

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Empatheia Historica e a sua pertinência educativa, na sala de aula.

Beatriz Sousa Rocha

M

2023



Beatriz Sousa Rocha

***Empatheia Historica* e a sua pertinência educativa, na sala de aula.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Beatriz Sousa Rocha

***Empatheia Historica* e a sua pertinência educativa, na sala de aula.**

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino, orientado pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Ao avô Rocha e todo o tempo que nos foi roubado.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras	8
Índice de Quadros	9
Introdução	11
1. Empatia: das origens à sala de aula.	14
1.1. O Conceito de Empatia	14
1.2. Empatia Histórica	22
1.2.1 A Empatia Histórica na obra “The Big Six”	35
1.3. A Empatia Histórica em Sala de Aula	37
2. Desenho da Investigação	50
2.1. O Contexto Escolar	50
2.2. A Amostra do Estudo.....	52
2.3. Escala de Empatia Histórica	57
3. Atividades e Resultados	59
3.1. Atividade I: O Holocausto.	59
3.1.1. A Preparação	59
3.1.2. A Atividade	59
3.1.3. Os Resultados.....	61
3.2. Atividade II: A Guerra Colonial.	67
3.2.1. A Preparação	67
3.2.2. A Atividade	67
3.2.3. Os Resultados.....	68
4. Considerações Finais	75
Fontes Documentais	78
Referências Bibliográficas	79
Anexos	83
Anexo 1.....	83
Anexo 2.....	86
Anexo 3.....	88

Anexo 4.....	89
Anexo 5.....	91
Anexo 6.....	92
Anexo 7.....	94
Anexo 8.....	95

Declaração de honra

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

Porto, 2023

Beatriz Sousa Rocha

Agradecimentos

À minha família, a presente e a que já partiu, por me terem sempre incentivado a seguir os meus sonhos, a lutar por aquilo em que acredito e a ser eu mesma.

Ao meu Zé Luís, por todo o amor, companheirismo e amizade, ao longo de todo este percurso e na vida. Obrigada por nunca me teres deixado desistir e seres sempre o meu porto seguro.

À Joana, amiga do coração e de todos os momentos, conselheira e lutadora. Que a vida seja para ti, tudo aquilo que tu és para mim.

Ao João, por todos as risadas e tardes de descontração que me faziam esquecer qualquer preocupação e viver o momento.

À Ofélia(aaaa), por todos os conselhos, por estar sempre disponível para me ouvir e ajudar e por ser uma amiga e professora incríveis.

À Susana, companheira de estágio e amiga para a vida. Obrigada por todo o apoio e carinho, ao longo deste ano, cheio de desafios. Espero que sejas eternamente feliz, sabes que o mereces.

Ao Vítor, pelo acompanhamento, pelas palavras de apoio e pela disponibilidade, fosse a que hora fosse, durante os últimos anos.

Ao Carlos, ao Wilson e ao Ricardo, pela amizade, pela partilha de conhecimento e pelas divertidas sextas-feiras, na faculdade.

À Professora Manuela, por me ter trazido para este mundo do ensino e me mostrar o que, realmente, significa ser uma boa professora.

Ao Professor Armando Oliveira, por ter aceite este desafio e me ter guiado, do início até ao fim do estágio, sempre acompanhado de bons conselhos.

Ao Professor Luís Grosso Correia, pela incrível paciência, pela boa disposição em todas as reuniões de orientação e pelas suas sábias palavras.

À Professora Helena Vieira, por todos os conselhos certos que me fizeram aprender com os meus erros e procurar, de aula para aula, ser ainda melhor.

Aos meus alunos, dos quais nunca esquecerei, foi uma honra ser vossa professora.

Resumo

O presente relatório centra-se no estudo da Empatia Histórica e a sua aplicação em sala de aula, através de atividades práticas e da consequente análise dos seus diferentes níveis, demonstrados pelos alunos, a partir dos dados recolhidos do seu trabalho. Numa segunda etapa desta investigação, os respetivos níveis de Empatia Histórica de cada aluno, serão posteriormente cruzados com dados recolhidos referentes ao grau de literacia e à área profissional das suas mães. Deste modo, procuramos conferir se existe ligação ente um determinado nível de Empatia Histórica e um nível de escolaridade ou área de profissão específicos.

Realizamos o seguinte estudo numa turma do 12.º ano, da Escola Secundária de Gondomar, local da execução da Iniciação à Prática Profissional. A turma efetuou, no total, duas atividades direcionadas para a temática da Empatia Histórica, integrada em dois temas do programa da disciplina de História A – O Holocausto e a Guerra Colonial.

Ao longo deste trabalho, para além da sua componente de trabalho de campo, pretendemos definir e diferenciar os conceitos de Empatia e Empatia Histórica, bem como a relevância dos mesmos para o ensino, não só da História, mas também através de uma abordagem generalizada às restantes disciplinas.

Palavras-chave: Empatia Histórica, Ensino da História, Empatia no Ensino.

Abstract

This report focuses on the study of Historical Empathy and its application in the classroom, through practical activities and the subsequent analysis of its different levels, demonstrated by students, based on data collected from their work. In a second stage of this investigation, the respective levels of Historical Empathy, of each student, will be later crossed with data collected referring to the literacy degree and the professional area of their mothers. In this way, we try to verify if there is a connection between a certain level of Historical Empathy and a specific level of education or area of profession.

We carried out the following study in a 12th grade class at Escola Secundária de Gondomar, where the Initiation to Professional Practice was carried out. The group carried out, in total, two activities aimed at the theme of Historical Empathy, integrated into two themes of the program of the History A discipline – The Holocaust and the Colonial War.

Throughout this work, in addition to its fieldwork component, we intend to define and differentiate the concepts of Empathy and Historical Empathy, as well as their relevance in teaching, not only History, but also through a generalized approach to the remaining disciplines.

Key-words: Historical Empathy, History Teaching, Empathy in Teaching.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - CONCEPTUALIZAÇÃO VISUAL DE EMPATIA HISTÓRICA.....	26
FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA, POR GÉNERO.....	52
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA, POR IDADE.....	53
FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA, POR FREGUESIA.....	53
FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA, POR AGREGADO FAMILIAR.....	54
FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO QUE LIVROS QUE OS ALUNOS POSSUEM, PARA ALÉM DOS MANUAIS ESCOLARES.....	54
FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS NÍVEIS DE LITERACIA DAS MÃES DOS ALUNOS.....	55
FIGURA 8 - NÚMERO QUE ALUNOS PARTICIPANTES NA PRIMEIRA ATIVIDADE.....	61
FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA.....	62
FIGURA 10 - NÚMERO DE ALUNOS PARTICIPANTES NA SEGUNDA ATIVIDADE.....	68
FIGURA 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA.....	69

Índice de Quadros

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS DE PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS.	56
QUADRO 2 - CRUZAMENTO DOS NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA, COM OS NÍVEIS DE LITERACIA DAS MÃES. .	65
QUADRO 3 - CRUZAMENTO DOS NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA, COM AS ÁREAS DE PROFISSÃO DAS MÃES. 66	
QUADRO 4 - CRUZAMENTO DOS NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA, COM O NÍVEIS DE LITERACIA DAS MÃES....	72
QUADRO 5 - CRUZAMENTO DOS NÍVEIS DE EMPATIA HISTÓRICA, COM AS ÁREAS DE PROFISSÃO DAS MÃES. 73	

Introdução

“Empatia, em história, é uma conquista: é onde conseguimos reconstruir, com sucesso, as crenças, os valores, os objetivos e os sentimentos que acompanham outras pessoas. Dizer que um aluno criou empatia, significa dizer que ele ou ela se encontra na posição de ter em consideração um conjunto de crenças e de valores que não são, necessariamente, os seus.”

(Ashby & Lee, 1987, p. 63)

Não faria sentido iniciar este trabalho, sem citar dois mestres na área da Empatia Histórica e do desenvolvimento do seu estudo, que corroboram a relevância que o ensino da empatia, na disciplina de História, tem vindo a revelar, ao longo dos anos. De facto, nenhuma outra disciplina consegue trabalhar e aprofundar, com os jovens alunos, o papel da empatia e, sobretudo, o papel da empatia direcionada para tempos longínquos e para as suas personagens. Apresentar empatia pelo nosso colega do lado, quando este se magoa na disciplina de Educação Física, é fácil. Quem nunca caiu a chutar uma bola de futebol ou a tentar fazer o pino? Contudo, apresentar empatia por alguém que em nada se relaciona connosco, quer seja em vivências do dia a dia ou com quem não partilhamos o mesmo saber histórico, consegue ser extremamente complicado de alcançar. Como é que ensinamos o Holocausto, por exemplo, com o objetivo de desenvolver Empatia Histórica, a uma geração que nunca viveu o terror de uma guerra mundial, nem de uma perseguição desumana e atroz? Eis o verdadeiro desafio.

Como um historiador não se esconde de um desafio, este foi um dos grandes motivos que levou à escolha deste tema, para guiar o nosso Relatório Final. Contudo, nem sempre as boas ideias surgem repentinamente e, neste sentido, foi através da obra “The Big Six” (Seixas & Morton, 2013) que o interesse pela temática surgiu. Este é um livro essencial e de leitura obrigatória para qualquer professor, tendo em conta as áreas que explora, bem como as diversas atividades que sugere ao docente para trabalhar, em sala de aula, de modo a aprofundar as temáticas que os autores tratam. Apesar de a Empatia Histórica não se encontrar identificada como uma área em si, este conceito é transversal a todas as restantes temáticas abordadas na obra “The Big Six” e, em qualquer tentativa de navegar para tempos antigos, é necessário ter sempre em consideração a perspetiva empática com que olhamos o passado.

A ideia foi amadurecendo e mais ideias foram surgindo, em torno da questão de estudar a Empatia Histórica e, não obstante a sua importância como um tema isolado, não consideramos ser suficiente para responder a todas as perguntas que haviam surgido na nossa mente. Deste modo, para além de também tentarmos tornar este relatório de estágio distinto dos restantes, procuramos cruzar a Empatia Histórica dos alunos, com os seus dados sociofamiliares. Em suma, a grande questão a que procuramos responder, no final desta investigação, é a seguinte: “De que modo o contexto familiar do aluno, influencia ou não, a sua capacidade de desenvolver Empatia Histórica?”

Assim, com o presente trabalho, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Desenvolver e aprofundar a Empatia Histórica, através da lecionação normal de uma aula e, posteriormente, da realização de uma aula mais expositiva, onde os alunos poderão ter um maior contacto com as fontes históricas e com as várias perspetivas do evento em estudo. Posteriormente, os alunos serão colocados num nível específico de Empatia Histórica, desenvolvido por Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987).
- Compreender, através de dados sociofamiliares, se o contexto familiar apresenta algum impacto no nível de Empatia Histórica do aluno. A título exemplificativo: podemos afirmar que um aluno, cujos familiares prosseguiram estudos superiores, desenvolve mais Empatia Histórica, do que um aluno, cujos pais completaram, somente, o 9.º ano de escolaridade?

Para finalizar, o seguinte relatório encontrar-se-á dividido em quatro capítulos, nomeadamente:

- **Capítulo I** – este capítulo, direcionado para a teorização da temática central deste relatório, será subdividido em três subcapítulos. A saber:
 - Subcapítulo I – abordagem ao termo empatia, na sua generalidade, isto é, a empatia do dia a dia ou a empatia psicológica, bem como o papel da empatia no contexto escolar.
 - Subcapítulo II – explicação do termo Empatia Histórica, através da perspetiva de vários autores, bem como a apresentação de diversas

escalas passíveis de distinguir o nível de Empatia Histórica dos alunos. Posteriormente, será realizada uma breve abordagem à obra “The Big Six” e à sua relação com o tema em estudo.

- Subcapítulo III – implementação da Empatia Histórica em contexto pedagógico, a sua importância no ensino da disciplina de História (bem como a relevância da própria disciplina), na formação dos discentes e o modo como o professor a pode implementar em sala de aula, assim como os desafios que tal ação acarreta.
- **Capítulo II** – uma breve apresentação da escola onde se realizou o estágio e das duas turmas onde ocorreu a lecionação. Explicaremos, ainda, o motivo que nos levou a escolher somente uma turma para utilizar como caso de estudo. Apresentaremos, também, a amostra utilizada nesta investigação e relembremos a escala de Empatia Histórica a ser utilizada, na avaliação das respostas dos alunos, às atividades.
- **Capítulo III** – apresentação da metodologia aplicada neste estudo, nomeadamente, o inquérito por questionário, realizado aos alunos participantes, bem como de fichas de trabalho realizadas em aula. Análise dos dados obtidos: numa primeira análise, colocaremos cada aluno (de forma anónima) num nível concreto de Empatia Histórica e, numa segunda análise, cruzaremos estes níveis com os dados sociofamiliares dos alunos, procurando, desta forma, compreender se existe uma relação direta entre os níveis de Empatia Histórica e as habilitações literárias e a área de profissão das mães.
- **Considerações Finais** – conclusão do relatório, perante os resultados obtidos no capítulo anterior, bem como a apresentação das respostas aos objetivos previamente mencionados e à questão orientadora deste estudo.

Apresentado o tema central deste trabalho, bem como os seus objetivos e respetiva metodologia, começaremos, então, no próximo capítulo, a explorar os conceitos de Empatia e de Empatia Histórica, bem como a sua aplicação em sala de aula.

1. Empatia: das origens à sala de aula.

1.1. O Conceito de Empatia

“Aumentar a empatia na educação dos alunos é muito importante. Empatia faz com que os alunos, não só se encontrem, socializem e interajam, mas também possam sentir os sentimentos de cada um, de modo a suscitar preocupação uns pelos outros. O sentimento de empatia que surge, pode também aumentar o sentimento de pertencer dos alunos, na alma mater da escola, mesmo depois de terem saído da escola.”

(Muniroh, 2021, p. 645).

Para melhor conseguirmos compreender o conceito de Empatia Histórica, primeiro de tudo, é necessário compreendermos o conceito de Empatia – a empatia do dia a dia e à qual já estamos habituados – e que, segundo Aline Souza, conhecer a etimologia da palavra é importante, dado que nos fornece contacto com a sua construção histórica. Contudo, é fundamental compreender que, à medida que o tempo evolui, também o sentido de certos termos evolui (Souza, 2009, p. 25).

Empatia é uma palavra de origem grega – *empathia* – «formada por “em” e “pathos”, “emoção e sentimento”, querendo significar o “estado de alma ou, em sentido literal, “entrar no sentimento”.» (Aguiar, 2018, p. 110). Não obstante a sua origem, é utilizada, pela primeira vez, somente no séc. XX, no contexto filosófico do campo das artes, pelo filósofo Theodor Lipps. Em contrapartida, Christopher Portal (1987) afirma que o termo empatia deriva do idealismo alemão, do séc. XIX e era percebido como um elemento essencial na compreensão da História ou qualquer ciência humana. A definição geralmente atribuída a este conceito, explica-nos que empatia pressupõe sentir com alguém, mais do que por alguém (Cooper, 2012, p. 7). Perante este significado, Cooper afirma existir um questionamento acerca da capacidade de uma pessoa em compreender, na sua totalidade, outro ser humano – contudo, estudos revelam que existe, entre as pessoas, um meio termo que permite partilhar sentimentos e emoções, bem como uma certa habilidade de sentir e ver os problemas através da perspectiva uns dos outros.

Segundo Eliane Falcone (1999), o termo empatia é dividido em três componentes distintos, a saber:

- Componente Cognitivo – a capacidade de compreender os sentimentos e as perspectivas de outra pessoa;
- Componente Afetivo – a apresentação de sentimento de compaixão e simpatia por outra pessoa, para além da preocupação para com a mesma;
- Componente Comportamental – a transmissão de uma compreensão explícita do sentimento e da perspectiva de outra pessoa, de uma maneira mais profunda, ou seja, este componente exprime uma maior e mais completa identificação com o sentimento da pessoa e da sua própria perspectiva, de forma a que esta se sinta completamente compreendida e ouvida.

A autora afirma ainda que, num contexto de comunicação ou relação com outra pessoa, o desenvolvimento da empatia ocorre em duas etapas: uma primeira etapa, em que nos encontramos dedicados a compreender a perspectiva e os sentimentos de outra pessoa e, de certa forma, tentar colocarmo-nos na sua posição e uma segunda etapa, onde comunicamos esta compreensão de uma forma sensível (Falcone, 1999, p. 24). Em suma, tudo se resume à nossa atenção perante o que a pessoa sente e a capacidade de nos sensibilizarmos com a sua situação.

Por sua vez, Jason Endacott (2010), apresenta-nos múltiplas opiniões de estudiosos sobre o tema, entre as quais se defende que estudos mais recentes definem o conceito de empatia como multidimensional, sugerindo que os componentes cognitivos e afetivos não são, necessariamente, mutuamente exclusivos. As teorias de Barton e Levstik, autores citados no estudo de Encacott, referem ainda que, de modo a comunicarmos com quem defende ideias diferentes das nossas, devemos ir além da compreensão – devemos, sim, preocuparmo-nos com essas pessoas e com as suas perspectivas (Endacott, 2010, p. 8). Por outras palavras, mesmo quando nos debatemos com ideais diferentes dos nossos, é necessária a empatia para conseguirmos compreender a posição e a visão do outro:

“Em situações de conflito, quanto maior é a divergência de opiniões, mais importante é reconhecer o que a outra pessoa diz, antes de apresentar o próprio ponto de vista. Ouvir sensivelmente, demonstrar compreensão e aceitação a uma pessoa que está furiosa, tem o poder de reduzir a raiva dessa pessoa, tornando-a mais disponível para ouvir também. Da mesma maneira, procurar compreender as razões do comportamento de alguém que provocou mágoa

e raiva, pode reduzir esses sentimentos e facilitar um diálogo de entendimento.” (Falcone, 1999, p. 25)

Através de uma revisão da literatura adjacente ao tema da Empatia, Santos-Dias, Lopes e Zanon (2022) afirmam que este conceito é considerado relevante para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo durante os primeiros anos de vida e encontra-se relacionado com as capacidades de convivência com tudo que consideramos ser diferente, bem como com a habilidade de conseguirmos prestar atenção ao outro, ouvindo-o de forma cuidada. Desta forma, desenvolver empatia é “muito pertinente para o convívio em sociedade, aumentando a capacidade de vinculação entre os indivíduos e incentivando a resolução não violenta de conflitos” (Santos-Dias, Lopes e Zanon, 2022, p. 56). Todavia, quando olhamos, de forma empática, para o outro, existe sempre uma parte da nossa empatia associada e contaminada por projeções pessoais. Esta questão leva estudiosos do tema a defender que, quanto menos projeção for implementada, mais consistente será a nossa empatia, uma vez que estaremos a ir ao encontro, de uma forma mais direta, ao estado do outro que, conseqüentemente, se sentirá melhor compreendido. Esta é uma abordagem que, mais à frente, iremos retomar com a Empatia Histórica, dado que, neste ponto, ambos os conceitos se interligam.

