

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

“Há Sempre Dois Lados da História”: A Importância da Multiperspetiva na Construção do Pensamento Histórico

Beatriz Ferreira da Silva

M

2025



Beatriz Ferreira da Silva

“Há Sempre Dois Lados da História”: A Importância da Multiperspetiva na Construção do Pensamento Histórico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Aos meus pais

Sumário

<i>Declaração de honra / Declaration of Honour</i>	<i>6</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>7</i>
<i>Resumo</i>	<i>9</i>
<i>Abstract</i>	<i>10</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>11</i>
<i>Índice de Tabelas.....</i>	<i>12</i>
<i>Índice de Gráficos.....</i>	<i>13</i>
<i>Lista de abreviaturas e siglas.....</i>	<i>14</i>
<i>Introdução</i>	<i>15</i>
<i>1. Enquadramento teórico</i>	<i>18</i>
<i>1.1. O que é a empatia e a evidência histórica?.....</i>	<i>18</i>
<i>1.1.1. O que é a empatia histórica?</i>	<i>18</i>
<i>1.1.2. O que é a Evidência Histórica?.....</i>	<i>21</i>
<i>1.2. “Quem conta um conto acrescenta um ponto”</i>	<i>23</i>
<i>1.3. O que é a Multiperspetiva?</i>	<i>25</i>
<i>1.4. A multiperspetiva no ensino da História</i>	<i>27</i>
<i>2. Enquadramento metodológico.....</i>	<i>31</i>
<i>2.1. A escola</i>	<i>31</i>
<i>2.2. As turmas.....</i>	<i>32</i>
<i>2.3. A metodologia adotada</i>	<i>33</i>
<i>3. As atividades e os resultados</i>	<i>36</i>
<i>3.1. Questionário Inicial</i>	<i>36</i>
<i>3.2. Questionário sobre o muro de Berlim</i>	<i>45</i>

3.3. Debate sobre a fundação do estado de Israel	58
3.4. “O que a notícia não mostra”	64
3.6. Questionário Final	72
4. Discussão dos resultados.	76
Considerações Finais	80
Referências Bibliográficas	84
Anexos	86

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 22 de julho de 2025

Beatriz Ferreira da Silva

Agradecimentos

Ao chegar ao final desta etapa são muitas as emoções que quero expressar, mas poucas as palavras que me restam. Assim, deixo aqui algumas a quem foi importante durante esta caminhada.

Em primeiro lugar, aos meus pais e à minha avó Alice, sem eles isto nunca seria possível. Obrigada pela educação que me deram, por acreditarem em mim e pelos dias de luta para que eu tivesse a oportunidade de frequentar o ensino superior.

Ao meu avô Adriano, sei que gostarias de estar aqui para me ver, continua a olhar por mim aí de cima.

À professora Sara Dias Trindade, por ser uma inspiração e por todo o apoio, conselhos e força que me deu ao longo deste percurso.

À professora Cláudia Ribeiro, pela mulher forte que é e por me ter mostrado que não tem mal pedir uma mão para nos ajudar quando estamos no fundo do poço.

Ao professor Francisco Silva, porque por detrás de uma crítica tinha sempre dois elogios. Obrigada pela sua paciência, disponibilidade e ensinamentos que me passou.

Ao professor José Augusto Pizarro, pessoa essencial durante o meu percurso na licenciatura e que, mesmo sabendo da minha paixão por História Medieval, me incentivou a seguir o meu coração e ir para ensino.

À professora Helena e à professora Carmen. À primeira por me ter ensinado que “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”. À segunda por ser o meu maior modelo no ensino e por sempre ter acreditado em mim.

Aos meus alunos, a quem tive o privilégio de não só ensinar, mas também aprender.

À Carol, à Pipa e à Andreia, obrigada por terem estado lá quando mais precisei, por serem sempre as primeiras a aplaudir as minhas conquistas, por me meterem um sorriso na cara e serem sempre um ombro amigo. No meio de tantas adversidades vocês estiveram sempre lá, nunca me esquecerei disso.

Ao Gonçalo e à Sara, por terem sido os amigos que precisava neste Porto quando ainda não o considerava casa, mas que ganhou um novo significado no vosso abraço.

À Patrícia, à Rita, à Ana Rita e à Mariana, as amizades que saíram deste mestrado e que levarei no coração. À Ana Rita agradeço ainda por ter sido a mais improvável, mas melhor colega de estágio que alguma vez poderia ter pedido. A vida com vocês é melhor.

À Cristina e ao Manel, por me terem mostrado que às vezes a vida não corre como idealizamos, mas que nem por isso é pior. Obrigada por todo o carinho, por lutarem todos os dias e mostrarem que a perseverança é a chave.

Ao meu ano, ao meu padrinho e aos meus afilhados, por terem sido o meu alguém e por todos os sorrisos, brincadeiras, lágrimas, desabafos e aventuras que levo para a vida. A eles que fizeram parte do escape para os meus problemas, continuaremos aqui até ao dia em que a História nos veja partir, mas que continuemos sempre a dar a vida por ela.

A História!

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objeto de estudo a multiperspetiva no ensino da história.

Num contexto onde somos invadidos por notícias e informação todos os dias, é importante parar, analisar e comparar. A multiperspetiva mostra-se assim útil não só no ensino da História, mas também no dia a dia.

Assim, através da análise de múltiplas narrativas históricas acerca do mesmo acontecimento, foi realizada uma investigação com alunos do 12º ano de escolaridade de forma a entender como é que a multiperspetiva pode auxiliar na compreensão dos conteúdos lecionados na disciplina de história. Para além disso, foram ainda explorados os conceitos de empatia histórica e evidência histórica na sala de aula.

Nas conclusões desta investigação, verifica-se que, de facto, o uso da multiperspetiva na sala de aula pode contribuir para a compreensão histórica dos estudantes uma vez que confrontados com vários pontos de vista sobre os mesmos acontecimentos, os alunos conseguem ter uma visão mais ampla da história. A multiperspetiva impulsiona ainda o espírito crítico e a empatia histórica, sendo o primeiro um objetivo definido pelo ministério da educação no *Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Palavras-chave: Multiperspetiva; História; Ensino da História; Empatia Histórica.

Abstract

This report examines multi-perspectives in history teaching.

In a context where we are bombarded with news and information every day, it is important to pause, analyze, and compare. Multi-perspective is useful not only in history teaching but also in everyday life.

Thus, through the analysis of multiple historical narratives about the same event, a study was conducted with 12th-grade students to understand how multi-perspectives can help them understand the content taught in history. In addition, the concepts of historical empathy and historical evidence were explored in the classroom.

The conclusions of this research show that, in fact, the use of multi-perspectives in the classroom can contribute to students' historical understanding, since when confronted with multiple points of view on the same events, students gain a broader view of history. The multi-perspective also promotes critical thinking and historical empathy, the former being an objective defined by the Ministry of Education in the Student Profile at the End of Compulsory Education (PASEO).

Key-words: Multi-perspective; History; History Teaching; Historical Empathy.

Índice de Figuras

FIGURA 1- CONCEÇÃO VISUAL DA EMPATIA HISTÓRICA(ENDACOTT & BROOKS, 2013, p. 44).....	20
FIGURA 2- FOLHA DA FICHA DE TRABALHO ENTREGUE AOS ALUNOS.....	46

Índice de Tabelas

TABELA 1- GRAU DAS RESPOSTAS SELECIONADAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL.	37
TABELA 2- EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO INICIAL.	43
TABELA 3- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À PERGUNTA 1.1 “QUAL É A MENSAGEM QUE O DOCUMENTO 2 PRETENDE TRANSMITIR?”	47
TABELA 4- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À PERGUNTA 1.2 “QUAL É A MENSAGEM QUE O DOCUMENTO 4 PRETENDE TRANSMITIR?”	49
TABELA 5- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À PERGUNTA 2 “COMO FOI VISTA A CONSTRUÇÃO DO MURO PELO BLOCO ORIENTAL E OCIDENTAL? JUSTIFICA COM FRASES DOS DOCUMENTOS 1 E 3”	50
TABELA 6- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À PERGUNTA 3 “A VISÃO DESCRITA NO DOCUMENTO 1 É SEMELHANTE À DO DOCUMENTO 3? PORQUÊ?”	51
TABELA 7- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À PERGUNTA 4 “AS CARICATURAS QUE ACOMPANHAM OS DOCUMENTOS 1 E 3 CONDIZEM COM A VISÃO DESCRITA EM CADA UM DELES? JUSTIFICA A TUA RESPOSTA.”	52
TABELA 8- EXEMPLOS DE JUSTIFICAÇÕES À PERGUNTA 5 “NA TUA OPINIÃO, QUEM É QUE PODE SABER MELHOR SOBRE OS ACONTECIMENTOS OCORRIDOS DURANTE A CONSTRUÇÃO DO MURO DE BERLIM?”	54
TABELA 9- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À PERGUNTA 6 “NA TUA OPINIÃO, PORQUE É QUE OS DOCUMENTOS APRESENTADOS TÊM VISÕES DIFERENTES SOBRE O MESMO ACONTECIMENTO?”	55
TABELA 10- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À PERGUNTA 7 “IMAGINA QUE VIVES EM BERLIM DURANTE 1961, COMO TE SENTIRIAS EM RELAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO MURO?”	57
TABELA 11- RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS FINAIS DE CONCLUSÃO DO DEBATE.	61
TABELA 12- RESPOSTAS DOS ALUNOS À PRIMEIRA NOTÍCIA.	68
TABELA 13- RESPOSTAS DOS ALUNOS À SEGUNDA NOTÍCIA.	69
TABELA 14- RESPOSTAS DOS ALUNOS À TERCEIRA NOTÍCIA.	70
TABELA 15- RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUARTA NOTÍCIA.....	71
TABELA 16- EXEMPLOS DE RESPOSTAS À SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO FINAL.	74

