudar. Destaco o trabalho e a ajuda das assistentes operacionais que me respeitaram imenso e estiveram sempre dispostas a ajudar em várias ocasiões. Para além da ajuda e orientação disponibilizada, o trabalho das assistentes operacionais foi crucial no bom funcionamento da escola, especialmente no contexto de crise epidemiológica que todos tivemos de enfrentar.

Um dos fatores que facilitou a boa adaptação ao meio escolar foi o contributo indispensável e a disponibilidade do Diretor, o Dr. Maomed Cabrá que me disponibilizou todas as ferramentas que a escola podia oferecer, tanto no que implicava à lecionação, como ao conforto da permanência na comunidade escolar<sup>10</sup>. Senti-me

---

<sup>10</sup> Entre alguns exemplos do excelente tratamento e ajuda que recebemos consistiram na forma expedita como os serviços administrativos trataram de todas as nossas questões, a prioridade e a ausência de custos

integrado e com o bom ambiente necessário para aprender o ofício de professor, com boas perspetivas perante o trabalho que tinha em diante.

## **1.2. As turmas e a experiência pedagógica**

O estágio pedagógico corresponde à componente prática da formação de docentes de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A aquisição desta experiência prática é fundamental para a formação docente e complementa a componente teórica que acompanhou o primeiro ano de preparação do mestrado. Esta dimensão prática tem um enorme valor na aprendizagem, pois permite, através da experiência, a construção do meu perfil de docente, testando várias estratégias e abordagens de ensino junto dos alunos. Nesta prática é também através do erro que se consegue alcançar a aprendizagem, a competência e a disciplina de um futuro profissional. É este esforço e disponibilidade para aprender e superar dificuldades que me possibilita melhorar como professor, evoluindo de forma positiva, sempre com o objetivo de proporcionar o melhor ensino de possível aos nossos alunos.

Os estudantes são o elemento central das atividades letivas e deles está dependente o sucesso do todo o trabalho docente. O principal foco deste estágio consistiu na prática pedagógica, ou seja, no exercício do ensino e na gestão da sala de aula. Desta forma, em contexto de estágio, foi necessário o envolvimento com as turmas do professor Carlos Duarte, que, numa primeira fase de adaptação, consistiu somente na assistência às aulas deste professor, uma assistência que se prolongou até ao final do ano letivo, mesmo depois de começar a lecionar as minhas próprias aulas. As turmas com que, eu e os meus colegas do núcleo de estágio (João Liceia e Joel Perpétuo) trabalhámos ao longo do ano letivo consistiram no 8.º Z, o 8.º W, o 9.º X e o 11.º Y. Após um pequeno período para me acostumar à dinâmica de cada turma, comecei a lecionar em todas elas, com a exceção do 8.º Z, turma onde apenas continuei a assistir às aulas do orientador.

A configuração que assumiu a calendarização e distribuição de aulas foi feita de modo a que todos os professores estagiários tivessem a oportunidade de dar aulas aos três níveis de ensino. Assim, todos os professores estagiários ficaram encarregados de cada uma destas três turmas de forma rotativa e contínua, exercendo a atividade letiva a cada

---

monetários que a reprografia nos disponibilizou, os descontos nas cantinas e assim como o acesso que nos foi permitido ao parque de estacionamento da escola.

uma delas em momentos diferentes. Deste modo, tive a oportunidade de lecionar em vários momentos a cada um dos três níveis de ensino, segundo um número predefinido de aulas<sup>11</sup>. Este foi o esquema rotativo de distribuição de aulas que acompanhou o meu trabalho até ao final do ano letivo, tendo sido definido a partir das sessões de Orientação de Estágio.

As sessões de Orientação de Estágio com o professor Carlos Duarte foram fundamentais no meu percurso formativo como estagiário. Para além de terem o propósito de auxiliar na organização e preparação das minhas aulas, o contacto com o orientador foi permanente em todo o ano letivo, permitindo um diálogo sobre as especificidades da atividade docente, mais especificamente a perspetiva de um professor com muitos anos de carreira sobre as formas de abordar os alunos e os recursos, conteúdos e metodologias que utilizei em sala de aula. Nestas sessões, o professor mostrou também as funções de um Diretor de Turma como um mediador entre a situação escolar dos alunos e os encarregados de educação, assim como todo esse trabalho se articula com a comunidade escolar e é gerido com a plataforma da informática da escola *GIAE*. Através destas sessões foi possível adquirir conhecimentos importantes a nível da pedagogia, ou seja, não apenas compreender as estratégias e abordagens mais corretas de ensino, mas também sobre todos cuidados que os docentes devem ter na interação com os alunos.

Ao longo do ano, estas sessões também serviram para definir e ajudar a preparar todas as atividades decorrentes do estágio, contribuindo assim para a concretização do Plano Individual de Formação<sup>12</sup>. As minhas interações com o orientador de estágio permitiram ainda uma preparação eficaz das aulas, que progressivamente visou o fomento da minha autonomia e melhoria da qualidade de trabalho. Para além de ser importante na preparação das aulas e atividades, as sessões de Orientação de Estágio serviram também para receber um parecer do orientador sobre o decorrer das minhas aulas. Através de uma avaliação global e elaboração de apreciações críticas após as minhas aulas, o professor Carlos Duarte e os meus colegas ajudaram-me a tomar consciência das minhas fragilidades, mas também dos meus pontos fortes como docente. Assim, no conjunto destas sessões, a manutenção de uma atitude crítica para com o meu próprio trabalho como docente permitiu uma gradual construção do meu perfil de professor, sempre numa

---

<sup>11</sup> Após completar um bloco de aulas de um determinado nível de ensino alternava com uma das turmas dos meus colegas da qual, daí em diante, eu passava a estar encarregue.

<sup>12</sup> Ver anexo 1.1, p. 86.

perspetiva de aprender e melhorar, de modo a proporcionar um ensino de qualidade aos alunos.

As sessões de Orientação de Estágio, assim como as aulas que assisti do orientador, permitiram-me conhecer melhor o perfil de cada uma das turmas às quais vim a lecionar. As três turmas, o 8.º W, o 9.º X e o 11.º Y tinham cada uma as suas particularidades. O 8.º W revelou-se sempre a turma mais dinâmica e disposta a participar nas atividades realizadas em sala de aula, assim como na resposta a questões colocadas pelo professor. Era uma turma composta por 21 alunos, dos quais 9 são raparigas e 11 são rapazes, que já tinham vindo desde o ano anterior a ter aulas com o professor Carlos Duarte. De modo geral, os alunos desta turma exibiram intervenções de qualidade e manifestaram interesse pela disciplina de História. Isto revelou-se fundamental na minha experiência como professor estagiário, uma vez que me proporcionou um elemento de motivação importante que se traduziu num reforço positivo perante o trabalho que realizei com estes alunos. Com algumas exceções ao longo do ano letivo, a turma não manifestou problemas a nível disciplinar, sendo este outro fator que tornou esta turma a mais fácil de trabalhar dos três níveis de ensino.

Quanto à turma do 9.º X, era composta por vinte e seis alunos, com onze raparigas e quinze rapazes. Esta turma exibiu um panorama diferente, uma vez que apresentava dificuldades a nível de aproveitamento e comportamento, possivelmente, já herdadas do ano anterior. É das três turmas aquela que ainda não tinha contactado com o professor Carlos Duarte no ano letivo que antecedeu a nossa chegada à escola. Apesar de esta turma não apresentar alunos repetentes, tinha vários elementos com dificuldades de aprendizagem e baixo aproveitamento na disciplina de História. Para além de ser uma turma que mostrava pouco interesse pela disciplina, francamente notório pela menor quantidade e qualidade das intervenções, alguns alunos apresentavam problemas a nível disciplinar, que se revelaram um desafio para os professores, tanto na disciplina de História, como nas restantes. Esta questão foi encarada como uma oportunidade de aprendizagem, pois existem muitas turmas com um perfil semelhante e ao longo da minha vida profissional irei ter que lidar com situações semelhantes. Foi também com a turma do 9.º X que realizei a minha aplicação didática relativa à utilização do conceito de empatia histórica em sala de aula. Esta consistiu na aplicação de exercícios de empatia histórica ao longo dos três períodos do ano letivo, tendo estes exercícios acompanhado os

temas abordados durante as atividades letivas e foram incluídos na avaliação formativa dos alunos<sup>13</sup>.

No que concerne o Ensino Secundário, a turma do 11.º Y é composta por dezoito raparigas e treze rapazes. Esta turma também apresenta as suas particularidades face aos restantes anos letivos aqui descritos, apesar de em termos de dinâmica de trabalho ter algumas características semelhantes ao 9.º X. Esta é outra turma que já tinha sido trabalhada pelo professor Carlos Duarte, sendo que alguns dos alunos tinham já eram acompanhados pelo professor desde o Terceiro Ciclo do Ensino Básico. É a mais numerosa das turmas com que trabalhei, sendo composta por trinta alunos. Apesar de ter alguns elementos que participam nas aulas, é na sua generalidade muito pouco interveniente e apresenta muitas dificuldades a nível de conhecimento histórico. Mesmo que esta turma não tenha exibido problemas de comportamento, mostrou pouco interesse pela disciplina de História, sendo sido mais desafiante lecionar e explicar as aprendizagens a esta turma. A falta de intervenção destes alunos acabava, em alguns casos, por transformar as minhas aulas em monólogos, mesmo com a utilização de vários recursos e diferentes estratégias, onde por exemplo, tentei apelar ao diálogo e o recurso à análise de documentos escritos, imagens e recursos audiovisuais como forma de incentivar a participação. Esta é uma dificuldade também sentida pelo professor titular da disciplina que, tanto nas suas aulas como nas dos estagiários, verificou um clima de apatia generalizada.

Sobre o trabalho e as atividades desenvolvidas ao longo do ano, através das sessões de Orientação de Estágio foi possível delinear de forma expedita os planos para as minhas aulas atempadamente. Para além das atividades letivas, no Primeiro Período procedi também à definição dos temas da minha aplicação didática, assim como de atividades que exigiram a cooperação com o Grupo de Estágio. Alguns destes trabalhos desenvolvidos em conjunto com os restantes professores estagiários, consistiram em exposições de placares comemorativos dos quinhentos anos da viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães<sup>14</sup>, assim como a elaboração de planificações trimestrais<sup>15</sup>. No âmbito individual da minha proposta didática, procedi à composição de instrumentos de avaliação e correção dos mesmos<sup>16</sup>. Em aulas com momentos de

---

<sup>13</sup> A questão relativa à teoria em torno do conceito de empatia histórica e sua aplicação em sala de aula será explorada nos próximos capítulos deste trabalho.

<sup>14</sup> Ver anexo 1.4, p. 89.

<sup>15</sup> Ver anexos 1.5. e 1.6, pp. 90-97.

<sup>16</sup> Ver anexo 2.4, pp. 109-110.

avaliação e correção de trabalhos das turmas, estive encarregue, em vários momentos, de supervisionar as turmas e prestar apoio aos alunos com maiores dificuldades que necessitavam de mais ajuda. Nestas ocasiões, estive em aulas onde fui o único professor a lecionar, como também atuei como professor coadjuvante.

A primeira aula que lecionei ocorreu a 27 de outubro com a turma do 8.º W. Apesar de ter estado bem preparado, estive bastante nervoso durante a aula. Porém, este contacto com a atividade docente acabou por me deixar uma boa primeira impressão, tanto pela forma como me fui sentindo no decorrer da aula como pelo *feedback* do orientador, dos colegas de estágio e também dos alunos. No entanto, sendo a primeira experiência na lecionação, não deu para ter uma perceção completa dos meus problemas e dos pontos positivos. No decorrer das atividades letivas, consegui perceber com melhor detalhe as minhas fragilidades, mas também os meus pontos fortes.

Nas aulas que se seguiram, continuei a demonstrar algum nervosismo excessivo. Este problema foi particularmente notório nas primeiras aulas com a turma do 9.º X, onde exibi muita insegurança, o que prejudicou a qualidade do meu ensino. Outra fragilidade que exibi notou-se na seleção e exposição de alguns conteúdos que se revelou ser pouco adequada para as aprendizagens que pretendia que os alunos alcançassem, dado que estes se revelavam demasiado complexos e dificultavam o acompanhamento por parte dos alunos. Contudo, fui-me apercebendo dos erros e retifiquei a forma como ensinava e interagia com os alunos. Acabei por optar por estratégias mais simples, onde me centrei principalmente nas aprendizagens onde os alunos revelavam maiores dificuldades. Em vez de partir para demasiados detalhes e explicações exaustivas, comecei por explicar ideias simples, onde interpelava a turma para me certificar que compreendiam os conteúdos. Dispensei mais tempo na explicação de conteúdos e conceitos simples antes de partir para ideias mais elaboradas. Para alcançar este objetivo comecei a incluir um maior número de exemplos nas minhas explicações, assim como de documentos escritos e imagens, mas principalmente através do uso de recursos audiovisuais, cuja utilização tornei mais recorrente ao longo das aulas. Simultaneamente, através da exploração destes recursos, criei mais oportunidades para os alunos intervirem em sala de aula. Esta abordagem ajudou-me a progredir e a focar a minha atenção mais nos alunos do que nas minhas inseguranças, o que também me ajudou a controlar melhor o meu problema com o nervosismo.

Outras fragilidades mais pontuais que manifestei consistiram em imprecisões científicas esporádicas, na análise de documentos escritos, uma vez que os explorava

demasiado depressa, o que não permitia que os alunos relacionassem todos os aspetos com o conteúdo abordado em aula, assim como falta de coordenação entre o meu discurso e o conteúdo presente nas apresentações de *PowerPoint*. Porém, estes problemas também advinham das minhas inseguranças. À medida que fui lecionando um maior número de aulas, adquiri mais confiança e experiência, o que levou a que estas fragilidades fossem também atenuadas. Desta forma, ao longo da experiência letiva, foi possível desenvolver qualidades positivas. Entre estas destaco a boa intermediação de conhecimento histórico, conseguida não com a explanação de conteúdos, mas também em virtude do diálogo e colocação de questões às turmas. A conduta eficaz das aulas foi também favorecida pela qualidade positiva da relação pedagógica que consegui estabelecer com os estudantes, que facilitou a aprendizagem e me tornou mais confiante enquanto professor. A qualidade do material didático que utilizei nas aulas melhorou significativamente<sup>17</sup>, em virtude do *feedback* recolhido das turmas e da discussão com o Grupo de Estágio, o que levou a que, por parte dos alunos, os conteúdos fossem compreendidos mais eficazmente. A integração do diálogo para a exploração das ideias dos alunos permitiu que estes compreendessem contextos e perspetivas diferentes. Em função deste projeto didático criei aulas dinâmicas onde incentivei a participação dos alunos que na maioria dos casos colaboraram positivamente. Esta discussão de ideias foi utilizada nas três turmas, apesar de a sua utilização em exercícios escritos como instrumentos de avaliação ter sido apenas utilizada com o 9.º X.

O facto de ter alternado as minhas aulas com os três níveis de ensino permitiu-me adotar novas estratégias ao contactar com exigências diferentes, dado os diferentes perfis das turmas. Contudo a situação pandémica levou a várias situações de interrupção das nossas atividades letivas. Ainda durante o Primeiro Período, de 26 de novembro a 4 de dezembro, tive de permanecer em isolamento profilático, o que me levou a estar afastado da leção durante alguns dias. Por várias ocasiões, surgiram alunos e turmas que também tiveram que partir para isolamento profilático. Esta situação levou a que tivesse de ser adotado um modelo de Ensino Remoto Emergencial, onde caso fossem apenas alguns alunos em isolamento, estes assistiam às aulas a partir de casa através da plataforma *Google Meets*, o que levou a uma articulação de ensino presencial com ensino online.

---

<sup>17</sup> Nomeadamente com inclusão e o trabalho de recursos audiovisuais.

No entanto, a situação que trouxe maiores constrangimentos ao meu trabalho foi a suspensão das atividades letivas devido ao agravamento da situação pandémica. Esta iniciou-se a 22 de janeiro e prolongou-se até 5 de fevereiro. Durante este período mantive o contacto com o meu orientador, de modo a planear o esquema de aulas que iria adotar quando o ensino retomasse. As aulas acabaram por retomar, mas sem o ensino presencial, onde no seu lugar se manteve o uso da modalidade do Ensino Remoto Emergencial entre 8 de fevereiro e 26 de março. Estas aulas tiveram a sua duração reduzida em 20 minutos, passando assim para um tempo de lecionação de 30 minutos, sendo, contudo, ajustável conforme as necessidades que decorriam das aulas. Os períodos de lecionação passaram a ser divididos entre aulas síncronas e assíncronas. As aulas síncronas equivaliam ao período de lecionação convencional, enquanto as aulas assíncronas correspondiam a sessões onde os professores tinham que estar presentes no horário das aulas, mas onde a presença dos alunos era facultativa. Quando os estudantes decidiam comparecer nas sessões assíncronas aproveitavam para esclarecer dúvidas, realizar trabalhos e manter contacto com os professores, onde podiam ausentar-se e regressar a estas sessões do *Google Meets* se assim o desejassem. Estas sessões permitiram uma maior flexibilidade na gestão do trabalho dos discentes, contribuindo para evitar o seu excessivo desgaste através de um maior controlo do tempo que passam em frente ao ecrã do computador. No caso das turmas de História do 3.º Ciclo, estas tinham uma aula síncrona e outra assíncrona por semana enquanto que o 11.º ano continuou com aulas síncronas durante a semana com a exceção da quinta-feira.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, tive que preparar as aulas com maior antecedência para serem integradas no Plano de Trabalho Semanal<sup>18</sup>. Este consistiu num procedimento que foi levado a cabo por todos os docentes da escola. A elaboração deste documento tinha como objetivo juntar a informação de todas as disciplinas, de uma dada turma, durante a semana para enviar para os alunos antecipadamente, de forma a estes poderem gerir melhor a sua carga de trabalho e anteciparam-se para as exigências das várias aulas. Servia de guião de trabalho semanal para os alunos de cada turma. Assim, tive de preparar aulas de forma mais expedita para conseguir atender a esta necessidade de preparação e gestão de tempo e trabalho dos alunos.

Durante as sessões com o orientador, planei a melhor forma de ajustar o meu ensino às aulas online. Neste sentido, no contexto de Ensino Remoto Emergencial,

---

<sup>18</sup> Ver anexo 1.7, p. 98.

preparei as aulas de forma mais sintética e simples, atendendo às circunstâncias com a redução do tempo das aulas. Procurei focar as ideias principais das aprendizagens presentes nos meus planos de aulas e esclarecer dúvidas e fazendo perguntas aos alunos. Utilizei menos a análise de documentos escritos e apoiei-me na exploração de imagens e de recursos audiovisuais, como foi o caso de um vídeo que utilizei sobre uma entrevista feita a indivíduos que tinham sido torturados pela PIDE, no contexto das aulas que lecionei sobre o Estado Novo. Parte do plano consistiu igualmente na elaboração de fichas de exercícios sobre os assuntos abordados na aula, para os alunos realizarem durante as aulas ou após o término das aulas.

Dentro deste contexto produzi vários instrumentos de avaliação para os alunos realizarem após as aulas online. Assim, fiquei encarregado de lançar os exercícios na *Google Classroom*<sup>19</sup>, de comunicar com os alunos sobre os trabalhos, dúvidas e prazos de entrega, assim como a responsabilidade de os corrigir, atribuir classificações e devolver. No caso da turma do 9.º X, a maioria dos alunos realizou estes exercícios com boas classificações. Grande parte dos instrumentos de avaliação que produzi foram através do *Google Forms* e destinados ao 9.º X, mas também fiz alguns destinados aos restantes níveis de ensino como foi o caso dos *Quizizz*<sup>20</sup> que utilizei durante as aulas do 8.º S. Para além destes exercícios, organizei para a turma uma atividade no âmbito da empatia histórica, que, depois da interação em aula com a análise de imagens e visualização de um vídeo, os alunos tinham que produzir um texto sobre as suas ideias acerca do tema da subida ao poder do nazismo na Alemanha<sup>21</sup>.

Apesar da apreciação crítica do meu orientador e colegas, sobre o meu planeamento para esta modalidade diferente de aulas, as alterações nas aulas provocadas pelo Ensino Remoto Emergencial, no Segundo Período, levaram a problemas em ajustar a uma modalidade de ensino que não era a mais propícia para a aprendizagem dos alunos. Mesmo com os ajustes a esta modalidade de ensino, houve dificuldades em encontrar uma forma de adequar as minhas estratégias a estas aulas, devido ao menor controlo que tinha sobre a turma, comparativamente com as aulas presenciais, o que dificultou a relação pedagógica. Os alunos demonstraram mais dificuldade em compreender os conteúdos e em manterem-se atentos. Contudo, não abdiquei de utilizar recursos e de interagir com os

---

<sup>19</sup> Ver anexos 2.1. e 2.2, pp. 101-107.

<sup>20</sup> Ver anexo 2.3, p. 108.

<sup>21</sup> Esta atividade constituiu parte da aplicação didática desenvolvida durante o estágio. Este tema desenvolvido com mais profundidade no terceiro capítulo deste trabalho.

alunos de forma a manter as turmas motivadas, focadas no trabalho e também manter o contacto humano e empatia entre nós. Neste sentido encontrei nos recursos audiovisuais uma mais valia, uma vez que ajudavam a manter as turmas mais interessadas e dispostas a explorar os conteúdos desses recursos. Foi igualmente importante, a manutenção de um ambiente de proximidade e diálogo com os alunos tendo em conta as vicissitudes do momento, uma vez que nem todos eles estão em igualdade de circunstâncias e necessitam de mais atenção para se manterem motivados. Isto mostrou-se relevante, uma vez que foi evidente que alguns alunos foram mais afetados que outros pelo confinamento e Ensino Remoto Emergencial.

O facto de os alunos não estarem presentes comigo em sala de aula tornou também mais difícil mantê-los interessados nas temáticas exploradas em aula. Por vezes, acontecia que os estudantes desligavam as câmaras e frequentemente não estavam atentos às aulas. Isto foi algo que, comparativamente com o regime presencial, gerou mais frustração tanto para a mim e aos restantes estagiários. Contudo, representou também uma ocasião de interagir com os estudantes dentro de um contexto novo, sendo assim uma oportunidade para aprender a ajustar melhor o ensino às necessidades deles, dadas as circunstâncias em que nos encontrávamos. A falta de motivação foi sentida em todas as turmas, mas mais em particular na turma do 11.º Y que já era uma turma pouco interveniente. Através desta modalidade de ensino, a turma viu o seu rendimento ainda mais afetado. Neste sentido acabei por orientar esta turma em várias sessões de apoio, dedicadas ao reforço de aprendizagens, onde preparei algumas aulas direcionadas para a elaboração de sínteses das aprendizagens assim como esclarecimento de dúvidas com a finalidade de preparar a turma para uma ficha de avaliação.

Para além das aulas a que assisti e lecionei em contexto de Ensino Remoto Emergencial, participei numa aula do 11.º ano do dia 15 de abril, que estava integrada no dia em que a turma participou no PESES (Projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual). No período da manhã, a turma assistiu a um filme sugerido pelo PESES, ao passo que foi no período da tarde em que os alunos preencheram uma ficha acerca do filme. Foi durante a aula do professor Carlos Duarte que coube o momento final de discussão do filme. O professor titular dirigiu a discussão do filme com os estudantes da turma, eu e os restantes professores estagiários assistimos ao decorrer da sessão.

Apesar de, no Terceiro Período, ter regressado o ensino presencial, continuaram a existir situações que originaram a necessidade de regressar pontualmente ao Ensino Remoto Emergencial, como foi o caso da semana de 12 a 17 de abril. No entanto, este

regresso foi positivo, uma vez que nos permitiu a nós e aos alunos retomar a normalidade possível. Esta consistiu no momento do estágio em que consegui organizar as minhas aulas mais autonomamente e em que foi possível mobilizar e Didatizar um maior número de recursos que previamente trabalhei. Dentro destes conteúdos destacam-se os recursos audiovisuais que utilizei com maior frequência nas minhas aulas, nomeadamente nas aulas do 8.º W e 9.º X. Devido ao facto de muitos dos conteúdos dos vídeos que pretendia usar terem partes que não desejava mostrar aos alunos, acabei por ter de editar os vídeos, de forma a remover e, quando necessário, acrescentar detalhes para melhorar e proporcionar melhores recursos para os alunos. Esta é uma aptidão que adquiri ao longo do estágio e que pretendo utilizar no futuro.

Ainda em contexto das atividades que realizei com a turma do 9.º X, tive a oportunidade de auxiliar uma aluna com dificuldades de aprendizagem a fazer um dos trabalhos que atribuí a esta turma. Por recomendação do professor Carlos Duarte, dei uma aula de apoio a essa aluna. Foi uma experiência importante, pois nem todos os alunos estão no mesmo patamar de capacidades de aprendizagem. Ao ajudar uma aluna num contexto diferente, é possível, adotar uma abordagem de ensino que vai mais ao encontro das suas necessidades de aprendizagem individuais. Este tipo de alunos acabam frequentemente colocados de lado em contexto de sala de aula, onde têm mais dificuldade em acompanhar as aulas ao mesmo ritmo que o resto da turma.

Dentro de toda a minha experiência neste estabelecimento de ensino, os constrangimentos relacionados com a situação epidemiológica impediram-me a mim e aos restantes professores estagiários de levar a cabo tudo o que era pretendido de acordo com o Plano Individual de Formação, como por exemplo a participação como observador nas reuniões do Conselho Geral, Conselho Pedagógico, de Departamento, de Grupo Disciplinar<sup>22</sup>, de Conselho de Diretores de Turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico, e Conselho de Turma, assim como uma maior participação nas atividades desenvolvidas e direcionadas para a comunidade escolar. Contudo, a experiência na docência que adquiri ao longo do ano letivo teve uma vertente prática enriquecedora e que se revelou muito importante na minha formação. Permitiu-me crescer, não só como profissional, mas também como indivíduo, devido a todas as situações novas com que me deparei e que me obrigaram a trabalhar no sentido de ultrapassar dificuldades e a melhorar a qualidade do meu desempenho. Neste sentido, vejo-me no futuro a seguir a carreira docente e trabalhar

---

<sup>22</sup> Esta foi uma reunião em que não pude participar uma vez que coincidiu com o meu isolamento profilático no final do Primeiro Período.

em diferentes contextos de ensino. Apendi com as pessoas com que trabalhei e muito da experiência que adquiri será útil quando tiver a responsabilidade de ser o professor titular de várias turmas.

Deve-se entender que nem todas as fragilidades que demonstrei podem ser corrigidas na íntegra apenas com uma experiência de estágio. Porém, através de um trabalho contínuo como profissional no ensino, com vontade de fazer melhor e continuar a aprender sei que me posso tornar num professor capaz de proporcionar, de forma consistente, boas aulas aos meus alunos. Gostava de me ter envolvido mais nas atividades letivas na Escola Secundária/3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres, mas levo comigo uma experiência insubstituível, não só de trabalho, mas também de memórias e laços que criei com os meus colegas e também com os meus alunos. O momento de despedida das turmas teve para mim uma carga emocional especial. Representou o final de uma longa etapa de trabalho que foi por vezes árdua, mas que valeu a pena. Estas ligações que se criam com colegas e alunos são também uma dimensão importante do trabalho docente, pois, para mim, serviram de elemento motivador que me ajudou a crescer não apenas como profissional, mas também como indivíduo.