A explicação fornecida no parágrafo anterior, dizia respeito ao fator emocional da empatia que, no seu estado cognitivo, evoluiu. Aqui, a empatia faz uso das habilidades que o indivíduo vai adquirindo, de modo a conseguir desempenhar atividades empáticas mais complexas. Hoffman, citado por Santos-Dias, Lopes e Zanon (2022), salienta então, neste assunto, o conceito de *role-taking*, ou seja, a capacidade de sentir e pensar, através da perspectiva do outro. Embora não consigamos sentir, de forma exata, o que outra pessoa sente, conseguimos pressupor qual seria esse sentimento e, desta forma, é possível conectarmo-nos com a pessoa em causa. Por outro lado, outros autores consideram que a nossa capacidade de estabelecermos relacionamentos empáticos, se encontra associada à nossa história pessoal (Santos-Dias, Lopes e Zanon, 2022, p. 62) – a empatia revela-se como um comportamento extremamente influenciado pelo contexto histórico-cultural no qual vivemos. Neste sentido:

“(…) aplicados à atividade empática, pode-se inferir que tanto as vivências quanto o vivenciamento são construções sociais mediadas, ou seja, por mais que o sujeito elabore a sua própria concepção do objeto, essa atividade se dá dentro de um contexto histórico-cultural. Desse modo, se a cultura estimula e possibilita experiências de vivenciamento, ou seja, empáticas, maiores serão as frequências de comportamentos pró-sociais, de ajuda e altruístas. Além disso, culturas nas quais as trocas entre indivíduos são frequentes, o compartilhamento é valorizado e as diferenças são aceitas, a empatia tem maiores possibilidades de se desenvolver.” (Santos-Dias, Lopes e Zanon, 2022, p. 63)

Na perspectiva de McDonald e Messinger (2011), a empatia pode ser definida como “a habilidade de sentir ou de imaginar a experiência emocional de outra pessoa” e que esta habilidade se apresenta como “uma importante parte do desenvolvimento social e emocional, afetando o comportamento de um indivíduo, perante outros e a qualidade de se relacionar socialmente” (McDonald & Messinger, 2011, p.2). Neste sentido, não só a empatia é importante para compreender o outro, como também é fundamental para nós próprios desenvolvermos capacidades sociais e emocionais, essenciais para a vida em sociedade.

Stojiljkovic, Djigic e Zlatkovic (2012) afirmam que a definição do conceito de empatia encontra-se dependente do aspeto que os vários autores que estudam o tema, pretendem destacar. Neste sentido, o conceito de empatia corresponde a todo um espectro, desde a preocupação por outra pessoa e a vontade de a auxiliar no que nos for possível, à compreensão das emoções e dos sentimentos de outrem. Defendem, ainda, que a empatia é uma das mais importantes características que o professor deve ter, uma vez que “permite uma comunicação adequada entre os participantes do processo educativo” (Stojiljkovic, Djigic e Zlatkovic, 2012, p. 961) e se trata de uma competência emocional, essencial para a realização profissional dos professores, bem como para a criação de um ambiente confortável em sala de aula e uma boa relação com as suas turmas.

Outros autores, como Meyers, Rowell, Wells e Smith (2019), corroboram a ideia previamente referida de que a empatia, por parte do professor, é uma parte fundamental da sua profissão. Por outras palavras,

“Mais especificamente, a empatia do professor é o grau para o qual os professores trabalham para entender profundamente as situações pessoais e sociais dos alunos, sentir carinho e

preocupação em resposta às emoções positivas e negativas dos alunos, e comunicar a sua compreensão e carinho aos alunos através do seu comportamento.” (Meyers, Rowell, Wells e Smith, 2019, p. 161)

Esta definição de empatia do professor que nos é apresentada, fundamenta-se em componentes cognitivas, afetivas e comportamentais. Cognitivamente, esta empatia pressupõe ter em conta a perspectiva dos alunos, ao mesmo tempo que o professor procura compreender a situação pessoal e social em que os mesmos se encontram, incluindo, por exemplo, como os autores referem, os sentimentos dos alunos perante a respetiva disciplina e qualquer complicação na aprendizagem, que estes apresentem (Meyers, Rowell, Wells e Smith, 2019, p. 161). A componente afetiva, por sua vez, no caso da empatia do professor, não se centra na definição de sentir o mesmo que o outro, mas sim de sentir a emoção negativa que está a ser transmitida, traduzindo-se em compreensão e compaixão para com os alunos.

Neste seguimento, revela-se pertinente que o professor dedique parte do seu tempo a conhecer os seus alunos e para os ajudar a alcançar o seu potencial, encorajando-os e apoiando-os, ao longo do seu percurso. Todavia, o professor deve conseguir criar limites, de modo a que não se envolva em demasia nas experiências e sentimentos negativos dos alunos e, para além desta distância que deve ser criada, o docente, não obstante o seu cariz empático, deve priorizar a aprendizagem dos alunos, ou seja, independentemente da preocupação que possa expressar, perante uma determinada situação que um aluno esteja a ultrapassar, este deve continuar a cumprir as tarefas da disciplina e as suas responsabilidades enquanto estudante.

Em termos da própria aprendizagem, professores que desenvolvem empatia com os seus alunos, propiciam uma melhor educação. Neste sentido, estudos comprovam que a empatia do professor se encontra entre uns dos preditores mais fortes para o alcance de resultados positivos dos discentes, como o seu desempenho escolar, bem como resultados favoráveis nos campos afetivos e comportamentais (Meyers, Rowell, Wells e Smith, 2019, p. 162). Para atingir tais objetivos, é importante que o professor não confunda simpatia com empatia, uma vez que empatia prevê a manutenção dos padrões de exigência existente, mas com a devida identificação dos obstáculos à aprendizagem e a sua respetiva remoção, de modo a que cada aluno

consiga aprender. Segundo Tracy Brower (2021), um bom líder destaca-se pela sua empatia. Empatia esta que, posteriormente, se traduz em resultados positivos, na medida em que as pessoas se sentem mais criativas, conseguem envolver-se mais no seu trabalho, vivem um ambiente mais inclusivo e, de forma geral, conseguem criar um equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal. Apesar do respetivo artigo fazer referência ao mundo empresarial, podemos concluir as mesmas afirmações, quando abordamos o mundo escolar – o professor tem de ser um bom líder e, se o fizer de forma empática, como já referimos previamente, a taxa de sucesso dos alunos aumenta.

Em outra vertente, a importância de trabalharmos o conceito de Empatia, em ambiente escolar, reflete-se no modo como pode favorecer a relação aluno-professor, bem como com os demais agentes educativos, ao mesmo tempo que permite uma melhor inclusão dos alunos ou uma diminuição de comportamentos violentos, como é o caso do bullying. Para tal, o professor não deve desconsiderar o contexto histórico-cultural dos seus alunos, nem as especificidades de cada um, levando a que o docente, antes de trabalhar empatia com as suas turmas, tenha em mente as bases sociais que possibilitam ou dificultam a atividade empática, uma vez que, mais uma vez, aluno e meio estão intrinsecamente associados (Santos-Dias, Lopes e Zanon, 2022, p. 67). Não obstante, nem sempre a empatia se demonstra eficaz, em contextos escolares. Segundo Augusta Gaspar, citada pelos últimos autores, explica este fracasso, referindo que tal acontece devido ao facto de as intervenções empáticas que acontecem, terem como principal objetivo o desenvolvimento da inteligência emocional ou a promoção de competências sociais e comportamentos específicos, focando somente os fatores cognitivos e comportamentais da empatia. Para combater esta situação, a autora sugere que estas intervenções devem integrar, também, todo o corpo escolar, bem como as famílias dos próprios alunos, uma vez que os jovens, sobretudo os mais novos, aprendem com base na imitação do adulto ou da figura de autoridade presente (Santos-Dias, Lopes e Zanon, 2022, p. 68).

Maria Fernanda Santos Souza (2022), apresenta-nos várias estratégias que podem e devem ser utilizadas pelos professores, de modo a difundir a empatia, no contexto escolar. Em primeiro lugar, a autora refere a importância de o professor, quando chega a uma escola e a um ambiente novos, procurar interagir com a

comunidade envolvente, de forma a se aproximar mais da comunidade que serve – este fator poder ser atingido através de, por exemplo, atividades culturais, eventos ou momentos de convívio. Em seguida, refere-se à pertinência de o professor planejar aulas para todos os alunos, ou seja, o docente deve ter em conta e respeitar a individualidade de cada aluno, bem como o seu próprio ritmo de trabalho, no sentido em que todos os alunos são diferentes entre si e todos têm direito a aprender, de uma forma bem-sucedida. Como terceira estratégia, destaca-se as relações hierarquizadas, entre professor-aluno, que existe na maioria das escolas, no sentido em que os professores “têm pouco espaço para demonstrar as suas vulnerabilidades e carregam todo o peso do processo de aprendizagem” e uma comunicação não-violenta, de modo a reduzir os efeitos daquilo a que a autora refere de “cultura da punição”. São ainda mencionados fatores que concernem a criação de um espaço livre para todas as emoções, apelando ao ensino da inteligência emocional e da autorregulação e a estimulação da entreeajuda, tanto em sala de aula, entre os alunos, como entre os próprios professores. Por último, Souza defende uma avaliação potenciadora que vai para além do resultado final, optando por também serem valorizados aspetos como o processo e o esforço de cada aluno, em detrimento de uma avaliação somente focada numa nota final que, para os alunos que, apesar do seu esforço, não conseguem alcançar melhores resultados, se torna prejudicial.

Culminamos a temática do conceito de Empatia, com os (seis) estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Primeiramente, cabe explicar que os níveis definidos por este psicólogo, correspondem a sistemas que nos descrevem como os indivíduos processam e raciocinam sobre determinadas questões que dizem respeito ao domínio moral e aos valores (Sprinthall e Collins, 1994, p. 248). No estádio 3 – “orientação para a obtenção de aprovação e para o agradar e auxiliar os outros; conformidade para com as imagens estereotipadas da ‘maioria’ ou de comportamento natural ao papel desempenhado, e julgamentos consoante as intenções” (Sprinthall e Collins, 1994, p. 247) –, que se insere nas idades da nossa amostra, o pensamento do indivíduo é orientado para questões mais abstratas que se centram em torno do modo como as pessoas lidam com os seus próprios problemas e como se sentem perante os mesmos. Assim, neste mesmo estádio, é desenvolvida empatia genuína, isto é, constrói-

se a capacidade de nos colocarmos, emocionalmente, no lugar de outra pessoa. Por sua vez, quando o indivíduo evoluiu para o estágio 4, designado pela “orientação para realizar o dever próprio, para mostrar respeito pelas figuras de autoridade e manter a ordem social dada para o bem individual; consideração das expectativas que os outros têm a seu respeito” (Sprinthall e Collins, 1994, p. 247), revela uma maior tendência para avaliar, minuciosamente e de forma cuidada, assuntos, tornando-se menos inconstante e mais abrangente.

Em suma, os estádios referidos de Kohlberg, vão ao encontro do que será o princípio do desenvolvimento da empatia, dentro do indivíduo e para com quem o rodeia, tanto a nível emocional, como, mais tarde, a mente torna-se mais racional e ponderada, conseguindo observar e analisar determinadas questões. Como iremos ver no subcapítulo seguinte, para desenvolvermos Empatia Histórica, também necessitamos de nos colocar no lugar do outro e de olhar para o seu passado de forma atenta e ponderada.

1.2. Empatia Histórica

“Difícilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as veem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas no passado honestamente, reconhecendo os motivos por que o fizeram – pelo menos como uma assunção geral – então a disciplina de história falhou nos seus mais importante e fundamentais propósitos”

(Lee, 2003, p. 21)

Uma vez definida a palavra e o conceito «empatia», na sua definição psicológica e, por sua vez, mais conhecida pelo público, chegou a altura de abordar a temática central deste relatório de estágio – a Empatia Histórica. Aprecia referir que “é um dos conceitos estruturais que mais polémica tem gerado no seio de alguns historiadores, professores de História e mesmo investigadores educacionais” (Ferreira, 2009, p. 116), dado que, para muitos, se torna impossível de alcançar esta empatia e, para outros, o conceito se encontra demasiado associado ao sentimento de simpatia pelo agente histórico.

Por ser um tema tão complexo, revela-se necessário expor a posição de vários autores, bem como a evolução deste conceito, ao longo do tempo, procurando responder à questão: afinal, o que é Empatia Histórica? Segundo Ashby e Lee (1987), desenvolver empatia, em História, pressupõe que consigamos, no presente, reconstruir as crenças, valores, objetivos ou até mesmo sentimentos, de pessoas do passado – compreendendo as diferenças entre nós e os agentes históricos sobre os quais estudamos. Além disso, reforçam que o conceito de «empatia», no campo histórico, reivindicou o seu lugar na história, para além da sua importância como um objetivo a alcançar em vários projetos. Todavia, os autores reforçam a ideia já mencionada, de que é difícil determinar um significado para este termo, não se conseguindo chegar a um consenso sobre como a empatia deve ser ensinada e transmitida.

De modo a compreender melhor o conceito, é-nos apresentado, pelos autores, um conjunto de categorias preliminares e ainda em experimentação, representadas por uma hierarquia lógica. Não obstante a novidade deste estudo, para a época, os autores defendem a sua categorização, afirmando que “existem sinais claros de convergências

entre as principais vertentes de investigação nesta área e isto poderá justificar algum nível de confiança na validade destas observações provisórias e um otimismo pelo que poderá ser possível no futuro.” (Ashby e Lee, 1987, p. 67). A categorização divide-se, então, em cinco níveis de Empatia Histórica, nomeadamente:

- **Nível Um (O Passado Escuro)** – as pessoas do passado são percecionadas como mentalmente incapazes, uma vez que não conseguiram seguir percursos óbvios de ação. Quanto mais recuamos na cronologia, mais o agente histórico é visualizado como incompetente ou ignorante, dado que, atualmente, somos mais inteligentes e capazes. Por outras palavras, não se consegue ter em mente o contexto histórico e não é possível criar uma distância do presente, onde nos deparamos com uma informação e um conhecimento vastos;
- **Nível Dois (Estereótipos Generalizados)** – as intenções, valores, objetivos, entre outros, das pessoas do passado, são posicionadas dentro de estereótipos e de generalizações, não existindo um esforço para distinguir o presente do passado, no que concerne ao conhecimento ou aos valores. Projetam-se, ainda, rotinas baseadas nos modelos estereotipados ou em classificações convencionais, sem uso de evidência histórica, para analisar situações passadas;
- **Nível Três (Empatia Quotidiana)** – as situações passadas são compreendidas através de conceitos modernos, sem qualquer distinção entre a visão/conhecimento dos agentes históricos e a visão/conhecimento do presente. Não obstante, existe um esforço notório em tentar reconstruir fatores de determinadas situações, ao mesmo tempo que existe uma noção geral de como as pessoas se terão sentido, frequentemente com alguma forma de projeção pessoal;
- **Nível Quatro (Empatia Histórica Restrita)** – capacidade de entender situações passadas, reconhecendo-se que os agentes históricos não podem ser caracterizados como atualmente os caracterizaríamos, dado que, hoje em dia, adquirimos certos conhecimentos que, antigamente, não se havia alcançado – em parte, devido às diferentes crenças, objetivos e valores. Contudo, ainda se recorre à crítica do passado, daquilo que consideramos como sendo ignorante ou ininteligível;

- **Nível Cinco (Empatia Histórica Contextual)** – apesar de nos encontrarmos dependentes da informação fornecida, é possível aplicar estratégias que auxiliam a alcançar a compreensão de que a posição e o ponto de vista do agente histórico e do historiador são distintos. Existe, assim, um esforço de colocar as situações num maior contexto de crenças e valores e de os tentar conectar com as condições de vida do passado.

Anos mais tarde, Peter Lee, com o seu capítulo “We’re Making Cars, and They Just Had to Walk: Understanding People in the Past” (2003) – Nós Fabricamos Carros e Eles Tinham que Andar a Pé: Compreensão das Pessoas do Passado – retoma esta temática, afirmando que o desenvolvimento da Empatia Histórica passa pela compreensão das ações e práticas sociais, tendo em conta a ligação entre as intenções, circunstâncias e ações de pessoas do passado, ou seja, “quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (Lee, 2003, p. 30).

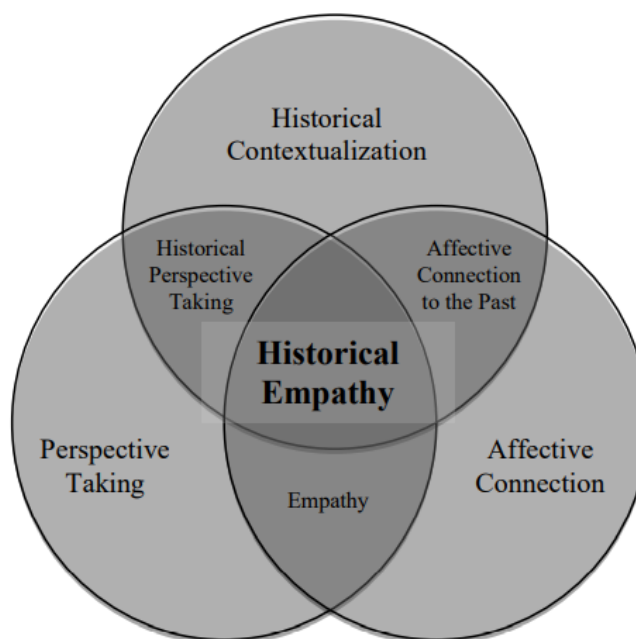
Na sua explicação do conceito, o autor apresenta-nos outra questão: podemos relacionar Empatia Histórica com sentimentos? Lee responde que sim, mas estes surgem de uma forma muito suave, existindo um reconhecimento de que as pessoas do passado possuíam sentimentos. Contudo, a conotação ou definição que atribuímos a um sentimento, no nosso tempo presente, não é a mesma que se atribuíam em tempos passados. Por outras palavras, muito dificilmente conseguiremos partilhar um sentimento, na sua totalidade, com alguém que viveu há séculos atrás. A título exemplificativo: hoje em dia, perder um filho representa um peso sentimental enorme na mãe, porque valorizamos, no presente, esta relação e ligação maternas. Contudo, em tempos passados, onde as mães se “habituarão” a perder os seus filhos, nos primeiros anos de vida, não eram formadas tais ligações afetivas com os mesmos. Podemos afirmar que o sentimento é igual, em ambas as situações? Provavelmente, transportaríamos a conotação sentimental que, atualmente, atribuímos à perda de um filho, para séculos passados – incorrendo num erro de presentismo. Edinalva Aguiar (2018) explica-nos melhor a opinião de Peter Lee, acerca da relação entre o conceito de Empatia Histórica e o sentimento, afirmando que:

“(…) desenvolver a empatia histórica não diz respeito somente a acessar o passado e as evidências. Há limites lógicos uma vez que, na busca pela compreensão histórica, acionamos a cognição que tende a diminuir o vigor das emoções. Portanto, a realização empática histórica (...) não está relacionada a sentir o que o sentiu o sujeito, e sim entender que sua ação foi motivada e limitada por fatores diversos internos e externos e pela correlação com outros sujeitos” (2018, pp. 111-112).

Todavia, estudos mais recentes, realizados por Jason Endacott e Sarah Brooks (2013), apresentam-nos uma atualização da conceptualização do conceito de Empatia Histórica, referindo que, para conseguirmos distinguir a vida atual e a vida do passado, ao mesmo tempo que mantemos a possibilidade de perspectivas passadas conservarem a sua validade, só o podemos fazer através de uma análise cónito-afetiva. O processo de formar conexões afetivas com o passado, permite visualizar a personagem histórica como um ser humano que se deparou com várias experiências, ao longo da sua vida, o que, conseqüentemente, origina uma melhor compreensão, do que somente uma análise fundamentada na perspectiva (Endacott e Brooks, 2013, p. 43). Com base neste estudo, podemos levantar duas questões que consideramos importantes: como podemos desenvolver qualquer forma de Empatia, sem o fator emocional? Retirando a emoção, não estaremos somente a trabalhar, com os nossos alunos, uma questão de perspectiva ou de compreensão do passado? Neste sentido, os autores propõem uma conceptualização de Empatia Histórica (Figura 1) que se aproxima da conceptualização psicológica aceite deste conceito, a saber:

- Contextualização Histórica: compreensão das normas sociais, políticas e culturais do tempo histórico em observação, bem como os eventos que levaram à situação histórica e outros eventos relevantes que acontecem, atualmente;
- Perspetiva: assimilação das vivências, princípios, posições, atitudes e crenças passadas, de modo a compreender como uma pessoa possa ter pensado sobre a situação em questão.
- Conexão Afetiva: consideração pela forma como figuras históricas viveram experiências ou ações podem ser sido influenciadas pela sua resposta afetiva, baseada na conexão realizada por vivências semelhantes, mas ainda assim diferentes.