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESPOSTAS À QUESTÃO: “O QUE ENTENDES POR MULTIPERSPETIVA?”	38
GRÁFICO 2- RESPOSTAS À QUESTÃO: “O QUE ENTENDES POR MULTIPERSPETIVA?”	39
GRÁFICO 3- RESPOSTAS À PERGUNTA: DE QUE FORMA PODES CONSTRUIR EVIDÊNCIA HISTÓRICA?	40
GRÁFICO 4- RESPOSTAS À PERGUNTA: PARA TI TODAS AS FONTES HISTÓRICAS SÃO FIDEDIGNAS? PORQUÊ?	41
GRÁFICO 5- RESPOSTAS À PERGUNTA: ACHAS QUE DUAS FONTES HISTÓRICAS PODEM MOSTRAR PERSPETIVAS DIFERENTES E AMBAS ESTAREM CORRETAS? JUSTIFICA.	42
GRÁFICO 6- RESPOSTAS À PERGUNTA: NA TUA OPINIÃO, QUEM É QUE PODE SABER MELHOR SOBRE OS ACONTECIMENTOS OCORRIDOS DURANTE A CONSTRUÇÃO DO MURO DE BERLIM?.....	53
GRÁFICO 7- RESPOSTAS À PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO FINAL.	72

Lista de abreviaturas e siglas

PASEO
OBRIGATÓRIA

AE

EUA

RDA

RFA

URSS

ONU

FMI

OMC

OCDE
DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO

PIB

UE

PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DA ALEMANHA

REPÚBLICA FEDERAL ALEMÃ

UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E

PRODUTO INTERNO BRUTO

UNIÃO EUROPEIA

Introdução

Este relatório de estágio, intitulado “Há sempre dois lados da História: A importância da multiperspetiva na construção do pensamento histórico” surge no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática profissional, do Mestrado em Ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A investigação aqui apresentada resulta da prática letiva que teve lugar numa escola básica e secundária no concelho de Oliveira de Azeméis no ano letivo de 2024/ 2025.

“A História é escrita pelos vencedores”, mas será que o seu lado da história é a única verdade? Este relatório de estágio centra-se na necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de análise de vários pontos de vista para que os mesmos tenham uma visão mais completa da realidade deixando de parte a história apenas escrita pelos vencedores. Neste sentido, este trabalho surge com o propósito de mostrar aos alunos a multiplicidade de perspetivas que devem ser tidas em consideração na construção do conhecimento histórico. Para além disso, a necessidade de olhar criticamente para o passado e para as várias narrativas da história surge também como ponto central da seguinte investigação.

Até à década de 1990, o termo “multiperspetiva” era raramente utilizado sem ser no âmbito do ensino da História e o ensino através do uso de várias perspetivas tem vindo a estar cada vez mais presente no currículo educativo dos países ocidentais (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, p. 496).

Veja-se o exemplo de Portugal, no qual o Ministério da Educação refere no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), a utilização de múltiplas perspetivas e a análise crítica da realidade como ferramentas essenciais que as nossas crianças e jovens devem adquirir ainda na escola de forma a que consigam selecionar informação e tomar as suas próprias decisões. Assim, o estudo da multiperspetiva não se demonstra útil apenas para o estudo da História, mas também para o dia a dia.

Para além disso, nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) de 12º ano, em articulação com o PASEO, é definido o desenvolvimento de competências tais como: “Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado” (AE, 2028, p. 3).

Segundo Isabel Barca (2001, p. 39), “A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspetiva”, posto isto, este relatório tem como objetivo confirmar se o uso da multiperspetiva pode, de facto, enriquecer o pensamento histórico dos estudantes.

O presente relatório de estágio segue a seguinte questão de investigação: Como pode/deve a multiperspetiva contribuir para a compreensão histórica?

Daqui decorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o papel da multiperspetiva no desenvolvimento da empatia histórica dos alunos;
- b) Aferir de que forma a multiperspetiva pode desenvolver o espírito crítico;
- c) Avaliar se os alunos conseguem compreender a importância da multiperspetiva na construção de um pensamento histórico.

Por conseguinte, no enquadramento teórico, serão analisados os conceitos de empatia histórica e como podemos auxiliar os nossos alunos em sala de aula a colocarem-se no papel de figuras históricas entendendo os diferentes contextos que as rodeavam; evidência histórica e como devemos mostrar aos estudantes que as fontes podem e devem ser questionadas e que mesmo que duas fontes sobre o mesmo assunto mostrem diferentes perspetivas, ambas podem ser consideradas válidas; e multiperspetiva, onde finalmente utilizamos todos os conceitos já mencionados para podermos ver a história através de algo ou alguém e entendermos e avaliarmos as diferentes narrativas que podem surgir do mesmo acontecimento. Para além disso, e em jeito de conclusão do enquadramento teórico, será realizada uma pequena reflexão

sobre a importância da multiperspetiva no ensino da história e como diferentes autores vêm a aplicação deste método na sala de aula.

De seguida, no enquadramento metodológico, ficaremos a conhecer a escola e as turmas onde e a quem esta investigação foi aplicada, a metodologia adotada e, logo depois, serão apresentadas as diferentes atividades aplicadas às turmas em questão e os respetivos resultados.

De imediato, serão discutidos estes resultados e será feita uma reflexão acerca dos mesmos tendo em conta a questão orientadora e os objetivos previamente definidos para esta investigação.

Por fim, serão tecidas as considerações finais como reflexo dos resultados desta investigação realizada ao longo de todo o ano letivo.

1. Enquadramento teórico

1.1. O que é a empatia e a evidência histórica?

Antes de avançarmos para o tema central deste relatório, a multiperspetiva, serão primeiro explorados os conceitos evidência histórica e empatia histórica. A apresentação destes dois conceitos terá ligação com a multiperspetiva e será importante para o desenvolvimento das futuras atividades.

1.1.1. O que é a empatia histórica?

Segundo Endacott e Brooks, empatia histórica é um “processo em que os estudantes interagem cognitivamente e afetivamente com as figuras históricas para uma melhor compreensão e contextualização das suas experiências, decisões ou ações” (Endacott & Brooks, 2013, p.41).

“O passado é um país estrangeiro” (Seixas & Morton, 2012, p.41) e para o compreendermos melhor é necessário percebermos o contexto político, económico e social. Da mesma forma, também precisamos de entender como é que esse contexto histórico afetava a forma como as pessoas pensavam e as suas ideologias.

Muitos autores, como Foster, aproximam a empatia histórica do ato cognitivo de tomar uma perspetiva, embora que não seja exclusivamente sempre assim (Endacott & Brooks, 2013, p.42). Quando olhamos para o passado, temos a tendência de o observar tendo em conta a nossa realidade, no entanto, tomar uma perspetiva em História é precisamente o contrário, é tentar ver o passado através dos olhos e da mentalidade de alguém que viveu essa realidade, geralmente bastante distante da nossa. Também devemos ter em conta vários fatores que podem afastar ainda mais a nossa realidade daquela que estamos a tentar observar, como as leis, o avanço tecnológico, a economia, as crenças... no fundo, temos que pensar verdadeiramente “como era viver como estas pessoas?” (Seixas & Morton, 2012, p.138).

Para além destes fatores, temos ainda que ter em conta que os agentes históricos que estamos a analisar não estavam apenas condicionados aos fatores já mencionados, mas também a fatores emotivos. Assim, Endacott e Brooks defendem que não podemos pedir aos nossos alunos que analisem certas decisões baseados apenas na razão já que muitas das ações do passado são influenciadas por emoções como o medo, o ódio, a incerteza, o amor... (Endacott & Brooks, 2013, p. 42). Com tudo isto, o objetivo da aplicação da empatia histórica é fazer com que os alunos se coloquem no lugar dos agentes históricos e que tentem entender como era o contexto histórico do indivíduo, como é que ele pensava, quais foram os motivos que o levaram, ou não, a tomar certa decisão, de que forma é que o contexto histórico e as emoções podem ter influenciado esta mesma decisão...

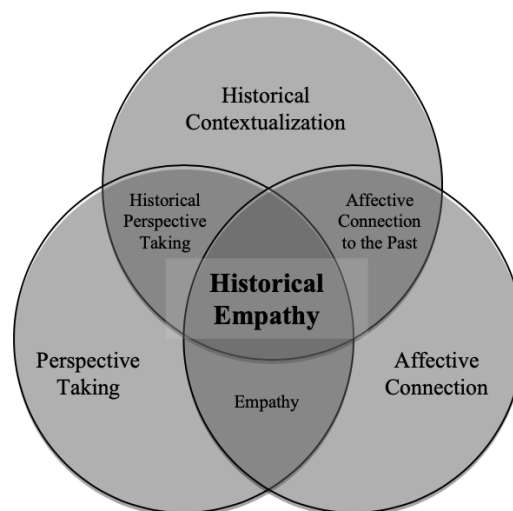
Tudo isto, no fim, leva-nos a tomar uma perspetiva em relação a algo ou alguém e permite que os alunos mergulhem no fosso que os separa de um certo acontecimento histórico e que percebam que a História foi feita como pessoas que, tal como as de hoje em dia, têm sentimentos, dúvidas, medos... e que para as entenderem melhor, devem tentar ver o mundo pelos seus olhos.

