



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Luís Pedro Gomes Pinto

# **A RELAÇÃO ENTRE A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS EM MOVIMENTO E A EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

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

Outubro de 2022

# FACULDADE DE LETRAS

## A RELAÇÃO ENTRE A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS EM MOVIMENTO E A EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>A RELAÇÃO ENTRE A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS EM MOVIMENTO E A EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Luís Pedro Gomes Pinto</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro</b> <b>2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>História</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>17-10-2022</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 valores</b>

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, um agradecimento especial à minha família, sobretudo aos meus pais e à minha madrinha, pelo apoio incondicional e a força que me deram ao longo do meu percurso académico, juntamente com o exemplo de humildade, trabalho, superação e sucesso que constituem para mim. Por todos os sacrifícios que fizeram para que pudesse seguir o meu sonho, pelos valores que me transmitiram e a confiança que depositaram nas minhas capacidades, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Professora Florinda Carvalho, por toda a orientação, simpatia, compreensão e colaboração evidenciada durante o meu ano de estágio pedagógico, demonstrando um elevadíssimo conhecimento científico e capacidades pedagógicas, mas também salientando um lado humano fantástico. Por toda a ajuda, conselhos e motivação, estarei para sempre grato. À Professora Doutora Sara Dias Trindade pela disponibilidade constante, paciência, supervisão e ajuda fundamental no que toca à elaboração do relatório de estágio.

Agradecer também ao meu colega de estágio, e amigo pela caminhada conjunta neste Mestrado, César Adão, com o qual desenvolvi um excelente trabalho de equipa, tendo igualmente oportunidade de melhorar e evoluir a minha prática docente graças aos seus conselhos e exemplos, num espírito de respeito, amizade e ajuda mútua. Desejo-lhe as maiores felicidades do ponto de vista académico, profissional e pessoal.

Um enorme obrigado à Maria, por todo o carinho, motivação e interesse demonstrados na elaboração deste relatório, como também no restante quotidiano. Por ser o meu porto seguro nos momentos bons, mas sobretudo nos momentos mais complicados. Conhecer-la, partilhar momentos e vivências com ela, envoltos numa felicidade gigante, fazem-me acreditar ainda mais no meu potencial e no futuro que almejo, juntos.

Gostaria também de agradecer às amigas que construí em Coimbra, com destaque para o Bernardo, mas também ao Paulo Jorge, Afonso, Hugo, Pedro Afonso e Tiago. Agradecer também às amigas de Vizela, que sempre acompanharam o meu percurso, Carlos, Ângelo, Pedro, Heitor. Uma palavra também de agradecimento ao Grupo Modalidades, sobretudo ao Mário, João, Avelino e Luís pelos fantásticos momentos vividos.

Por fim, uma palavra a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu percurso e para aquilo que sou hoje, independentemente do momento e do contexto que partilhamos.

## **RESUMO**

Perante um cenário preocupante de desmotivação e falta de interesse, assim como desvalorização social e escolar, a Educação Histórica confronta-se hoje com desafios vitais para prontamente responder, através dos professores e futuros professores, de modo a impedir o colapso da disciplina, traduzido num futuro descrédito total. Como tal, a disciplina de um modo geral e, mais especificamente, as aulas de História, devem pautar-se por uma simbiose de transmissão de conhecimentos, aprofundamento de capacidades e desenvolvimento de valores basilares numa sociedade democrática, plural e heterogénea.

De forma a aumentar os índices motivacionais, a atenção, participação e os níveis de curiosidade dos alunos, acreditamos que as imagens em movimento revelam um potencial tremendo para a mobilização dos estudantes, encarando a disciplina de uma forma mais ativa, criando uma dinâmica de envolvimento e, posteriormente, de melhor aproveitamento. Com auxílio dos recursos associados às imagens em movimento, é possível simplificar ideias que, à primeira vista, podem parecer demasiado complexas para os jovens, contribuindo para uma tentativa de posicionamento no lugar das personagens históricas de uma determinada época, entendendo todo o contexto envolvente.

Neste sentido, foram realizados dois estudos com duas turmas de níveis de escolaridade distintos (7º e 9º ano), com o objetivo de avaliar de que forma o uso de imagens em movimento contribui para o desenvolvimento dos níveis de empatia histórica e, em seguida, de que forma esses níveis de empatia histórica se refletem num conhecimento histórico sólido e aprofundado. A investigação, assumindo-se como um estudo de caso, implicou o envolvimento dos alunos na realização de três atividades para cada uma das turmas com duplo objetivo: perceber qual o nível de empatia histórica; identificar de que forma a ponte entre a imagem em movimento e a empatia histórica se traduz num conhecimento histórico mais sofisticado.

Os resultados deste estudo permitem-nos reforçar a ideia de que a imagem em movimento é um recurso pedagógico extremamente útil e potencia o desenvolvimento da empatia histórica, embora não atue como vetor isolado. Além disso, os resultados comprovam que a empatia histórica está associada a nível mais alto de conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Imagens em Movimento; Empatia Histórica; Conhecimento Histórico.

## **ABSTRACT**

### **The relationship between the use of moving images and historical empathy in History teaching**

Faced with a worrisome scenario that involves a growing lack of motivation and interest, as well as social and school devaluation, Historical Education is currently confronted with vital challenges that must be promptly addressed, whether through teachers and future teachers, to prevent the discipline from collapsing, which translates into a future total disrepute. As such, the discipline in general and History classes specifically, must be characterized by a symbiosis of knowledge transmission, deepening of skills and development of core values in a democratic, plural, and heterogeneous society.

To increase students' motivational indexes, attention, participation, and curiosity levels, we believe that moving images reveal a tremendous potential for mobilizing students to face the discipline in a more active way, creating a dynamic of involvement and, subsequently, better performance. With the help of resources associated with moving images, it is possible to simplify ideas that, at first glance, may seem too complex for young people, contributing to an attempt of positioning themselves in the place of historical characters of a particular period, understanding the entire surrounding context.

In this regard two studies were conducted with two classes of different educational levels (7th and 9th grade), with the goal of assessing how the use of moving images contributes to the development of historical empathy levels, and then, how these levels of historical empathy are reflected in solid and in-depth historical knowledge. The research, assuming itself as a case study based, implied the involvement of students in conducting three activities with a double objective for each of the classes: to understand the level of historical empathy; to identify how the bridge between the moving image and historical empathy translates into a more sophisticated historical knowledge.

The results of this study allow us to reinforce the idea that the moving image is an extremely useful pedagogical resource that can be used to enhance the development of historical empathy, even though it can't operate as an isolated vector. Furthermore, the results prove that historical empathy is indeed related a higher level of historical knowledge.

**Keywords:** History Education; Moving Images; Historical Empathy; Historical Knowledge.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>5</b>
1.1 - A escola.....	5
1.2 – As turmas .....	7
1.3 – Atividades desenvolvidas .....	8
1.4 – Reflexão sobre a prática pedagógica .....	14
<b>CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 – Imagens em movimento.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 – Definição, evolução e tipos .....	17
2.1.2 – Vantagens e potencialidades no contexto educativo .....	19
2.1.3 – Cuidados a ter na utilização da imagem em movimento na aula de História .....	22
<b>2.2 – Empatia histórica .....</b>	<b>24</b>
2.2.1 – Empatia histórica: o conceito.....	24
2.2.2 – O modelo de progressão das ideias – Ashby e Lee (1987) .....	27
2.2.3 – Potencialidades da empatia histórica .....	29
<b>2.3 – A articulação entre imagens em movimento e empatia histórica .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 – Participantes .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 – Descrição do estudo .....</b>	<b>36</b>
3.2.1 – Atividades relativas ao estudo de 7º ano.....	38
3.2.2 – Atividades relativas ao estudo de 9º ano.....	46
<b>3.3 – Opções metodológicas, recolha e tratamento de dados .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4 – Apresentação e análise de dados .....</b>	<b>54</b>
3.4.1 – Atividades relativas ao estudo de 7º ano.....	54
3.4.2 – Atividades relativas ao estudo de 9º ano.....	69
<b>3.5 – Discussão dos resultados e dados obtidos.....</b>	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>

## Introdução

De modo a tornar o ensino de História cada vez mais aliciante, dinâmico e, ao mesmo tempo, adequado não só à formação para o mercado de trabalho, mas também para o desenvolvimento da cidadania, existe a possibilidade de diversificar as fontes, os materiais e recursos utilizados nas aulas da disciplina, uma vez que nem sempre o manual se revela como o instrumento mais pertinente na lecionação de determinadas temáticas. Como tal, a utilização das imagens em movimento poderá contribuir para gerar maiores níveis de empatia histórica nos alunos, o que, por sua vez, se poderá traduzir num maior significado naquilo que é aprendido e, certamente, num conhecimento histórico mais sólido e aprofundado. A tecnologia é cada vez mais preponderante e imprescindível no mundo em que vivemos, sendo que o ensino acompanha a sua evolução e dispõe da possibilidade de unir os métodos tradicionais com outros aspetos mais inovadores, aproveitando, assim, o facto da informação estar cada vez mais acessível e, servindo-se igualmente dos meios tecnológicos para motivar os alunos e verem maior significado naquilo que lhes é ensinado, focando-se e concentrando-se de forma mais constante. As imagens em movimento são, portanto, um recurso possível de ser utilizado no ensino de História, com um potencial tremendo e uma capacidade de mobilização, concentração e aprendizagem que deve ser tida em conta, embora, por vezes, os professores não apostem neste tipo de recursos devido à pouca familiarização com o ramo tecnológico e, também, à falta de tempo, intrinsecamente associada à necessidade de cumprirem a lecionação dos programas.

Por sua vez, apesar da importância da tecnologia na atualidade, é aconselhável um equilíbrio e meio termo, de forma que não se percam outras componentes essenciais no processo de ensino-aprendizagem e para que também não julguemos que, no passado, os seres humanos eram menos inteligentes ou capacitados que nós por não terem acesso à tecnologia e às condições que hoje dispomos. É neste contexto que entra o papel da empatia histórica, com o objetivo que os alunos se coloquem no lugar do “outro”, o que não implica que partilhem necessariamente o mesmo ponto de vista, ideais ou sentimentos, mas sim que compreendam todo o contexto que marcou a escolha de determinados caminhos ao invés de outros, a opção por certas escolhas, quais os sentimentos, razões, crenças, motivações ou fatores que propiciaram isso. Por outras palavras, que consigam pensar mais além, não caindo no erro tantas vezes cometido de julgar o passado com os olhos do presente, com estereótipos generalizados e preconceitos.



Acreditamos que o desenvolvimento da empatia histórica potenciará valores como a tolerância, respeito e solidariedade, uma vez que o aluno se colocará no lugar dos outros sujeitos e, portanto, terá outra abertura, um pensamento mais sofisticado e complexo, contribuindo, igualmente, para a dimensão de formação para a cidadania e ainda para uma educação de base humanista, tal como se encontra mencionado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Além disso, contribuirá para o aumento do conhecimento histórico, já que quebra barreiras distanciais entre o aluno e o agente histórico, facilitando a compreensão, partindo do pressuposto que os alunos farão o exercício de compreender todo o contexto envolvente do ator histórico.

Nas primeiras impressões acerca das turmas escolhidas, ficou perceptível alguma dificuldade na compreensão de determinadas temáticas e conteúdos que vão contra a sua realidade quotidiana, o que se constituiu como um dos alicerces para o desejo em desenvolver este tipo de trabalho. Simultaneamente, o entusiasmo, concentração e motivação demonstrados aquando da projeção e visualização de recursos pedagógicos associados às imagens em movimento, tornou interessante e cativante esta relação imagens em movimento-empatia histórica, enquadrada nas características de ambas as turmas. Como tal, a escolha do tema deveu-se, além do evidente interesse e curiosidade pelo assunto em questão, à possibilidade de conjugar a análise de diferentes vetores, atores, contextos, vicissitudes, permitindo uma abordagem panorâmica, completa, abrangente, dinâmica e enriquecedora, o que certamente será favorável para o desenvolvimento intelectual e académico. Optou-se também pelo tema em questão pelo fato de não ser um tema que se cingisse única e exclusivamente a um conteúdo histórico específico e, portanto, cuja aplicabilidade pudesse ser extensível a qualquer ponto do programa de História do 3.º ciclo, garantindo-lhe, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, uma natureza transversal.

No presente estudo, visa-se, fundamentalmente, dar resposta à seguinte questão de investigação:

1. De que forma a utilização das imagens em movimento, no ensino de História, poderá contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica?

Constituindo esta questão o eixo orientador do trabalho em causa, surgiram dois objetivos específicos aos quais deverá ser dada resposta válida:

1.1. Avaliar de que modo a dinamização das imagens em movimento contribui para o desenvolvimento dos níveis de empatia histórica;

1.2. Identificar de que forma o desenvolvimento dos níveis de empatia histórica se reflete num maior conhecimento histórico.

O relatório encontra-se dividido em três partes, ainda que todas elas possuam ligação e sejam fulcrais como complemento das restantes. Uma primeira relativa ao estágio pedagógico, contemplando a caracterização da instituição, da turma, assim como as atividades realizadas e desenvolvidas ao longo do ano letivo, com uma reflexão sobre as mesmas. Uma segunda parte sobre o enquadramento teórico do tema, neste caso específico, sobre as imagens em movimento e a empatia histórica. Uma terceira parte que diz respeito ao âmbito prático do estudo, isto é, os participantes, as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, que permitirão retirar determinadas conclusões e aspetos a melhorar em trabalhos futuros.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido referente ao âmbito teórico do relatório, é composto essencialmente por dois grandes tópicos, sendo que ambos serão desenvolvidos de forma separada: por um lado, as imagens em movimento, através da sua definição e diferentes tipos que engloba, juntamente com as potencialidades e vantagens que podem ser retiradas da utilização das mesmas no contexto educativo, percebendo, igualmente, quais os cuidados a ter para um uso correto, eficiente e produtivo das mesmas, seja dentro do espaço da sala de aula, seja fora dela; por outro lado, uma segunda parte associada à empatia histórica, desenvolvendo, em primeiro lugar, o seu conceito, que foi evoluindo ao longo dos anos, assim como o modelo utilizado para este estudo, o de progressão das ideias de Ashby e Peter Lee (1987). Além disto, perceber quais são os benefícios da empatia histórica no processo de ensino-aprendizagem, de modo a justificar a sua utilização no ensino de História, elencando os aspetos positivos que daí podem ser extraídos. Por fim, mas não menos importante, um último tópico acerca da articulação entre as imagens em movimento e a empatia histórica, ou seja, de que forma se conjugam e permitem a implementação de diferentes estratégias, metodologias e situações em que podem combinar e ser colocadas em ação.

Quanto ao âmbito prático do relatório, é composto pela descrição dos participantes dos estudos em questão, seguido da descrição do estudo, onde são elencadas as várias atividades desenvolvidas para cada um dos níveis de escolaridade, já que, embora a temática seja uniforme, convém aqui frisar que, por um lado existe o estudo relativo ao 7º ano e, por outro,

o estudo referente ao 9º ano. Em seguida, a abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados e, por fim, a apresentação e análise dos resultados obtidos que permitirão retirar certas conclusões acerca da ligação entre imagem em movimento e empatia histórica, ainda que ausente de intenções comparativas entre as turmas em questão. Esta componente prática é composta por seis atividades, três delas destinadas à turma de 7º ano e outras tantas condizentes à turma de 9º ano. Neste sentido, como complemento para a análise requerida, foi utilizado o modelo de progressão das ideias de Ashby e Peter Lee (1987), de forma a enquadrar as respostas dos alunos nos diversos níveis de empatia histórica, analisando posteriormente a evolução e alguns dos padrões existentes ao longo das diversas atividades nas turmas dos diferentes níveis de escolaridade.

Com vista a desenvolver um trabalho rigoroso, coerente, organizado e fidedigno, foi reunido um conjunto extremamente vasto, rico e diversificado de bibliografia, com uma variedade enorme de especialistas em determinados ramos, assim como a presença de diferentes pontos de vista, com maior enfoque em determinados assuntos, entre outras facetas que se configuraram como absolutamente vitais e indispensáveis. Há também que realçar a importância conferida por alguns autores às temáticas em questão, nomeadamente Cristiane Nova, Jorge Nóvoa, Sara Dias Trindade, Miguel Pinheiro e Tiago Reigada no que à parte das imagens em movimento diz respeito, assim como Edinalva Padre Aguiar, Cristiana Almeida e Mariana Ventura de Matos Silva quanto ao assunto da empatia histórica.

## **Capítulo 1 – Estágio pedagógico**

Tal como mencionado na introdução, este primeiro capítulo visa essencialmente elencar e explicar as principais facetas da experiência decorrente no percurso de estágio, através de uma breve caracterização da escola, assim como das turmas acompanhadas neste contexto. Para além disso, far-se-á também referência às atividades desenvolvidas, tanto de cariz letivo, como não letivo, juntamente com uma breve reflexão pessoal acerca de tópicos marcantes ao longo do ano letivo. Neste ponto em específico, abordar-se-ão aspetos relacionados com a reação dos alunos à chegada de um professor-estagiário, mas também os pontos fortes e as principais dificuldades constatadas, bem como a forma como foram sendo colmatadas e desenvolvidas ao longo do percurso letivo.

O estágio decorreu na EB 2,3 Martim de Freitas, incorporando um núcleo de estágio composto por mim e pelo meu colega César Adão, sendo que a orientação deste núcleo foi dirigida pela professora Florinda Carvalho. O espírito do núcleo ficou pautado, desde o início ao término da atividade letiva, por uma forte organização, rigor, gestão do tempo, motivação, cooperação, entreajuda, comunicação constante, partilha de saberes e aprendizagens, e críticas construtivas visando uma progressão contínua. O núcleo contou ainda com a orientação da Professora Doutora Sara Dias Trindade, que também foi orientadora do presente relatório.

A aplicação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo do primeiro ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário foi fulcral para a implementação, desenvolvimento e sucesso das atividades que ambicionamos realizar com os nossos alunos. Como tal, o ano letivo de estágio é preponderante para a formação adequada, rigorosa e competente de futuros professores, suficientemente capacitados e preparados para dar resposta à multiplicidade de necessidades associadas à sociedade atual. Este capítulo resume, assim, todos os tópicos acima indicados.

### **1.1 - A escola**

A prática pedagógica supervisionada decorreu na EB 2, 3 Martim de Freitas, uma instituição de ensino público, inserida no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, localizando-se na freguesia de Santo António dos Olivais, pertencente ao Município de Coimbra, distrito de Coimbra. Para além dessa escola, o Agrupamento de Escolas Martim de

Freitas integra também dois Jardins de Infância, nos Montes Claros e nos Olivais, e cinco escolas Básicas, na Conchada, em Santa Cruz, em Coselhas, nos Olivais e, ainda, nos Montes Claros.

Relativamente às instalações da EB 2, 3 Martim de Freitas, a sua qualidade é satisfatória. A escola é composta por seis blocos e um pavilhão desportivo, fornecendo nas suas instalações auditório, refeitório, reprografia, biblioteca, uma sala de TIC, juntamente com salas para ciências experimentais e para expressões artísticas. Existe uma diversidade de espaços amplos abertos onde os alunos podem disfrutar de momentos de lazer e, para as horas letivas, as salas-de-aula encontram-se equipadas com os equipamentos necessários para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente computadores com acesso à internet, projetor, colunas, e quadro branco e/ou de giz, ainda que, neste parâmetro, alguns dos computadores apresentem dificuldades e, por vezes, se encontrem inoperacionais para as horas letivas.

Assume-se como uma escola extremamente interessada e empenhada em proporcionar uma Educação Inclusiva, com o objetivo de “prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da ESCOLA e promovendo uma atitude positiva e cooperante”<sup>1</sup>. Além disso, destaca-se como uma referência no apoio a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, possuindo, a par, um Centro de Apoio à Aprendizagem, em resposta às restantes Necessidades Educativas Especiais, e Serviços de Psicologia e Orientação.

Ademais, revela também preocupações com medidas para a promoção do sucesso escolar de todos os alunos, em articulação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, através do Programa de Mentoria, o qual permite aos alunos presentes no Quadro de Distinção e Louvor da Escola se proporem como mentores de colegas com dificuldades identificadas pelo seu Conselho de Turma, acompanhando, aconselhando e ajudando o seu estudo, num clima de cooperação, entreajuda e trabalho de equipa, já que também “cabe à escola rentabilizar as potencialidades individuais e tentar retirar o melhor que cada um dos seus alunos possui”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Fonte [http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1718/novo\\_PEA.pdf](http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1718/novo_PEA.pdf)

<sup>2</sup> *Idem*

Em consonância com o Projeto Educativo do Agrupamento, a EB 2, 3 Martim de Freitas oferece aos seus alunos uma panóplia de atividades extracurriculares, em várias áreas, asseguradas pelos clubes de cerâmica, dança, desporto escolar, música, robótica, ciência viva e jogos educativos. Porém, tendo em conta o contexto pandémico que o país viveu ao longo do ano letivo 2021-2022, alguns destes clubes funcionaram ainda com algumas restrições, evoluindo progressivamente conforme o desenrolar da pandemia e das medidas subsequentes de saúde pública.

Abarcando o 2º e 3º Ciclos, nomeadamente do 5º ao 9º ano de escolaridade, a escola destaca-se pelo seu ambiente familiar, acolhedor, heterógeno, funcionando como um polo integrador e que visa inculcar uma dinâmica positiva entre professores, alunos, pais e encarregados de educação, uma vez que o “contacto entre gerações permitirá aproximá-las e a partilha de saberes poderá enriquecer os momentos de aprendizagem. O desenvolvimento de atividades que promovam a intergeracionalidade será, por isso, uma mais-valia para a ação da escola.”<sup>3</sup>.

## **1.2 – As turmas**

Tendo em conta que foram atribuídas sete turmas à orientadora do núcleo de estágio, a Professora Florinda Carvalho, quatro do 7º ano e três do 9º ano, os estagiários tiveram a possibilidade de, numa primeira instância, acompanhar as aulas de todas as turmas e, posteriormente, escolher duas turmas, uma de cada nível de escolaridade, para assistir e lecionar as aulas.

Quanto à turma de 7º ano, tratava-se de uma turma com 28 alunos, dos quais 12 rapazes e 16 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos. De um modo geral, o comportamento da turma era aceitável e o aproveitamento escolar positivo, o que se traduziu nas notas da disciplina, embora esta turma algumas vezes revelasse momentos de desconcentração e elevado ruído na sala de aula, com conversas paralelas, ainda que, com subsequentes intervenções, fosse possível controlar e inverter a situação. As tarefas pedidas eram sempre entregues pelos alunos, apesar de, por vezes, ter existido uma minoria que não realizava a totalidade das atividades, mas que se repercutia num número bastante residual. A

---

<sup>3</sup> *Idem*

motivação, interesse e participação, durante todo o ano letivo, foram marcadas por momentos de irregularidade e alguma oscilação.

No que se refere à turma de 9º ano, era composta por um total de 28 alunos, dos quais 17 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos. Na sua generalidade, o comportamento da turma era bom, com um elevado aproveitamento escolar, condizente nos resultados da disciplina, revelando continuamente bastante motivação, curiosidade, um vasto interesse e empenho nas tarefas propostas, com diversidade de participação, sempre assente numa excelente dinâmica e colaboração.

Além das turmas escolhidas por cada um dos professores-estagiários, eu e o professor-estagiário César Adão estivemos também encarregues de assistir às aulas da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento de uma turma de 9º ano, durante o segundo semestre letivo, embora nesta disciplina não tenhamos lecionado qualquer aula. A turma era formada por um total de 27 alunos, dos quais 12 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

Com os perfis das turmas traçados no início do estágio, a partir da observação das aulas lecionadas pela professora orientadora, iniciava-se o trajeto com noção de que o tipo de aulas teria obrigatoriamente de atender às especificidades de cada turma, fossem elas intrinsecamente associadas aos diferentes níveis de escolaridade, mas também às próprias temáticas, tal como às características individuais de cada aluno.

### **1.3 – Atividades desenvolvidas**

O estágio pedagógico iniciou-se no final do mês de setembro de 2021, através de uma reunião entre a professora orientadora e os professores estagiários, procedendo à apresentação, conhecimento do horário da professora orientadora, os manuais adotados dos anos de escolaridade referentes, assim como outras informações relacionadas com documentação e legislação como, por exemplo, Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Decreto-Lei nº. 54/2018, entre outros assuntos, numa primeira troca de impressões.

Num primeiro momento, assistimos a aulas de todas as turmas da professora orientadora, devendo, depois, decidir quais seriam aquelas que acompanharíamos

continuamente e a quem lecionaríamos as aulas necessárias. Como tal, esses dias foram igualmente importantes para um conhecimento mais aprofundado do estabelecimento e da comunidade escolar, assim como para perceber a metodologia de trabalho da docente, juntamente com as características e dinâmicas de cada uma das turmas.

Tendo em conta o cenário pandémico que o país atravessava, não tivemos oportunidade de conhecer o rosto de cada aluno coberto pelas máscaras, mas foi possível ir desvendando o perfil, as características e algumas particularidades das turmas escolhidas, idealizando já alguns recursos, estratégias para operacionalizar nas aulas futuramente lecionadas, assim como algumas atividades que procurámos elencar no nosso Plano Individual de Formação (anexo 1), cuja construção foi, em vários momentos, desenvolvida numa cooperação harmoniosa e proveitosa entre a professora orientadora e os professores-estagiários, de modo a esclarecer dúvidas, superar dificuldades e também encontrar uma simbiose para a realização de algumas atividades em conjunto.

Em seguida, o núcleo de estágio procedeu à construção de um *Padlet* (anexo 2) para auxiliar a leção de algumas aulas das turmas de 9º ano, devendo as mesmas proceder à elaboração de trabalhos a pares para apresentação na sala de aula. Assim sendo, o *Padlet* foi formado por artigos e informações pertinentes acerca das temáticas do tópico 9.2 “As transformações do pós-guerra”, nomeadamente emancipação feminina, os loucos anos 20, a cultura de massas e também a evolução nas artes a partir do modernismo, com figuras marcantes, tanto do ponto de vista internacional (como por exemplo Matisse), mas também nacional (Almada Negreiros). Tendo esse documento digital como ponto de partida para a leitura e seleção de informação, os alunos deveriam formar uma base e suporte de informação (*Power-Point* ou *Canva*) que foi avaliado, juntamente com a apresentação oral.

No início do mês de novembro, devido a um imprevisto, foi-me solicitada a leção dos primeiros minutos da aula da turma de 7º ano, o que, na altura, me apanhou completamente de surpresa e, obviamente, gerou algum nervosismo e ansiedade. No entanto, os alunos reagiram bem à minha presença e condução inicial da aula, sendo que, como forma de improviso, optei por rever alguns conteúdos e solidificar conhecimentos acerca da matéria da aula anterior, visto que possuía alguns tópicos da aula na memória e senti-me mais bem preparado do que se, eventualmente, optasse por lecionar conteúdos novos. A utilização do diálogo vertical, mas principalmente as questões abertas, espoletando a participação dos



alunos e, portanto, o diálogo horizontal, contribuíram para resolver rapidamente essa situação, até à chegada da professora orientadora.

Durante o seminário pedagógico, realizado semanalmente, e vital ao longo do ano para discussão de todos os assuntos relacionados com o estágio, contactamos com o modelo de planificações de curto prazo, construindo depois os nossos planos para a lecionação da primeira aula. No que diz respeito à preparação das aulas, as planificações de curto prazo (anexo 3) foram bastante valorizadas e trabalhadas, sendo enviadas para a professora orientadora com relativa antecedência, de modo a saber a sua opinião e proceder, em caso de necessidade, a alguns ajustes, uma vez que, a partir das mesmas, se projetaria grande parte da aula. Nestas planificações de curto prazo, ficavam estabelecidos os objetivos, recursos e estratégias para cada aula, sendo também pertinente referir que estes tinham por base a consulta de dois documentos essenciais: as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Não obstante, as planificações de curto prazo iniciais constituíram um trabalho árduo e bastante dispendioso em termos de tempo, sentindo alguma dificuldade na ligação das diferentes fases da aula, fruto da minha inexperiência enquanto docente. Contudo, com prática regular, a elaboração de planificações de curto prazo tornou-se, progressivamente, mais simples e, sobretudo, organizada, coerente, diversificada e fluída.

No dia 25 de novembro de 2021 lecionei a minha primeira aula, na turma de 9º ano, relativa à temática “A I Guerra Mundial: consequências”, nomeadamente os conteúdos sobre “O fim da supremacia europeia” e “A afirmação económica dos EUA”. Evidentemente, a aula foi antecedida de alguma ansiedade, mas simultaneamente entusiasmo pelo facto de, finalmente, iniciar a lecionação de aulas e, de forma progressiva, me começar a ambientar àquele que será o nosso dia-a-dia. Tendo em conta o elevado nível da turma, a curiosidade apresentada e o vasto interesse, procurei preparar-me da melhor forma possível, explorando até alguns pormenores que possivelmente pudessem ser questionados, portanto, cada aula passou a ser encarada como um desafio, dada a necessidade de reforçar uma preparação científica que permitisse responder às surpreendentes e espontâneas questões dos alunos.

Para cada uma das 26 aulas lecionadas foi sempre elaborada uma planificação de curto prazo, juntamente com um *Power-Point*, importante como fio condutor e para a interligação de ideias, momentos e recursos a explorar. Além disso, privilegiou-se também a sala de aula como um espaço para esclarecimento de dúvidas, diálogo, debate e reflexão, de modo a tornar

as aulas bastante dinâmicas, motivando os alunos e promovendo a diversificação de recursos e estratégias, de modo a atender ao perfil das turmas e, mais concretamente, às especificidades de cada aluno, obviamente dentro dos limites possíveis. As aulas pautaram-se pela utilização e análise de diferentes recursos pedagógicos, designadamente manual, documentos escritos, iconográficos, imagens em movimento, juntamente com outros aplicativos digitais como, por exemplo, *Kahoot!* e *Mentimeter*, especialmente com o objetivo de consolidação dos conteúdos lecionados. Ainda que abarcando um âmbito mais tradicional, mas igualmente preponderantes, servi-me bastantes vezes do quadro para elencar algumas ideias importantes ou para a elaboração de sínteses no final das aulas, assim como a utilização de exemplos do quotidiano, fulcrais para as ligações entre o passado e a atualidade, fomentando nos alunos a vontade de conhecer o passado, para compreender o presente e projetar o futuro. Empenhei-me na utilização de recursos audiovisuais – sobretudo da *Escola Virtual*, *Aula Digital* e do *Youtube* – com o intuito de diversificar os instrumentos didáticos utilizados em sala de aula e estimular o espírito interpretativo e crítico dos alunos, procurando que, por meio destes suportes, se simplificasse a interpretação de assuntos complexos, o que permitiu um melhor posicionamento face ao passado, desenvolvendo, assim a empatia histórica, igualmente importante para o propósito deste relatório. Nos seminários pedagógicos seguintes à leção das aulas, procedia-se a uma avaliação das aulas referentes, através da indicação de pontos fortes, mas também de algumas debilidades e aspetos a melhorar, com críticas construtivas por parte da professora orientadora e do colega de estágio, e fundamentais para a evolução na prática docente.