No contexto da minha formação como docente foi importante ter implementado de forma consistente a empatia histórica como forma de estimular a aprendizagem e a capacidade de pensamento crítico dos alunos. A aplicação prática deste conceito proporcionou-me a oportunidade de inovar e de me desafiar, com aulas que se distinguem do modelo convencional de ensino e que levam a uma maior interação com as turmas. Têm um maior nível de exigência não só para os alunos, mas também para o próprio docente, uma vez que é necessário dispensar mais tempo na sua preparação e elaborar instrumentos para trabalhar com os alunos, como documentos, recursos audiovisuais e exercícios para os testar. Neste sentido, pude testar estratégias<sup>23</sup> diferentes dentro do contexto do ensino através da empatia histórica.

Esta aplicação didática ajudou, assim, a que fosse capaz de desenvolver competências de autonomia de trabalho, de relação pedagógica com as turmas e proporcionou-me a oportunidade de testar diferentes instrumentos de avaliação com as turmas, neste caso com o 9.º X. Obrigou-me a envolver com a turma de uma forma mais dinâmica, através do diálogo para o desenvolvimento de ideias e fomento do pensamento autónomo da turma. Saber ir ao encontro das ideias dos alunos de forma a ajudá-los a

---

<sup>23</sup> Estas estratégias são exploradas em detalhe no terceiro capítulo deste trabalho.

compreenderem diferentes realidades históricas, que discutimos em conjunto, implicou melhorar a minha capacidade de comunicação com os alunos. Isto estimulou também uma relação humana na interação com a turma, que ajudou os alunos a relacionarem as suas experiências com as questões abordadas sem sala de aula. Neste sentido, as atividades que desenvolvi implicaram uma compreensão das ideias e da forma de pensar dos alunos, concretizando-se numa experiência mais desenvolvida que a exposição de conteúdos. Em suma, a realização deste estudo e aplicação em sala de aula ajudaram-me a evoluir como profissional e são trabalhos que vou continuar a aplicar em oportunidades futuras. Nos seguintes capítulos será explorado o conceito de empatia histórica, a forma como este se aplicou em sala de aula e os resultados que foram sendo obtidos com a turma do 9.º X.

## **2. A utilização da empatia histórica na compreensão do passado**

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre a componente teórica da empatia histórica. Dentro desta temática, optou-se por fazer algumas considerações sobre o conceito da empatia histórica e as suas características. Visitámos também algumas das ideias dos especialistas e comparámos algumas das diferentes conceções dentro da empatia histórica. Será feito um enquadramento sobre o modelo de avaliação de níveis de empatia histórica utilizado neste trabalho, assim como os vários elementos de avaliação das ideias dos alunos usados como exercícios escritos.

### **2.1. O conceito e características da empatia histórica**

A empatia histórica apresenta-se como objeto de estudo e aplicação didática deste trabalho. É um conceito que tem demonstrado, em vários estudos, que é possível tornar as aulas mais interessantes, motivadoras da participação dos alunos e ao mesmo tempo garantir que estes consigam compreender melhor as aprendizagens nas aulas de História. As personalidades, fenómenos, instituições e conceitos históricos surgem frequentemente na perspetiva dos alunos como abstrações ausentes de sentido, difíceis de compreender e de relacionar, na sua dimensão humana, com a sua realidade do presente. Esta é uma predisposição que leva à perda de interesse de muitos alunos e tem como consequência maus resultados na disciplina, assim como um conjunto de competências que ficam mal consolidadas da formação destes jovens. Acreditamos que a empatia histórica pode levar a estabelecer esta ligação com maior facilidade, ajudando o aluno a reconhecer uma dimensão humana nos agentes históricos que é semelhante à sua, assim como a compreender a dimensão da História como um todo da experiência humana com amplas ligações às experiências, comportamentos e instituições do presente<sup>24</sup>.

Com o intuito de expandir o tema da empatia histórica, importa elaborar sobre as suas características e explicar o seu conceito. A forma como o trabalho da empatia

---

<sup>24</sup> AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018 p. 113.

histórica é realizado, prende-se com as ideias que associamos à mesma. Desta forma, a par da exploração da dimensão teórica da empatia histórica, é importante esclarecer algumas questões sobre este conceito, assim como as características que alguns especialistas lhe apontam. Esclarecida esta definição, estamos em condições de partir para a aplicação da empatia histórica a partir de uma base conceptual sólida.

O trabalho deste conceito em sala de aula leva a que os alunos se esforcem, no sentido de compreenderem o passado a partir de perspetivas que assumem características socioculturais diferentes das que caracterizam a maneira de pensar o presente. Revela-se um exercício desafiante e complexo, uma vez que exige que o aluno compreenda a posição dos agentes históricos, desde as suas motivações assim como o contexto histórico onde estes se inserem<sup>25</sup>.

De forma a compreender o significado de empatia histórica temos também de olhar para a etimologia da palavra “empatia”. “Empatia” tem a sua origem no do grego *enpathēia* (ἐμπάθεια), formado por “em” e *pathos*, “emoção, sentimento”, que significa “estado de alma” ou, no sentido mais literal, “entrar no sentimento”<sup>26</sup>. Esta corresponde à capacidade de reconhecer a emoção que advém da perspetiva de uma outra entidade que não nós mesmos. A empatia, quando associada e aplicada ao ensino da História, revela-se um conceito fundamental para a promoção da interação dos alunos com o conhecimento histórico. Ela representa uma abordagem inovadora e desafiante. Requer a colaboração do aluno num esforço para tentar explicar melhor a relação do conhecimento histórico com as realidades humanas do passado<sup>27</sup>. Desta forma, os alunos podem aprender a ver os problemas com que os agentes históricos se depararam como problemas humanos, com semelhanças aos dilemas dos seres humanos do presente. Apesar de os temas em História apresentarem desafios, circunstâncias, instituições e valores diferentes da nossa atualidade, estes radicam em emoções e desejos iguais aos nossos, estando nós no presente separados pela conjuntura definidora desse passado<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup>ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 63.

<sup>26</sup>AGUIAR, E. P. “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018 p. 110.

<sup>27</sup> ANDRADE, B. G., JÚNIOR, G.R., ARAÚJO, A. N. & Pereira, J. S. - “Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História” in *História & Ensino*, 2 (17), 2011, p. 260.

<sup>28</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Pratical Model for Promoting Historical Empathy.” in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 43.

A busca de uma definição de empatia histórica tem sido uma questão bastante discorrida por muitos investigadores em educação Histórica. Na perspetiva de Jason Endacott<sup>29</sup>, a resposta a esta questão tem-se demonstrado por vezes pouco clara, com diferentes visões ligadas a quadros conceptuais distintos. Desta forma procuramos não só caracterizar a empatia histórica, mas também clarificar alguns aspetos que envolvem o seu conceito, mostrando a visão que, para nós, se apresenta como a mais completa e que contribui para ajudar os alunos a compreender, de uma forma mais holística, as realidades que os agentes históricos experienciavam.

A empatia histórica, como processo em que os alunos procuram compreender a realidade dos agentes históricos, é também um esforço mental em que as pessoas procuram entender perspetivas e valores diferentes dos seus, mas sem necessariamente aceitar essas formas de encarar a realidade<sup>30</sup>. Estas diferentes realidades devem ser compreendidas sem que os diferentes valores e ações sejam caracterizados negativamente. Para que o aluno consiga alcançar a empatia histórica, deve ser capaz de entender que a conjuntura do passado é diferente da sua, assim como os aspetos da realidade que eram considerados prioritários pelos agentes históricos<sup>31</sup>. A partir dessa distinção, o aluno reúne condições para analisar o passado a partir do contexto do agente histórico e não da sua perspetiva do presente, evitando assim juízos de valor depreciativos e anacronismos<sup>32</sup>. As perspetivas dos agentes históricos eram assim influenciadas por circunstâncias que os alunos devem conseguir identificar, exigindo assim que o aluno compreenda o contexto de uma determinada realidade. Desta forma, deve-se entender que a empatia histórica implica um domínio de vários aspetos de conhecimento histórico para que uma contextualização histórica que torne este tipo de exercício exequível seja conseguida.

Sobre esta questão, Peter Lee salientou que a empatia histórica não se limita ao entendimento de uma determinada perspetiva, seja de agentes históricos ou funcionamento de instituições no passado. Para que este conceito seja alcançado é necessário conseguir ter a visão mais alargada possível da realidade estudada. Ou seja,

---

<sup>29</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, pp. 41-43.

<sup>30</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 63.

<sup>31</sup> JESSEN, J. - "Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study" in *Social Studies Research and Practice*, vol. 3, nº1, 2008, p. 56.

<sup>32</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 70.

deve-se ser capaz de entender como uma determinada perspetiva é afetada pela conjuntura do momento, eventos que a precederam, assim como os objetivos e circunstâncias em que esses são definidos<sup>33</sup>. A compreensão e explicação de determinadas práticas, instituições ou ações dos agentes históricos não implica a aceitação das mesmas por parte dos alunos, mas devem ver reduzidas a tendência de serem caracterizadas depreciativamente<sup>34</sup>. Para se realizar o objetivo deste conceito, estes fenómenos distintos do presente não devem ser julgados de forma negativa, procurando estimular a sua compreensão em todo o seu contexto. Os agentes históricos devem ser compreendidos a partir posição que ocupavam, com o entendimento de que estes indivíduos tinham os seus próprios objetivos e limitações<sup>35</sup>.

Peter Lee afirma que esta forma de compreender o passado deve ser encarada como uma realização, o fruto do trabalho quando se consegue, com sucesso, reconstruir os modos de pensar e de agir de agentes históricos<sup>36</sup>. Neste sentido, o autor salientou que um aluno que consiga alcançar a empatia histórica, deve significar que ele está bem posicionado intelectual e afetivamente para ser capaz de conceber crenças, valores que não são um reflexo do seu modo original de pensamento e identidade<sup>37</sup>.

As atividades que envolvem empatia histórica são, contudo, exercícios de um maior nível de complexidade, que levam os alunos a demonstrar algumas dificuldades, mas que podem ser suplantadas<sup>38</sup>. Este é um conceito que envolve um esforço mental de imaginação e de trabalho de compreensão histórica<sup>39</sup>. Para os alunos, não é fácil concretizar este tipo de atividades, uma vez que eles são levados a entender ideias e estruturas mentais muito diferentes dos valores do presente<sup>40</sup>. Por outro lado, as

---

<sup>33</sup> LEE, P. - “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” in *I. Barca, Educação Histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em educação* - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003, p. 20.

<sup>34</sup> AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018 p. 120.

<sup>35</sup> FERREIRA, C. M.A.S. - “O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro.” in *I. Barca & M. A. Schmidt (org.), Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2009, p.117.

<sup>36</sup> LEE, P. - “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” in *I. Barca, Educação Histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em educação* - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003, p. 20.

<sup>37</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 63.

<sup>38</sup> AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018, p. 116.

<sup>39</sup> *Idem, ibidem*, p. 115.

<sup>40</sup> ASHBY, R. & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 63.

competências que os alunos praticam através da aplicação deste conceito vão ao encontro dos valores que se procuram trabalhar em sociedades democráticas. A compreensão do Outro, o exercício responsável da razão e o diálogo com perspectivas distintas das nossas cultivam-se por meio da tolerância, da compreensão de diferentes contextos são essenciais para o exercício de uma cidadania ativa<sup>41</sup>. O valor da empatia histórica reconhece-se, assim, importante no desenvolvimento dos seres humanos emancipados, começando ao longo dos anos a estar presente nos currículos, critérios de avaliação e em domínios e competências que os alunos devem adquirir nos seus percursos escolares<sup>42</sup>.

Nas suas investigações, Lee também verificou algumas dificuldades ao nível das conceções dos alunos sobre os agentes históricos, assim como os modos de funcionamento de instituições no passado<sup>43</sup>. Existe uma tendência dos alunos para considerarem os agentes históricos como sendo diminuídos a nível da “inteligência” em relação aos seres humanos do presente. As observações dos alunos que partem de argumentos onde demonstram ideias de inferioridade em relação ao passado tratam-se de um fenómeno já identificado por especialistas e, denominado de *presentismo*<sup>44</sup>. Isto acontece porque os aspetos da realidade atual que os estudantes tomam como garantidos na situação do estudo do passado não eram totalmente compreendidos pelos agentes históricos. Os agentes históricos agiam sob o condicionamento de circunstâncias que são subvalorizadas ou mesmo incompreendidas pelos alunos, levando a que eles transportem os seus valores para o passado e o analisem através deles<sup>45</sup>.

Até agora, foi salientado um conjunto de domínios da empatia histórica que se prendem com aspetos cognitivos, do domínio do conhecimento histórico, da análise do contexto e sua compreensão através da evidência com o trabalho de fontes históricas. O trabalho de diversos tipos de fontes para a compreensão de múltiplas perspectivas é um esforço importante que os autores salientam para a compreensão do Outro e do seu

---

<sup>41</sup> CAMPOS DOÑATE, O. & FERRETE SARRIA, C. - “Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events.” in *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 36, 2019, p. 48.

<sup>42</sup> *Idem, ibidem*, p. 62.

<sup>43</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 78.

<sup>44</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.” in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 22.

<sup>45</sup> *Idem, ibidem*, p. 70.

passado<sup>46</sup>. Porém, existe outro domínio abarcado na empatia histórica que é também importante:

“... o termo empatia pressupõe situações subjetivistas nas quais o indivíduo coloca-se no lugar do outro, no intuito de vivenciar seus sentimentos e emoções, experiência que tende a contribuir para nos imunizar da indiferença no trato entre os seres humanos.”<sup>47</sup>

É, aqui, destacado por Edinalva Aguiar um outro aspeto importante da empatia histórica. O sujeito, no presente, deve ser capaz de compreender os agentes históricos dentro do contexto específico das suas realidades. Mas, como é referido pela autora, a empatia histórica abarca uma componente afetiva, para além da capacidade de os alunos saberem mobilizar conhecimento histórico factual contextualizado<sup>48</sup>. Esta dimensão afetiva é importante para o aluno conseguir compreender de uma forma mais completa a situação dos agentes históricos, assim como um reconhecimento da sua humanidade, tornando-o mais fácil de relacionar consigo mesmo<sup>49</sup>. Desta forma, a empatia histórica acaba por aproximar os alunos de uma realidade mais completa e onde é mais fácil de encontrar relações com a sua dimensão pessoal, que transparece pelas ações dos agentes históricos. Torna as ações e valores do passado mais compreensíveis. Assim, ao contexto deve surgir associada a componente emotiva, que ajuda os alunos a compreender melhor determinadas motivações dos agentes históricos. Esta abordagem contribui para que aprender História seja mais estimulante, uma vez que cria um significado especial para os alunos que interagem com o passado e o tentam compreender também através das suas experiências pessoais<sup>50</sup>.

A empatia histórica surge também associada à capacidade de explicação intencional e à imaginação histórica. Convida os alunos a participar num exercício especulativo, ao motivar a sua imaginação no sentido da criação de cenários sobre o

---

<sup>46</sup> LEE, P. - “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” in *I. Barca, Educação Histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em educação* - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003, p. 20.

<sup>47</sup> AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História.” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018 p.110.

<sup>48</sup> ENDACOTT, J. - “Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy.” in *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº, janeiro 2010, p. 7.

<sup>49</sup> AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História.” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018 p.110.

<sup>50</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.” in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 43.

passado e dos seus intervenientes para os tentar compreender<sup>51</sup>. Encontram-se também ligados à empatia conceitos de segunda ordem como a significância histórica, o conhecimento histórico, o conhecimento mediado, a evidência histórica, as ideias tácitas, a interpretação e a compreensão histórica<sup>52</sup>. As ideias tácitas são fundamentais no trabalho da empatia histórica, pois, é através do descentramento do ponto em que o aluno se encontra, a partir do qual ele julga o passado, que é possível haver um melhor entendimento da realidade histórica<sup>53</sup>.

A empatia histórica é também um conceito que tem estado na origem de importantes discussões na comunidade de investigação em educação histórica. Já referimos aspetos como a componente afetiva, que é uma característica que nem todos os autores destacam como sendo uma componente integrante da empatia histórica. À componente cognitiva, desenvolvida através do estudo e da exploração de materiais para contextualizar, é atribuída a primazia que, sendo inequivocamente importante, não é a totalidade dos aspetos que englobam a empatia histórica.

Neste sentido, um conjunto de autores não teorizaram, de forma suficientemente explícita, o aspeto e o papel da componente afetiva em empatia histórica. Outros, rejeitam o papel da imaginação e da componente afetiva neste conceito. Deparamo-nos com uma literatura científica que não apresenta um conceito consistente de empatia histórica, atribuindo com frequência primazia ao caráter cognitivo do exercício deste conceito<sup>54</sup>. Dentro desta linha, Stuart Foster evoca que a componente afetiva, sentimentos e imaginação não têm lugar no trabalho da empatia histórica<sup>55</sup>. Segundo este autor, esta deve ser trabalhada através da compreensão do conhecimento do contexto histórico e das circunstâncias que motivam as ações dos agentes históricos, através do trabalho exclusivo da evidência e da compreensão racional do passado. Como resultado destes pressupostos, tem-se equiparado empatia histórica ao ato cognitivo de *perspective taking*. Esta é uma

---

<sup>51</sup> FERREIRA, C. M.A.S. - “O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro.” in *I. Barca & M. A. Schmidt (org.), Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 116.

<sup>52</sup> ALMEIDA, C. S. T. - *O Desenvolvimento Da Empatia Histórica Em Alunos Do 7º Ano Do 3º Ciclo Do Ensino Básico* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, setembro de 2019, p.15.

<sup>53</sup> A averiguação das ideias tácitas faz-se durante atividades de empatia histórica realizadas com os alunos e durante a demonstração das suas ideias, podendo ser ou não alteradas no subsequente resultado demonstrado nos exercícios.

<sup>54</sup> ENDACOTT, J. L. & STURTZ, J. - “Historical empathy and pedagogical reasoning” in *The Journal of Social Studies Research*, 39, 2015, p.3.

<sup>55</sup> FOSTER, S. - “Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?” in *The Social Studies*, vol. 90, nº 1, abril 2010, p. 19.

perspetiva defendida também por Doweey considera que o termo empatia histórica deve ser substituída por *perspective taking* e a sua dimensão afetiva e de compreensão de sentimentos e estados de espírito anuladas deste conceito<sup>56</sup>. Endacott afirma que este é um aspeto problemático que conduz à ideia errada de confundir a empatia histórica com uma das suas componentes, neste caso a componente cognitiva do *perspective taking*<sup>57</sup>. Sem a componente afetiva, torna-se mais difícil aos alunos contextualizarem e explicarem fenómenos do passado. Confundir empatia histórica com *perspective taking*, e ter apenas em consideração a compreensão e explicação dos fenómenos através da mobilização racional de informação, coloca uma barreira na compreensão do passado. Os alunos não têm consideração pelas experiências dos agentes históricos e como os seus estados mentais e sentimentos influenciaram as suas decisões<sup>58</sup>. Compreender o passado apenas em função de aspetos cognitivos leva, segundo Endacott, a que se considere a posição do presente predominante quando se trata dos alunos tentarem envolver-se com a empatia histórica<sup>59</sup>. Esta falta de disposição leva a que os alunos sejam limitados pelo *presentismo* e pelo *egoistic drift*, onde deixamos que a nossa avaliação do passado seja feita em função da realidade do presente<sup>60</sup>.

Os mais recentes estudos conceptuais e modelos de trabalho, realizados no âmbito da investigação em educação histórica, opõem-se a esta visão que marginaliza a componente subjetiva da imaginação e emoções. Endacott e Brooks contribuíram para solucionar este problema de inconsistência do modelo conceptual de empatia histórica. Nos seus estudos<sup>61</sup> criticaram as abordagens que consideram incompletas por equipararem a empatia histórica apenas a uma compreensão racional do passado. Barton e Levstik<sup>62</sup> já tinham chamado a atenção para a relevância dos aspetos subjetivos da afetividade no trabalho da empatia histórica, equiparando a sua importância com os domínios cognitivos. Foram, porém, Endacott e Brooks que definiram a empatia histórica

---

<sup>56</sup> YILMAZ, K. - "Historical Empathy and its implications for Classroom Practices in Schools" in *The History Teacher*, vol. 40, nº 3, maio 2007, p. 332.

<sup>57</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 42.

<sup>58</sup> Isto é mais agravado quando é necessário compreender situações históricas facilmente reprováveis a partir valores do presente.

<sup>59</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 41.

<sup>60</sup> *Idem, ibidem*, p. 46.

<sup>61</sup> *Idem, ibidem*, p. 41-58.

<sup>62</sup> Cit. por KOHLMEIER, J. - "“Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course" in *Theory & Research in Social Education*, vol. 34, nº1, 2012, p. 37.

como o processo pelo qual os alunos se envolvem cognitivamente e afetivamente com as figuras históricas para melhor compreenderem e contextualizarem as suas experiências<sup>63</sup>. Envolve compreender como os agentes do passado pensavam, sentiam, tomavam decisões e enfrentavam as consequências das mesmas dentro de um contexto histórico e social específico<sup>64</sup>.

Através deste conceito é possível realizar a empatia histórica como um todo, uma construção assente na dupla componente afetiva e cognitiva<sup>65</sup>. Este conceito implica que os alunos sejam capazes de fazer um correto discernimento das diferenças entre aquilo que é a vida no presente e a vida no passado, tendo em conta que as perspetivas do passado tinham margem para ser “válidas”, dentro do seu contexto. Porém esse tipo de compreensão não é possível se apenas se examinar o passado cognitivamente, isto é, através do trabalho dos conteúdos factuais e contextualização dos mesmos. Identificar e entender afetivamente os agentes históricos como humanos é fundamental para nos distanciarmos o suficiente dos juízos de valor do presente na nossa produção de conhecimento<sup>66</sup>. Esta conceção dual de empatia histórica é concretizada por três aspetos que estão interligados: a contextualização histórica; *perspective taking*; conexão afetiva<sup>67</sup>.

## 2.2. Escalas de avaliação de empatia histórica

A aplicação da empatia histórica exige uma análise das ideias dos estudantes e dos vários aspetos envolvidos na sua compreensão do comportamento das pessoas no passado. Este conceito, para além da sua aplicabilidade didática em sala de aula, permite ainda a elaboração de estudos através da exploração das ideias que os discentes nos deixam sobre questões discutidas em ambiente de sala de aula. O desempenho dos estudantes na execução das tarefas pode indicar que eles conseguem atingir um determinado nível de empatia histórica, sendo possível traçar e avaliar este mesmo desempenho no âmbito do conceito abordado neste estudo.

---

<sup>63</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.” in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 41.

<sup>64</sup> *Idem, ibidem*, p. 41.

<sup>65</sup> *Idem, ibidem*, p. 42.

<sup>66</sup> *Idem, ibidem*, p. 42.

<sup>67</sup> *Idem, ibidem*, p. 43.

A análise da evolução das ideias dos alunos em História é um assunto que despertou a atenção de muitos investigadores. A empatia histórica, também como modelo de examinação das ideias sobre processos históricos, inclui-se no conjunto de estudos sobre cognição histórica. Isabel Barca destaca a importância e a evolução destes estudos, no âmbito da investigação em educação histórica<sup>68</sup>. Segundo a autora, estes estudos visaram uma melhor compreensão de princípios e paradigmas de aprendizagem em História. Foram investigações iniciadas na década de 70 do século XX que acabariam por levar a alterações na metodologia de investigação e forma de pensar o Ensino em História. Uma das consequências resultou no afastamento do critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstrato ou concreto, fundamentos que tinham predicado em Piaget e Bloom e que tinham como base os critérios das ciências exatas<sup>69</sup>.

As inovações acabariam por ter aplicações para o ensino da História, uma vez que esta área do saber viu a sua posição reforçada no ensino. A ideia de aprendizagem da História através da primazia e valorização da memorização de uma grande quantidade de conteúdos começou, assim, a ser colocada em causa. Este foi um caminho aberto por estudos que evidenciavam a importância do domínio cognitivo dos jovens e de aprendizagens baseadas numa perspetiva qualitativa. Investigadores como Thompson<sup>70</sup> e, mais tarde, Dickinson e Lee<sup>71</sup> apoiaram e ajudaram fundamentar esta ideia. Esta forma de olhar o conhecimento e domínios cognitivos em História serviu de base, não só a futuras investigações, como teria também implicações no próprio Ensino da História. Todos estes autores que atribuíram grande importância à progressão do pensamento em História ser considerada a partir de uma abordagem qualitativa de progresso de ideias<sup>72</sup>.

Os estudos sobre progressão de ideias em crianças e adolescentes acabariam também por envolver a empatia histórica. Peter Lee teve um papel importante no prosseguimento dos estudos sobre progressão de ideias em História no seu estudo publicado em 1984, *Making Sense of History*<sup>73</sup>. Este estudo não só continuou a desenvolver o campo de investigação do pensamento histórico, sobre as ideias dos alunos,

---

<sup>68</sup> BARCA, I. “Educação Histórica: uma nova área de investigação.” in Revista da Faculdade de Letras História. III série, 2, 2001, p. 13.

<sup>69</sup> *Idem, ibidem* p. 13.

<sup>70</sup> Cit. por BARCA, I. - “Educação Histórica: uma nova área de investigação.” in Revista da Faculdade de Letras História. III série, 2, 2001, p.14.

<sup>71</sup> Cit. por *Idem, ibidem*, p.14.

<sup>72</sup> *Idem, ibidem*, p.14.

<sup>73</sup> Cit. por BARCA, I. - “Educação Histórica: uma nova área de investigação.” in *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 2001, p.14.

levando também a que a empatia histórica fosse incluída e que assumisse um papel importante daqui em diante em futuros estudos.

A empatia histórica continuou, em futuros estudos, a demonstrar ser um conceito de grande potencial para a criação de modelos de progressão de ideias. Isabel Barca destacou vários estudos e categorias neste âmbito para a empatia histórica, como o de Dennis Shemilt que apresentou uma categorização de ideias dos adolescentes em cinco níveis diferentes, categorização esta que seria semelhante ao estudo incontornável de Ashby e Lee intitulado de *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*<sup>74</sup>. Este trabalho foi elaborado com base nos estudos realizados por Dickinson e por Lee em 1978 e em 1984, respetivamente<sup>75</sup>. Estes níveis teriam, como propósito, servir de ferramenta para organizar em categorias as ideias produzidas pelos alunos em tarefas que lhes eram solicitadas<sup>76</sup>.

O funcionamento destes modelos faz-se através da análise do conteúdo produzido pelos alunos que participam nos vários tipos de exercícios envolvendo, por exemplo, a empatia histórica. Isabel Barca frisou que o modelo e os níveis desenvolvidos por Ashby e Lee, ao contrário dos pressupostos piagetianos, demonstra que a progressão de ideias não está completamente dependente do critério da idade dos jovens que constituem a amostra<sup>77</sup>. Para efeitos de análise, esta funciona seguindo o exame das ideias dos alunos, demonstrando um carácter qualitativo na sua abordagem de tratamento de resultados dos dados. No caso do estudo levado a cabo por Peter Lee e Rosalyn Ashby, estas ideias foram recolhidas por meio de entrevistas feitas a grupos de alunos<sup>78</sup>. Contudo, esta recolha de informação pode ser obtida através de outros meios, como questionários escritos e outro tipo de dados produzidos pelos alunos, que traduzam o seu pensamento sobre assuntos previamente definidos.