Assim sendo, como podemos aplicar a empatia histórica na sala de aula? Endacott e Brooks também nos respondem a isso. No seu estudo, defendem que devemos promover, em sala de aula, uma aproximação entre os nossos alunos e os agentes históricos que estamos a estudar. No fundo o principal objetivo é que os alunos percebam que as figuras históricas que estudam na aula de História foram pessoas normais e que, assim como eles, também foram influenciadas por sentimentos. Os autores também referem que devemos despertar nos nossos alunos a iniciativa de se colocarem no lugar do agente que estão a estudar e que pensem numa situação da sua vida em que também responderam influenciados pelas suas emoções (Endacott & Brooks, 2013, p. 43).

Para além disto, de forma a aplicar a empatia histórica na sala de aula, Endacott e Brooks ainda referem que é necessário ter em atenção três pontos que se relacionam:

1. O contexto histórico: Entender o contexto histórico, as leis, a economia, a sociedade... ajuda-nos a desenvolver a nossa empatia histórica e a compreender melhor as decisões e ações de certos agentes.
2. A perspetiva tomada: Colocar-se no lugar de uma pessoa e tentar ver o mundo a partir dos seus olhos significa tomar uma perspetiva de forma a tentar perceber como é que aquela pessoa pensava e no que acreditava.
3. A conexão afetiva: Para percebermos certas atitudes e decisões, devemos entender que estas ações podem ter sido influenciadas por emoções e pela experiência singular de cada ser humano. (Endacott & Brooks, 2013, p. 43).

Figura 1- Conceção visual da empatia histórica (Endacott & Brooks, 2013, p. 44).



Assim, podemos concluir que empatia histórica também está correlacionada com a multiperspetiva, já que ao nos colocarmos nos pés de uma certa figura histórica e tentarmos ver o mundo através dos seus olhos, estamos, inconscientemente, a tomar uma perspetiva sobre algo e a ver apenas um lado da História. Para além disso, a empatia histórica e a tomada de uma perspetiva ainda nos permite compreender certas ideologias ou decisões.

1.1.2. O que é a Evidência Histórica?

Tendo já uma ideia do que é a empatia histórica, avancemos para definição de evidência histórica.

Segundo Rosalyn Ashby “A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (Ashby, 2006, p. 42). Em sala de aula, é bastante desafiador para os alunos trabalhar com a evidência histórica, já que os mesmos tendem a pensar que o que está nas fontes é a informação fidedigna do passado.

Aqui entra o papel do professor de História que, de forma ativa, deve munir os seus estudantes da capacidade de avaliar e questionar a fonte. Como? Através da colocação de uma série de questões, como por exemplo: Por quem foi produzida? Quando? Porquê? Com que objetivo? A partir daqui os alunos poderão verificar se uma determinada fonte é válida e como a podem utilizar como evidência histórica para sustentar uma teoria ou resposta (Ashby, 2006, pp. 49 e 50). Isto não quer dizer que uma fonte com uma opinião parcial (como por exemplo a Crónica de Fernão Lopes que utilizarei mais à frente, uma obra encomendada e, por isso, com uma visão enviesada dos acontecimentos) não seja válida e não possa ser utilizada como evidência. O que temos que garantir é que os nossos alunos consigam chegar a isso, que percebam a visão que ali está a tentar ser transmitida e que utilizem isso a seu favor.

“É claramente importante que estes [os alunos] sejam capazes de ir além de tratar as fontes de forma superficial, como se estas proporcionassem acesso direto ao passado ou fornecessem informação que pode ser tida por garantida, independentemente das circunstâncias da sua produção” (Ashby, 2006, p. 44).

Ashby refere ainda que o conhecimento histórico deve ser construído a partir de ideias tácitas e da contestação de ideias alternativas. Ideias tácitas “baseiam-se nas experiências e vivências pessoais dos alunos, geradas por processos primários de

abstração e problematização, muitas delas associadas ao domínio das crenças” (Serafim, Monteiro, Carneiro, Oliveira & Campos, 2017, p. 634). Perante tudo isto, a ideia que temos do que é o passado e do que é a História, no fundo, são as fontes que chegam até nós -que devem ser questionadas, avaliadas e até mesmo comparadas-, e ainda as ideias tácitas, as ideias que já temos sobre os acontecimentos históricos e as nossas crenças. Para além de ajudar os alunos na interrogação das fontes, o professor também deve ser capaz de perceber as ideias tácitas que os alunos trazem consigo e analisar se estas precisam de ser trabalhadas (já que há ideias mais “fortes” do que outras) ou se até podem mesmo servir como ponto de partida para a investigação em sala de aula (Ashby, 2006, p.43).

Os dois conceitos analisados relacionam-se com a multiperspetiva na medida em que, a empatia histórica envolve a tomada de uma perspetiva em relação a algo, já que me estou a colocar no lugar de algum agente histórico e a tentar ver o mundo como ele via. Já quanto à evidência histórica, devemos sempre questionar as fontes, de forma a avaliar se as podemos utilizar enquanto evidência histórica e isto vai-nos mostrar que várias fontes, mesmo que com perspetivas ou propósitos diferentes, podem ser válidas e consideradas evidência histórica desde que tenhamos a noção disso e o utilizemos a nosso favor.

1.2. “Quem conta um conto acrescenta um ponto”

“Quem conta um conto acrescenta um ponto”. Sempre ouvimos o uso desta expressão associada a histórias mal contadas. Mas será que na História também existem “histórias mal contadas”? Ou estaremos apenas a ouvir uma história pela perspectiva de outra pessoa? Neste ponto trataremos o conceito de multiperspetiva e a sua importância no ensino da História, mas primeiro, veremos um exemplo prático de um acontecimento histórico que conta com duas visões diferentes.

A Batalha de Aljubarrota, travada a 14 de agosto de 1385 foi uma batalha decisiva para a afirmação de D. João I como rei de Portugal e também a batalha mais importante que ocorreu durante a crise de 1383/ 1385. Apesar de não configurarem relatos fidedignos do que terá acontecido, devido a serem obras encomendadas- e uma delas até ter sido escrita muito depois dos atos descritos-, as crónicas de Fernão Lopes e de Pedro López de Ayala apresentam relatos sobre a Batalha de Aljubarrota e, por sua vez, duas visões diferentes sobre a mesma, no caso, a visão portuguesa, vencedora e a versão castelhana, derrotada.

Enquanto que Fernão Lopes afirma que do lado castelhano combatiam cerca de pouco mais de trinta mil homens (Lopes, 1990, pp. 89-81) - apesar de muitos outros autores terem exagerado este número para cerca de cem mil homens-, um número muito maior do que o que compunha o exército português, cerca de dez mil homens (Sebastião, 2019, p. 78). Portugal contou com a importante figura de D. Nuno Álvares Pereira, o condestável e a figura forte do rei D. João I. Já do lado castelhano, apesar do maior número de soldados, o rei castelhano teria fugido cobardemente para Santarém ao ver que a vitória já era praticamente dos portugueses.

“El-rei de Castela olhando a batalha e vendo que o destino (...) era favorável aos portugueses, (...) com a sua bandeira era já abatida e muitos dos seus voltavam atrás (...), por haver em mais tosse de fugir, (...) como quem não sente dor (...) partir antes que visse como se perdia a batalha (...).” (Lopes, 1990, c. CLIII).

Já pelo lado de López de Ayala, o mesmo afirma que, apesar de mais, as tropas castelhanas eram muito jovens e inexperientes (já que os comandantes experientes tinham morrido durante o cerco de Lisboa), ao contrário dos portugueses (Sebastião, 2019, p. 77). Para além disso, os portugueses teriam a vantagem de poder ter escolhido o local onde se travaria a batalha, um terreno alto, com muito declive, cercado por duas linhas de água nas laterais que ia afunilando. Assim, isto resultaria numa desorganização do exército castelhano e impossibilitava as alas de passarem. Logo, apesar de inicialmente serem mais, os castelhanos não teriam conseguido passar por completo e os que passaram estavam completamente desorganizados, o que se traduzia numa desvantagem para o lado castelhano (Sebastião, 2019, p. 77). Quanto à situação de D. Juan I, o cronista defende que o mesmo apenas se retirou, pois, estava gravemente doente na altura da batalha e que, mesmo com esse entrave, os seus feitos deveriam ser vistos como grandes e gloriosos (Sebastião, 2019, p. 77).

“Visto que o rei D. João [de Castela] viu que os seus [soldados] foram derrotados, e que não havia outro remedio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Santarém, (...) qual cidade estava com ele: Era uma grande maravilha como ele pode o fazer com a grande doença que ele tinha (...)”¹

Perante estas duas descrições vemos que a primeira, escrita pelos vencedores, tende a aumentar -e muitas vezes exagerar- o número de soldados que realmente compunha o exército castelhano, de forma a glorificar a força dos portugueses e grande capacidade de travar e vencer um exército tão numeroso e forte. Também notamos uma glorificação das figuras que comandavam as tropas portuguesas, o condestável D. Nuno

¹ Crónicas de los reyes de Castilla: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III, c. XV Pero López de Ayala, (1780). Crónicas de los reyes de Castilla: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III (texto adaptado de Silva, 2022).

Álvares Pereira e o próprio rei, D. João I em detrimento da figura do rei castelhano que teria fugido ainda antes do fim da batalha, ficando visto como um covarde.