No decorrer do estágio pedagógico, o núcleo de estágio auxiliou também a professora orientadora na sugestão e construção de recursos didáticos a adotar, testes de avaliação, matrizes, critérios de correção, na vigilância de testes de avaliação e, posteriormente, na própria correção das fichas de avaliação. Há também que salientar a participação em diferentes reuniões: do Grupo Disciplinar de História; dos Conselhos de Turma relativos às turmas sob as quais estávamos responsáveis pela observação e leção de aulas; e, no meu caso, pela assessoria numa direção de turma, nomeadamente da turma de 7º ano, cuja presença me permitiu inteirar sobre o funcionamento e alguns procedimentos a adotar. Com exceção da assessoria à direção de turma, as restantes reuniões foram sempre realizadas em formato *online*.

É importante realçar que também na avaliação dos alunos, a professora orientadora procurou sempre a opinião dos professores-estagiários relativamente às turmas com as quais trabalhamos continuamente, de modo a criar uma dinâmica de envolvimento e, assim, integrando o núcleo de estágio não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também na própria avaliação, permitindo uma maior abrangência de ideias, pontos de contacto e elementos que possam ter passado despercebidos, devido à elevada dimensão das turmas.

No que respeita à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, o núcleo de estágio observou as aulas referentes à turma pela qual a professora orientadora se encontrava responsável, construindo um *Padlet* (anexo 4), associado às temáticas de alimentação e saúde, para auxiliar a elaboração de trabalhos por parte dos alunos (individuais ou de grupo), os quais constituíram um dos instrumentos de avaliação da disciplina, bem como um cartaz acerca do assunto escolhido para trabalhar.

No que concerne a outras atividades desenvolvidas, o núcleo de estágio participou ativamente no Parlamento dos Jovens, em vários momentos e com diferentes contributos. Em primeiro lugar, na melhoria e revisão dos textos para as propostas discutidas no debate da sessão escolar. Depois, a participação no debate, como moderadores, ouvindo as propostas de cada lista e ajudando os participantes a dissiparem algumas dúvidas. Por fim, a participação no dia das eleições, estando presente nas mesas de voto e, no momento final, na contagem e anúncio dos resultados. De referir que os alunos da escola presentes na sessão distrital acabaram por chegar à etapa final, ou seja, à sessão nacional na Assembleia da República, o que é importante para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, a formação de jovens conscientes dos seus direitos e deveres, do papel que podem desempenhar na transformação da sociedade, sempre alicerçados em capacidades como a oratória, raciocínio, autonomia, trabalho colaborativo, espírito crítico, entre outras.

O núcleo colaborou também numa exposição sobre o Holocausto (anexo 5), através da escolha e seleção de alguns materiais, oriundos da Biblioteca Escolar, nomeadamente livros e filmes, tal como na disposição dos materiais e a organização da logística, numa atividade inserida no Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, a 27 de janeiro. A atividade foi importante para despertar a consciência dos alunos e para recordar os milhões de mulheres, homens e crianças judeus, bem como todas as outras vítimas, assassinadas pelo regime nazi, zelando pela tentativa de impedir a repetição de acontecimentos desta dimensão

no futuro. Além do que foi mencionado, a atividade permitiu também a promoção dos recursos da Biblioteca Escolar, numa estreita e proveitosa colaboração, articulando o âmbito físico e tradicional, a partir das sugestões de livros, mas simultaneamente a incorporação do âmbito digital, através dos filmes.

Além das atividades já mencionadas, destaque para uma iniciativa proveniente do núcleo de estágio, em articulação com a associação CULTRA, neste caso, uma palestra relacionada com as comemorações do 25 de Abril, intitulada “25 de Abril - A desigualdade de direitos das mulheres. O que falta fazer?”, com a presença da oradora convidada, a Professora Maria Helena Dias Loureiro, docente na Escola Secundária Avelar Brotero, que falou para um auditório bem composto pelas turmas de 9º ano dos professores estagiários. Unindo conhecimento científico com experiências pessoais, a Professora Maria Loureiro abordou temas tão distintos como a condição social, familiar, profissional, sexual e política das mulheres durante o período do Estado Novo. As ideias apresentadas acabaram por servir de ponto de reflexão sobre a condição feminina também no período pós-revolução e atual. Os alunos mostraram sempre elevado interesse nas temáticas abordadas e foram colocando questões ao longo da sessão que contribuíram para o dinamismo do evento. Ainda no âmbito desta atividade, o núcleo de estágio ficou também encarregue da redação de dois textos acerca da atividade, um para o jornal da escola e outro para a página *online*.

A última atividade na qual o núcleo prestou auxílio foi no Dia Aberto da Escola, em junho, com a construção de um *Kahoot!* sobre os conteúdos programáticos do 7º ano e, para o 9º ano, um *peddy-paper*, embora este último elemento não se tenha efetivado na prática devido a alterações na configuração da atividade e na sua organização, nomeadamente limitação e ausência de salas livres para a execução da mesma. Ainda assim, o *Kahoot!* acabou por ser colocado em prática, até em turmas de 9º ano, constituindo um elemento para a revisão e solidificação de conhecimentos adquiridos acerca de temáticas que haviam sido lecionadas.

Tendo como referência o Plano Individual de Formação, as únicas atividades que não foram desenvolvidas prenderam-se com as Olimpíadas de História, visto que as mesmas não se realizaram, e também a elaboração de um banco de guiões sobre a exploração de recursos associados às imagens em movimento. Contudo, a colaboração com a Biblioteca Escola foi alcançada na atividade do Holocausto, mas também durante o decorrer do ano letivo, na

orgânica e dinâmica das aulas, através do reforço das aprendizagens (previsto no Programa Escola +), que visava a articulação entre os suportes físicos e digitais, de acordo com a missão a que a escola se propõe.

#### **1.4 – Reflexão sobre a prática pedagógica**

De um modo geral, o percurso de estágio foi essencial para o contacto, ambientação e evolução da prática docente, afirmando-se, concomitantemente, como um período de desafios, descobertas, problemas, soluções e conquistas. De facto, o estágio constituiu uma etapa inovadora, árdua e marcante na formação enquanto professor, todavia, considero que os obstáculos foram bem ultrapassados, a progressão notória, assim como o desejo de permanente melhoria e aperfeiçoamento de capacidades que se evidenciaram ao longo do ano letivo e que, obviamente, tenho como objetivo levar para o futuro enquanto ferramentas de auxílio para o exercício de uma prática pedagógica ativa, coerente, diversificada, dinâmica e eficaz.

Considero que, tanto eu como o meu colega de estágio, fomos muito bem recebidos na escola, quer por professores, auxiliares, quer por alunos que, desde o primeiro dia, nos fizeram sentir à vontade e com confiança para uma nova etapa no nosso percurso, demonstrando entusiasmo, simpatia e interesse pelo facto de receberem professores-estagiários. Relativamente ao núcleo de estágio, é de salientar o ambiente de enorme positividade, trabalho, cooperação, entreajuda, comunicação constante, *feedback* e também sensibilidade que pautou todo o ano letivo, algo que se consubstanciou numa excelente relação entre os professores-estagiários e a professora orientadora, trabalhando sempre de forma a melhorar e repetir o que de bom ia sendo feito e, simultaneamente, ajudando na superação de alguns problemas e dificuldades que fossem surgindo para qualquer uma das partes. Deste modo, aponto o trabalho colaborativo como um dos grandes destaques deste estágio pedagógico e também algo que deve marcar a prática docente.

Claramente na primeira aula em cada uma das turmas, senti algum nervosismo e ansiedade, pelo facto de estar perante um público novo, de maior dimensão e com uma heterogeneidade de especificidades, bem como a possibilidade de suceder qualquer tipo de imprevisto. No entanto, pouco tempo após a aula arrancar, rapidamente essas sensações se dissiparam, aumentando a confiança e a segurança para a lecionação dos conteúdos à medida

que a aula ia fluindo. Um dos meus maiores receios prendia-se com o facto de, eventualmente, poder dar algum erro científico ou não me encontrar suficientemente preparado para responder às questões e dúvidas colocadas pelos discentes. Como forma de superação, procurei aprofundar o estudo das temáticas e conteúdos que iria lecionar, de forma a estar mais bem preparado para eventuais dúvidas.

Durante as aulas lecionadas, ocorreram também imprevistos como, por exemplo, avarias com os computadores e projetores das salas de aula, o que num primeiro momento poderia simbolizar um grande problema, já que as aulas continham sempre um *Power-Point* e uma variedade de recursos que não se encontravam no manual algo que, evidentemente, limitava a execução da aula. Todavia, fui sempre capaz de dar resposta a esses imbróglios, socorrendo-me do manual, do quadro, do diálogo e também de outros recursos para o período atípico que atravessava, o que também evidencia capacidade de adaptabilidade e flexibilidade, algo que marca a rotina de qualquer professor. Perante a repetição deste tipo de situações e já de uma forma um pouco inconsciente, derivado do conforto que ia adquirindo, enquanto planificava, pensava sempre em possíveis alternativas caso alguma das estratégias não pudesse ser executada por limitações técnicas.

Creio que ao longo do ano fui capaz de, progressivamente, desenvolver uma relação de maior proximidade com alunos e procurei sempre manter uma postura de equilíbrio na sala de aula, chamando a atenção dos estudantes quando era necessário, mas também proporcionando alguns momentos de maior liberdade e descontração, atendendo ao facto de se tratarem de jovens que vivem um período de adolescência marcado por inúmeras transformações e mudanças, por isso, julgo que o professor deve também ter essa sensibilidade e ajustar a sua prática pedagógica a todas estas variáveis. O fim das máscaras na sala de aula, já com o ano letivo em andamento, foi também importante para o estreitamento de laços e para o desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno, indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

Nas minhas aulas, tive sempre o objetivo de captar a atenção dos alunos, motivando-os e inculcando neles o gosto pela História, a vontade de saber mais acerca dos conteúdos, pesquisar autonomamente, mas também expor dúvidas à turma, o que por vezes se traduziu em participações e debates interessantes que dinamizaram as aulas. Juntamente com tudo isto, a diversificação dos recursos nas aulas justificou-se com o facto de cada estudante ter os seus

próprios gostos, métodos, formas de aprender e, como tal, usando uma maior variedade de instrumentos e estratégias, pretendia abranger e focar no maior número de alunos possível, maximizando as possibilidades de sucesso que, a meu ver, se espelhavam em aprendizagens eficazes e no desenvolvimento de competências. Além disso, entendo que a gestão do tempo, as capacidades de comunicação, a forma como deambulava pela sala de aula, colocava questões aos alunos e potenciava a análise dos múltiplos recursos foram evoluindo com rapidez, o que se traduzia numa maior segurança da minha parte e, obviamente, me permitia ter um maior controlo sobre todos os aspetos relacionados com a aula.

Por todos os pressupostos já falados, acho que o tempo foi uma condição fundamental para a evolução nos diversos parâmetros, fossem estes respeitantes a aspetos relacionados com recursos e estratégias adotadas, execução de planificações, ou simplesmente elementos mais associados ao que se passava no próprio contexto da sala de aula, na interação por parte dos alunos e nos imprevistos que se sucediam. Não obstante, acho justo destacar também o papel da professora orientadora e do meu colega de estágio, que me ajudaram sempre a superar alguns receios, dificuldades e deram coragem para adotar novas soluções, saindo da zona de conforto e diversificando cada vez mais as minhas estratégias. Como tal, a evolução verificada correspondeu também à superação das dificuldades e das inseguranças supramencionadas, permitindo, neste momento, considerar-me um professor mais organizado, autónomo, confiante, preparado para lidar com diferentes alunos, contextos, vicissitudes, e procedimentos relacionados com a prática docente.

Em suma, faço um balanço extremamente positivo do decurso do estágio pedagógico, constituindo uma oportunidade inovadora, enriquecedora, repleta de aprendizagens e do desenvolvimento de capacidades fundamentais e de enorme utilidade para o meu futuro profissional. Na minha opinião, encontrei também o meu perfil de professor, embora este possa a, qualquer momento, ser alvo de ajustes, visto que a docência, como já aqui mencionamos, requer uma elevada capacidade de flexibilidade e adaptabilidade, intrinsecamente associadas a todo o contexto envolvente, a um mundo complexo e uma sociedade heterogénea.

## Capítulo 2 – Enquadramento teórico

### 2.1 – Imagens em movimento

#### 2.1.1 – Definição, evolução e tipos

Quando falamos em imagens em movimento devemos ter em conta que este conceito engloba mais do que a sétima arte, ou seja, o cinema, ainda que grande parte da literatura e dos exemplos específicos abordem predominantemente este tipo de imagem em movimento e, de certa forma, acabem por englobar a restante panóplia de modo indireto. Apesar da enorme importância e abundância do cinema, outros tipos de imagens em movimento podem também ser utilizadas e desenvolvidas nas aulas de História, desde que os objetivos, estratégias e finalidades estejam bem definidas por parte do docente da disciplina, de modo a atuarem como um vetor de aumento do conhecimento e rendimento dos estudantes, ao invés de servirem única e exclusivamente como um momento lúdico e de maior relaxamento. Como tal, cada tipo de imagem em movimento necessita de um estudo aprofundado e rigoroso, de forma a ser corretamente trabalhada, permitindo a extração do máximo de informação possível, capaz de desenvolver capacidades e contribuir para um acréscimo de conhecimento nos alunos.

As imagens em movimento podem ser definidas como aquelas em que a imagem que passou pelo processo de captura através de algum aparato técnico, como a câmara, e que foi digitalizada, permitindo, assim, a manipulação e a recriação, mudando o seu carácter original e transformando-a numa nova obra (Travisani, 2010, p. 2). Para tornar esta definição mais completa, devemos acrescentar o facto de o movimento surgir quando se coloca um conjunto de imagens fixas numa sequência temporal. O tempo, sendo a condição para a expressão e experiência de algo, é que irá representar esses elementos de uma forma mais concreta ou abstrata (Pinheiro, Dias-Trindade & Alves, 2021, p. 2).

Ao longo da história, a evolução tecnológica foi permitindo um aumento da produção e divulgação de imagens em movimento, sendo que existiram algumas inovações técnicas que merecem nota de destaque pela importância que tiveram e pelas transformações que provocaram. A partir do século XVII, assistiu-se ao aparecimento do fuzil fotográfico de Marey, isto é, o primeiro equipamento a permitir a captura de imagens em sequência, que revolucionou o modo de animação das imagens. Isto abriu caminho para outro momento



marcante e que convém salientar, neste caso, a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, no ano de 1895, um marco que se traduziu na primeira exibição pública de fotografias animadas. O cinema pode, assim, ser considerado a primeira *media* a tratar diretamente as imagens em movimento. O cinematógrafo afirmou-se como uma evolução tecnológica e permitiu que o processamento das imagens, pela primeira, fosse feito apenas através de um aparato, que capturava e projetava as imagens em movimento (Travisani, 2010, p. 4)

Após esta invenção, o surgimento do vídeo e da computação gráfica contribuíram para outro grau de evolução, sofisticação e complexidade associadas às imagens em movimento, sendo que, com o passar dos anos, a informação difundiu-se progressivamente e este tipo de conteúdos são hoje de fácil acesso em diversos meios, tanto para professores, como pais e alunos. Porém, apesar da facilidade de acesso, ainda existe um longo caminho a percorrer para implementar de forma mais consistente e duradoura este tipo de recurso na sala de aula, algo visível, por exemplo, nas poucas atividades recomendadas e propostas nos manuais escolares relacionadas com esta temática.

Em vários locais do mundo, já durante o século XX, o cinema afirmou-se como um poderoso meio propagandístico, veiculando mensagens de cariz político e ideológico, tanto na população adulta, como nos estratos mais jovens, desde tenra idade, como forma de doutrinação, preconizando uma utilização propagandística nos sistemas autoritários, nos quais o artista é obrigado a expressar as suas ideias por meios de mecanismos de ocultação e dissimulação (Nova, 2016, p. 3). Por outro lado, no século XXI, verificamos uma tendência crescente de uso, consumo e divulgação, ainda que associado a uma dimensão comercial, de lazer e entretenimento. Contudo, a sua utilização no contexto de ensino e aprendizagem, assim como do restante leque de imagens em movimento, deverá ser desenvolvida de modo mais regular e consistente, com o objetivo de alcançar resultados visíveis e fortes.

Incorporadas no ramo audiovisual, as imagens em movimento podem ser divididas em cinco grandes categorias, tal como sugerem Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade e Pedro Alves (2021, p.3): séries; documentários; curtas ou longas-metragens; vídeo-ensaio e vídeo-aula; cinema.

### 2.1.2 – Vantagens e potencialidades no contexto educativo

Após a explicação da definição e enumeração dos tipos de imagens em movimento, pretende-se, agora, dar enfoque ao elevado número de benefícios que da sua utilização podem ser extraídos para o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando-se como uma alternativa extremamente válida e positiva para o ensino de História, devendo, assim, ser cada vez mais utilizada nas aulas e tida em conta, não só nas propostas que existem nos manuais, mas também no próprio incentivo na formação de futuros professores da disciplina.

Em primeiro lugar, tal como já foi mencionado anteriormente, a facilidade na acessibilidade a este tipo de recursos e conteúdos na atualidade, quer pela televisão, quer pela internet, numa era onde a tecnologia evidentemente detém um lugar de destaque e de primazia no panorama mundial e onde os alunos se sentem familiarizados com o seu uso. Juntamente com esta potencialidade, é de salientar também a vasta variedade de conteúdos relacionados com as imagens em movimento, o que confere ao docente várias ferramentas para desenvolver trabalho com os seus alunos. Além disso, um elevado número de escolas reúne também os equipamentos necessários à projeção dos conteúdos, nomeadamente internet, projetor, computador e tela, o que facilita a implementação e utilização deste recurso pedagógico.

Com a utilização desse leque de recursos e conteúdos associados à componente audiovisual, como por exemplo, um excerto de um filme, um documentário ou uma série, podem ter o poder de motivar um aluno, desenvolver o seu espírito crítico e, mais importante ainda, gerar interesse e curiosidade pelo ensino e pela aprendizagem da História. Este cenário potenciará uma maior participação e envolvimento por parte dos estudantes, algo que provavelmente se irá repercutir num conhecimento histórico mais sólido e, por isso, aprendizagens com elevado grau de eficácia, geradoras de melhores resultados, alunos mais capacitados e também mais bem preparados para o mundo que os rodeia.

O desenvolvimento de competências transversais, relacionadas com as aprendizagens para o século XXI, é outro tópico relevante no assunto em questão e que claramente está incorporado:

*as imagens em movimento ajudam a desenvolver competências ao nível da informação e comunicação, das linguagens e dos textos, do raciocínio e da resolução de problemas, do pensamento crítico e criativo, do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e da autonomia, da sensibilidade estética e artística e ainda do saber técnico e das tecnologias.* (Pinheiro, Dias-Trindade & Alves, 2021, p. 4)

O uso das imagens em movimento fomenta a sensibilidade e o despertar do lado mais emocional do ser humano, que produzirá efeitos fortes relativamente ao que foi visto, perdurando de forma mais viva na memória e também despertando a consciência para certos assuntos e temáticas. Deste modo, o desenvolvimento da empatia histórica está diretamente ligado a este ponto, já que as imagens em movimento têm o poder de aproximar os alunos do passado, dotando-os de uma maior capacidade de compreensão do contexto envolvente, quais os sentimentos, crenças, motivações e vicissitudes que pautaram um cenário específico, num determinado período, assim como o próprio contexto de criação deste tipo de recursos, desenvolvendo o pensamento crítico e uma maior abrangência de opções, possibilidades e realidades. A imagem em movimento pode suscitar diferentes interpretações, o realce para certos aspetos ao invés de outros e perguntas relacionadas não só com que foi visto, mas também com as formas como a mensagem é transmitida, os modos de pensar, agir, planejar e construir o próprio conteúdo:

*capacidade de transportar no tempo, de envolver emocionalmente, de tornar as personagens históricas mais reais, de criar empatia histórica, mas também, no desenvolvimento de competências de análise do objeto fílmico enquanto produto do seu tempo, ou seja, ler a intencionalidade do discurso, da estética, da construção dos factos históricos, à luz de um determinado presente, ou seja, de trabalhar o filme como uma fonte histórica* (Dias-Trindade & Ribeiro, 2016, p. 29)

No que diz respeito ao estudo da História, a possibilidade de alertar os alunos para a existência de vários cenários históricos, com diferentes dinâmicas, atores e desfechos, permite ajudar a desenvolver a sensibilização e maior compreensão do passado, de forma justificada, com um encadeamento próprio de acontecimentos, motivações, fatores, isto é, de modo contextualizado, além de veicular a construção de representações da realidade, aproximando diferentes maneiras de ver, sentir ou pensar (Dias-Trindade, 2020, p. 141). O uso e a exploração de imagens em movimento pode, igualmente, coadjuvar para aumentar o gosto e a ligação com outros recursos e facetas da disciplina, estabelecendo uma conexão proveitosa e rentável para todas as partes, já que a leitura de livros de História se assume como uma condição indispensável para a formação dos estudantes, mas as imagens em movimento provocam diferentes estímulos, reações e uma motivação que deverá ser aproveitada para desenvolver nos estudantes o gosto pela polémica e pelo aprofundamento das leituras (Nóvoa, 2013, p. 6).

Quando este tipo de conteúdos é colocado em prática, existe também um conjunto diversificado de estratégias para as aulas, não só como estratégia de motivação, mas também como forma de desenvolvimento ou, ainda, de consolidação da matéria. Tudo isto dependerá do próprio conteúdo transmitido e visualizado, da planificação do docente para a orgânica e dinâmica da aula que planeia, ou mesmo das características específicas dos alunos, podendo influenciar a escolha de certa estratégia em detrimento de outra e até do próprio recurso relacionado com as imagens em movimento. As imagens em movimento podem ser utilizadas para diferentes momentos da aula, tendo sempre em conta questões importantes do período histórico relatado como, por exemplo, “a temática básica, contexto, diálogos, ideologia, caracterização das personagens, simbolismos, concepções e valores” (Litz, 2009, p. 27).

Relativamente à avaliação, o professor de História dispõe de imensas soluções para rentabilizar o potencial da imagem em movimento. Do ponto de vista mais tradicional, existe a possibilidade de questões na própria ficha de avaliação, assim como fichas de trabalho, guiões sobre o que foi visto ou breves questionários para entrega e posterior correção, trabalhos de grupo ou a pares, desenvolvendo o trabalho colaborativo, a cooperação e espírito de equipa, outras componentes importantes e a ter em conta. No que diz respeito a outras opções, mais voltadas para o âmbito digital, existe a modalidade dos *quiz*, designadamente *Kahoot!* e *Plickers*, e plataformas digitais como, por exemplo, o *Edpuzzle*. Esta ferramenta permite não só a visualização de películas específicas, mas também a liberdade do aluno manusear a “fita” do trecho para recapitular alguns aspetos ou esclarecer eventuais dúvidas. A mesma plataforma possibilita a formulação de questões de avaliação, as quais fornecem um *feedback* instantâneo, assegurando que o aluno identifica o que fez de correto, o que errou e, ao mesmo tempo, transmitindo ao professor os resultados dessa avaliação, de modo a facilitar a atuação perante as dificuldades específicas dos estudantes. O *Edpuzzle* transporta o processo de ensino-aprendizagem de dentro da sala de aula para fora do espaço físico, adaptando o mesmo ao foro tecnológico e virtual, convidando o estudante a observar, absorver, ver e rever as vezes que forem necessárias, partilhando as suas aprendizagens que são acompanhadas instantaneamente pelo professor (Dias-Trindade, 2018, p. 121).

As imagens em movimento afirmam-se como um recurso pedagógico com duplo papel no ensino de História: agente e documento. Agente da história uma vez que transmitem conceitos e valores do seu tempo, sendo um produto de sentidos. Documento, porque auxiliam a construir a história, através da pesquisa, e a compreender o mundo. (Caparrós-Lera

& Rosa, 2013, p. 199). Qualquer imagem em movimento é uma produção humana e como tal, pode e deve ser compreendida enquanto tecnologia de apoio, fonte e representação histórica, instrumento para o ensino e agente histórico (Lopes, 2016, p. 13).

Através de uma aposta coerente e vincada nos recursos audiovisuais, além das vantagens supramencionadas, referentes ao ensino de História, há também a hipótese de desenvolvimento de projetos capazes de criar uma nova dinâmica de envolvimento estudantil e, em geral, da comunidade, designadamente a criação de clubes de cinema nas escolas, potenciando a divulgação destes conteúdos, o enriquecimento cultural, o despertar da consciência para determinados tópicos e assuntos, numa dimensão associada à formação para a cidadania e ao desenvolvimento de valores basilares como a tolerância, respeito, solidariedade e aprofundamento da democracia, contribuindo, assim, para um ambiente positivo e construtivo entre professores, alunos e pais.

### **2.1.3 – Cuidados a ter na utilização da imagem em movimento na aula de História**

Como tivemos oportunidade de perceber, são consideráveis as potencialidades do uso das imagens em movimento no contexto educativo e, mais em concreto, no ensino de História. Porém, há que realçar um conjunto de cuidados a ter em conta para um uso adequado, coerente, rigoroso e eficaz dos recursos audiovisuais, para que estes instrumentos funcionem como um estímulo motivacional nos alunos, ao invés de gerarem dúvida, desmotivação e passividade.

Desde logo, garantir a clareza das imagens e do som e, no caso de ser um tipo de material acompanhado de legendas, garantir que esta é legível e correta (Lopes, 2015, p.7), de forma que seja facilmente perceptível por parte dos alunos e a mensagem flua de forma esclarecedora. Além disto, há que ter noção da realidade educacional onde se pretende introduzir o recurso, sendo criterioso nas películas exibidas, no conteúdo divulgado - que deverá possuir relação com a temática lecionada - e não encarando o recurso pedagógico de forma abundante e infundável. As especificidades e os detalhes de cada estudante são outro aspeto considerável a apontar, já que os ritmos de aprendizagem poderão não ser uniformes e a relação entre imagem, som, movimento e história poderá originar uma multiplicidade de dúvidas, problemas e imbróglios, cabendo ao docente a resolução e um especial foco.

A utilização deste tipo de conteúdos em sala de aula não requer obrigatoriamente a visualização de um filme na sua íntegra, que ocupe necessariamente uma aula inteira, ou até mais que isso. É aconselhável fazer uma gestão equilibrada do tempo e dos recursos pedagógicos disponíveis, de modo a adotar uma abordagem estratégica que maximize o êxito e, mais do que isso, a aprendizagem dos estudantes. Portanto, a visualização de pequenos vídeos ou algumas cenas mais relevantes de um filme ou de outras imagens em movimento são uma solução a ter em conta, visto que, mostrando uma curta metragem, porém significativa e que retenha a atenção dos alunos, o docente certamente poupará tempo que eventualmente poderá ser canalizado para outras estratégias relacionadas com este recurso como, por exemplo, a análise e discussão de ideias relativas ao que foi visto, em conformidade com aspetos das temáticas que estejam a ser alvo de lecionação e aprendizagem, de modo a optar por uma abordagem simultaneamente eficaz nas várias dimensões. Juntamente com isto, existe também a possibilidade da interdisciplinaridade, com a presença de diferentes disciplinas para a visualização dos conteúdos, o que originará diferentes visões, garantindo que os recursos pedagógicos são explorados na sua totalidade como, por exemplo, a visualização de um filme na sua íntegra, bem como a exploração que posteriormente é levada a cabo, uma vez que será realizada com disponibilidade de tempo e em toda a sua dimensão (Dias-Trindade & Ribeiro, 2016, p. 33).

A riqueza de exploração deste tipo de conteúdos é muito vasta, o que pressupõe afirmar que não basta ver um filme, há que “analisá-lo com olho crítico para valorizar o cinema como contador de histórias, como transmissor de valores e como portador de arte e de conhecimentos” (Reigada, 2013, p. 66). Deste modo, convém ter em atenção a relação dos filmes ou outras imagens em movimento que são objeto de análise com os conteúdos temáticos da disciplina, assim como uma aconselhável preparação prévia por parte do docente, percebendo inclusive se existem erros, anacronismos ou aspetos dúbios nestes recursos pedagógicos, evitando, assim, ser surpreendido na sala de aula. Neste caso, possuindo um conhecimento sustentado sobre o conteúdo e as partes que divulgará na aula ou num trabalho fora da mesma, estará bem preparado para eventuais dúvidas, questões e, mais que isso, para uma variedade e divergência de reflexões, opiniões e pontos de vista acerca daquilo que foi exposto.

O valor documental de cada filme está relacionado diretamente com o olhar e a perspetiva do "analista". Um filme diz tanto quanto for questionado. São infinitas as possibilidades de leitura de cada filme (Nova, 2016, p. 2). Assim sendo, é particularmente

importante desenvolver a literacia da imagem e a capacidade de compreensão da sua estética e mensagem nas escolas, que agora se deparam com um manancial de informação partilhado pela televisão, rádio, jornais e filmes (Dias-Trindade, 2020, p. 136). A partir destas palavras, podemos deduzir a importância de analisar e olhar de modo crítico para o filme, ou seja, não apenas para aquilo que ele mostra de forma direta, para os aspetos relacionados com o próprio conteúdo visualizado ou a matéria lecionada, mas também alargar os horizontes, colocar múltiplas hipóteses, outras perspetivas e ângulos críticos, que permitam desenvolver outras habilidades e capacidades como o pensamento crítico e a autonomia, importantes para os alunos em várias dimensões, bem como a análise dos próprios sentimentos e a sensibilidade que estas imagens em movimento podem proporcionar, fortalecendo os conceitos de pensamento histórico e de alfabetização visual (Dias-Trindade, 2020, p. 143).

Alguns destes pressupostos deverão ser objeto de análise, explicação e exploração nos currículos de formação de professores, de forma a serem apreendidos com clareza, adequação e, neste sentido, potenciarem a formação de futuros docentes mais versáteis, eficientes, eficazes e que se sintam à vontade para aplicar este tipo de estratégias, “saindo da caixa” e zelando por um ensino cada vez mais dinâmico, envolvente e enriquecedor, tendo sempre os alunos como prioridade máxima. Daí que seja importante olhar para cada aluno de forma individual, perceber os seus gostos, motivações, metodologias de trabalho e formas de o cativar, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências como colaboração, comunicação, criatividade ou pensamento crítico (Moreira & Dias-Trindade, 2020, p. 15).

## **2.2 – Empatia histórica**

### **2.2.1 – Empatia histórica: o conceito**

Após a composição do primeiro âmbito de enquadramento teórico referente às imagens em movimento, cabe-nos agora voltar atenções para outro tópico que, como teremos oportunidade de compreender, se relaciona com o uso dos recursos audiovisuais e, simultaneamente, possui funções extremamente interessantes no ensino de História, detendo várias potencialidades que, posteriormente, serão objeto de análise. Falamos, assim, da empatia histórica, um conceito específico e com uma evolução ao longo da História. Contudo,



existe um consenso por parte da maioria dos autores com relevância neste assunto relativamente ao conceito de empatia histórica.