Figura 1 - Conceptualização Visual de Empatia Histórica



Fonte: Endacott e Brooks, 2013, p. 44

Analisando a figura 1, podemos constatar a teoria de Endacott e Brooks, em que a Empatia Histórica resulta da junção da Contextualização Histórica, da Perspetiva e da Conexão Afetiva. Entre si, encontramos outras componentes da Empatia Histórica, como a Perspetiva Histórica, resultante da união da Contextualização Histórica e da Perspetiva; a Empatia, consequência da ligação entre a Perspetiva e a Conexão Afetiva; e, por fim, a Conexão Afetiva do Passado, decorrente da relação entre a Contextualização Histórica e a Conexão Afetiva. Juntando todos estes ingredientes, segundo os autores, alcançamos o conceito de Empatia Histórica.

Nas perspetivas de Tessa de Leur, Carla Van Boxtel e Arie Wilschut (2017), Empatia Histórica pode ser descrita como uma tentativa de reconstruir ou formar uma imagem, das decisões aplicadas pelos agentes históricos, de acordo com o contexto da época onde os mesmos se encontram inseridos e, indo ao encontro da tese defendida por Endacott e Brooks, também os autores sustentam o modelo da conexão existente, entre os três componentes da Empatia Histórica. Primeiramente, revela-se pertinente reconhecer a importância do contexto histórico, uma vez que apenas se torna possível imaginar o passado e as vivências de uma personagem histórica, quando obtemos acesso a informação sobre essa mesma época. O segundo componente – a conexão afetiva – apresenta um grau de dificuldade superior, dado que podemos incorrer o risco

de usar os nossos próprios valores morais para analisar o passado. Contudo, é impossível trabalhar o conceito de Empatia Histórica sem recorrermos aos nossos sentimentos e experiências pessoais, ao mesmo tempo que também se torna igualmente difícil reconstruir os pensamentos exatos de um ator histórico – «Não apenas um indivíduo é único, como também a “mentalidade” de cada período é, da mesma forma, única» (Leur, Boxtel e Wilschut, 2017, p. 334). Não obstante, quando trabalhamos temas relacionados com os passados dolorosos, não fará sentido procurar compreender os sentimentos e pensamentos das personagens que estudamos? Por fim, os autores referem a perspetiva e a necessidade de conseguirmos captar, não só a perspetiva de um único indivíduo, como também uma perspetiva geral de um evento histórico, de modo a melhor fundamentarmos a nossa análise.

Retomando a teoria de Peter Lee, e há semelhança do que fizera com Rosalyn Ashby, em 1987, o autor retorna com um modelo de progressão em Empatia Histórica, também este dividido por níveis. Todavia, este reformula a escala já existente e acrescenta-lhe dois novos níveis de Empatia Histórica, que passamos agora a explicar¹:

- **Nível Um (Tarefa Explicativa Não Alcançada)** – explicações baseadas no reforço das ideias e de repetições, afirmando-se que os agentes históricos agiram e pensaram, simplesmente porque sim.
- **Nível Dois (Confusão)** – não existe forma de, na explicação do passado, fazer sentido das ações, instituições ou práticas da época.
- **Nível Três (Explicação através da Assimilação e Déficit)** – inicialmente, recorre-se a explicações baseadas naquilo que reconhecemos. Contudo, quando não é possível ou existe dificuldade em criar uma ligação entre o passado e o presente, a explicação torna-se deficitária, uma vez que se parte para o julgamento e à crítica dos agentes históricos, agora considerados menos inteligentes e capazes. Como diz o título deste capítulo “nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé”.

¹ Reconhecemos que, juntamente com Denis Schemilt, em 2011, Peter Lee apresenta uma nova escala de seis níveis. Uma vez que, embora perca o último nível, a explicação dos restantes se mantém quase ou até mesmo totalmente idêntica, não iremos abordar esta última escala na análise de dados da nossa pesquisa. Contudo, a obra constará na lista bibliográfica para posterior consulta.

- **Nível Quatro (Explicação através de Papéis e/ou de Estereótipos)** – explicação através de papéis estereotipados. Embora o conteúdo dos estereótipos se possa alterar, de pessoa para pessoa, o importante a reter é que os comportamentos do passado são explicados por referências aos estereótipos que conhecemos.
- **Nível Cinco (Explicação em termos de Lógica da Situação vista à luz do quotidiano/presente)** – procuram-se detalhes para explicar a ação dos agentes históricos, de modo a fazerem sentido. Contudo, como, neste nível, continua a não ser reconhecido que as pessoas do passado pensavam de uma forma diferente do que no presente, assumem-se que as explicações das atitudes ou ações, podem-se encontrar nos pormenores de cada situação.
- **Nível Seis (Explicação em Termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: Empatia Histórica)** – compreende-se que as pessoas do passado apresentavam as mesmas capacidades que nós, no presente, mas que não percecionavam o mundo, como hoje o fazemos. Neste sentido, torna-se necessário reconstruir toda uma cultura e sistema de valores, de modo a conseguir encontrar um sentido para as situações passadas.
- **Nível Sete (Explicação em Termos de um contexto material e de ideias mais amplo)** – as ideias e os valores dos agentes históricos do passado estão relacionadas com a vida que tinham e não, somente, com opções individuais, ou seja, começa-se a ter em conta o contexto das ações e o impacto que o meio tinha na tomada de decisões e nas formas de pensar e sentir.

A breve análise dos textos de Peter Lee, permite-nos corroborar a noção de que o conceito de Empatia Histórica e o modo como o aplicamos, vai-se alterando com o tempo – como acontece nas obras de Lee – e entre autores, como iremos verificar com Isabel Barca, no seu artigo “Educação Histórica: uma nova área de investigação” (2001), destinado à Cognição Histórica e aos novos caminhos que se estão a abrir, no campo do ensino da História. A autora apresenta-nos a teoria de Ashby e Lee – bem como outros estudos realizados por estudiosos da matéria – constatando, como foi já analisado previamente, que os resultados desse estudo revelaram que os alunos se enquadram em diferentes níveis de compreensão histórica, desde a consideração dos agentes históricos como indivíduos ininteligíveis a explicações reforçadas por estereótipos ou pelo senso comum (Barca, 2001, p.15). Neste sentido, anos mais tarde, Barca reforça

que, conceitos de segunda ordem², como a Empatia Histórica têm “fornecido indicadores de que a progressão conceptual em cada aluno não é linear nem invariante: uma mudança de pensamento histórico parece ocorrer ao longo dos anos de escolaridade e da idade (...)” (Barca, 2009, p.18), ou seja, ao longo do tempo, a perceção histórica dos alunos pode-se alterar, sobretudo, como é referido neste estudo, através da qualidade das situações de aprendizagem. Da mesma forma que podemos incluir alunos em diferentes níveis de Empatia Histórica, também esta se pode alterar, durante o período de escolaridade e com o amadurecimento que a idade fornece. Isabel Barca, tendo tomado conhecimento e analisado investigações aplicadas no estrangeiro, procurou trabalhar esta área em Portugal e formulou a sua própria escala de categorização, aplicada a adolescentes portugueses e tendo por base a análise de diferentes respostas, de vários historiadores, à mesma questão histórica. A escala encontra-se dividida em cinco níveis, a saber:

- **Nível Um (A Estória)** – ao abordar o passado, é apresentado um raciocínio centralizado, somente, na informação, descartando as várias diferenças e os múltiplos pontos de vista, sobre determinado assunto, ou seja, no final, todos contam a mesma história, mas por outras palavras.
- **Nível Dois (A Explicação Correta)** – o passado é analisado pela lupa do senso comum, podendo este ser explicado correta ou incorretamente. São sobrevalorizados os testemunhos diretos e abandonados os estudos historiográficos.
- **Nível Três (Quanto Mais Fatores Melhor)** – neste nível, existe já uma distinção entre fonte e explicação e entre os conceitos de explicação e de evidência, tornando-se fundamental, para a explicação histórica, a relação de fatores. Todavia, ainda existe uma sobrevalorização do testemunho direto, em detrimento dos estudos realizados por historiadores.

² Isabel Barca refere a existência de dois tipos de conceitos, baseados nos estudos de Peter Lee: os conceitos substantivos, que fazem parte dos conteúdos de História, propriamente ditos, como “escravo” ou “nação” e os conceitos de segunda ordem, como compreensão, explicação, empatia, evidência e perspectiva, ou seja, conceitos que auxiliam na compreensão da História e que vão para além da produção de conteúdo histórico.

- **Nível Quatro (Uma Explicação Consensual)** – a evidência torna-se fonte da verdade da explicação do passado, valorizando-se a neutralidade absoluta do historiador. Deste modo, apresenta-se uma associação entre a verdade do historiador (consenso explicativo) e a verdade de uma testemunha que tenha vivenciado a situação em análise (defesa da observação direta).
- **Nível Cinco (Perspetiva)** – a evidência é percebida como uma confirmação ou refutação da verdade da explicação histórica, o que, segundo a autora “indicia a emergência de uma concepção de neutralidade perspectivada, de contornos já não positivistas” (2001, p. 17), em que o adolescente determina que, por exemplo, os autores mais recentes têm acesso a nova e diversa informação ou, noutro cenário, o adolescente coloca as explicações em causa. Neste sentido, quando procuramos que o aluno consiga aplicar a Perspetiva Histórica e se o mesmo se encontrar no Nível Cinco, este apresenta-se capaz de compreender a importância do uso de informações e argumentos baseados em evidências históricas, acerca dos pensamentos e sentimentos de personagens da história, compreendendo o passado como este ocorreu, na sua realidade (Seixas e Morton, 2013, p. 138).

Apesar de Isabel Barca utilizar a sua escala para analisar a perceção dos jovens, perante as multiperspetivas da História, não referindo, diretamente, a questão empática, esta acaba por surgir, de uma forma ou de outra. O Nível 1 da escala de Peter Lee (2003), poder-se-á relacionar, perfeitamente, com o Nível 1 de Barca, uma vez que ambos se referem a indivíduos que não apresentam a capacidade de compreensão, usando explicações vagas como “os agentes históricos faziam o que faziam, simplesmente, porque sim” e “os pontos de vista são todos o mesmo, apenas explicados de forma diferente”, respetivamente.

Analisadas algumas das várias escalas passíveis de serem utilizadas para categorizar e analisar a Empatia Histórica, o que nos dizem mais os autores? Clarisse Ferreira (2009), afirma que, para ser atingida a Empatia Histórica, é necessário um conhecimento vasto do contexto histórico e do acesso a um conjunto diversificado de fontes históricas que contemplem diferentes perspetivas – reforçando que a imaginação também tem lugar no processo de Empatia Histórica, tendo em conta que o historiador

não tem acesso a todos os detalhes do passado e existem lacunas que só a imaginação permitirá responder. O.L. Davis, citado por Kaya Yilmaz (2007, p. 333), reforça a ideia da autora, acerca da necessidade de analisar múltiplas perspectivas e evidências, levando o próprio indivíduo a examinar a sua perspectiva – culminando, por fim, em conclusões bem fundamentadas. Por conseguinte, para desenvolver Empatia Histórica, não basta ler o que os historiadores têm a dizer sobre o tema. É também necessário ir às “fontes primárias, os restos do passado” (Seixas e Morton, 2013, p. 46) e analisar as palavras daqueles pelos quais pretendemos ser historicamente empáticos – nunca esquecendo que é necessário saber interpretar qualquer fonte, seja primária ou secundária, bem como saber selecionar somente o que é fundamental e, se possível, analisar vários pontos de vista sobre o assunto em estudo (Barca, 2017, p. 6).

Regressando a Peter Lee, desta vez num estudo realizado juntamente com Denis Shemilt (2011), os autores enunciam que o conceito de Empatia, no domínio da História, se divide em dois pressupostos: “(...) primeiro, as pessoas atribuem significado ao mundo; e, segundo, nos apenas conseguimos explicar o que as pessoas fazem, na medida em que podemos fazer sentido dos seus significados, quer expressos em ações individuais ou incorporados em mentalidades coletivas.” (Lee e Schemilt, 2011, p. 40). O objetivo final, na compreensão individual, resume-se a compreender o porquê do que foi feito, ter sido a melhor solução, de acordo com as circunstâncias em que o agente histórico se encontrava. No que concerne à questão coletiva, pressupõe-se um entendimento de que as pessoas que viveram no passado, não percecionavam o mundo como hoje o fazemos, conseguindo explicar como as suas ideias, crenças e valores atribuem significado ao meio em que se encontram inseridas – desta forma, é possível entender como o percurso de uma ação era aceite na época e de acordo com os termos da mesma, quando, atualmente, tal ação possa ser condenável.

Contudo, como tem sido referido, ao longo deste capítulo, um dos aspetos mais importantes, aquando de uma análise empática da histórica, recai sobre escapar ao erro do presentismo e evitar julgamentos ou críticas perante certas atitudes ou ações aplicadas pelos agentes históricos. Sobre os últimos, Thomas Ellenwood apresenta-nos uma perspetiva curiosa, referindo que nós, enquanto sociedade, lutamos contra o julgamento e condenamos tal ato, dado que, para podermos julgar a atitude que alguém

tomou, temos de a compreender primeiro – uma situação que, muitas vezes, à semelhança da Empatia Histórica, pode ser difícil de alcançar. Contudo, “rapidamente julgamos agentes e eventos históricos, sem considerarmos as suas emoções, experiências, conhecimento ou contexto. Isto é injusto para ambas as figuras históricas, bem como para quem aprende histórica, que os julgam.” (Ellenwood, 2017, p. 90). Do mesmo modo que, desde a nossa infância, somos educados a não criticar ou a julgar o outro, também devemos ter este pensamento em mente, quando analisamos o passado – se não conseguirmos compreender o passado e o seu desenrolar, como podemos evoluir no presente e melhorar o futuro? Como nos refere a teoria de Rüsen, neste contexto, é importante desenvolvermos uma consciência histórica genérica, ou seja, uma consciência histórica baseada na ideia de mudança, transformação e desenvolvimento, procurando, através do conhecimento do passado, alterar o nosso futuro (Pina, 2015, p. 289).

Jason Endacott (2010), baseado nos estudos de Yeager, Foster e Maley, defende que existem três fases distintas para nos relacionarmos com a Empatia Histórica, sendo a primeira a introdução ao evento histórico, requerendo uma análise da ação humana. Esta primeira fase é pertinente para encorajar um relacionamento afetivo, sendo possível, por exemplo, quando nos conseguimos relacionar com o evento observado e com as atitudes que a pessoa tomou. A segunda fase destina-se a desenvolver a compreensão do contexto histórico e da cronologia, importante para compreendermos as escolhas e as decisões que os agentes históricos optaram, tendo em conta o seu meio e a sua época. Por fim, na terceira fase, a interpretação da evidência histórica, Endacott afirma que:

“A interpretação é um processo interativo entre o aprendiz e a evidência histórica e no caso da empatia histórica, o aprendiz não está apenas a interpretar informação contextualizada, mas também as decisões realizadas por pessoas reais do passado. Esta interpretação exige que os alunos pensem sobre as pessoas, no passado, como sendo diferentes deles.” (Endacott, 2010, p.10).

Como é observável, atingir Empatia Histórica pressupõe um conhecimento e o domínio de tantas outras competências históricas, como nos refere Christopher Portal e como será possível constatar, na obra *The Big Six*, referida em seguida, onde

explicamos a ligação da Empatia Histórica a outras áreas do saber histórico, como a Perspetiva Histórica, a Dimensão Ética e a Relevância Histórica. Para o autor, o papel da empatia, na compreensão de ideias do passado, leva a uma projeção imaginativa própria do indivíduo para o evento histórico, “utilizando o nosso olho da mente para trazer os padrões da observação e julgamentos intuitivos que havemos desenvolvido no dia a dia.” (Portal, 1987, p. 90), tornando possível atribuir um sentido a um mundo diferente do nosso, através de analogias com a nossa própria perspetiva. Tal afirmação, em comparação com as opiniões dos restantes autores, que alertam para os erros do que chamamos de presentismo, revela-se interessante observar uma análise que revela o oposto, pelo menos, segundo a interpretação que fazemos das palavras de Christopher Portal. Reconhecemos que, inicialmente, o primeiro instinto possa partir da tentativa de associar o passado ao nosso presente e esta estratégia é útil quando pretendemos, por exemplo, que um aluno retenha a informação e a associe ao presente, de modo a melhor se recordar. No contexto da Empatia Histórica, não consideramos que se deva aplicar esta estratégia, correndo o risco de transportarmos para a análise do passado, sentimentos, valores, entre outros, que não se adequam a um certo tempo histórico.

Para finalizar, uma vez que esta investigação também se debruça sobre uma análise sociofamiliar associada ao conceito de Empatia Histórica, revela-se pertinente dedicar uma breve teorização à questão. Neste sentido, afirma-se que a perspetiva de uma pessoa está, maioritariamente, baseada nos seus próprios interesses, mas também nas suas relações sociais e, por vezes, se torna complexo tentar alterar estas visões já interiorizadas em cada um (Ashby e Lee, 1987, p. 65). Nas palavras de Isabel Barca (2007, p. 5),

“Na sociedade carregada de informação múltipla em que hoje vivemos somos permanentemente confrontados com diversas visões do mundo, por vezes em conflito entre si – tanto do passado como do presente – e que muitas vezes colidem também com os nossos conhecimentos, interpretações e emoções”.

As pessoas não são uma tela em branco que se possam moldar, uma vez deparadas com o conceito de Empatia Histórica e com exercícios que o procurem desenvolver. O meio terá sempre uma certa influência no pensamento histórico de cada um e, conseqüentemente, no desenvolvimento da Empatia Histórica perante certos

eventos do passado. Com este estudo, procuraremos perceber até que ponto, o que nos rodeia, dita a nossa visão empática por tempos que já não são os nossos.

1.2.1 A Empatia Histórica na obra “The Big Six”

Como referimos na introdução deste estudo, foi a obra “The Big Six” que nos direcionou no caminho da Empatia História e não faria sentido não a abordar, uma vez que este conceito se encontra presente, ao longo de todo o livro, nas diversas áreas estudadas por Peter Seixas e Tom Morton³. Todavia, tendo em conta a extensão deste relatório, não nos será possível abordar todos os seis conceitos históricos apresentados na obra, sendo que direcionaremos a nossa atenção para os que mais se relacionam com o tema em estudo.

Começando pelo conceito de Perspetiva Histórica, este revela-se bastante útil para trabalhar a Empatia Histórica, uma vez que “Ter uma perspetiva histórica significa tentar ver através dos olhos das pessoas que viveram em tempos e em circunstâncias, por vezes, distantes do nosso dia a dia” (Seixas e Morton, 2013, p. 138). Consideramos importante destacar a palavra “tentar”, referida na citação anterior, dado que, de facto, não podemos afirmar que, ao analisarmos as vivências de um agente histórico, consigamos experienciá-las, na sua totalidade e de forma exata, como as pessoas do passado o fizeram – este apresenta-se como um dos grandes desafios da Empatia Histórica, ou seja, a habilidade de perceber o passado na sua verdadeira essência. Além disso, para melhor compreendermos este tempo que já não é o nosso, é fundamental termos acesso a múltiplas perspetivas, de modo a não visualizarmos o passado de uma única forma e não assumirmos uma única perspetiva como uma verdade absoluta.

Por sua vez, o conceito de Dimensão Ética encontra-se igualmente associado à Empatia Histórica, uma vez que partilham uma definição em comum, “devemos evitar julgar o passado perante os valores e as crenças do presente” (Seixas e Morton, 2013, p. 170). Ao encarar o passado e certas atitudes realizadas por agentes históricos da época, o indivíduo pode, facilmente, precipitar-se a julgar o que não entende e o que para si, com o seu conhecimento atual, não fazem sentido. A Empatia Histórica não exprime, necessariamente, uma concordância com as decisões que agentes históricos

³ Optamos por inserir esta obra num subcapítulo próprio, uma vez que, na nossa visão, não faria sentido juntar as ideias de Seixas e Morton aos restantes autores, dado que esta obra não se centra na Empatia Histórica. Contudo, todas as áreas analisadas no “The Big Six”, podem ser usadas e são úteis para a compreensão empática da História.

realizaram, implica, sim, identificar as causas e as consequências de certas atitudes (Barca, 2017, p. 86), bem como o contexto envolvente que levou a certas escolhas – em situações de fome extrema (causa), como acontecia nos campos de concentração (contexto), muitos prisioneiros roubavam (consequência) comida ou o que podiam, para depois negociarem por outros bens que necessitavam. Podemos condenar o ato de roubar, mas, ao analisarmos o passado, nunca devemos deixar de lado o contexto da ação.