Por sua vez, a segunda descrição, escrita pelos vencidos, tende a justificar a derrota castelhana dizendo que, apesar de inicialmente serem mais, o facto de os portugueses terem escolhido aquele local em específico para palco da batalha acabou por encurralar as tropas castelhanas e, assim, poucos foram os que realmente conseguiram avançar e, mesmo assim, avançaram desorganizados e tinham pouca experiência no campo de batalha. Quanto à figura do rei notamos uma tentativa de vangloriar dos seus feitos pois, apesar de estar doente, o rei castelhano teria conseguido alcançar grandes feitos.

Estas diferentes visões da Batalha de Aljubarrota que aqui apresento, são apenas um dos vários exemplos que aqui poderia apresentar de acontecimentos históricos que suscitam diferentes pontos de vista. Daqui para a frente pretendo apresentar de que forma o estudo de várias perspetivas é importante, tanto na História, como no ensino da História.

1.3. O que é a Multiperspetiva?

A palavra perspetiva tem origem no latim e significa “ver através de”. Isto sugere-nos que estamos a ver o ponto de vista de alguém sobre alguma coisa. Tendo isto em consideração, a multiperspetiva significa ter vários pontos de vista sobre um determinado acontecimento (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, pp. 496 e 497).

Para Robert Strandling, a “multiperspetiva é um termo mais utilizado do que definido” (Strandling, 2003, p. 13), no entanto, o autor refere que, no fundo, a multiperspetiva é entender que duas pessoas podem ter perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento já que podem estar influenciadas pelo contexto cultural, pelo

seu próprio ponto de vista e sobre o que podem achar importante ou não. Strandling defende ainda que a multiperspetiva é mais do que um processo, é uma predisposição para aceitarmos que existem outras visões, para além da nossa, e que essas visões podem também ser consideradas válidas e elas mesmas também sofrem de parcialidade por diversos motivos. O que é essencial é que exista esta predisposição para tomarmos uma perspetiva, para nos colocarmos no lugar do outro e tentar ver o mundo pelos seus olhos, ou seja, exercitar empatia, um conceito que já vimos anteriormente e que tem relação com a multiperspetiva (Strandling, 2003, p. 14).

“A noção de multiperspectiva refere-se à ideia epistemológica de que a história é interpretativa e subjetiva, com múltiplas narrativas coexistentes sobre eventos particulares, em vez de que a história é representada objetivamente por uma narrativa "fechada"” (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, p. 496).

Wansink, Akkerman, Zuiker e Wubbels definem a multiperspetiva como a consideração de que existem várias perspetivas sobre um determinado acontecimento histórico (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, p. 497). Estes autores defendem ainda que as várias perspetivas de diferentes sujeitos podem ocorrer em barreiras temporais diferentes: no passado (relativamente a sujeitos contemporâneos ao acontecimento, as fontes primárias), entre o passado e o presente (sujeitos que escreveram após o acontecimento, mas que não têm uma visão considerada contemporânea) e, por último, no presente (sujeitos vivem no presente e que escrevem sobre algo do passado com uma visão contemporânea) (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, pp. 497 e 498).

1.4. A multiperspetiva no ensino da História

A multiperspetiva na História e no Ensino da História é descrita por Ann Low-Beer como o processo de “observar eventos históricos através de várias perspetivas”². Assim, tendo em base tudo o que já vimos, a multiperspetiva, tanto em História como no ensino da mesma é uma predisposição para ver e analisar acontecimentos históricos, personalidades, culturas... através de diferentes perspetivas tendo em conta os procedimentos da aula de História (Strandling, 2003, p.14).

Isabel Barca defende que “A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspetiva” (Barca, 2001, p.39). Assim, qual a importância da multiperspetiva no ensino da História?

Segundo o PASEO, “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”³. Daqui já podemos perceber que a multiperspetiva é importante no ensino, já que se espera que um jovem à saída da escolaridade obrigatória seja capaz de analisar e questionar várias perspetivas, mesmo no seu dia a dia.

Até à década de 1990, o termo “multiperspetiva” era raramente usado sem ser no âmbito do ensino da História. No entanto, o mesmo começou a ser promovido por historiadores alemães durante os anos 70 (Strandling, 2003, p.9) e cada vez mais o ensino através de várias perspetivas tem estado presente no currículo educativo dos países ocidentais com o objetivo de ensinar os alunos a utilizarem critérios para comparar e validar certas narrativas (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, p. 496).

² Ann Low-Beer, (1997), The Council of Europe and School History, Strasbourg, Council of Europe, pp. 54-55. Citado por Strandling, 2003, p. 14

³ Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Os ideais de multiperspetiva na educação prendem-se a três ideias específicas, mas relacionadas:

1. A “Nova História” que remonta aos anos 70/80 do século XX e tem como origem uma insatisfação face à forma tradicional de ensinar História que incidia mais na transmissão de conhecimentos, no foco em certos eventos ou personalidades consideradas mais importantes, no conhecimento cronológico etc. Por sua vez, a “Nova História”, tenta procurar mais o ensino do que é pensar historicamente. Com isto, os alunos aprendem muito mais a analisar, a interpretar e a refletir sobre as evidências que extraem das fontes. Aprender a pensar historicamente também implica que os alunos percebam que quem procura reconstruir o passado está limitado às fontes a que tem acesso e que esta reconstrução pode ser feita a partir de uma variedade de perspetivas, que todas elas (após avaliadas) podem ser consideradas válidas, mas que também podem haver interpretações diferentes e que certos assuntos podem ser mais destacados do que outros.
2. Outro ponto que permitiu o desenvolvimento e o interesse pela multiperspetiva na sala de aula foi o reconhecimento de que, muitas das perspetivas que eram utilizadas para ensinar história davam ênfase apenas a uma cultura ou a um grupo étnico. Hoje em dia, já vemos uma maior tendência para o estudo da história das mulheres, de minorias étnicas e religiosas...
3. O terceiro ponto foi a necessidade de preparar crianças para um mundo cada vez mais diversificado, quer a nível cultural, mas também étnico, religioso e até mesmo linguístico. O estudo de várias perspetivas pode ajudar os alunos a perceberem a existência de outras culturas, religiões, costumes... (Strandling, 2003, p. 9-11).

Isabel Barca, na sua obra “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História” defende que, em relação à multiperspetiva, há dois tipos de autores: em primeiro lugar autores mais perspetivistas, como Raul Walsh e William Dray que defendem que existem diversas explicações históricas já que, cada uma delas é construída a partir de um ponto de vista particular. Este ponto de vista particular estará, obviamente, enviesado por juízos de valor associados ao sujeito e até mesmo ao objeto da produção histórica, (por essa razão é que se defende que nunca estamos a ver um ponto de vista imparcial, estamos sempre dependentes de experiências passadas, juízos de valor, crenças...) (Barca, 2001, p. 29); e, em segundo lugar, autores que defendem um relativismo cético, como Hayden White e Richard Rorty, estes autores defendem que devemos sempre ser cétricos em relação ao ponto de vista histórico que nos está a ser apresentado e que a História, no fundo, é apenas um grande discurso fictício. Isabel Barca defende que esta última visão apresentada não é útil para os alunos já que os mesmos não podem pensar que a História é apenas uma opinião pessoal ou um ponto de vista diferente. Neste trabalho pretendo seguir uma variante mais perspetivista e não tão cética, tal como Isabel Barca, pois, em vez de fazermos os alunos acreditarem que a História é só um ponto de vista e que têm que duvidar de todas as fontes, devemos muni-los de um pensamento crítico para que os mesmos saibam selecionar e refletir sobre diferentes propostas à cerca do passado e que estas visões diferentes são resultado de experiências individuais, de uma influência ideológica, cultural, religiosa etc.

Devemos assim ter em consideração que podemos estar face a duas perspetivas históricas diferentes e que não podemos simplesmente avaliar uma como falsa e a outra verdadeira, ambos os lados podem estar corretos. Embora existam teóricos que afirmam que é possível estarmos a favor de apenas um lado (Barca, 2001, p. 30).

Tendo em conta tudo isto, a função do professor de História, dentro da multiperspetiva, é mostrar aos seus alunos que diferentes agentes históricos que vivenciaram o mesmo acontecimento, podem ter visões diferentes sobre o mesmo de acordo com as suas experiências, crenças ou ideologias e que podemos ter uma visão

da História muito mais completa se avaliarmos todas essas diferentes visões (Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, p. 497). No entanto, há que reconhecer que, dentro do ensino, este método pode apresentar limitações, nomeadamente a flexibilidade do currículo e o tempo que dispomos para o lecionar.

2. Enquadramento metodológico

2.1. A escola

A escola onde a prática letiva foi aplicada localiza-se no concelho de Oliveira de Azeméis. Inicialmente as suas instalações localizavam-se no centro da cidade, mas, no final da década de oitenta, a mesma mudou de localização, onde se encontra até aos dias de hoje, um local mais isolado e afastado do centro.

A escola conta com o ensino básico e secundário, mais voltado para as ciências, humanidades e artes, mas também tem vindo a aumentar a oferta de cursos tecnológicos e profissionais. Para além disto, durante seis anos a escola funcionou ainda como centro de novas oportunidades oferecendo equivalência ao primeiro, segundo e terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário a adultos.

Entre os anos de 2009 e 2011 esta escola sofreu uma intervenção da Parque Escolar, no âmbito da modernização de escolas secundárias realizado por todo o país. Assim, o edifício que, até então, funcionava com cinco blocos separados, foi completamente unido dando origem a uma disposição única que possibilitou um maior conforto para alunos, docentes e não docentes.