Existem variantes destes modelos e escalas no que concerne ao trabalho da empatia histórica e progressão de ideias em História. Já foram aqui evidenciadas e consideradas as semelhanças entre os trabalhos desenvolvidos por Shemilt e Ashby e

---

<sup>74</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 66.

<sup>75</sup> FERREIRA, C. M.A.S. - "O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro." in I. Barca & M. A. Schmidt (org.), *Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 120.

<sup>76</sup> BARCA, I. - "Educação Histórica: uma nova área de investigação." in *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 2001, p.14.

<sup>77</sup> *Idem*, *ibidem* p.15.

<sup>78</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 66.

Peter Lee, mais especificamente nas cinco categorias que definiram para enquadrar o pensamento histórico, sendo estes quase equivalentes<sup>79</sup>. Outra forma de avaliação destas competências foi empreendida num estudo mais recente conduzido por Ashby, Lee e Dickinson, no âmbito do Project CHATA<sup>80</sup>. A partir desta experiência, a empatia histórica começou a estudar-se como objeto didático<sup>81</sup>. Esta investigação identificou a ligação da empatia histórica com a componente emotiva do passado, ou seja, a ligação às razões que os agentes históricos tiveram em executar as ações que fizeram<sup>82</sup>. A exploração das motivações dos agentes históricos ajuda os alunos na compreensão da história e promove a distinção entre o presente e o passado. Este tipo de distinções e caracterizações do passado a partir de uma perspetiva histórica contextualizada vieram a servir de critérios para agrupar as ideias dos alunos em níveis de empatia histórica<sup>83</sup>.

O modelo de escalas de empatia histórica escolhido para utilizar neste trabalho, no tratamento de dados recolhidos nos exercícios indicados para os alunos resolverem, foi o modelo apresentado por Peter Lee e Rosalyn Ashby em *Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History*. Através deste modelo é possível avaliar e categorizar as ideias acerca do passado histórico partilhadas pelos jovens. Para que esta categorização seja possível é fundamental a recolha das ideias dos alunos relativas a uma determinada questão levantada pelos docentes, recaindo o exame sobre essas ideias. O modelo de escalas de empatia apresentado por Peter Lee e Rosalyn Ashby demonstra os seguintes níveis<sup>84</sup>:

**- Nível I - O passado ininteligível:** Patamar onde os alunos abordam as situações e agentes históricos como fenómenos ausentes de sentido. São, frequentemente, observações breves, onde não se compreendem os fenómenos e onde o domínio de conhecimento

---

<sup>79</sup> BARCA, I. - "Educação Histórica: uma nova área de investigação." in *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 2001, p. 14.

<sup>80</sup> Concepts of History and Teaching Approaches.

<sup>81</sup> GONZÁLEZ MONFORT, N., HENRÍQUEZ VÁQUEZ, R., PAGÈS BLANCH, J. & SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. - "El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media." in Ruiz, R., Borghi, B. & Mattozzi, I. (coord.) *Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*. Bologna, 2009, p. 285.

<sup>82</sup> *Idem, ibidem*, p. 285.

<sup>83</sup> BARCA, I. - "Educação Histórica: uma nova área de investigação." in *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 2001, p. 15.

<sup>84</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 68.

histórico não costuma de ser adequado. Os agentes históricos e instituições do passado são vistos como inferiores pela sua diferença e “arcaísmos”;

- **Nível II – Estereótipos generalizados:** Os alunos reconhecem algumas características gerais dos objetos de estudo históricos e caracterizam-nos a partir dessa visão simplificada. Estes padrões que eles caracterizam eram também vistos como um detrimento para as pessoas da época, que mesmo assim se prendiam a eles;

- **Nível III – Empatia quotidiana:** Neste nível existe o reconhecimento de diferentes posições e concepções de realidade, feito a partir das ideias do presente que se sobrepõem ao passado. O passado é explicado a partir da posição do presente, desvalorizando as experiências dos agentes históricos bem como as limitações inerentes às variadas conjunturas vividas;

- **Nível IV – Empatia histórica restrita:** Existe um reconhecimento de que a maneira de agir e pensar dos agentes históricos é fundamentalmente diferente das formas de funcionamento da realidade no presente. Assim, os alunos apercebem-se que as diferentes perspetivas têm uma explicação plausível devido a condicionantes de que eles já se apercebem e que conseguem relacionar com a situação dos agentes históricos. Contudo, os alunos ainda só compreendem situações específicas, faltando ainda relacionar com um contexto mais amplo de fenómenos e acontecimentos que melhor contribuiria para explicar determinadas posições. Esta carência leva os alunos a ainda emitirem alguns juízos de valor e a continuarem a criticar o passado em função do presente;

- **Nível V – empatia histórica contextualizada:** Os alunos conseguem diferenciar melhor as diferentes posições do passado. Deixa de se tentar explicar o passado em função da sua experiência do presente. As decisões e instituições históricas são compreendidas à luz de evidências e explicadas não só em função de contextos restritos, mas também através da compreensão do contexto e conjuntura do momento para, assim, emitirem as suas observações.

Examinando este modelo e a categorização de cada um destes níveis, podemos constatar que os alunos que estão mais próximos do nível V conseguem mobilizar melhor os seus conhecimentos para explicar diferentes fenómenos históricos, a par de emitirem menos juízos de valor bem como um menor número de considerações negativas sobre as

ações dos agentes históricos<sup>85</sup>. Os elevados níveis de empatia histórica alcançados por estes alunos prendem-se, assim, com a mobilização de conhecimento histórico e com a capacidade de olhar o passado sem o contaminar com os valores do presente de modo a compreender as intenções, objetivos, circunstâncias, ideias e ações dos agentes históricos<sup>86</sup>. Revela-se, assim, importante, que os alunos que participam neste exercício crítico sejam levados a mobilizar conhecimentos e a relacioná-los de forma a tentarem mostrar as ideias que têm e o sentido que conseguem gerar dos vários temas em História. A capacidade empática é testada para além dos seus conhecimentos, contribuindo para revelarem a capacidade de compreensão histórica que conseguem alcançar ao examinarem diferentes perspetivas que não são necessariamente as suas<sup>87</sup>.

O tipo de exercício implicado na aplicação da empatia histórica demonstra um potencial merecedor de atenção no ensino. Contudo, é necessário, para os alunos, algum tipo de preparação para criar predisposição de forma a que se encontrem preparados para se entregarem a reflexões desta natureza. Como Lee frisou, é imperativo atender à disposição da turma a trabalhar, preocupação preliminar que visa sensibilizar os alunos e mostrar perspetivas diferentes para assuntos já trabalhados em aula<sup>88</sup>. Assim, procurou-se neste trabalho elaborar sobre a questão da preparação dos alunos para a realização de tarefas que envolvem empatia histórica, assim como explorar que aspetos estão envolvidos na instrução da empatia histórica.

### 2.3. Exercícios e aplicação da empatia histórica

Uma vez que estabelecemos as características do conceito de empatia histórica, assim como o seu enquadramento na escala de avaliação das ideias dos estudantes, é necessário ponderar sobre o método da aplicação deste conceito em sala de aula. Segundo

---

<sup>85</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 81.

<sup>86</sup> AGUIAR, E. P. - "A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História." in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018 p. 113.

<sup>87</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 84.

<sup>88</sup> LEE, P. - "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé." in I. Barca, *Educação Histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em educação* - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003, p. 21.

Clarisse Ferreira<sup>89</sup>, o trabalho da empatia histórica com os alunos deve levar a que eles reflitam sobre as questões, perspetivas e valores do passado, de modo a que consigam compreender essas realidades dentro do contexto em que ocorreram.

“Dado a empatia histórica ter como objectivo tornar inteligíveis às mentes contemporâneas determinadas práticas, instituições ou ações do passado, estas devem, de preferência, aparecer aos olhos dos nossos alunos como “dilemas empáticos”. Ou seja, devem provocar nos alunos um conflito interior entre os seus valores, crenças e práticas atuais e aquelas que existiram num determinado contexto histórico.”<sup>90</sup>

Através do trabalho com os alunos de situações que provocam esta tensão entre realidades e valores encontrados no passado histórico, eles conseguem emancipar a sua escala de pensamento, trabalhando o seu raciocínio através de imaginação que se procura predicar em conhecimento histórico<sup>91</sup>.

Existem várias formas de testar os alunos através da aplicação da empatia histórica. As questões podem ser orientadas através do diálogo com os alunos, de trabalho de grupo e entrevistas aos alunos<sup>92</sup>, mas também através de exercícios escritos individualizados<sup>93</sup>. A escrita foi o veículo escolhido neste estudo para os alunos exprimirem as suas ideias e construir argumentos sobre as temáticas presentes nas aprendizagens e outras atividades orientadas pelo professor.

Para que a aplicação da empatia histórica seja exequível, e de forma a que os alunos retirem proveito dela, é necessária uma preparação prévia da turma. Esta preparação deve fornecer à turma conteúdo, a partir do qual pode trabalhar, mas também para criar nela a disposição e sensibilidade necessária para este tipo de trabalho<sup>94</sup>. Para que seja possível que os alunos aprendam com a empatia histórica, foram concebidos

---

<sup>89</sup> FERREIRA, C. M.A.S. - “O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro.” in *I. Barca & M. A. Schmidt (org.), Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 115-130.

<sup>90</sup> FERREIRA, C. M.A.S. - “O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro.” in *I. Barca & M. A. Schmidt (org.), Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 117.

<sup>91</sup> Andrade, B. G., Júnior, G.R., Araújo, A. N. & Pereira, J. S. - “Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História” in *História & Ensino*. 2 (17), 2011, p. 264.

<sup>92</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 65.

<sup>93</sup> BROOKS, S. - “Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?” in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº2, julho 2008, p. 130.

<sup>94</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts Of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum For Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 64.

modelos de ensino direcionados para a aplicação da empatia histórica. Estes têm como objetivo a preparação dos estudantes, para que a empatia seja adequadamente utilizada em sala de aula. Estes modelos servem para os professores organizarem as atividades por etapas, com o objetivo de encorajar a integrar a empatia histórica no planeamento de aulas<sup>95</sup>. Os modelos que se tiveram em atenção neste estudo apresentam fases semelhantes, como são o exemplo dos modelos de Foster e Yeager<sup>96</sup> e de Endacott e Brooks<sup>97</sup>. Apesar das semelhanças, optou-se pelo modelo de ensino para a empatia histórica de Endacott e Brooks. A aplicação da empatia histórica pode sofrer ajustes dependendo da forma e do contexto da sua aplicação, mas deve procurar seguir o seguinte modelo dividido em quatro fases<sup>98</sup>:

- ❖ Introdução do objeto de estudo – a temática ou agentes históricos a serem abordados;
- ❖ Investigação usando materiais e fontes para os alunos compreenderem de forma profunda: o contexto histórico, as várias perspetivas, e o estabelecimento de relações afetivas;
- ❖ Momento em que os alunos têm de demonstrar, através de situações propostas pelo professor, que são capazes de se envolver com a empatia histórica;
- ❖ Momento final em que os alunos fazem uma reflexão sobre a temática, elaborando as suas ideias com ligações entre o passado e o presente. Através desta reflexão, o professor pode verificar como o exercício contribuiu para o aluno pensar de forma diferente como contributo do envolvimento com a empatia histórica.

Apesar de estas fases estarem respetivamente discriminadas, não significa que estes quatro aspetos do ensino da empatia histórica tenham de ocorrer em isolamento<sup>99</sup>. Como Endacott e Brooks frisaram, esta divisão serviu para clarificar os elementos da instrução que devem ser incluídos no ensino da empatia histórica para que esta possa ser

---

<sup>95</sup> ENDACOTT, J. L. & STURTZ, J. - "Historical empathy and pedagogical reasoning." in *The Journal of Social Studies Research*, 39, 2015, p. 1.

<sup>96</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº2, julho 2008, p. 131.

<sup>97</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 46.

<sup>98</sup> *Idem, ibidem*, p. 46-54.

<sup>99</sup> *Idem, ibidem*, p. 46.

eficazmente aplicada<sup>100</sup>. Estas etapas são assim importantes, apesar de, como já se viu, não representarem uma estrutura imutável de aprendizagem<sup>101</sup>.

Os exercícios que pretendemos introduzir para levar a que os alunos consigam alcançar níveis elevados de empatia histórica, encontram-se inseridos na terceira e na quarta etapa de do modelo de instrução de Endacott e Brooks<sup>102</sup>. Estas etapas permitem a utilização de exercícios escritos de empatia histórica, promovendo o esforço dos estudantes na síntese das várias perspectivas históricas na compreensão do passado, uma reflexão guiada sobre o trabalho que produziram e a avaliação do mesmo<sup>103</sup>. Este esforço de reflexão é precedido, assim, de um trabalho que deve ser organizado pelo professor e que tenha como objetivo a preparação do aluno<sup>104</sup>. Estes exercícios servem para encorajar o envolvimento empático com os agentes históricos e para demonstrar como os alunos conseguem manusear o conhecimento histórico de forma a fazer um correto enquadramento do contexto histórico e exploração de diferentes perspectivas<sup>105</sup>. Para que esta preparação seja conseguida, os alunos devem contactar com vários tipos de fontes (imagens, vídeos, documentos escritos) que lhes permitam familiarizar com a realidade estudada e das quais possam retirar evidência<sup>106</sup>. Podem ser utilizados vários recursos e atividades que envolvam os alunos em interação e questões e situações paradoxais do passado<sup>107</sup>.

Uma das formas de avaliar os níveis de empatia histórica dos alunos consiste na realização de exercícios escritos.<sup>108</sup> O estudo de Sarah Brooks e Jason Endacott mostrou como exercícios de empatia histórica onde o docente incentiva a exposição de ideias, sobre temáticas em história, podem ser benéficos para os alunos no exercício e evolução da compreensão histórica<sup>109</sup>. Estes exercícios podem consistir em questões escritas, nas

---

<sup>100</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 46.

<sup>101</sup> Estes autores consideram que estas etapas estão interligadas e que isoladamente dificilmente levam à empatia histórica.

<sup>102</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, pp. 52-54.

<sup>103</sup> *Idem, ibidem*, p. 52.

<sup>104</sup> *Idem, ibidem*, p. 54.

<sup>105</sup> *Idem, ibidem*, p. 52.

<sup>106</sup> Esta preparação deve ser executada nas duas primeiras etapas deste modelo. *Idem, ibidem*, pp. 46-51.

<sup>107</sup> ENDACOTT, J. - "Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy" in *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº, janeiro 2010, p. 10.

<sup>108</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 52.

<sup>109</sup> *Idem, ibidem*, p. 52-54

quais se solicita aos alunos para elaborarem um texto na primeira pessoa e na terceira pessoa do singular<sup>110</sup>.

Apesar de haver muitas semelhanças a nível dos resultados finais destas duas modalidades de exercícios, as investigações de Sarah Brooks<sup>111</sup> verificaram como diferentes tipos de tarefas preparadas pelos professores podem influenciar a capacidade de os alunos conseguirem alcançar níveis de empatia histórica mais elevados. Assim, o tipo de questões que se colocam podem influenciar a prestação dos alunos<sup>112</sup>. No caso dos exercícios em primeira pessoa do singular, os alunos mostram maior capacidade de fazer inferências com opiniões próprias e de se relacionarem afetivamente com os agentes históricos, através do reconhecimento de emoções e motivações.<sup>113</sup> Desta forma, o estudo de Sarah Brooks apurou que a utilização da primeira pessoa leva a uma maior utilização do pensamento próprio dos alunos na elaboração de raciocínios, assim como na utilização da imaginação que se torna mais recorrente<sup>114</sup>. Contudo, é através desta modalidade de exercícios que os alunos mais ignoram a informação de fontes e de conhecimento histórico, o que por vezes conduz à possibilidade de sobreporem a sua forma de pensar sobre realidades históricas abordadas<sup>115</sup>. No caso desta modalidade de exercícios, para os alunos não caírem no erro de levarem a cabo formulações meramente especulativas sem apoio em conhecimento histórico, Endacott reforçou a ideia da importância de uma sólida preparação dos alunos quando se parte para exercícios que envolvam uma identificação direta dos alunos com os agentes históricos<sup>116</sup>.

No que diz respeito aos exercícios elaborados em terceira pessoa do singular, a tendência é diferente. Neste caso, os resultados do estudo de Brooks mostram uma maior preocupação dos jovens na elaboração de textos com informação e detalhes históricos corretos<sup>117</sup>. No entanto, o cuidado com a informação também pode demover os estudantes de demonstrar o seu próprio pensamento uma vez que estes dedicam mais a sua atenção a transcrever um conjunto de factos, em vez de relacionarem a informação que têm ao seu

---

<sup>110</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, p. 136

<sup>111</sup> *Idem, ibidem*, p. 137.

<sup>112</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, p. 136.

<sup>113</sup> *Idem, ibidem*, p. 136.

<sup>114</sup> *Idem, ibidem*, p. 144.

<sup>115</sup> *Idem, ibidem*, p. 144.

<sup>116</sup> ENDACOTT, J. - "Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy." in *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº, janeiro 2010, p. 12.

<sup>117</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, p. 145.

dispor com o objetivo de compreender os diferentes aspetos da realidade do passado<sup>118</sup>. Com este exercício, os alunos focam-se nos principais tópicos de informação, demonstram mais preocupação em ter a “resposta correta” do que tentarem explicar usando a sua imaginação e tentativa de compreender o pensamento dos agentes históricos mediante ligação afetiva<sup>119</sup>. Ambos estes diferentes tipos de exercícios revelaram ter os seus benefícios e problemas, o que levou a que a autora salientasse a importância da preparação prévia dos estudantes para este tipo de atividades assim como a instruções que são atribuídas no momento do exercício escrito<sup>120</sup>.

No caso do trabalho das fontes, estas revelam-se fundamentais para que os alunos consigam alcançar o passado e a diversidade de perspetivas que este contém. Edinalva Padre Aguiar salientou aspetos importantes, defendidos por Lee, para a realização da empatia histórica em sala de aula, sendo estes aspetos parte da realidade dos agentes históricos: intenções; objetivos; circunstâncias; ideias e ações<sup>121</sup>.

A aplicação da empatia histórica na sua preparação em sala de aula envolve também conceitos dois conceitos importantes: o descentramento e a ambientação<sup>122</sup>. Para que esse esforço de tentar entender uma realidade passada possa ser concretizado eficazmente, tem de haver um descentramento em relação às nossas conceções de realidade e de valores corretos e incorretos, de forma a não cair em interpretações enviesadas por juízos de valor e anacronismos<sup>123</sup>. Caso não haja esta consideração pela interpretação do passado através conhecimento histórico, corre-se o risco do *presentismo* levar o aluno a não conseguir alcançar a empatia histórica<sup>124</sup>.

De modo a familiarizar os alunos com a realidade a ser estudada, é fundamental que lhes sejam apresentadas características, os conceitos, as conjunturas e fenómenos dessa realidade. Isto faz parte do conceito que se entende como ambientação e proporciona uma melhor familiarização do aluno com a época e uma melhor descentração

---

<sup>118</sup> BROOKS, S. - “Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?” in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, p. 145.

<sup>119</sup> *Idem, ibidem*, p. 143.

<sup>120</sup> *Idem, ibidem*, pp.144-145

<sup>121</sup> AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História.” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018, p. 113.

<sup>122</sup> *Idem, ibidem*, pp.114-115

<sup>123</sup> *Idem, ibidem*, pp.114-115

<sup>124</sup> Cit. por BROOKS, S. - “Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?” in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, p. 144.

das suas ideias trazidas do presente para interpretar o passado<sup>125</sup>. Para que isto seja concretizável, é necessário trabalhar com a turma a sua capacidade de, genuinamente, se distanciarem do seu entendimento do presente, ou seja, que não deixem que a sua atual compreensão daquilo que são os valores do presente os deixem influenciar na interpretação e raciocínios sobre o passado, sendo este um esforço que se encontra interligado com o conceito de descentramento<sup>126</sup>. Por outro lado, para que o aluno entenda e saiba reconhecer as várias dimensões dos agentes históricos tem de haver uma ambientação ao contexto em análise<sup>127</sup>.

Assim, o trabalho com a empatia histórica deve incluir uma preparação dos estudantes, ou seja, levá-los a ter um maior conhecimento histórico, compreendendo o passado de forma contextualizada sem a influência negativa de preconceitos e não desvalorizar as experiências dos agentes histórico. Nesta preparação, é importante ter em atenção os aspetos do modelo de instrução elaborado por Endacott e Brooks<sup>128</sup>, de modo a melhor preparar os alunos para trabalharem com a empatia histórica.

---

<sup>125</sup> ANDRADE, B. G., JÚNIOR, G.R., ARAÚJO, A. N. & PEREIRA, J. S. - “Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História.” in *História & Ensino*. Vol. 2 , nº17, 2011, p. 264.

<sup>126</sup> AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História.” in *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018, p.114.

<sup>127</sup> *Idem, ibidem*, p.115.

<sup>128</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Pratical Model for Promoting Historical Empathy.” in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, pp. 46-54.

### **3. Aplicação das atividades de empatia histórica em sala de aula: casos de estudo com a turma do 9ºX**

Tendo este estudo sido desenvolvido no âmbito da empatia histórica, o mesmo serviu de base em algumas das atividades aplicadas em aulas da turma 9º X na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres. Estabeleceu-se como questão de investigação para este estudo averiguar se a empatia histórica contribui para que os alunos aprendam e compreendam conhecimento histórico mais eficazmente. Dentro deste estudo, foram destacados dois objetivos onde se procurou mostrar se a aplicação e realização de exercícios de empatia histórica ajuda os alunos a compreender melhor as aprendizagens em História, assim como avaliar se os alunos conseguem alcançar níveis de empatia histórica elevados, através da aplicação de atividades e exercícios em sala de aula.

Este estudo teve como participantes os alunos da turma do 9.ºX, que comportou uma amostra de 26 indivíduos. Consiste numa turma heterogénea, com alunos que apresentam dificuldades e desinteresse pela disciplina de História, mas onde também se estavam presentes, em menor número, estudantes interessados e que alcançam bons resultados em momentos de avaliação. Com o objetivo de aplicar a empatia histórica em contexto de ensino da História, foram particularmente úteis as investigações realizadas por Ashby e Lee<sup>129</sup>, que permitiram estabelecer o modelo de avaliação das ideias dos alunos em História, através da escala de cinco níveis de empatia histórica, a qual se escolheu para trabalhar com a nossa amostra. A configuração desta avaliação por níveis de empatia histórica foi estabelecida a partir das interações com os alunos em aula, mas foi principalmente através da realização, por parte dos estudantes, de exercícios escritos. Foi através das respostas dos alunos a um número total de quatro exercícios escritos<sup>130</sup>, realizados ao longo do ano letivo, que procedemos à avaliação e enquadramento dos resultados obtidos na escala de empatia histórica de Ashby e Lee. As questões de desenvolvimento incluídas nestes exercícios incidiram sobre as aprendizagens lecionadas ao longo do ano letivo e realizadas após a lecionação dessas temáticas em aula. Através destas questões, os discentes foram levados a fazer reflexões pessoais, de modo a exporem

---

<sup>129</sup> ASHBY, R., & LEE, P. "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, pp. 68-82.

<sup>130</sup> Ver anexos 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7, pp. 109-120.

as suas ideias e conhecimentos sobre cada uma das temáticas abordadas. Como forma de compreender o impacto que este tipo de questões tem no desempenho dos alunos, as quatro questões realizadas ao longo do ano foram divididas em dois tipos de exercícios. Nestas duas modalidades, pediu-se que os alunos redigissem as suas ideias, em dois exercícios, na terceira pessoa do singular<sup>131</sup> e nos restantes dois na primeira pessoa do singular<sup>132</sup>. Sobre este procedimento serviram de recurso os estudos de Sarah Brooks<sup>133</sup> sobre a influência que o tipo de exercícios realizados pelos estudantes tem na sua capacidade de alcançar a empatia histórica.

Foram também uma referência para este trabalho o contributo dos trabalhos de Endacott e Brooks<sup>134</sup>, que serviram de base teórica e metodológica na aplicação da empatia histórica. São estudos que permitiram a adoção do conceito de empatia histórica que obedece à dupla conceção cognitiva e afetiva do referido conceito. Estes autores contribuíram a nível do planeamento do ensino de empatia histórica, através do modelo de instrução por eles delineado e que serviu de referência na preparação para os exercícios de empatia histórica. Neste sentido, nas atividades que preparamos, assim como na avaliação das respostas, tiveram grande importância aos aspetos envolvidos na empatia histórica teorizados por Endacott e Brooks. Para que a empatia histórica possa ser trabalhada eficazmente, o planeamento e avaliação dos níveis de desempenho dos alunos obedeceu aos três aspetos: *a contextualização histórica; perspective taking; conexão afetiva*<sup>135</sup>. Consideraram-se estes três aspetos como fundamentais no progresso dos alunos na empatia histórica, uma vez que a tornam mais abrangente perante a realidade humana e aproxima mais os alunos dos significados das ações dos agentes históricos.

A preparação das atividades e exercícios realizados nas aulas da turma do 9ºX tiveram como inspiração as fases do modelo de ensino de empatia histórica, delineado por Endacott e Brooks<sup>136</sup>. A flexibilidade que este modelo permitiu na aplicação da empatia histórica não deve, contudo, dispensar uma preparação adequada dos alunos para os exercícios.<sup>137</sup> Adaptou-se a preparação destas atividades às aulas lecionadas à turma

---

<sup>131</sup> Ver anexos 2.4 e 2.5, pp. 109-117.

<sup>132</sup> Ver anexos 2.6. e 2.7, pp. 118-120.

<sup>133</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, pp. 130-146.

<sup>134</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, pp. 41-58.

<sup>135</sup> *Idem, ibidem*, p. 43.

<sup>136</sup> *Idem, ibidem*, p. 46.

<sup>137</sup> ENDACOTT, J. - "Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy" in *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº, janeiro 2010, p. 12.

do 9º X, assim como às características da turma em questão. Esta adaptação teve também em consideração uma série de limitações, nos quais se contaram: o número limitado de aulas que se teve para trabalhar com a turma<sup>138</sup>; a turma apresentar vários alunos com dificuldades, assim como desinteresse generalizado pela disciplina de História; o Ensino Remoto Emergencial colocou entraves no ensino da empatia histórica e desmotivou a turma. Apesar destas limitações, foi possível uma adaptação do ensino da empatia histórica, atendendo às temáticas a ser exploradas. Levou a uma divisão das aulas em dois momentos, um para a exploração dos temas e de diálogo com a turma, enquanto que a segunda metade da aula seria destinada à realização dos exercícios escritos<sup>139</sup>. Esta divisão teve como propósito a preparação dos alunos para a realização dos exercícios escritos de empatia histórica. Através da exploração de documentos escritos, audiovisuais, discussão e diálogo com a turma levantando questões e mostrar informação sobre os temas explorados, para os familiarizar perante os temas das questões e as realidades históricas com que se confrontaram nos exercícios escritos.

É importante mencionar o estudo de Tessa De Leur, Carla Van Boxtel & Arie Wilschut onde se salienta a importância da realização de tarefas escritas no desenvolvimento da empatia histórica<sup>140</sup>. A forma como organizaram as aulas e a avaliação do desempenho dos alunos em empatia história segundo os três aspetos do critério de Endacott e Brooks serviu também de inspiração para o trabalho elaborado com os alunos.