Ora, na Educação Histórica, o termo começou a ser usado no século XX por Colingwood. Este autor defendia que se deviam “repensar” as opiniões e objetivos das pessoas no passado, embora não tenha empregado o termo empatia diretamente (Almeida, 2019, p. 13). Todavia, lançou as bases para futuras discussões e opiniões de outros investigadores com maiores ou menores contributos para o desenvolvimento e evolução de diferentes perspetivas acerca do conceito.

O termo empatia histórica não se volta tanto para o desenvolvimento de uma atitude de simpatia, de aceitação e de partilha pelo que o agente histórico do passado sentia, mas antes pela compreensão desse mesmo passado, numa escala que deve englobar um contexto extremamente rico, enquadrado e com ângulos críticos que potenciem a visão mais abrangente possível. Deste modo, quando falamos em empatia histórica, devemos ter em conta que os conhecimentos históricos têm de ser observados de acordo com o período onde se inserem, uma vez que, nos dias de hoje, o seu significado será, em princípio, diferente daquele que poderá ter sido há séculos atrás.

Seguindo a linha de raciocínio de Endacott e Sturtz, a empatia histórica é:

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

Na citação acima referenciada, encontram-se as duas dimensões da empatia: a cognitiva e a afetiva. “Cognitivo porque é necessário pensar como as evidências do passado se encaixam; afetivo porque devemos tentar imaginar o que o agente histórico sentiu em determinada situação” (Pereira, 2014, p. 55).

No que diz respeito a outros autores com contributos interessantes e relevantes nesta área, há também a presença do nome de Peter Lee, que estabelece uma relação e ligação entre intenções, circunstâncias e ações, tal como afirma:

*Por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspetiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que esta perspetiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas (Lee, 2003, p. 20)*



O autor em questão chama também a atenção para duas ideias associadas ao senso comum que podem causar dificuldades no desenvolvimento da empatia histórica. Em primeiro lugar, o presente como ponto de partida para aquilo que é “normal”, ou seja, julgarmos o passado com os olhos do presente, com as condições, valores, crenças, os meios e o contexto que temos na atualidade, juntamente com a facilidade em partir para a generalização, não fazendo, portanto, um esforço de olhar para todo o cenário que marcava a época histórica que está a ser alvo de algum estudo. Em segundo lugar, a ideia de progresso, diretamente envolvida com a tecnologia, caindo no erro de achar que as pessoas, no passado, possuíam menos capacidades intelectuais, autonomia e capacidade de evolução do que nós, no presente, não reconhecendo igualmente que determinadas invenções eram conquistas e marcos extremamente preponderantes na época em que surgiram como, por exemplo, a invenção da roda ou, séculos mais tarde, da máquina a vapor.

Além de tudo isto, a empatia histórica possui relação umbilical com os chamados conceitos de segunda ordem, nomeadamente conhecimento histórico (o que é produzido pelo historiador), o conhecimento tácito (as ideias que os alunos trazem previamente; senso comum), o conhecimento mediado (o que é construído em sala de aula com os alunos; ponte entre o conhecimento histórico e as ideias tácitas dos alunos) (Almeida, 2019, p. 15), assim como significância histórica, evidência histórica, entre outros.

Em síntese, a empatia histórica não envolve identificação ou simpatia com o sujeito histórico, mas antes compreender e explicar as ações das pessoas no passado. Para isso é necessário um distanciamento quanto ao passado e uma neutralidade que impeça a primazia dos nossos pontos de vista, além de um grande conhecimento do contexto histórico, através do uso de fontes históricas, que transmitam múltiplas perspetivas e que forneçam informação diversificada, capaz de desenvolver o pensamento crítico, levando o aluno a expandir os seus horizontes e pontos de vista. A empatia envolve uma interpretação do contexto histórico através das evidências, onde o aluno deve conseguir distinguir as suas perspetivas das perspetivas dos homens do passado, sabendo que as escolhas destes eram complexas e fruto de vários fatores. Estes não tinham os mesmos valores, crenças e objetivos, que os homens atuais, existindo, obviamente, diferenças entre passado e presente. A empatia histórica envolve a perceção do tempo cronológico e, ainda, o uso da imaginação histórica, de forma criteriosa e controlada, visto que esta auxilia na hora de “construir” o contexto histórico passado (Silva, 2018, p. 31/32).

### 2.2.2 – O modelo de progressão das ideias – Ashby e Lee (1987)

Para a realização do presente estudo, nomeadamente no parâmetro que será alvo de aplicação e reflexão na parte prática do relatório em questão, foi adotado o modelo de empatia de Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987), designadamente de progressão das ideias, com os cinco níveis de progressão, publicado no texto *Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History*, cujo uso servirá para categorizar e enquadrar as respostas dos alunos aos instrumentos utilizados para perceber os níveis de empatia histórica.

Na Tabela 1 estão representados os cinco níveis de progressão das ideias (adaptado de Ashby & Lee, 1987), assim como o seu nome e também a forma como os alunos compreendem as personagens históricas e as suas ações, através de uma breve descrição para cada um dos níveis.

**Tabela 1 – Modelo de progressão de níveis das ideias (Adaptado de Ashby & Lee, 1987), usado neste estudo.**

Nível	Definição	Descrição
1	Passado opaco	Os alunos não alcançam as personagens históricas e o contexto, nem compreendem as suas atitudes. Consideram essas atitudes absurdas e sem sentido.
2	Estereótipos generalizados	Veem o passado baseado nas suas convenções, valores e crenças, estereotipando-o
3	Empatia quotidiana	Compreendem melhor o passado baseado em evidências. No entanto, as suas experiências ainda são projetadas na sua reconstrução.
4	Empatia histórica restrita	Levam em conta as suas evidências e reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado, mas as suas explicações baseiam-se em circunstâncias limitadas e pouco amplas.
5	Empatia histórica contextualizada	Os alunos são capazes de compreender e de diferenciar pontos de vista com base nas diferentes evidências históricas e contextos, desenvolvendo até situações de multiperspetiva.

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

De acordo com os autores deste modelo (Ashby & Lee, 1987), o primeiro nível é rotulado de passado opaco. Neste primeiro nível, os alunos olham para os humanos do passado como seres com menor capacidade intelectual, sem reconhecerem as suas conquistas, invenções e outros aspetos que marcaram a evolução nos mais diversos ramos. Além disso, os alunos tendem a acreditar que as pessoas, no passado, sabiam o mesmo que eles nos dias de hoje, devido à evolução da sociedade e da tecnologia, sendo que, desta forma, as suas escolhas e decisões são consideradas absurdas, revelando falta de inteligência.

Quanto ao segundo nível do modelo, há uma clara generalização de estereótipos no que concerne a valores, intenções e objetivos. Normalmente, não há um esforço na tentativa para entender a diferença entre o que é que os atores históricos do passado pensavam e sabiam em comparação com os atores do presente. Por outras palavras, não há um esforço de compreensão para as diferenças entre os valores do passado e do presente, uma vez que, quando existe, essa diferença abona apenas a favor do presente tomado como exemplo, ao contrário do passado, considerando as pessoas inferiores do ponto de vista intelectual e generalizando o seu comportamento.

O nível 3 (empatia quotidiana) fica marcado por um maior entendimento por parte dos alunos do contexto, circunstâncias e posições das pessoas do passado, o que revela uma subida no nível de progressão das ideias. No entanto, a interpretação é levada a cabo a partir dos seus próprios valores, ideais, crenças e objetivos, ou seja, recorrendo à própria experiência de vida. Assim sendo, há um entendimento e uma noção da situação, dos valores e das ações das pessoas no passado, mas a situação é vista com os olhos atuais, em função das visões que persistem na atualidade, ou seja, sem estabelecer distinção entre a forma como a observamos atualmente e o modo como os atores históricos a teriam visto, ou entre o que os agentes sabiam e o que sabemos agora. O nível 3 distingue-se do nível 2 na medida em que os alunos situados no nível 3 tentam genuinamente compreender o passado e reconstruir as situações com que são confrontados nos exercícios, enquanto no nível 2 não existe essa tentativa.

Por sua vez, o nível 4 é constituído pelos alunos que aceitam e reconhecem que as pessoas, no passado viram as coisas de uma forma distinta da deles, mas não vão muito além

de circunstâncias limitadas e reduzidas para relacionar essas diferenças com outros valores, crenças e condições materiais. Levam em conta as evidências que os ajuda a entender as ramificações das ações dos atores históricos, como por exemplo as suas intenções (Almeida, 2019, p. 19), mas revelam-se incapazes de relacionar a situação com um contexto mais geral dessa mesma situação. Apesar de uma certa evolução, há ainda a possibilidade de críticas condescendentes, o que nos leva a perceber que só depois de terem a capacidade de ver o cenário num contexto mais amplo, darão o salto para o nível seguinte.

No nível 5 (empatia histórica contextualizada), os alunos deverão ser capazes de, a partir das informações disponíveis, chegar a uma compreensão adequada e tecer uma consideração sustentada, obviamente tendo em conta que, para tal, necessitam de evidências suficientes. Neste nível, manifestam uma clara diferenciação entre o ponto de vista do agente histórico e o seu, nomeadamente a nível das crenças, valores, objetivos e hábitos. Há também a tentativa de vincular as ações a outras condições, existindo por vezes respostas que assentam numa natureza de multiperspetiva, alargando horizontes e desenvolvendo um pensamento complexo, que se traduz na visão de mais do que um ponto de vista dos humanos do passado, num contexto histórico próprio, com condições, fatores e dinâmicas específicas.

A escolha do modelo em causa justifica-se pelo facto de se considerar a divisão em cinco níveis simples, mas suficientemente completa e discriminatória o suficiente para realizar uma avaliação clara, abrangente e eficaz dos alunos. Além disso, este modelo não está tão dependente da idade, sendo que alguns investigadores observaram nos alunos uma progressão irregular, parecendo desenvolver-se gradualmente, mas com oscilações, desde os níveis mais simples até aos mais desenvolvidos (Barca, 2001, p. 15).

### **2.2.3 – Potencialidades da empatia histórica**

É relevante referir as múltiplas vantagens e acréscimos que podem ser retirados do desenvolvimento da empatia histórica no processo de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, na disciplina de História.

Primeiramente, o incremento de valores como o respeito, solidariedade, aceitação da diferença e tolerância para com as outras pessoas, visto que, ao colocarem-se no lugar de outros agentes, de modo a compreender as suas ações à luz do seu contexto e dos seus valores,

os alunos desenvolverão a capacidade de compreensão relativa a uma panóplia distinta de circunstâncias, opiniões e pontos de vista, preparando-se para agir com as pessoas que fazem parte do seu quotidiano, numa sociedade democrática, cada vez mais plural e heterogénea. No próprio processo de ensino-aprendizagem, as atitudes empáticas serão importantes porque, ao perceber outros atores, o aluno vai ter uma postura de respeito e compreensão, que facilita na hora da aprendizagem (Silva, 2018, p. 17), detendo também outras capacidades como o sentido de responsabilidade e mudança, pois terá conhecimento das dificuldades dos séculos passados.

Em segundo lugar, o desenvolvimento de atividades empáticas gerará, à partida, um aumento da compreensão histórica, o que contribuirá, substancialmente, para o crescimento do interesse, gosto, participação, envolvimento, curiosidade e motivação dos discentes pela disciplina de História, algo certamente positivo para os próprios docentes. Os estudantes perceberão com maior significado aquilo que lhes é ensinado, a partir do esforço de compreensão do passado, quebrando barreiras distanciais entre os alunos e o passado, expandindo os horizontes e as representações mentais, consubstanciando-se tudo isto num conhecimento histórico mais sólido. A capacidade de fazer relações é muito importante para o processo de conhecimento histórico e para o entendimento do mundo em que se vive, pois, a partir daí é possível construir a identidade individual e coletiva. Além disto, esta capacidade ajuda a compreender os valores dos grupos sociais, permitindo a convivência com o outro e o respeito pela diversidade (Caparrós-Lera & Rosa, 2013, p. 199).

Depois, enfoque também no fomento de competências como o espírito crítico, análise de fontes primárias e/ou secundárias, expressão escrita e oral, capacidade de síntese, sensibilidade, diálogo, reflexão, entre outras, preponderantes não só na disciplina de História, mas com uma natureza transversal e, por isso, igualmente importantes para outras áreas e disciplinas.

De um modo sucinto, com recurso à realização de tarefas empáticas, é possível desenvolver nos alunos competências históricas, conduzindo-os a pensar historicamente, superando a indiferença sobre o passado e, simultaneamente, criando condições para que os alunos se envolvam de forma mais pessoal com a matéria lecionada, permitindo, deste modo, compreendê-la e, num patamar ainda mais sofisticado, vivê-la. Através desta conexão e

entendimento da matéria, os alunos certamente terão um melhor desempenho na sala de aula. (Silva, 2019, p. 42)

No entanto, é necessário também ressaltar algumas dificuldades e cuidados a ter de forma a impedir um uso incorreto e ineficaz da empatia histórica. Desde já a capacidade de manipulação e deturpação por parte dos docentes da disciplina, favorecendo e incentivando a adesão a determinados ideais, convicções e crenças de âmbito pessoal, o que é eticamente incorreto, desprestigiante e evitável para o exercício da prática pedagógica, toldando as visões, opiniões e ponto de vista dos alunos. Este potencial problema também se associa à inexistência de um código deontológico para a atividade profissional em questão, o que cria um espaço entre o conhecimento científico, mas também as opiniões e convicções de âmbito pessoal que podem, de forma mais ou menos visível, influenciar os pensamentos dos alunos.

Em seguida, o tempo reduzido para a aposta em instrumentos, exercícios e recursos relacionados com a empatia histórica, associados à redução do número de horas da disciplina nos currículos escolares e à obrigatoriedade e pressão para cumprir os programas escolares, o que leva a maioria dos professores da disciplina a optar por caminhos mais simples, não se voltando tanto para estas componentes. Há também que reter a ideia de que o desenvolvimento da empatia histórica não deve ser um trabalho isolado e sem repetição, mas sim realizado em construção contínua, com paciência e persistência, de forma a perceber evoluções visíveis e consideráveis nos alunos. Para isso, é necessário oferecer um contexto histórico alargado e multiperspetivado (com as condições, motivações, influências, causas, consequências, mudanças e continuidades) aos alunos para que estes consigam colocar-se no lugar do agente histórico, o que consome tempo de aula que nem sempre o professor dispõe.

No mesmo sentido, é pertinente e indispensável atender às especificidades de cada aluno, o que nem sempre acontece, pois requer um esforço para a escolha dos materiais e temas a trabalhar com os mesmos em exercícios que obrigam, da parte do docente, a uma investigação abrangente e uma seleção rigorosa, se possível, diversificando as fontes, mantendo sempre o rigor científico, com o objetivo de extrair algumas das potencialidades supramencionadas.

### **2.3 – A articulação entre imagens em movimento e empatia histórica**

A partir da explicação teórica dos conceitos, tipos, cuidados a ter e vantagens da utilização dos dois tópicos principais deste trabalho (imagens em movimento e empatia histórica), é notória uma clara relação, capaz de produzir efeitos extremamente positivos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. Por um lado, a dinamização da utilização de imagens em movimento pode contribuir para o desenvolvimento dos níveis de empatia histórica nos alunos e, por outro lado, esse progresso dos níveis de empatia histórica traduzir-se-á, de facto, num conhecimento histórico mais sólido, permitindo não só melhores rendimentos no que à disciplina diz respeito, mas também a formação de cidadãos com pensamento crítico, conscientes das várias perspetivas e dimensões que pautaram a história, mais bem preparados para a inserção nos direitos e deveres da sociedade civil, sobretudo no aspeto cívico.

O uso de imagens em movimento na sala de aula pode funcionar como elemento catalisador da motivação e interesse dos alunos para as temáticas tratadas. Com uma seleção criteriosa e ponderada dos recursos pedagógicos, a imagem em movimento aproxima os alunos do passado, através da reconstituição de épocas e personagens históricas, vendo maior significado naquilo que lhes é transmitindo, e desenvolvendo a capacidade de se colocarem no lugar dos atores históricos, graças ao estabelecimento de uma relação capaz de desmontar ideias complexas, percebendo, evidentemente, todo o contexto envolvente, juntamente com os sentimentos, crenças, fatores, mudanças ou continuidades que marcaram uma determinada circunstância de uma época histórica específica.

Por sua vez, a empatia histórica encontra-se conectada com a imagem em movimento, sendo que, neste trabalho, elencamos um conjunto de sugestões e instrumentos que revelam a possibilidade de interligar as duas vertentes em questão, tanto dentro como fora da sala de aula, já que o ensino de História pode e deve ser transportado para as próprias casas dos alunos, potenciando uma construção autónoma do conhecimento, e respeitando o ritmo particular, assim como os gostos de cada estudante.

Uma dessas sugestões passa pela visualização de uma breve película ou trecho seguido da realização de um questionário. Esse questionário pode ser composto por perguntas sobre o que foi visto, em articulação com a matéria, servindo como estratégia de motivação, desenvolvimento da aula ou, até, como síntese e consolidação das temáticas lecionadas, mas

deve conter, concomitantemente, questões direcionadas para a empatia história, operando assim como um instrumento explorador das duas vertentes. Mais do que isso, permitirá também a associação entre a componente tradicional, nomeadamente o questionário, e a digital, através da visualização de imagens em movimento, extraindo o melhor de cada uma das duas dimensões. De realçar que o questionário pode ser colocado na sala de aula ou em casa, através de aplicativos digitais como, por exemplo, o *Edpuzzle*.

Outra ideia aponta para guiões de exploração de conteúdos cinematográficos, tendo em especial atenção que há cinco aspetos fundamentais: contextualização do tema; contextualização da produção; produção financeira; repercussão; narrativa fílmica (Pinheiro, 2020, p. 24). Mais uma vez, a constituição destes guiões deve incorporar tanto perguntas relacionadas com o próprio conteúdo visto e relacionado com a matéria estudada, como também um outro tipo de questões focadas na progressão da compreensão histórica dos alunos.

O uso de imagens em movimento no início de uma aula, como estratégia de motivação, permitindo que, a partir daí, os alunos tivessem liberdade para ditar o desenvolvimento da aula, tendo em conta o que perceberam dessa visualização, é também outra solução a considerar.

Por fim, mas não menos importante, uma forma mais ousada de relacionar imagens em movimento com empatia histórica diz respeito a um leque de sugestões proposto aos alunos sobre conteúdos dos mais variados tipos de imagens em movimento (filmes, documentários, videoclipes, entre outros), permitindo, assim, que estes potenciasses um esforço de pesquisa, seleção e ligação entre as temáticas em causa, conferindo um maior grau de liberdade e autonomia, tal como uma maior sensibilidade, atendendo aos seus gostos, motivações e especificidades. Os alunos indicariam os nomes desses mesmos conteúdos, sendo que, posteriormente, o professor analisaria os materiais em questão, percebendo se a atividade foi ou não bem conseguida.

Numa sociedade em que cada vez mais assistimos à agudização de tensões sociais, em que o jornalismo sensacionalista contamina a opinião pública com as suas visões tóxicas, parciais e distorcidas, urge dotarmos os nossos alunos de ferramentas específicas, para que estes sejam capazes de formular os seus próprios raciocínios e conclusões, pensando de forma autónoma, tendo consciência do impacto e das possíveis consequências das suas ações. Não



cabe ao professor doutrinar ou indicar o caminho certo ao aluno, mas pugnar por um ensino transparente e completo, garantindo a sua autonomia de raciocínio e ação no futuro.

Acreditamos, portanto, que com a adoção de algumas das práticas propostas, sempre possíveis de adaptar ou moldar ao contexto específico de cada turma e cada aluno, a empatia histórica será enfatizada e a mesma é imprescindível de ser abordada no ensino de História, uma vez que a ausência desse conceito pode levar a uma completa rejeição do passado por parte dos alunos, colocando em causa a aprendizagem histórica. O uso da empatia histórica contribui para a superação de ideias e raciocínios simplistas, possibilitando aos alunos a formulação de quadros explicativos mais coerentes sobre o passado histórico (Aguiar, 2014, p. 123).

## Capítulo 3 – Abordagem metodológica, apresentação e análise de resultados

### 3.1 – Participantes

As atividades foram desenvolvidas com duas turmas distintas (7º e 9º ano), as mesmas que foram supervisionadas de forma contínua ao longo do estágio pedagógico. Ambas as turmas eram constituídas por 28 alunos, mas, devido a ausências nas aulas onde as experiências pedagógicas foram realizadas, nunca se verificou o número total de elementos de cada uma das turmas a realizar as atividades em questão.

Esta opção de abarcar as duas turmas no estudo resulta do facto de ter dividido a minha prática pedagógica na preparação e lecionação de aulas pelas duas turmas, colocando a aplicação de experiências pedagógicas em ambas. Além disso, e não menos importante, o acompanhamento pedagógico foi continuado e próximo com as duas turmas em questão, por isso, não existiu qualquer motivo para excluir uma das turmas.

Existiam algumas particularidades entre as turmas em questão. Desde logo, devemos ter em conta que se trata de níveis de escolaridade distintos daí que uma comparação entre as duas turmas seja desadequada. Portanto, é necessário também chamar a atenção para o facto de que, embora se trate de um estudo sobre imagem em movimento em articulação com empatia histórica, existe uma separação: por um lado, o estudo com alunos de 7º ano e, por outro, o estudo com alunos de 9º ano. Os resultados e as conclusões do estudo podem permitir retirar certas ilações, mas estas nunca devem servir como termo de comparação entre as turmas.

Relativamente à turma de 7º ano, o comportamento foi razoável, com alguns períodos mais complicados ao longo do ano letivo, sobretudo quando o mesmo se encaminhava para o término, devido à exaustão, desatenção e excitação por parte dos alunos. Ainda assim, nas aulas onde as experiências pedagógicas foram levadas a cabo, nunca se verificaram problemas relevantes. O aproveitamento da turma na disciplina de História foi satisfatório, embora, com índices de atenção e empenho superiores, os resultados pudessem ter sido melhores.

Quanto à turma de 9º ano, o comportamento nas aulas foi bom, demonstrando bastante interesse pelos assuntos e temáticas abordados, sendo uma turma muito participativa e com um perfil calmo. Os resultados foram bastante satisfatórios, com diversos alunos a atingirem a

classificação 4 e 5 na disciplina (numa escala quantitativa de 1 a 5). No decorrer das atividades letivas, os alunos evidenciaram bastante entusiasmo e responsabilidade na execução das atividades propostas, embora tenha existido um número residual de alunos que não completava a totalidade das tarefas.

### **3.2 – Descrição do estudo**

O estudo em questão desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2021/2022, desde o 2º ao 3º período, mais especificamente entre 17 de janeiro e 29 de abril, em duas turmas distintas: uma de 7º ano, outra de 9º ano, ambas com 28 alunos.

É importante realçar que cinco dos seis instrumentos em questão foram realizados na parte final das aulas, sendo utilizados como forma de síntese e consolidação da matéria, em momentos onde os estudantes já possuíam conhecimentos prévios e capacitação suficiente para responder ao solicitado. As fichas eram distribuídas pelos alunos, devendo os mesmos realizar as duas questões que a compunham, sempre com acompanhamento do professor, que deambulava pela sala, em caso do surgimento de dúvidas. Em seguida, o momento de *feedback*, em que algumas respostas eram lidas e discutidas, oferecendo sempre oportunidade de ouvir diferentes perspetivas, de modo que os alunos entendessem que não existia uma resposta-modelo, o mais importante prendia-se com a justificação e argumentação do seu ponto de vista e, evidentemente, conseguindo articulá-lo com aspetos das temáticas lecionadas e das imagens em movimento visualizadas ao longo da aula. O restante instrumento foi realizado fora da sala de aula, com um prazo de entrega mais alargado (um mês), conferindo uma maior liberdade, a reflexão ponderada e respostas com outro grau de desenvolvimento, o que em seguida também ficará demonstrado.

Além disso, é também pertinente referir que a utilização de imagens em movimento foi uma constante nas aulas lecionadas ao longo do ano letivo, de forma que os alunos se encontrassem cada vez mais familiarizados com este recurso e que o seu potencial fosse rentabilizado, sendo que também ao nível da observação direta se constataram interessantes participações e contributos, reveladores da eficácia destes recursos e estratégias, juntamente com níveis de empatia histórica elevados.

Por intermédio das fichas realizadas, o objetivo passou por compreender se os alunos, através da visualização e análise de imagens em movimento, atingiam níveis elevados de empatia histórica e, por consequência, de que forma esses níveis de empatia histórica se traduziam num conhecimento histórico mais sólido. As datas da aplicação pedagógica podem ser verificadas nas tabelas abaixo.

Como é possível constatar na Tabela 1 e na Tabela 2, ao longo do estágio foram aplicadas um total de seis atividades, três para cada nível de escolaridade, privilegiando-se a sua realização em sala de aula, mas também oferecendo a possibilidade de realização fora da mesma ao 9º ano.

À exceção dessa atividade, as restantes, tal como referido anteriormente, foram realizadas em contexto de sala de aula, num espaço temporal a rondar os 15 e os 18 minutos, distribuídos entre a realização das perguntas e, posteriormente, a leitura e discussão das respostas, sendo que as mais desenvolvidas eram utilizadas como reforço para a consolidação da matéria.

Proceder-se-á, em seguida, a uma descrição mais pormenorizada das atividades. Primeiramente, as atividades relativas ao estudo de 7º ano e, depois, as atividades relativas ao estudo de 9º ano.

**Tabela 1 – Cronologia da aplicação das atividades de 7º ano**

<b>Atividades</b>	<b>Data</b>	<b>Ano letivo</b>	<b>Temática</b>
1ª	26/01/2022	7º	Roma Antiga
2ª	18/02/2022	7º	Alta Idade Média: transformações
3ª	29/04/2022	7º	Reconquista Cristã

Fonte Própria

**Tabela 2 – Cronologia da aplicação das atividades de 9º ano**

<b>Atividades</b>	<b>Data</b>	<b>Ano letivo</b>	<b>Temática</b>
1ª	17/01/2022	9º	Implantação da República
2ª	03/03/2022 – 04/04/2022	9º	Nazismo
3ª	28/03/2022	9º	Estalinismo

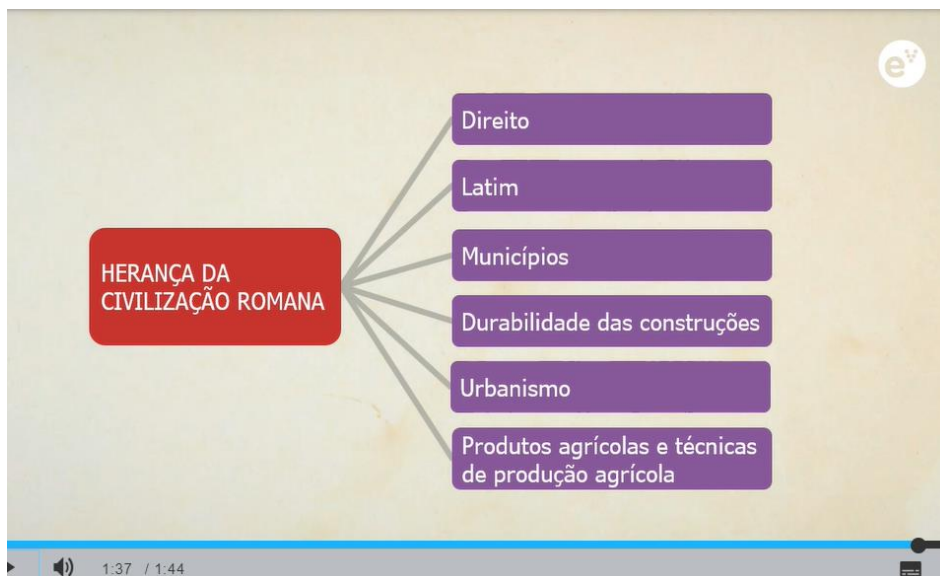
Fonte Própria

### **3.2.1 – Atividades relativas ao estudo de 7º ano**

#### **Atividade 1**

A primeira atividade (anexo 6), relativa ao tema Roma Antiga, integrou duas questões com dupla possibilidade de resposta, num primeiro momento, para aferir a possibilidade de empatia, e, em seguida, uma justificação de carácter abrangente, onde os alunos, além da questão intrinsecamente relacionada com a empatia histórica, ou seja, a tentativa de compreender o contexto, fatores, consequências, nuances, entre outros aspetos dos atores históricos daquela época, deviam integrar aspetos da matéria relacionados com a romanização, na primeira questão, e com o urbanismo romano na segunda pergunta.

Relativamente às imagens em movimento, os recursos utilizados foram o vídeo da *Escola Virtual* “Herança da Civilização Romana” (Ilustração 1) e o vídeo disponível na plataforma *Youtube*, intitulado “Cidade Romana: Ruínas de Conímbriga/Portugal/Ruínas Romanas” (Ilustração 2).



**Ilustração 1 – Screenshot do vídeo “Herança da Civilização Romana” disponível na *Escola Virtual***



**Ilustração 2 – Screenshot do vídeo “Cidade Romana: Ruínas de Conímbriga/Portugal/Ruínas Romanas”, disponível no *Youtube***

Neste sentido, o objetivo passava por os participantes conseguirem apresentar respostas com níveis de empatia histórica elevados e, simultaneamente, completas quanto aos aspetos abordados e visualizados nas imagens em movimento projetadas ao longo da aula como, por exemplo, o direito, latim, as questões relacionadas com o urbanismo, durabilidade das construções, entre outros (anexo 7 e Ilustração 3). Na primeira questão, uma vez que se pedia a opinião de uma pessoa que se encontrava num local romanizado, o objetivo passava

pela tentativa de os alunos se colocarem no lugar de um agente histórico (cidadãos ou escravos) e, a partir daí, juntarem essa perspetiva com alguns conhecimentos abordados na aula e projetados nas imagens em movimento. Na segunda questão, o objetivo prendia-se, numa primeira instância, pela indicação de algumas características das construções e do urbanismo romano como, por exemplo, a durabilidade, funcionalidade, o culto imperial, entre outros e, a partir daí, explicarem se, a partir de tudo o que fora elencado, isso contribuía para uma perspetiva de grandeza, de unidade, de sentimento de pertença a uma determinada identidade.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS  
ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS  
Ano letivo 2021/2022

NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

A partir do que foi visualizado ao longo da aula responde às duas questões seguintes:

1 – Na tua opinião, uma pessoa pertencente a um local romanizado sentia-se como parte integrante do Império?  
Sim \_\_ Não \_\_  
Justifica a tua resposta:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – Consideras que, a partir das construções e do urbanismo, um cidadão romano sentia a grandeza e o poder do Império?  
Sim \_\_ Não \_\_  
Justifica a tua resposta:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ilustração 3 – Ficha da primeira experiência pedagógica de 7º ano**

A atividade foi desenvolvida dentro da sala de aula, na parte final da aula, funcionando como momento de consolidação e reforço da matéria. Primeiramente, os alunos realizaram as questões de forma autónoma e, após isso, procedeu-se a um levantamento de respostas, de forma a utilizar o *feedback* como uma forma de valorizar a realização da atividade por parte dos alunos, elucidando os mesmos acerca de alguns aspetos que foram desenvolvidos na aula.