Atualmente, a escola é sede de um agrupamento de escolas e conta com mais de mil e quinhentos alunos.

De forma a promover as competências do PASEO, a escola desenvolve um projeto interdisciplinar previsto no seu Regulamento Interno que tem por objetivo o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do trabalho cooperativo entre alunos e professores. Por norma, há uma interrupção das atividades letivas “tradicionais” durante uma semana para que os alunos trabalhem no projeto interdisciplinar e, assim, possam fugir um pouco da realidade das aulas ditas mais “tradicionais”. Os alunos do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, bem como os alunos do 12º ano realizam um trabalho que envolve todas as turmas do mesmo ano. Já os alunos que frequentem o 10º e 11º anos de Cursos Científico-Humanísticos organizam-se por turma com o objetivo de desenvolverem as competências das disciplinas específicas de cada curso.

Em relação ao ensino profissional, os alunos organizam-se por curso e trabalham mais a vertente tecnológica do plano de formação.

Para além de tudo isto, a escola ainda se envolve em projetos como o Desporto Escolar, *ERASMUS+*, *eTwinning* e Centro Qualifica.

2.2. As turmas

Já tendo mais informações sobre a escola, darei agora a conhecer as turmas. A prática letiva deu-se com cinco turmas. Três turmas do 8º ano de escolaridade, uma delas com as disciplinas de História e de Cidadania e Desenvolvimento e as duas restantes apenas de Cidadania e Desenvolvimento; e duas turmas de 12º ano com a disciplina de História A.

Devido ao reduzido tempo letivo semanal com a turma de 8º ano na disciplina de História, a presente investigação foi apenas aplicada nas duas turmas de 12º ano, que passarei a apresentar de seguida.

- A turma do 12º *alfa*⁴ era composta por catorze alunos, oito raparigas e seis rapazes. Esta turma caracterizava-se por ser mais agitada, a maioria dos alunos no início do ano referiu que não gostava de História, apesar de mostrarem interesse e empenho nas aulas e muitos alunos tinham intenções de frequentar o ensino superior.
- A turma do 12º *beta* era composta por dezassete alunos, catorze raparigas e três rapazes. Esta turma caracterizava-se por ser muito calma, interessada e, apesar de a maioria também não gostar de História, as classificações eram mais altas e a maior parte dos alunos tinha intenções de prosseguir estudos no ensino superior.

⁴ A denominação atribuída às turmas é completamente fictícia.

Apesar de pequenas diferenças, as duas turmas mostraram ser bastante semelhantes durante a realização das atividades propostas para a presente investigação. Por esse motivo, foi tomada a decisão de realizar a análise dos resultados de ambas as turmas de forma conjunta.

2.3. A metodologia adotada

Após termos conhecido a escola e as turmas onde a prática letiva foi aplicada, neste subcapítulo voltaremos a rever quais os objetivos desta investigação e será apresentada a metodologia adotada.

O presente relatório de estágio segue a seguinte questão de investigação: Como pode/deve a multiperspetiva contribuir para a compreensão histórica?

Daqui decorrem os seguintes objetivos:

- a) Identificar o papel da multiperspetiva no desenvolvimento da empatia histórica dos alunos;
- b) Aferir de que forma a multiperspetiva pode desenvolver o espírito crítico;
- c) Avaliar se os alunos conseguem compreender a importância da multiperspetiva na construção de um pensamento histórico.

Em relação à metodologia, como já referido, a investigação teve como alvo duas turmas do 12º ano de escolaridade, sendo assim um estudo de caso de teor misto, pois pretende estudar um conjunto de indivíduos e permite ainda “uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas”. (Amado, 2014, p. 122)

A amostra selecionada é composta por trinta e um indivíduos no total, vinte e dois do sexo feminino e nove do sexo masculino. Trata-se ainda de uma amostra de conveniência não aleatória já que são turmas já existentes em outros anos letivos, já

eram turmas do professor orientador e foram as turmas com quem trabalhei o ano inteiro do estágio.

Para a análise dos resultados e de forma a validar a informação recolhida, a metodologia adotada foi mista, ou seja, houve o recurso a métodos quantitativos e qualitativos.

A primeira atividade consistiu num questionário de respostas abertas e obrigatórias com o apoio da plataforma *Google Forms* que tinha como objetivo analisar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos seguintes conceitos: multiperspetiva, empatia histórica, evidência histórica e fiabilidade das fontes, bem como avaliar a capacidade de espírito crítico dos alunos em relação ao papel das fontes históricas na construção do conhecimento histórico.

A segunda atividade foi um questionário acerca da construção do muro de Berlim e consistiu ficha de trabalho, em jeito de questionário colocado de forma analógica. O questionário era composto por sete perguntas de resposta escrita e uma de escolha múltipla, mas que requeria, também, que os alunos tinham que justificassem a sua escolha.

Na terceira atividade aplicada foi um debate que promove a existência de posições diferentes à mesma questão e mostra-se como um instrumento de reflexão (Schneuwly & Dolz, 1999).

A quarta atividade consistiu na análise de quatro notícias que abordavam a globalização e o neoliberalismo, perante as mesmas os alunos deveriam ser capazes de reconhecer o ponto de vista defendido, que vozes estavam em falta e como a introdução das mesmas poderia contribuir para a narrativa e se a linguagem apresentada demonstrava algum tipo de enviesamento.

A última atividade colocada foi um inquérito final para perceber de que forma é que esta investigação tinha ou não evoluído. Este inquérito foi realizado *online* através da plataforma *Google Forms*. O questionário final foi composto por apenas duas perguntas, uma composta por quatro afirmações sobre as quais os alunos tinham que

indicar se concordavam totalmente, concordavam, não sabiam, discordavam ou discordavam totalmente, numa escala de tipo *Likert*.

No próximo capítulo, serão apresentadas as atividades e a respetiva análise dos resultados.

3. As atividades e os resultados

Tendo já em vista a metodologia adotada, seguimos agora com a apresentação das atividades utilizadas para recolha de dados.

3.1. Questionário Inicial

No início do ano letivo foi colocado um questionário inicial às turmas *alfa* e *beta* do 12º ano. O objetivo deste questionário foi analisar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos seguintes conceitos: multiperspetiva, empatia histórica, evidência histórica e fiabilidade das fontes, bem como avaliar a capacidade de espírito crítico dos alunos em relação ao papel das fontes históricas na construção do conhecimento histórico.

O questionário foi composto por cinco perguntas com resposta aberta obrigatória, através de um formulário disponibilizado na plataforma *Google Forms*⁵. A este questionário responderam trinta alunos, faltando apenas um aluno da turma *alfa*.

As respostas recolhidas em formato digital foram então analisadas e agrupadas segundo o grau de compreensão demonstrado pelos alunos. Assim, os graus de compreensão estabelecidos são os seguintes:

- Compreensão elevada- O aluno dá uma resposta completa, mostra um conhecimento claro do conceito e consegue fazer uso do vocabulário específico da História.
- Compreensão parcial- As respostas por vezes são incompletas e as noções são vagas ou pouco aprofundadas não recorrendo a vocabulário específico.
- Ausência de compreensão- Respostas incorretas, fora de contexto ou deixadas em branco.

Assim, a Tabela 1 mostra-nos o grau das respostas do inquérito inicial.

⁵ Para ver o questionário verificar Anexo 1.

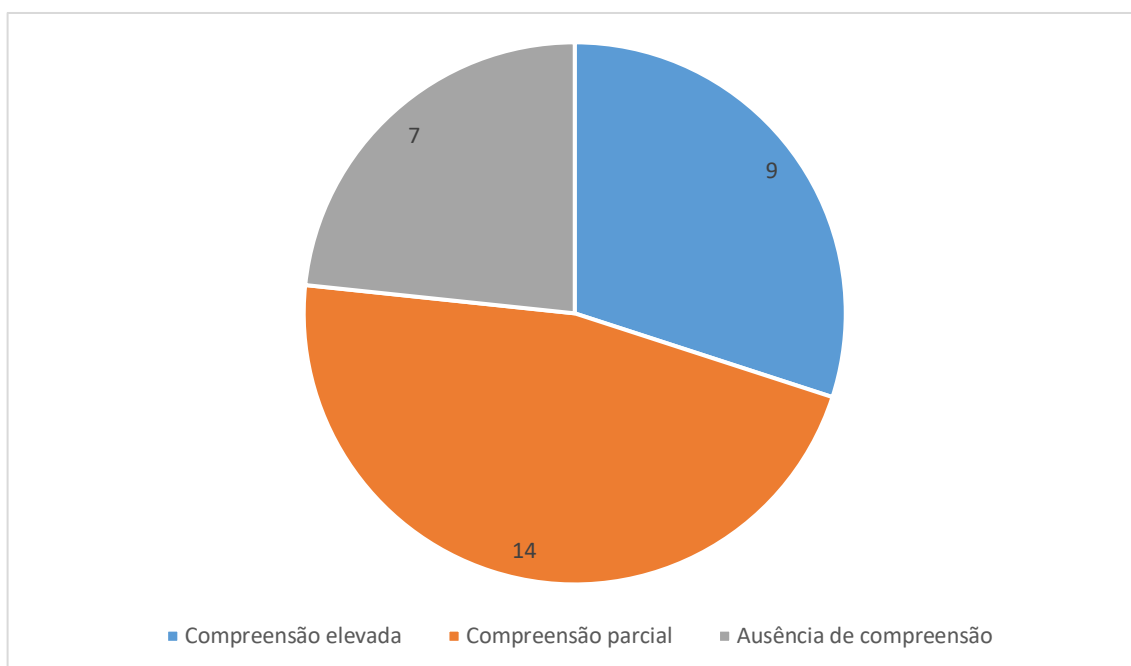
Tabela 1- Grau das respostas selecionadas do questionário inicial.