Finalmente, desenvolver Empatia Histórica pressupõe, também, ter em mente a Relevância Histórica e a forma como certos eventos criam impacto nas pessoas de uma determinada época. Revela-se importante compreender que, nas diferentes épocas da História, existiram eventos que os indivíduos do presente não consideram historicamente relevantes, por serem já distantes de nós. Os jovens portugueses da atualidade, que sempre viveram em democracia e em liberdade, porque lhes foram garantidas desde o seu nascimento, podem apresentar dificuldades em compreender a importância do 25 de abril para os seus avôs, cuja liberdade só lhes foi devolvida nesse momento de mudança. Por outras palavras, os “problemas da vida e cultura contemporâneas mudam com o passar do tempo, e, neste sentido, relevância histórica não pode ser fixa, deve também mudar com tempo (...), uma vez que expressa uma relação flexível entre nós e o passado.” (Seixas e Morton, 2013, p. 22) e o indivíduo deve compreender esta mudança e não menosprezar ou relativizar a importância de eventos passados, para as pessoas desse tempo.

De certa forma, foram aqui repetidas algumas explicações anteriormente referidas, agora de uma forma mais aprofundada, procurando assim apresentar ao leitor que a obra em questão – *The Big Six* – apesar de não se dedicar ao estudo da Empatia Histórica, destaca áreas da História que, como podemos observar, são fundamentais no desenvolvimento empático pelo passado e devem ser sempre tidas em conta. Um professor que queira implementar, em sala de aula, exercícios direcionados para a análise e o desenvolvimento da Empatia Histórica, pode e deve utilizar esta obra para se guiar, mas, sobre o contexto de sala de aula, abordaremos melhor este assunto no capítulo seguinte.

1.3. A Empatia Histórica em Sala de Aula

“A empatia histórica acontece dentro das nossas mentes, e sem ela, começamos a aprender a história da maneira errada. Quando a empatia histórica está ausente do estudo, a história torna-se um assunto com o qual não nos podemos relacionar; torna-se no passado ininteligível, cheio de pessoas que tomaram más decisões, e às vezes eram quase maldosas, considerando algumas das coisas que faziam, quando esquecemos de considerar o contexto em torno desses eventos, a nossa visão do passado pode-se tornar distorcida”

(Ellenwood, 2017, p.90)

Finalizadas as explicações dos conceitos, resta-nos expor como trabalhar a Empatia Histórica em sala de aula. Todavia, antes de nos debruçarmos sobre a posição de estudiosos acerca deste assunto, consideramos pertinente apresentar a importância da disciplina de História para a formação dos alunos, não só no campo da Empatia e da Empatia Histórica, mas no seu todo.

Não obstante a nossa opinião acerca da relevância da disciplina, quando questionados, os alunos admitem gostar de História, de uma forma geral, mas o ensino fornecido nas escolas não parece estar a captar a atenção dos mesmos, sendo atribuída pouca relevância às matérias escolares, aos manuais e aos professores (Alves, 2009, p.20). Isto levanta uma série de questões, nomeadamente, o que estará a falhar no ensino da disciplina? O ensino da História apresenta um maior destaque, perante as restantes matérias, uma vez que o seu impacto é fundamental para a vida em sociedade. É das poucas disciplinas que permite aos alunos regressarem ao passado, de modo a que este consigam compreender a sua própria realidade.

A História permite-nos, então, obter uma visão mais humanista do tempo, através do trabalho da empatia, bem como do nosso próprio tempo. Desta forma, a História garante uma interpretação consciente e implicada com a contemporaneidade e com o tempo e o espaço em que nos encontramos incluídos (Alves, 2016, p. 17). Nas palavras de William Hardy McNeill, citado por Frederick Drake e Lynn Nelson (2005, p. 15), “Conhecimento histórico é nada mais do que uma memória coletiva, construída de forma cuidada e crítica. Neste sentido, pode-nos tornar tanto mais sábios nas nossas escolhas públicas, como seres humanos mais ricos na nossa vida privada”.

O ensino da História permite-nos descobrir quem nós somos e onde nos posicionamos, no percurso da vida humana, ao mesmo tempo que nos dá conhecimento sobre vivências passadas que, conseqüentemente, nos auxiliam na compreensão do nosso próprio tempo e das nossas atitudes. De certa forma, a História prepara-nos para o presente e para ir ao encontro do futuro, em vez de o imaginar (Drake e Nelson, 2005, p. 15), ao mesmo tempo que nos envolve na ciência de questionar o passado, de forma informada e estruturada e na arte de explicar e compreender como elementos do passado ainda hoje se encontram presentes e como, na sua essência, não deixam de ser únicos. Na opinião dos autores, é através do ensino da História que

“identificamos perspectivas nacionais e compreendemos o que significa ser humano e onde nos encontramos, no espaço e no tempo, enquanto pessoas. (...) identificamos o que partilhamos com outros seres humanos e como somos diferentes de todos os outros. (...) compreendemos os nossos direitos enquanto pessoas e pensamos, em conjunto, sobre assuntos que concernem o bem-estar público.” (Drake e Nelson, 2005, p. 16)

Para tal, cabe também à História (e ao professor) capacitar os alunos de mecanismos de análise, interpretação e crítica de fontes, as quais permitem “construir sentidos, orientação de vida prática, debater causas, mudanças, conseqüências, permanências, a dimensão ética e política da disciplina ou mesmo de conhecimentos processuais e metodológicos, ligados às competências técnicas do fazer ou investigar História” (Correia, 2017, p. 208).

O documento “Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: princípios e linhas orientadoras”, lançado em 2018 pelo Conselho da Europa, apresenta-nos uma série de características que atribuem a importância que previamente mencionamos, à disciplina de História e às suas potencialidades, a saber:

- A compreensão dos comportamentos das pessoas do passado e as motivações que originaram tais atitudes, tanto sejam ações positivas como negativas. O aluno deve, tal como é esperado com a Empatia Histórica, analisar as vivências das personagens históricas através das lentes do passado e do contexto em que estas se encontravam inseridas.

- Dar a conhecer ao aluno, através do interculturalismo, as diversas culturas que habitaram e habitam no nosso planeta e a forma como estas se interligam entre si.
- O desenvolvimento do pensamento crítico, obtido através da análise crítica e rigorosa das fontes históricas estudadas em sala de aula, e utilizado, na vida prática, para o aluno conseguir filtrar e seleccionar informação pertinente e fidedigna.
- Através do estudo de questões mais sensíveis do passado, o aluno consegue obter uma melhor compreensão de tempos remotos, bem como do seu próprio tempo. Ensinar temáticas como o Holocausto e as Guerras Mundiais, por exemplo, fornece ao aluno ferramentas para, no futuro, saber identificar e prevenir que situações semelhantes tenham as mesmas consequências.
- Ensinar através do conceito da Empatia Histórica, destacando a importância do fator emocional e da contextualização dos eventos, na aplicação do conceito.

No fundo, este documento traduz a relevância da disciplina de História, na formação dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível pessoal. O estudo da História permite, desta forma, munir os alunos de competências cívicas, tornando-os em cidadãos capazes de interpretar evidências e compreender o papel e o poder que a informação tem, sobretudo quando os alunos se deparam com contextos políticos – “Cidadania informada e crítica, como o ensino da História, envolve a interpretação de circunstância, tanto no passado como no presente” (Drake e Nelson, 2005, p. 20). Assim, segundo Joaquim Mendes Moreira (2001), cabe à História promover, na sua vertente informativa, uma visão global da evolução da humanidade e tudo o que esta inclui, como os diversos modos de vida e valores morais correspondentes a cada época e locais específicos, de forma a que o aluno consiga melhor compreender o seu presente. Por sua vez, na vertente formativa, o ensino da História proporciona o desenvolvimento das capacidades de análise, de pesquisa e de debate, bem como a evolução do espírito crítico e da criatividade.

Regressando ao tema inicial deste relatório, é igualmente importante compreendermos onde se enquadra a Empatia Histórica, na vida futura dos alunos, através do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Segundo este

documento de referência curricular, criado pela Direção Geral da Educação, pressupõem-se que a escola habilite os seus alunos com o conhecimento necessário para a criação de uma sociedade mais justa, centrada na dignidade humana e no bem comum – é através do próprio currículo de História que os alunos adquirem competências sociais e cívicas, uma vez que, ao longo do seu percurso escolar, estes aprendem, não só sobre a realidade social do passado, como também do presente, ao mesmo tempo que obtêm conhecimento da evolução e da organização de diversas sociedades, tanto históricas como atuais (Correia, 2017, p. 11). Ao mesmo tempo, os alunos devem terminar os seus estudos obrigatórios, preservando o respeito pelos princípios dos direitos humanos, pela democracia, pela equidade, entre outros valores fundamentais para o crescimento e desenvolvimento dos alunos portugueses, na vida em sociedade. De certa forma, estes objetivos são, em parte, os mesmos objetivos que se pretendem alcançar, quando trabalhamos a Empatia Histórica com os alunos. Ao (tentar) colocá-los na posição das pessoas do passado e ao analisarmos as suas atitudes e o contexto onde estas se inseriram, estamos, em primeiro lugar, a ensinar o respeito pelo outro e, no caso de situações mais sérias – como, por exemplo, pedir a um aluno que se coloque na pele de um judeu, durante o Holocausto – apresentamos aos alunos o que não pode voltar a acontecer, remetendo, assim, para a consideração pelos direitos humanos e pelo bem comum da sociedade.

O pensamento crítico, associado à filtração da informação e à sua respetiva análise, é também mencionado neste documento, com o intuito de ensinar os alunos a pensar de forma crítica e a saber argumentar, tendo por base a múltipla informação que recolheram. Com a Empatia Histórica acontece o mesmo, dado que, é importante sabermos que fontes analisar e que, para termos um bom conhecimento do evento que estamos a estudar e pelo qual queremos desenvolver a nossa empatia, devemos ter em conta várias perspetivas sobre o mesmo, de modo a melhor basear a nossa posição empática. Por fim, a escola deve procurar que os seus alunos melhorem as suas relações interpessoais, em diferentes contextos sociais e emocionais. Ao trabalharmos a empatia, perante situações e pessoas já longínquas do nosso tempo, estamos, ao mesmo tempo, a trabalhar a empatia para com o próximo. Como fomos referindo, ao longo deste trabalho, é mais fácil desenvolver empatia por alguém que nos é próximo,

do que por alguém que viveu há vários séculos – se o aluno conseguir desenvolver Empatia Histórica, muito provavelmente e com mais facilidade, conseguirá desenvolver empatia pelo próximo. Neste sentido,

“(…) cabe à Histórica, na vertente informativa – dar uma perspectiva global da evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e sensibilidades em distintas épocas e lugares a fim de os alunos compreenderem melhor o mundo presente e, por outro lado – na vertente formativa – proporcionar-lhes o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate e, ainda, o seu espírito crítico e criatividade. Assim, a História pode cumprir-se como o referente do saber num tempo cada vez mais globalmente aculturado pelos mass media, como o garante de entendimento/coexistência no seio das sociedades multiculturais e suporte ou fundamento da identidade comum dos povos ou da sua busca das raízes.” (Moreira, 2001, p. 34)

Passando agora para a descrição da posição dos autores que se dedicam à Empatia Histórica, Peter Lee (2003) começa por alertar o professor para evitar abordar o passado como tempos que apresentam carências, em comparação ao presente. Em vez desta abordagem, devemos explicar como o contexto era diferente e que as pessoas do passado encontravam outros métodos para realizar as tarefas do dia a dia, por exemplo. Além disso, o professor, ao explicar as evoluções ao longo o tempo, deve ter em conta as questões de continuidade e mudança, como referem Seixas e Morton (2013) – fazer ver ao aluno o que permaneceu igual e o que se alterou – e, ainda, colocar os alunos a pensar sobre o que perdemos e o que alcançamos com a evolução. Lee remete-nos, também, para os erros que podemos aplicar nos exercícios que evocam a Empatia Histórica, como é disso exemplo, pedir que o aluno relate o seu dia a dia como um camponês ou como um membro da corte, dado que “este tipo de exercícios encoraja respostas de rotina e estereótipos presentistas” (Lee, 2003, p. 35). Como já referimos, um dos maiores desafios de trabalhar este conceito, passa por evitar levar o presente para o passado:

“Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas do passado actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas.” (Lee, 2003, p. 19)

Não obstante a opinião de Peter Lee, num estudo como este, em que pretendemos colocar os alunos em diferentes níveis de Empatia Histórica, consideramos que tal exercício poder-se-á apresentar bastante útil para a análise dos resultados. O professor, como foi referido, deve introduzir o contexto histórico à turma e, posteriormente a este enquadramento, ao transformar os seus alunos em personagens históricas, o docente conseguirá, com mais facilidade, compreender quais dos seus alunos, de facto, conseguiram evitar o presentismo e os estereótipos – colocando-os, assim, no seu respetivo nível, na escala da Empatia Histórica. Em sala de aula, quando realizamos a primeira atividade para este Relatório, procuramos colocar os alunos dentro da pele de uma pessoa judia, durante o regime Nazi, confrontando-os com múltiplos cenários da vivência desta personagem histórica, no período em questão. Dos resultados obtidos, conseguimos evidenciar, como veremos mais adiante, que, de facto, nem todos os alunos conseguiram fugir ao presentismo e, nas suas respostas, levaram ideias da nossa atualidade para o passado. Por sua vez, outros alunos alcançaram o nível mais elevado de Empatia Histórica, ao transportarem-se para o tempo histórica que estavam a estudar e para dentro das situações em que os colocamos, sem recorrerem ao seu presente e aos conceitos que hoje conhecem.

Thomas Ellenwood (2017) enuncia que utilizar Empatia Histórica, quando estudamos história, se revela bastante importante, uma vez que nos permite alcançar uma interpretação clara e justa, sobre o comportamento das pessoas do passado, o porquê de terem feito certas decisões e o motivo pelo qual os eventos aconteceram de um determinado modo. Através da aplicação deste conceito, os alunos de história conseguirão, com mais facilidade, interpretar o passado sem assumir, no imediato, julgamentos baseados no seu próprio contexto e nas suas emoções (Ellenwood, 2017, p. 91). Estudos comprovam que, o professor de história, ao levar os seus alunos a utilizar a Empatia Histórica, em contexto de sala de aula, aumenta o interesse da turma pela temática a ser lecionada, uma vez que os alunos conseguem criar ligações com o passado, o que ativa reações emotivas e interesse. Desta forma, quando observamos que os alunos gostam da disciplina, derivada da relação que, através da Empatia Histórica, conseguem ter com as diversas temáticas, consequentemente, o interesse aumenta, bem como o esforço e dedicação, em trabalhar a disciplina – “estimular

Empatia Histórica é também um método de melhorar a performance dos alunos, em sala de aula” (Ellenwood, 2017, p. 91). De facto, os professores têm vindo a utilizar, cada vez mais, novas estratégias, em sala de aula, para melhor cativar os seus alunos e desenvolver as suas capacidades e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar. Corroborando a ideia de Ellenwood, Billy Harris defende que o uso da Empatia Histórica, em sala de aula, direciona os alunos para uma melhor compreensão, ao estudarem história, “uma capacidade necessária para entender múltiplas perspetivas, que os estudiosos percecionam como um elemento crítico da Empatia Histórica.” (Harris, 2016, p. 6).

Contudo, não obstante o esforço dos professores no campo empático, estes podem não estar a implementar todos os componentes da Empatia Histórica, como a perspetiva histórica ou o pensamento histórico (Harris, 2016, p.4) – esta forma de empatia pode ser gerada pelos professores, à medida que eles auxiliam os seus alunos a considerarem as múltiplas perspetivas da história. Além disso, o autor refere que existe uma certa dificuldade, por parte dos docentes, em compreenderem a diferença entre empatia e simpatia: empatia pressupõe um entendimento do contexto do passado, enquanto que a simpatia pertencente ao domínio emocional – já havíamos referido que a questão entre Empatia Histórica e emoção/sentimento, tem gerado controvérsias entre os historiadores. No outro lado desta discussão, Boltz (2017), na sua investigação, apresenta-nos estudos que expõe o lado oposto desta situação, sendo referido que trabalhar Empatia História pressupõe envolver o exercício cognitivo de reconhecer as perspetivas de outros, bem como uma relação afetiva ou uma atenção para com e sobre as pessoas no passado. Desta forma,

“Educação histórica, nesta visão, implica mais do que assumir a perspetiva de outra pessoa – requer o reconhecimento de uma multiplicidade de perspetivas historicamente contextualizadas e uma sensação de «cuidado» que envolve uma ligação emocional com o passado. Mais importante, formas de cuidado levam a um envolvimento e interesse mais ativos em assuntos e figuras históricas” (Boltz, 2017, p. 2).

Apesar de Harris nos mencionar um estudo realizado nos Estados Unidos da América, no que concerne às dificuldades com que o professor se depara, o mesmo acontece em Portugal, nomeadamente a limitação do tempo, cada vez maior (no caso

específico da disciplina de História), para lecionar. Esta situação promove uma tendência para o docente se debruçar sobre as temáticas, de uma forma geral e breve – dado que a extensão do programa também se apresenta como um entrave à ação do professor. Desta forma, com o pouco tempo que o professor de História tem e com a elevada extensão do nível de temáticas a lecionar, certamente se tornará difícil tirar tempo para aplicar e trabalhar a Empatia Histórica. Ao longo do ano de estágio, sobretudo quando era necessário aplicar as atividades deste estudo, sentimos estes constrangimentos. Para cada atividade, utilizamos duas aulas para a sua aplicação que, no total, resultou em duas aulas a mais do que aquelas que estavam estabelecidas, na planificação anual e, sendo o 12.º ano um ano de exame nacional, não podíamos estender esta investigação muito mais para além das duas atividades que conseguimos executar com a turma. Além disso, o facto de as turmas do 12.º ano fazerem exatamente a mesma prova de avaliação sumativa e no mesmo dia, no caso da última atividade, foi essencial acelerar o processo de aprendizagem para os alunos irem, igualmente, preparados para a prova de avaliação.

Na opinião de Edinalva Aguiar (2018, p. 113), primeiramente, para aplicar Empatia Histórica em sala de aula, é necessário ter em consideração quatro questões, a saber:

- Quais são as ações em análise?
- Qual era a mentalidade ou ideologia predominante da época estudada?
- Qual foi a motivação e intenção dos sujeitos integrantes do evento?
- Quais valores eram atribuídos ao acontecimento pelos diferentes sujeitos nele envolvidos?

Segundo a autora, a não utilização de tais questionamentos, origina um risco na compreensão errada do passado, analisando-o com as conceções do presente – isto defronta-se com a tentativa de superar o conhecimento intuitivo que os alunos trazem para dentro da sala de aula, conhecimento este que os leva a perceber as pessoas do passado como incapazes e inferiores a nós, no presente. Assim,

“o ensino da história deve potencializar ideias contra intuitivas, levando os alunos a considerarem que as pessoas do passado pensavam diferente de nós, mas tinham capacidades

intelectuais e morais iguais às nossas, ou seja, que tanto ontem como hoje as ideias estão circunscritas ao seu próprio tempo e variam em seu transcurso” (Aguiar, 2018, p. 114)

Outros autores, como Jason Endacott e Sarah Brooks (2013), explicam como o professor deve promover a Empatia Histórica, em sala de aula, começando por se debruçarem sobre a seleção de fontes primárias e secundárias, afirmando que estas devem ser o suficiente para apoiar a contextualização histórica, a análise de perspectiva e a conexão afetiva. Tal preparação foi executada nas atividades aplicadas para o presente Relatório, sendo que os alunos somente utilizaram fontes, sobretudo primárias, para a realização das mesmas, para o conhecimento das várias perspectivas existentes sobre o momento histórica em análise e para responderem ao que lhes era pedido, de forma fundamentada. Para além do material a usar, é necessário também ter em conta as habilidades e disposições dos alunos para se conectarem com as dimensões cognitivas e afetivas das vivências da figura histórica em estudo. Assim, os alunos devem estar dispostos a pensar para além das suas próprias personalidades, de modo a aceitarem a perspectivas dos agentes históricos como válidas, identificando as suas limitações em reconhecerem tais perspectivas (Endacott e Brooks, 2013, p. 45).