De forma a avaliar o desempenho dos alunos nos níveis de empatia alcançados utilizámos a escala de cinco níveis de Ashby e Lee no estudo *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*<sup>141</sup>. Esta escala foi considerada a mais adequada pela sua simplicidade, mas também pela forma como permite abranger uma diversidade de níveis de pensamento empático. Tanto a nível da avaliação da empatia e dos conhecimentos dos alunos foi utilizada uma metodologia de análise de dados

---

<sup>138</sup> O facto de neste estágio as minhas atividades letivas alternarem entre aulas de dois colegas e do professor orientador levou a alguma inconsistência no trabalho com as turmas. Isto colocou algumas dificuldades no trabalho e preparação dos alunos para estas atividades que envolveram a empatia histórica.

<sup>139</sup> Devido a limitações na gestão de tempo e das aprendizagens provocadas pelo Ensino Remoto Emergencial, os exercícios escritos de empatia histórica da segunda e da quarta atividade tiveram de ficar para os alunos realizarem como trabalho de casa e submetidos na *Google Classroom*.

<sup>140</sup> LEUR, T., BOXTEL, C. & WILSCHUT, A. - "I Saw Angry People and Broken Statues": Historical Empathy in Secondary History Education". in *British Journal of Educational Studies*, vol. 65, nº 3, setembro 2017, p. 335.

<sup>141</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, pp. 68-82.

caracteristicamente qualitativa, descrita e de cariz interpretativo, onde se procurou analisar criticamente as respostas dos alunos e a sua evolução ao longo da aplicação de vários exercícios<sup>142</sup>.

### **3.1. Primeira atividade de empatia histórica: Reflexão sobre a Monarquia Constitucional e a I República**

A aula destinada a esta atividade foi ministrada na sequência de conteúdos lecionados de aulas anteriores, correspondentes nas Aprendizagens Essenciais ao módulo *Portugal: da I República à Ditadura Militar*. Esta unidade apresenta as aprendizagens referentes à crise da Monarquia Portuguesa entre finais do século XIX e início do século XX e remete para conteúdos que concernem as características, projetos e principais acontecimentos que marcaram o período de vigência da I República.

O objetivo desta atividade consistiu em levar os alunos a confrontar as diferentes posições políticas, sucessos e fracassos dos regimes políticos que constituíram a Monarquia Constitucional e a Primeira República. Este plano teve como objetivo os alunos mobilizarem aprendizagens, assim como sensibilizá-los para as diferentes perspetivas presentes no contexto da época estudada<sup>143</sup>. Realizou-se uma problematização das questões políticas enfrentadas por monárquicos e republicanos, assim como se procurou criar uma ligação afetiva dos alunos com diferentes fações históricas. Foi uma estratégia que recorreu ao diálogo com a turma sobre os vários aspetos deste tema e que procurou a estimular reflexões para os alunos se descentrarem dos seus valores e preconceitos do presente levar à ambientação para a realidade do passado<sup>144</sup>.

Após ter familiarizado a turma com a temática da atividade explorada em conjunto, procedeu-se a uma exposição dos conteúdos e aprendizagens que os alunos iriam necessitar da matéria lecionada sobre os dois regimes políticos que fizeram parte deste exercício: a Monarquia Constitucional e a Primeira República. Procurou-se destacar

---

<sup>142</sup> AMADO, J. & FREIRE, I. - “Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos” in AMADO, João (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2ª edição, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 118.

<sup>143</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.” in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 46.

<sup>144</sup> ANDRADE, B. G., JÚNIOR, G.R., ARAÚJO, A. N. & PEREIRA, J. S. - “Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História.” in *História & Ensino*, Vol. 2, nº17, 2011, p. 261.

as concretizações positivas e negativas de ambos os regimes. Isto teve como objetivo dar aos alunos uma visão mais completa dos acontecimentos e realizações de ambos os regimes. O objetivo desta contextualização foi a comparação de ambos os regimes. Este confronto serviu para os alunos tecerem as suas considerações, contribuindo para formarem as suas ideias, tendo em conta as características e perspetivas de monárquicos e republicanos em relação à política portuguesa.

Como forma de trabalhar a componente afetiva, tentámos chamar a atenção para o caso do assassinato do rei D. Carlos I e do príncipe herdeiro D. Luís. Neste caso, como forma de levar os alunos a refletir sobre as ações dos republicanos, realçámos alguns traços humanos e aspetos da vida de D. Carlos I. De seguida, completámos com os progressos que a Monarquia Constitucional trouxe ao país, para concluir com a ação dos republicanos que se opunham a ela, através de ações de propaganda e que depois acabou por culminar com o regicídio de 1 de fevereiro de 1908. Esta abordagem teve como objetivo gerar dúvida e um conflito interno nos alunos, de modo a levá-los a refletir antes de condenar as ações de determinados agentes históricos ou ser incondicionalmente favorável aos que demonstram preferência prévia. Desta forma, os alunos confrontaram-se com situações paradoxais, que os obrigam a refletir<sup>145</sup>.

Após ter sido elaborada uma contextualização e comparação, foi pedido aos alunos para imaginarem e se colocarem na posição dos agentes históricos pertencentes a ambas as fações (monárquicos e republicanos). Procurou-se o diálogo com a turma através da exploração destas posições que assentariam em dois elementos importantes das aprendizagens, na qual os alunos teriam de mobilizar conhecimentos sobre a questão do Ultimato Britânico e da participação de Portugal na Primeira Guerra. Mostraram as suas ideias sobre como teriam atuado, caso se encontrassem no lugar de D. Carlos I e dos políticos republicanos. Desta forma, a turma, nas suas intervenções, elaborou algumas ideias sobre a posição de Portugal face o Ultimato Britânico de 1890 assim como a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial. Esta reflexão teve como objetivo sensibilizar os estudantes e testar a sua capacidade de valorizarem e compreenderem as decisões dos agentes históricos.

Como conclusão da atividade, a turma elaborou uma reflexão sobre o tema através de um exercício escrito. Este momento final teve como objetivo testar a capacidade e os níveis de empatia histórica da turma, de forma a conseguir obter um registo escrito

---

<sup>145</sup> ENDACOTT, J. - "Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy." in *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº, janeiro 2010, p. 10.

detalhado das ideias de cada aluno. Este exercício era composto por duas questões<sup>146</sup>, que convidavam os alunos a refletir e a mostrar as suas opiniões<sup>147</sup>. O instrumento de recolha e análise de informação que foi preparado teve uma questão principal perante a qual, os alunos, teriam de mostrar as suas ideias sobre ambos os regimes políticos. Este seria o principal elemento usado para observar que níveis de empatia histórica que cada aluno conseguiu alcançar, através do modelo de Ashby e Lee<sup>148</sup>.

A questão colocada aos alunos levou-os a mobilizar conhecimentos e aprendizagens, a par da sua capacidade de olhar o passado a partir de uma perspetiva que não a sua. Foi autorizado o uso do manual, para servir de apoio às ideias e opiniões que viriam a construir e também para testar se conseguiam mobilizar o conhecimento histórico adequado para integrarem nos seus raciocínios. Procurámos também ver a capacidade de os alunos mostrarem sensibilidade e uma relação afetiva para com os acontecimentos e decisões dos agentes históricos.

Desta forma, os alunos tiveram que escrever um texto na terceira pessoa do singular onde teriam de exprimir as suas ideias sobre ambos os regimes políticos, podendo, ou não, demonstrar a sua preferência individual por um deles<sup>149</sup>. A questão consistiu na seguinte proposta:

*- Tendo em conta os diferentes regimes políticos que tiveram lugar em Portugal nos finais do século XIX até ao golpe militar de 28 de maio de 1926, recorda-te dos projetos políticos, das dificuldades internas e externas, dos sucessos e fracassos por que atravessaram assim como as causas dos mesmos. Exprime a tua opinião sobre qual foi para ti o regime político (Monarquia, I República e soluções autoritárias) que foi mais adequado à situação de Portugal e/ou o ajudou mais a desenvolver, ou, caso assim entendas, se nenhum foi bom ou mesmo, se achares que deves, podes destacar as realizações e qualidades de vários deles. Podes ilustrar a tua opinião com exemplos de eventos históricos assim como de experiências e conhecimentos pessoais. Justifica por palavras tuas a opção que fizeste.*

---

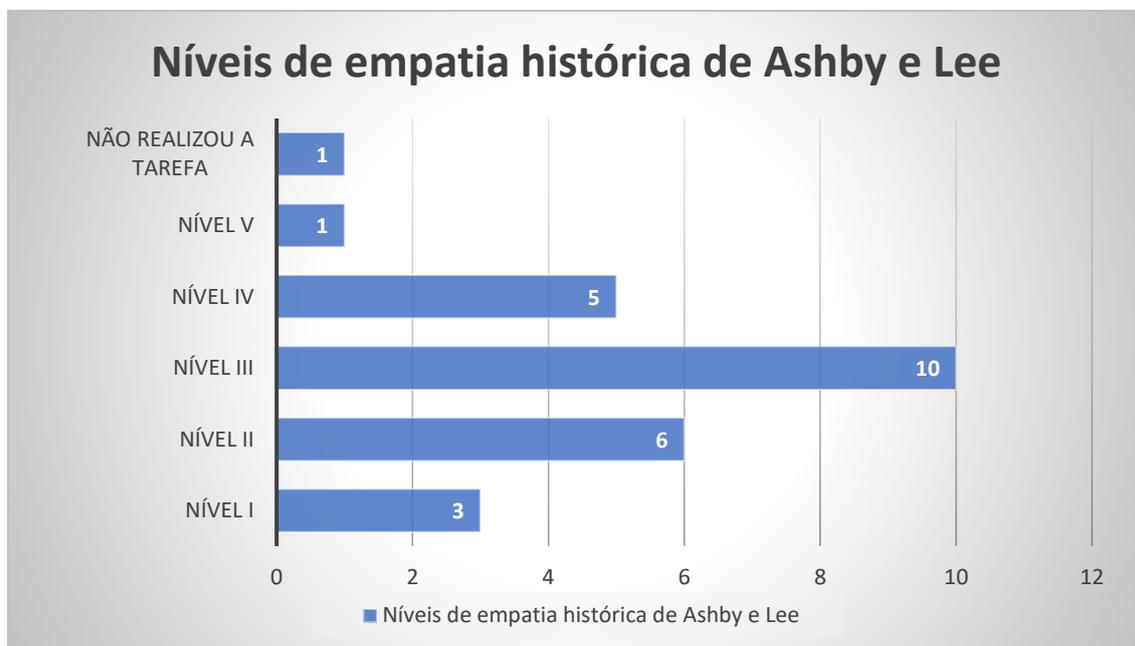
<sup>146</sup> A primeira questão acabou por se revelar pouco relevante para a avaliação do nível de empatia dos alunos. Consistia num quadro de preenchimento de espaços onde os alunos tinham que concordar ou discordar com um conjunto de afirmações. Em conjunto com a segunda questão seria englobada numa avaliação dos alunos que acabou por se abandonar em detrimento da análise dos textos produzidos.

<sup>147</sup> Ver anexo 2.4. p. 110.

<sup>148</sup> ASHBY, R., & LEE, P. "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, pp. 68-82.

<sup>149</sup> Foi esclarecido com a turma que teriam liberdade para elaborar o texto, onde o fundamental era serem fiéis às suas ideias.

Através da escala evocada de 5 níveis por Ashby e Lee, avaliámos qualitativamente o nível de empatia histórica de cada aluno. O seguinte gráfico representa a transformação desses dados qualitativos e a distribuição percentual destes níveis pela turma do 9ºX, sendo a nossa amostra representada por 26 alunos (Gráfico 1).



**Gráfico 1** – Resultados do exercício sobre empatia histórica segundo os níveis de Ashby e Lee.

Contabilizou-se uma taxa de participação de 96%. Apesar de a tarefa ter sido realizada em aula, 1 dos alunos não foi capaz de realizar o exercício. A análise das respostas elaboradas pelos alunos mostrou-nos que 3 alunos (12%) ficaram no nível de empatia histórica I. No nível II dos *estereótipos generalizados* ficaram 6 alunos (23%). O nível III da *empatia quotidiana* foi o nível de empatia histórica que mais alunos conseguiram alcançar, contando com 10 alunos (38%). Quanto aos níveis de empatia histórica mais elevados, 5 alunos atingiram o nível IV da *empatia histórica restrita* (19%) e 1 alunos conseguiu chegar ao nível V da *empatia histórica contextualizada* (4%).

Atenta-se agora alguns exemplos de respostas e respetivos níveis de empatia histórica que os alunos conseguiram obter:

- Nível I:

*Nenhum foi bom. Porque eles tomavam medidas que ninguém gostava ou achava ridículo.*

A14<sup>150</sup>

Esta é uma ideia sobre o passado em que o aluno se centra nos aspetos negativos, ignorando todo um conjunto complexo de fenómenos assim como as diferenças entre as várias fações que intervinham. Transparece falta de compreensão do objeto de estudo. As diferenças de valores do passado-presente não são reconhecidas. Não mobilizou conhecimento histórico e não procurou compreender os aspetos do passado que estiveram por detrás dos acontecimentos. Transparece também um nível notório de preconceito negativo em relação a fenómenos do passado.

- Nível II:

*Nenhum dos dois regimes foi bom porque a Monarquia não apostou muito na indústria, na agricultura e nas escolas. Devido a esse mau gerimento económico Portugal entrou numa grave crise económica. Na República, Portugal ficou revoltado porque tínhamos entrado na guerra, também pelo número de mortes em guerra.*

A19

Neste texto o aluno mostrou que compreende algumas características gerais dos acontecimentos no período histórico estudado. Mas a compreensão é feita em função da visão que tem do presente. Não manifestou uma compreensão do contexto dos acontecimentos, nem tentou compreender as motivações dos agentes históricos. Focou a sua atenção nas características negativas de ambos os regimes políticos e não tentou compreender o contexto em que os acontecimentos se desenvolveram. Também não se verificou uma conexão afetiva com os eventos ou agentes históricos.

- Nível III:

*Para mim, o regime político que ajudou Portugal a desenvolver-se mais foi a I República pois esta trouxe progressos para o país que a Monarquia nunca trouxe, como por exemplo a lei da separação do Estado e da Igreja, o direito à greve e a escolaridade obrigatória e gratuita que diminuiu o*

---

<sup>150</sup> Sigla A (aluno) é utilizada para distinguir as respostas e os níveis alcançados pelos alunos ao longo dos vários exercícios.

*analfabetismo para as crianças entre os sete e dez anos. A organização dos poderes na Constituição de 1911 e o direito de voto abrangido a uma maior parte da população também foram avanços muito importantes formados pela I República. Resumindo acho que a passagem de uma Monarquia para a I República foi um avanço positivo para o país.*

A01

No caso de estudantes inseridos no nível III de empatia verifica-se uma capacidade mais sofisticada de exposição das suas ideias aliada ao conhecimento histórico. Nota-se ainda uma melhor distinção das diferenças entre os agentes históricos pela forma como são caracterizados. Ainda é característica deste nível de *empatia quotidiana* a preferência por regimes políticos que se assemelham aos modelos mais sofisticados, progressistas, modernos e que se assemelham mais ao que temos no presente. A escolha preferencial da Primeira República esquece os pontos fracos deste regime assim como as realizações e progressos da Monarquia Constitucional, assim como algumas semelhanças que partilharam.

- Nível IV:

*Na minha opinião, todos os regimes políticos tiveram pontos positivos e negativos, mas a I República foi a que mais se destacou devido aos seus grandes feitos, tal como a lei da separação do Estado e das igrejas (já que foi permitido a legalização do divórcio, criação do registo civil, casamentos e óbitos). A I República ajudou imenso na área financeira, social e educativa, mas mesmo com essas medidas, infelizmente tiveram uma grande instabilidade política, ao mudar frequentemente os governos.*

A21

Este texto enquadra-se no nível IV de *empatia restrita*. Apesar de se manifestar uma preferência pelas realizações da I República não se fez uma observação depreciativa da Monarquia Constitucional. Reconheceu-se em ambos os regimes aspetos positivos e negativos. Neste caso não foram elaborados os aspetos da Monarquia, tendo-se optado por destacar as características positivas, como também alguns aspetos negativos da I República. A exploração de um contexto mais alargado e a inclusão de considerações sobre a Monarquia poderia fazer deste um exemplo de Nível V na escala de Ashby e Lee.

- Nível V:

*Na minha opinião ambos os regimes políticos tiveram as suas qualidades e realizações, mas também os seus erros. No caso da Monarquia não desenvolveram e não conseguiram progressos sociais e económicos significativos, mas também fizeram coisas bem como ceder ao Ultimato Inglês, o que salvou milhares de vidas e dinheiro. Na República fizeram grandes realizações como a laicização do estado, a criação da escolaridade obrigatória e gratuita, o direito ao voto a homens maiores de 21 anos e o direito à greve. Mas também cometeram erros como a instabilidade política e as rivalidades partidárias. O que levou à queda da I República.*

A09

Por fim, verificou-se um caso em que o aluno conseguiu reconhecer aspetos positivos na Monarquia Constitucional. Escolheu utilizar o conhecimento histórico para colocar os acontecimentos num contexto mais alargado. Assim, conseguiu fazer uma comparação entre os dois regimes políticos. Dentro dos aspetos que foram destacados notam-se considerações positivas e respeito pelas decisões dos agentes históricos. Conseguiu salientar exemplos de qualidades em ambos os regimes. Este é um exercício crítico complicado de se realizar, mas onde o aluno conseguiu reconhecer uma dimensão humana, tanto com as vidas humanas que se pouparam, como com os direitos sociais que as reformas progressistas conseguidas com a I República. Este é, assim, um texto que se enquadra no nível V de empatia histórica.

### **3.1.1. Considerações sobre a primeira atividade de empatia histórica**

De modo geral, os resultados desta tarefa acabaram por corroborar algumas das expectativas relativas às ideias dos alunos sobre este tema. A maioria da turma situou-se no nível III da *Empatia Quotidiana* e restantes níveis inferiores. Mesmo com o esforço para enquadrar as ações dos agentes históricos no seu devido contexto, os argumentos dos alunos foram ao encontro de salientar os progressos conseguidos pela I República, omitindo algumas das semelhanças partilhadas entre estes dois regimes e ignorando os aspetos positivos da Monarquia Constitucional. Desta forma, notou-se uma prevalência

do *presentismo*, onde os alunos preferiram identificar como positivo a fação que apresenta mais semelhanças com os seus valores.

Neste primeiro exercício observou-se uma predominância de níveis de empatia histórica menos sofisticados, com um maior número de alunos a situarem-se no nível de empatia histórica III. Constatou-se que as ideias dominantes ligadas ao nível da *empatia quotidiana*, mas não exclusivo a este nível, tendem a descrever a realidade que mais se assemelha com o presente, neste caso o regime político republicano e os seus valores, de uma forma positiva. Por outro lado, a monarquia é descrita como uma forma de organização política por eles interpretada como menos desenvolvida. Esta observação vai ao encontro dos estudos de Lee e Ashby uma vez que formas de organização mais “arcaicas” quando comparadas com o presente são vistas de forma negativa<sup>151</sup>.

Estes resultados podem demonstrar uma influência das aprendizagens que se pretendem dos alunos e da forma como o próprio manual estrutura os seus conteúdos. A forma como é apresentada a Monarquia é desligada de todas as suas realizações, em parte também por se tratarem de aprendizagens já lecionadas no 8º ano. Porém, uma maior contextualização e formulação de um quadro histórico mais completo pode ser útil para colocar os eventos em perspetiva e ajudar os alunos a refletir sem adquirirem preconceitos negativos que podem ser veiculados pelo próprio ensino. No caso deste exercício foi bem notório, uma vez que implicou no raciocínio dos alunos pensarem a Monarquia e a República em conjunto, sendo este último o regime mais semelhante ao que temos no presente e aquele que os alunos preferem salientar como sendo “o melhor dos dois regimes”. Nesta lógica os alunos fizeram alguns juízos de valor e críticas negativas à Monarquia Constitucional.

Nas formulações elaboradas pelos alunos, estes níveis encontraram-se presentes e apenas reconhecidas as características gerais do período histórico abordado ou falta de compreensão dos acontecimentos e as instituições visadas (níveis II e I). Alguma falta de conhecimento histórico ligado a alunos com maiores fragilidades foi também observada nos textos produzidos pelos alunos. Dentro deste panorama, também se verificou um número reduzido de respostas correspondentes a níveis mais elevados. O número de alunos que atingiu os níveis de empatia histórica IV e V que, combinados, representaram apenas 23% do total da amostra. Mesmo nos níveis IV encontrámos uma preferência pelas qualidades e realizações do regime da Primeira República, apesar de, como seria

---

<sup>151</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 70.

necessário neste nível de empatia histórica, ser manifesto um número reduzido de conotações negativas com a Monarquia Constitucional.

Dentro das várias ilações que se retiraram deste exercício, foi possível convergir com a posição de Sarah Brooks, no que concerne sobre exercícios escritos em empatia histórica. Neste caso, através das respostas na terceira pessoa do singular, verificou-se uma tendência para os alunos se apoiarem mais em factos históricos do que nas suas próprias ideias e ilações. Foi uma tendência onde os alunos se limitaram a reproduzir a informação que lhes parecia a mais correta. Isto pode levar a que os alunos se inibam na sua capacidade de se exprimir e de compreender o ponto de vista dos agentes históricos, uma vez que as formulações são construídas com informação maioritariamente factual. Desta forma, acabaram por retirar muitas vezes informação que não era necessária para construir os seus argumentos.

Apesar de algumas dificuldades que os alunos tenham manifestado, esta atividade permitiu que a turma consolidasse algumas aprendizagens importantes através da realização deste exercício. A forma como se tentaram envolver com a empatia histórica levou a que mobilizassem conhecimento e a praticarem a capacidade crítica na construção de argumentos que validassem as suas posições.

### **3.2. Segunda atividade de empatia histórica: O Nazismo e a queda da democracia alemã**

A seguinte atividade de empatia histórica teve a particularidade de ter sido realizada em contexto de Ensino Remoto Emergencial, situação a que toda a comunidade escolar se viu obrigada devido ao contexto de crise epidemiológica. O planeamento de aulas focadas na preparação para atividades de empatia histórica viu-se dificultado. As dificuldades previstas advinham de as aulas lecionadas nestes moldes serem mais curtas, mas também do desinteresse dos alunos, que a presente conjuntura fomentou. Deparámo-nos com aulas mais curtas e com uma relação pedagógica distante dos alunos, mas que nem por isso demoveu a aplicação da empatia histórica no ensino.

Tendo em conta este contexto, o nosso trabalho foi influenciado pelas condicionantes impostas pelo Ensino Remoto Emergencial. Desta forma, a aula foi lecionada através do *Google Meets*, com recurso à *Google Classroom*, como plataformas

de apoio ao estudo e acompanhamento das aulas para os alunos e ao *Google Forms* para realizarem exercícios.

Como forma de aplicar a empatia histórica, procurou-se aproveitar alguns dos temas lecionados nas aulas que precederam o dia da tarefa, correspondentes às Aprendizagens Essenciais: *As dificuldades económicas dos anos 30: Entre a ditadura e a democracia*. O tema consistiu nas dificuldades da democracia alemã e a subida ao poder do nazismo, bem como as consequências resultantes da ação política desta ideologia. Desenvolveu-se a aplicação da empatia histórica, num primeiro momento em aula, em diálogo conjunto com os alunos. Nesta abordagem, fizeram-se algumas questões, onde se procurou que a turma formasse a sua perspetiva sobre os motivos e consequências sobre o apoio do eleitorado alemão a Hitler.

O principal objetivo desta atividade consistiu em sensibilizar os alunos para a situação que os alemães viveram na década do século XX e durante os anos em que o partido nazi ocupou o poder. Desta forma, pretendemos que fossem capazes de relacionar as circunstâncias do contexto alemão durante a República de Weimar, com o consequente resultado eleitoral dos nazis. Para o efeito, reuniram-se vários recursos, de forma a criar predisposição nos alunos para se relacionarem com as circunstâncias do momento estudado. Todo este esforço visou promover a *ambientação* dos alunos nas circunstâncias do passado histórico e o descentramento possível da sua realidade atual, como forma de evitar juízos fora do seu contexto. Exploraram-se imagens que exibiam os efeitos da Grande Depressão na Alemanha. Estas imagens foram fundamentais para tentar que os alunos compreendessem e tentassem identificar as circunstâncias pelas quais o povo alemão estava a viver. Relembrou aos alunos a situação de humilhação que a Alemanha viveu com o Tratado Versalhes, a instabilidade social e a violência perpetradas pelas milícias paramilitares, assim como o efeito da propaganda dos nazis sobre o resto da população. Os alunos foram também questionados sobre o de estado de espírito e emoções que esse povo estava a vivenciar, condicionantes subjetivas que estiveram também ligadas ao desfecho político. Neste caso, a turma acabou por destacar o medo e a insegurança que se faziam sentir no seio da população alemã.

O material de apoio que disponibilizámos teve como objetivo fornecer informação e orientação, onde os estudantes tiveram à sua disposição imagens e um vídeo a partir dos quais, em conjunto com o manual, teriam de retirar conclusões, de modo a construírem as suas ideias para realizarem um exercício escrito após o término da aula.

Através do material e do diálogo estabelecido com a turma, pretendeu-se que os alunos explicassem como muitos dos cidadãos alemães decidiram votar no partido nazi e continuaram a apoiar o regime que daí resultou. Durante a atividade de empatia histórica, pretendemos que os alunos conseguissem adquirir as ferramentas para estabelecer elos de relação entre os seguintes tópicos: a crise e as dificuldades da democracia alemã; a subida do nazismo ao poder e sua consolidação; os vários mecanismos de suporte do nazismo; as consequências sociais e políticas do nazismo; o bombardeamento das cidades alemãs e a derrota do nazismo. Compreendendo a relação entre estes tópicos, os alunos conseguiriam estabelecer demonstrar realizar o exercício de empatia histórica.

Antes da realização do exercício, durante o diálogo, os alunos foram questionados sobre as suas decisões, caso vivessem na Alemanha governada pelos nazis. A esta questão, a maioria dos alunos que intervieram responderam que não apoiariam o regime, mas que não iriam manifestar a sua opinião para não sofrerem as consequências da repressão. Os alunos identificaram os receios dos alemães, o que nos indica a capacidade de compreensão de alguns dos sentimentos que as situações históricas apresentares promoveram neles.

Foram exibidas imagens sobre os efeitos da propaganda alemã, sobre a violência exercida nos judeus e restantes grupos vítimas do terror nazi. Tivemos o intuito de mostrar como a aceitação do regime por parte dos alemães gerou a destruição de mais vidas humanas. De modo a problematizar a questão, foi desenvolvida a questão dos bombardeamentos aliados sobre as cidades que vitimaram milhares de civis alemães. A par das imagens, os alunos visualizaram um vídeo onde puderam ver o estado de Berlim após os bombardeamentos.