Pergunta	Compreensão elevada	Compreensão parcial	Ausência de compreensão
O que entendes por multiperspetiva?	9 alunos	14 alunos	7 alunos
O que é, para ti, empatia histórica?	7 alunos	15 alunos	8 alunos
De que forma podes construir evidência histórica?	11 alunos	12 alunos	7 alunos
Para ti, todas as fontes históricas são fidedignas? Porquê?	5 alunos	16 alunos	9 alunos
Achas que duas fontes históricas podem mostrar perspetivas diferentes e ambas estarem corretas? Justifica.	13 alunos	10 alunos	7 alunos

Fonte: Autoria própria.

Numa primeira fase, interessava essencialmente perceber o que os alunos entendiam por multiperspetiva. Através do Gráfico 1 podemos perceber que a maioria dos alunos (catorze) apresenta uma compreensão parcial acerca do conceito de multiperspetiva, tendo apenas nove alunos apresentado uma compreensão elevada e sete alunos uma ausência de compreensão do conceito.

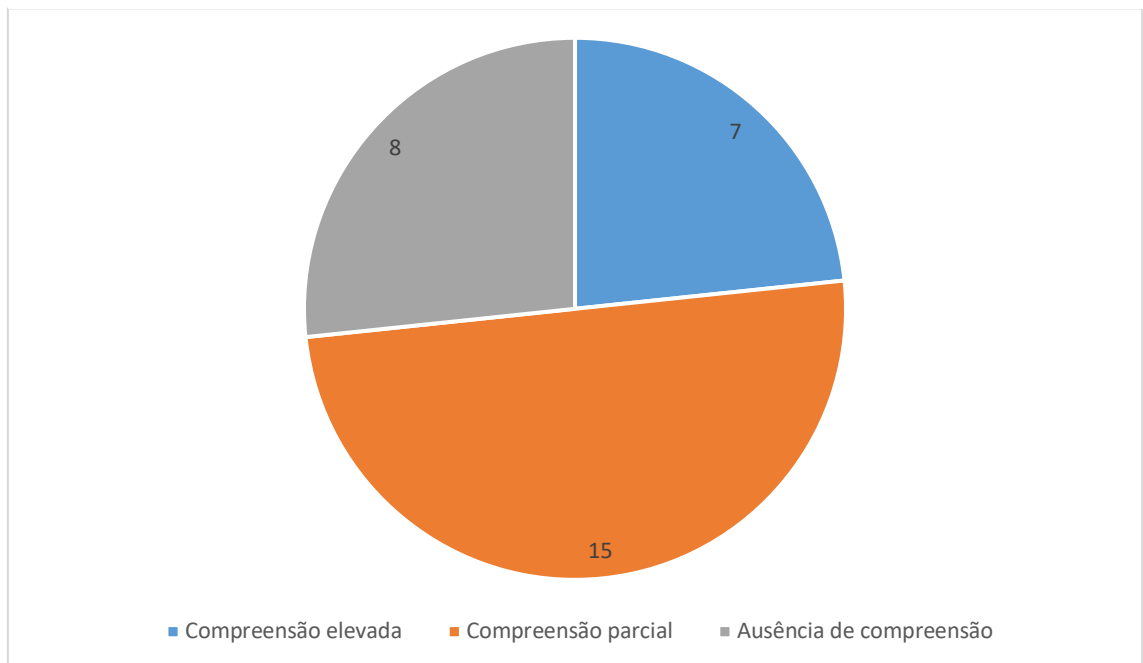
Gráfico 1- Respostas à questão: “O que entendes por multiperspetiva?”



Fonte: Autoria própria.

De seguida, com o objetivo de tentar perceber o que os alunos entendiam por empatia histórica, foi-lhes questionado o que era para eles o conceito. Perante o gráfico observamos que uma minoria, apenas sete alunos, apresentaram uma compreensão elevada do conceito de empatia histórica, quinze alunos uma compreensão parcial e oito alunos revelaram uma ausência de compreensão.

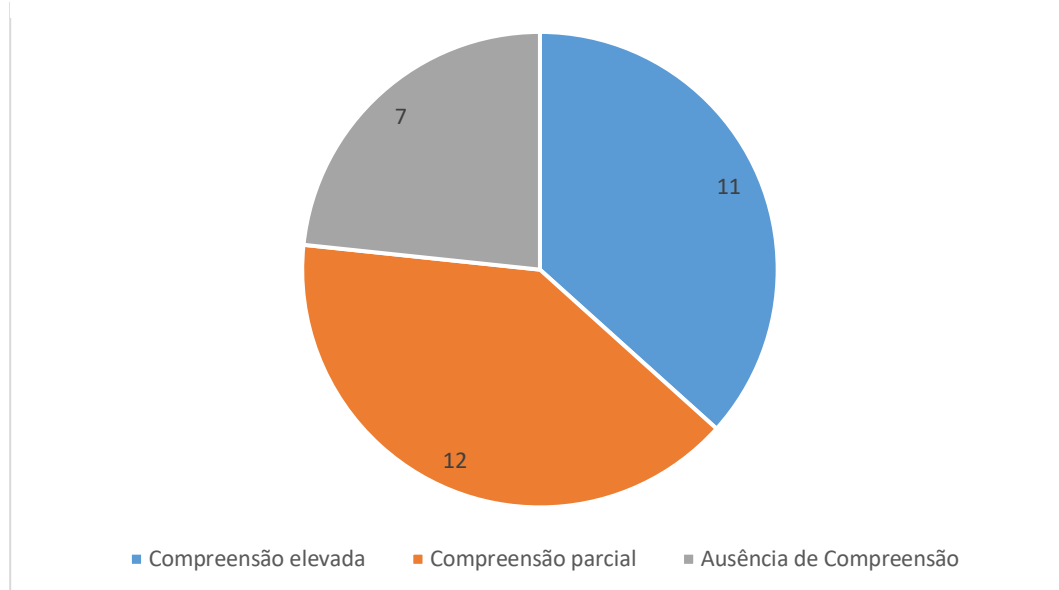
Gráfico 2- Respostas à questão: “O que entendes por multipespetiva?”



Fonte: Autoria própria.

Na terceira questão, importava saber de que forma os alunos consideravam que se podia construir evidência histórica. O gráfico apresentado mostra-nos que onze alunos demonstraram uma compreensão elevada do tema, doze uma compreensão parcial e apenas oito alunos não compreenderam o conceito.

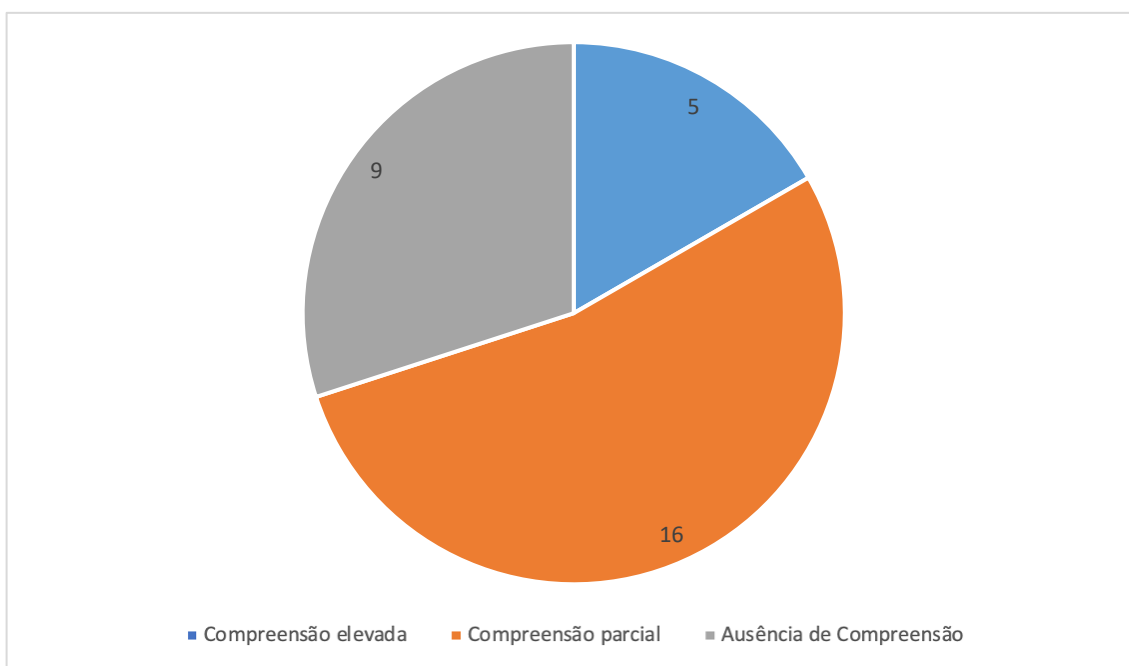
Gráfico 3- Respostas à pergunta: De que forma podes construir evidência histórica?



Fonte: Autoria própria.

Em relação à veracidade das fontes, foi questionado aos alunos se consideravam que todas as fontes eram fidedignas e para explicarem o porquê. Assim, apenas cinco alunos mostraram uma compreensão elevada, dezasseis (a maioria) uma compreensão parcial e onze alunos mostraram ausência de compreensão.