No que concerne à conexão afetiva, de modo a se relacionarem com a Empatia Histórica, os alunos devem conseguir encontrar esta ligação afetiva entre as experiências vividas pelas figuras históricas e experiências semelhantes nas suas vidas pessoais, uma vez que, “sem assumirmos alguma semelhança, estamos impedidos nas nossas tentativas de compreender como as pessoas de um passado distante, visualizavam e sentiam o mundo” (Seixas e Morton, 2013, p. 144). Contudo, também existem limitações no campo afetivo – é disso exemplo os alunos que não são capazes de ir além dos seus próprios sentimentos ou que, em vez de empatia, desenvolvem simpatia, no sentido em que sentem por eles e não com eles, não procurando compreender o agente histórico (Endacott e Brooks, 2013, p. 46). Como referimos previamente, quando são aplicados exercícios de Empatia Histórica, em sala de aula, quer seja pedido aos alunos para incorporarem determinada personagem histórica ou para explicarem as atitudes das pessoas das épocas passadas em estudo, em determinados casos, deparamo-nos com estas mesmas limitações no campo afetivo, como referem Endacott e Brooks.

Os autores dividem, então, a aplicação da Empatia História em sala de aula, em fases, a saber: a introdução, a investigação, a exibição e a reflexão. No que diz respeito à primeira parte, os alunos devem explorar o contexto histórico, as várias perspetivas históricas e as conexões afetivas para com as vivências experienciadas pelas figuras ou grupos históricos. A introdução a um exercício que procure trabalhar a Empatia Histórica encontra-se dependente daquilo que o professor considera extremamente importante que os alunos tenham em conta, dado que, sem uma fase introdutória a todo o processo empático da história, os alunos mais dificilmente conseguirão ter em consideração a evidência histórica associada à posição de outra pessoa que existiu numa outra época. Uma vez compreendido o contexto histórico, os alunos encontram-se assim aptos para avançar para a fase de investigação (Endacott e Brooks, 2013, p. 47). A nossa experiência corrobora esta ideia, dado que, sem a contextualização realizada antes da aplicação dos exercícios de Empatia Histórica, os alunos não estariam munidos de toda a informação necessária para poderem analisar, de forma informada e fundamentada, o passado e as personagens históricas que lhes são apresentados. Em ambas as atividades que realizamos, como iremos explicar em maior detalhe, posteriormente, dedicamos toda uma aula ao contexto histórico do tema sobre o qual nos iríamos debruçar e, na aula onde a turma iria executar os exercícios propostos, era relembrado o contexto da época histórica de cada tema, bem como eram analisadas fontes primárias que procuravam fornecer aos alunos, outras perspetivas históricas e expandir os seus horizontes para outras realidades, dentro da mesma temática. Sem a contextualização inicial, tudo o que os alunos podem fazer, segundo Seixas e Morton (2013, p. 138), é adivinhar e, sem conhecimento do contexto histórico do evento em estudo, o risco de cair no presentismo é ainda maior. A título exemplificativo, sem a contextualização dos ideais predominantes em Portugal, durante a Guerra Colonial, dificilmente os alunos compreenderiam as motivações por trás das pessoas que apoiavam esta guerra, o que dificultaria a realização da atividade de Empatia Histórica, em sala de aula.

Nesta segunda fase, consideram-se fundamentais as fontes primárias. É facto que, as fontes secundárias, como a visualização de documentários ou até mesmo de textos historiográficos, são também úteis para trabalhar este conceito, mas é importante existir um contacto direto com as fontes históricas, nomeadamente

entradas de jornais da época ou discursos e testemunhos que fornecem um maior senso de como as figuras do passado realmente pensavam – tais fontes devem constatar aspetos como as normas sociais, políticas e culturais desse período. Neste sentido, em ambas as atividades realizadas em sala de aula, fornecemos aos alunos um conjunto vasto de fontes primárias, maioritariamente, testemunhos de personagens históricas da época, de modo a que estes tivessem um maior e melhor contacto com o passado, através das próprias pessoas que o viveram. Não obstante, a análise de fontes históricas implica o seu questionamento, uma vez que foram criadas por alguém, sob certas circunstâncias, com um objetivo e um alvo. A parte investigacional pode ainda incluir o debate, em sala de aula, onde os alunos discutem e trocam ideias entre si, o que permite ao docente compreender como a turma pensa e o que sente perante as evidências em estudo (Endacott e Brooks, 2013, p. 50).

Nas palavras de Aguiar (2018), a imaginação – controlada – também apresenta a sua relevância no ensino da Empatia Histórica, devendo esta ser trabalhada no processo de aprendizagem da histórica, no sentido de os alunos pensarem sobre si próprios no mundo histórico, ou seja, viajarem para o passado para melhor o entenderem. Até mesmo para os próprios historiadores, a imaginação histórica é considerada necessária, no sentido de formar uma imagem do que terá acontecido, em tempos longínquos, bem como completar as lacunas que a História, em si, não consegue preencher. Acredita-se que o uso da imaginação, neste contexto, pode igualmente trazer benefícios para a sala de aula, uma vez que, quando trabalham em atividades que os convidam a imaginarem-se no passado, os alunos assimilam conhecimento e conseguem memorizar melhor a informação que o professor lhes transmite (Leur, Boxtel e Wilschut, 2017, p. 336).

A segunda atividade de Empatia Histórica que realizamos, recorreu também ao uso de uma imaginação fundamentada pelas fontes e pelas várias perspetivas analisadas. Ao serem delineados perfis, para cada personagem histórica diferente, de modo a conseguirmos observar quais dos alunos, de facto, foram capazes de compreender o contexto e as características daquele passado, foi-lhes pedido que imaginassem o que a personagem que haviam escolhido, teria pensado acerca da evolução do país, no pós-Guerra Colonial – o nosso objetivo centrava-se em perceber se o aluno conseguia, de acordo com o que aprendeu, por exemplo, explicar o que um

soldado apoiante de Salazar e do regime da altura, pensaria sobre Portugal, quando a Guerra Colonial e a respetiva ditadura terminaram. Além disso, trabalhos que procurem recontar as vivências de uma personagem histórica, podem direcionar os alunos para a compreensão de que as pessoas do passado foram reais, em vez de as perceberem como estranhas ou inferiores, quando comparadas com a atualidade. Todavia, questiona-se se a prática docente tem, de facto, desenvolvido, junto dos seus alunos, a capacidade de olhar para os agentes históricos, para além dos filmes ou séries, e que consigam ter em consideração as suas biografias, ou seja, “será que exercitamos um olhar de ser humano para ser humano, ainda que localizados em tempos distintos?” (Aguiar, 2018, p. 116).

Para o ensino da disciplina de História, segundo Thomas Babalis e Elisabeth Lazarakou (2021), o conceito de Empatia Histórica revela-se uma ferramenta importante para quando procuramos lecionar tópicos historicamente controversos ou dilemas históricos que provoquem posições de conflito, fortes emoções e um intenso debate. Isto acontece, uma vez que estes assuntos, quando os analisamos, atualmente, dentro do seu contexto, podem parecer excessivos, incompreensíveis e, conseqüentemente, abertos a várias interpretações – neste sentido, tanto professores como alunos devem observar tais temas de forma crítica e cuidada. Quando passamos para uma aplicação prática do conceito, o primeiro contacto que os alunos têm com o evento histórico sobre o qual se irão debruçar, deverá ser realizado através da narração do professor ou pelos próprios alunos, através da análise de fontes históricas.

Munidos da informação necessária, os alunos continuam o processo de investigação, com um pensamento crítico e reflexivo, alcançando conclusões fundamentadas, ao mesmo tempo que têm em consideração o contexto sociocultural que influenciou ou, até mesmo definiu, o desenvolvimento histórico. Posteriormente, o docente guiará os seus alunos para procurarem capturar o evento que analisaram, da perspectiva do(s) respetivo(s) protagonista(s) histórico(s), com o intuito de “desenvolverem uma compreensão mais profunda das intenções e ações dos indivíduos históricos e para perceberem as diferentes perspectivas, através das quais, abordagens e práticas diferenciadas emergem.” (Babalis e Lazarakou, 2021, p. 1623). Finalizando a sua opinião, os autores apresentam os benefícios do trabalho do conceito de Empatia

Histórica, em sala de aula, referindo o aperfeiçoamento do desempenho cognitivo, social e emocional dos alunos, bem como a oportunidade de refletirem e analisarem, criticamente, o conteúdo histórico e de, em turma, poderem partilhar ideias, colocar questões e desenvolverem diversas capacidades.

2. Desenho da Investigação

2.1. O Contexto Escolar

A Iniciação à Prática Profissional teve lugar na Escola Secundária de Gondomar, núcleo formado no presente ano letivo, devido ao facto de ter realizado a Escolaridade Obrigatória na mesma e ter certezas de que seria bem recebida e de que teria um aconselhamento exemplar, ao longo deste ano. A Escola Secundária de Gondomar é a atual sede do agrupamento, criado a 4 de julho de 2012, recebendo alunos de todas as freguesias do concelho de Gondomar.

O seu passado é vasto, começando no ano de 1916, com o título de Escola de Desenho Industrial que, mais tarde, em 1921, recebe o nome de Escola Industrial de Gondomar, orientada para a formação de ourives e marceneiros – setores característicos do concelho. Em 1948, a respetiva escola é alvo de uma grande renovação, sendo-lhe atribuído um novo nome – Escola Industrial e Comercial de Gondomar, trazendo consigo nossos cursos. Contudo, só em 1963 é que se muda para o seu atual edifício e continua a albergar novas áreas de estudo para os seus alunos. O Projeto da Parque Escolar, durante os anos letivos de 2009/2010 e 2011/2022, permitiu a remodelação do edifício e a adição de novas áreas.

Atualmente, para além das áreas das Humanidades e das Ciências, a escola fornece múltiplos cursos profissionais, desde auxiliar de farmácia a animação de turismo, permitindo que os seus alunos enveredem pelas áreas em que melhor se enquadram e que mais gostam, uma vez que o ensino regular não é o único caminho possível. Inclui, ainda, o Centro de Formação Júlio Resende, que disponibiliza várias formações para docentes, bem como o Centro Qualifica para adultos que queiram concluir os seus estudos, para além de uma série de projetos, como o projeto PISA 2022.

Por sua vez, devido ao facto de o professor cooperante se encontrar com metade do seu horário dedicado à formação de docentes, apenas lhe foram atribuídas duas turmas – uma turma do Ensino Básico e uma turma do Ensino Secundário. Poder lecionar dois ciclos de ensino, revelou-se uma mais valia e uma fonte de aprendizagem, uma vez que permitiu uma melhor preparação para a futura realidade da profissão.

A turma do 8.º ano contava com 25 alunos que, de uma forma geral, tiveram uma postura alegre e curiosa, procurando participar em todas as aulas e de uma forma entusiasta. Contudo, devido à idade e ao elevado número de alunos num pequeno espaço, por vezes, levantavam-se questões de irrequietação, mas que facilmente se controlavam e permitiam um seguimento tranquilo da aula. Por sua vez, a turma do 12.º ano englobava 17 alunos e um ambiente bastante sereno, não tomando tanta iniciativa na participação, durante as aulas e mantendo-se mais sossegada. Todavia, a fraca vontade de participar não significava a falta de interesse ou de curiosidade dos alunos, como se verificava através das aulas de projeto.

No sentido de aplicar as atividades necessárias para a realização do Relatório de Estágio, optamos por trabalhar com os alunos do 12.º ano, tendo por base os seguintes critérios:

- O perfil calmo da turma;
- A média das idades dos alunos e a sua maturidade;
- Os temas inseridos no programa que, a nosso ver, pareceram ser mais adequados para aplicar o tema da Empatia Histórica;
- A singularidade atribuída a este Relatório, uma vez que não foram encontrados ou são escassos os trabalhos de Empatia Histórica, aplicados ao 12.º ano.

2.2. A Amostra do Estudo

Como alvo deste relatório, optamos por trabalhar com a turma do 12.º ano, devido à maior disponibilidade de tempo, em sala de aula, para aplicar as respetivas atividades práticas e pelo interesse no programa letivo e nas suas temáticas. O contexto da turma também facilitou a sua escolha, uma vez que esta era uma turma pacífica, sem problemas disciplinares e com quem teríamos maior facilidade em trabalhar e obter resultados. É importante realçar que o inquérito inicial (Anexo 1) e as fichas de trabalho de cada atividade de Empatia Histórica, foram realizados de forma anónima, através de códigos fornecidos pelo professor da turma, a cada aluno, retirados da aplicação *Gradecam*.

A turma era constituída, no início do ano letivo, por dezanove alunos, dos quais 58% eram do género feminino e 42% do género masculino (Figura 2) – ao longo do tempo, alguns destes alunos saíram da turma. No que concerne à média de idades, a maioria, com 68%, encontrava-se, na altura em que responderam ao inquérito, entre os dezasseis e os dezassete anos de idade e, por sua vez, os restantes 32% haviam já atingido a maioridade, estando entre os dezoito e os dezanove anos de idade (Figura 3).

Figura 2 - Distribuição do número de alunos da turma, por género.

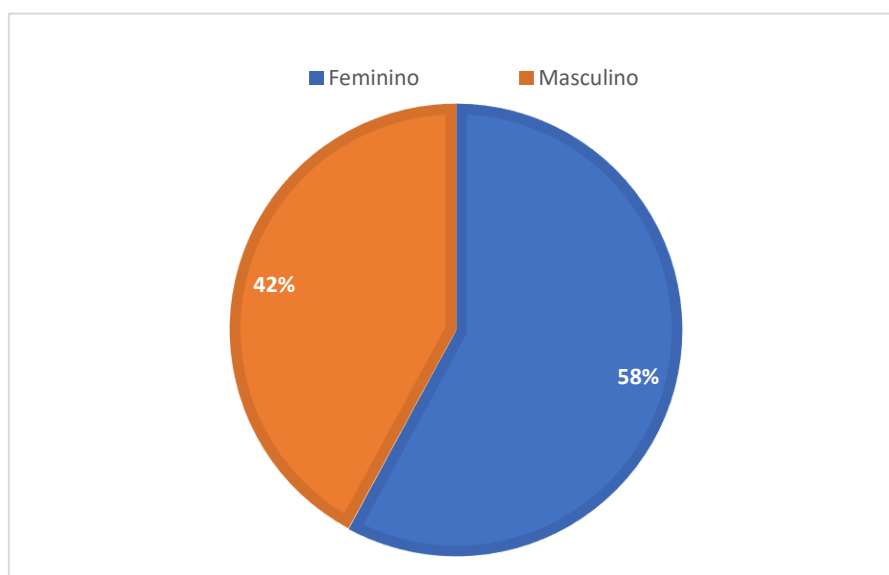
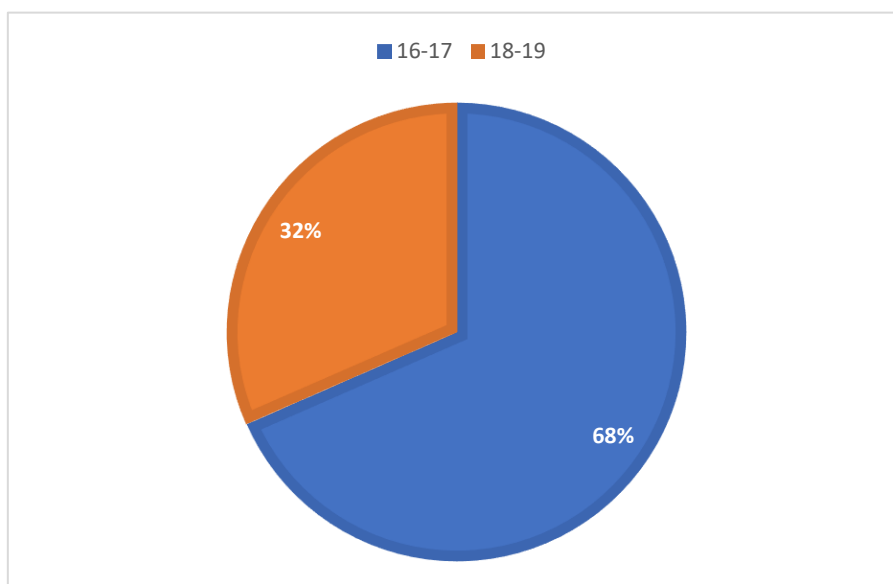
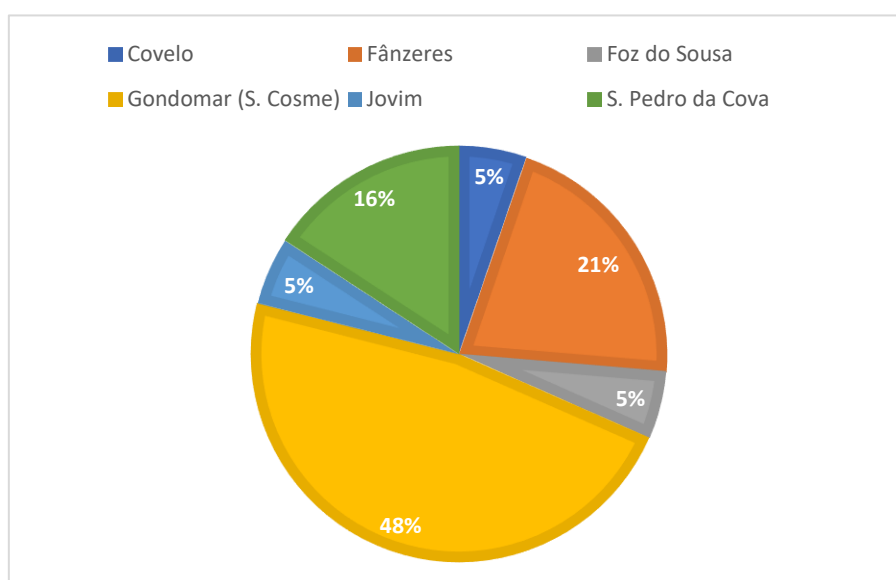


Figura 3 - Distribuição do número de alunos da turma, por idade.



Quando questionados acerca da sua freguesia de residência (Figura 4), dos dezanove alunos, a maioria, com 48%, reside em Gondomar (S. Cosme), centro do concelho. Em seguida, com 21% e 16%, as freguesias de Fânzeres e S. Pedro da Cova, respetivamente. Por fim, com 5%, encontramos as freguesias de Jovim, Covelo e Foz do Sousa.

Figura 4 - Distribuição do número de alunos da turma, por freguesia.



Nas suas respetivas residências, 42% dos alunos respondeu viver num agregado familiar correspondente a 2-3 pessoas (Figura 5). Em seguida, 37% afirma habitar com 4-5 pessoas e, por fim, 21% vive em agregados de 5 ou mais pessoas. Como último dado a ser analisado, referente à amostra com que trabalhamos, questionamos os alunos sobre o número que livros que possuíam em casa, excluindo os manuais escolares (Figura 6). Das respostas recolhidas, 42% dos alunos refere ter entre 21-50 livros, enquanto que 26% menciona ter menos de 10 livros e 16% respondeu ter entre 11-20, bem como outros 16% afirmam possuir 100 ou mais livros.

Figura 5 - Distribuição do número de alunos da turma, por agregado familiar.