No final da aula, foi apresentado o exercício escrito onde os estudantes teriam de refletir sobre os aspetos abordados em aula. Foi atribuída à turma uma semana para a realização do exercício escrito de empatia histórica. Este seria realizado através da plataforma *Google Forms*, tendo de ser realizado na terceira pessoa do singular<sup>152</sup>. No texto que escreveram, os alunos tiveram que tentar alcançar a empatia histórica, através de uma reflexão sobre a seguinte questão: *Como é que os alemães foram capazes de votar no Partido Nazi e de, nos anos que se seguiram, não manifestarem oposição contra o novo regime, apesar de toda a sua atuação política?* Foi aconselhado aos alunos que desenvolvessem os seguintes tópicos, pela forma e ordem que entendessem melhor para

---

<sup>152</sup> Ver anexo 2.5, p. 111.

exprimirem as suas ideias: a grande votação no partido nazi nas eleições de 1933; o facto de muitos alemães não se terem revoltado contra o regime nazi; os mecanismos de repressão do regime nazi; os alemães e a derrota do regime nazi na Segunda Guerra Mundial.

Através da avaliação das respostas com a escala de Ashby e Lee, obtivemos os resultados dos níveis de empatia histórica alcançados pelos alunos (Gráfico 2).



**Gráfico 2** – Resultados do exercício sobre empatia histórica segundo os níveis de Ashby e Lee.

A realização deste exercício em contexto de Ensino Remoto Emergencial, e fora do tempo da aula, potenciou o alheamento de 5 alunos desta tarefa levando a uma taxa de participação de 81%. A avaliação dos textos dos alunos revela que 3 alunos (12%) ficaram no nível de empatia histórica I. No nível II dos *estereótipos generalizados* ficaram 4 alunos (16%). O nível III da empatia quotidiana foi o nível de empatia histórica que mais alunos conseguiram alcançar, contando com 5 alunos (19%). Quanto aos níveis de empatia histórica mais elevados, 5 alunos atingiram o nível IV da *empatia histórica restrita* (19%) e 4 alunos conseguiram chegar ao nível V da *empatia histórica contextualizada* (15%).

Vejamos agora alguns exemplos de respostas e respetivos níveis de empatia histórica que os alunos conseguiram obter:

- Nível I:

*Usavam as notas pra aquecer a agua.*

A10

O aluno não levou a sério as experiências dos agentes históricos, não diferenciando o passado e o presente. Apenas reconheceu uma das características da crise económico-financeira da Alemanha com a referência à desvalorização da moeda.

- Nível II:

*Eu acho que o nazismo foi uma coisa muito cruel no passado. Não parecia humanos que estava a fazer aquilo, pareciam monstros. As pessoas que morreram sendo inocentes só por causa da sua religião/cultura. Muita desigualdade mas por um lado lembrar não faz mal a ninguém porque é história para aprendermos com esta situação infeliz.*

A25

O caso que temos em diante mostra a incapacidade de olhar o passado no seu contexto sem, de imediato, o avaliar à luz dos valores do presente. O aluno, em vez de se colocar no lugar dos agentes históricos e usar o conhecimento histórico para compreender o passado, julga o passado depreciativamente de acordo com os valores do presente. Existe um reconhecimento da violência que caracterizou o regime nazi, mas não surge uma explicação sobre as motivações e receios do eleitorado alemão. Também não se mostraram ideias sobre os restantes tópicos sugeridos no exercício.

- Nível III:

*o facto de muitas pessoas terem votado no partido nazi foi por causa de Hitler que fazia com que o partido nazi passa se por bom, para isso muitas vezes utilizavam a força aquém se revoltasse. Naquela altura os Nazis só queriam ver a extinção dos judeus fazendo campos de concentração e matando milhões por que eles achavam que os seus verdadeiros inimigos eram os judeus.*

A24

Existe um nível de entendimento simplificado de algumas causas que levaram a que cidadãos alemães votassem em Hitler. Paralelamente, o aluno reconhece que também existiam consequências negativas para quem se manifestasse contra o partido, isto quando

se encontrava no poder. Porém, carece a inclusão de mais acontecimentos e explicações para o comportamento dos cidadãos alemães. Isto pode conduzir a uma desconsideração pelas experiências do passado. Contudo, através de uma maior contextualização dos acontecimentos, o aluno poderia conseguir chegar ao nível IV de empatia histórica. Existe também uma preferência para estabelecer uma ligação afetiva com os agentes que sofreram o papel de vítimas do nazismo, o que demonstra uma resistência para compreender empaticamente o lado dos alemães, o que se explica pelas ações cometidas pelo lado em questão. No entanto, neste caso já foi possível vislumbrar uma tentativa de explicação do comportamento dos alemães.

- Nível IV:

*Na minha opinião o partido nazi teve tanta subida de votos pois levou as pessoas a acreditar que iriam fazer o bem e mudar o país de modo a que tudo fica-se minimamente equilibrado e com que os cidadãos acreditassem que iriam ter os seus direitos. Acho também que os alemães não se revoltaram pois se o fizessem iriam ter consequências e iria sofrer muito com as mesmas. Quando às medidas de repressão acho que as pessoas tinham bastante medo por não tinham liberdade de expressão, não podiam escrever, falar, expremir-se dizendo mal do partido pois poderiam estar a conversar com uma pessoa que fizesse parte do partido sem saberem. Quando o partido foi derrotado as condições de vida melhoraram bastante para os alemães e acho sinceramente que todos ficaram aliviados. Na minha opinião acho que as pessoas sofreram bastante com este partido.*

A03

Para se alcançarem elevados níveis de empatia histórica é fundamental estabelecer uma contextualização histórica, avaliando as situações dos agentes históricos a partir da realidade do passado. Neste caso, foi possível identificar uma ligação afetiva com a identificação do estado de espírito dos alemães. O aluno teve a preocupação de identificar alguns aspetos emocionais e de sensações como o medo e o sofrimento, relacionando com o conhecimento histórico adquirido. O estudante conseguiu estabelecer várias relações entre os acontecimentos. Existe um reconhecimento e valorização do sofrimento humano. Esta presente uma perspetiva onde demonstra que muitos alemães sofreram também com

o nazismo. Contudo, existem vários elementos de conhecimento histórico em falta, o que poderia ter melhorado a capacidade de contextualização e colmatado alguns erros.

- Nível V:

*Depois da sua derrota na 2ª Guerra Mundial, a Alemanha encontrava-se com grandes dificuldades, entre elas, a humilhação causada pelo Tratado de Versalhes nos alemães, a enorme crise económica que originou uma hiperinflação, o aumento do número de desempregados, instabilidade política, social e a fome. O que levou o nazismo a impor uma ditadura totalitária na Alemanha. Por todos estes motivos, eu acredito que as pessoas começaram a duvidar da república democrática e tiveram esperança que se votassem no partido nazi poderiam melhorar as suas situações miseráveis e ter alguma estabilidade. Mas também, porque o partido nazi possuía associações que obrigavam e forçavam as pessoas a votar e a acreditar nas suas ideias. Todas estas dificuldades económicas e políticas levaram o nazismo a impor uma ditadura totalitária na Alemanha. Eu penso que os alemães não se revoltavam contra o regime nazi devido à intensa propaganda que pretendia levá-los a acreditar nos seus ideais e devido à força e violência utilizada pelas milícias armadas aos opositores do regime. Para conseguir conquistar e manter o regime, Adolf Hitler usava vários mecanismos de repressão, como a eliminação de partidos da oposição e sindicatos; a perseguição aos comunistas e judeus; a censura; a Juventude Hitleriana que pretendia ensinar os mais novos a seguir e a acreditar no seu líder e governo; e de forças armadas que intimidavam os opositores e castigavam todos os que tentassem acabar com o regime. Se eu me encontra-se na situação dos alemães, ainda que estivesse errado e mesmo que não acredita-se no regime nazi, provavelmente ficaria calado e não me opunha porque seria um grande risco opor-me ao regime e se fosse descoberto seria torturado ou até morto. Também acho que a forma como o regime funcionava não era justo e era desumano porque tiraram os direitos às pessoas, praticavam o racismo e o antissemitismo para além de resolverem as situações usando a força e a violência.*

A09

A empatia contextualizada manifesta-se como um nível de empatia onde os alunos conseguem reunir competências empáticas, capacidade de reconhecer diferentes

perspetivas, reconhecer um contexto mais alargado ao mesmo tempo exibindo um elevado nível de conhecimento histórico. Nesta resposta é possível encontrar todos esses aspetos. O aluno consegue contextualizar a realidade, enumerando vários fenómenos que a moldaram, e consegue colocar-se no lugar dos agentes históricos. Reconheceu emoções, sentimentos e imaginou-se a estar no lugar desses agentes históricos para mostrar como teria agido, caso estivesse a passar pelo mesmo. Através desse exercício de reflexão, o aluno conseguiu evitar a cair no erro de caracterizar o passado a partir de juízos de valor do presente.

### **3.2.1. Considerações sobre a segunda atividade de empatia histórica**

Os resultados desta atividade foram, inevitavelmente, influenciados pelo facto de ter sido realizado num contexto de Ensino Remoto Emergencial. Contudo, os alunos que, durante a aula, tentaram participar, conseguiram integrar-se no diálogo e responder às questões que foram sendo colocadas, que visavam problematizar a questão radicalização da política e sociedade alemã. A preparação dos alunos, seguindo a orientação do modelo de instrução de Endacott e Brooks, foi fundamental para os enquadrar na atividade, sensibilizar para o exercício, disponibilizar e explorar o material de trabalho, para que pudessem responder ao exercício final.

O facto de o exercício ter sido realizado em contexto de Ensino Remoto Emergencial, levou a que tivéssemos uma taxa de participação de 81%, onde 5 alunos não o realizaram. Conduziu também se verificaram situações em que os alunos retiravam informação de modo indevido da Internet, onde em vez de consultarem o manual e os restantes materiais e vídeo fornecidos. Contudo, os restantes resultados mostraram-se interessantes face ao exercício realizado anteriormente. Durante a realização do exercício escrito, aumentou o número de alunos que se apoiou nas suas próprias ideias em relação ao exercício anterior. Apesar de ser ainda muito residual, representou um salto qualitativo positivo, na capacidade de os alunos se envolverem e progredirem em níveis de empatia histórica. Houve mais alunos a conseguirem alcançar os níveis de empatia elevados de *empatia histórica restrita* e *empatia histórica contextualizada*. Porém, esta subida partiu de alunos que já se enquadravam em níveis intermédios e que mostravam potencial para alcançarem essa subida, quando comparado com o primeiro exercício.

Mesmo tendo sido este um exercício realizado na terceira pessoa do singular, alguns alunos recorreram às suas opiniões e elaboram observações a partir das suas próprias ideias. Conseguiram também identificar sentimentos e emoções provocadas pelos eventos e acontecimentos históricos, o que requer um trabalho de conhecimento histórico conjugado com conexão afetiva.

Esta segunda tarefa escrita conseguiu levar os alunos a melhorarem os seus níveis de empatia. Mediante o uso do modelo de instrução de Endacott e Brooks, foi possível uma preparação eficaz para a empatia histórica, que possibilitou também que os alunos reforçassem e consolidassem os conhecimentos históricos de aulas anteriores, através da participação em aula e do conhecimento que expuseram quando realizaram o exercício de empatia histórica. Apesar de ter havido problemas com a prestação de alguns alunos, esta foi uma atividade que se revelou positiva na consolidação de aprendizagens e progresso na escala de empatia histórica.

### **3.3. Terceira atividade de empatia histórica: Discurso na Assembleia Geral das Nações Unidas**

A atividade que se seguiu com a turma 9.ºX foi realizada em contexto do regresso do ensino presencial. Com esta oportunidade beneficiou-se, novamente, do acompanhamento próximo dos alunos. Sem os constrangimentos provocados pelo Ensino Remoto Emergencial, foi mais fácil prever que esta atividade poderia contar com melhores resultados, onde é possível fornecer uma preparação mais adequada à turma no exercício de empatia histórica.

Esta atividade contou com a inclusão das aprendizagens lecionadas do Pós-Segunda Guerra Mundial, correspondentes às Aprendizagens Essenciais: *do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo*. Através da empatia histórica procurou-se que os alunos mobilizassem conhecimentos sobre a Guerra Fria e o fim do imperialismo europeu com a descolonização dos antigos territórios destes países ocidentais. Nas aulas lecionadas sobre a Guerra Fria e a descolonização, os alunos foram sendo envolvidos na temática. A preparação dos alunos para a atividade foi sendo feita ao longo de três aulas, nas quais a atividade em si foi explanada aos alunos numa terceira aula. Durante estas aulas, foram explorados documentos escritos e audiovisuais sobre a temática, de forma a

familiarizar os alunos e a disponibilizar o conhecimento histórico necessário para realizarem a tarefa<sup>153</sup>.

Foi explicada à turma a temática e as várias aprendizagens envolvidas no exercício que iriam realizar durante a aula<sup>154</sup>. Com esta atividade é importante reiterar a importância do modelo de instrução de Endacott e Brooks, uma vez que, assim como nas atividades anteriores, continuou a servir para planear as atividades utilizadas com os alunos de forma a proporcionar uma preparação eficaz para o envolvimento da turma com temas em empatia histórica<sup>155</sup>.

No dia da atividade, para cativar o interesse e motivar os alunos, foi exibido um vídeo de um discurso do presidente norte-americano Kennedy, na Assembleia Geral das Nações Unidas. Este vídeo serviu para introduzir os alunos no exercício de empatia histórica que iriam realizar. Teve como propósito familiarizar a turma com o funcionamento da Assembleia Geral das Nações Unidas. Neste exercício os estudantes teriam de se imaginar a si próprios a simular um discurso. Foi importante salientar que a atividade envolveria o uso da imaginação histórica. Na elaboração de um discurso não se iam colocar na posição dos Estados Unidos da América, mas sim de um líder de país originado a partir de uma colónia que outrora pertencera a um país europeu que, pela primeira vez, ia discursar na Assembleia Geral das Nações Unidas.

A turma teve novamente de usar as suas ideias e conhecimentos sobre as questões, demonstrando as suas ideias e capacidade de reconhecerem o passado dentro do seu contexto. Porém, este exercício, como forma de estimular o envolvimento da turma com o passado, teve a particularidade de ser realizado na primeira pessoa do singular.<sup>156</sup> Assim, os alunos assumiram diretamente o papel dos agentes históricos. Desta forma, não se limitaram a fazer um comentário sobre fenómenos e comportamentos de seres humanos no tempo à luz dos seus conhecimentos, tendo que mobilizar esses conhecimentos e ideias de forma a assumir um papel que estava enquadrado num contexto histórico definido. Através do uso da imaginação e das escolhas que tiveram que assumir neste exercício, os

---

<sup>153</sup> No caso desta atividade, foi realizada logo a seguir às aulas que incidiram sobre a exploração destas aprendizagens, isto ao contrário do que se sucedeu com os dois primeiros exercícios de empatia que precederam esta atividade.

<sup>154</sup> Tendo sido os alunos preparados nas aulas anteriores, não se dedicou muito tempo a fazer uma ambientação dos alunos ao tema no dia da atividade e realização do exercício escrito.

<sup>155</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 46.

<sup>156</sup> Sobre as especificidades destes exercícios em empatia histórica ver BROOKS, Sarah - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, pp. 130-146.

alunos tentaram resgatar aquilo que para eles seria, não só o discurso, mas também as formas de pensar e de encarar a realidade do momento por parte dos agentes históricos.

Estabelecido este ponto de situação, foi pedido aos alunos que elaborassem um discurso para a Assembleia Geral da Nações Unidas onde apresentassem as posições da sua nação, recentemente criada, perante o mundo. O intuito deste exercício traduziu-se em levar os alunos a situarem-se no tempo e a saberem interpretar as grandes questões que ocupavam o debate político mundial, sabendo interpretar e compreender a partir de uma posição que não era a sua<sup>157</sup>.

Esta atividade requereu uma grande mobilização de conhecimentos, mas também o uso da imaginação, uma vez que foi permitido aos alunos escolherem as decisões políticas e posições diplomáticas que o seu país viria a assumir. Desta forma, os alunos tiveram margem de manobra para, com coerência e rigor científico, imaginarem os cenários onde se iriam inserir. Estas escolhas tiveram assim de ser devidamente enquadradas no seu contexto histórico. Foram disponibilizados aos alunos vários tópicos sobre os quais teriam de desenvolver o seu “discurso”, pela ordem que considerassem mais pertinente<sup>158</sup>.

No início da aula verificou-se estranheza e alguma resistência por parte dos alunos perante este exercício devido, possivelmente, a este se mostrar um distinto das duas tarefas que o antecederam. Devido a esta predisposição da turma e tendo esta sido preparada para a estas aprendizagens já abordadas nas últimas aulas, como já foi aqui salientado, despendeu-se mais tempo a explicar este novo exercício<sup>159</sup>.

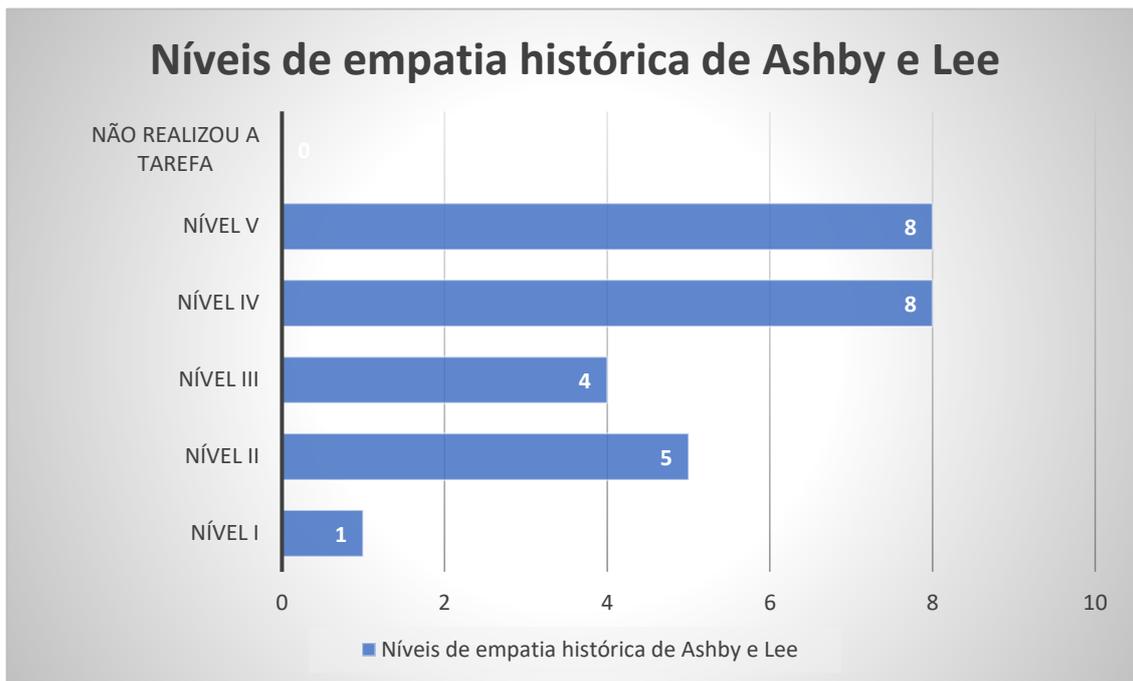
Após a tarefa ter sido terminada e avaliada, a utilização da escala de Ashby e Lee na avaliação dos níveis alcançados pela turma demonstrou os resultados apresentados no Gráfico 3.

---

<sup>157</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 63.

<sup>158</sup> Os tópicos que teriam de desenvolver incluíam considerações sobre: o processo de descolonização; a *Guerra Fria*; a política de alianças num mundo bipolar; os problemas dos países do *Terceiro Mundo*. Ver anexo 2.6, p. 118.

<sup>159</sup> Foi recomendado aos alunos para não escolherem um país e inventarem um país genérico que partilhasse as características de um país acabado de se descolonizar.



**Gráfico 3** – Resultados do exercício sobre empatia histórica segundo os níveis de Ashby e Lee.

Este foi o único exercício que contou com uma taxa de participação de 100%. A avaliação dos “discursos” mostra apenas 1 aluno (4%) no nível de empatia histórica I. No nível II dos *estereótipos generalizados* ficaram 5 alunos (19%). O nível III da *empatia quotidiana* foi o nível de empatia histórica que mais alunos conseguiram alcançar, contando com 4 alunos (15%). Quanto aos níveis de empatia histórica mais elevados, 8 alunos atingiram o nível IV da *empatia histórica restrita* (31%) e 8 alunos conseguiram chegar ao nível V da *empatia histórica contextualizada* (31%).

Vejamos agora alguns exemplos de respostas e respetivos níveis de empatia histórica que os alunos conseguiram alcançar:

- Nível I:

*No Terceiro Mundo havia vários problemas como o elevado índice de analfabetismo, a elevada taxa de crescimento demográfico, a fome e subnutrição, entre outros. A questão do Neocolonialismo era exercida por países colonizadores nas suas colónias antigas e consiste numa dependência económica.*

Esta texto mostra que o aluno não foi ao encontro do solicitado no exercício. Não elaborou uma resposta na primeira pessoa do singular. Apenas abordou um dos aspetos que lhe foi solicitado e limitou-se a reproduzir informação do manual. Demonstra indisponibilidade para compreender as perspetivas do passado, assim como um fraco domínio de conhecimento histórico que acabou por limitar a sua abordagem da questão.

- Nível II:

*Agora que sai do colonialismo, vou ser representado na ONU, vou juntar as minhas tropas, organizar tudo, escolher uma aliança, e tentar ganhar os meus territórios. Não estou nada confiante e seguro, pois a guerra fria provocou o fim da 2ª guerra Mundial, e muita fome, crises económicas, mortes, etc. Vou-me decidir juntar aos EUA porque é deles que eu tenho mais conhecimento e sei o que fazem e o que não fazem, eu sei que vou ter de “criar” guerra com a União Soviética, mas eu estou com os EUA. O neocolonialismo para mim não resultou, pois, a guerra acabou, mas as rivalidades continuaram, houve ameaças na mesma etc. Todos os países estavam em crise económicas, uns estavam sem tropas, sem colónias, etc.*

A08

Apesar de este aluno ter cumprido com o que lhe foi pedido e realizar a tarefa na primeira pessoa do singular, não foi realmente capaz de se colocar no lugar dos agentes históricos de uma forma que mostrasse compreensão da sua perspetiva. Houve dificuldade em distinguir as diferenças de posições entre o passado e as do presente, onde o aluno confundiu a sua perspetiva com aquilo que o agente histórico concebia e interpretava os eventos na sua própria realidade. O aluno demonstrou bastante confusão da utilização do quadro conceptual em História, onde várias imprecisões evidenciaram falta de compreensão da realidade histórica presente na questão. Este é um problema a nível do conhecimento que levou a que fosse incapaz desse colocar no lugar e incorporar o agente histórico de uma forma honesta. Assim, encontramos algumas características gerais das temáticas, com muitas imprecisões históricas, o aluno acaba por demonstrar indisponibilidade para compreender o passado no seu respetivo contexto.

- Nível III:

*Eu como líder de Moçambique recém descolonizado de Portugal com o apoio dos EUA que deu a nós meios financeiros, armas e conselheiros e incentivaram Portugal a nos libertar. Com isso tivemos 3099 mortos entre outros feridos em nossa Guerra Colonial, fomos obrigados a comprar produtos portugueses que eram muito mais caros que os outros países e vender a preços baixos com o que nos levou a uma crise terrível, foi isso que Salazar nos fez.*

A11

Neste caso, o estudante em questão escolheu criar um cenário em que decidiu envolver um país específico, mais concretamente Moçambique. Porém, esta decisão pode levar a que sejam cometidas algumas imprecisões. Com este texto, o aluno demonstra a visão ligada ao presente sobre práticas de exploração perpetradas por Portugal sobre os seus antigos territórios coloniais africanos. Faltaram várias das questões que podiam ter sido exploradas e, neste caso, a criatividade do aluno pela opção que fez levou a que este cometesse várias imprecisões históricas. Faltou também a análise do contexto que o aluno tentou recriar, o que a sua escolha o terá limitado, para além de estar presente uma visão ligada às ideias do presente.

- Nível IV:

*Bom dia como representante do meu país vim aqui discutir sobre alguns tópicos que têm ganho importância. Sendo eu o líder de um país recém-formado, acho que deveria começar por falar da descolonização. Acho que a descolonização tem sido uma coisa boa e que tem de continuar até todas as colónias acabarem, pois dessa forma, todos os povos conquistam a sua independência, deixando de estar sujeitos a ordens. A descolonização deu também origem a problemas relativamente aos países do Terceiro Mundo, como elevadas taxas de crescimento demográfico, analfabetismo, fome, desigualdades sociais e outras. Também como a questão de continuarem a ser economicamente dependentes. Acerca do meu país, queria referir que pretendemos ter alianças com outros países do terceiro Mundo, bom como pertencer ao Movimento dos Países não Alinhados. Queria por último referir que a Guerra Fria entre os Estados*

*Unidos da América e a União Soviética está a provocar uma grande insegurança mundial, tal como o risco de destruição total de ambos os países e seus aliados.*

A16

Este é o caso de uma resposta inserida no nível de *empatia histórica restrita*, onde na medida do possível, decorreu uma avaliação do contexto histórico com uma menor influência dos valores do presente. Contudo, careceu a exploração de situações concretas da realidade e inserindo-as no seu devido contexto, através do uso de exemplos, que podiam ser uma forma de ilustrar melhor a posição do agente histórico que estava a ser interpretado. Uma análise de momentos específicos e a sua inserção no contexto histórico mais alargado podia ser usada, com o auxílio capacidade imaginativa do aluno, como forma de definir melhor a posição e margem de ação que estava a tentar explicar. Este nível de maior perspicácia e sensibilidade pelo valor das experiências dos agentes podia elevar o nível de empatia histórica deste texto.