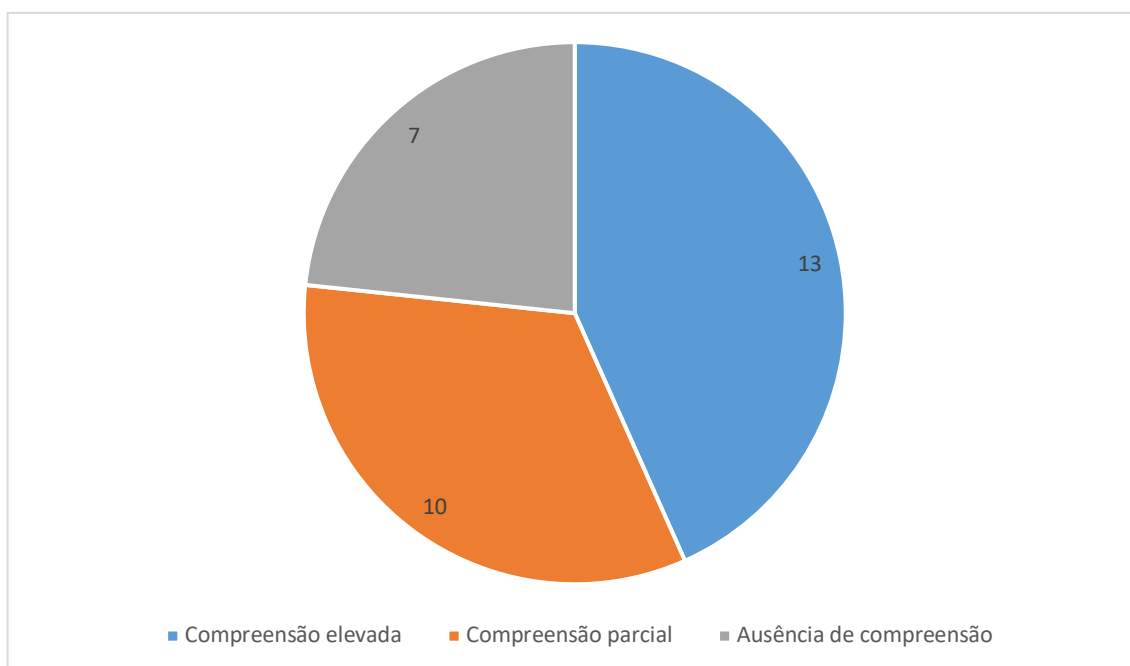
Gráfico 4- Respostas à pergunta: Para ti todas as fontes históricas são fidedignas? Porquê?



Fonte: Autoria própria.

Por último, foi questionado aos alunos se consideravam que duas fontes históricas que mostrassem diferentes perspetivas poderiam estar ambas corretas, sendo ainda solicitado que justificassem a sua resposta. O último gráfico deste inquérito inicial mostra-nos que a maioria dos alunos (treze) demonstrou uma compreensão elevada sobre o assunto, dez uma compreensão parcial e apenas sete alunos apresentaram uma ausência de compreensão.

Gráfico 5- Respostas à pergunta: Achas que duas fontes históricas podem mostrar perspectivas diferentes e ambas estarem corretas? Justifica.



Fonte: Autoria própria.

Tendo estes números em conta, importa acrescentar ainda alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos de forma a demonstrar e comprovar a informação anterior. Tal é possível verificar na Tabela 2.

Tabela 2- Exemplos de respostas dos alunos ao questionário inicial.

Pergunta	Compreensão elevada	Compreensão parcial	Ausência de compreensão
O que entendes por multiperspetiva?	“Multiperspetiva é ver um acontecimento histórico sob diferentes pontos de vista, como o dos vencedores e dos vencidos.”	“São várias opiniões diferentes sobre o mesmo assunto.”	“É uma opinião pessoal.”
O que é, para ti, empatia histórica?	“É conseguir colocar-se no lugar das pessoas do passado, tentando perceber os seus pensamentos e sentimentos de acordo com o contexto da época.”	“É ter empatia pelas pessoas do passado.”	“É quando sentimos pena das pessoas antigas.” Ou “Compreensivo”
De que forma podes construir evidência histórica?	“São documentos ou objetos que ajudam os historiadores a comprovar factos e construir interpretações sobre o passado.”	“É uma prova da história.”	“É quando acreditamos numa história.”
Para ti, todas as fontes históricas são fidedignas? Porquê?	“É quando analisamos se uma fonte é confiável, tendo em conta o autor, a data, o contexto e a intenção.”	“É se a fonte diz a verdade.”	“É quando a fonte é antiga.”
Achas que duas fontes históricas podem mostrar perspetivas diferentes e ambas estarem corretas? Justifica.	“Sim, porque diferentes historiadores podem interpretar as mesmas evidências de formas distintas, dependendo da sua perspetiva ou do foco que dão.”	“Sim, porque cada um pensa de maneira diferente.”	“Não, porque os factos são sempre os mesmos.” Ou “Não”

Fonte: Autoria própria.

O questionário inicial permitiu assim avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos conceitos apresentados. Desta forma, de um modo geral, foi possível verificar que a maioria dos alunos, em ambas as turmas, apresentam níveis de compreensão parciais acerca dos conceitos apresentados e têm uma tendência para fazer uso de uma linguagem mais simples e informal em vez da utilização de vocabulário específico. Como exemplo disto temos o uso da expressão “opiniões diferentes” para se referir a várias perspectivas historiográficas ou “sentir pena”, em relação à empatia.

Durante a realização do questionário em sala de aula, também foi de notar que, muitas vezes, alguns alunos perguntavam o que era “empatia” ou “evidência histórica”, mostrando não estarem familiarizados com os termos. Perante estes casos, tanto eu como o professor orientador tentamos fazer com que os alunos chegassem à resposta por si mesmos sem lhes explicar concretamente o significado de cada conceito, de forma a não influenciar os resultados dos questionários, mas permitindo que esses alunos conseguissem responder às perguntas e não deixar nada em branco.

A pergunta relacionada com a empatia histórica foi a que gerou mais dificuldades por parte dos alunos já que apenas sete mostraram uma compreensão elevada, quinze uma compreensão parcial e oito alunos mostraram uma ausência de compreensão, embora nenhum tenha deixado a resposta em branco. Já a pergunta que gerou os melhores resultados foi a última, que questionava os alunos sobre se era possível duas fontes históricas poderem mostrar perspectivas diferentes e mesmo assim ambas estarem corretas e pedia para justificarem a sua resposta. Perante isto, treze alunos foram capazes de demonstrar uma compreensão elevada através de uma resposta completa e devidamente justificada; dez alunos apresentaram uma compreensão parcial pois, apesar de justificarem a sua escolha, não aprofundaram e a resposta ficou demasiado simples e, por vezes, incompleta; e, por fim, apenas sete alunos demonstraram uma ausência de compreensão tendo um deles nem sequer justificado a sua resposta.

Durante a análise das respostas, foi ainda detetado que alguns alunos que estavam sentados proximamente, acabaram por dar respostas iguais ou muito similares, algo que foi especificamente pedido para não fazer.

Este questionário inicial demonstrou a necessidade de desenvolver durante as aulas estes conceitos com os alunos e de realizar mais trabalhos que envolvam a multiperspetiva de forma a estimular a sua empatia e espírito crítico.

3.2. Questionário sobre o muro de Berlim

A segunda atividade foi aplicada no seguimento de uma aula sobre a Questão alemã e a construção do muro de Berlim. Esta atividade consistiu numa ficha de trabalho⁶, em jeito de questionário colocado às turmas *alfa* e *beta*. O questionário era composto por sete perguntas de resposta escrita e uma de escolha múltipla, mas que requeria, também, que os alunos tinham que justificassem a sua escolha.

Neste questionário foi apresentado aos alunos um documento escrito e uma imagem para representar ambas as visões sobre o muro de Berlim, ocidental e oriental. Na visão oriental, o documento escrito e a caricatura mostram o muro de Berlim como uma proteção ao mundo oriental que sofria uma ameaça do capitalismo. Já na visão ocidental, o muro era um entrave à liberdade dos cidadãos e muitos acabavam por fugir do lado soviético para o lado capitalista.

⁶ Para consultar a ficha por completo ver Anexo 2.

Figura 2- Folha da ficha de trabalho entregue aos alunos.

Ficha de Trabalho de História- 12º ano

Nome: _____ Data: __/__/__

"Há sempre dois lados da História" - A construção do muro de Berlim

A visão Oriental

Documento 1-
A construção do muro, segundo a RDA

A data de 13 de agosto evocará sempre para nós este domingo de 1961 em que o Exército Popular Nacional, as tropas fronteiriças da RDA, as forças especiais da polícia e as milícias armadas da classe operária tomaram controlo da nossa fronteira em Berlim Oeste e a RFA. [...] Os nossos adversários esforçavam-se metodicamente para arruinar a RDA. [...] Desrespeitavam as nossas fronteiras e a nossa sabedoria, tentavam enfraquecer a economia aliciando a nossa mão de obra apropriando-se dos nossos bens e especulando com a nossa moeda. A Guerra Fria atingira um ponto culminante e a tensão na Europa aumentava perigosamente [...] Na RFA, imaginava-se já as tropas do exército alemão ocidental a desfilar sob a Porta de Brandeburgo. O 13 de agosto pôs fim a estas divagações. [...] Não restam dúvidas de que, neste dia, salvamos a paz da Europa. Acabámos de criar uma nova situação, na qual o socialismo pode desenvolver-se melhor e mostrar as suas virtudes.