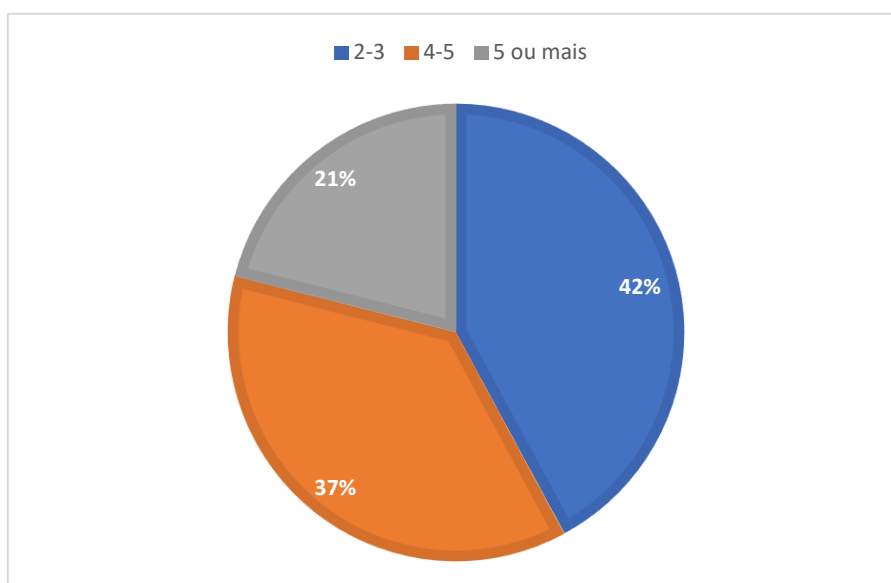
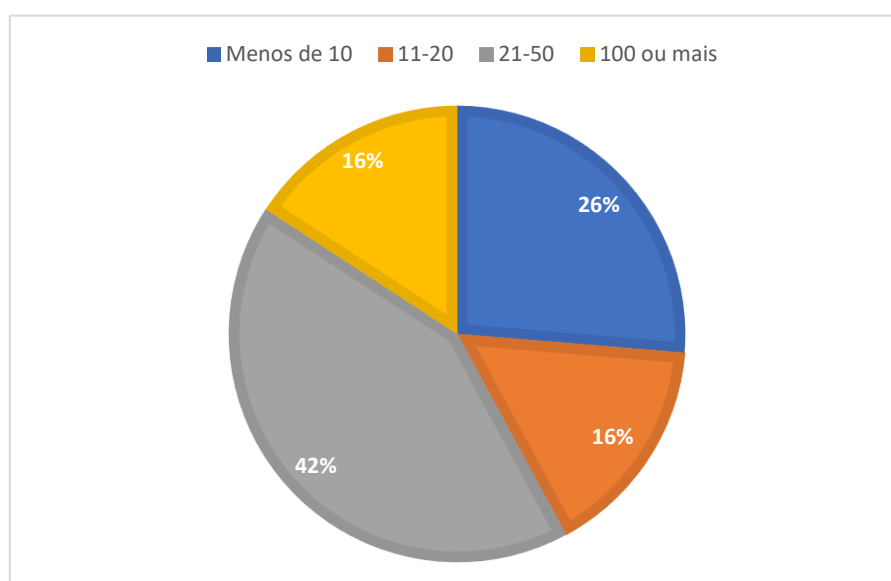
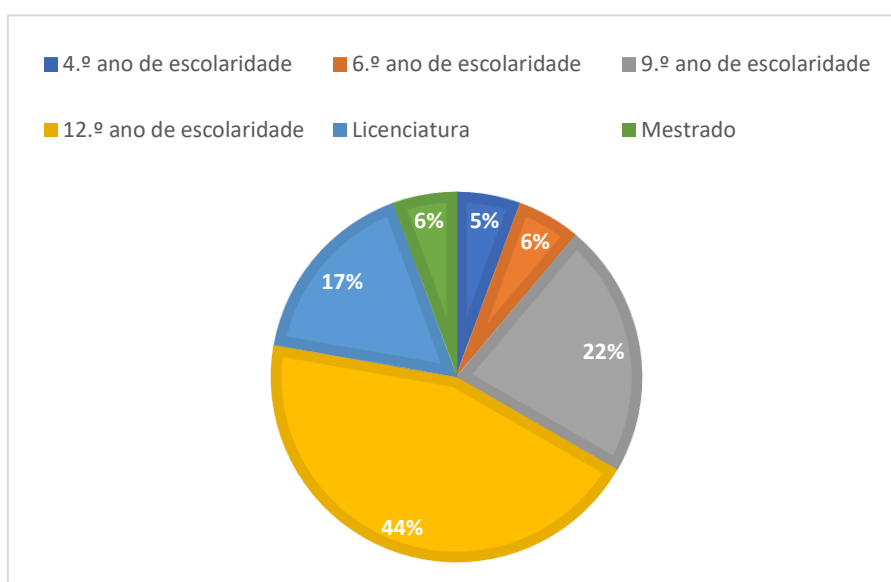


Figura 6 - Distribuição do número que livros que os alunos possuem, para além dos Manuais Escolares.



Passando agora para a análise sociofamiliar dos mesmos, optamos por apenas focar nos dados referentes à figura materna, uma vez que, no momento de realização do inquérito inicial, parte dos alunos referiu viver apenas com a mãe ou não saberem qual o nível de escolaridade ou a área de profissão do pai. Neste sentido, como podemos observar (Figura 7), 44% das mães concluiu o 12.º ano de escolaridade, 23% possuiu uma habilitação no ensino superior, seja de licenciatura (17%) ou mestrado (6%). Sem o nível de escolaridade obrigatória, 22% alcançou o 9.º ano de escolaridade, 6% o 6.º ano de escolaridade e, por fim, 5% com o 4.º ano de escolaridade.

Figura 7 - Distribuição dos Níveis de Literacia das mães dos alunos.



No que concerne à área de profissão das mães, optamos por utilizar a categorização existente na CPP (Classificação Portuguesa das Profissões) de 2010. Neste sentido, como podemos constatar no Quadro 1, categorizamos nove áreas profissionais diferentes, a saber, de forma crescente: Pessoal Administrativo, Profissões das Forças Armadas, Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos e Trabalhadores Não Qualificados – cada área correspondendo a uma pessoa – as áreas de Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices, Desempregada, Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas e Técnicos e Profissões de Nível Intermédio associadas a duas pessoas; e, por

fim, correspondendo a sete mães, encontramos os Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores.

Quadro 1 - Distribuição das Áreas de Profissão das mães dos alunos.

Áreas de Profissão	Número de Mães Correspondente
Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	2
Pessoal Administrativo	1
Profissões das Forças Armadas	1
Desempregada	2
Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores	7
Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas	2
Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos	1
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	2
Trabalhadores Não Qualificados	1

2.3. Escala de Empatia Histórica

De modo a conseguirmos avaliar as respostas de cada aluno, no final de ambas as atividades de Empatia Histórica, revelou-se fundamental a utilização de uma escala de Empatia Histórica, para um correto posicionamento das respetivas respostas. No subcapítulo *1.2. Empatia Histórica*, apresentamos diversas escalas que seriam passíveis de utilizar, neste estudo. Contudo, depois de minuciosamente analisadas, para nós, a mais adequada e a escolhida foi a escala de Empatia Histórica de Peter Lee e de Rosalyn Ashby (1987), pela sua simplicidade e objetividade. Para relembrar a mesma, voltamos a repetir a explicação de cada um dos níveis desta escala:

- **Nível Um (O Passado Escuro)** – as pessoas do passado são percecionadas como mentalmente incapazes, uma vez que não conseguiram seguir percursos óbvios de ação. Quanto mais recuamos na cronologia, mais o agente histórico é visualizado como incompetente ou ignorante, dado que, atualmente, somos mais inteligentes e capazes. Por outras palavras, não se consegue ter em mente o contexto histórico e não é possível criar uma distância do presente, onde nos deparamos com uma informação e um conhecimento vastos;
- **Nível Dois (Estereótipos Generalizados)** – as intenções, valores, objetivos, entre outros, das pessoas do passado, são posicionadas dentro de estereótipos e de generalizações, não existindo um esforço para distinguir o presente do passado, no que concerne ao conhecimento ou aos valores. Projetam-se, ainda, rotinas baseadas nos modelos estereotipados ou em classificações convencionais, sem uso de evidência histórica, para analisar situações passadas;
- **Nível Três (Empatia Quotidiana)** – as situações passadas são compreendidas através de conceitos modernos, sem qualquer distinção entre a visão/conhecimento dos agentes históricos e a visão/conhecimento do presente. Não obstante, existe um esforço notório em tentar reconstruir fatores de determinadas situações, ao mesmo tempo que existe uma noção geral de como as pessoas se terão sentido, frequentemente com alguma forma de projeção pessoal;
- **Nível Quatro (Empatia Histórica Restrita)** – capacidade de entender situações passadas, reconhecendo-se que os agentes históricos não podem ser

caracterizados como atualmente os caracterizaríamos, dado que, hoje em dia, adquirimos certos conhecimentos que, antigamente, não se havia alcançado – em parte, devido às diferentes crenças, objetivos e valores. Contudo, ainda se recorre à crítica do passado, daquilo que consideramos como sendo ignorante ou ininteligível;

- **Nível Cinco (Empatia Histórica Contextual)** – apesar de nos encontrarmos dependentes da informação fornecida, é possível aplicar estratégias que auxiliam a alcançar a compreensão de que a posição e o ponto de vista do agente histórico e do historiador são distintos. Existe, assim, um esforço de colocar as situações num maior contexto de crenças e valores e de os tentar conectar com as condições de vida do passado.

3. Atividades e Resultados

No presente capítulo, iremos então explicar o decorrer de cada uma das atividades de Empatia Histórica, aplicadas em sala de aula, bem como os resultados finais, onde as respostas dos alunos serão avaliadas de acordo com a escala de Empatia Histórica acima referida. A mesma avaliação será, posteriormente, cruzada com os dados sociofamiliares, nomeadamente, o nível de literacia e a área de profissão das respetivas mães de cada aluno.

3.1. Atividade I: O Holocausto.

3.1.1. A Preparação

De modo a preparar os alunos para a realização da primeira atividade de Empatia Histórica, foram lecionadas duas aulas referentes ao tema do Holocausto. A primeira aula (Anexo 2) teve como propósito contextualizar a temática e enquadrá-la no seu tempo e locais históricos. A turma trabalhou o conceito de antissemitismo e as suas principais consequências, destacando o conceito genocídio e os eventos trágicos a ele associados.

Numa segunda aula (Anexo 3), procuramos que os alunos obtivessem um maior e mais aprofundado contacto com fontes históricas e, neste sentido, recolhemos excertos da obra de Primo Levi (2002), bem como pequenos vídeos retirados do documentário “A Noite Cairá”, dirigido por André Singer – ao mesmo tempo que os alunos se deparavam com um testemunho escrito de um sobrevivente de um campo de concentração, eram confrontados com as imagens verídicas dos acontecimentos descritos na obra. Para finalizar, decidimos descrever à turma quatro prisioneiros, com personalidades distintas, que Primo Levi menciona no seu texto, bem como dos sonderkommandos, com o intuito de dar a conhecer diferentes realidades, dentro do mesmo campo de concentração.

3.1.2. A Atividade

A atividade dividiu-se em dois momentos de recolha de dados, uma vez que os alunos estavam a trabalhar Empatia Histórica pela primeira vez. Neste sentido, consideramos que seria mais adequado começar por uma pequena ficha de trabalho

(Anexo 4), durante a primeira aula lecionada, onde era pedido aos alunos que respondessem a três questões, à medida que o tópico ia sendo abordado. Note-se que as respostas deveriam ser dadas, através da perspetiva de um judeu a viver durante a ditadura de Adolf Hitler. As questões eram as seguintes:

- 1. Como te sentirias se o líder político do teu país, criasse uma lista de regras contra a comunidade judaica, na qual estás integrado? – Esta questão dizia respeito às Leis de Nuremberga, o primeiro momento da aula.
- 2. Por ordem do chefe de Estado – Adolf Hitler – as Sinagogas e as lojas de propriedade judaica, da noite para o dia, são completamente destruídas e incendiadas. Como te sentirias, ao ver o teu local de culto e o teu local de trabalho, a serem atacados desta forma? – Em seguida, o fio condutor da aula direcionou-os para o episódio da Noite de Cristal.
- 3. És casado/a e tens dois filhos pequenos. A tua família é levada para um campo de concentração. Imediatamente, são separados por sexo e não sabes se alguma vez mais irás reencontrar o teu esposo ou a tua mulher. Os teus filhos são-te retirados e enviados para as câmaras de gás. Quais são os primeiros pensamentos e sentimentos que te ocorrem, no imediato? – Por fim, analisamos o culminar do percurso estudado em aula, os campos de concentração.

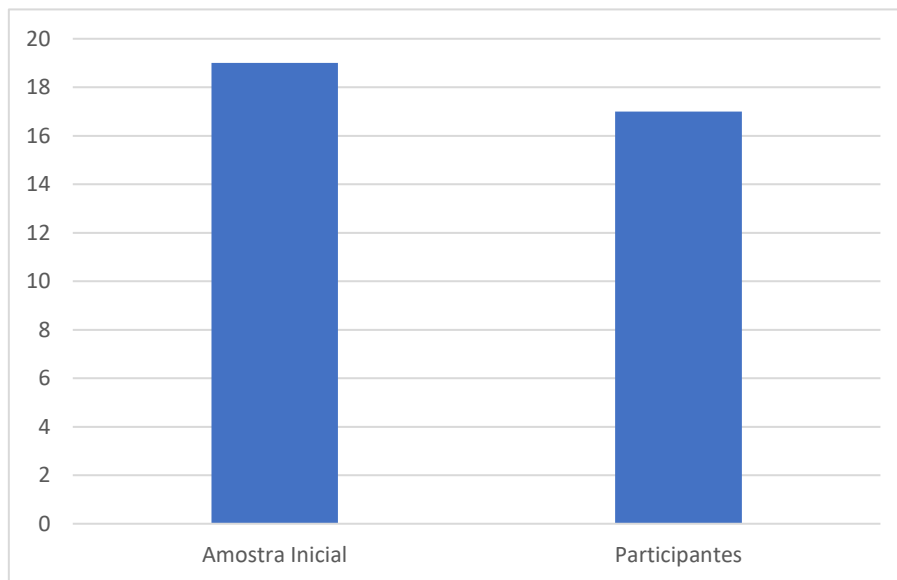
Uma vez ambientados com o que seria a atividade, numa segunda aula, atribuímos à turma uma ficha de trabalho mais complexa (Anexo 5), que exigia uma maior reflexão sobre o tema e tudo o que havia sido lecionado na respetiva aula e na anterior. Os alunos receberam uma listagem de ideias que poderiam guiar as suas respostas, a saber:

- Descreve os teus sentimentos/pensamentos gerais sobre o Holocausto.
- Existiu algum evento que criou mais impacto em ti? Se sim, qual e porquê?
- És capaz de compreender as atitudes tomadas por alguns prisioneiros? Condenas alguma dessas atitudes? Explica.
- Se fosses um prisioneiro, num campo de concentração, de acordo com o que aprendeste, farias algo diferente? Como seria o teu dia a dia?

3.1.3. Os Resultados

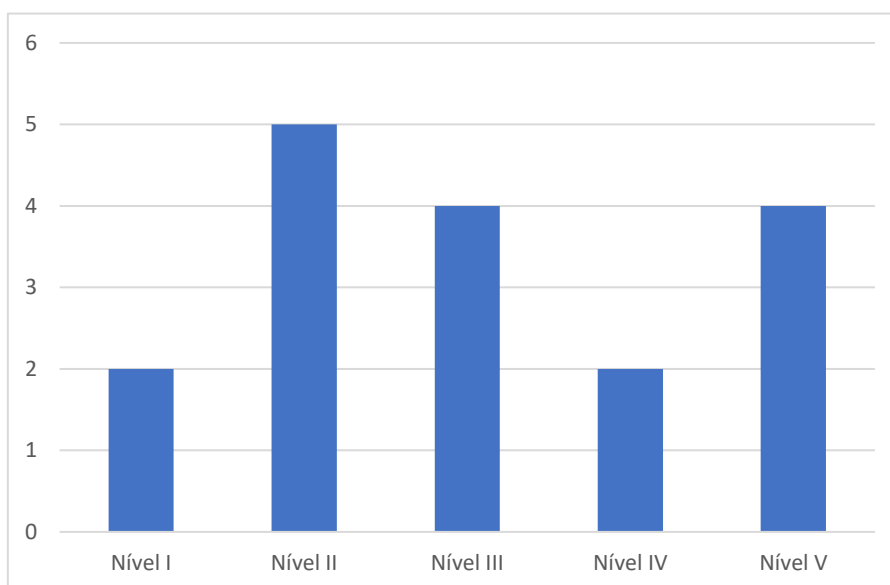
No momento da realização da primeira atividade de Empatia Histórica, com a turma do 12.º ano, esta contou com a participação de dezassete alunos (Figura 8), em dezanove da amostra inicial inquirida.

Figura 8 - Número que alunos participantes na primeira atividade.



Após a leitura e respetiva análise das respostas dadas pelos alunos, em ambas as fichas de trabalho que realizaram, podemos concluir que sete alunos se encontram nos níveis mais baixos de Empatia Histórica, mais concretamente dois no Nível I de Empatia Histórica e cinco no Nível II. No nível intermédio, quatro dos alunos enquadram-se no Nível III e, por fim, seis alunos posicionam-se nos níveis mais altos de Empatia Histórica, respetivamente dois no Nível IV e quatro no Nível V. Desta forma, podemos constatar que mais alunos foram colocados em níveis inferiores, do que nos níveis elevados (Figura 9).

Figura 9 - Distribuição dos alunos por Níveis de Empatia Histórica.



Nível I

Exemplo de resposta: “Provavelmente, eu não sentiria nada porque, simplesmente, não há rigorosamente nada que eu possa fazer, tentar-me-ia manter calmo e o único pensamento que eu tinha era que teria de sobreviver.”

O aluno demonstra não ser capaz de desenvolver Empatia Histórica pelas figuras históricas referidas da ficha, não fazendo qualquer esforço para tentar compreender como se terão sentido os judeus, perante todos os eventos que foram analisados em aula. Ao mesmo tempo, apresenta uma certa desvalorização pelo passado e pelas pessoas que nele viveram – “(...) eu não sentiria nada porque, simplesmente, não há rigorosamente nada que eu possa fazer (...)”.

Nível II

Exemplo de resposta: “Primeiro penso em pegar nas minhas crianças e fugir, no entanto, poder levar com um tiro ou correr e morrer, optando por essa opção, se ficar desesperada. Ficaria aflita e nervosa, por entrar na câmara de gás, mas porque eu seria obrigada, despedia-me da minha família, sabendo que ia morrer de uma forma ou de outra, sendo apenas uma questão de tempo. Se conseguisse fugir e sucedesse, tentaria recomeçar a minha vida noutra lugar, mesmo sendo pouco provável de isso acontecer.”

A aluna fala da situação – entrada nos campos de concentração – através de uma visão centrada numa generalização daquilo que conhece, no seu presente, como a possibilidade de fugir e recomeçar uma nova vida (algo que, nesta época e neste contexto, dificilmente aconteceria e a própria aluna refere isso, na sua resposta). Além disso, a aluna remete para conhecimentos que adquiriu atualmente, uma vez que, inicialmente, os judeus não sabiam o propósito dos locais para onde eram levados, daí a aluna, incorporada na personagem do judeu, não poderia afirmar que iria morrer. Pelo menos, não nesta altura da História.

Nível III

Exemplo de resposta: “Sentir-me-ia oprimida, marginalizada, injustiçada visto que o líder político do meu país (cuja função é governar a nação, da qual faço parte) está a agir contra mim e os meus, por puro preconceito, xenofobia.”

“O meu primeiro pensamento seria “porquê?” e faria uma introspetiva para tentar perceber o que me levou a mim e à minha família àquele ponto. Quanto aos sentimentos, seria dominada por um desespero esmagador, medo, terror, a incapacidade de fazer alguma coisa pela minha família e, eventualmente, por mim própria. Destruiria a minha saúde mental. Entrando, assim, num ciclo de negativismo e perda da vontade de viver.”