- Nível V:

*Eu ..., presente perante todos os representantes, venho abordar um pouco o tema da descolonização no meu país. Agora com o meu país descolonizado e com direito à liberdade as guerras com violência iram acabar, pois com as novas armas criadas, as armas nucleares, iram fazer um grande estrago, tanto a nível económico tanto à quantidade de mortes e feridos. Vamos deixar de ser obrigados a comprar produtos mais caros e termos que desvalorizar os nossos pois agora temos direitos. Como os Estados Unidos e a União Soviética tiveram em conflito iremos estar preparados para uma recaída desse conflito, mas, só iremos fazer algo se nos atacarem, sei também que essa guerra abalou muito o meu país, mas vamos tentar continuar com a nossa economia, sem medos e sem olhar para trás. Irei me juntar a uma aliança com os Estados Unidos da América, pois quando estávamos em processo de descolonização a União Soviética tentou aproveitar as nossas fraquezas para conseguir o meu país, e os Estados Unidos da América tem algumas posses e poderes que nos puderam beneficiar. Vamos tentar também ajudar os países do Terceiro Mundo a se erguerem da pobreza e de tudo o que estão a passar*

*para conseguirem também ser livres e descolonizados. Espero que com este discurso consiga a vossa ajuda para cumprir todos os objetivos aqui ditos.*

A03

- Nível V:

*Boa tarde caros representantes, hoje irei falar em nome do meu país que acaba de se descolonizar. Em primeiro lugar, gostaria de criticar as potencias colonizadoras que nos impediram de desenvolver e de melhorar os nossos estilos de vida. E reforçar que todos nós devemos ajudar e combater para acabar com o colonialismo, seja através de guerras ou de uma via pacífica. Quero acusar Portugal por possuir diversas colónias em África e não as deixar ter liberdade económica. Pois esta forma de controlar locais é desumana e irracional! Também falo que esta rivalidade entre o capitalismo e o comunismo está a ir longe demais e poderá causar ainda mais destruição e possivelmente acabar com o mundo devido às bombas atómicas e armas. Eu encontro-me com e a favor dos povos do Movimento dos Países não Alinhados porque neste, nós, países recentemente descolonizados, juntos podemos ter paz, liberdade, independência e temos o direito à autodeterminação. Nós, embora muito diferentes, possuímos os mesmos problemas e temos de os resolver. Entre eles são: o elevado índice de analfabetismo, o fraco desenvolvimento industrial e o predomínio do setor primário. Quero ainda contestar que os países colonizadores continuam a fazer uma dependência económica sobre nós. E isto tem que terminar porque eu, em nome da minha nação, mereço liberdade e independência.*

A09

- Nível V:

*Olá, hoje eu vou falar sobre o que eu quero do meu país e assegurar o futuro da nossa nação. Para começar queria falar da Guerra Fria, eu acho uma estupidez o que está a acontecer no mundo porque acho que os países*

*se devem respeitar mutuamente e não andar com ameaças, porque isso pode dar origem uma guerra. E se ocorresse uma guerra era com as duas maiores potências mundiais e os seus aliados e isso e originar uma guerra nuclear. Por esses motivos eu apoio e vou aderir aos países não alinhados porque tanto os Estados Unidos e a União Soviética querem espalhar os seus regimes e explorarem territórios que não lhes pertence só para ter poder. E é claro que países do Terceiro Mundo vão aderir porque se sentem fracos e indefesos, mas aos poucos temos de combater isso. Os países de Terceiro Mundo sofrem principalmente de subdesenvolvimento, instabilidade, endividamento e dependemos muito de fundos económicos porque somos países que acabaram de ter autocontrolo de si mesmo. Em questão do colonialismo acho que os países dominadores deviam deixar as suas colónias serem livres sem oposições porque isso só ia dar origem a mais miséria.*

A05

No nível de *empatia histórica contextualizada* temos vários exemplos de alunos que conseguiram alcançar um plano de construção de ideias mais desenvolvido. Nestes casos, os alunos apresentaram formulações mais próximas daquilo que seria a realidade do contexto histórico aqui explorado. Esse respeito pela forma de vivenciar a realidade e contexto diferente contou, não apenas, com um domínio do conhecimento histórico necessário, sendo este também completado com as ideias, criatividade dos alunos e das suas escolhas. Estas escolhas apresentadas, enquanto simulação da representação de um país, refletiram coerência no que diz respeito às relações entre os blocos políticos das superpotências e também no plano do que se aproximava ser a demonstração das preocupações de antigas colónias europeias, face à conjuntura que vivenciavam.

A imaginação dos estudantes tem aqui um papel importante na medida que permite traçar caminhos diferentes, mas executados de uma forma que não representam limitações no domínio do rigor científico em História, perfila-se como um processo facilitador da relação do aluno com o passado. No entanto, mesmo dentro da empatia histórica contextualizada encontramos formulações mais completas que outras que enquadradas neste mesmo nível.

### 3.3.1. Considerações sobre a terceira atividade de empatia histórica

O terceiro momento de aplicação da empatia histórica contou, essencialmente, com duas particularidades que influenciaram os resultados obtidos da nossa amostra. Esta iniciativa ficou marcada pelo regresso do ensino presencial, o que teve um impacto notório no trabalho de preparação que é feito com os alunos e direcionada para os momentos de realização de exercícios de empatia histórica. Por outro lado, os exercícios escritos tiveram a particularidade de serem realizados na primeira pessoa do singular, o que representou uma novidade para a turma. Este é um aspeto importante na prestação dos alunos no desenvolvimento das suas ideias sobre o passado histórico. Esta modalidade de exercício escrito influenciou fortemente os resultados obtidos pelos alunos na escala de Ashby e Lee<sup>160</sup>.

Esta segunda abordagem vem ao encontro da questão lançada por Sarah Brooks sobre o impacto do formato dos exercícios e questões, na capacidade de os alunos demonstrarem empatia histórica<sup>161</sup>. De facto, com a aplicação de um planeamento e de aulas direcionadas para a preparação dos alunos para este tipo de exercícios, seguida da avaliação das ideias segundo a escala de Ashby e Lee, foi possível observar uma melhoria da capacidade de os alunos alcançarem níveis mais elevados de empatia histórica<sup>162</sup>.

Este exercício demonstra uma diferença significativa em relação aos anteriores, uma vez que os níveis de *empatia histórica restrita* e *empatia histórica contextualizada* tornaram-se os predominantes. Esta melhoria qualitativa adveio da capacidade de os alunos conseguirem identificar características, contextos e formas de pensar que caracterizavam os agentes históricos nas circunstâncias próprias em que se inseriam. Esta melhoria veio também ao encontro das observações que Sarah Brooks retirou do seu estudo, uma vez que se verificou uma maior presença de ideias, inferências, assim como ligação afetiva dos alunos, quando estes são colocados diretamente na posição dos agentes históricos<sup>163</sup>. Este exercício levou também a turma a mobilizar a sua capacidade de imaginação, onde os alunos utilizaram o conhecimento histórico e as suas ideias para criarem os seus próprios “discursos” em coerência com os contextos históricos que eles

---

<sup>160</sup> ASHBY, R., & LEE, P. “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers, London: Falmer Press, 1987*, pp. 62- 88.

<sup>161</sup> BROOKS, S. - “Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?” in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº2, julho 2008, p. 132.

<sup>162</sup> Ver anexo 2.8, p. 122.

<sup>163</sup> BROOKS, S. - “Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?” in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, p. 144.

escolhiam. No entanto, também houve casos de alunos onde o uso da imaginação excessiva os levou a não utilizarem conhecimento histórico de forma adequada, levando a produção de ideias descontextualizadas e factualmente incorretas<sup>164</sup>.

### **3.4. Quarta atividade de empatia histórica: Preparação para a revolução – 25 de abril de 1974**

O último exercício de empatia histórica veio a incidir sobre a questão do fim do Estado Novo com a revolução do 25 de abril, correspondente às Aprendizagens Essenciais: *Portugal: do autoritarismo à democracia*. Este exercício tinha como objetivo levar os alunos a mobilizarem os conhecimentos sobre motivos que levaram à queda do Estado Novo, salientando os objetivos do Movimento das Forças Armadas. No texto que elaboraram, os alunos tinham que destacar as suas ideias sobre o este tema.

Em contraste com o que ocorreu com as restantes atividades, desta vez, não foi possível ir ao encontro de uma preparação segundo as recomendações do modelo de planeamento e preparação para a empatia histórica de Endacott e Brooks<sup>165</sup>. Neste caso, os alunos tiveram que realizar o exercício após a aula e entregar no *Google Classroom*. Seguiu-se o mesmo esquema do exercício anterior, onde os alunos tiveram de o realizar na primeira pessoa do singular. Este exercício consistiu num diálogo onde os alunos teriam de personificar um oficial das forças armadas, cujo objetivo seria convencer um colega do exército a aderir ao Movimento das Forças Armadas<sup>166</sup>.

A avaliação dos trabalhos dos alunos segundo a escala de Ashby e Lee demonstrou os resultados apresentados no Gráfico 4.

---

<sup>164</sup> BROOKS, S. - “Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?” in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº2, julho 2008, p. 144.

<sup>165</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.” in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, p. 46-54.

<sup>166</sup> Ver anexo 2.7, p. 120.



**Gráfico 4** – Resultados do exercício sobre empatia histórica segundo os níveis de Ashby e Lee.

No caso deste último exercício, a taxa de participação foi de 88%. Esta avaliação demonstra 2 alunos (8%) no nível de empatia histórica I. No nível II dos estereótipos generalizados ficaram 4 alunos (16%). O nível III da empatia quotidiana manteve, pela segunda vez, um número baixo de alunos, sendo apenas 3 (12%) que se enquadram neste nível. Quanto aos níveis de empatia histórica mais elevados, 5 alunos atingiram o nível IV da empatia histórica restrita (20%) e 8 alunos conseguiram chegar ao nível V da empatia histórica contextualizada (32%).

Vejamos agora alguns exemplos de respostas e respetivos níveis de empatia histórica que os alunos conseguiram obter:

- Nível IV:

*Olá, muito boa tarde sou o oficial ... e necessitava de lhe falar de um assunto muito importante. Dia 25 de abril irá acontecer um golpe de estado devido a motivos que não nos agradam como o desgastamento dos nossos oficiais com as guerras coloniais, gostaríamos de acabar com isso realizando o tal golpe de estado pondo fim ao regime mas para isso precisamos que o excelentíssimo camarada tome conta da cavalaria durante este golpe. Temos de acabar com isto!! Existem pessoas a morrer nas guerras coloniais, cada vez morrem mais pessoas, isto não tem fim, qualquer dia somos nós que temos de ir para a guerra*

*e somos nós a bater a bota! Quer deixar a sua esposa e os seus filhos sozinhos com este regime que não os vai favorecer, precisamos da sua ajuda!*

A07

Com esta resposta o aluno insere-se no nível de *empatia histórica restrita*. Mostrou capacidade de entender alguns dos aspetos que preocupavam os agentes históricos. Caso o aluno tivesse explorado melhor mais características e objetivos das forças armadas que se pretendiam mobilizar para realizar a revolução, poderia ser enquadrado no nível de empatia histórica mais elevado.

- Nível V:

*Camaradas! Todos juntos podemos vencer esta máquina fascista e recuperar a nossa liberdade e a liberdade de todos aqueles que estão presos numa guerra inútil. Todas as nossas liberdades foram banidas devido ao terror efetuado por Salazar e pelas instituições fascistas a mando do mesmo! Temos que nos unir! Sei que muitos têm receio de enfrentar este regime, porém algo tem que ser feito. Ponham os olhos nos nossos camaradas que estão a combater numa guerra que não está a ser fácil para nós. Veremos camaradas nossos a explodirem á nossa frente por terem pisado uma mina, veremos camaradas nossos mortos por um ideal que não é o dele, veremos camaradas nossos que regressam de uma guerra estropiados e mentalmente desfeitos pelos horrores que presenciaram, que voltam para casa desamparados e menosprezados por aqueles que antigamente os adulavam. Eu, Augusto Monteiro Valente, militar de carreira (comandante dos Rangers de Lamego), que já defendi a nossa pátria em Angola e Moçambique peço-te a ti, Óscar Pereira Mendes, que estás à frente do regime de cavalaria que nos ajudes neste momento. A maior ajuda que nos podes dar é mobilizares o regimento de cavalaria para nos virem ajudar a controlar no Largo do Rato os fascistas e mostrar que o movimento das Forças Armadas está unido temos que derrubar o governo de Marcelo Caetano.*

A05

- Nível V:

*Saudações companheiro! Talvez já tenha dado conta que o Estado Novo está em declínio há algum tempo. O meu objetivo aqui é conseguir provocar oficialmente o seu término, precisando da sua colaboração. Acredito na possibilidade do povo se sentir constantemente vigiado por um dos símbolos do regime, a PIDE. Eles são privados da sua liberdade de expressão, privacidade, entre outros. Os representantes, jornalistas e pessoas comuns (pertencentes ao povo) são impossibilitados de ter/expressar qualquer tipo de ideia contraditória ao regime. Caso isso aconteça, os demais acabarão por ser perseguidos, torturados e até mesmo mortos de formas bastante cruéis. Seguindo a lógica do que eu acabei de citar, os seus companheiros devem ter sofrido imenso com isto tudo, aqueles que tiveram a sua morte honrada, apenas por terem lutado noutros países como Angola. Mas além do que eles sofreram, creio que também deve ter sido difícil para si lidar com a perda. Por que não pôr um fim a isto? Pra quê dar continuidade a todas estas coisas que deixaram inúmeras pessoas feridas, magoadas, etc? Eu luto pela liberdade, pelo fim da guerra! Junte-se a mim em 25 de Abril para que os direitos e a liberdade merecida cheguem ao povo português!*

A21

- Nível V:

*Olá camarada! Como já deves ter observado o Estado Novo está em decadência já há algum tempo mas o dia que irá impor oficialmente o seu fim está perto. O povo está descontente e sente-se observado pela PIDE onde quer que vá, as pessoas não têm privacidade e a sua liberdade de expressão é constantemente controlada pelo governo. Jornalistas, escritores, outros deputados e o povo em geral não pode demonstrar ideias contrárias ao do regime senão acaba por ser exilado, torturado e morto de forma brutal e aterradora. Meu camarada, com certeza já perdeste inúmeros companheiros que deram a sua vida nas guerras em Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, com certeza presenciaste o terror da guerra e viste como é que ela mudou os nossos soldados, e agora pergunto-te se é mesmo necessário todo este derrame de sangue, se é*

*necessário mães, esposas, filhos, filhas, amigos e amigas perderem os seus entes queridos numa guerra que, se depender do nosso governo, perdurará durante tempo indeterminado. Por isso, agora peço-te que mobilizes o teu regime de cavalaria para dia 25 de abril, dia esse onde iremos recuperar todos os direitos e toda a liberdade que sempre foi merecida ao povo português!*

A22

Todos estes são exemplos de respostas onde os alunos conseguiram alcançar o nível de *empatia histórica contextualizada*. Ao se identificarem diretamente, numa situação simulada, com um agente histórico tiveram que se esforçar para reunir um conjunto de elementos que traduzissem as intenções, os objetivos e os problemas do momento sentidos pelas pessoas que passaram pelas circunstâncias examinadas. Ao imaginarem quais seriam os objetivos e o modo de atuação dos agentes históricos, os alunos conseguem recriar um cenário, não exatamente como ocorreu, mas que partilhou elementos essenciais que levaram à revolta das forças armadas. Neste caso, o recurso às emoções e imaginação ajudou os alunos a aproximarem-se da realidade dos agentes históricos, sem, contudo, se deixarem de apoiar no conhecimento histórico para não caírem em descontextualizações.

### **3.4.1. Considerações sobre a quarta atividade de empatia histórica**

O último exercício de empatia histórica veio completar a sequência de exercícios escritos planeada para este estudo. Este exercício seguiu o formato adotado no anterior, através da utilização da primeira pessoa do singular nas respostas dos alunos. Apesar de se terem continuado a apurar níveis de empatia histórica elevados, verificou-se uma estagnação em relação ao exercício anterior. Assim, deixou de se observar uma evolução positiva em relação à tendência dos casos anteriores. Em parte, o motivo deveu-se ao facto de os alunos acusarem alguma fadiga com o final do ano letivo, mas também pelo facto de não ter sido possível um trabalho de preparação para o exercício tão escrupuloso como os anteriores. Neste caso, houve alguns alunos que cometeram demasiados erros científicos e confundiram a sua perspetiva do presente com os valores dos agentes históricos. Estes casos de *presentismo* podiam ter sido colmatados com mais tempo de

preparação, conforme consta no modelo de instrução de Endacott e Brooks<sup>167</sup>, nomeadamente, com análise de documentação escrita e de visualização de vídeos que expusessem mais claramente as características e objetivos do Movimento das Forças Armadas e concretizasse essa relação com a situação do país e da Guerra Colonial.

Porém, foi uma atividade que teve também pontos positivos, onde alguns alunos que não realizaram esta modalidade de exercício na primeira pessoa do singular da última vez, agora, conseguiram obter melhores resultados. Muitos alunos conseguiram manter níveis de empatia histórica elevados, assim como uma utilização correta do conhecimento histórico. Um número de treze alunos conseguiu manter-se nos níveis mais elevados de empatia histórica (*empatia histórica restrita e empatia histórica contextualizada*). Cerca de metade mostrou-se capaz de alcançar, de forma consistente, níveis elevados de empatia histórica<sup>168</sup>. Esta evolução da turma ao longo das várias atividades e exercícios que foram sendo realizados demonstrou que, um trabalho e preparação consistente dos alunos pode levar a que estes obtenham melhores resultados em empatia histórica, alcançando assim as devidas competências na aprendizagem da História que vêm associadas a este conceito. Os constrangimentos que se revelaram no trabalho deste conceito em sala de aula com esta turma não impediram que este tipo de atividade produzisse resultados positivos nas realizações de muitos dos estudantes. Entre estes problemas contamos com as dificuldades de compreensão histórica e de interpretação de fontes, a dificuldade provocada na aprendizagem dos alunos pelo Ensino Remoto Emergencial, assim como o desgaste que a turma revelou na última atividade e a falta de tempo para uma melhor preparação da mesma. Estes foram todos fatores que impediram uma melhoria significativa da turma em relação ao exercício anterior, mas que não comprometem o valor que este conceito traz para o ensino da História.

---

<sup>167</sup> ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." in *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, pp. 46-54.

<sup>168</sup> Ver anexo 2.8, p. 121.

## Conclusão

Como conclusão do seguinte relatório de estágio serão destacados alguns aspetos relativos à experiência pedagógica realizada na Escola Secundária/3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres, assim como os resultados e observações realizadas no âmbito do estudo e aplicação didática da empatia histórica em sala de aula.

O estágio realizado neste estabelecimento de ensino proporcionou uma experiência determinante na minha formação como professor de História. Foi indispensável passar por esta dimensão prática da experiência de ensino, pois acredito que a oportunidade de poder lecionar a três turmas de realidades distintas e testar várias abordagens em sala de aula beneficiou-me, levando-me a melhorar a qualidade do trabalho e a testar as minhas capacidades em situações desafiantes. Isto porque, trabalhar com turmas diferentes levou a que me tivesse de tornar mais flexível e a adaptar-me à realidade e as exigências de cada uma delas. Aprender a reconhecer o perfil das turmas e adequar as nossas exigências, estratégias e atividades a esse mesmo perfil foi também importante pela experiência que me conferiu a lidar com este tipo de diversidade, uma vez que como futuro docente terei que lidar com esta realidade, quando terei atividades letivas com várias turmas de forma sistemática.

Mesmo com alunos mais difíceis de trabalhar, como foi o caso do 9.º X, é possível pensar em formas de cativar e tornar o ensino mais eficaz. Com esta turma, o que se verificou foi que através da aplicação da empatia histórica em aulas e exercícios escritos, assim como a utilização de recursos audiovisuais, foi possível melhorar resultados, tanto no empenho da turma, como nos seus momentos de avaliação. Numa situação em que terei de dar aulas a um número maior de turmas, reconhecer o panorama geral destas, adaptar-me e escolher as abordagens mais adequadas irá ter um reflexo no aumento da qualidade do meu trabalho e na diminuição do tempo de “adaptação” às turmas, o que depois se traduz nas aprendizagens que os alunos conseguirão adquirir. Deste modo, as atividades letivas realizadas com o 8.º W, o 9.º X e o 11.º Y vieram proporcionar-me maior confiança enquanto professor, através da prática contínua desta atividade.

Para além de interagir e a transmitir conhecimentos aos alunos, tive de aprender a gerir os conteúdos e os recursos que levava para as aulas, de forma a retirar o melhor proveito educativo dos mesmos. Disto foi exemplo a seleção de conteúdos e aprendizagens que, nos primeiros momentos de ensino, se revelou pouco adequada e

demasiado exigente para os alunos conseguirem acompanhar em aula. À medida que fui tomando consciência deste problema, consegui tornar as minhas aulas menos expositivas e selecionar conteúdos e recursos mais adequados aos níveis de ensino dos alunos. Assim, uma seleção adequada de conteúdos e recursos para as aulas acabou por facilitar o meu trabalho e teve o seu reflexo positivo no acompanhamento e interesse que as turmas mostraram nas minhas aulas.

A influência da situação pandémica da COVID-19 sentiu-se em todos os estabelecimentos de ensino do país e, também, necessariamente, na minha experiência como professor estagiário. As vicissitudes provocadas por esta pandemia, nomeadamente a suspensão das atividades letivas entre 22 de janeiro e até 5 de fevereiro e a permanência do Ensino Remoto Emergencial até ao final do Segundo Período, colocaram desafios acrescidos ao meu trabalho com os alunos. No entanto, foi possível adaptar-me e continuar a trabalhar de maneira a proporcionar o melhor ensino possível. Esta circunstância levou a que tivesse de tomar decisões e fazer escolhas sobre os recursos e estratégias que deveria utilizar em aulas onde havia condições distintas das existentes no regime presencial. Contudo, estas decisões aumentaram a minha responsabilidade, bem como a autonomia sobre o meu trabalho. Assim, trabalhei de forma consistente, preparando vídeos, imagens, fichas de trabalho e aulas de apoio, de forma a ajudar o mais possível os alunos a continuarem a aprender e a manter o interesse pela História.

Apesar do desafio difícil que a adaptação ao ensino a distância penso que é possível tirar como ponto positivo que esta “obrigou” a classe docente a tomar contacto com múltiplas ferramentas digitais. No meu caso, destaco que, as ferramentas digitais utilizadas durante este processo, tiveram, também, uma utilização vantajosa no ensino presencial subsequente. Serviram de exemplo a *Google Classroom*, o *Google Meets* e o *Google Forms*. Estas plataformas digitais foram fundamentais para que a experiência de ensino pudesse continuar. Verifiquei que a utilização de plataformas como a *Google Classroom* são uma mais valia para a organização do trabalho escolar, na distribuição de tarefas para os alunos, assim como no acompanhamento e suporte que pude prestar às minhas turmas, devendo assim ser integradas na prática letiva corrente.

O trabalho com o meu orientador e colegas do núcleo de estágio foi um fator determinante na minha aprendizagem como professor estagiário. A nossa cooperação ajudou-me a tornar num professor melhor, uma vez que me permitiu ser mais consciente das minhas fragilidades. Apesar do ensino ser a atividade por excelência de um professor, não é a única e este estágio pedagógico permitiu que realizássemos trabalhos fora do

contexto da sala de aula e que contactássemos com o trabalho dos restantes professores do Grupo de História desta escola. O papel do professor, extravasa o domínio da sala de aula, onde verifiquei que é necessário uma comunicação e coordenação com a restante equipa de profissionais da escola, um trabalho que se complexifica quando se acrescenta o papel da Direção de Turma. Em suma, o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária/3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres, mesmo que tendo decorrido numa situação que causa mais constrangimentos ao ensino, acabou por ser um percurso fundamental na minha formação como professor.

A escolha da empatia histórica para este trabalho e aplicação em sala de aula prendeu-se com o potencial que este conceito tem no ensino da História. A empatia histórica permitiu-me criar aulas mais dinâmicas, através da mobilização de recursos e diálogo com os alunos. Ajudou-me a também a sair do registo de aulas excessivamente expositivas, uma vez que foram aulas onde se solicitou a intervenção e diálogo com os alunos para se fazer a análise das questões abordadas. Para além da aplicação de exercícios escritos, a empatia histórica influenciou o meu estilo de ensino de forma positiva, devido ao facto de me ter levado a mobilizar uma maior quantidade de recursos e a incentivar o diálogo com os alunos e a partilha das ideias destes sobre os temas discutidos.

A aplicação da empatia histórica em vários momentos, com a turma do 9.ºX, permitiu produzir algumas observações sobre este estudo. Toda a prática da empatia histórica, com a turma, permitiu trabalhar um vasto leque de aprendizagens ao longo de todo o ano letivo, através de uma abordagem que procurou envolver mais os alunos no processo de aprendizagem da História. É um conceito particularmente útil para colocar os temas discutidos num contexto mais alargado, onde se inclui mais informação de maneira a ir ao encontro da complexidade das realidades estudadas. Ajuda os alunos a desconstruírem preconceitos sobre o passado, a encontrarem as semelhanças e as diferenças com o presente e a compreenderem as matérias relacionadas com a História de uma forma mais eficaz. Esta visão mais completa que se pretende inculcar nos alunos deve ir ao encontro de compreender o passado e não de o julgar, tentando assim levar a que os alunos deixem de avaliar o passado, bem como determinados fenómenos e agentes históricos, a partir de uma visão maniqueísta.

Por um lado, a aplicação de exercícios escritos de empatia histórica demonstrou como é possível utilizar este conceito na aprendizagem dos alunos, englobando um conjunto diversificado de temas, através da exploração de ideias e do desenvolvimento

da capacidade crítica dos alunos. O formato escolhido para os exercícios aplicados neste trabalho, constitui uma vantagem para os alunos mobilizarem um conjunto de conteúdos e conceitos, que foram apreendidos, inicialmente, pelo método expositivo. Além disso, promoveu não só a sua capacidade de empatia e compreensão de diferentes realidades do passado, como contribuiu igualmente para ajudar na consolidação de aprendizagens. Estes exercícios fizeram parte de vários momentos de avaliação da turma, ao longo dos três períodos letivos, onde o peso destes foi igual aos dos testes de avaliação convencionais. Porém, em todo este processo foi fundamental a adaptação do modelo de instrução de Endacott e Brooks, no planeamento das aulas, para a preparação deste tipo de exercícios. A preparação e sensibilização da turma para a realização de exercícios de empatia histórica é fundamental, não só para se conseguirem ligar com as realidades dos agentes históricos, mas também para adquirir conhecimentos sobre os temas em estudo através da discussão e do contacto com vários tipos de fontes e recursos audiovisuais.

Verificou-se uma evolução positiva do desempenho dos alunos nos vários momentos de avaliação que recorreram a exercícios de empatia histórica. Através da mobilização correta de conceitos e conteúdos em História presentes nos exercícios de empatia histórica, os alunos foram revelando consistência nos resultados que obtiveram. Contudo, esta consistência e melhoria foi consolidada principalmente pelos melhores alunos, seguida dos alunos considerados intermédios que verificaram uma grande evolução positiva. Por outro lado, alunos com maiores dificuldades continuaram a demonstrar problemas na utilização de conceitos e conteúdos na construção das suas respostas. Contudo, isto não significa que alunos com mais dificuldades nesta disciplina não tenham alcançado níveis de empatia histórica elevados. Estes apenas constituíram um menor número de alunos e com uma menor consistência nos resultados obtidos.

Outro problema que se verificou com estes exercícios é a sua exigência a nível da expressão escrita e formulação de raciocínio lógico. Estes são campos em que, outros estudos semelhantes, verificaram muitas fragilidades nos alunos, o que acaba por prejudicar a prestação do seu trabalho e a qualidade do material recolhido. Estudos como os de Ana Catarina Rodrigues<sup>169</sup> e de Mariana Ventura Silva<sup>170</sup> também comprovaram as dificuldades que os alunos mostram nestes campos. A implementação deste tipo de

---

<sup>169</sup> RODRIGUES, A. C. F. - A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10ºano do Ensino Secundário (Relatório de Estágio). Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga, 2017, p. 64.

<sup>170</sup> SILVA, M. V. M. - A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018, p. 93.

trabalho de forma consistente em sala de aula, para além de tornar as aulas mais dinâmicas, pode ajudar os alunos a desenvolver estas capacidades, para além de melhorar significativamente os níveis de conhecimento histórico.

Quanto à evolução dos níveis de empatia histórica, segundo o modelo de Ashby e Lee, os resultados obtidos demonstraram que os alunos progrediram positivamente na sua capacidade para atingir níveis elevados de empatia histórica. Porém, existem várias observações a registar quanto a estes resultados<sup>171</sup>. A evolução dos níveis de empatia verificou-se positiva com a aplicação de vários exercícios escritos de empatia histórica. Muitas das dificuldades detetadas nos alunos do 9.ºX em alcançar os níveis mais elevados de empatia histórica foram sendo suplantadas à medida que decorreram sucessivos momentos de preparação, que culminaram com exercícios escritos de empatia histórica. O grande número de alunos nos níveis II e III de empatia foram, ao longo das atividades, progredindo para níveis mais avançados. Enquanto estes níveis prevaleciam nos dois primeiros exercícios, a partir do terceiro exercício, onde se implementaram os exercícios em primeira pessoa do singular, estes níveis de empatia mais baixos decresceram. Porém, foi possível constatar uma estagnação dos resultados com o último exercício. Isto relacionou-se com o facto de esta última atividade não ter sido realizada em sala de aula, para além de não ter sido igualmente possível fornecer o mesmo nível de preparação que as restantes. Por outro lado, por se encontrarem no final do ano letivo e terem trabalhado muito nas suas várias disciplinas em Ensino Remoto Emergencial, os alunos demonstraram alguma fadiga, o que se pode ter refletido nos resultados.