## Atividade 2

Este segundo instrumento (anexo 8), relativo à temática das transformações sociais e económicas da Alta Idade Média, é composto por uma pergunta com dupla possibilidade de resposta para aferir a hipótese de empatia, num primeiro momento, e depois uma justificação de carácter abrangente, assim como uma segunda questão com o objetivo de perceber quais seriam os sentimentos prevalecentes numa pessoa daquela época perante todo o cenário de transformações e mudanças ocorridas, oferecendo também liberdade de responder e desenvolver a questão de diferentes formas. Neste sentido, o objetivo passava pelo desenvolvimento de níveis de empatia histórica, relacionando os sentimentos com o clima de insegurança, medo, destruição e saques que ia marcando aquele período, assim como a associação pertinente com a panóplia de transformações que estavam a ser levadas a cabo.

A concretização da atividade ocorreu dentro da sala de aula, com os procedimentos habituais: realização das questões por parte dos alunos, de forma autónoma, leitura e discussão de respostas. Durante o decorrer da aula, os alunos visualizaram o vídeo da *Escola Virtual* “Alta Idade Média: a economia ruralizada” (Ilustração 4), que permitia elencar alguns dos pressupostos aprofundados durante a aula, tais como as invasões bárbaras, o clima de insegurança, deslocação de populações das cidades para os campos, declínio do comércio, das cidades, ruralização da economia, entre outros aspetos (anexo 9). A projeção deste conteúdo associado às imagens em movimento, tinha como objetivos captar a atenção dos alunos, funcionando simultaneamente como uma ferramenta capaz de munir os alunos de conhecimentos que, posteriormente, seriam mobilizados para a realização da ficha, servindo a mesma como reforço da matéria lecionada, ao mesmo tempo que permitia o desenvolvimento da expressão escrita, oral, raciocínio, espírito crítico, sensibilidade e autonomia.



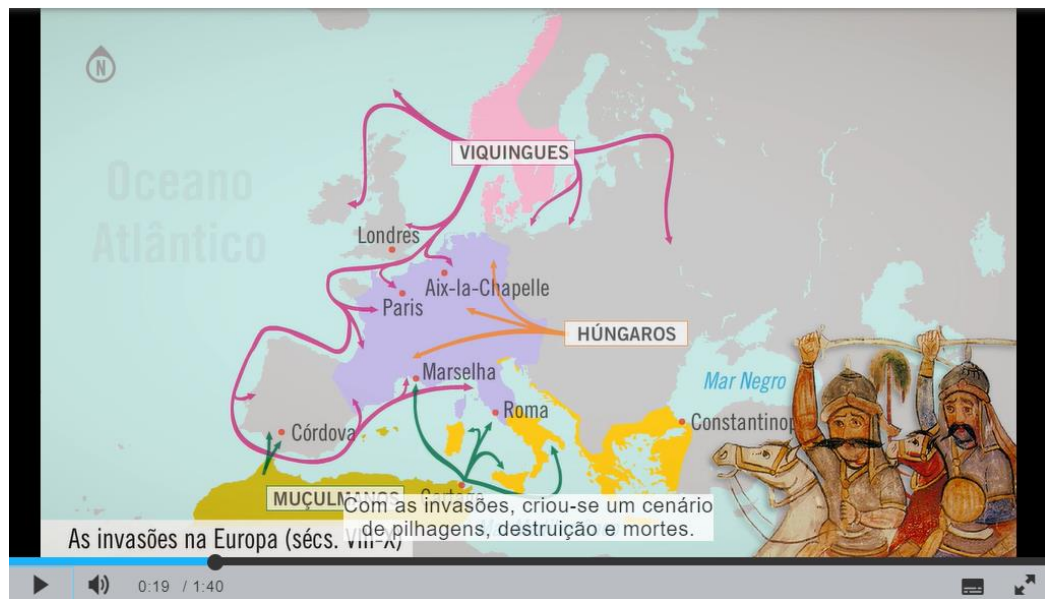



Ilustração 4 – Screenshot do vídeo “Alta Idade Média: a economia ruralizada, disponível na *Escola Virtual*

Na primeira questão da ficha (Ilustração 5), pedia-se aos alunos que se tentassem colocar na perspectiva de um camponês que, devido à situação das invasões, não consegue comercializar os seus produtos, sendo que nesta questão existia uma abrangência de opções e diferentes caminhos a seguir, desde a indicação dos sentimentos e a relação com os fatores condicionantes, fossem eles negativos, positivos ou até ambos, existindo liberdade para os alunos desenvolverem a sua perspectiva.

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> Ano letivo 2021/2022
---	--

NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**A partir do que foi visualizado e desenvolvido na aula responde às duas questões seguintes:**

1 – Achas possível compreender o que sentia um camponês com a impossibilidade de levar os seus produtos à cidade para serem comercializados?

Sim \_\_ Não \_\_

Justifica a tua resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 – Perante as transformações abordadas, o que sentiria uma pessoa da Idade Média?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Ilustração 5 - Ficha da segunda experiência pedagógica de 7º ano**

Quanto à segunda questão, pretendia-se que os alunos referissem algumas das transformações abordadas neste período, por exemplo a retração do comércio, da circulação de pessoas, a passagem de uma economia urbana para rural, o campo a substituir a cidade como principal espaço, a procura de proteção e sustento perto dos grandes senhores, entre outros aspetos, relacionando isso com os sentimentos que as pessoas poderiam sentir, tendo em conta todo este contexto, as crenças, hábitos e mudanças envolventes.

### **Atividade 3**

Esta atividade (anexo 10) foi aplicada nas temáticas referentes à Reconquista Cristã e à formação do Condado Portucalense, sendo composta por duas questões. A primeira, subdivida numa questão de dupla possibilidade para aferir a possibilidade de empatia e numa justificação de carácter abrangente, pretendia perceber se os alunos eram capazes de se colocar no papel de um agente histórico envolvido nestas guerras. Em segundo lugar, uma questão abrangente voltada para os sentimentos que se desenvolviam nos protagonistas das relações feudo-vassálicas, visto que, na matéria relacionada com a formação do Condado Portucalense, existem este tipo de laços.

Mais uma vez, a atividade foi realizada na sala de aula, tal como aconteceu nas restantes atividades direcionadas para o 7º ano, existindo após a realização das questões por escrito a leitura e discussão de algumas respostas. No decorrer da aula, os recursos das imagens em movimento projetados foram os vídeos da *Escola Virtual* “A Reconquista Cristã” e “O Condado Portucalense” (Ilustração 6). No primeiro são elencados, de forma cronológica, momentos determinantes para o processo de Reconquista (anexo 11), com o objetivo de destacar as datas marcantes, a forma como o processo foi progredindo a nível territorial, mas também as principais frentes envolvidas. No segundo vídeo (Ilustração 7), é explicada a formação do Condado Portucalense e os casamentos que se realizaram naquela época, nomeadamente o de D. Raimundo com D. Urraca e o de D. Henrique com D. Teresa, assim como os Condados atribuídos (anexo 12), juntamente com os direitos e deveres, incorporados nas relações de vassalidade, sendo que estes tipos de relações se revelaram como uma constante durante determinado período histórico.



Ilustração 6 – *Secreenshot* do vídeo “A Reconquista Cristã”, disponível na *Escola Virtual*



**Ilustração 7 – Screenshot do vídeo “O Condado Portucalense”, disponível na *Escola Virtual***

Na primeira questão da ficha relativa a esta atividade (Ilustração 8), era pedido aos alunos a tentativa de se colocarem no lugar de uma pessoa envolvida no processo de Reconquista Cristã, na procura de perceber quais os sentimentos dominantes e a que fatores, crenças ou motivações se relacionavam. No que concerne à segunda questão, partindo das relações feudo-vassálicas, o objetivo assentava na indicação dos sentimentos que essas relações desenvolviam, fosse no suserano, no vassalo ou até em ambas as personagens históricas. Nesta questão, os alunos podiam também basear-se nos exemplos mencionados na imagem em movimento do “Condado Portucalense”, onde apareciam dois casos específicos, aproveitando assim o recurso pedagógico em questão como ponte para a empatia histórica e, posteriormente, para o conhecimento histórico.

 **AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS**  
**ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS**  
Ano letivo 2021/2022

NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**A partir do que foi visualizado e desenvolvido ao longo da aula responde às duas questões:**

1 – Consideras possível compreender o que sentia alguém envolvido na guerra entre cristãos e muçulmanos?  
Sim \_\_ Não \_\_

Justifica a tua resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 – Tendo em conta as relações feudo-vassálicas desenvolvidas neste período, que sentimentos isso despertava nos protagonistas das mesmas? (ex: suserano e vassalo)

Justifica a tua resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Ilustração 8 – Ficha da terceira experiência pedagógica de 7º ano**

### **3.2.2 – Atividades relativas ao estudo de 9º ano**

#### **Atividade 1**

Esta atividade (anexo 13) foi incorporada numa das aulas acerca da temática referente à implantação da República em Portugal, sendo composta por duas questões que, numa primeira instância, abarcam duas opções de resposta para aferir a possibilidade de empatia e, posteriormente, possuem uma justificação de carácter abrangente, de modo a identificar o nível de empatia histórica, desenvolver o conhecimento histórico, espírito crítico, autonomia, expressão escrita, raciocínio e argumentação. Durante a aula, foram projetados e visualizados dois vídeos da plataforma *RTP Ensina*, designadamente “Implantação da República, 5 de outubro de 1910”, que indicava e explicava os principais acontecimentos desse dia e “Primeiros momentos da República”, que se focava em algumas personalidades e movimentos preponderantes neste período, tais como Afonso Costa (anexo 14) e o Movimento Associativo (Ilustrações 9 e 10).



Ilustração 9 – *Screenshot* do vídeo “Implantação da República, 5 de outubro de 1910”, disponível em *RTP Ensina*



Ilustração 10 – *Screenshot* do vídeo “Primeiros momentos da República”, disponível em *RTP Ensina*

O objetivo desta atividade foi verificar a capacidade dos alunos em se colocarem na pele de uma pessoa pertencente à população portuguesa, como, por exemplo, da classe média e operariado no período da implantação da República, considerando aspetos contextuais como a situação do país no período que antecedeu a implantação da República, de modo a perceber quais os sentimentos que perduravam. Com esta atividade, procurou-se ainda colocar os alunos na posição em que teriam que tomar decisões tendo em conta esses mesmos valores

contextuais e fatores condicionantes, na segunda questão, focando particularmente no operariado e classe média, uma vez que eram setores da sociedade onde as condições de vida eram especialmente precárias. As imagens em movimento tinham o objetivo de especificar o momento delicado que o país vivia, juntando também o testemunho de uma pessoa que viveu aquele período, demonstrando igualmente o ambiente que se vivia, de modo a enquadrar os alunos no cenário específico que pautava o período em questão, munindo-os de meios que os permitissem elaborar respostas mais aprofundadas e assente em diversos elementos.

A concretização desta atividade ocorreu dentro da sala de aula, com os alunos, num primeiro momento, a responderem às questões (Ilustração 11) e, depois num segundo momento, procedeu-se à leitura e discussão de algumas das respostas, sendo que o *feedback* foi usado como elemento de valorização das respostas dos alunos, contribuindo, simultaneamente, para espoletar os índices motivacionais em atividades futuras.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS  
ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS  
Ano letivo 2021/2022

NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

A partir do que foi visualizado ao longo da aula responde às duas questões seguintes:

1 – Achas possível compreender o que sentia a população portuguesa no período anterior à implantação da República?  
Sim \_\_ Não \_\_  
Justifica a tua resposta:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – Consideras que para o operariado e classe média, em 1910, se justificaria arriscar a vida para alterar o regime político?  
Sim \_\_ Não \_\_  
Justifica a tua resposta:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ilustração 11 – Ficha da primeira experiência pedagógica de 9º ano**

## Atividade 2

A presente atividade (anexo 15) está ligada ao tema do nazismo, sendo composta por uma primeira tarefa que possibilita a escolha livre por parte dos alunos de um recurso audiovisual associado à temática, sendo importante para a continuidade e desenvolvimento desta atividade. Depois, uma segunda tarefa onde se pede um breve resumo do recurso



escolhido pelo aluno, ligando-o com a temática trabalhada ao longo das aulas acerca do nazismo, possibilitando o desenvolvimento da expressão escrita, a capacidade de síntese, assim como a ligação para os pontos mais importantes da matéria (Ilustração 12). Em seguida, uma questão composta, num primeiro momento, pela dupla opção, de modo a aferir a possibilidade de empatia histórica, seguida, como de costume, por uma justificação de carácter abrangente, numa questão onde se procura que os alunos refiram os sentimentos associados a uma pessoa, na Alemanha, nos anos 30, conferindo liberdade para escolher, dentro deste período, um espaço temporal específico, pautado por certas medidas, fossem elas pertinentes para os nazis ou desfavoráveis aos judeus, consoante a perspetiva de determinada personagem histórica escolhida pelos alunos. Por fim, uma última questão onde, partindo dos suportes do nazismo, se procura que os alunos sejam capazes de compreender o ponto de vista de uma pessoa que vivia esse cenário, sendo que, nesta questão, há a possibilidade de optar pela perspetiva de um nazi, de um judeu, de uma pessoa neutra, ou até de uma pessoa ligada ao partido nazi. Através da escolha de determinada personagem histórica, é vital enquadrar os sentimentos, crenças, motivações, hábitos e também os fatores que influenciavam determinadas formas de pensar e agir.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS	
ESCOLA BASICA 2/3 MARTIM DE FREITAS	
Ano letivo 2021/2022	
NOME _____	Número _____
<u>A partir do estudo do nazismo realiza as seguintes tarefas:</u>	
<b>1</b> – Indica um recurso audiovisual à tua escolha associado ao tema em questão (filme, documental, vídeo, curta-metragem ou série). _____ _____	<b>3.2</b> – Tendo em conta as políticas e meios de atuação do regime de Adolf Hitler, que sentimentos provocava nas pessoas? _____ _____ _____ _____
<b>2</b> – Elabora uma síntese do recurso escolhido, referindo os aspetos que contém e que foram abordados nas aulas (ex: situação da Alemanha após a I Guerra Mundial, ascensão de Hitler ao poder, consolidação e medidas tomadas) _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	<b>NOTA:</b> Algumas sugestões de recursos que poderás utilizar associados à temática do nazismo: <ul style="list-style-type: none"><li>• A Lista de Schindler;</li><li>• O Pianista;</li><li>• O rapaz do pijama às riscas;</li><li>• Munique – À beira da guerra;</li><li>• O diário de Anne Frank;</li><li>• A vida é bela;</li><li>• O fotógrafo de Mauthausen;</li><li>• Operação final;</li><li>• A ascensão do nazismo;</li><li>• (...)</li></ul>
<b>3</b> – Responde às duas seguintes questões: <b>3.1</b> – Consideras possível compreender o que sentia uma pessoa, na Alemanha, na década de 30? Sim ___ Não ___ Justifica a tua resposta:	

**Ilustração 12 – Ficha da segunda experiência pedagógica de 9º ano**



Posto isto, o instrumento evidencia características particulares e diferenciadoras face aos restantes, sendo de maior dimensão e implicando um tempo mais alargado para a realização das tarefas solicitadas, por isso, foi estipulada a realização fora da sala de aula, com o prazo de um mês para a entrega da atividade, relacionada também com o facto de os alunos terem um conjunto variado de disciplinas, com avaliações nas mesmas, e conferindo a oportunidade de trabalharem na atividade com o tempo necessário para uma adequada e eficiente realização.

### **Atividade 3**

A última experiência pedagógica realizada na turma de 9º ano, condizente à Atividade 6 (anexo 16) é constituída por uma primeira questão com dupla opção de resposta, de modo a estimar a hipótese de empatia histórica, seguida de uma justificação onde se pretendia que os alunos se tentassem colocar na posição de uma pessoa deportada para um *gulag*. Quanto à segunda questão da ficha, nomeadamente de carácter abrangente, prende-se com a capacidade de relacionar os suportes e formas de atuação do regime liderado por Josef Estaline com os sentimentos que isso poderia desenvolver nas pessoas daquela época, fossem opositores ou apoiantes do regime, de modo a tentar obter uma visão panorâmica, abrangente e rica do contexto, motivações, valores e fatores condicionantes da época histórica em questão.

É também vital referir que, ao longo da aula, foram projetos dois recursos associados às imagens em movimento. O primeiro deles, um vídeo da *Aula Digital* – “Os «gulag» no tempo de Estaline” (Ilustração 13), onde era possível perceber a realidade presente nos mesmos, a nível espacial, temporal, assim como as terríveis condições de vida das pessoas deportadas para esses lugares (anexo 17). Além disso, na aula foi também projetado e visualizado um trecho da série documental “Como ser um Tirano”, disponível na plataforma *Netflix* (Ilustração 14). Neste recurso, foram enaltecidas algumas das formas de atuação de Estaline, nomeadamente a criação de um poder absoluto, forte, autoritário, salientando também o período conhecido como “Grande Terror”. Com o auxílio destes dois recursos, pretendeu-se capacitar os alunos e desenvolver ideias importantes para a posterior realização da atividade.



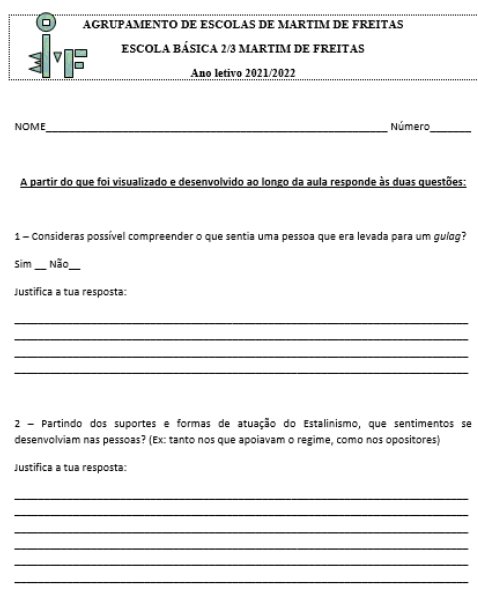
Ilustração 13 – *Screenshot* do vídeo “Os «gulag» no tempo de Estaline”, disponível na *Aula Digital*



Ilustração 14 – *Screenshot* da série documental “Como ser um Tirano”, disponível na *Netflix*

À semelhança da maior parte das experiências pedagógicas, com exceção daquela que foi desenvolvida anteriormente, realizou-se em sala de aula, acompanhada dos procedimentos habituais: na parte final da aula; com a realização das duas questões por escrito;

posteriormente, leitura e discussão de algumas respostas, com o objetivo de mobilizar conhecimentos e ideias para a consolidação da matéria (Ilustração 15).



AGROPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS  
ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS  
Ano letivo 2021/2022

NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

A partir do que foi visualizado e desenvolvido ao longo da aula responde às duas questões:

1 – Consideras possível compreender o que sentia uma pessoa que era levada para um gulag?  
Sim \_\_ Não \_\_  
Justifica a tua resposta:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – Partindo dos suportes e formas de atuação do Estalinismo, que sentimentos se desenvolviam nas pessoas? (Ex: tanto nos que apoiavam o regime, como nos opositores)  
Justifica a tua resposta:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ilustração 15 – Ficha da terceira experiência pedagógica de 9º ano

### 3.3 – Opções metodológicas, recolha e tratamento de dados

As atividades supramencionadas foram planificadas e realizadas com o propósito de atingir os objetivos referidos na introdução, nomeadamente para responder à questão de investigação. Com efeito, optou-se pela metodologia do estudo de caso, numa perspetiva descritiva, fenomenológica e qualitativa, por se considerar que é a opção que melhor se enquadra no âmbito do presente relatório de estágio. Primeiramente, a opção por este método prendeu-se com o facto de ser o mais acessível para investigadores isolados e principiantes (Bell, 1993, p. 23 e Amado & Freire, 2014, p. 22). Em segundo lugar, a metodologia em causa permite também estudar de uma forma aprofundada e específica uma determinada problemática, num dado contexto.

Embora alguns críticos considerem o estudo de caso como uma investigação mais *soft*, por ser considerada mais fácil em comparação com investigações de outra natureza, a verdade é que nos últimos anos se verifica uma tendência de maior credibilização desta metodologia,

em resultado da afirmação de outros paradigmas de investigação (Amado & Freire, 2014, p. 122/123). Além disso, o estudo de caso possui também um caráter holístico e, para além das garantias de credibilidade dadas pela observação prolongada ou pela riqueza de dados recolhidos, confere a hipótese de “triangulação de resultados já obtidos através de análises quer quantitativas quer qualitativas” (Amado & Freire, 2014, p. 136).

Após a definição do objeto de estudo, tornou-se necessário selecionar e implementar os recursos e estratégias, inseridas no processo de ensino-aprendizagem, que garantissem o levantamento de dados e, subsequentemente, a sua análise. Deste modo, as imagens em movimento a projetar nas aulas, assim como os restantes recursos, foram escolhidos de forma minuciosa, fornecendo suportes para conduzir os alunos no processo de empatizar historicamente com as situações e os atores históricos trabalhos, tendo em conta todo o contexto envolvente de uma época histórica específica. Com efeito, durante o 2º e o 3º período do ano letivo 2021/2022, optou-se pela realização de atividades escritas que se constituíram como o principal instrumento para a investigação deste estudo, essencialmente como mecanismo de recolha de dados. Porém, a observação direta das intervenções orais foi tida em conta para sustentar e confirmar algumas das conclusões extraídas.

Os dados das atividades escritas por parte dos alunos foram analisados e categorizados de acordo com os cinco níveis de empatia histórica do modelo de progressão das ideias de Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987): Nível 1 – Passado Opaco; Nível 2 – Estereótipos Generalizados; Nível 3 – Empatia Quotidiana; Nível 4 – Empatia Histórica Restrita; Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada. Após a análise e enquadramento das respostas nos diversos níveis, sempre com a presença de justificações para os níveis em questão, foi possível, após o levantamento e tratamento de todos os dados recolhidos, perceber a evolução e alguns padrões existentes ao longo das diversas atividades, em cada um dos estudos, relativos a diferentes níveis de escolaridade que, por isso, mais uma vez reforçamos, foram tratados de forma separada.

Verificaremos, em seguida, a apresentação dos dados obtidos, assim como a respetiva categorização nos diferentes níveis de empatia, com justificações para os diversos níveis<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Tendo em conta o direito de anonimato e privacidade por parte dos alunos, foram atribuídas aleatoriamente letras aos alunos que contêm respostas apresentadas ao longo do estudo.

### **3.4 – Apresentação e análise de dados**

#### **3.4.1 – Atividades relativas ao estudo de 7º ano**

##### **Atividade 1**

Nos resultados obtidos, os níveis de evidência abarcaram os níveis 2, 3, 4 e 5, o que é revelador das diferenças e da variabilidade entre as respostas dos vários alunos, no entanto, há uma maior incidência do Nível 4 - Empatia Histórica Restrita, o que pode ser considerado um indicador positivo, tendo em conta o carácter inovador da atividade para a realidade dos alunos em questão (7º ano). Em relação ao total de participantes na atividade, 24, apenas dois não redigiram justificações nas respetivas respostas, o que é complicado de contornar, visto que a turma é de grande dimensão e algumas dúvidas vão surgindo nos alunos, impedindo o professor de constatar se todos os alunos redigem justificações.

Os 24 alunos presentes no dia da atividade, já que 4 faltaram e, por isso, não realizaram a atividade em questão, estão distribuídos da seguinte forma, no que à possibilidade de empatia histórica diz respeito, nomeadamente se uma pessoa pertencente a um local romanizado se sentia como parte integrante do Império: Sim: 16 alunos (66,7%); Não: 6 alunos (25%); Ambos: 2 Alunos (8,3%).

Quanto ao Gráfico 1, os 24 alunos distribuem-se do seguinte modo: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 8 alunos (33,3%); Nível 3 – Empatia Quotidiana: 1 aluno (4,2%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 9 alunos (37,5%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 4 alunos (16,7%); Não Responde: 2 alunos (8,3%)

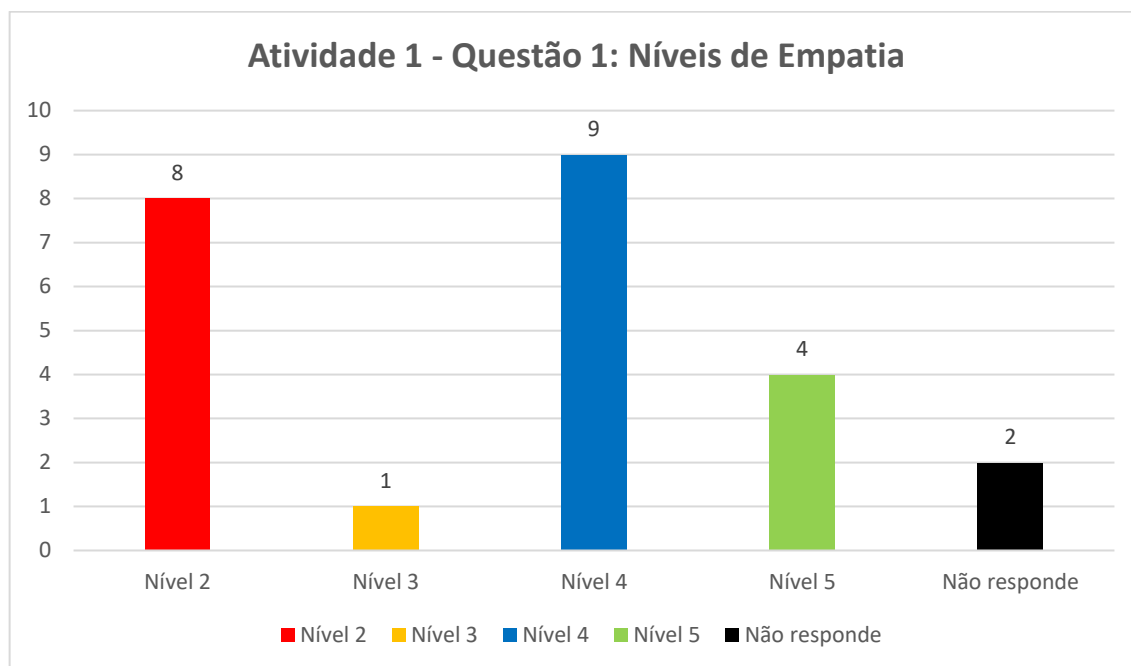


Gráfico 1 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 1ª experiência pedagógica, questão 1

Fonte Própria

Apresentar-se-ão, em seguida, exemplos da categorização das respostas redigidas pelos alunos, com a respetiva justificação do nível atribuído.

Aluno H (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Sim, porque um cidadão começaria a seguir a cultura e a cultura iria permanecer nele.*

O segundo nível de empatia histórica foi atribuído às respostas de carácter simplista, num passado baseado em crenças e estereotipado, onde existe pouca ligação e desenvolvimento das ideias, juntamente com a ausência de vários elementos mencionados na aula e nos recursos associados às imagens em movimento.

Aluno J (Nível 3 – Empatia Quotidiana): *Não, porque naquela época só os homens eram considerados cidadãos, enquanto as mulheres não eram consideradas cidadãs, porque só trabalhavam como empregadas domésticas, cuidavam dos filhos e limpavam a casa.*

Quanto à amostra selecionada de Nível 3, a única na Questão 1, a categorização neste nível prende-se com o facto de o aluno comparar bastante a situação do passado com o seu

presente, mais especificamente a situação da mulher na sociedade, ou seja, esta experiência é projetada tendo por base as explicações e as evidências da sociedade atual.

Aluno L (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Na minha opinião sim, graças ao facto de se falar a mesma língua, terem as mesmas tradições e devido às construções espalhadas por todo o Império.*

O enquadramento nesta categoria está relacionado com o facto de o aluno conseguir reconhecer as suas evidências como diferentes relativamente às do passado, apresentando uma resposta que contém elementos abordados na aula e nos recursos associados e explorados pelas imagens em movimento, como por exemplo as construções, a dimensão do Império e os fatores mencionados como responsáveis pela integração de uma determinada pessoa no Império, funcionando simultaneamente como pontos unificadores. No entanto, a resposta contempla apenas aspetos específicos e limitados.

Aluno N (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Na minha opinião sim, os povos conquistados sentiam-se parte do Império pois com o passar do tempo adotaram certos costumes e tradições praticados pelos Romanos, o que contribuiu para a união e grandeza do Império. Apesar de os homens da época terem algum privilégio em relação às mulheres, estas faziam parte da sociedade ainda que em aspetos diferentes.*

Neste caso, o aluno é capaz de compreender e de diferenciar pontos de vista com base nas diferentes evidências históricas e contextos, uma vez que se revela capaz de entender a diferença entre o papel da mulher na sociedade atual em comparação com o de Roma Antiga, onde estava encarregue de funções distintas das do homem, numa mentalidade, sociedade e num contexto completamente diferentes. Além disso, é igualmente capaz de indicar o processo de romanização levado a cabo ao longo do tempo, com os *costumes e tradições* a serem gradualmente adotados, contribuindo, posteriormente, para a *união e grandeza do Império*.

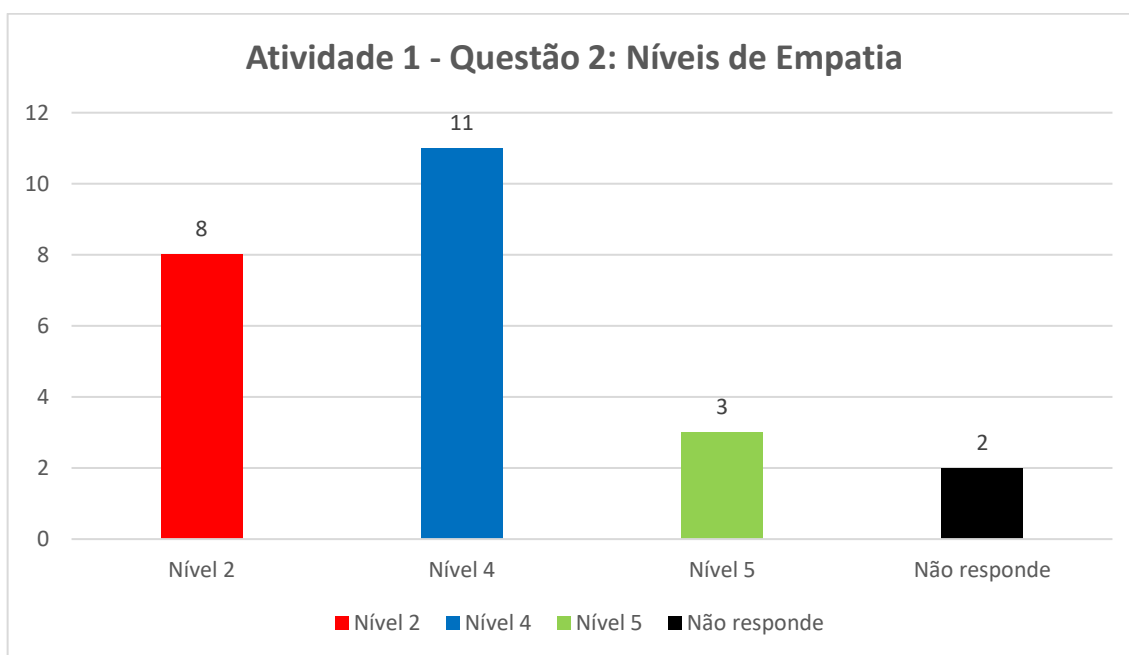
Em seguida, serão apresentados os dados relativos à Questão 2 da mesma atividade, a qual perguntava se os alunos consideravam que, a partir das construções e do urbanismo, um cidadão romano sentia o poder e a grandeza do Império.