A aluna refere conceitos que seriam, maioritariamente, utilizados no seu quotidiano e no século em que vivemos e não, propriamente, em meados do séc. XX, como “xenofobia” ou “saúde mental” – termos cuja regularidade da sua utilização corresponde, sobretudo, à nossa atualidade e não à atualidade de um judeu, durante a ditadura nazi.

Nível IV

Exemplo de resposta: “Sentir-me-ia excluído, como se a minha vida não valesse absolutamente nada. Também ficaria chateado.”

“Sentir-me-ia injustiçado, destroçado, pois tinham-me roubado a vida para a qual trabalhei durante anos para ter, e assim de repente fico sem nada, e ainda tenho de pagar em contribuição ao Estado. Sinto-me também com medo, pois os militares

alemães estão a capturar e levar membros da minha comunidade para sítios desconhecidos.”

O aluno, de uma forma geral, apresenta ter conhecimento sobre a temática em estudo, com algumas falhas na forma que utiliza para se expressar e a falta de desenvolvimento, em algumas das questões que lhe foram apresentadas. Talvez, se as tivesse desenvolvido mais, poderia alcançar o Nível V de Empatia Histórica.

Nível V

Exemplo de resposta: “Sentir-me-ia posta de parte, a mim e à minha comunidade, pois não eramos de todo considerados alemães e éramos culpados de todo o mal que acontecia à Alemanha, sem nem ter culpa.”

“Destroçada. O trabalho de uma vida, que foi completamente destruído e o que nos resta agora são pedaços de vidro. Fomos proibidos de exercer as nossas profissões e ainda somos obrigados a carregar uma estrela amarela para nos destacar?”

As alunas apresentam total conhecimento deste passado histórico estudado em aula, corroborado pelas suas respostas, nomeadamente, nos seguintes excertos das mesmas: “(...) não eramos de todo considerados alemães e éramos culpados de todo o mal que acontecia à Alemanha (...)” e “(...) o que nos resta agora são pedaços de vidro. Fomos proibidos de exercer as nossas profissões (...)”.

Como havíamos referido, previamente, iremos cruzar os dados referentes aos níveis de Empatia Histórica dos alunos, com o nível de escolaridade e com a área de profissão das suas respetivas mães. Neste sentido, como podemos observar no Quadro 2, os graus de escolaridade mais elevados, como a Licenciatura e o Mestrado, encontram-se associados a níveis mais baixos e intermédios de Empatia Histórica. É de destacar que, no Nível II, somos confrontados com três alunos cujas mães completaram a Licenciatura. O nível de literacia mais transversal é o 12.º ano de escolaridade que se encontra presente em quase todos os níveis de Empatia Histórica, exceto no Nível II. No nível superior, deparamo-nos também com o 6.º e o 9.º ano de escolaridade e, por último, o nível de escolaridade mais baixo, o 4.º ano de escolaridade, posiciona-se no Nível II de Empatia Histórica.

Quadro 2 - Cruzamento dos Níveis de Empatia Histórica, com os Níveis de Literacia das mães.

	I	II	III	IV	V	Total
4.º ano de escolaridade		1				1
6.º ano de escolaridade					1	1
9.º ano de escolaridade	1	1			1	3
12.º ano de escolaridade	1		3	2	2	8
Licenciatura		3				3
Mestrado			1			1
Total	2	5	4	2	4	

Na vertente das áreas das profissões das mães (Quadro 3), conferimos que, nos níveis mais baixos de Empatia Histórica – Níveis I e II – encontramos uma panóplia de profissões, nomeadamente, Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos, Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas, Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices, Técnicos e Profissões de Nível Intermédio, Trabalhadores Não Qualificados e Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores. No Nível III, o nível intermédio, voltamos a encontrar Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices, Técnicos e Profissões de Nível Intermédio, Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores e, pela primeira vez, Profissões das Forças Armadas. Por fim, nos níveis mais elevados – Níveis IV e V – encontramos somente três diferentes áreas, isto é, Pessoal Administrativo, Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores e mães que se encontram desempregadas. É de destacar esta última observação que coloca os únicos alunos com mães desempregadas, no nível máximo de Empatia Histórica.

Quadro 3 - Cruzamento dos Níveis de Empatia Histórica, com as Áreas de Profissão das mães.

	I	II	III	IV	V	Total
Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices		1	1			2
Pessoal Administrativo				1		1
Profissões das Forças Armadas			1			1
Desempregada					2	2
Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores		1	1	1	2	5
Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas	1	1				2
Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos	1					1
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio		1	1			2
Trabalhadores Não Qualificados		1				1
Total	2	5	4	2	4	

3.2. Atividade II: A Guerra Colonial.

3.2.1. A Preparação

A segunda e última atividade de Empatia Histórica, realizada no 2.º Período, debruçou-se sobre a temática da Guerra Colonial. À semelhança da primeira atividade, lecionou-se uma aula teórica sobre o tema (Anexo 6), de modo a fornecer aos alunos o contexto e os factos necessários para tomarem o devido conhecimento deste episódio da nossa História. Na respetiva aula, os alunos aprenderam os fatores que culminaram no conflito armado, nomeadamente o pensamento vigente em Portugal, acerca das suas colónias, bem como os sentimentos dos povos africanos perante o domínio português. Deste modo, a turma encontrava-se consciente de ambas as perspetivas das partes participantes na Guerra Colonial e do contexto vivido na época.

Numa segunda aula (Anexo 7), mais prática, os alunos confrontaram-se com testemunhos de soldados que lutaram na Guerra Colonial, nos diversos locais em que esta ocorreu, bem como de familiares e conhecidos dos soldados que, durante o mesmo período, permaneceram na Metrópole. Assim, a turma contactou com várias perspetivas diferentes, sobre o mesmo evento, tanto de quem partiu, como de quem ficou.

3.2.2. A Atividade

Para a realização desta atividade, fundamentamo-nos nas obras de Mário Brochado Coelho (1989) e de Joana Pontes (2019), as quais serviram para a seleção de excertos para posterior análise, por parte dos alunos. A aula dividiu-se, então, em dois momentos:

- Um primeiro momento de apresentação das personagens históricas – quatro perfis de soldados (Mário Brochado Coelho; Carlos; Luís e Manuel) e quatro perfis de mulheres (Elisa; Teresa; As Mães e as Defensoras da Pátria). Uma vez que seriam apresentadas cartas escritas pelos soldados, na segunda parte da aula, escolhemos incluir excertos, junto da apresentação das quatro mulheres, que corroborassem cada um dos seus perfis.
- Um segundo momento de análise de cartas escritas pelos ou para os soldados selecionados, as quais se encontravam divididas entre as que apresentavam

descrições de apoio ao regime português e as que descreviam opiniões que iam contra o mesmo. Ao longo deste segundo momento, os alunos também puderam observar imagens de soldados na Guerra Colonial e das condições em que estes viviam.

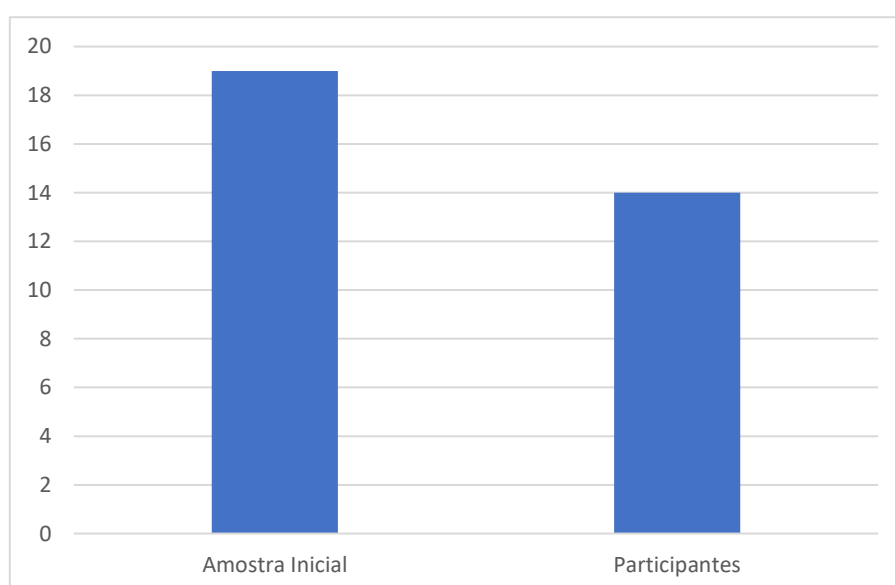
Após a apresentação de todos os dados necessários para a realização desta atividade, os alunos responderam a uma ficha de trabalho (Anexo 8) que incluía duas questões, cujas respostas seriam utilizadas para definir o nível de Empatia Histórica de cada aluno:

- Escolhe 1 perfil de um soldado e 1 perfil de uma mulher – justifica as suas atitudes, à luz da época.
- Indo ao encontro dos perfis que escolheste, como seria a visão que cada um teria sobre Portugal, entre setembro de 1974 e janeiro de 1975 (período de tempo onde ocorre o reconhecimento da independência de Angola, Moçambique e Guiné)?

3.2.3. Os Resultados

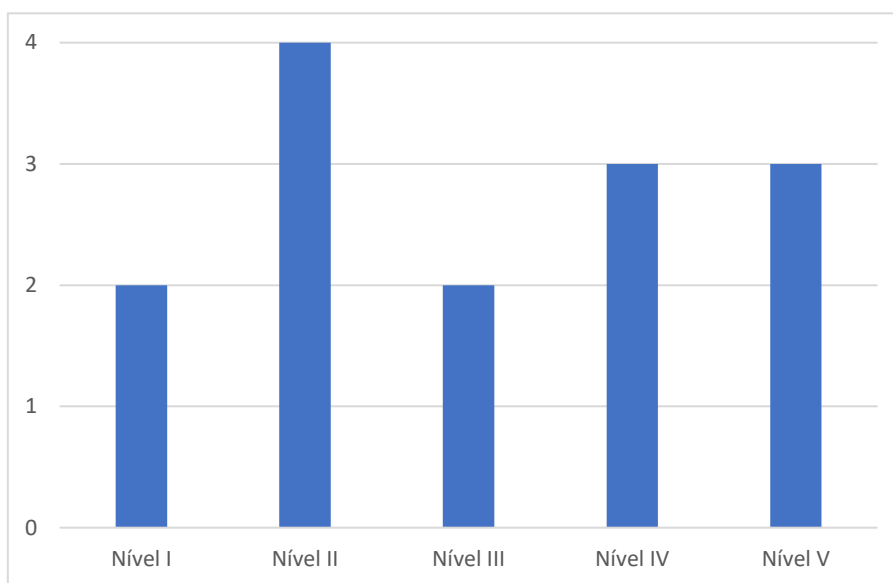
Na altura da realização da segunda atividade deste relatório, dois alunos haviam saído da turma e outros não participaram. Desta forma, perante a amostra inicial, obtivemos a participação de catorze alunos (Figura 10).

Figura 10 - Número de alunos participantes na segunda atividade.



Das catorze respostas que obtivemos, consideramos que, como podemos observar na Figura 11, dois alunos encontram-se no nível mais baixo de Empatia Histórica, o Nível I, enquanto que quatro, o número mais alto da análise, se posicionam no Nível II. Numa posição intermédia, dois alunos foram avaliados com o Nível III e, para finalizar, encontramos tanto três alunos no Nível IV, como no Nível V.

Figura 11 - Distribuição dos alunos por Níveis de Empatia Histórica.



Nível I

Exemplo de resposta: “A visão que Luís teria sobre Portugal, entre setembro de 1974 e janeiro de 1975, visto que ele tinha estudos, acho que ele não seria a favor, pois Portugal tinha lutado para manter as colónias referidas que são Angola, Moçambique e Guiné, porque houveram pessoas que morreram na luta pelas colónias.”

O aluno em questão, apresentou respostas que revelam falta de atenção e de interesse na aula, dado que, de uma forma geral, não correspondem aos factos, perfis e contextos analisados em aula. O perfil do soldado Luís, escolhido por este aluno, era o de um opositor ao regime, não fazendo sentido que este não seja a favor da independência das colónias e do fim da ditadura, em Portugal.

Nível II

Exemplo de resposta: “Juntamente com Elisa, criticariam cada erro e passo que o novo governo fizesse, como manifestações, especialmente violentas. Mas Elisa, podia

talvez ver as oportunidades de ser livre, apoiando este novo regime, sendo independente, ao perceber a sua propaganda de um bem comum democrático, por ser facilmente influenciada. No entanto, podendo ser violentamente perseguida por Carlos, pela sua oposição.”

A aluna recorre a estereótipos para explicar as atitudes que as duas personagens históricas teriam, não conseguindo, ao mesmo tempo, fazer uma distinção entre o passado e o presente, nomeadamente as manifestações violentas por parte das personagens históricas escolhidas e a perseguição que Carlos, um soldado com um perfil violento para com a sua companheira, faria a Elisa.

Nível III

Exemplo de resposta: “Carlos como grande defensor da pátria, claramente perder as colónias seria um motivo para ficar frustrado e furioso pelos acontecimentos. Regressaria a Portugal, provavelmente, com os danos psicológicos, um homem agressivo como muitos ficam. Elisa como uma mulher dependente dele continuaria na relação e a submeter-se naquela relação tóxica e pouco saudável.”

A aluna utiliza conceitos considerados modernos, como “relação tóxica e pouco saudável” para descrever o passado, esquecendo-se de ter em conta o contexto da época histórica em estudo.

Nível IV

Exemplo de resposta: “Manuel representa um soldado típico, porque, independentemente, de estarem a favor ou não da guerra, a maior parte dos soldados sentem saudades de casa, dos seus familiares, sentem-se cansados fisicamente, emocionalmente e psicologicamente. Teresa, uma mulher com estudos com um marido também com estudos, no início da guerra, mostra um lado preconceituoso, por outras palavras, um comportamento racista, revelando esse lado numa das cartas que mandou ao seu marido. Teresa expõe esse desprezo, contando-lhe o que viu num programa de televisão e até o que está a acontecer na metrópole. Mas esses pensamentos, essa mentalidade vai evoluindo, talvez pela influência na troca de cartas com o seu marido que também tinha mudado a forma de pensar.”

A aluna, apesar de apresentar um esforço em compreender o passado e o respetivo contexto em que este se encontra, como podemos observar na sua resposta, falha em não conseguir explicar os motivos pelo qual considera a personagem Teresa racista e preconceituosa, podendo ter tido em conta o papel da propaganda, no Estado Novo.

Nível V

Exemplo de resposta: “O Carlos é um jovem de 18 anos, com poucos estudos e que veio de um meio pobre. É uma pessoa que defende a pátria e que não tem o mesmo acesso à informação que outros rapazes da altura tinham, o que justifica as atitudes que tinha, devido à manipulação que sofria por parte da propaganda do Estado Novo. Colocando-me no papel de Carlos, compreendo que ele seja um rapaz que defende a Pátria, visto que Salazar passava para o seu povo que Portugal era um grande país e Carlos orgulhava-se de o defender. A falta de acesso à informação e aos estudos, condiciona o jovem a não ter um pensamento crítico e não dá conta da manipulação que sofre. A sociedade da altura vinculava os jovens que não queriam partir para África a sinais de fraqueza, medo e até da sua sexualidade.”

O aluno exhibe compreensão histórica, conseguindo explicar o passado dentro do seu próprio contexto, evitando estereótipos ou julgamentos da personagem histórica escolhida por si. De acordo com o perfil do soldado Carlos e dos excertos analisados, o aluno conseguiu explicar as atitudes desta figura, nunca esquecendo a cronologia em que esta se encontra e o meio que a rodeia.

Quadro 4 - Cruzamento dos Níveis de Empatia Histórica, com o Níveis de Literacia das mães.

	I	II	III	IV	V	Total
4.º ano de escolaridade		1				1
9.º ano de escolaridade		1		2		2
12.º ano de escolaridade	1	1		1	3	6
Licenciatura	1	1	1			3
Mestrado			1			1
Total	2	4	2	3	3	

Cruzando os dados referentes aos níveis de Empatia Histórica de cada aluno, com o nível de Literacia das suas respetivas mães (Quadro 4), conseguimos constatar que os níveis mais altos de educação, como a Licenciatura e o Mestrado, se encontram associados a níveis mais baixos, como o Nível I, o Nível II e o Nível III. Por sua vez, os níveis mais altos – o Nível IV e o Nível V – correspondem ao 9.º ano e a o 12.º ano de escolaridade. O Nível II, de todos os níveis, é aquele que reúne uma maior diversidade, indo desde o 4.º ano de escolaridade ao Ensino Superior.

Observando o Quadro 5, referente ao cruzamento dos dados dos níveis de Empatia Histórica com a área das profissões das mães, podemos concluir que, o níveis mais baixos – Nível I e Nível II – correspondem às seguintes áreas de profissão: Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos, Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas, Pessoal Administrativo, Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices, Trabalhadores Não Qualificados e Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores. No próximo nível, o Nível III, encontramos somente a área de Técnicos e Profissões de Nível Intermédio. Por sua vez, os níveis mais elevados, ou seja, os Níveis IV e V, apresentam as seguintes três áreas de profissões diferentes –

Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices, Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores e Profissões das Forças Armadas.

Quadro 5 - Cruzamento dos Níveis de Empatia Histórica, com as Áreas de Profissão das mães.

	I	II	III	IV	V	Total
Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices		1		1		2
Pessoal Administrativo		1				1
Profissões das Forças Armadas					1	1
Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores		1		2	2	5
Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas	1					1
Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos	1					1
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio			2			2
Trabalhadores Não Qualificados		1				1

Total	2	4	2	3	3
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

4. Considerações Finais

O exercício que promova a Empatia, revela-se essencial, em sala de aula, pelas inúmeras vantagens que proporciona aos alunos, bem como ao professor que ensina com e para a Empatia – melhora a relação entre os mesmos, torna o ambiente escolar harmonioso e auxilia no desenvolvimento de outras competências, úteis na vida e no percurso educativo dos discentes. No campo da História, a promoção e a prática da Empatia Histórica, permite olhar o passado através da perspectiva de quem o viveu, sentiu e sofreu. Os alunos, desta forma, conseguem compreender determinado período da História, de acordo com as características e contexto próprios do mesmo, culminando numa melhor percepção do passado e compreensão do presente.

Tendo por base o conhecimento da importância da Empatia Histórica, ao longo do presente ano letivo 2022/2023, propusemo-nos a trabalhá-la com os alunos, em dois momentos históricos diferentes – um internacional, centrado no Holocausto e outro nacional, onde a turma se debruçou sobre o período da Guerra Colonial. Em ambas as atividades realizadas, talvez pelo facto de os alunos nunca terem sido confrontados com o exercício de aplicação da Empatia Histórica, os níveis mais baixos da escala de Empatia Histórica encontra-se associados à maior fatia da amostra – estes respetivos alunos revelaram não conseguir estabelecer a distância entre empatia e simpatia, muitas vezes respondendo através dos seus próprios sentimentos e das suas vivências atuais ou, em outras situações, apresentaram um total desconhecimento ou desapareço pelo passado. Consideramos, como aspeto a melhorar, por parte do docente, que deveríamos ter dedicado parte de uma aula, anterior à aplicação de qualquer atividade prática, à explicação teórica do conceito de Empatia Histórica, uma vez que, tal atitude poderia culminar em melhores resultados.

Numa segunda fase deste estudo, tentamos responder à nossa questão inicial: “De que modo o contexto familiar do aluno, influencia ou não, a sua capacidade de desenvolver Empatia Histórica?” e concluímos que, de uma forma geral, no que concerne aos níveis de literacia das mães, os mais elevados, como a Licenciatura e o Mestrado, corresponderam a níveis baixos ou intermédios de Empatia Histórica. Por sua vez, os níveis mais elevados encontram-se associados a níveis de literacia mais básicos,

entre o 6.º e 12.º anos de escolaridade. Desta forma, concluímos que existe, perante os dados obtidos, uma ligação entre níveis de literacia superiores com níveis de Empatia Histórica inferiores.