Uma análise do progresso dos alunos nos momentos em que foram submetidos a estes exercícios permite destacar várias considerações importantes. Olhando os exercícios escritos de empatia histórica, aquele onde se verificou uma evolução mais significativa foram os exercícios na primeira pessoa do singular. A partir da terceira atividade de empatia histórica, a utilização deste tipo de exercício introduziu uma melhoria significativa, onde a maioria dos alunos conseguiu alcançar níveis de *empatia histórica restrita* e *empatia histórica contextualizada*. Nestes exercícios foi possível verificar algumas das observações que Sarah Brooks concluiu no seu estudo<sup>172</sup>. Um maior número de alunos demonstrou capacidade de elaborar ideias e de retirar as suas próprias

---

<sup>171</sup> Ver os resultados da turma ao longo dos vários exercícios de empatia histórica no anexo 2.8., na página 121.

<sup>172</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº2, julho 2008, p. 144.

conclusões, isto em comparação com os exercícios realizados na terceira pessoa do singular. A mesma evolução na capacidade de os alunos atingirem empatia histórica assinalou que, nos exercícios na terceira pessoa do singular, onde a maioria dos alunos se situou nos níveis mais baixos, os alunos tiveram mais dificuldade em estabelecer uma ligação afetiva com os agentes históricos e de compreender empaticamente as suas diversas posições. Neste tipo de exercícios, os alunos mostraram preferência por assinalar e enumerar vários aspetos de menor relevância para explicar os fenómenos com que se debruçavam, em vez de tentarem cruzar as informações que tinham ao seu dispor para explicar as suas ideias. Esta forma acrítica de assinalar o passado pode, como foi frisado por Brooks, demover os alunos de se relacionarem empaticamente com o passado, mesmo que estejam a mostrar conhecimento histórico correto, não estão a ir ao encontro de compreender e se relacionarem com os agentes históricos<sup>173</sup>.

Contudo, mesmo com estas melhorias neste segundo grupo de exercícios, os alunos depararam-se com alguns problemas na compreensão da tarefa e dificuldade em identificarem as posições e as características dos agentes históricos que tiveram que assumir. Isto levou a casos em que os alunos confundiram o seu conhecimento atual do presente com a forma como os agentes históricos pensavam a sua realidade (*presentismo*), acabando por construir formulações descontextualizadas e com anacronismos<sup>174</sup>. Consistiu, assim, num caso em que o uso da imaginação pouco sustentada pela evidência e conhecimento histórico conduziu a erros que prejudicaram a capacidade de alcançarem empatia histórica. Este foi também um dos problemas detetados por Brooks, quanto ao uso da primeira pessoa do singular, que, neste caso, também se verificou nos alunos que demonstravam maiores fragilidades a nível de conhecimento histórico<sup>175</sup>. Assim, apesar de algumas dificuldades dos alunos em se conseguirem descentrar da sua posição do presente, os exercícios na primeira pessoa do singular ajudaram, de modo geral, os alunos a atingirem níveis de empatia mais elevados.

No que concerne às ideias sobre as realidades históricas que os alunos foram demonstrando ao longo das quatro atividades, é importante destacar alguns aspetos. Verificou-se ser mais comum os alunos terem dificuldade em alcançar níveis elevados de

---

<sup>173</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº2, julho 2008, p. 144.

<sup>174</sup> ENDACOTT, J. - "Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy" in *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº, janeiro 2010, p. 12.

<sup>175</sup> BROOKS, S. - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº2, julho 2008, p. 144.

empatia histórica, quando confrontados com sistemas políticos com características muito distintas do nosso atual sistema democrático ou com atitudes e valores diferentes do presente. Isto vai ao encontro daquilo que vários autores assinalaram sobre o trabalho com empatia histórica e neste estudo foi particularmente notório nas duas primeiras atividades, quando os alunos foram confrontados com os temas sobre a Monarquia e o nazismo<sup>176</sup>. Também foi possível constatar que algumas das oscilações verificadas nos resultados podem também ser explicadas, para além das dificuldades dos alunos, pelo tipo de tema que é explorado, assim como a modalidade do exercício que é aplicado.

Quanto ao enquadramento das respostas dos alunos nos diversos níveis de empatia, notou-se alguma dificuldade, nomeadamente nos casos em que os alunos praticamente se limitam a expor factos sem destacarem as suas ideias. Contudo, surpreendeu o facto de ser particularmente difícil enquadrar respostas elaboradas na primeira pessoa do singular nos níveis de Ashby e Lee. A forma como os alunos elaboram as respostas, nestes moldes, poderá dificultar essa associação, mas também a forma como é aplicada a pergunta/questão poderá também ter influência neste problema. Para além da forma como os alunos elaboram as respostas, esta dificuldade pode também advir de o modelo de Ashby e Lee se basear em pressupostos cognitivos quanto à sua formulação. Quando se procura enquadrar o conceito mais amplo de empatia histórica de Endacott e Brooks, este acaba também por englobar uma componente afetiva que, ao ser trabalhada, pode gerar alguma dificuldade na sua avaliação qualitativa quando é trabalhada com o modelo de escala em empatia histórica de Ashby e Lee. Esta constitui, uma limitação do tipo de trabalho que foi feito recorrendo à dupla conceção de empatia histórica na avaliação dos níveis de empatia histórica dos alunos<sup>177</sup>.

Apesar de ter sido assinalada uma tendência de incremento dos níveis de empatia histórica, verificou-se uma das observações presentes no estudo de Cristiana Almeida sobre o progresso das ideias dos alunos em empatia histórica e a sua prestação escolar<sup>178</sup>. Os níveis elevados de empatia *histórica de empatia histórica restrita e empatia histórica contextualizada* foram alcançados principalmente pelos alunos que por norma conseguem

---

<sup>176</sup> ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, p. 70.

<sup>177</sup> RANTALAA J., MANNINENA M., BERGB M. - "Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise" in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, nº 3, 2016, p. 324.

<sup>178</sup> ALMEIDA, C. S. T. - *O Desenvolvimento Da Empatia Histórica Em Alunos Do 7º Ano Do 3º Ciclo Do Ensino Básico* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, setembro de 2019, p.44.

obter melhores classificações. Porém, houve alguns casos em que os níveis de empatia mais elevados também foram conseguidos por alunos com mais dificuldades. Assim, apesar de a empatia histórica implicar raciocínios complexos e exigentes, com um trabalho sistemático é possível proporcionar atividades desafiantes aos alunos e fazê-los progredir nas aprendizagens e na sua capacidade de compreenderem o passado.

Quanto aos resultados obtidos pelos alunos, com mais tempo de trabalho com a turma e uma melhor preparação com análise de fontes e trabalho da evidência, pode ser possível obter melhores resultados, sempre atendendo às dificuldades que lhes são inerentes.

Apontadas algumas destas observações que surgiram com este estudo, é de notar que, apesar dos problemas aqui apontados, é possível levar os alunos a atingir níveis de empatia elevados com a aplicação de vários exercícios escritos. Estes exercícios foram também importantes como momentos de ensino e de avaliação para a turma aprender e consolidar aprendizagens. O trabalho da empatia histórica em sala de aula representa uma mais valia para o estudo da História, uma vez que permite aos alunos compreenderem o passado a partir do contexto dos eventos e agentes históricos. Neste sentido, o trabalho das fontes, o estudo de várias perspetivas e a elaboração de ideias sobre o passado, não só ajuda os alunos a melhorar o conhecimento sobre a história como também os ajuda a aproximar do trabalho dos historiadores, através da compreensão do passado e não de o distinguir com juízos de valor<sup>179</sup>. Este tipo de trabalho, apesar de acarretar um maior tempo de preparação que as aulas convencionais, necessita de ser implementado de forma mais consistente junto dos alunos, uma vez que eles conseguem tirar proveito destas atividades que se traduzem em aprendizagens mais eficazes e um maior interesse pelo conhecimento histórico.

---

<sup>179</sup> ALMEIDA, C. S. T. - *O Desenvolvimento Da Empatia Histórica Em Alunos Do 7º Ano Do 3º Ciclo Do Ensino Básico* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, setembro de 2019, p. 43.

## Bibliografia

- AGUIAR, E. P. - “A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História.” In *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, vol. 13, nº33, 2018 pp.109-124. Acedido em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/815>
- ANDRADE, B. G., JÚNIOR, G.R., ARAÚJO, A. N. & PEREIRA, J. S. - “Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História”. In *História & Ensino*. Vol. 2, nº17, 2011, pp.257-282. Acedido em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>
- AMADO, J. - *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2ª edição, Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2014.
- ASHBY, R., & LEE, P. - “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.” In *C. Portal, The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987, pp. 62- 88.
- ALMEIDA, C. S. T. - *O Desenvolvimento Da Empatia Histórica Em Alunos Do 7º Ano Do 3º Ciclo Do Ensino Básico* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, setembro de 2019. Acedido em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/93402/1/CristianaAlmeida\\_versaofinal.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/93402/1/CristianaAlmeida_versaofinal.pdf)
- BARCA, I. - “Educação Histórica: uma nova área de investigação.” In *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 2001, pp. 13-21. Acedido em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- BROOKS, S. - “Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?” in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, pp. 130-146
- CAMPOS DOÑATE, O. & FERRETE SARRIA, C. - “Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events” *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 36, 2019, pp. 47-60
- ENDACOTT, J. - “Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy” in *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº, janeiro 2010, pp. 6-49
- ENDACOTT, J. L. & STURTZ, J. - “Historical empathy and pedagogical reasoning”. *The Journal of Social Studies Research*, 39, 2015, pp. 1–16. Acedido em: <https://daneshyari.com/article/preview/108376.pdf>
- ENDACOTT, J. & BROOKS, S. - “An Updated Theoretical and Pratical Model for Promoting Historical Empathy.”, In *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº1, 2013, pp. 41-58
- FERREIRA, C. M.A.S. - “O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro.” In *I. Barca & M. A. Schmidt (org.), Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 115-130. Acedido em:

<https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3ricainvestigac3a7c3a3o-em-portugal-e-no-brasil.pdf>

- FOSTER, S. - “Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?”. In *The Social Studies*, vol. 90, nº 1, abril 2010, pp. 18-24
- JESEN, J. - “Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study” In *Social Studies Research and Practice*, vol. 3, nº1, 2008, pp. 55-67
- MARTINS, Guilherme d’Oliveira (coord.) - *Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória*, Ministério da Educação, 2017 [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf), consultado a 10/07//2021
- RANTALAA J., MANNINENA M., BERGB M. - “Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise.” in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, nº 3, 2016, pp. 323-345
- KOHLMEIER, J. - ““Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course”. *Theory & Research in Social Education*, vol. 34, nº1, 2012, pp. 34-57
- LEE, P. - “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” In *I. Barca, Educação Histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003, pp. 19-36 Acedido em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>
- GONZÁLEZ MONFORT, N., HENRÍQUEZ VÁQUEZ, R., PAGÈS BLANCH, J. & SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. - “El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media.” In Ruiz, R., Borghi, B. & Mattozzi, I. (coord.) *Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*. Bologna, 2009, pp. 283-290. Acedido em: [https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Gonzalez-Henriquez-Pages-Santisteban\\_bolonia09.pdf](https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Gonzalez-Henriquez-Pages-Santisteban_bolonia09.pdf)
- RODRIGUES, A. C. F. - *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10.º ano do Ensino Secundário* (Relatório de Estágio), Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga, 2017.
- SILVA, M. V. M. - *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018 Acedido em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/116540/2/297035.pdf>
- LEUR, T., BOXTEL, C. & WILSCHUT, A. - ““I Saw Angry People and Broken Statues’: Historical Empathy in Secondary History Education”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 65, nº 3, setembro 2017, pp. 331-352

- YILMAZ, K. - “Historical Empathy and its implications for Classroom Practices in Schools” *The History Teacher*, vol. 40, nº 3, maio 2007, pp. 331-337

## **Anexos**

## 1 – Documentos e trabalhos

### Anexo 1.1. Plano Individual de Formação

# Plano Individual de Formação

Docentes: Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade

Discente: Tiago Vaz Cipriano Moura

O ingresso no Estágio Pedagógico é o início de um novo ciclo de aprendizagem na nossa etapa da vida académica. Reunindo conhecimentos e competências de trabalho adquiridas ao longo de anos de estudo somos deparados no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário com um desafio que, sem prescindir do fundo teórico que foi sendo adquirido, exigirá de nós uma nova disciplina de trabalho para fazer parte das dinâmicas de trabalho que nos visam integrar na prática da docência profissional. Neste sentido, o ano do Estágio é de grande importância uma vez que permite estabelecer o nosso primeiro contacto com a atividade da docência no mundo do trabalho.

Para além da experiência de lecionação, é neste ano letivo que teremos que realizar o Relatório de Estágio onde estarão evidenciadas as atividades que realizámos ao longo do ano do respetivo Estágio. É ainda de notar que, às metodologias e diversas formas de didatizar os conteúdos a serem lecionados em sala de aula, será atribuída uma importância adicional à questão de investigação que fará parte da minha prática pedagógica e cuja descrição, evolução e resultados se encontrarão explanados no Relatório de Estágio.

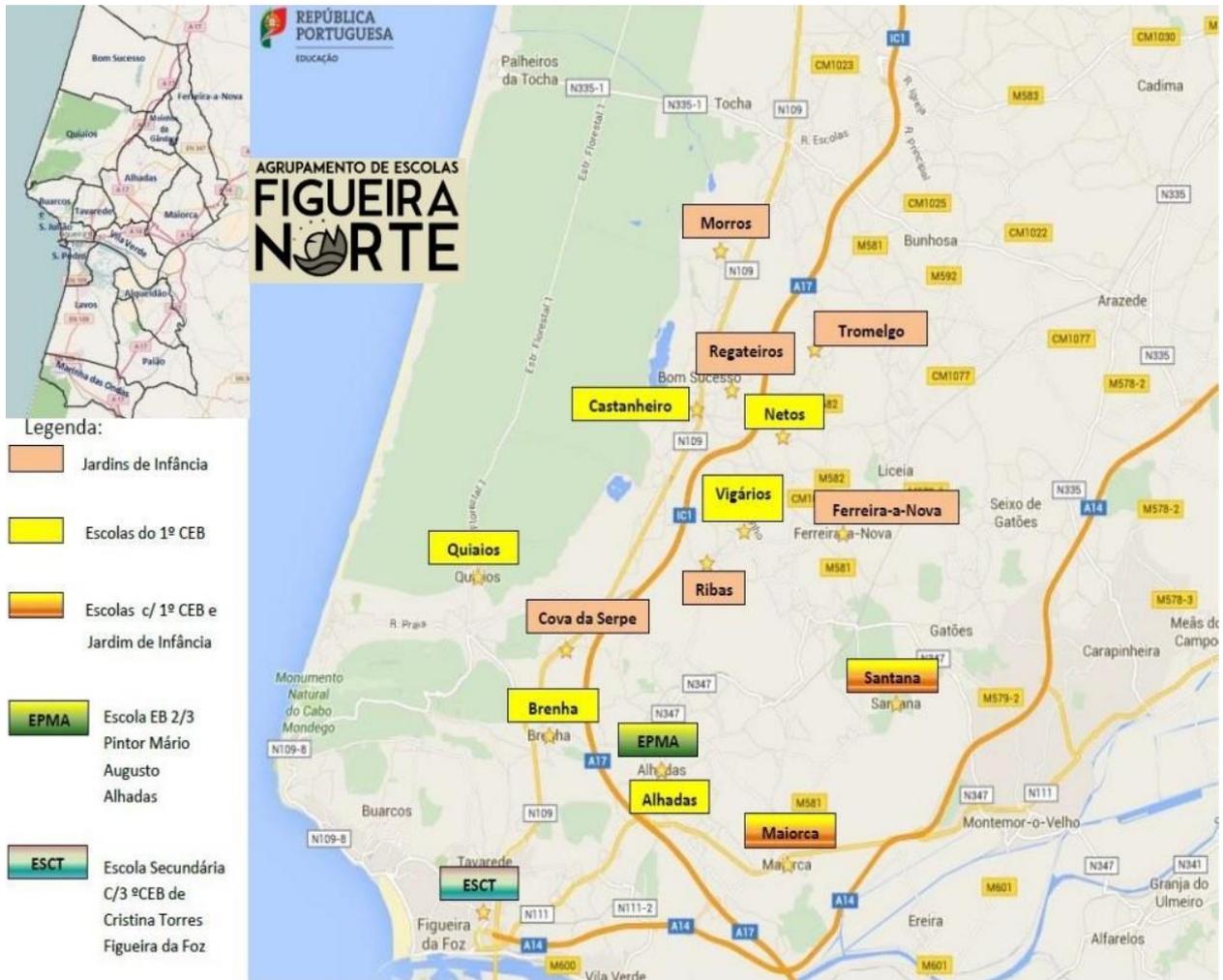
Tendo em conta todas estas atividades ligadas direta ou indiretamente à lecionação e participação nas dinâmicas internas da escola, pretende-se delinear neste plano uma síntese dessas atividades às quais me proponho a realizar e sublinhar o meu compromisso para com as mesmas. É importante anotar que devido à atual situação de crise pandémica ou outros possíveis constrangimentos, algumas destas atividades podem-se ver a sua concretização bloqueada, podendo mesmo vir a ser substituídas por outras que aqui não constam como alternativa.

Assim, no que concerne à iniciativa pedagógica na Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres, para o ano letivo 2020/2021 estarei envolvido na realização das seguintes atividades letivas e extralectivas:

- Assistir a todas as aulas das turmas do 8.ºW, 9.ºX, 11.ºY e a algumas das aulas do 8.ºZ, acordadas com o professor orientador Carlos Duarte e pelo mesmo asseguradas;
- Lecionar, no mínimo, o número de aulas exigidas no Plano Anual Geral de Formação, ou quantas mais o professor orientador desejar;

- Assistir a todas as aulas lecionadas pelos meus colegas de estágio;
- Em colaboração com o nosso orientador, discutir e proceder à elaboração de instrumentos de avaliação formativa e sumativa;
- Cumprir com o disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, que enquadra juridicamente e estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Integrar as minhas planificações de aulas nas planificações anuais e trimestrais;
- Participar como observador nas reuniões do Conselho Geral, Conselho Pedagógico, de Departamento, de Grupo Disciplinar, de Conselho de Diretores de Turma do 3ºCEB, e Conselho de Turma para as quais serei convidado, pelos respetivos presidentes e/ou coordenadores dos diferentes órgãos.
- Didatizar o tema do Relatório de Estágio e aplicá-lo;
- Utilizar todos os recursos possíveis e pertinentes, a meu alcance, de forma a proporcionar aulas dinâmicas e atrativas para os alunos;
- Procurar, sempre que possível, usar fontes históricas a trabalhar com os alunos para extrair a informação necessária para uma aprendizagem exemplar, baseando-me sempre na historiografia atual;
- Abertura para participar noutras atividades desenvolvidas pela escola, quer dentro, quer fora do recinto escolar;
- Reunir-me semanalmente com a minha orientadora com o objetivo de me ver acompanhado durante o meu estágio;
- Redigir planificações trimestrais para utilização do grupo de história no segundo e terceiro período;
- Adaptar-me à prática de ensino à distância, caso a escola tenha a necessidade de encerrar, ou de colocar uma turma em específico, em isolamento profilático;
- Assegurar micro exposições nos espaços cedidos pela escola, para o efeito, relativos a temáticas históricas, relacionadas com datas comemorativas, exposições existentes, entre outros;
- Dinamizar atividades com a temática de História Local, nos diferentes níveis da escolaridade obrigatória.

**Anexo 1.2. Mapa do Agrupamento de Escolas Figueira Norte.**





**Anexo 1.5. Planificação de médio prazo do Segundo Período para o 8º ano.**

Agrupamento de Escolas  
**FIGUEIRA NORTE**  
161354



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres  
Escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Pintor Mário Augusto  
Ano Letivo 2020/2021

**8º ANO – HISTÓRIA - PLANIFICAÇÃO DE MÉDIO PRAZO – 2º Período**

Organizador Domínio (Conteúdos programáticos)	Aprendizagens essenciais	Calendário e carga horária	Atividades e estratégias	Recursos e materiais	Crítérios de avaliação
<p><b>PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU DOS SÉCULOS XVII E XVIII</b></p> <p>O império português e a concorrência internacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar fatores e manifestações de crise no império português a partir de meados do século XVI, destacando a ascensão de outros impérios coloniais (Holanda, França, Inglaterra);</li> <li>Concluir que a União Ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes nos dois estados;</li> <li>Compreender que a Restauração resultou da divergência de interesses de uma parte significativa da sociedade portuguesa relativamente às políticas imperiais espanholas;</li> <li>Identificar/aplicar os conceitos: Mare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes de avaliação (1)</li> <li>Correção de testes (1)</li> <li>Autoavaliação e heteroavaliação (1)</li> <li>Atividades dinamizadas pelo núcleo de estágio* (2*)</li> <li>Conteúdos, consolidação das aprendizagens (*3) e avaliação formativa = 21</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Aulas presenciais:</b> Análise e interpretação de documentação diversa (escrita e iconográfica) a partir do manual: observação e análise de mapas; consulta de diagramas esquemas e quadros; interpretação de gráficos; análise de reproduções de obras de arte;</li> <li>Diálogo vertical/ Diálogo interativo;</li> <li>Recolha/apresentação de testemunhos familiares;</li> <li>Observação e análise de materiais multimédia;</li> <li>Pesquisas on-line;</li> </ul>	<p>Manual adotado</p> <p>Computador e projetor</p> <p>“Aula Digital” da Leya. ou outra</p> <p>Digitalização de revistas, jornais, fotografias e/ou postais</p> <p>Apresentações em PowerPoint</p> <p>Recursos da</p>	<p><b>Aprovados para o grupo disciplinar em CP</b></p> <p><b>Alternativa de E@D</b></p> <p>Cumprimento das regras próprias da utilização de novas metodologias e estratégias de E@D</p> <p>Assiduidade nas sessões síncronas</p>

<sup>1</sup> Inclui aula de recuperação das aprendizagens: A sociedade europeia nos séculos IX a XII

<p>O Antigo Regime no século XVIII</p>	<p><i>Liberum</i>; Capitalismo comercial; Bolsa de Valores; Companhia de comércio; Comércio triangular; Restauração.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o absolutismo com a manutenção da sociedade de ordens e com as opções mercantilistas;</li> <li>• Diferenciar os ritmos de evolução da agricultura dos ritmos do dinamismo comercial no quadro de uma economia pré-industrial;</li> <li>• Referir elementos de mudanças políticas, sociais e económicas no projeto pombalino;</li> <li>• <u>Identificar/aplicar os conceitos</u>: Antigo Regime; Sociedade de Ordens; Absolutismo; Mercantilismo; Manufatura.</li> </ul>	<p>4</p>	<p>tratamento de informação e apresentação sucinta à turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Visionamento de documentários didáticos e excertos de filmes;</li> <li>. Elaboração e apresentação de trabalho de pesquisa: Biografias / divulgação de obras de arte selecionadas/ ou um subtema selecionado pelos alunos;</li> <li>. Realização de trabalhos de pesquisa, preferencialmente individual</li> <li>. Fichas de trabalho formativo e sua correção ou autocorreção (correção proposta pela docente);</li> <li>. Apresentação de bibliografia (da docente ou dos alunos).</li> <li>. Atividades e estratégias dinamizadas pelo núcleo de estágio</li> </ul>	<p><i>Internet</i></p> <p>DVD's (material fílmico ou documentário didático)</p> <p>Caderno de exercícios; fichas de trabalho</p> <p>Sínteses fornecidas pela docente em suporte digital</p>	<p>Participação nas aulas síncronas e assíncronas</p> <p>Interações na <i>classroom</i></p> <p>Realização das atividades propostas de acordo com "instruções" de realização e cumprimento de prazos</p>
<p>A cultura em Portugal no contexto europeu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a arte e a mentalidade barrocas;</li> <li>• Concluir que os avanços verificados na ciência e na técnica se relacionaram com o desenvolvimento do método científico;</li> <li>• Enquadrar as novas propostas sociais e</li> </ul>	<p>2</p>	<p><b>Alternativa de Ensino à distância(E@D), através de plataformas digitais <i>Classroom</i> e <i>Meet</i> do Google; aulas síncronas e assíncronas.</b></p>	<p><b>Alternativa de E@D</b></p> <p>Computador e câmara</p> <p><i>Classroom</i> e <i>Hangouts Meet</i></p>	

	<p>políticas na filosofia das Luzes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destacar a afirmação do poder absoluto no urbanismo pombalino;</li> <li>• Compreender a ação dos estrangeirados e do Marquês de Pombal no contexto do pensamento iluminista;</li> <li>• <u>Identificar/aplicar os conceitos:</u> Barroco; Revolução científica; Racionalismo; Iluminismo; Estrangeirado; Separação de poderes; Soberania popular; Direitos Humanos.</li> </ul>	4			
<p><b>CRESCIMENTO E MUDANÇAS NO MUNDO OCIDENTAL NOS SÉCULOS XVIII E XIX</b></p> <p>A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas, a transformação da estrutura da propriedade agrícola e as inovações técnicas;</li> <li>• Analisar as condições que favoreceram o arranque da Revolução industrial e as alterações verificadas no regime de produção;</li> <li>• <u>Identificar/aplicar os conceitos:</u> Revolução agrícola; <i>Enclosure</i>; Explosão demográfica; Êxodo rural; Revolução industrial; Maquinofatura.</li> </ul>				

O triunfo das revoluções liberais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as razões que justificaram o primeiro processo de independência por parte de um território colonial europeu (EUA);</li> <li>• Destacar no processo revolucionário francês a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se, teoricamente, o princípio da igualdade perante a lei;</li> <li>• Compreender a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português;</li> <li>• Interpretar a revolução liberal portuguesa, identificando causas e as diversas propostas políticas expressas na Constituição de 1822, na Carta Constitucional de 1826 e na resistência absolutista;</li> <li>• Contextualizar a independência do Brasil no processo revolucionário liberal português;</li> <li>• Reconhecer que o fim do Antigo Regime e o estabelecimento de uma nova ordem liberal e burguesa em Portugal resultou numa</li> </ul>	6			
-----------------------------------	---	---	--	--	--

	<p>guerra civil;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Identificar/aplicar os conceitos:</u> Liberalismo; Constituição; Cidadania; Carta Constitucional; Sufrágio censitário / sufrágio universal; Monarquia constitucional/Estado federal/República.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--

\*As experiências de aprendizagem e os recursos utilizados são meramente indicativos e podem ser ajustados pelos docentes, de acordo com as características das turmas que lecionam.