É possível entender que do total de 24 participantes esta foi a seguinte categorização das respostas nos âmbitos requeridos: Sim: 18 alunos (75%); Não: 4 alunos 16,7%); Ambos: 2

alunos (8,3%). Os números ajudam a perceber que a maioria dos alunos considera que, a partir do urbanismo romano, um cidadão se sentia como parte integrante do Império.

No que diz respeito ao Gráfico 2, os 24 alunos estão distribuídos da seguinte forma: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 8 alunos (33,3%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 11 alunos (45,9%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 3 alunos (12,5%); Não responde: 2 alunos (8,3%).

Mais uma vez, nesta Questão 2 verificámos a maior incidência do Nível 4 – Empatia Histórica Restrita. Todavia, existem também várias respostas de Nível 2 – Estereótipos Generalizados e, desta vez, uma ausência do Nível 3 – Empatia Quotidiana, o que é revelador de algum contraste dentro da própria atividade.



**Gráfico 2 - Distribuição dos níveis de empatia histórica: 1ª experiência pedagógica, questão 2**

**Fonte Própria**

Segue agora a respetiva categorização dos respetivos níveis de empatia em função das justificações apresentadas.



Aluno C (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Sim, pois podiam ir a espetáculos e corridas.*

A categorização deste aluno no Nível 2 – Estereótipos Generalizados deve-se à resposta simplista, focando apenas duas vertentes e utilizações possíveis das construções romanas, não sendo capaz de relacionar isso com qualquer outro elemento, além de não ter aproveitado elementos presentes nas imagens em movimento. O aluno revela pouco esforço em tentar compreender o contexto da personagem histórica em questão.

Aluno D (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Do meu ponto de vista sim, já que a maioria das construções eram extravagantes e belas, o urbanismo demonstrava como tinham um bom planeamento e organização melhorando a imagem de grandeza do império, o que fazia com que os cidadãos se sentissem parte dele.*

Neste caso, o Nível 4 – Empatia Histórica Restrita justifica-se pelo facto de o aluno conseguir articular diversos elementos que, em conjunto, faziam com que os cidadãos se sentissem como uma parte integrante do Império Romano, nomeadamente as *construções extravagantes e belas*, assim como o *bom planeamento e organização*, mobilizando conhecimentos abordados na aula e visualizados nos recursos de imagens em movimento. Além disso, apresentou uma reflexão completa, onde demonstra que compreendeu que os agentes históricos pensavam de uma certa maneira, diferente da dele

Aluno F (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Penso que sim, pois poderiam perceber a quantidade de mão-de-obra escrava que possuíam para realizarem as construções tão rapidamente, demonstrando assim poder e grandeza, assim como a própria monumentalidade e grandiosidade das mesmas.*

Na resposta do aluno F, identifica-se uma simbiose clara entre a diferenciação de pontos de vista e atores, já que é retratado o sentimento de pertença por parte dos cidadãos, as próprias características das construções romanas (*monumentalidade e grandiosidade*) e ainda a elevada quantidade de mão-de-obra necessária para a realização das construções, o que é um sinal da conjugação do ponto de vista de diferentes atores históricos, percebendo as vicissitudes que marcavam aquele tempo histórico e reconhecendo que é, obviamente, distinto dos dias de hoje, sem o catalogar como melhor ou pior.

## Atividade 2

Em relação ao total de participantes, 22, apenas um aluno não redigiu justificações às perguntas, o que reforçamos novamente como difícil de combater, pelo facto de a turma possuir uma dimensão considerável, mesmo com a ausência de seis elementos nesta aula, o tempo da atividade ser limitado e aparecerem sempre dúvidas durante a realização das questões. Relativamente à aferição da possibilidade de empatia, nomeadamente questionando se os alunos achavam possível compreender o que sentia um camponês com a impossibilidade de levar os seus produtos à cidade para serem comercializados, os 22 alunos ficaram distribuídos da seguinte forma: Sim: 16 alunos (72,7%); Não: 6 alunos (27,3%).

Relativamente ao Gráfico 3, associado aos níveis de empatia, a disposição dos 22 alunos foi a seguinte: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 4 alunos (18,2%); Nível 3 – Empatia Quotidiana: 2 alunos (9,1%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 10 alunos (45,5%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 5 alunos (22,7%); Não responde: 1 aluno (4,5%).

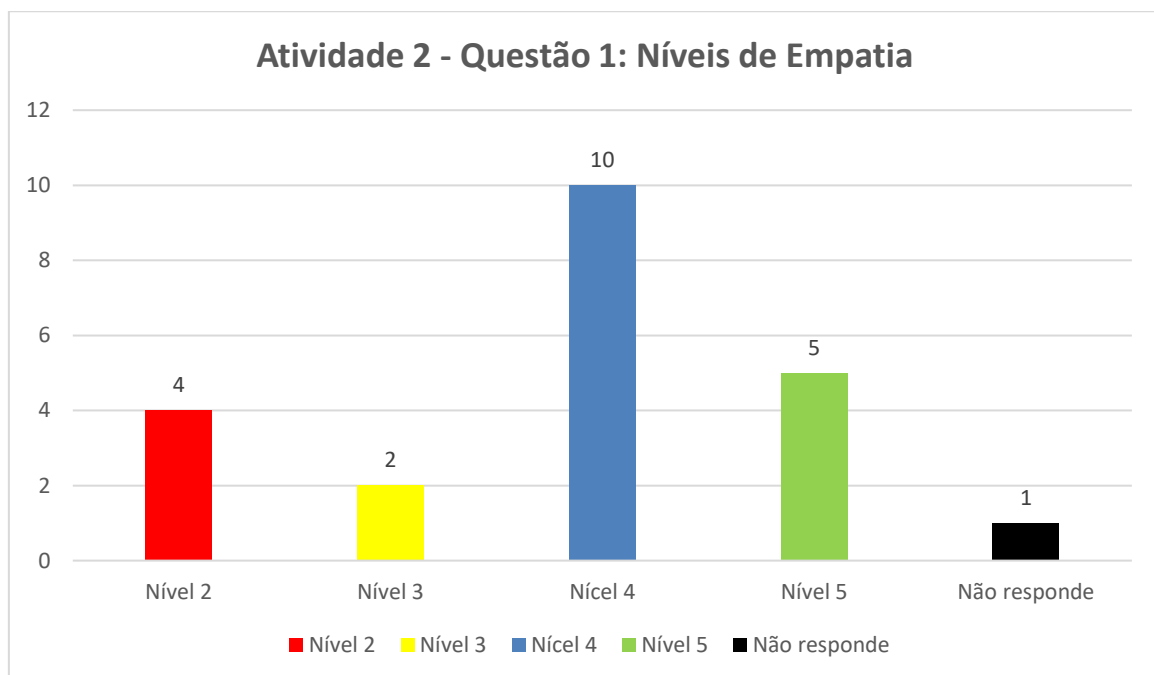


Gráfico 3 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 2ª experiência pedagógica, questão 1

**Fonte Própria**

Serão em seguida apresentados exemplos da categorização das respostas redigidas pelos alunos, com a respetiva justificação do nível atribuído, de modo a enquadrar as respostas no modelo de Ashby e Lee.

Aluno B (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Sim, ele sentia frustração, pois não conseguia vender os seus produtos.*

Na resposta do aluno B, a inserção no Nível 2 – Estereótipos Generalizados tem como motivo o curto desenvolvimento da resposta, assim como a mera indicação do sentimento de *frustração* pela impossibilidade de venda dos produtos, não remetendo para qualquer outro aspeto, nem alcançando uma maior projeção do contexto e do cenário vivido pelo ator histórico naquela época histórica.

Aluno E (Nível 3 – Empatia Quotidiana): *Não, porque os camponeses trabalhavam em condições bastantes duras e difíceis, com pouco descanso e sem grandes regalias, e eu não conseguiria compreender pois não trabalho.*

Neste caso específico, a categorização no Nível 3 – Empatia Quotidiana deve-se ao facto de o aluno entender as condições precárias de trabalho e a situação de vida dos camponeses que trabalhavam de “sol a sol”. Todavia, a sua resposta encontra-se muito presa a elementos do quotidiano atual, sobretudo o facto de não trabalhar e, por isso, não alcança um nível de empatia mais elevado, que lhe permitisse reconhecer o passado como diferente das suas conceções.

Aluno G (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Sim, uma vez que com as invasões bárbaras todo o quotidiano da população foi alterado, tanto como a sua vida e ofícios, gerando revolta, medo, tristeza e descontentamento.*

Tendo em conta a relação existente entre as transformações provocadas pelas invasões e o desenvolvimento dos sentimentos apresentados, a resposta do aluno foi enquadrada no Nível 4 – Empatia Histórica Restrita, existindo uma articulação entre a empatia histórica e elementos presentes no recurso da imagem em movimento, assim como um esforço para

tentar entender a vida dos atores históricos naquele período histórico. Verifica-se também, nesta resposta, um conhecimento histórico considerável.

Aluno A (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Sim. Acho que um camponês que não tem a possibilidade de comercializar os seus produtos fica frustrado, pois entra numa crise económica, mesmo tendo os produtos suficientes para a sua alimentação, se bem que, na situação pandémica que vivemos, acredito que muitas pessoas tenham passado pelo mesmo. Porém, sentia também segurança e proteção, porque ia para junto dos senhores, nos campos.*

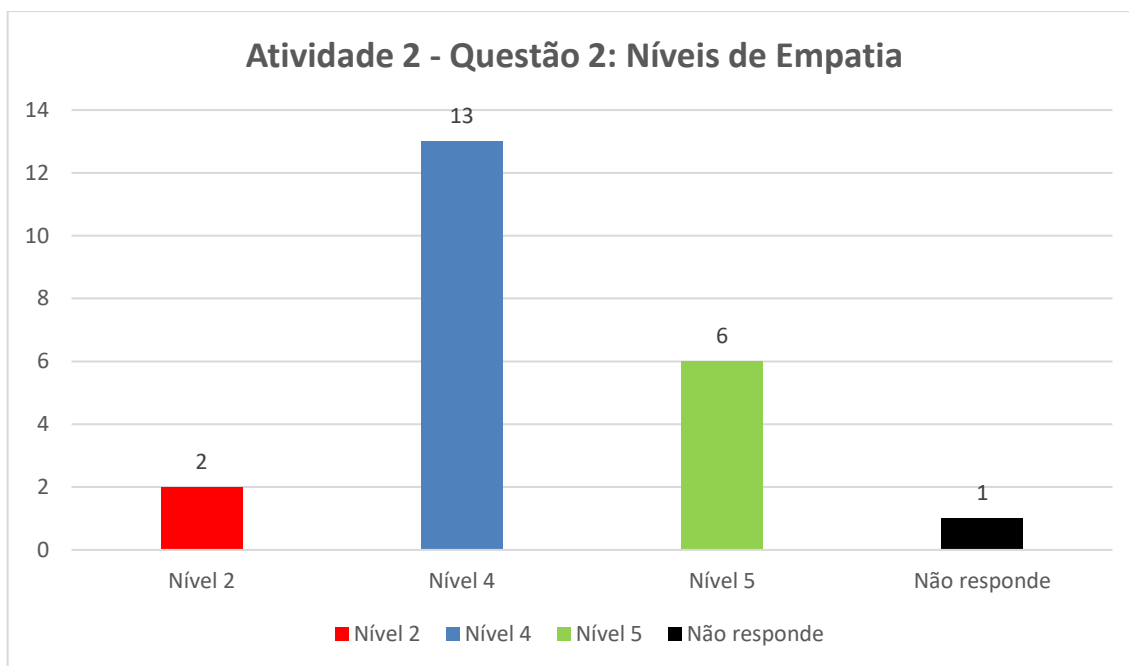
A resposta do aluno A foi colocada no Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada, já que evidencia um elevado grau de desenvolvimento, relacionando a frustração do camponês com uma situação de crise económica, em função da impossibilidade de estabelecer comércio. No entanto, reconhece também a economia de subsistência, uma das transformações faladas na aula e visualizada no recurso de imagem em movimento projetado durante o decorrer da mesma. Além disso, é capaz de adotar a multiperspetiva, ou seja, não se foca única e exclusivamente no lado negativo, bem pelo contrário, enaltece a *segurança e proteção* intrinsecamente associadas ao surgimento do feudalismo. Por fim, compara a situação com a atualidade (pandemia), o que poderia levar a que esta resposta fosse enquadrada no Nível 3 – Empatia Quotidiana, mas tal não acontece, porque está subentendida a consciência da distância temporal e de realidade, em função de tudo o que explicou e mencionou ao longo da resposta.

Encontram-se explanados, a seguir, os dados relativos à Questão 2 desta atividade. Nesta questão, perguntava-se aos alunos quais os sentimentos de uma pessoa da Idade Média, perante as transformações abordadas.

No que concerne ao Gráfico 4, a organização dos alunos pelas respetivas categorias encontra-se da seguinte forma: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 2 alunos (9,1%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 13 alunos (59,1%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 6 alunos (27,3%); Não responde: 1 aluno (4,5%).

Em comparação com a Atividade 1, o Nível 4 – Empatia Histórica Restrita volta a ser o que possui maior incidência, crescendo nesta atividade, assim como o Nível 5 – Empatia

Histórica Contextualizada, o que é revelador de progressos no desenvolvimento de níveis de empatia histórica nos alunos. Por sua vez, o número de alunos com Nível 2 – Estereótipos Generalizados decresce consideravelmente, o que também contribui para sustentar esta tese de evolução.



**Gráfico 4 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 2ª experiência pedagógica, questão 2**

**Fonte Própria**

Segue agora a respetiva categorização dos respetivos níveis de empatia em função das justificações apresentadas.

Aluno I – (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Sentiam dificuldades e medo, porque as invasões provocaram isso.*

Os alunos colocados no Nível 2 – Estereótipos Generalizados demonstram dificuldade em entender as ações dos agentes do passado e em elencar as transformações sociais e económicas que se registaram, o que faz com que a justificação se baseie na perspetiva e valores dos alunos em questão, de modo bastante simplista. É feito pouco esforço para

compreender o que as pessoas do passado pensavam e quais as transformações daquela época, numa resposta pouco aprofundada.

Aluno P – (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Uma pessoa da Idade Média, perante as transformações abordadas, sentia muita insegurança, pois podia ser espancada ou morta nas invasões. Depois, medo e frustração pelo facto da sua terra poder ser destruída pelas invasões ou pelas tempestades, o que podia provocar uma crise económica, porque a economia passou de urbana a rural.*

Os alunos cujas respostas se situam neste nível, demonstram capacidade para distinguir o ponto de vista do agente histórico do seu próprio, evidenciando a insegurança, medo e frustração como sentimentos que se destacavam naquela época histórica. Além disso, realce também para a articulação dos sentimentos com as respetivas transformações, o que é revelador de um esforço considerável para se colocar na posição do agente histórico.

Aluno O – (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *As pessoas sentiam-se tristes e felizes. Por um lado, sentiam-se felizes porque, pelo menos, conseguiam produzir e consumir alguns alimentos, não passando fome, e estavam seguras junto dos grandes senhores. Por outro lado, sentiam-se tristes porque não conseguiam comercializar esses produtos, nem ir às cidades.*

Os alunos cujas resposta se situaram neste nível, apresentaram um esforço claro em compreender o contexto da época, diferenciando o seu ponto de vista daquele que seria o ponto de vista dos agentes históricos. O aluno baseou-se nas evidências e apresentou duas perspetivas sustentadas de diferentes sentimentos e os fatores que os justificam. Deste modo, o aluno teve em conta os fatores, valores, crenças, hábitos e o contexto geral pertencente à sociedade da Alta Idade Média, após as transformações verificadas ao longo da aula e no vídeo projetado.

### **Atividade 3**

Participaram 24 alunos na atividade e, desta vez, todos responderam à totalidade das questões solicitadas, com a respetiva justificação, devido a um pequeno aumento do tempo despendido para a atividade (cerca de 20 minutos), e um acompanhamento mesa a mesa por parte do professor, de modo a perceber se todos estavam a realizar as tarefas. Os 24 alunos que participaram na atividade, relativamente à possibilidade de empatia, estão distribuídos da seguinte maneira: Sim: 13 alunos (54,2%); Não: 11 alunos (45,8%). Curiosamente, foi a atividade onde se verificaram mais alunos a optar pela resposta “Não”, muito pelo facto de questionar se consideravam possível colocar-se no lugar de um agente histórico que vivia uma situação de guerra, o que certamente gerou ideias relacionadas com o medo, sofrimento, desespero, daí que, tendo em conta a vida atual em Portugal, achassem que não o conseguiriam fazer. No entanto, como teremos oportunidade de perceber, a verdade é que, embora não considerem possível, os níveis de empatia histórica foram elevados, existindo um certo paradoxo, mas extremamente interessante e rico para uma posterior reflexão na próxima subdivisão do capítulo.

Quanto ao Gráfico 5, a disposição dos alunos segundo os níveis de empatia foi a seguinte: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 2 alunos (8,3%); Nível 3 – Empatia Quotidiana: 10 alunos (41,7%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 9 alunos (37,5%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 3 alunos (12,5%).

Em comparação com as outras atividades, nesta primeira questão, há que salientar o elevado número de respostas enquadradas no Nível 3 – Empatia Quotidiana, uma vez que os alunos recorreram a ideias atuais como comparação com o que aconteceu no passado, demonstrando uma tentativa de reconstrução da situação com base nas suas experiências pessoais.

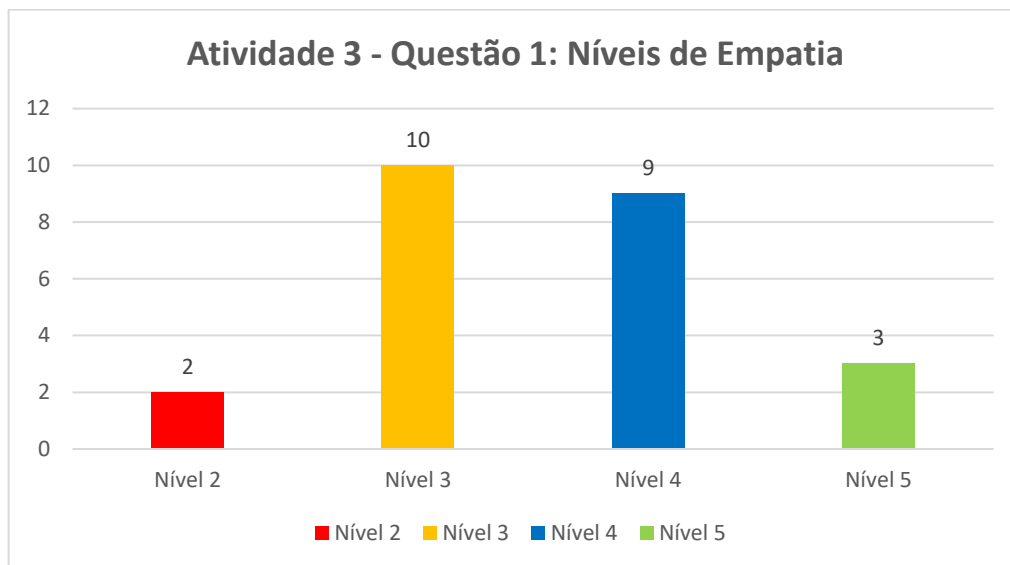


Gráfico 5 - Distribuição dos níveis de empatia histórica: 3ª experiência pedagógica, questão 1

Fonte Própria

Expomos, em baixo, algumas respostas dadas pelos alunos à Questão 1, de acordo com os diferentes níveis do modelo de progressão das ideias.

Aluno B – (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Sim, porque os cristãos queriam reconquistar toda a Península Ibérica, uma vez que isso lhes pertencia.*

A seguinte resposta encontra-se categorizada no Nível 2, dado que não é feito qualquer tipo de esforço para compreender a ação dos agentes históricos, assim como os seus objetivos e pensamentos. Os alunos enquadrados neste nível, como o exemplo apresentado, classificam o comportamento das pessoas do passado através de conceções estereotipadas das suas próprias ideias e valores. Além disso, há um caráter demasiado simplista na resposta, não integrando aspetos mencionados na aula e visualizados nos recursos associados às imagens em movimento.

Aluno E – (Nível 3 – Empatia Quotidiana): *Não, porque devem ter sentido medo, raiva e incerteza, naquela altura era mais difícil combater, pois utilizavam espadas e escudos. Hoje em dia, parece que é mais fácil, mas como não vivemos atualmente uma situação de guerra em Portugal, não sei.*



Neste nível, vários alunos responderam inicialmente que “Não”, contudo, a maioria das justificações acaba por revelar o Nível 3 de empatia histórica, ou seja, os alunos recorreram a exemplos atuais, neste caso em particular, na questão do armamento, como forma de reflexão sobre possíveis aspetos que possam ter dificultado a ação dos agentes históricos naquela época. Este paralelismo entre o que aconteceu no passado e o que acontece atualmente demonstra uma tentativa de reconstrução da situação com base nas suas experiências pessoais e nas visões atuais.

Aluno K – (Nível 4 – Empatia História Restrita): *Na minha opinião, seria possível perceber o que sentia um cristão, porque os muçulmanos tinham conquistado as terras aos cristãos, então isto gerou revolta, motivação para reconquistar as terras, mas também medo e desconfiança em algumas pessoas, porque a guerra fazia parte da mentalidade da época e era incerta.*

O aluno que se situou neste nível apresentou uma reflexão completa, onde demonstra que compreendeu que os agentes históricos pensavam de maneira diferente da dele, estavam em conflito e existiam diferentes lados, porém, verifica-se a ausência de um contexto mais amplo da situação. Ainda existe uma pequena crítica à atitude dos povos da Idade Média, que são perspetivados como intelectualmente inferiores na expressão *mentalidade da época*.

Aluno O – (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Eu respondi que sim porque a guerra gerava sentimentos iguais em ambos os lados, como medo, coragem, insegurança, motivação e sacrifício. Uma pessoa envolvida na guerra, neste caso se fosse cristão, sentia que tinha de recuperar o seu território. Se fosse muçulmano, sentia que tinha a responsabilidade e necessidade de lutar para defender o seu reino e o que tinha conquistado antes.*

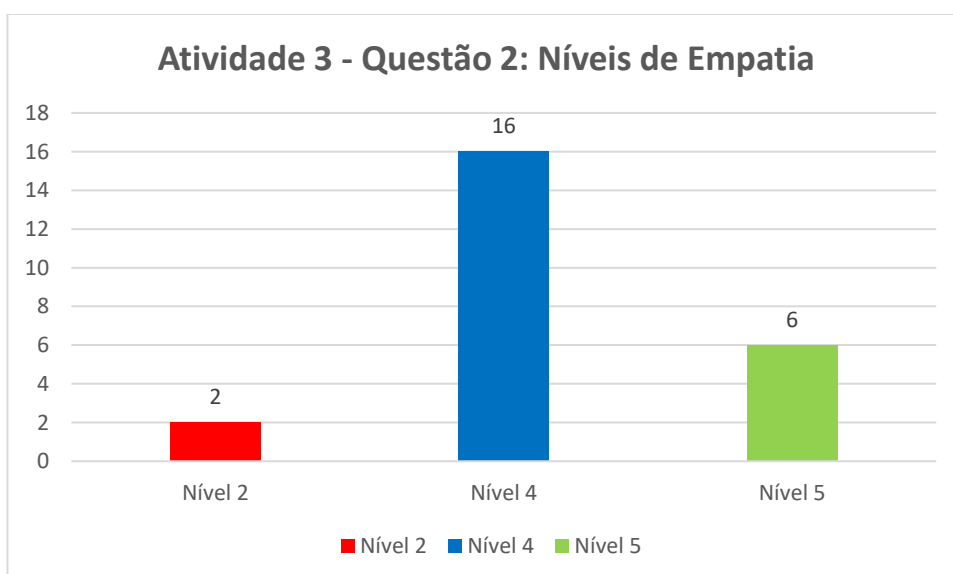
Os alunos cujas respostas se enquadraram neste nível, apresentaram um esforço claro em compreender o contexto da época, diferenciando o seu ponto de vista daquele que seria o ponto de vista dos agentes históricos. Neste exemplo, o aluno baseou-se nas evidências e apresentou uma perspetiva alargada e sustentada de diversos fatores que poderiam, eventualmente, condicionar a atuação dos agentes históricos. Deste modo, o aluno teve em conta os valores, motivações e crenças considerados normais na Idade Média, vinculando a ação a todos esses fatores contextuais. Além disso, foi capaz de se colocar tanto no lugar de um cristão, como no de um muçulmano, explanando simultaneamente as motivações

específicas que cada um possuía, tendo em conta os antecedentes da guerra, mas também o próprio cenário que viviam, demonstrando por isso um elevado grau de empatia histórica.

Apresentamos agora os dados relativos às respostas da Questão 2 desta atividade, em que, tendo em conta as relações feudo-vassálicas desenvolvidas neste período, se questionava os alunos sobre quais os sentimentos que isso despertava nos protagonistas das mesmas (suserano e vassalo).

Tendo como referência o Gráfico 6, a distribuição das respostas dos 24 alunos pelos níveis de empatia histórica é a seguinte: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 2 alunos (8,3%), Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 16 alunos (66,7%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 6 alunos (25%).

Em comparação com as restantes atividades, há também uma forte incidência de respostas no Nível 4 – Empatia Histórica Restrita. Mais do que isso, verifica-se nesta atividade o maior número de respostas de Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada e, ao mesmo tempo, um número reduzido de respostas Nível 2 – Estereótipos Generalizados, indicadores positivos relativamente ao desenvolvimento dos níveis de empatia histórica nos alunos. Quanto ao Nível 3, como se verificou também na Questão 2 das Atividades 1 e 2 volta a não estar presente.



**Gráfico 6 - Distribuição dos níveis de empatia histórica: 3ª experiência pedagógica, questão 2**

### Fonte Própria

Foquemos agora atenção em exemplos de justificações colocados nos três níveis do modelo de progressão das ideias presentes neste gráfico.

Aluno P (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *O sentimento era de superioridade por parte das pessoas.*

As respostas dos alunos colocadas neste nível prendem-se com o facto de os alunos não terem sido capazes de compreender o contexto das personagens históricas em questão. Neste caso em particular, o aluno não foi capaz de alcançar o ator histórico nem compreender as suas ideias, os seus valores e crenças, limitando-se a indicar o sentimento de *superioridade*, ignorando a relação estreita e de cumplicidade que se desenvolvia entre o suserano e o vassalo, e também não indicando possíveis exemplos específicos presentes no vídeo “O Condado Portucalense”, visualizado durante o decorrer da aula.

Aluno L (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Despertavam os sentimentos de confiança, apoio, respeito, proteção e fidelidade*

Nesta resposta, o aluno demonstrou a capacidade de compreender os pontos de vista dos agentes históricos presentes nas relações feudo-vassálicas, sendo bastante conciso, mas preciso. Apesar dessa compreensão, o aluno ainda se cingiu a sentimentos muito gerais da situação, sem explicar o porquê desses sentimentos, o que demonstra também que o aluno não foi capaz de extrair evidências, exemplos mais específicos e informação da imagem em movimento projetada.

Aluno O (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *No caso do suserano, o sentimento seria de superioridade, poder e de proteção em relação ao vassalo. O vassalo sentiria dever de prestar homenagem e ajuda ao suserano como sinal de honra e cumprimento do juramento feito por estes, assim como responsabilidade pelo facto de receber uma terra e a mão da filha do senhor em casamento, como mostrava no vídeo.*

A categorização neste nível de empatia histórica está relacionada com a capacidade de o aluno ter em conta as diferentes perspetivas que poderíamos encontrar no contexto social da Idade Média. Deste modo, a resposta demonstra que os valores, crenças, ideais, objetivos e até

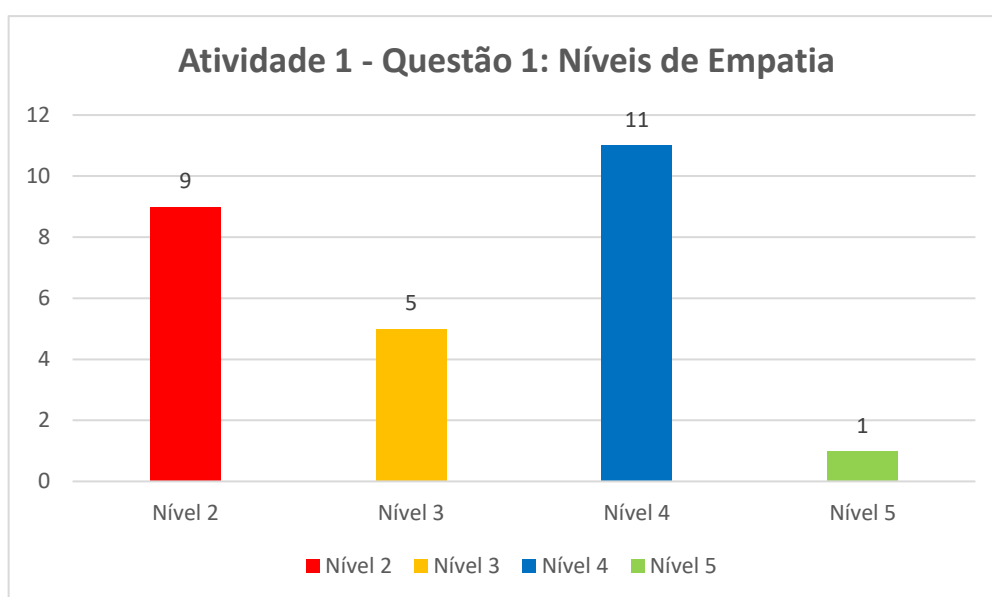
mesmo condições estipuladas influenciavam as posições dos agentes históricos, conseguindo também ligar esse tipo de pressupostos com os casos específicos abordados no vídeo visualizado como, por exemplo, os casamentos que se estabeleceram e os Condados atribuídos a cada vassalo, isto é, os feudos.