Na análise realizada às áreas das profissões das mães, tanto na primeira atividade como na segunda, o Nível I de Empatia Histórica corresponde à área de Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos e de Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas e o Nível II de Empatia Histórica à área de Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices e de Trabalhadores Não Qualificados. Já os níveis mais elevados de Empatia Histórica, apresentam-se associados à área de Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores – transversal a vários níveis, talvez por corresponder ao maior número de mães – e, na primeira atividade, realçamos dois alunos com Nível V de Empatia Histórica, o nível máximo, cujas mães se encontravam, no momento da aplicação da atividade, desempregadas. Neste cruzamento de dados específico, ao contrário do anterior, revela-se um pouco mais complicado de afirmar factos concretos acerca da ligação de um determinado nível de Empatia Histórica, a uma área de profissão específica, uma vez que a diversidade de profissões é vasta e a maioria vai alternando de posição, de uma atividade para a outra.

Concluímos as observações finais, com aspetos que consideramos que teriam enriquecido esta investigação, a saber:

- Como já referimos, previamente, poderia ter sido vantajoso o planeamento de uma aula, prévia à aplicação das atividades, com o intuito de explorar, com os alunos, o conceito de Empatia Histórica;
- Gostaríamos que mais alunos tivessem participado nas atividades, uma vez que a turma era relativamente pequena e, o número de faltas e transferência de alunos a meio do ano, encurtou ainda mais a nossa amostra;
- O facto de os alunos estarem num ano que engloba Exames Nacionais, prejudicou a aplicação da segunda atividade, dado que, como explicamos anteriormente, todas as turmas do 12.º ano realizaram, ao mesmo tempo, uma ficha de avaliação sumativa de preparação para o respetivo Exame, o que nos levou a apressar as aulas, de modo a que todos fossem igualmente preparados

para a prova. Neste sentido, teria sido benéfico a disponibilidade de mais tempo para a aplicação das atividades, tanto na sua vertente teórica, como prática.

Fontes Documentais

Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: [Repositório Comum: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória \(rcaap.pt\)](#)

Conselho da Europa (2017). Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: princípios e linhas orientadoras. Disponível em: [16808fd8b6 \(coe.int\)](#)

Referências Bibliográficas

Aguiar, E. P. (2018). A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade*, 13 (33), 109-124.

Alves, L.A.M. (2009). A Função Social da História. *E-fabulations: e-journal of children's literature*, 5, 18-22. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19306>

Alves, L.A.M. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229>

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

Babalís, T.K. & Lazarakou, E.D. (2021). Employing Empathy to Teach and Assess the Learning Process in Controversial Historical Issues. *Creative Education*, 12, 1615-1628. Doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127123>

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 13-21. Retirado de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>

Barca, I. (2007). A Educação Histórica numa Sociedade Aberta. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 5-9. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf>

Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: Esboço de uma Síntese. In I. Barca & M. Auxiliadora Schmidt, *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 11-27). Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Barca, I. (2017). História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 3(2), 77-89. Retirado de <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere>

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

Brower, T. (2021). Empathy Is The Most Important Leadership Skill According To Research. *Forbes*. Disponível em: [Empathy Is The Most Important Leadership Skill According To Research \(forbes.com\)](https://www.forbes.com/sites/timothybrower/2021/05/12/empathy-is-the-most-important-leadership-skill-according-to-research/)

Coelho, M. B. (1989). *Lágrimas de Guerra*. Porto: Edições Afrontamento.

Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. Retirado de: [Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement - Bridget Cooper - Google Livros](https://books.google.com.br/books?id=8w8tDwAAQAAJ)

Correia, L.G. (2017). Aprender História em Democracia. In Conselho Nacional de Educação, *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e perspectiva – Volume I*. (pp. 157-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Drake, F.D. & Nelson, L.R. (2005). *Engagement in teaching history: theory and practices for middle and secondary teachers*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Ellenwood, T. (2017). Historical Empathy: Judging the People of the Part in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 6(1), 90-95. Retirado de <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/233>

Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6-49.

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

Falcone, E. (1999). A Avaliação de um Programa de Treinamento da Empatia em Universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1), 23-32.

Ferreira, C. (2009). O Papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In I. Barca & M. Auxiliadora Schmidt, *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 115-130). Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In I. Barca, *Educação Histórica e museus* (pp. 19-36). Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

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

Leur, T. D., Boxtel, C. V. & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. Doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>

Levi, P. (2002). *Se Isto É Um Homem*. Porto: Colecção Mil Folhas.

McDonald, N. M. & Messinger, D.S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In A. Acerbi, J. A. Lombo, & J. J. Sanguineti (Eds), *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. (pp. 1-35). Retirado de https://www.researchgate.net/publication/267426505_The_Development_of_Empathy_How_When_and_Why

Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. & Smith, C.B. (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. Doi: <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>

Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 33-39.

Muniroh, A. (2021). Empathy Education Based Classroom Through Emotional Engagement during the Pandemic. *Journal of Education and Technology*, 4(4), 644-650. Doi: <https://doi.org/10.29062/edu.v4i4.226>

- Pina, M. (2015). O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen. *Revista de História da UEG*, 4(1), 284-292. Retirado de <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/3207>
- Pontes, J. (2019). *Sinais de Vida: Cartas da Guerra 1961-1974*. Lisboa: Tinta da China.
- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for history Teaching. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. (pp.62-88). Sussex, Inglaterra: Falmer Press.
- Santos-Dias, D., Lopes, R. & Zanon, R.B. (2022). As Bases Desenvolvimentais da Empatia: um modelo teórico integrativo. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XXVI (2), 55-72.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Souza, A. (2009). *Empatia Histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil
- Souza, M.F.S. (2022). Empatia e a prática educativa. *Observador*. Disponível em: [Empatia e a prática educativa – Observador](#)
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1994). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stojiljkovic, S., Djigic, G. & Zlatkovic, B. (2012). Empathy and Teacher's Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (69), 960-966. Doi: [10.1016/j.sbspro.2012.12.021](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021)
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implication for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools

Anexos

Anexo 1

A Empatia Histórica – O Holocausto

Ficha de Trabalho – Parte 1

1. Código do Aluno

2. Género

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Idade

- 16 - 17
- 18 - 19
- 20 ou mais

4. Quantas pessoas compõem o seu Agregado Familiar?

- 2 - 3
- 4 - 5
- 5 ou mais

5. Habilitações Literárias dos Pais ou Encarregados de Educação

	Pai	Mãe	Outro*
4.º ano de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.º ano de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.º ano de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.º ano de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Outro: se os seus pais não são os encarregados de educação, por favor, especifique, a seguir, quem é:

6. Profissão/Ramo de Atividade dos Pais ou Encarregados de Educação

Pai: _____
Mãe: _____
E.E.: _____

7. Sem contar com os manuais escolares, em média, quantos livros tem em casa?

- Menos de 10
- 11 - 20
- 21 - 50
- 51 - 100
- 100 ou mais

8. Indique a freguesia onde reside.

- Baguim do Monte
- Covelo
- Fânzeres
- Foz do Sousa
- Gondomar (S. Cosme)
- Jovim
- Lomba
- Medas
- Melres
- Rio Tinto
- S. Pedro da Cova
- Valbom

<p>Tema: O Agudizar das Tensões Políticas e Sociais a partir dos anos 30</p> <p>Subtema: As opções totalitárias</p>			
<p>Sumário: O Culto da Força e da Violência</p>		<p>Tempo letivo: 100</p>	
<p>Aprendizagens Essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos; 			
<p>Situação-problema: “(...) soube-se que no dia seguinte os judeus iriam partir. Todos, sem exceção. Também as crianças, também os velhos, também os doentes. Para onde, ninguém sabia.” – Primo Levi, “Se Isto é um Homem”</p>			
<p>Questões-orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que significou o antisemitismo nazi? Quais as consequências do antisemitismo? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>1. Após a subida de Hitler ao poder, a comunidade judaica começou a sofrer represálias. Uma das primeiras debruçou-se nas Leis de Nuremberga que, acima de tudo, proibiam a junção de judeus e de pessoas de “sangue alemão”, procurando preservar a “raça ariana”. A situação agravou-se com a famosa “Noite de Cristal” onde sinagogas foram incendiadas, propriedades judaicas destruídas, entre outros. Por sua vez, implantada a II Guerra Mundial,</p>	<p>1. Identificar as características do antisemitismo nazi.</p>	<p>Motivação: análise de um cartaz de propaganda antisemita, e da respetiva legenda, que atribui ao judeu o papel de traidor e de instigador da guerra, ao (supostamente) apoiar as forças aliadas. Aqui, pretende-se que os alunos consigam compreender o poder da propaganda e o papel que esta tem, da difusão dos ideais do regime.</p> <p>Análise de uma cronologia, referente ao Holocausto, onde se encontra inserido a definição de «Crime Contra a Humanidade»</p> <p>1.1. Anotação do conceito de antisemitismo, no caderno diário.</p> <p>1.2. Leitura e análise do doc. 14B (pág. 120) do Manual, referente às Leis de Nuremberga de 1935 e às consequências derivadas das mesmas.</p> <p>1.3 Leitura e análise do doc. 14D (pág. 120) do Manual, que explicita os acontecimentos da “Noite de Cristal” de 1939. O doc. encontra-se acompanhado de uma imagem de um edifício, de propriedade judaica, em chamas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Participação oral e qualidade das intervenções Capacidade de análise de fontes Participação correta nos exercícios da aula.

<p>novamente, o judeu o bode expiatório e é acusada de ser o culpado da mesma.</p> <p>2. O antissemitismo, levado a um extremo, originou num genocídio em massa. Eram imensos os campos de concentração espalhados pelo espaço europeu, bem como a existência de campos próprios para o extermínio. O resultado de mortes revela-se surreal, tendo morrido cerca de 6 milhões de judeus, não obstante todos os outros milhões de pessoas aprisionadas nestes campos.</p> <p>Não havia distinção entre sexo ou idade. Se não servissem para trabalhar, eram remetidos para o extermínio.</p>	<p>2. Explicar as consequências derivadas do antissemitismo.</p>	<p>2.1. Anotação do conceito de genocídio, no caderno diário.</p> <p>2.2. Análise de um mapa (doc. 13E, p. 119), que apresenta os principais campos de concentração e de extermínio, na Europa e que apresenta aos alunos a imensidão de campos existente, nos anos finais da guerra. Além disso, representa ainda as zonas dominadas pelo Reich, bem como o Espaço Vital.</p> <p>2.3. Análise de uma tabela que retrata os vários grupos de prisioneiros nos campos e o número de mortes dos mesmos.</p> <p>2.4. Leitura e análise do doc. C7 (pág. 124) do Manual, escrito por um comandante de Auschwitz, acerca das seleções para o extermínio.</p>
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; • Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; • Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; • Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; • Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis; 		

A Empatia Histórica – O Holocausto

Ficha de Trabalho – Parte 2

Código: _____

Responde às seguintes questões, relacionadas com a matéria lecionada, de forma **breve e direta**.

Ponto de partida: **És um judeu a viver durante a ditadura de Adolf Hitler.**

1. Como te sentirias se o líder político do teu país, criasse uma lista de regras contra a comunidade judaica, na qual estás integrado?

2. Por ordem do chefe de Estado – Adolf Hitler – as Sinagogas e as lojas de propriedade judaica, da noite para o dia, são completamente destruídas e incendiadas. Como te sentirias, ao ver o teu local de culto e o teu local de trabalho, a serem atacados desta forma?

3. És casado/a e tens dois filhos pequenos. A tua família é levada para um campo de concentração. Imediatamente, são separados por sexo e não sabes se alguma vez mais irás reencontrar o teu esposo ou a tua mulher. Os teus filhos são-te retirados e enviados para as câmaras de gás. Quais são os primeiros pensamentos e sentimentos que te ocorrem, no imediato?

Tema: O Agudizar das Tensões Políticas e Sociais a partir dos anos 30 Subtema: As opções totalitárias			
Sumário: A Realidade do Holocausto	Tempo letivo: 100		
Aprendizagens Essenciais: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos; 	Conceitos: antissemitismo; Holocausto; genocídio.		
Situação-problema:			
Questões-orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Como podemos descrever a realidade dos campos de concentração? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>1. É inegável que o período do Holocausto representou e continua a representar anos de terror para milhões de pessoas. Desde crianças, a idosos e doentes, todos os que não servissem para trabalhar, eram de imediato exterminados. Os restantes, eram marcados como animais, com um número que, a partir daquele dia, se tornava o seu nome e todo o seu eu. A tristeza pairava no campo. Pessoas que, da noite para o dia, perderam absolutamente tudo o que lhes pertencia. Ficaram sem casa, sem roupa, nem a família lhes sobrou. Sortudos eram os que conseguiram ficar junto dos seus, nos campos de concentração.</p>	<p>1. Apresentar as características da realidade vivida num campo de concentração.</p>	<p>Motivação: visualização de um excerto retirado do documentário “A Noite Cairá”, onde os alunos poderão observar os vários armazéns do campo de concentração Auschwitz, onde se encontravam os pertences dos prisioneiros, bem como o depoimento de um soldado russo, acerca das condições do campo de concentração, no momento da libertação.</p> <p>1.1. Análise de excertos da obra “Se isto é um Homem”, de Primo Levi, conjuntamente com imagens extraídas do documentário acima mencionado. Os excertos e as imagens apresentam a realidade nua e crua da vivência num campo de concentração, desde os exterminios, à humilhação e ao desespero. Pretende-se que os alunos consigam, dentro dos possíveis, transportar-se para os campos de concentração e tentem sentir o terror que estes prisioneiros experimentavam, diariamente.</p> <p>1.2. Análise de quatro personalidades mencionadas na obra de Primo Levi, que apresentam aos alunos quatro perspetivas diferentes das vivências no campo, desde prisioneiros que mantiveram a sua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e qualidade das intervenções • Capacidade de análise de fontes

<p>Já lá dentro, para além dos trabalhos esforçados que, em vários casos, terminavam na morte, os prisioneiros sofriam várias humilhações diárias, como a corrida ao pão que, ao ser de manhã cedo, obrigava-os a urinar pelo caminho ou as idas ao Ka-Be (enfermarias), onde eram ridicularizados pelos enfermeiros, devido ao seu estado débil.</p> <p>Por fim, dentro dos campos encontrava-se todos os tipos de personalidade. Encontramos homens que mantinham sempre um sorriso na cara, encontramos homens extremamente cultos, como também nos deparamos com homens sem escrúpulos que, neste contexto, são capazes de denunciar o próximo, em troca de benefícios.</p>		<p>alegria, a prisioneiros que denunciavam outros prisioneiros para adquirirem benesses. Com esta análise, pretendemos que os alunos compreendam que não podemos atribuir uma característica generalizada a todas as personagens históricas do Holocausto.</p>
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; • Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; • Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; • Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; • Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis; 		

Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia Subtema: Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974			
	Tempo letivo: 100 min		
Conceitos:			
<p>Aprendizagens Essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as diversas correntes oposicionistas ao Estado Novo, destacando os acontecimentos de 1958; <p>Situação-problema: “<i>O conceito de Nação é inseparável, no caso português da noção de missão civilizadora</i>” - Discurso de Salazar, 1963</p> <p>Questões-orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os motivos que levaram ao deflagrar da Guerra Colonial? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>1. Perante a pressão internacional, Salazar, tal como havia feito com as eleições “livres”, pretende apresentar ao mundo que Portugal já não detém colónias, mas sim Províncias Ultramarinas – para corroborar a sua posição, os primeiros mapas são alterados, de modo a equiparar as colónias aos arquipélagos dos Açores e da Madeira.</p> <p>Today, perante as mudanças que as restantes regiões africanas estavam a viver, também as colónias portuguesas quiseram mudar e ir em busca da sua independência. Deste modo, iniciou-se uma guerra que dura quase duas décadas, entre Portugal e as Colónias Africanas de Angola, Guiné e Moçambique.</p>	<p>1. Identificar os fatores que culminaram numa luta armada.</p>	<p>Motivação: leitura e análise do poema “<i>Homens de Voltar</i>”, de Agostinho Neto. Os alunos deverão compreender o desejo do povo angolano e as suas motivações – voltar à sua terra, uma Angola independente.</p> <p>1.1. Análise do conceito de luso-tropicalismo e o seu papel na defesa do colonialismo.</p> <p>1.2. Visualização e análise de um excerto de um discurso de Salazar, acerca do conceito de territórios coloniais, presente na Carta da ONU, como modo de justificação para a manutenção e a luta pelas colónias.</p> <p>1.3. Análise da Revogação do Ato Colonial (doc. 20, pág. 101 do Manual) e dos mapas escolares reprodutidos após esta ação. No mesmo, desaparecem quaisquer referências às colónias, sendo estas equiparadas às ilhas dos Açores e da Madeira.</p> <p>1.4. Comparação entre as teses que se formaram, no início da Guerra Colonial – a tese federalista, defendida por Marcello Caetano e a tese integracionista, defendida por Salazar.</p> <p>1.5. Apresentação dos vários partidos que se formaram nas colónias e os seus respetivos líderes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e qualidade das intervenções • Capacidade de análise das fontes • Participação correta nos exercícios da aula

		<p>que lutaram pela independência e libertação das mesmas, bem como dois exemplos dos massacres realizados pelas tropas portuguesas, contra o povo moçambicano.</p> <p>1.6. Visualização de um vídeo da Escola Virtual, referente ao tema em estudo, para sintetizar a aula.</p>	
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; • Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; • Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; • Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local; • Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços; 			

Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia		
Subtema: Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974		
	Tempo letivo: 150 min	
Aprendizagens Essenciais:		Conceitos:
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as diversas correntes oposicionistas ao Estado Novo, destacando os acontecimentos de 1958; 		
Situação-problema:		
Questões-orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • De que modo se dividiam as opiniões da população e dos soldados, perante a Guerra Colonial? 		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
<p>1. A Guerra Colonial dividiu a opinião pública, entre apoiantes e opositores, entre os quais se inseriram tanto soldados que participaram no conflito armado, bem como civis que permaneceram na Metrópole, de ambos os sexos. Entre os motivos de apoio, encontramos motivos religiosos em defesa do cristianismo; o valor da Pátria e do passado histórico de Portugal, bem como motivos associados à manipulação da propaganda.</p> <p>No lado da oposição, são referenciadas as más condições das populações coloniais e dos soldados que lá se encontravam; os danos psicológicos e as saudades causados pelo ambiente de guerra e a distância, respetivamente; o sentimento de lutar por uma guerra que não lhes pertence; as vidas que ficam interrompidas e, por fim, a morte desnecessária quem luta.</p>	<p>1. Identificar e explicar quais eram as opiniões dos portugueses, soldados e civis, face à Guerra que enfrentavam.</p>	<p>1.1. Apresentação dos perfis de soldados que combateram na Guerra Colonial, bem como os perfis de mulheres que viveram na Metrópole, durante este período histórico.</p> <p>1.2. Identificação das principais características de cada um destes perfis, de modo a que, aquando do preenchimento da ficha, os alunos consigam melhor explicar a personalidade da pessoa escolhida.</p> <p>1.3. Leitura e análise de excertos que apresentam os motivos que originavam o apoio ao Regime, por um lado e, por outro, os motivos que levaram à oposição do mesmo, por parte dos soldados portugueses e da população da Metrópole.</p> <p>Ao longo da apresentação, os alunos serão confrontados com imagens históricas, tiradas em Moçambique, durante a Guerra Colonial.</p>
Avaliação		
<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e qualidade das intervenções • Capacidade de análise das fontes • Participação correta nos exercícios da aula 		
Competências específicas da História:		
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; • Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; • Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; • Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local; • Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços; 		

2. Indo ao encontro dos perfis que escolheste, como seria a **visão** que cada um teria sobre Portugal, **entre setembro de 1974 e janeiro de 1975** (período de tempo onde ocorre o reconhecimento da independência de Angola, Moçambique e Guiné)?