**Anexo 1.6. Planificação de médio prazo do Segundo Período para o 9º ano.**

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres  
Escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Pintor Mário Augusto  
Ano Letivo 2020/2021

**9º ANO – HISTÓRIA - PLANIFICAÇÃO DE MÉDIO PRAZO – 2º Período**

Organizador Domínio (Conteúdos programáticos)	Aprendizagens essenciais	Calendário e carga horária	Atividades e estratégias	Recursos e materiais	Crítérios de avaliação
<p><b>DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.</b></p> <p>As dificuldades económicas dos anos 30 (Conclusão – turmas B e C)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda;</li> </ul>	<p>. Audio-teste (1) . Testes de avaliação (1) . Correção de testes (1) . Autoavaliação e heteroavaliação (1) . Atividades dinamizadas pelo núcleo de estágio* (2*) . Conteúdos, consolidação das aprendizagens (*3) e avaliação formativa = 21</p> <p style="text-align: center;"><b>2</b></p>	<p>. <b>Aulas presenciais:</b> Análise e interpretação de documentação diversa (escrita e iconográfica) a partir do manual: observação e análise de mapas; consulta de diagramas esquemas e quadros; interpretação de gráficos; análise de reproduções de obras de arte; . Diálogo vertical/ . Diálogo interativo;</p> <p>. Recolha/apresentação de testemunhos familiares; . Observação e análise de materiais multimédia; . Pesquisas on-line;</p>	<p>Manual adotado</p> <p>Computador e projetor</p> <p>“Aula Digital” da Leya ou outra</p> <p>Digitalização de revistas, jornais, fotografias e/ou postais</p> <p>Apresentações em PowerPoint</p>	<p><b>Aprovados para o grupo disciplinar em CP</b></p> <p>. <b>Alternativa de E@D</b> Cumprimento das regras próprias da utilização de novas metodologias e estratégias de E@D</p> <p>Assiduidade nas sessões síncronas</p>

<p>Entre a ditadura e a democracia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as principais características dos regimes totalitários;</li> <li>• Explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar;</li> <li>• Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças;</li> <li>• Identificar consequências da aplicação do modelo económico estalinista;</li> <li>• Identificar formas democráticas de resposta à crise;</li> <li>• Problematizar a guerra civil espanhola, inserindo-a no contexto ideológico da época;</li> <li>• <u>Identificar/aplicar os conceitos:</u> Fascismo; Corporativismo; Nazismo; Totalitarismo; Antissemitismo; Estado Novo; Economia planificada; Coletivização; Culto da personalidade; Frente Popular; New Deal.</li> </ul>	<p>7</p>	<p>tratamento de informação e apresentação sucinta à turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Visionamento de documentários didáticos e excertos de filmes;</li> <li>. Elaboração e apresentação de trabalho de pesquisa: Biografias / divulgação de obras de arte selecionadas/ ou um subtema selecionado pelos alunos;</li> <li>. Realização de trabalhos de pesquisa, preferencialmente individual</li> <li>. Fichas de trabalho formativo e sua correção ou autocorreção (correção proposta pela docente);</li> <li>. Apresentação de bibliografia (da docente ou dos alunos).</li> <li>. Atividades e estratégias dinamizadas pelo núcleo de estágio*</li> </ul> <p><b>Alternativa de Ensino à distância(E@D), através de plataformas digitais Classroom e Meet do Google; aulas síncronas e assíncronas.</b></p>	<p>Recursos da <i>Internet</i></p> <p>DVD's (material filmico ou documentário didático)</p> <p>Caderno de exercícios; fichas de trabalho</p> <p>Sínteses fornecidas pela docente em suporte digital</p> <p><b>. Alternativa de E@D</b> Computador e câmara</p> <p><i>Classroom e Hangouts Meet</i></p>	<p>Participação nas aulas síncronas e assíncronas</p> <p>Interações na <i>classroom</i></p> <p>Realização das atividades propostas de acordo com "instruções" de realização e cumprimento de prazos</p>
		<p>4</p>			

<p>A II Guerra Mundial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a II Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito;</li> <li>• Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II Guerra;</li> <li>• Analisar o papel da ONU;</li> <li>• <u>Identificar/aplicar os conceitos</u>: Genocídio; Resistência; Holocausto</li> </ul>	4			
<p><b>DO SEGUNDO PÓS- GUERRA AOS DESAFIOS DO NOSSO TEMPO</b></p> <p>Da II Guerra à queda do muro de Berlim</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a afirmação dos EUA, enquanto potência hegemónica, com o auxílio económico prestado à Europa no após II Guerra e com o receio do avanço da influência comunista;</li> <li>• Compreender a Guerra Fria como resultado das tendências hegemónicas dos EUA e da URSS, dando origem à formação de blocos militares e a confrontos;</li> <li>• Destacar a luta de emancipação dos povos colonizados, nomeadamente o pioneirismo dos povos asiáticos, e o caso indiano, enquanto paradigma da não-violência;</li> <li>• Explicar o desenvolvimento económico e</li> </ul>				

<p>Portugal: do autoritarismo à democracia</p>	<p>tecnológico dos EUA e a sua hegemonia no mundo capitalista;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as transformações sociais e culturais verificadas na sociedade ocidental;</li> <li>• Integrar a formação da CEE no período do após II Guerra; <u>Identificar/aplicar os conceitos</u>: Guerra Fria; Movimentos de libertação; Descolonização; Neocolonialismo; Terceiro Mundo, Multinacional; Sociedade de consumo; Sociedade de abundância; Segregação racial; Democracia Popular; Maoísmo.</li> <li>• Relacionar a manutenção do regime autoritário em Portugal com a Guerra Fria;</li> <li>• Distinguir períodos de estagnação e de desenvolvimento económico da II Guerra até 1974 (atraso do mundo rural e movimento migratório, medidas de fomento industrial e abertura a capitais estrangeiros);</li> <li>• Explicar a oposição interna ao regime.</li> </ul>	<p>5</p>			
--	--	----------	--	--	--

### Anexo 1.7. Exemplo de um Guião de Trabalho Semanal do 9º ano (estão omitidas as restantes disciplinas da respetiva turma).

SEMANA DE 15/02/2021 A 19/02/2021

Este guião de trabalho semanal contém orientações para as aprendizagens/tarefas a desenvolver na semana referida.

Bom trabalho!

Disciplina	APRENDIZAGENS O que vais aprender?	ATIVIDADE(S) / ORIENTAÇÕES/ RECURSOS O que deves fazer? Como vais aprender? O que te pode ajudar?
------------	---------------------------------------	--

...

HISTÓRIA	<p><b>Aulas nº 33 e 34:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo de implementação do Estado Novo em Portugal e o papel de Salazar;</li> <li>• Da Ditadura Militar à afirmação de António de Oliveira Salazar. O Estado Novo: características ideológicas e atuação política. O processo de consolidação da ditadura: a Constituição de 1933;</li> </ul>	<p><b>Aula 33 (Síncrona)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Exploração com orientação do professor da apresentação PPT- A ditadura do Estado Novo;</li> <li>➢ Lançamento da Ficha de Trabalho 1 - exercícios de aplicação;</li> <li>➢ Manual escolar - documentos/textos/esquemas (pp.94-97).</li> <li>• Acompanhar a aula de forma correta e realizando as atividades que o professor indique;</li> <li>• Intervir quando considerares oportuno, ou tiveres alguma dúvida, respeitando as regras;</li> <li>• Se houver orientações colocadas pelo professor na <i>Classroom</i>, (com a indicação de quais os documentos a consultar ou tarefas a realizar) deves segui-las.</li> </ul> <p><b>Aula 34 (Assíncrona)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Atividade: Ficha de Trabalho 1 - entrega na <i>Classroom</i> até dia 19-02;</li> <li>➢ Tirar dúvidas, entrando em contacto com a professor através da <i>Classroom</i>, ou, caso não consigas, através do correio eletrónico (mail);</li> <li>➢ Utilizar como recurso de reforço de aprendizagens, os materiais da <i>Classroom</i>;</li> <li>➢ Realizar as tarefas que te forem indicadas e cumprindo com os prazos de envio de trabalhos.</li> </ul>
----------	--	---

...

**Anexo 1.8. Planificação de uma aula do 8º ano**

Agrupamento de Escolas  
**FIGUEIRA NORTE**  
161354



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres  
Ano Letivo 2020/2021

27/05/2021 | 14h:30m – 15h:20m | 8.º

**Plano de Aula**

<b>Domínio de aprendizagem</b>	
<p>CRESCIMENTO E RUTURAS NO MUNDO OCIDENTAL NOS SÉCULOS XVIII E XIX</p>	
<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Conteúdos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar a revolução liberal portuguesa, identificando causas e as diversas propostas políticas expressas na Constituição de 1822;</li> <li>• Identificar/aplicar os conceitos: Liberalismo; Constituição; Cidadania; Sufrágio censitário / sufrágio universal; Monarquia constitucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As invasões francesas: D. João VI no Brasil e o domínio inglês;</li> <li>• A perda do exclusivo colonial sobre o Brasil;</li> <li>• Consequências da crise económico-financeira;</li> <li>• A revolução liberal portuguesa: a Constituição de 1822.</li> </ul>
<b>Sumário</b>	
<p>Aula n.º 61 – As causas da Revolução Liberal de 1820: antecedentes e conjuntura (conjunto de condições em 1820) A Revolução de 1820: das Cortes Constituintes à Constituição de 1820. Observação, leitura e análise de documentação diversa.</p>	
<b>Momentos de aula*</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As causas da Revolução Liberal portuguesa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Os antecedentes</b> - Exploração da apresentação PowerPoint “Das invasões francesas à Revolução Liberal de 1820”. Observação e análise do videograma “A primeira invasão francesa”. Leitura e análise dos documentos 1 “O Bloqueio Continental” e 3 “Proclamação de Junot aos lisboetas” – Explicar a presença da família real no Brasil inserindo o contexto das invasões francesas. Salientar a importância da chegada dos ingleses no desenrolar do conflito armado, assim como a sua permanência e influência após a derrota definitiva dos franceses;</li> <li>• <b>A conjuntura</b> em 1820: O domínio inglês e a situação económica e financeira do país - Leitura e análise do documento 1 “A situação do reino em 1820”. Observação e análise do videograma “A Revolução de 1820” - Explicar</li> </ul> </li> </ul>	



Agrupamento de Escolas  
**FIGUEIRA NORTE**  
161354



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

as causas do descontentamento português. Explorar os recursos no sentido de levar os alunos a compreender os problemas do país associando-os ao crescente descontentamento da população;

- A Revolução de 1820 e a ação das Cortes Constituintes: A Constituição de 1822. Observação e análise do videograma “A Constituição de 1822” – Mostrar a importância do crescente sentimento antibritânico polarizado em torno de organizações secretas. Explicar como se processou a revolução liberal de 1820, destacando o contexto que a favoreceu. Mostrar os objetivos das Cortes Constituintes salientando a importância da Constituição de 1822;
- Avaliação Formativa - questões colocadas aos alunos ao longo da aula.

#### Recursos\*\*

- Manual escolar adotado páginas 168-171;
- Documentos: 1, 3 e 4 da página 168 e documentos 1 e 4 da página 170;
- PowerPoint: “Das invasões francesas à Revolução Liberal de 1820”;
- Videogramas: “A primeira invasão francesa” “A Revolução de 1820” e “A Constituição de 1822” – excertos.

#### Bibliografia

- MATTOSO José (director), TORGAL Luís Reis, ROQUE João Lourenço (coordenadores), *História de Portugal O Liberalismo volume 5*, Editorial Estampa, Lisboa, junho de 1998;
- RAMOS, Rui (coordenador), SOUSA Bernardo Vasconcelos, MONTEIRO, Nuno Gonçalo, *História de Portugal*, a Esfera dos livros, Lisboa, 2012

\*Serão feitas adaptações, caso o contexto da aula assim o justifique.

\*\*Para além destes recursos são disponibilizados materiais didáticos adicionais para consolidação de aprendizagens no tópico MATERIAIS&DOCUMENTOS da *Classroom* – História 8.º

## 2- Fichas, exercícios e atividades de empatia histórica. Anexo 2.1. Fichas de Trabalho do 9º ano.

23/02/2021

A Ditadura do Estado Novo

### A Ditadura do Estado Novo

Exercícios - 10.1 Crise, ditaduras e democracia na década de 30: O Estado Novo

**\*Obrigatório**

1. Nome: \*

---

2. Número de aluno: \*

---

3. 1 - Lê as seguintes afirmações e seleciona a opção correta. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Em 1928 o general Óscar Carmona convidou Afonso Costa para assumir o cargo de ministro das Finanças.
- b) Em 1928 o general Gomes da Costa convidou António de Oliveira Salazar para assumir o cargo de ministro das Finanças.
- c) Em 1928 o general Óscar Carmona convidou António de Oliveira Salazar para assumir o cargo de ministro das Finanças.

23/02/2021

A Ditadura do Estado Novo

4. 2 - Lê as seguintes afirmações e seleciona a opção correta. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) O equilíbrio financeiro do país foi alcançado por Salazar sobretudo através do aumento dos impostos e da redução das despesas públicas.
- b) O equilíbrio financeiro do país foi alcançado por Salazar através da exportação de grandes quantidades de produtos agrícolas.
- c) O equilíbrio financeiro do país foi alcançado por Salazar através da exportação de grandes quantidades de produtos industriais.

5. 3 - Lê as seguintes afirmações e seleciona a opção correta. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Salazar respeitou a Constituição de 1933 e salvaguardou as liberdades individuais.
- b) Salazar desrespeitou a nova Constituição, atacando direitos e liberdades individuais, concentrando em si pastas que eram de outros ministérios e sobrepondo o seu poder ao do próprio presidente da República.
- c) Salazar apenas desrespeitou a nova Constituição quando aboliu os sindicatos livres.

6. 4 - Enumera três medidas que contribuíram para a construção da ideia de um "Estado forte" defendida por Salazar. \*

---

23/02/2021

A Ditadura do Estado Novo

7. 5 - Identifica o conjunto de leis que pôs fim ao período da Ditadura Militar e que iniciou um novo período ditatorial a que Salazar chamou de "Estado Novo". \*



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

**Anexo 2.2. Ficha de Trabalho do 9º ano.**

28/02/2021

Estado Novo: Ideologia e formas de repressão

## Estado Novo: Ideologia e formas de repressão

Exercícios - 10.1 Crise, ditaduras e democracia na década de 30: O Estado Novo

**\*Obrigatório**

1. Nome: \*

---

2. Número do aluno: \*

---

**1 - Selecciona a opção mais adequada para completar as seguintes afirmações:**

Para cada afirmação umas uma opção é verdadeira!

3. 1.1. A Mocidade Portuguesa foi uma organização... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Que tinha como objetivo o treino militar dos portugueses para combater o partido comunista.
- b) Criada para desenvolver nos jovens a devoção à pátria, o respeito pela ordem, o culto do chefe e o espírito militar.
- c) Cuja função era eliminar a oposição que fazia frente ao regime.

4. 1.2. Para proteger o regime salazarista, a polícia política... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Apenas prendia as pessoas que cometiam homicídio.
- b) Utilizava a tortura física e psicológica para obrigar os presos a confessar e a denunciar os seus camaradas.
- c) Prendia e deportava para a Espanha os suspeitos de praticarem crimes contra o Estado Novo.

28/02/2021

Estado Novo: Ideologia e formas de repressão

## 5. 1.3. A censura foi um instrumento ao serviço do regime que... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Apenas podia intervir sobre assuntos políticos e religiosos.
- b) Podia intervir sobre assuntos que apenas diziam respeito à ação política da União Nacional.
- c) Podia não só supervisionar assuntos políticos e militares, mas também religiosos, normas de conduta e toda e qualquer notícia que fosse suscetível de influenciar a população num sentido considerado perigoso para o regime.

## 6. 1.4. A censura praticada pelo regime levou a que... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Quase todos os escritores e jornalistas nunca mais voltassem a escrever para não serem mortos.
- b) Escritores e jornalistas recorressem a uma autocensura prévia para evitar que os seus textos fossem proibidos ou mutilados pela Comissão de Censura.
- c) Os escritores e jornalistas se juntassem em grandes manifestações contra o regime.

## 7. 1.5. Através do Ato Colonial de 1930... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Permitiu às colónias portuguesas conseguirem maior autonomia.
- b) Assegurou os direitos dos povos indígenas protegendo-os da exploração capitalista que o Estado Novo repudiava.
- c) Reforçou o controlo de Portugal sobre as suas colónias, garantindo a dependência económica das mesmas.

28/02/2021

Estado Novo: Ideologia e formas de repressão

## 8. 1.6. Através do corporativismo o Estado Novo... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Subordinou os interesses dos trabalhadores e dos patrões aos interesses do próprio Estado.
- b) Permitiu que os trabalhadores se unissem em sindicatos livres e exigissem mais direitos aos seus patrões.
- c) Permitiu um grande desenvolvimento da indústria e como consequência o aumento dos salários dos operários.

## 2 - Observa a seguinte imagem e responde à questão 2.1.

a)

<https://docs.google.com/forms/d/1oZuraOli453pPKh304Bed8qgREAXDyHN9I6pYTQCsqc/edit>

3/4

28/02/2021

Estado Novo: Ideologia e formas de repressão

9. 2.1. Identifica dois motivos que levaram a polícia política do Estado Novo a ser muito temida pelos que se opunham ao regime. \*

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2.3. Quizziz realizados em aula com o 8º ano.

The screenshot shows the Quizziz app interface for a quiz titled "A Revolução Agrícola" (The Agricultural Revolution) with 7 questions, created by Tiago M. The interface includes a "Share" button, a "Recent activity" section with a progress bar at 72% (last activity on Apr 13, 12:11 p.m.), and a "Settings" section with toggles for Timer, Read aloud, Memes, and Power-ups. The "Memes" section displays a carousel of meme cards, including "I'm Feeling ...", "Fellow Kids", "Gneiss Bois", and "Puns". Action buttons for "Re-attempt", "Challenge friends", and "Flashcards" are visible at the top right.

The screenshot shows the Quizziz app interface for a quiz titled "A Revolução Industrial" (The Industrial Revolution) with 7 questions, created by Tiago M. The interface includes a "Share" button, a "Recent activity" section with a progress bar at 72% (last activity on Apr 15, 3:13 p.m.), and a "Settings" section with toggles for Timer, Read aloud, Memes, and Power-ups. The "Memes" section displays a carousel of meme cards, including "I'm Feeling ...", "Fellow Kids", "Gneiss Bois", and "Puns". Action buttons for "Re-attempt", "Challenge friends", and "Flashcards" are visible at the top right.

## Anexo 2.4. Exercício de empatia histórica 1: Reflexão sobre a Monarquia Constitucional e a I República

Ano letivo 2020/2021

9º ano Turma – 15 de novembro de 2020

Aluno/a: \_\_\_\_\_

Seleciona com (X) o nível que reflete mais a tua opinião sobre cada frase, sendo que em “totalmente” não tens dúvidas nenhuma sobre a tua opinião. Para cada frase coloca apenas um (X):

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não concordo nem discordo
Os republicanos tinham razão em hostilizar e querer o fim da Monarquia.					
Nos séculos XIX e XX a Monarquia ajudou Portugal a desenvolver-se e a conseguir progressos sociais e económicos significativos.					
O assassinato do rei D. Carlos e do príncipe herdeiro D. Luís Filipe foram atos necessários para o progresso do país.					
Os problemas económicos e sociais de Portugal não foram inteiramente da responsabilidade da Monarquia.					
A I República conseguiu desenvolver o país com sucesso em áreas da vida económica e social ignoradas pela Monarquia.					
As conquistas sociais e políticas da I República (por exemplo, a lei da separação do Estado e da Igreja e o direito à greve) foram progressos importantes e em que a Monarquia falhou.					
A instabilidade política e social da I República apenas se deveu ao egoísmo e hipocrisia dos políticos republicanos.					



**Anexo 2.5. Exercício de empatia histórica 2: O Nazismo e a queda da democracia alemã**

## Nazismo: a queda da democracia alemã

\*Obrigatório

Nome: \*

A sua resposta

Nº: \*

A sua resposta

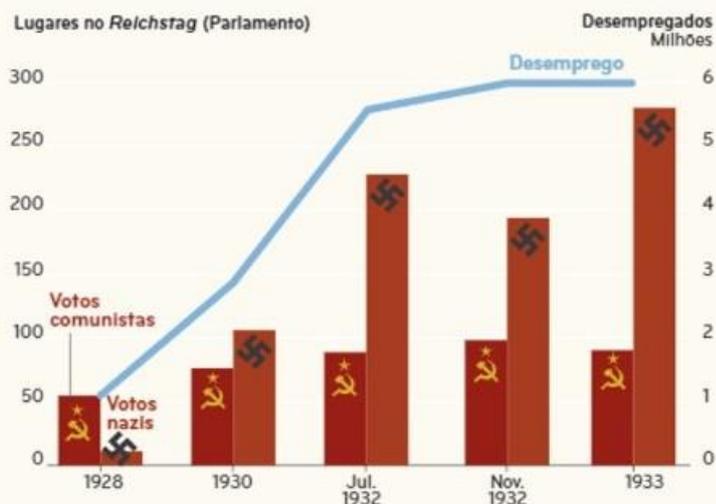
1 - Observa com atenção os seguintes documentos e o vídeo da Classroom "Berlim depois da II Guerra Mundial". Consulta também as páginas 91 e 93 do teu manual. Elabora uma reflexão sobre os motivos que levaram o nazismo a destruir a democracia na Alemanha e a impor uma ditadura totalitária. Pensa bem na tua opinião e passa para a questão 1.1.

A questão 1.1. encontra-se no fim do formulário.

I - A hiperinflação na Alemanha levou à desvalorização do poder de compra da moeda alemã.



II - O desemprego e os resultados eleitorais na Alemanha:



**3** O desemprego e os resultados eleitorais do Partido Nazi (fundado por Adolf Hitler, em 1920) e do Partido Comunista Alemão. Em 1933, o Parlamento era constituído por 647 deputados.



IV - Libertação dos campos de concentração pelas tropas norte-americanas:

### 3. Em Buchenwald



**Sobreviventes e cadáveres encontrados pelos militares americanos quando libertaram o campo** (abril de 1945). Os habitantes da cidade vizinha de Weimar foram obrigados a contemplar as atrocidades nazis.

V - Fotografia de uma vala comum no campo de concentração de Bergen-Belsen depois de libertado pelo exército britânico:



VI - A cidade alemã de Dresden após o bombardeamento Aliado que matou cerca de 25000 alemães.



VII - As cidades alemãs de Berlim e Potsdam destruídas depois da II Guerra Mundial (equivale ao vídeo da aula até ao minuto 7):



1.1. Elabora um texto de REFLEXÃO PESSOAL desenvolvendo os seguintes tópicos: a) A grande votação no partido nazi nas eleições de 1933; b) O facto de muitos alemães não se terem revoltado contra o regime nazi; c) Os mecanismos de repressão do regime nazi; d) Os alemães e a derrota do regime nazi na Segunda Guerra Mundial. Os tópicos a), b), c) e d) NÃO SÃO PERGUNTAS para tu responderes, são tópicos que podes usar para guiar o teu texto. Podes explorar estes tópicos pela ordem que considerares mais adequada. \*

A sua resposta

**Submeter**

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Agrupamento de Escolas Figueira Norte. [Denunciar abuso](#)

**Anexo 2.6. Exercício de empatia histórica 3: Discurso na Assembleia Geral das Nações Unidas****Ano letivo 2020/2021****9º ano Turma – 4 de maio de 2020**

Nº: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

**I – Observa atentamente as seguintes questões:**

Quais foram os dois países que se tornaram as grandes potências mundiais com o final da Segunda Guerra Mundial?

Quais são os dois sistemas político-económicos dessas duas potências?

Quais foram as alianças e/ou pactos económicos que se fizeram no decorrer da Guerra Fria?

Que tipo de armamento fez com que uma possível guerra se tornasse muito mais perigosa para todo o mundo?

Quais foram os vários momentos de tensão que ocorreram entre estas duas potências mundiais?

Qual foi a importância da descolonização para os antigos territórios que pertenciam aos europeus? O que conseguiram alcançar com a descolonização?

Terá o Movimento dos Países Não-Alinhados conseguido afirmar-se como alternativa num mundo bipolar?



**Anexo 2.7. Exercício de empatia histórica 4: Preparação para a revolução – 25 de abril de 1974****Ano letivo 2020/2021****9º ano Turma – 1 de junho de 2021**

Nº: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

**1 – Lê atentamente seguinte exercício.**

**1.1** Vais assumir o papel de um oficial do exército português e encontras-te a poucos dias do 25 de abril de 1974. Fazes parte do grupo de militares que pretende terminar com regime do Estado Novo. Existem elementos das Forças Armadas que são a favor do golpe de Estado que o MFA (Movimento das Forças Armadas) está a organizar. Contudo, existem oficiais que ainda não têm a sua posição definida em relação ao destino do Estado Novo. O sucesso deste plano depende do número de oficiais que conseguem mobilizar as suas tropas a aderir a este movimento. Precisas de convencer um oficial que pode mobilizar um Regimento de Cavalaria (carros de combate) a aderir ao movimento. Imagina que estás a ter uma conversa privada com esse oficial onde o tentas convencer a aderir a este plano para derrubar o regime. Elabora um texto na **primeira pessoa do singular** onde te encontras a falar com esse oficial do exército e lhe explicas a importância e a urgência de terminar com o regime do Estado Novo. Não te esqueças de **referir os objetivos do movimento**, que deves explicar da forma que achares mais pertinente. **O sucesso da revolução depende de ti!** - “dramatiza” se assim achares necessário.

**Anexo 2.8. Níveis de empatia histórica alcançados pelos alunos ao longo dos três exercícios.**

	<b>Exercício 1</b>	<b>Exercício 2</b>	<b>Exercício 3</b>	<b>Exercício 4</b>
<b>A01</b>	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível V
<b>A02</b>	Nível III	Nível II	Nível IV	Nível II
<b>A03</b>	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível IV
<b>A04</b>	Nível III	-	Nível IV	-
<b>A05</b>	Nível IV	Nível V	Nível V	Nível V
<b>A06</b>	-	-	Nível IV	-
<b>A07</b>	Nível IV	-	Nível V	Nível IV
<b>A08</b>	Nível I	Nível II	Nível II	Nível I
<b>A09</b>	Nível V	Nível V	Nível V	Nível V
<b>A10</b>	Nível II	Nível I	Nível IV	Nível I
<b>A11</b>	Nível III	Nível III	Nível III	Nível II
<b>A12</b>	Nível II	Nível IV	Nível I	Nível III
<b>A13</b>	Nível III	Nível III	Nível V	Nível IV
<b>A14</b>	Nível I	-	Nível II	Nível III
<b>A15</b>	Nível II	Nível I	Nível III	Nível III
<b>A16</b>	Nível III	Nível V	Nível IV	Nível IV
<b>A17</b>	Nível I	-	Nível III	Nível II
<b>A18</b>	Nível II	Nível III	Nível III	Nível III
<b>A19</b>	Nível II	Nível I	Nível IV	Nível V
<b>A20</b>	Nível III	Nível V	Nível II	Nível III
<b>A21</b>	Nível IV	Nível V	Nível II	Nível V
<b>A22</b>	Nível IV	Nível III	Nível V	Nível V
<b>A23</b>	Nível III	Nível II	Nível V	Nível IV
<b>A24</b>	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível II
<b>A25</b>	Nível IV	Nível III	Nível V	Nível V
<b>A26</b>	Nível III	Nível IV	Nível II	Nível V