### 3.4.2 – Atividades relativas ao estudo de 9º ano

#### Atividade 1

Participaram na atividade um total de 26 alunos, sendo que todos redigiram respostas, tanto nas questões de dupla possibilidade, como também nas respetivas justificações. Destes 26 alunos, é possível perceber que a distribuição das respostas, no que concerne à possibilidade de empatia, designadamente se achavam possível compreender o que sentia a população portuguesa no período anterior à implantação da República, é feita do seguinte modo: Sim: 22 alunos (84,6%); Não: 4 alunos (15,4%).

Relativamente ao Gráfico 7, os 26 alunos ficam distribuídos desta forma: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 9 alunos (34,6%); Nível 3 – Empatia Quotidiana: 5 alunos (19,2%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 11 alunos (42,3%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 1 aluno (3,9%).



**Gráfico 7 - Distribuição dos níveis de empatia histórica: 1ª experiência pedagógica (9º ano), questão 1**

**Fonte Própria**

Elencamos, em seguida, alguns exemplos da categorização das respostas redigidas pelos alunos, com a respetiva justificação do nível atribuído.

Aluno B – (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Sim, porque a população portuguesa no período anterior à implantação da República era desvalorizada.*

As respostas situadas no Nível 2 do modelo de progressão das ideias dizem respeito à baixa capacidade de se colocar na situação do agente histórico, percecionando o seu contexto de acordo com conceções estereotipadas, remetendo, neste caso específico, apenas para o facto da população ser *desvalorizada*, demonstrando incapacidade para elencar outros sentimentos da população, bem como todo o contexto que marcava aquela época (falta de liberdade, crise política, económica, social, entre outros fatores).

Aluno E – (Nível 3 – Empatia Quotidiana): *Sim, pois a população sofria de momento muitos impostos, para além disso o período agrícola estava com baixa produção, e estava de certa maneira a sofrer com a monarquia. Comparando com os dias de hoje, as condições da população, na altura, eram miseráveis.*

Categorizadas no nível 3, ficaram as respostas que evidenciaram o facto de os alunos recorrerem diretamente à sua experiência de vida para dar resposta aos sentimentos e ao contexto da população portuguesa no período anterior à implantação da República. Apesar de terem em conta as evidências e a posição da personagem histórica, a sua situação continua a ser percecionada através da perspetiva atual dos alunos e através da comparação com o presente (*Comparando com os dias de hoje*).

Aluno I – (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Sim, porque o povo sofria e passava dificuldades como: o aumento dos impostos, várias horas de trabalho, más condições de vida, o país numa crise económica e política, o que afetava a população, fazendo com que os mesmos sentissem descontentamento, raiva e tristeza.*

O enquadramento das respostas dos alunos no Nível 4 – Empatia Histórica Restrita deve-se à capacidade de considerar o conjunto de fatores, sentimentos, crenças e valores dos agentes históricos e o modo como isso pode ter influenciado os seus pontos de vista. Os alunos reconhecem que o modo de pensar das pessoas do passado não pode ser percecionado através dos valores atuais, no entanto, as respostas carecem de elementos mais amplos visualizados, por exemplo, nos recursos das imagens em movimento, ou até de um contexto mais desenvolvido e diversificado para possibilitarem a categorização no nível de empatia mais elevado.

Aluno F – (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Sim, na minha opinião, devido às crises (económica e política), que geraram instabilidade, inflação, desemprego, várias horas de trabalho, aumento dos impostos, empréstimos externos e dívidas, a maior parte da população estava descontente e revoltada, o que levou à procura de uma mudança, a implantação da República.*

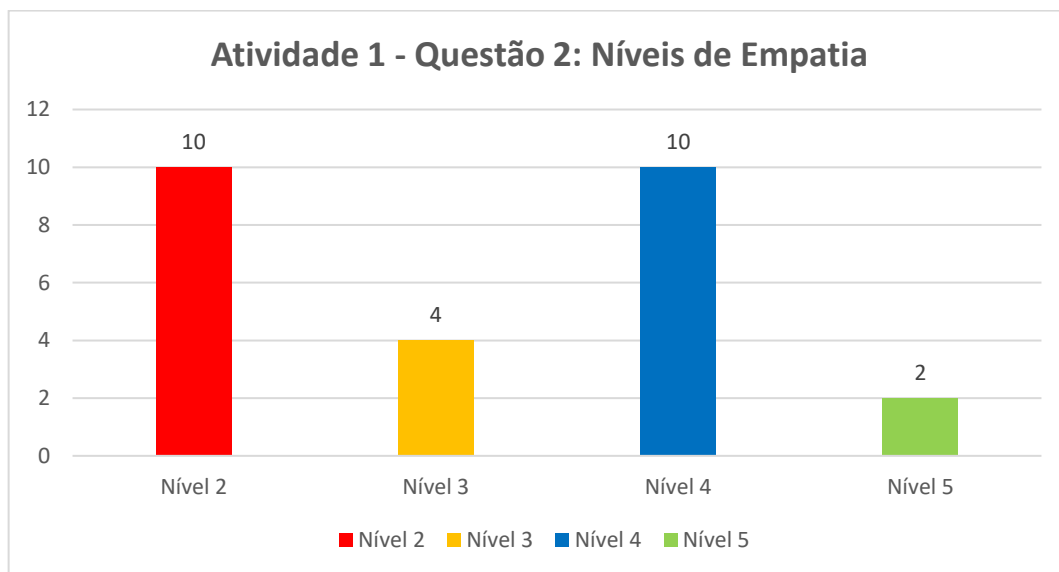
O aluno cuja resposta se inseriu neste nível demonstra baseou-se nas evidências e teve em conta diversos fatores, juntamente com a perceção que a maioria da população ansiava pela mudança. Neste sentido, a resposta demonstra que as crenças, ideais, objetivos e até mesmo condições materiais influenciavam as posições dos agentes históricos relativamente a um determinado assunto, interligando-se com as ações levadas a cabo.

Visualizemos agora os dados relativos às respostas da Questão 2 desta atividade, em que se questionava se os alunos consideravam que, para o operariado e classe média, em 1910, se justificaria arriscar a vida para alterar o regime político.

Relativamente à aferição da hipótese de empatia, é possível verificar a seguinte distribuição: Sim: 21 alunos (80,8%); Não: 2 alunos (7,7%); Ambos: 3 alunos (11,5%).

No que diz respeito ao Gráfico 8, associado aos níveis de empatia histórica, a disposição dos 26 alunos encontra-se desta forma: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 10 alunos (38,5%); Nível 3 – Empatia Quotidiana: 4 alunos (15,3%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 10 alunos (38,5%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 2 alunos (7,7%).

Verificámos uma tendência forte dos alunos para responderem “Sim” no primeiro âmbito da questão e, em seguida, um equilíbrio entre o Nível 2 e 4, sendo que também se constata a presença dos Níveis 3 e 5.



**Gráfico 8-** Distribuição dos níveis de empatia histórica: 1ª experiência pedagógica (9º ano), questão 2

**Fonte Própria**

Segue agora a respetiva categorização dos respetivos níveis de empatia em função das justificações apresentadas.

Aluno A – (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Acho que sim, eles estavam dispostos a arriscar a vida para melhorar a vida da população portuguesa, uma vez que estavam todos descontentes.*

As respostas colocadas no Nível 2 do modelo de Ashby e Lee dizem respeito à baixa capacidade do aluno em se colocar na situação do agente histórico, percecionando o seu contexto de acordo com conceções estereotipadas, remetendo, neste caso específico, apenas para o facto da população estar descontente e revelando, simultaneamente, incapacidade para elencar outros sentimentos da população, bem como o desejo de mudança perante o cenário que marcava aquele período (demasiadas horas de trabalho, inflação, desemprego, baixos salários, más condições de vida, falta de liberdade).

Aluno C – (Nível 3 – Empatia Quotidiana): *A minha opinião pode ser um pouco distinta da dos meus colegas, mas eu tanto concordo como discordo, pois acho que arriscar a vida para*

*alterar o regime político é um pouco demais, apesar das condições económicas e sociais em que o operariado e a classe média viviam não serem as melhores.*

Quanto às amostras selecionadas para o Nível 3, a categorização neste nível prende-se com o facto de o aluno comparar bastante a situação do passado com o seu presente, mais especificamente a capacidade para arriscar a vida numa revolução, ou seja, a resposta está muito dependente das suas experiências pessoais, embora consiga reconhecer que as condições em que o operariado e a classe média viviam estavam longe de ser as melhores, daí que houvesse vontade de alterar o regime político em vigor. Estas respostas, ainda que tenham em conta as evidências e a posição das personagens históricas, mostram que a situação continua a ser percecionada através da perspetiva atual.

Aluno R – (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Sim, sabendo que a população, nomeadamente os operários, não tinham boas condições e não gostavam de viver dessa maneira, acho que deviam lutar pelos seus direitos alterando o regime, tal e qual como fizeram. Provavelmente estas pessoas preferiram arriscar a vida, mas, pelo menos, lutar por aquilo em que acreditavam, já que também não sabiam o que sabemos na atualidade.*

O Nível 4 da empatia histórica foi atribuído às respostas capazes de relacionar as más condições de vida das classes mencionadas com a vontade em alterar o regime político, preferindo arriscar a própria vida e tentando uma rutura, ao invés de se conformarem com o que estava instaurado no país. Os alunos demonstraram capacidade de considerar o conjunto de fatores, crenças, ideias e valores dos agentes históricos e o modo como isso pode ter influenciado os seus pontos de vista. Apesar de reconhecerem essa diferenciação, ainda consideram que as pessoas do passado eram de certa forma inferiores intelectualmente.

Aluno Q – (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Sim, pois Portugal estava já com uma crise económica, havia descontentamento social e também uma crise política, não havia mais nada a perder. Para além disso, Portugal era um dos países europeus mais atrasados. Com a vinda da República, a população acreditava que isso pudesse melhorar.*

Relativamente aos alunos com resposta categorizada no Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada, demonstram uma tentativa de perspetivar a posição tomada pelos operários e classe média através de um contexto mais geral, tendo em conta os fatores que condicionavam a vida do país, mas também o impacto dessa mesma decisão na sociedade portuguesa para o

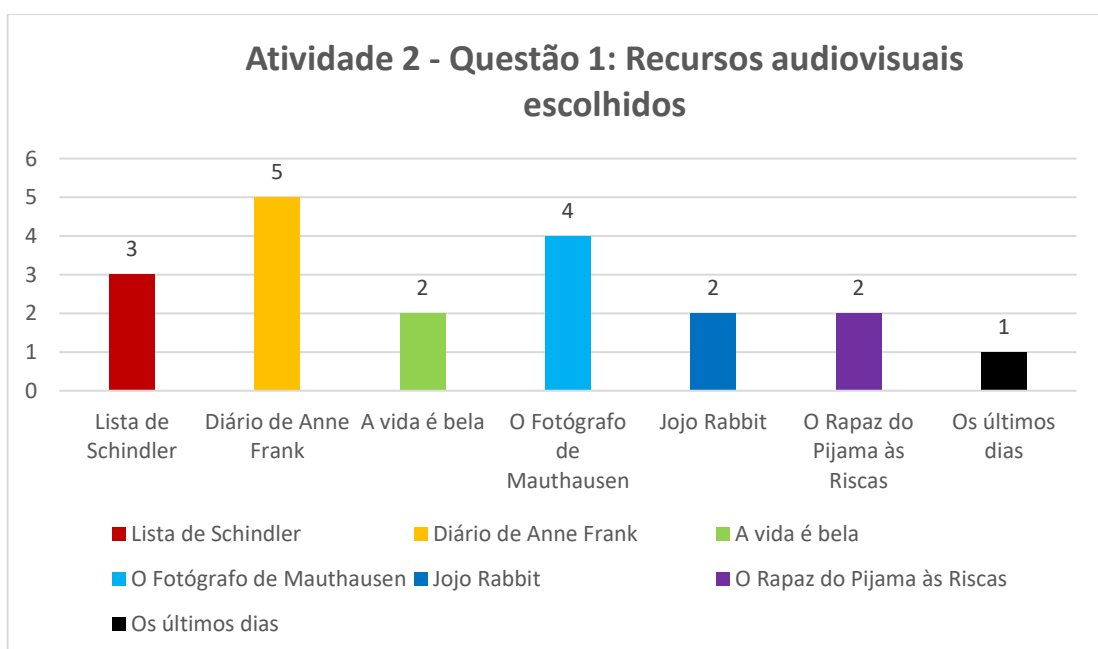


futuro. O aluno diferencia o ponto de vista dos agentes históricos do seu próprio ponto de vista, colocando-se no lugar do agente histórico que, zelando por uma alteração de regime político, obviamente acredita em mudanças nos aspetos onde considerava que o país passava por dificuldades e atrasos.

## Atividade 2

Dos 27 alunos da turma, 18 realizaram a atividade, o que constituiu um número suficiente para as análises em questão. Todavia, 9 alunos não realizaram, usando como motivos o esquecimento, falta de tempo e avaliações das restantes disciplinas, numa atividade que, como já foi mencionado, apresentava características dissemelhantes e foi realizada fora da sala de aula.

Com recurso ao Gráfico 9, temos oportunidade de reparar que as escolhas dos alunos que participaram na atividade foram variadas, com 7 recursos audiovisuais distintos, sendo que o *Diário de Anne Frank* foi o mais escolhido, com um total de 5 alunos, seguido de *O Fotógrafo de Mauthausen*, com 4 alunos, e *A Lista de Schindler*, optada por 3 alunos. Há também que salientar que um dos alunos que realizou a atividade elencou dois recursos, daí que o número total de respostas nesta primeira tarefa seja 19.

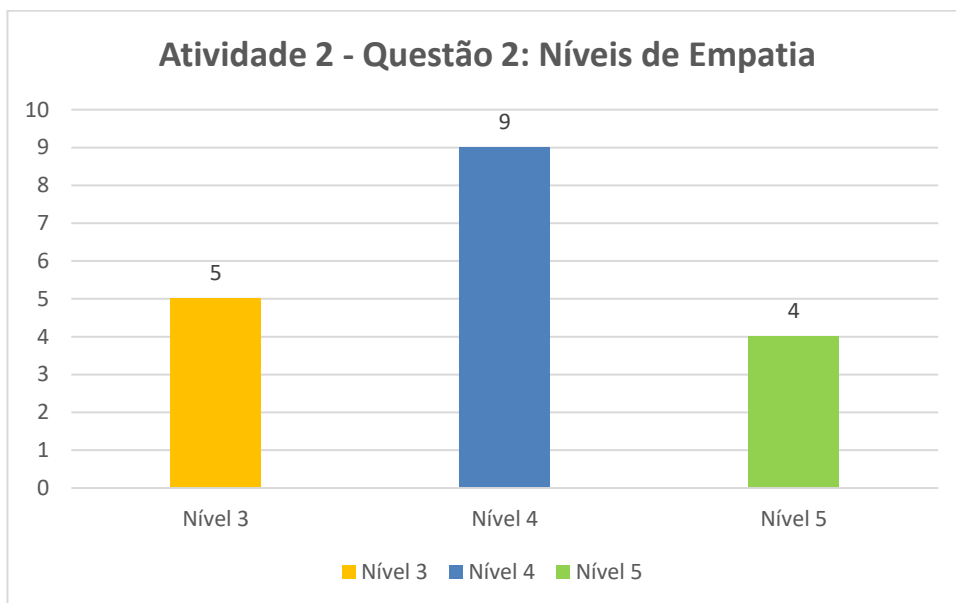


**Gráfico 9 – Distribuição das respostas: 2ª experiência pedagógica (9º ano), questão 1**

**Fonte Própria**

Verifiquemos, em seguida, o gráfico sobre a Questão 2, em que se pedia aos alunos a elaboração de uma síntese acerca do recurso audiovisual escolhido referindo aspetos que o mesmo contém e que foram abordados nas aulas.

Como é possível comprovar no Gráfico 10 a categorização dos alunos segundo o modelo de progressão das ideias é esta: Nível 3 – Empatia Quotidiana: 5 alunos (27,8%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 9 alunos (50%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 4 alunos (22,2%).



**Gráfico 10 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 2ª experiência pedagógica (9º ano), questão 2**

**Fonte Própria**

Passemos agora à demonstração de alguns exemplos de resposta pertencentes a alunos enquadrados nos respetivos níveis.

Aluno E – (Nível 3 – Empatia Quotidiana): (Acerca da Lista de Schindler) *Com todas as medidas tomadas conseguimos ver o impacto que teve na vida dos judeus e na forma como os mesmos foram humilhados, torturados e mortos, algo impensável nos dias atuais. A ascensão de Hitler fez com que milhões de judeus perdessem tudo, as suas vidas, a sua dignidade, liberdade e os seus bens. O poder nazi (e os seus apoiantes) foram responsáveis, e são, por todo o mal ocorrido na vida dos judeus.*

As respostas colocadas nesta categoria apresentam alguns elementos acerca dos aspetos, contexto e fatores condicionantes do período histórico em questão, mas permanecem ainda com uma incisão sobre preocupações atuais, convicções pessoais e debates que parecem interessar a estes alunos, embora legítimos.

Aluno K – (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *A Lista de Schindler relata a história verídica de Oskar Schindler, um industrial e apoiante do Partido Nazi. Contudo, ao longo do filme, Schindler vai-se colocando contra as ações que o Terceiro Reich tomava (antisemitismo, envio para guetos e campos de concentração). A violência praticada pelas SS é vista no filme, uma violência extremamente desumana, que condenava milhões de pessoas a suportarem condições precárias. Schindler decidiu salvar a vida a 1100 judeus dos campos de Auschwitz e Gross-Rosen, empregando-os na sua fábrica de esmalte e mais tarde de munição. No final do filme, podemos notar o sentimento de desilusão em Schindler, o que me deixou de “coração partido”.*

As respostas de Nível 4 salientaram uma boa articulação dos aspetos e conteúdos extraídos a partir das imagens em movimento, juntamente com um esforço para se colocarem no lugar de alguns agentes históricos, sobretudo os judeus, percebendo os sentimentos, crenças, motivações e contexto que atravessavam. Os alunos reconhecem que o modo de pensar das pessoas do passado não pode ser percecionado através dos valores atuais, no entanto, as respostas carecem de elementos mais amplos e aprofundados para a inserção no patamar 5.

Aluno Z – (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): (Acerca do Rapaz do Pijama às Riscas) *O filme fala sobre a amizade entre um filho de um oficial nazi e uma criança deportada para um campo de concentração, ambas com 8 anos de idade e com realidades*

*completamente diferentes. Um rapaz chamado Bruno muda-se com a sua família para uma zona despovoada. Bruno decide explorar a zona que rodeia a sua nova casa e encontra um campo de concentração, ao qual o seu pai chamava quinta. Nesse sítio, ele conhece Shmuel, que vive do outro lado da cerca, ou seja, dentro do campo. Bruno fica amigo de Shmuel e faz-lhe visitas constantes, levando-lhe comida e brinquedos para poderem brincar juntos. A sua mãe, ao descobrir o que realmente acontece naquele campo, decide tirar os filhos dali o mais rápido possível. Nesse dia, o pai de Shmuel desaparece e Bruno ajuda-o a procurar o seu pai. No dia seguinte eles cavam um buraco na cerca para Bruno entrar e depois veste um pijama para se poder misturar sem ser morto. No entanto, acabam por ser levados para uma câmara de gás e morrem. O pai de Bruno ao perceber que o seu filho estava morto, arrepende-se de todo o mal que tinha feito.*

Os alunos cujas respostas abarcam esta categoria expressaram-se com clareza, de forma a compreender o contexto da época histórica, diferenciando o seu ponto de vista daquele que seria o dos agentes históricos. Neste exemplo específico, o aluno baseou-se em várias informações fornecidas, de modo direto ou indireto, pela imagem em movimento, apresentando múltiplas perspetivas dos agentes históricos, bem como os sentimentos, crenças, ideias, valores e fatores condicionantes para cada uma das personagens históricas. Por tudo isto, juntamente com o elevado desenvolvimento da resposta, que integra diversos aspetos acerca da temática, o exemplo mencionado encontra-se no Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada.

Notemos, em seguida, os dados condizentes à Questão 3.1 da atividade, onde se perguntava se os alunos consideravam possível compreender o que sentia uma pessoa, na Alemanha, na década de 30.

No que diz respeito à possibilidade de empatia, verificamos que a distribuição das respostas dos alunos perante a possibilidade de empatia é a seguinte: Sim: 4 alunos (22,2%); Não: 13 alunos (72,2%); Ambos: 1 aluno (5,6%). Acreditamos que a elevada percentagem de respostas “Não” se relaciona com o facto de os alunos, sem se aperceberem, colocarem-se no papel dos judeus, percebendo o ponto de vista de sofrimento, injustiça, violência e constante humilhação, até porque, como teremos oportunidade de notar pela visualização do Gráfico 11, os níveis de empatia histórica são interessantes e relativamente altos.

Assim sendo, através do Gráfico 11, podemos constatar a seguinte distribuição associada aos níveis de empatia histórica: Nível 3 – Empatia Quotidiana: 7 alunos (38,9%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 8 alunos (44,4%); Empatia Histórica Contextualizada: 3 alunos (16,7%). É de salientar a ausência de respostas de Nível 1 e Nível 2, o que demonstra que o instrumento, embora realizado fora do contexto de sala de aula, produziu resultados positivos quanto ao desenvolvimento de níveis de empatia histórica.

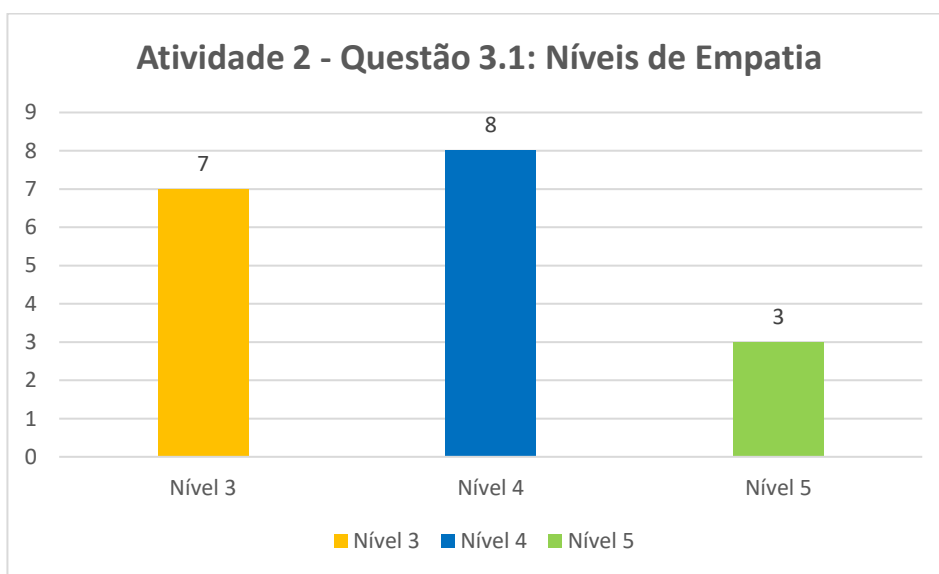


Gráfico 11 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 2ª experiência pedagógica (9º ano), questão 3.1

Fonte Própria

Observemos, em seguida, justificações presentes em respostas dos diferentes níveis que, além de evidenciarem níveis altos de empatia histórica, traduzem também um conhecimento histórico mais aprofundado à medida que o nível vai aumentando.

Aluno L – (Nível 3 – Empatia Quotidiana): *Eu não considero possível compreender o que sentia uma pessoa na Alemanha, na década de 30, pois as condições eram horríveis, o sofrimento imenso e inimaginável. Naquela altura havia muita violência. Penso que o que vivemos hoje em dia não chega sequer a metade do que se vivia na década de 30!*

A categorização das respostas neste nível prende-se com o facto de os alunos partirem muito da comparação com a atualidade, impedindo que percebam com clareza e distância

necessária o ponto de vista de uma pessoa na Alemanha, na década de 30, fosse essa pessoa um judeu ou até um apoiante do Partido Nazi. Nesta resposta, a maioria dos alunos, tal como acima mencionamos, pensou na posição de um judeu, daí que, tendo em conta o cenário horrendo inerente, tenham julgado como impossível compreender o que os mesmos sentiam. Contudo, nas justificações, elencaram alguns dos sentimentos e fatores marcantes do contexto pelo qual estes passavam, daí a inserção no Nível 3, visto que, em sentido inverso, basearam muito a resposta na sua perspetiva atual, em convicções e valores pessoais.

*Aluno M (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): Sim, depois de ver o filme, acho que é possível compreender, pois Hitler começava cada vez a assustar mais as pessoas com os seus abusos de poder, violência, racismo e antissemitismo. As pessoas tinham de estar dentro de um padrão, no qual, se tu não seguisses o que era definido serias castigado ou até mesmo levado à morte!*

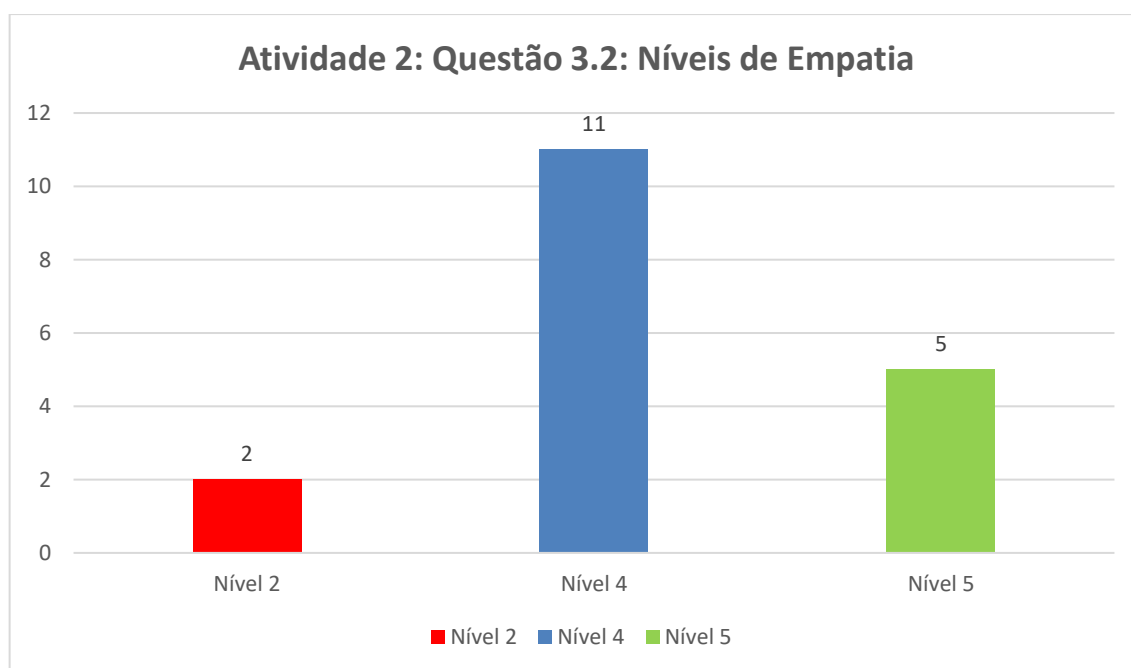
No Nível 4 do modelo de progressão das ideias foram colocadas as respostas dos alunos que evidenciaram uma reflexão completa, contendo vários sentimentos e especificidades daquele período, retirando evidências das imagens em movimento e onde demonstram que compreenderam que os agentes históricos pensavam de maneira diferente da deles, porém, não têm em conta um contexto mais geral da situação no que diz respeito, por exemplo, aos apoiantes do Partido Nazi ou mesmo aos membros do Partido, optando consecutivamente pelo lado dos judeus.

*Aluno R (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): Eu considero possível compreender o que aquelas pessoas sentiam, embora nunca vá conseguir perceber na pele, pois só percebe quem realmente passou pela situação. Acho que o terror e obediência extrema instalada provocava nas pessoas uma ansiedade e quase desistência perante toda aquela situação, visto que era muito difícil de aguentar.*

As respostas indicadas para o Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada contêm uma compreensão adequada e tecem uma consideração sustentada, obviamente tendo em conta que, para tal, necessitam de evidências suficientes. Neste nível, como é possível constatar pelo exemplo escolhido, os alunos manifestam uma clara diferenciação entre o ponto de vista do agente histórico e o seu, percebendo o contexto dos agentes históricos no passado, mas com noção que é obviamente distinto dos seus e, por diversas razões e fatores, das perspetivas atuais.

Verifiquemos, em seguida, o gráfico relativo à Questão 3.2. Nesta questão, tendo em conta as políticas e os meios de atuação do regime de Hitler, perguntava-se quais os sentimentos que provocavam nas pessoas.

Usando como ponto de referência o Gráfico 12, a distribuição dos alunos, em conformidade com o modelo usado para o presente estudo, foi feita deste modo: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 2 alunos (11,1%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 11 alunos (61,1%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 5 alunos (27,8%). Destacam-se, mais uma vez, os níveis mais elevados, em clara predominância face a uma percentagem residual de Nível 2 – Estereótipos Generalizados, o que, no global, traduz um desenvolvimento da empatia histórica.



**Gráfico 12 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 2ª experiência pedagógica (9º ano), questão 3.2**

**Fonte Própria**

Seguem-se alguns exemplos de respostas dos alunos categorizados nos níveis supramencionados.

**Aluno F (Nível 2 – Estereótipos Generalizados):** *Provocava sentimentos de raiva e revolta*

A incidência de respostas Nível 2 foi bastante baixa na atividade. No entanto, os alunos incorporados nesta categoria revelaram muita dificuldade na tentativa de se colocar no lugar das personagens históricas possíveis, apresentando respostas muito simplistas, baseadas em generalizações, e revelando ausência de capacidade para exporem um contexto mais amplo, rico em fatores, razões, crenças, sentimentos, entre outras variáveis da época histórica em questão.

*Aluno P (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): As pessoas tinham bastante medo e sentiam-se oprimidas, o que é compreensível devido à política de extrema violência e hostil de Adolf Hitler. Além disso, o regime nazi era sustentado na ideia de culto ao chefe, o que implicava a censura em várias áreas. Dessa maneira, além de se sentirem amedrontadas e oprimidas, sentiam-se também silenciadas e presas.*

Segundo a categorização para o respectivo nível, foram incorporadas as respostas dos alunos que demonstraram a inserção de um conjunto considerável e preciso de sentimentos, contexto e fatores do período em questão, desenvolvendo, assim, uma reflexão completa e retirando evidências das imagens em movimento, o que, na totalidade, demonstra que compreenderam que os agentes históricos pensavam de maneira diferente da deles. Ainda assim, revelam alguma incapacidade para desenvolver múltiplas perspectivas, concentrando apenas atenção na parte relativa aos judeus e nos sentimentos negativos que advinham para os mesmos.

*Aluno R (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): As políticas e os meios de atuação de Adolf Hitler provocavam nas pessoas medo, mas por outro lado esperança. Por exemplo, os judeus sentiam medo, sofrimento e desespero pela violência, humilhação e deportação para campos de concentração, enquanto os alemães estavam empolgados e felizes com as mudanças prometidas pelo seu líder.*

As respostas dos alunos enquadrados no Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada revelam um esforço óbvio em perceber o contexto da época, diferenciando o seu ponto de vista daquele que seria o ponto de vista dos agentes históricos. Além disso, o exemplo em questão constituiu uma resposta que abarca a natureza das múltiplas perspectivas, ou seja, há o esforço para entender os sentimentos, as motivações e as crenças de diferentes personagens históricas, antagônicas, numa resposta concisa, mas bem organizada e com elementos que atentam, igualmente, um conhecimento histórico sólido.



### Atividade 3

Participaram na atividade 25 alunos, sendo que três não redigiram a segunda pergunta da ficha. Neste caso, há que deixar como consideração que, em virtude da elevada participação e curiosidade nesta aula por parte dos alunos, o tempo para a realização da atividade foi menor, daí uma possível justificação para esta ausência de respostas, ainda que as mesmas constituam um número reduzido.

Observemos, agora, os gráficos relativos à Questão 1. Aqui, questionava-se se os alunos consideravam possível compreender o que sentia uma pessoa levada para um *gulag*.

Quanto à possibilidade de empatia histórica, é exequível verificar a seguinte distribuição dos 25 alunos: Sim: 14 alunos (56%); Não: 11 alunos (44%). Há um equilíbrio na perspetiva dos alunos em acreditarem ou não na possibilidade de empatia histórica. Contudo, como já anteriormente tinha acontecido, vários alunos que responderam “Não”, num primeiro momento, acabam, inconscientemente, por se colocar no lugar de alguns agentes históricos e, assim, alcançam níveis de empatia elevados, algo que traduz uma particularidade interessante.

No que se refere ao Gráfico 13, a distribuição dos alunos tendo em conta o enquadramento das respostas no modelo de Rosalyn Ashby e Peter Lee, é a seguinte: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 3 alunos (12%); Nível 3 – Empatia Quotidiana: 6 alunos (24%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 13 alunos (52%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 3 alunos (12%). Destaque para o facto de mais de metade da turma alcançar o Nível 4 e três alunos o Nível 5. Além disso, apenas três alunos se situaram no Nível 2 o que, por si só, também é elucidativo da evolução da 1ª para a 3ª atividade, visto que ambas apresentaram uma estrutura e objetivos comuns.

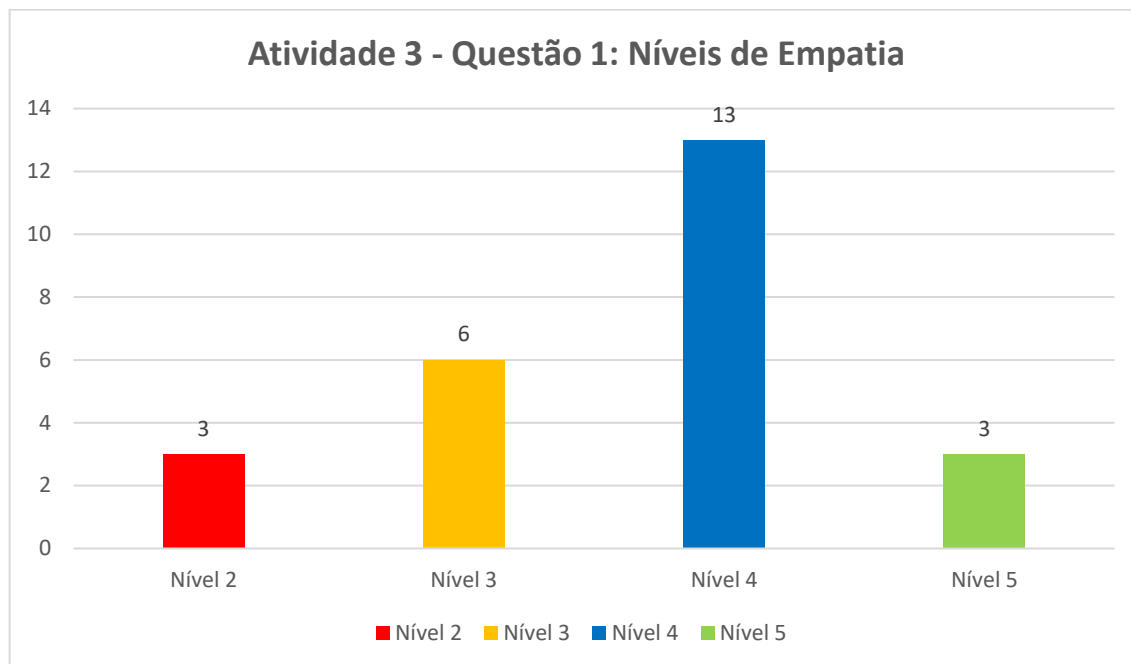


Gráfico 13 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 3ª experiência pedagógica (9º ano), questão 1

Fonte Própria

Apresentamos, em seguida, exemplos de respostas da Questão 1 categorizadas em cada um dos níveis atribuídos no Gráfico 13, assim como a respetiva justificação.

Aluno A (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *As pessoas que eram levadas para o gulag sentiam e sabiam porque é que iam para esses campos de trabalho.*

As respostas situadas no Nível 2 do modelo de progressão das ideias relacionam-se com o carácter rudimentar, demonstrando pouco esforço para entender a perspetiva e todo o contexto envolvente de um determinado agente histórico, neste caso em particular das pessoas deportadas para os campos de trabalho forçados.

Aluno E (Nível 3 – Empatia Quotidiana): *Não, eu não experienciei isso, portanto não consigo imaginar o sofrimento, angústia e terror que as pessoas levadas para os gulags passavam.*

O Nível 3 foi atribuído às respostas que, embora retenham alguns elementos do contexto pertencente à personagem histórica, nomeadamente os sentimentos, mantêm uma elevada influência de perspetivas atuais e convicções pessoais. No exemplo supramencionado, inicialmente até poderíamos atribuir o Nível 2 ao aluno, uma vez que afirma que “Não, eu não

experienciei isso”, ou seja, não revela esforço para se colocar na perspectiva de outro sujeito. Porém, os sentimentos destacados correspondem aos das personagens históricas em questão. Juntamente com tudo isto, o facto de a resposta traduzir a ideia de experiências pessoais que interferem no seu ponto de vista afigura-se como determinante para a respetiva categorização.

Aluno P (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *É incompreensível o medo e o sofrimento que estas pessoas sentiam após serem afastadas das famílias e levadas para trabalhar imensas horas em sítios destes com condições horríveis, passando frio, fome e com grandes probabilidades de morrer.*

As respostas dispostas no Nível 4 revelaram a incorporação de um leque considerável e preciso de sentimentos, contexto e fatores do período em questão, desenvolvendo, assim, uma reflexão completa e retirando evidências das imagens em movimento, o que, na totalidade, demonstra que compreenderam que os agentes históricos pensavam de maneira diferente da deles. Novamente os alunos acharam, numa fase inicial, que não se conseguiriam posicionar na perspectiva de uma pessoa levada para um *gulag*, mas na justificação acabam por demonstrar precisamente o contrário. Ainda assim, neste exemplo concreto, está implícita uma leve crítica em relação ao passado, patente na expressão *sítios destes*, daí a empatia ser restrita.

Aluno R (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Considero esta ida para um gulag semelhante a uma ida de um judeu para Auschwitz e acho que as pessoas se deviam sentir injustiçadas por não poderem ter liberdade de expressão nem poderem seguir os seus ideais. Por outro lado, também se deveriam sentir tristes e com muito medo, pois não saberiam se iam sobreviver ou voltar para casa.*

Os alunos cujas respostas obtiveram categoria 5 destacaram-se na clarividência para a diferenciação entre o ponto de vista do agente histórico e o seu, percebendo o contexto dos agentes históricos no passado, mas com noção que é obviamente distinto dos seus e, por diversas razões e fatores, das visões dos dias de hoje. Ademais, no exemplo demonstrado, o aluno foi também capaz de estabelecer uma ligação com outro episódio muito semelhante, o que revela perspicácia e capacidade para se colocar em múltiplos ângulos, de forma a tecer considerações sustentadas numa compreensão adequada do contexto amplo.

Verifiquemos de seguida o gráfico relativo aos níveis de empatia retirados da Questão 2, em que, partindo dos suportes e formas de atuação do Estalinismo, se questionava quais os sentimentos que se desenvolviam nas pessoas.

A distribuição das respostas dos alunos segundo o modelo de progressão das ideias, tal como se observa pelo Gráfico 14, é esta: Nível 2 – Estereótipos Generalizados: 5 alunos (20%); Nível 4 – Empatia Histórica Restrita: 13 alunos (52%); Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada: 4 alunos (16%); Não Responde: 3 alunos (12%).

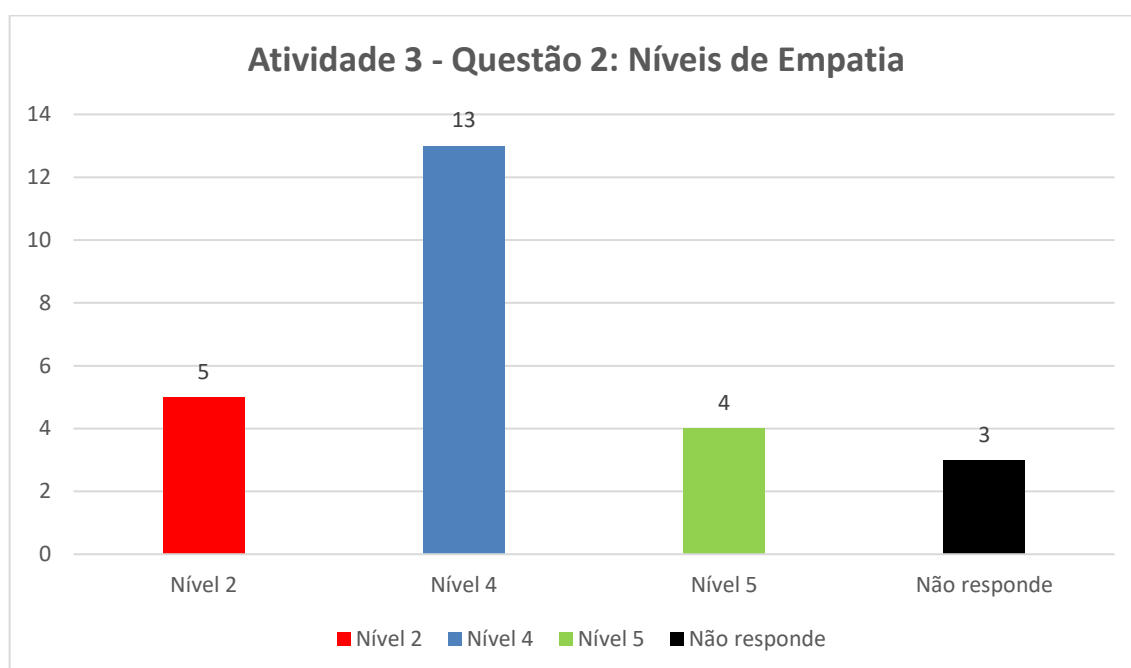


Gráfico 22 – Distribuição dos níveis de empatia histórica: 3ª experiência pedagógica (9º ano), questão 2

Fonte Própria

Em seguida, elencamos alguns exemplos de respostas enquadradas nos níveis atingidos pelos alunos, sempre acompanhados pela devida justificação.

Aluno V (Nível 2 – Estereótipos Generalizados): *Sentiam-se muito revoltadas e ao mesmo tempo assustadas.*

As respostas cujo patamar se situou no Nível 2 – Estereótipos Generalizados dizem respeito ao baixo esforço em tentar o posicionamento no ponto de vista dos agentes históricos solicitados, bem como a ideias elementares. Neste caso específico, o aluno aponta apenas dois sentimentos, obviamente simples de concluir face aos materiais disponibilizados e conteúdos lecionados.

Aluno K (Nível 4 – Empatia Histórica Restrita): *Os opositores eram perseguidos, ameaçados e torturados até à morte desenvolvendo um grande descontentamento por parte dos outros opositores que não chegavam a esse ponto. Assim, pela maneira como o país era governado, sentiam-se inferiorizados, desrespeitados, com medo e descontentes.*

Neste nível, os alunos mostraram a incorporação de um conjunto considerável e exato de sentimentos, contexto e fatores do período em questão, desenvolvendo, assim, uma reflexão sustentada e retirando evidências das imagens em movimento, o que, na totalidade, demonstra que compreenderam que os agentes históricos pensavam de maneira diferente da deles. Todavia, evidenciam alguma incapacidade para desenvolver múltiplas perspetivas, concentrando apenas atenção na parte relativa aos opositores do regime, ao invés de abordarem também o lado dos apoiantes de Estaline.

Aluno F (Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada): *Os opositores do regime eram perseguidos e torturados até à morte, pois não gostavam das ideias que o regime apresentava e, por isso, sentiam-se inferiorizados, desrespeitados e com medo de expressar as suas ideias, devido à censura, polícia política e violência extrema. Já os que apoiavam o regime sentiam-se felizes, alegres e satisfeitos pelo facto de o regime apresentar ideias e características de governação que estes gostavam, e apostar no desenvolvimento económico.*

Tendo em conta o Nível 5, as respostas inseridas nesta categoria exibem a fundamental diferenciação entre o ponto de vista do agente histórico e o seu, percebendo o contexto dos agentes históricos no passado, mas com noção que é obviamente distinto dos seus e, por diversas razões e fatores, das perspetivas atuais. Além disso, no exemplo escolhido, temos um caso de múltiplas perspetivas, onde o aluno revela capacidade para se colocar no ponto de vista de um opositor, elencando as suas condições, sentimentos e o cenário vigente, mas também sob o ponto de vista de um apoiante de Estaline, extraindo também evidências das imagens em movimento e utilizando as mesmas como forma para o desenvolvimento dos níveis de empatia histórica atingindo, assim, o nível mais elevado.

### 3.5 – Discussão dos resultados e dados obtidos

Após a descrição do estudo e a análise dos dados, é tempo agora de procedermos a uma reflexão dos dados e resultados obtidos, ainda que, neste âmbito, seja pertinente existir, num primeiro momento, uma divisão entre as experiências pedagógicas na turma de 7º ano e as restantes atividades na turma de 9º ano e, em seguida, uma reflexão geral dos estudos com conclusões semelhantes nas duas turmas. Para o efeito e, de forma a alcançar uma conclusão mais plausível e credível, confrontamos dados, análises, ideias e conclusões retiradas com outros estudos realizados acerca de imagens em movimento e empatia histórica.

Ora, no que às experiências pedagógicas de 7º ano diz respeito, foi possível verificar que a possibilidade de empatia histórica se manteve constante entre a 1ª e 2ª experiência, predominando o “Sim”, enquanto na 3ª existiu um maior equilíbrio nas respostas. Neste sentido, entendemos que essa oscilação se prende com o facto da 3ª atividade ter apelado ao posicionamento num ponto de vista associado a uma temática de guerra, daí ter despertado um lado mais emocional nos alunos que, à primeira vista, parecia poder impedir a tentativa de se colocarem numa perspetiva de uma personagem histórica desse tempo, mas depois, nas justificações de carácter abrangente, percebemos que, de facto, os alunos conseguiram fazê-lo, desenvolvendo até níveis de empatia bastante elevados. Durante os exercícios, alguns alunos colocaram, por vezes, as duas opções, o que em alguns casos se traduziu em níveis de empatia elevados porque os alunos redigiram justificações associadas a casos de natureza assente nas múltiplas perspetivas.

No que se refere aos níveis de empatia histórica, o Nível 4 – Empatia Histórica Restrita foi sempre o de maior incidência, enquanto o Nível 5 – Empatia Histórica Contextualizada foi evoluindo, aumentando o número de alunos capazes de atingir a categoria referida, o que é um indicador muito positivo e que nos permite concluir que a maior familiarização com este tipo de exercício pode gerar níveis mais elevados, em consonância com a opinião de outros autores (Figueiredo, 2021, p. 52; Almeida, 2019 p. 42). Por outro lado, o Nível 2 – Estereótipos Generalizados foi diminuindo à medida que as atividades foram avançando, o que constitui mais um ponto positivo a elencar. Relativamente ao Nível 3 – Empatia Quotidiana, surgiu de forma residual nas primeiras duas experiências pedagógicas, mas em grande número na Questão 1 da Atividade 3, o que mais uma vez entendemos estar relacionado com um cenário de guerra, partindo os alunos de experiências pessoais e

perspetivas da atualidade (possível influência do conflito na Ucrânia) nas respetivas respostas. É também oportuno salientar a inexistência do Nível 1 em todas as atividades, permitindo concluir que os alunos não consideram as pessoas do passado absurdas ou como seres bastante inferiores e descapacitados, nem com decisões e ações incompreensíveis.

Relativamente às experiências pedagógicas voltadas para a turma de 9º ano, existem reflexões e ideias interessantes a mencionar. Em primeiro lugar, verificou-se uma evolução da 1ª para a 3ª atividade, tendo como etapa intermédia a atividade que foi realizada fora da sala de aula, possibilitando uma maior autonomia e liberdade aos alunos. Esta evolução consistiu na diminuição das respostas enquadradas no Nível 2 – Estereótipos Generalizados, mas também no aumento dos níveis 4 e 5. Ademais, a atividade realizada num contexto exterior evidenciou a inexistência de respostas Nível 2 em duas das três questões que abarcaram o modelo de progressão das ideias, sendo que na questão onde essa categoria se verificou, o número é bastante baixo (apenas 2 alunos).

Quanto à possibilidade de empatia, na turma de 9º ano assistimos a resultados assentes numa maior aleatoriedade, com o predomínio do “Sim” na primeira atividade, o “Não” na segunda e um equilíbrio na terceira experiência pedagógica, embora com o “Sim” em maior número. Neste caso, as conclusões são mais difíceis de retirar, ainda que, mais uma vez, tenhamos experiências diferentes que são solicitadas: na primeira atividade, pedia-se que os alunos se colocassem no contexto da implantação da República, o que suscita maioritariamente sentimentos de coragem, revolta e sacrifício; na segunda atividade, a temática do nazismo, dos campos de concentração e de todo o cenário vivido, provavelmente provocou medo, tristeza, sofrimento, daí que os alunos entendessem que não seriam capazes de se colocar no lugar do agente histórico, embora o façam, mas obviamente sem entender a dimensão dos sentimentos dessas personagens históricas; na terceira atividade, acreditamos que as imagens em movimento projetadas foram capazes de despertar também o lado mais emocional dos alunos, embora aí, já com referências e experiências anteriores neste tipo de atividades, os mesmos tenham sido capazes de se posicionar de uma forma diferente relativamente à possibilidade de empatia, existindo também casos de alunos que achavam não ser possível o posicionamento e compreensão de uma perspetiva diferente da sua, mas que, nas justificações, atingiram níveis de empatia histórica a ter em consideração.

De um modo geral e, embora exista uma separação entre os estudos, a relação entre as classificações da disciplina e os níveis de empatia atingidos pelos alunos é algo visível em ambas as turmas. Alunos com resultados superiores, normalmente atingiram níveis de empatia mais sofisticados, nomeadamente o Nível 4 e 5, do que aqueles com as notas mais baixas (Almeida, 2019, p. 44). Deste modo, é possível também concluir que os alunos com níveis de empatia histórica mais elevados revelam um conhecimento histórico mais aprofundado, integrando nas suas respostas diversos elementos que, além de se associarem aos sentimentos, crenças, motivações, fatores condicionantes e todo o contexto envolvente de personagens históricas num determinado período histórico, dizem diretamente respeito a aspetos abordados nas temáticas e, mais especificamente, nas imagens em movimento visualizadas.

Creemos, também, que as imagens em movimento se constituíram como um recurso pedagógico preponderante para o aumento do interesse e motivação nos alunos (Perpétuo, 2021, p. 80; Pinheiro, 2020, p. 59), funcionando como catalisadores para o desenvolvimento de níveis de empatia histórica elevados, devido ao despertar do lado mais sentimental e emotivo dos alunos em algumas das visualizações, contribuindo para desconstruir assuntos complexos, facilitando o seu posicionamento relativamente à perspetiva das personagens históricas, tanto num estudo como no outro. Após este posicionamento e, atingindo um nível de empatia histórica elevado, os alunos foram também capazes de demonstrar um conhecimento histórico sólido, quer nas respostas, quer nas observações diretas constatadas ao longo das aulas, quebrando barreiras distanciais com o passado. Além disso, nas respostas, os alunos foram capazes de retirar evidências e elementos acerca do conteúdo das imagens em movimento, o que demonstra um aproveitamento do recurso, contribuindo para a valorização do mesmo.

No entanto, é também necessário dizer que, apesar das imagens em movimento terem sido muito utilizadas e importantes, não atuaram de forma isolada e, tanto nas aulas onde as atividades foram implementadas, como no restante ano letivo, a orgânica e dinâmica das aulas foi sempre assente numa diversidade de recursos, com a presença de *Power-Point*, imagens, documentos escritos, mapas, aplicações digitais e meios mais tradicionais que atuaram, em conjunto, como vetores decisivos para o desenvolvimento de níveis de empatia histórica mais elevados e, posteriormente, num conhecimento histórico profundo.



Juntamente com tudo isto, e indo ao encontro da opinião de outro autor (Pinheiro, 2020, p. 59), os estudos em questão potenciaram uma evolução nas diversas competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente: análise de outro tipo de linguagem (audiovisual); informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; autonomia; sensibilidade; saber científico, técnico e tecnológico. Tal como o mesmo autor refere, as imagens em movimento transmitem e ensinam certos valores aos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento pessoal e cívico, num processo de ensino-aprendizagem que deve ser voltado também para a formação para a cidadania.

Através destes estudos e, em conformidade com outra opinião (Perpétuo, 2021, p. 77), foi possível constatar que o uso das imagens em movimento se afigura como uma mais-valia na promoção do *engagement* académico e no aumento do interesse dos alunos pelas temáticas abordadas. Este interesse e motivação, como pudemos constatar, contribuiu de forma direta para a aprendizagem com recurso à imagem em movimento, promovendo, igualmente, a empatia histórica, uma vez que os estudantes viram com maior significado aquilo que lhes era ensinado, fazendo o esforço de posicionamento numa perspetiva de um determinado ator histórico, em certo contexto e com todos os fatores condicionantes envolvidos, desenvolvendo, assim, as duas facetas mais relevantes.

Por fim, em conformidade com outra opinião (Reigada, 2013, p. 334), acreditamos que o estudo em questão contribuiu para uma possível rentabilização didática na disciplina de História, tanto pela forma como as imagens em movimento se evidenciaram enquanto fonte histórica e produtor de História, como pelas potencialidades que revelam e já aqui foram explanadas. Neste sentido, estas vantagens, quando articuladas com a empatia histórica, podem gerar resultados extremamente interessantes e positivos, contribuindo para a formação de alunos mais capacitados em diversas vertentes, conscientes do mundo que os rodeia e com a hipótese de atuarem com maior impacto na transformação da sociedade.

## Considerações finais

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi o resultado de estudos desenvolvidos com uma turma de 7º ano e outra de 9º ano do Ensino Básico, ao longo do percurso de estágio, que se realizou no letivo 2021/2022. Importa agora refletir criticamente acerca da prática pedagógica supervisionada, os resultados obtidos, debruçarmo-nos sobre os objetivos específicos propostos, destacando pontos positivos e negativos, assim como sugestões de melhoria no futuro.

No que se refere ao estágio pedagógico, foi fundamental para construir o meu perfil de professor, permitindo o contacto e hábito com todos os elementos que marcam a prática docente, tais como a preparação e lecionação de aulas, a inserção e exploração das dinâmicas em sala de aula, a criação, utilização e diversificação de recursos pedagógicos, assim como outros aspetos condizentes à atividade profissional em questão, num ano letivo ainda marcado pelo contexto pandémico, mas extremamente desafiante, enriquecedor e bem conseguido. A evolução percecionada com o decorrer do ano, através de um esforço contínuo de aperfeiçoamento de capacidades, exploração de diferentes recursos e diversificação de estratégias, de modo a manter constantemente os estudantes motivados e interessados pelas temáticas da disciplina, foi de relevante importância para o balanço positivo e enobrecedor do estágio pedagógico. Não obstante, há também consciência que a prática pedagógica poderá e deverá continuar a evoluir ao longo do percurso como docente no futuro, assente num caráter de adaptabilidade inerente à profissão e ao mundo que nos rodeia, cada vez mais imprevisível e onde é necessário exercer uma rápida reação de forma a dar uma resposta eficaz à multiplicidade de problemas e desafios que vão surgindo.

A escolha do tema abarcando a ligação entre imagem em movimento e empatia histórica prendeu-se com a vontade de conjugar a prática e análise de diferentes vetores, contextos, atores, permitindo uma visão abrangente, completa e enriquecedora, evidenciando as potencialidades, tanto das imagens em movimento como da empatia histórica para um ensino de História mais dinâmico, versátil, motivador e proveitoso para os alunos, capaz de desenvolver valores, competências e capacidades vitais para a sociedade em que vivemos, numa dimensão associada à formação para a cidadania. Com recurso a esta estreita relação entre as duas vertentes, é também possível, como já mencionamos, cruzar o âmbito tradicional

com o digital, garantindo, concomitantemente, um ensino que acompanha a evolução tecnológica e se mantém atualizado, sem desprimor pela componente que, desde o início, se assumiu como indispensável para o mesmo, associada ao papel, lápis e aos livros, mas igualmente uma mais-valia. Por meio desta união, acreditamos na capacidade de captar a atenção dos estudantes, algo vital para credibilizar o panorama do ensino em Portugal e, mais particularmente, a disciplina de História.

Ao longo do ano letivo, foi evidente um vasto interesse e determinação dos alunos para a realização das atividades, assim como uma evolução em ambas as turmas. De uma forma geral, os alunos conseguiram progressivamente olhar para os agentes históricos, que deixaram de ser encarados como pessoas demasiado distantes, cujas decisões pareciam difíceis de entender, e passaram a ser vistos como pessoas com ideias, valores, crenças, motivações e contextos diferentes dos nossos, em função de todos os fatores condicionantes, o cenário de determinada época histórica e todas as circunstâncias gerais ou específicas. Existiu um aprofundamento das ligações entre o passado e o presente, alertando os alunos para o papel fulcral da disciplina para compreendermos aspetos da nossa realidade quotidiana, uma vez que todos os acontecimentos estão encadeados e associados a consequências que se refletem na atualidade. Desta forma, os alunos passaram cada vez mais a encarar a disciplina como uma importante ferramenta de análise e compreensão do passado, de modo a entender o presente e desenvolver a visão de projeção do futuro.

Os estudos em questão potenciaram a validação de um conjunto de ideias já propostos noutros estudos (como, por exemplo, Reigada, 2016, p. 87). Desde logo, o poder das imagens em movimento em promover uma atitude mais interpretativa e uma participação mais frequente dos alunos. Depois, a influência dos recursos multimédia na compreensão de conteúdos específicos multidisciplinares, especialmente devido à sua componente visual que permite aos alunos estabelecerem uma referência concreta da aprendizagem. Outro aspeto a mencionar é a evolução na ortografia dos alunos, não só com uma expressão escrita mais desenvolvida e rica, mas sobretudo pela diminuição de erros ortográficos na resposta às fichas, que se afiguram como novos elementos avaliativos escritos promovidos pela utilização de imagens em movimento.

Para além de tudo isto, a implementação de imagens em movimento produziu efeitos fortes nas visualizações, verificadas tanto na observação direta, através da própria análise dos

recursos visualizados, como também na resposta aos questionários, desenvolvendo a empatia histórica e, à medida que os exercícios se iam repetindo, reforçando a importância da mesma, assente num trabalho de progressão, com efeitos visíveis nas participações orais e nas respostas às fichas por parte dos alunos em questão.

O desenvolvimento da empatia histórica permitiu aos alunos desmitificar algumas das suas ideias, percebendo que na História não existem heróis e vilões, mas sim pessoas com diferentes opiniões e perspetivas, em função das condicionantes de uma determinada época histórica e um cenário específico, o qual não deve ser julgado com os olhos do presente, uma vez que o seu significado será, obviamente, diferente daquele que lhe seria conferido no passado. Graças ao trabalho que envolveu a empatia histórica, os estudantes aproximaram-se de alguma forma da função do historiador, tendo em conta que estes não são juizes com a responsabilidade de exercer julgamentos acerca dos atores históricos, mas devem sim explorar o ângulo mais abrangente possível, de forma a tentar perceber as suas ações, os motivos e as implicações que daí advieram (Almeida, 2019, p. 43), sendo que esta exploração deve assumir um carácter absolutamente neutro, impedindo a difusão de opiniões e crenças pessoais, suscetíveis de deturpar os factos e transmitir uma visão distorcida da realidade.

No que concerne à participação e colaboração dos alunos, as atividades tiveram, por norma, uma elevada adesão, o que também é revelador do interesse e motivação da maior parte dos alunos para o estudo em questão. Na generalidade, os alunos realizaram o que lhes foi pedido nas atividades e demonstraram muita capacidade de se posicionarem no lugar dos agentes históricos, distanciando-se do seu contexto e ideais e aproximando-se do contexto das pessoas do passado, daí que o Nível 4 – Empatia Histórica Restrita tenha sido o mais predominante, mostrando que as atividades foram bem-sucedidas. No mesmo sentido, o decréscimo evidenciado no Nível 2 – Estereótipos Generalizados constituiu outro sinal de progresso dos alunos e demonstra mais um ponto favorável nos estudos levados a cabo.

Ao longo das atividades foi sempre destacado que não existiam respostas certas ou erradas, de modo a não influenciar as respostas dos alunos ou tornar as atividades em algum tipo de competição, possivelmente geradora de desmotivação para alguns alunos. Ademais, devido a alguma ausência de justificações nas questões, nas primeiras atividades, existiu um esforço suplementar, com o objetivo de auxiliar os alunos na realização dos instrumentos em

questão, designadamente através do esclarecimento de dúvidas e de uma supervisão mesa a mesa, percebendo se todos os alunos realizavam o que fora solicitado.

A maior dificuldade realizada neste estudo relaciona-se com a duração das aulas (50 minutos), algo que, evidentemente associado à necessidade de cumprir o plano de aula estipulado para a lecionação dos respetivos conteúdos, criava o desafio de inserir as experiências pedagógicas num sentido condizente e estruturado na própria orgânica da aula, não criando um elemento de desunificação e estranho para os alunos, o que funcionaria exatamente no sentido oposto àquilo que era pretendido. Juntamente com isto, destacámos também a dificuldade de categorizar e justificar corretamente as respostas dos alunos nos níveis do modelo de progressão das ideias, visto que as mesmas são sempre alvo de uma enorme relatividade, subjetividade e, por vezes, levam a análises extensas. Além disso, convém também alertar que outra fragilidade desta análise está relacionada com o pequeno número de dados que possuímos, já que as experiências pedagógicas foram apenas efetuadas em duas turmas, e em conteúdos disciplinares restritos, nomeadamente Antiguidade Clássica, Idade Média e Época Contemporânea.

Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos inicialmente formulados, afirmamos que a utilização de imagens em movimento contribuiu para o desenvolvimento de níveis de empatia histórica mais elevados nos alunos, não só porque permitiu simplificar a interpretação de assuntos complexos, permitindo um melhor posicionamento face a assuntos do passado, mas também por ser uma fonte de extração de elementos que, aliados aos níveis de empatia histórica, se repercutiram num conhecimento histórico mais sólido, algo que se liga ao segundo objetivo, uma vez que, em regra geral, as respostas onde se verificaram níveis de empatia histórica mais altos foram, simultaneamente, as que demonstraram um conhecimento histórico mais aprofundado. A evolução e relação geral ao longo do ano letivo dá resposta à questão que moveu todo este estudo e torna clara a importância das imagens em movimento para o desenvolvimento da empatia histórica nos alunos.

Os resultados da utilização destas experiências pedagógicas permitem-nos concluir que o espaço da imagem em movimento enquanto recurso pedagógico na didática da História, quando bem utilizado, contribui para o desenvolvimento da empatia histórica nos alunos, sendo pertinente o seu uso nos próximos anos letivos, de modo a ajudar os alunos a melhorarem a sua capacidade de posicionamento no ponto de vista dos atores históricos.

Quanto mais abrangente, completo e rico for esta habilidade do estudante se posicionar e entender a perspectiva de um certo agente histórico, mais desenvolvido será o conhecimento histórico e, mais do que isso, tudo se consubstanciará num ensino eficaz, enriquecedor e focado não apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de capacidades indispensáveis para a inserção na sociedade, certamente com alunos conscientes e capazes de exercer uma cidadania ativa.

Convém, todavia, apelar para que este estudo possa ser revisitado e conduzido de forma mais sólida, no futuro, de forma a idealizar e aplicar propostas que conduzam a uma eficiente e vantajosa relação entre as potencialidades da imagem em movimento em conjugação com as vantagens da empatia histórica, numa simbiose altamente rentável para o processo de ensino-aprendizagem, mas também para o desenvolvimento de competências e valores estruturantes na sociedade civil.

## Bibliografia

- Aguiar, E. P. (2018). A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade, 13(33) 124. p. 109-124. Acedido em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/815>.
- Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/93402/1/CristianaAlmeida\\_versaofinal.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/93402/1/CristianaAlmeida_versaofinal.pdf).
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estratégias gerais de investigação: Natureza e fundamentos. 1. Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, J. (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's Concepts of Empathy and Understanding in History em *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer Press. 62-88.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, 13-21.
- Bell, J. (1993). Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação (Maria João Cordeiro, Trad.). Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Caparrós-Lera, J. M., & Rosa C. S. de. (2013) *O cinema na escola: uma metodologia para o Ensino de História*. Educ. foco, Juiz de fora, v.18, nº2, p. 189-210.

- Dias-Trindade, S. D. (2020). Moving Pictures: A Way of Understanding and Studying History in Higher Education. In Abellán-García Barrio, Á. (coord.). *Cada imagen es un mundo*. Madrid: Editorial Sínderesis, p. 135-148.
- Dias-Trindade, S. D., & Moreira, J.A. (2019); Pedagogical scenarios enriched with audiovisual technologies and their impact on the promotion of the learning skills of inmate students in Portugal; *Digital Education Review* - Number 35.
- Dias-Trindade, S., & Ribeiro, A. I. (2016). O Espaço do Cinema na Didática da História. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, Nº 2, p. 27-34. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/44851>.
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning in *The Journal of Social Studies Research*, 39, p. 1-16.
- Figueiredo, A. (2021). *A importância da empatia no Ensino da História: Um estudo com alunos do 11º ano do Ensino Secundário* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96993>
- Lee, P. (2003). *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*. In I. Barca, *Educação Histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no Ensino de História*. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>.
- Lopes, D. M. A. (2016). O cinema na aula de História: discurso e prática pedagógica. Em: *XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis, 2015.
- Lopes, S. R. C. (2015). *O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Letras da Universidade do Porto.



- Moreira, J.A; Alves, P. & García, F.G. (2018). Fusões no cinema: Educação, Didática e Tecnologia – Abordagens Teóricas e Metodológicas. Wh!tebooks, Icono 14.
- Nova, C. (2016). O cinema e o conhecimento da História in *CLIO História – Textos e documentos*.
- Nóvoa, J. (2013). Apologia da relação cinema-história in *Olho da História No. 1*.
- Pereira, J. S. (2014). *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História* (Tese de Mestrado). Mestrado em História Social. Universidade Estadual de Londrina.
- Perpétuo, J. (2021). *Imagens em movimento no ensino em História* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/97012>
- Pinheiro, M. F. M. (2020). *As imagens em movimento como recurso pedagógico nas aulas de História*; Coimbra, (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/93697>.
- Pinheiro, M., Dias- Trindade, S., & Alves, P. (2021). Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica. *Dialogia*, São Paulo, nº 37, p. 1-13. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.19356>.
- Portal, C. (1987). "Empathy as an Objective for History Teaching." em *The History Curriculum for Teachers*, editado por Christopher Portal, 89-99. London: The Falmer Press. Disponível em: <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/233/115>
- Reigada, T. (2013) *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na Didática da História*; (Dissertação de doutoramento), Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Reigada, T. (2016). Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História. In Barca, I. & Alves, L. (org). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. 73-91. Citcem/Icono14.
- Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História* (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Trivisani, T. G. (2010). *Imagem em movimento na arte: o digital como processo criativo*. Revista Aurora. Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política do PEPG de Ciências Sociais da PUC-SP.

## **Documentação/Legislação**

- DGE (2017), Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- DGE (2018), Aprendizagens Essenciais.
- AEMF, Projeto Educativo.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

## **ANEXOS**

## Anexo I – Plano Individual de Formação



### Plano Individual de Formação

**Discente:** Luís Pedro Gomes Pinto

**Professora Orientadora – FLUC:** Sara Dias-Trindade

**Professora Orientadora da EB 2/3 Martim de Freitas:** Florinda Carvalho

O ensino e, neste caso mais específico, a História, constituem-se como dois pilares fundamentais para o mundo atual, no sentido em que permitem o desenvolvimento de inúmeras competências, a aquisição de conhecimentos e também a formação de cidadãos mais conscientes, munidos de ferramentas que os façam ir mais além, tendo noção da importância das decisões que tomam e das consequências que as mesmas podem gerar.

Ao longo do meu percurso escolar, sempre me revi bastante nos professores de História que tive, sobretudo no de Ensino Secundário que é uma das minhas grandes inspirações e, inclusive, me incentivou a seguir este caminho, afirmando que via em mim potencialidades do ponto de vista científico, mas também humano, dimensões que, a meu ver, são insubstituíveis em qualquer professor.

Como tal, é para mim uma enorme responsabilidade e prazer prosseguir a minha formação como docente da disciplina, com o sonho de um dia mais tarde, contribuir para a lecionação de temas que, aliados a recursos, estratégias e instrumentos adequados, construam a ponte para o presente, de forma que os mais jovens entendam não só o passado, mas a transformação que permitiu chegar à atualidade, assim como os riscos e os desafios do futuro.

Neste sentido, o estágio pedagógico vigente ao longo do ano letivo 2021/2022, na Escola EB 2/3 Martim de Freitas, em Coimbra, incorporado no 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário afirma-se como uma excelente oportunidade de aprendizagem e evolução num cenário real e indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Além de se assumir como a última etapa nesta formação contínua para a vertente profissional que desejo alcançar e enveredar, o estágio conferirá a obtenção de experiência, conhecimento e inserção nas dinâmicas escolares, tal como a aplicação dos conhecimentos teóricos que foram apreendidos no 1º ano do Mestrado, algo extremamente proveitoso e vital.

Quanto ao tema do meu relatório, a escolha da utilização das imagens em movimento (cinema, documentários, curtas-metragens, entre outros), deveu-se às vantagens, versatilidade e profunda variedade de recursos que, aliados a estratégias motivadoras, cativantes e em conformidade com os temas e faixas etárias em questão, poderão dinamizar o ensino de História, dotando os mais jovens de um leque bastante útil, capaz de aumentar o gosto pela disciplina, garantindo aprendizagens de qualidade, eficazes e, simultaneamente, valorizar este tipo de recursos.

De modo a cumprir estes pressupostos, proponho-me a realizar as tarefas abaixo mencionadas, numa lista que será uma espécie de guião para um ano letivo de imensas expectativas, com o desejo de concretização pessoal e profissional.

#### Tarefas a realizar em **atividades curriculares**:

- Assistir a todas as aulas das turmas 7º D e 9º E;
- Lecionar entre 26 a 29 aulas de 50 minutos, repartidas entre as turmas 7º D e 9º E;
- Observar todas as aulas lecionadas pelo meu parceiro de Estágio;
- Assistir e participar no debate de construção de planificações de curto prazo e das planificações relativas a cada tema do programa;
- Escolher, sugerir e debater a utilização de diferentes recursos didáticos, consoante a natureza do tema e das aulas a preparar;
- Preparar, em termos de planificação, escolha de recursos e adoção de estratégias, uma temática relativa à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento;

- Sugerir e auxiliar na construção e aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação formativa;
- Participar em todos os seminários pedagógicos monitorizados pela Professora Orientadora da Escola onde decorre o estágio;
- Mobilizar e utilizar todos os recursos que considero pertinentes, no âmbito da sala de aula, com a finalidade de promover uma aprendizagem dinâmica e eficaz;
- Explorar, desenvolver e dinamizar nalgumas aulas o tema e o recurso que está na génese do projeto de relatório: a utilização das imagens em movimento no ensino de História.

Tarefas a realizar em **atividades extraletivas**:

- Assistir a reuniões, mediante autorização da Professora Orientadora e da Direção:
  - Do Departamento Curricular;
  - Do Grupo Disciplinar de História;
  - Do Conselho de Turma (relativo a ambas as turmas – 7º D e 9º E);
  - Assessoria numa Direção de Turma.

Tarefas a realizar em **atividades extracurriculares**:

- Participar ativamente no PAA (Plano Anual de Atividades) da escola;
- Participar ativamente e auxiliar na organização de uma atividade relativa ao 25 de abril promovida por uma Associação Cultural externa, para o 9º ano;
- Alimentar, na aplicação digital *Padlet*, um repositório de artigos e/ou textos relacionados com o ponto 9.2 da matéria do 9º ano: “As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do pós-guerra”;
- Colaborar e auxiliar na organização do evento “Olimpíadas de História”, pertencente ao Plano Anual de Atividades, no âmbito do grupo disciplinar de História;
- Colaborar com a Biblioteca escolar nos seguintes pontos:

- Construir, auxiliar e alimentar um *Flipboard* enquanto banco de dados e recursos ao serviço da biblioteca e da disciplina de História, no âmbito do Programa “Escola +”;
- Promover nas aulas os recursos da Biblioteca Escolar;
- Construir um banco de guiões relacionados com imagens em movimento, de promoção dos recursos, igualmente relacionados com as temáticas do 7º e 9º ano, no âmbito do site da Biblioteca escolar;
- Agir no âmbito do Reforço das Aprendizagens (previsto no Programa “Escola +”) e da crescente consonância entre os suportes físicos e digitais, de acordo com a missão a que a escola se propõe.

## Anexo II – Parte do *Padlet* relativo às turmas de 9º ano da disciplina de História





## Anexo III – Primeiro plano de aula

### Plano de aula nº 1

Escola: EB 2/3 Martim de Freitas		Docente: Luís Pedro Gomes Pinto	
Aula: 1	Data __25/11/_2021	Turma: 9ºE	

<b>Domínio 9. A Europa e o mundo no limiar do século XX</b>	
<b>Subdomínio 9.2.</b> As transformações do após-guerra	
<b>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</b>	
A, B, G, I, J	
<p><b>Questões-problema:</b>  <i>Como é que a I Guerra Mundial contribuiu para o crescimento da economia dos EUA?</i>  <i>Quais as consequências para a Europa do poderio económico dos EUA?</i>  <i>O que contribuiu para o poderio económico dos EUA?</i>  <i>Em que consiste o «fordismo»?</i>  <i>Quais as consequências da aplicação do «fordismo»?</i>  <i>Como evoluiu a economia europeia, após a I Guerra Mundial?</i></p>	
<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Conceitos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial;</li> <li>- Identificar/aplicar os conceitos: Imperialismo; Nacionalismo; Colonialismo; Racismo; Ultimato; Paz precária; Fordismo; Taylorismo; Estandarização; Monopólio; Inflação.</li> </ul>	Fordismo Taylorismo Estandarização Monopólio
<b>Estratégias de Aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>
<p><b>1.º momento/Introdução</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura por parte de um aluno do documento 4 da página 30 – “O poderio económico dos EUA”, de forma a servir de contextualização e motivação</li> <li>• Levantamento das ideias prévias dos alunos, através do questionamento se a Europa, após a I Guerra Mundial, manteve ou perdeu a sua hegemonia</li> <li>• Análise do texto, em diálogo com a turma, sob orientação do professor, com o objetivo de elucidar os alunos acerca do declínio europeu e poderio dos EUA</li> </ul> <p><b>2.º momento/Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar, através do diálogo vertical, com auxílio do Power-Point, que os EUA se tornaram a principal potência económica do mundo</li> <li>• Indicar os motivos que contribuíram para o poderio económico dos EUA (internos e externos), com auxílio de imagens do Power-Point, apontando os mesmos no quadro, de forma a que os alunos sintetizem esses pontos</li> <li>• Explicar em que consiste o fordismo e elencar quais as consequências da sua aplicação</li> </ul> <p><b>3.º momento/Síntese</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização do vídeo da Aula Digital “A indústria automóvel dos anos 20 nos EUA (excerto)”</li> <li>• Realização de um <i>Kahoot!</i>, em grupos de 3 e/ou 4 elementos, acerca do vídeo visualizado, assim como a restante matéria lecionada durante a aula</li> </ul>	Manual (páginas 30 à 33)  Documento 4 (pág. 30) “O poderio económico dos EUA”  Computador  Power-Point “A I Guerra Mundial: consequências”  Quadro  Vídeo “A indústria automóvel dos anos 20 nos EUA (excerto)”  <i>Kahoot!</i>
<b>Avaliação</b>	

**Formativa:**

- Assiduidade e pontualidade
- Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.
- Resultados do *Kahoot!*

**Plano de aula – Relação descritiva dos momentos de aprendizagem e das estratégias:**

**1 – Iniciar**

- Contextualização e **estratégia de motivação**: Leitura, por parte de um aluno voluntário, do texto, de forma a **recordar** a matéria da aula anterior (declínio europeu) e, ao mesmo tempo, **enquadrar** e fazer a ponte para a matéria da aula (a afirmação económica dos EUA), para os **situar** no contexto teórico.
- Questionar os alunos: “Após a I Guerra Mundial, a Europa manteve a sua posição?”, com o objetivo de perceberem que, juntamente com o declínio europeu, dá-se a ascensão por parte dos Estados Unidos da América.
- Momento de análise do texto em questão, com recurso ao **diálogo horizontal e vertical**, questionando quais os motivos nele mencionados que indicam a perda de hegemonia da Europa e, em sentido inverso, uma fase de crescimento e prosperidade dos Estados Unidos da América:
  - “A guerra transformara a posição da América no mundo”;
  - “Todas as outras potências surgiram enfraquecidas ou arruinadas dessa tempestade”;
  - “tinham vendido muitos produtos a vários países da Europa”;
  - “credores da Europa em dez mil milhões de dólares”;
  - “melhoradas as condições de trabalho”;
  - “As indústrias americanas tornaram-se (...) as maiores do mundo”.

**2 – Desenvolver**

- Momento **expositivo**, através da exploração do Power-Point e auxílio do manual, pela importância do domínio de desenvolvimento **cognitivo** e do conhecimento **declarativo**.
- Elencar no quadro algumas ideias (essencialmente os fatores internos e externos que permitiram o poderio americano), perceptíveis também pelos recursos visuais do Power-Point, para que os alunos **sintetizem** essas ideias e as retenham.
- Recursos visuais a explorar: diapositivo 13 (imagem da coca cola associada à publicidade para estimular o consumo e também o clima de abundância e prosperidade que se vivia nos EUA), diapositivo 16 (Henry Ford e as linhas de montagem, demonstrando a produção em série e aspetos como a standardização e especialização em tarefas), diapositivo 17 (os grandes monopólios que surgiram). Para tal, recurso ao **diálogo vertical e horizontal. Interpretar. Associar. Comentar**.
- **Conteúdos**: Crescimento da economia dos EUA, fim da hegemonia europeia, fatores internos e externos que potenciaram o poderio económico dos EUA, princípios do fordismo e consequências da sua aplicação, comparação entre a economia europeia e a americana.
- **Conceitos**: fordismo, taylorismo, standardização, monopólio

**3 – Terminar**

- Visualização de um vídeo, de forma a servir de **consolidação das aprendizagens**, que contempla vários aspetos abordados na aula:

- Novo método de produção e aumento da mesma;
  - Redução de preços, de esforços e do tempo despendido nas tarefas;
  - Aumento do consumo;
  - Afirmação económica dos EUA.
- Momento de **avaliação formativa**: *Kahoot* com 15 perguntas sobre a matéria lecionada na aula, assim como aquela que se encontra presente no vídeo, para **reforço das aprendizagens**. Os grupos de 3 ou 4 elementos têm o objetivo de estimular o pensamento, comunicação e trabalho de equipa. **Conclusão da aula** com a escrita do sumário: “A afirmação económica dos EUA”.

### Fundamentação científica

Em consequência da I Guerra Mundial, a Europa perdeu a sua hegemonia, devido ao desastre económico e financeiro, espelhado na destruição provocada pelo conflito, tanto a nível material como demográfico. A diminuição da produção de bens de consumo e consequentes necessidades de importação, juntamente com a inflação, foram outras mazelas a ter em conta. Este cenário traduziu-se no agravamento de fatores de índole social como a fome, desemprego e agitação social, através de greves, manifestações, entre outras situações que abalaram fortemente o velho continente, tal como afirma Eric Hobsbawm: “A Primeira Guerra Mundial devastou apenas partes do Velho Mundo, sobretudo na Europa”.

Por outro lado, ainda nos finais do século XIX, a indústria dos EUA encontrava-se em expansão, acentuando-se com a I Guerra Mundial, dado que o país iniciou o conflito numa posição neutral, o que se repercutiu num abastecimento de variadíssimos produtos aos países envolvidos na Guerra, assim como grandes empréstimos de capitais, não só durante o conflito, mas também na fase de reconstrução após o término do mesmo, com os EUA a tornarem-se credores da Europa “em dez mil milhões de dólares” (Maurois, 1967), invertendo-se assim as posições: declínio da hegemonia europeia, afirmação dos Estados Unidos da América.

A riqueza do país ilustrava-se, portanto, através da abundância de recursos naturais (carvão, petróleo, minérios) e graças aos capitais provenientes das exportações e dos reembolsos europeus. Em 1919, os EUA possuíam cerca de metade do ouro que circulava nos mercados financeiros mundiais. Londres foi ultrapassada por Nova Iorque, no que diz respeito ao principal centro financeiro mundial, deixando também visível a supremacia americana neste domínio.

Evidentemente estes fatores externos foram preponderantes para a ascensão americana, todavia um outro conjunto de fatores internos propiciaram, igualmente, a

consolidação do país como a maior potência no panorama mundial, sobretudo durante o período entre 1922 e 1928. Desde logo, destaque para uma nova forma de organização do trabalho, baseado na produção em série e no trabalho em cadeia, introduzido por Henry Ford nas suas fábricas de automóveis, o famoso fordismo. O fordismo baseava-se na aplicação do taylorismo, ou seja, na divisão do trabalho em tarefas simples e rápidas, com objetivo de evitar perdas de tempo e energia. A standardização encontrava-se também associada ao fordismo, pela produção em série de produtos iguais e em grande quantidade, ou seja, uma uniformização.

Progressos técnicos ocorreram nesta etapa, nomeadamente as linhas de montagem e a correia transportadora, o que favoreceu a organização, disciplina, especialização em tarefas, maximização do tempo e da produção, visto que a cada homem cabia a execução de uma determinada tarefa que deveria ser repetida até à exaustão: “Por toda a parte a aceleração do trabalho: baixar, ajustar o berbequim, acertar a porca, apertar o parafuso”. (dos Passos, 1923)

Embora o fordismo tenha surgido na indústria automóvel, alastrou-se a outras indústrias, o que se traduziu num aumento em massa da produção, na diminuição dos preços e aumento do consumo, estimulado pelo papel da publicidade, as vendas a crédito e prestações e, não menos importante, pela atribuição de prémios de produção e na subida de salários, motivando, deste modo, os operários não só a produzir mais, mas também a consumir, dado que tinham maior poder de compra. No mesmo sentido, dá-se o surgimento de grandes monopólios, isto é, verifica-se o controlo da produção desde a extração de matérias-primas até à comercialização do produto final por parte de uma empresa ou particular, não havendo concorrência e controlando fortemente os mercados mundiais.

A partir de tudo o que foi mencionado e explicado, podemos constatar um contraste significativo. De um lado, os Estados Unidos da América, vivendo um período de extrema prosperidade económica, bem-estar, qualidade de vida e surgimento de uma sociedade de consumo, onde os produtos e bens eram acessíveis ao público em geral, favorecendo a sua compra. Esta sociedade encontrava-se alicerçada numa nova forma de produção e organização do trabalho que conferiu imensas vantagens: o fordismo.

Em sentido inverso, a Europa, fortemente endividada e empenhada nos esforços da sua reconstrução após-guerra, que se viu obrigada a reduzir o volume das importações, adotando medidas protecionistas e estimulando a produção e consumo interno, o que, mais tarde, originou rivalidades e tensões económicas.

### Anexo IV – Parte do *Padlet* relativo à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento

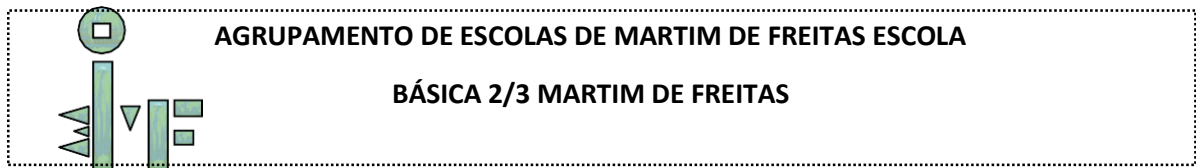


**Anexo V** – Exposição referente ao Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto





**Anexo VI – Atividade 1 (7º ano)**



NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**A partir do que foi visualizado ao longo da aula responde às duas questões seguintes:**

1 – Na tua opinião, uma pessoa pertencente a um local romanizado sentia-se como parte integrante do Império?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

2- Consideras que, a partir das construções e do urbanismo, um cidadão romano sentia a grandeza e o poder do Império?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

**Anexo VII** – Screenshot de um vídeo utilizado na Atividade 1 do 7º ano





**Anexo VIII** – Atividade 2 (7º ano)



NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**A partir do que foi visualizado e desenvolvido na aula responde às duas questões seguintes:**

1 – Achas possível compreender o que sentia um camponês com a impossibilidade de levar os seus produtos à cidade para serem comercializados?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

2 - Perante as transformações abordadas, o que sentiria uma pessoa da Idade Média?

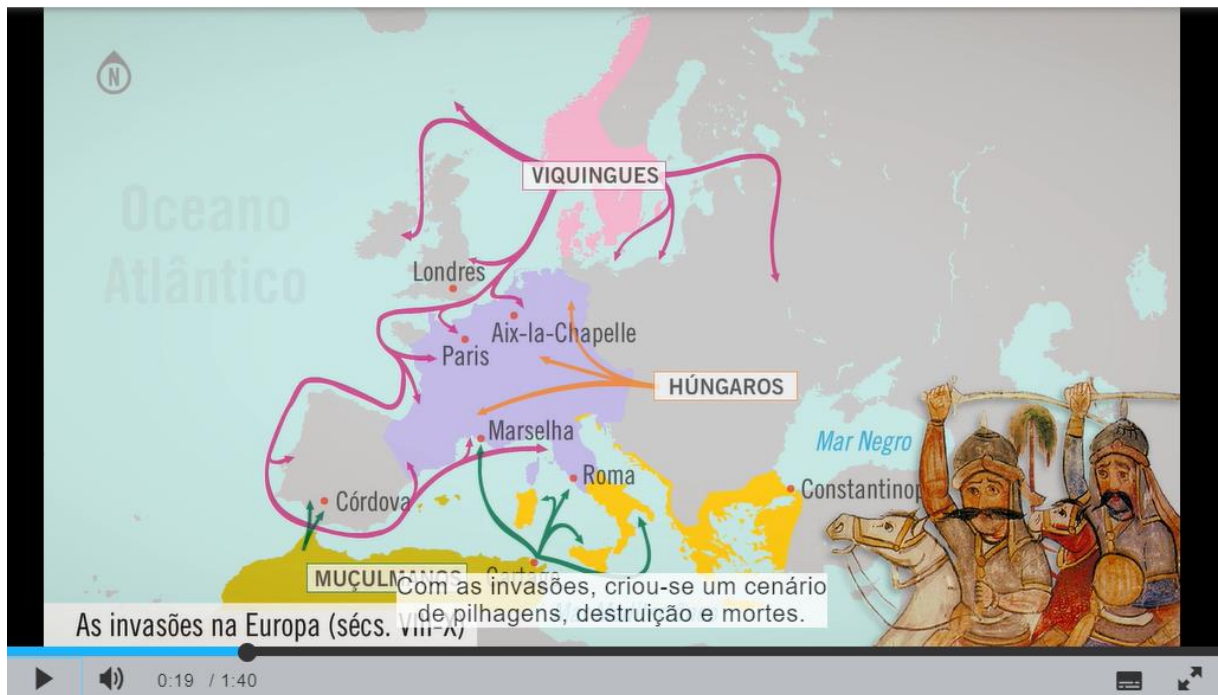
---

---

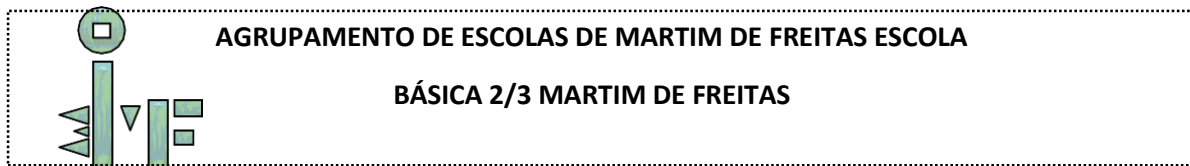
---

---

**Anexo IX** – Screenshot de um vídeo utilizado na Atividade 2 do 7º ano



**Anexo X** – Atividade 3 (7º ano)



NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**A partir do que foi visualizado e desenvolvido ao longo da aula responde às duas questões:**

1– Consideras possível compreender o que sentia alguém envolvido na guerra entre cristãos e muçulmanos?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

2- Tendo em conta as relações feudo-vassálicas desenvolvidas neste período, que sentimentos isso despertava nos protagonistas das mesmas? (ex: suserano e vassalo)

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

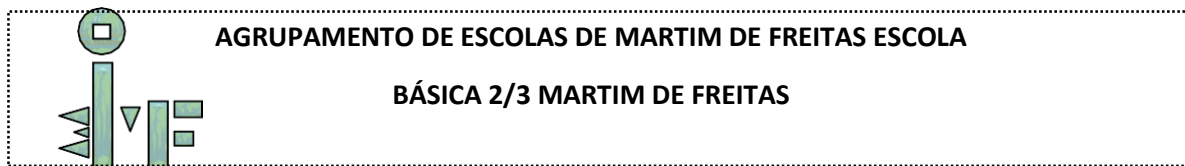
**Anexo XI** – Screenshot de um vídeo utilizado na Atividade 3 do 7º ano



**Anexo XII** – Screenshot de um vídeo utilizado na Atividade 3 do 7º ano



**Anexo XIII** – Atividade 1 (9º ano)



NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**A partir do que foi visualizado ao longo da aula responde às duas questões seguintes:**

1– Achas possível compreender o que sentia a população portuguesa no período anterior à implantação da República?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

2– Consideras que para o operariado e classe média, em 1910, se justificaria arriscar a vida para alterar o regime político?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Justifica a tua resposta:

---

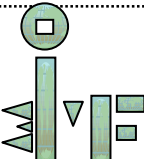
---

---

**Anexo XIV** – *Screenshot* de um vídeo utilizado na Atividade 1 do 9º ano



**Anexo XV** – Atividade 2 (9º ano)

	<p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b></p> <p><b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b></p> <p><b>Ano letivo 2021/2022</b></p>
---	--

NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

A partir do estudo do **nazismo** realiza as seguintes tarefas:

**1** – Indica um recurso audiovisual à tua escolha associado ao tema em questão (filme, documentário, vídeo, curta-metragem ou série).

---

---

**2** – Elabora uma síntese do recurso escolhido, referindo os aspetos que contém e que foram abordados nas aulas (ex: situação da Alemanha após a I Guerra Mundial, ascensão de Hitler ao poder, consolidação e medidas tomadas)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3** – Responde às duas seguintes questões:

**3.1** – Consideras possível compreender o que sentia uma pessoa, na Alemanha, na década de 30?

Sim \_\_ Não \_\_

Justifica a tua resposta:



---

---

---

---

---

---

**3.2** – Tendo em conta as políticas e meios de atuação do regime de Adolf Hitler, que sentimentos provocava nas pessoas?

---

---

---

---

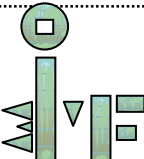
---

---

**NOTA:** Algumas **sugestões** de recursos que poderás utilizar associados à temática do nazismo:

- A Lista de Schindler;
- O Pianista;
- O rapaz do pijama às riscas;
- Munique – À beira da guerra;
- O diário de Anne Frank;
- A vida é bela;
- O fotógrafo de Mauthausen;
- Operação final;
- A ascensão do nazismo;
- (...)

**Anexo XVI** – Atividade 3 (9º ano)

	<p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b></p> <p><b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b></p> <p><b>Ano letivo 2021/2022</b></p>
---	--

NOME \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**A partir do que foi visualizado e desenvolvido ao longo da aula responde às duas questões:**

1 – Consideras possível compreender o que sentia uma pessoa que era levada para um *gulag*?

Sim \_\_ Não\_\_

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

2 – Partindo dos suportes e formas de atuação do Estalinismo, que sentimentos se desenvolviam nas pessoas? (Ex: tanto nos que apoiavam o regime, como nos opositores)

Justifica a tua resposta:

---

---

---

---

---

**Anexo XVII** – *Screenshot* de um vídeo utilizado na Atividade 3 do 9º ano