Editorial do Neues Deutschland, órgão oficial do Partido Comunista Este-alemão, 14 de agosto de 1961



Documento 2- O Muro de Berlim, numa caricatura da Alemanha Oriental, 1961. Por trás da águia americana esconde-se o chanceler da RFA, Konrad Adenauer.

A visão Ocidental

Documento 3- A construção do muro, na visão ocidental.

Em 1960, quase 200000 Alemães passaram para o ocidente, dos quais 152 000 transitando por Berlim. É a via normal: de qualquer lado da RDA, acede-se livremente à capital Berlim-este e passa-se de Berlim- Este para Berlim-Oeste, aproveitando a situação especial da cidade. De Berlim- Oeste, os emigrantes são transportados por avião para a RFA.

Da notícia do jornal francês *Le Monde* sobre os acontecimentos em Berlim, 14 de agosto de 1961.



Documento 4- O Muro de Berlim, numa caricatura da Alemanha Ocidental, 1961. (Os habitantes de Berlim Ocidental passam o muro para Berlim Oriental, para as comemorações de Natal).

Professora Beatriz Silva

1

Professora Beatriz Silva

2

Fonte: Autoria própria.

Com isto, e com os conhecimentos adquiridos em aula, os alunos realizaram o questionário. Foram recolhidas vinte e cinco respostas, pois estavam a faltar dois alunos na turma *beta* e quatro alunos na turma *alfa*.

A primeira pergunta “Qual é a mensagem que o documento 2 pretende transmitir?” tinha como objetivo que os alunos interpretassem a caricatura apresentada que criticava o lado capitalista, uma ameaça para o bloco oriental. Nesta caricatura é possível ver o Chanceler Alemão, Konrad Adenauer representado com um corpo de macaco e a utilizar um capacete nazi enquanto se esconde atrás de uma águia (em representação dos EUA) que tenta bicar o muro onde está erguida a bandeira soviética,

mas sem sucesso. Perante esta questão, a maioria dos alunos (treze) conseguiu interpretar corretamente a caricatura e de forma bastante completa, identificando o chanceler alemão escondido por trás da águia dos EUA que tentava derrubar o muro afirmando que o muro servia então para proteger o lado soviético dos ataques capitalistas e que no fundo aquele lado da Alemanha continuava a ser nazi. Já sete alunos, apesar de terem identificado o muro como um meio utilizado pelos soviéticos para se protegerem do capitalismo, não interpretaram as figuras do macaco e da águia existentes na caricatura. Por fim, cinco alunos não alcançaram o objetivo desejado, pois, apesar de falarem do muro e da proibição de passar de um setor para o outro, não fizeram a análise da caricatura em si não referindo assim as figuras representadas e o muro como forma de proteção. A Tabela 3 apresenta exemplos dos diferentes tipos de resposta.

Tabela 3- Exemplos de respostas à pergunta 1.1 “Qual é a mensagem que o documento 2 pretende transmitir?”.

1.1. “Qual é a mensagem que o documento 2 pretende transmitir?”	
Compreensão elevada	“No documento 2, a caricatura mostra-nos o muro de Berlim visto pela visão soviética. Por detrás desta caricatura existe uma crítica à dependência de Adenauer, representado por um macaco, em relação aos EUA, representado por uma águia que tenta derrubar o muro que protegia os soviéticos. Esta caricatura transmite a ideia de que a RFA não agia de forma independente, refletindo as tensões da Guerra Fria durante a construção do muro de Berlim e, para além disso, o facto de o chanceler da RFA estar representado por um macaco que utiliza um capacete nazi, dá a entender que a Alemanha Ocidental ainda era nazi.”
Compreensão parcial	“No documento 2, está presente uma caricatura que retrata o receio da RDA em relação à RFA. Como é possível ver, os EUA estão a tentar derrubar o muro, este com a utilidade de “proteger” a RDA, por isso a mensagem transmitida é importante de forma a que o muro protegia a RDA dos ataques capitalistas.”
Ausência de compreensão	“O documento 2 pretende transmitir a ideia de que os americanos com regimes capitalistas eram proibidos de ultrapassar por via terrestre para o lado soviético.”

Fonte: Autoria própria.

Na pergunta seguinte, foi questionado o mesmo aos alunos, mas desta vez em relação ao documento 4, uma caricatura que mostra a visão ocidental do muro. Nesta caricatura, é possível ver alguns habitantes de Berlim Ocidental a passarem para a parte oriental a título excecional das comemorações de Natal. Esta caricatura pretende demonstrar o muro como uma separação física das famílias, mostra os guardas a controlarem as saídas e até conseguimos notar que as casas desenhadas do lado leste, não apresentam qualquer janela para o ocidente. O objetivo desta caricatura é o de mostrar que o muro construído pela RDA impedia a reunião das famílias e que os ocidentais seriam tão bondosos que até deixavam as pessoas passarem para o outro lado em datas comemorativas para estarem com as suas famílias, dando assim uma má visão da RDA. Perante esta questão, treze alunos conseguiram demonstrar uma compreensão elevada da caricatura referindo a divisão das famílias, as passagens limitadas, apenas em ocasiões especiais e permitidas exclusivamente pela RFA, o que passava uma má imagem do lado oriental. Por sua vez, oito alunos demonstraram ter compreendido parcialmente já que mencionam a divisão da população e o impedimento da passagem, mas não desenvolvem mais do que isso e, por fim, apenas quatro alunos mostraram uma ausência de compreensão tendo a maioria confundido a visão que estava a ser demonstrada com a caricatura. Em seguida, na Tabela 4, exemplos do que acabou de ser referido.

Tabela 4- Exemplos de respostas à pergunta 1.2 “Qual é a mensagem que o documento 4 pretende transmitir?”.

1.2. “Qual é a mensagem que o documento 4 pretende transmitir?”	
Compreensão elevada	“A mensagem que o documento 4 pretende transmitir é a divisão de mentalidades, famílias e pessoas que existia por causa do muro. Nesta caricatura, vemos alguns habitantes de Berlim ocidental a conseguirem passar para a RDA para as comemorações do Natal. O facto de ser o lado ocidental a permitir esta passagem, passa uma boa imagem dos mesmos e uma má imagem dos soviéticos, afirmando que eles eram os responsáveis pela separação física das populações.”
Compreensão parcial	“O documento 4 passa mensagem de que os habitantes de Berlim ocidental querem passar para o lado oriental para o Natal pois estão longe da família.”
Ausência de compreensão	“O documento 4 retrata uma passagem existente no muro que tem o propósito de servir como entrada para a RFA apenas no Natal. Pode-se interpretar que o ocidente era visto como um mundo melhor que o oriental e, portanto, havia uma enorme procura por parte dos cidadãos da RDA em entrar no país, mesmo que fosse só para celebrar o Natal.

Fonte: Autoria própria.

A questão 2 “Como foi vista a construção do muro pelo bloco oriental e ocidental? Justifica com frases dos documentos 1 e 3” pretendia que os alunos lessem os dois documentos escritos que apresentavam a visão oriental e ocidental, respetivamente, em relação à construção do muro e comparassem estas visões. O documento 1 (visão da RDA) menciona que os adversários capitalistas haviam tentado atacar e destruir a RDA numa tentativa de os conquistar e acabar com a sua política e economia, assim, o muro era uma proteção para o mundo oriental e uma forma de evitar a guerra na Europa. Já o documento 3 (visão da RFA) faz referências às diversas fugas da RDA para a RFA demonstrando que as pessoas estavam descontentes com a vida do lado oriental e queriam fugir de lá. Perante a questão, a maioria dos alunos (vinte) conseguiu fazer corretamente a interpretação dos documentos escritos conseguindo comparar as visões e utilizando frases de ambos os documentos para justificar. Apenas dois alunos mostraram uma compreensão parcial já que ou apenas abordaram um dos documentos,

não havendo assim a comparação, ou num dos casos, não apresentaram as frases dos documentos para justificar. Três dos vinte e cinco alunos mostraram uma ausência de compreensão pois não seguiram os documentos, não utilizaram frases dos mesmos, não compraram visões e chegaram mesmo a confundir as visões descritas nos documentos. Veja-se, a este propósito, a Tabela 5.

Tabela 5- Exemplos de respostas à pergunta 2 “Como foi vista a construção do muro pelo bloco oriental e ocidental? Justifica com frases dos documentos 1 e 3”.

2. “Como foi vista a construção do muro pelo bloco oriental e ocidental? Justifica com frases dos documentos 1 e 3”.	
Compreensão elevada	“A construção do muro de Berlim foi vista de forma diferente pelo bloco ocidental e pelo bloco oriental. Segundo o bloco oriental, a construção do muro foi muito positiva, pois o bloco capitalista preparava-se para atacar e dominar a RDA: “Na RFA, imagina-se já as tropas do exército alemão ocidental a desfilar sob a porta de Brandeburgo.” e com a construção do muro protegiam-se e evitavam uma guerra na Europa. Por outro lado, o bloco ocidental via o lado oriental como um local onde as pessoas viviam em condições péssimas e que queriam fugir: “Em 1960 quase 200000 alemães passaram para o ocidente.”, assim, os ocidentais viam o muro como algo que separava as populações e entendiam que a RDA era um local mau do qual as pessoas queriam escapar.”
Compreensão parcial	“O bloco oriental via o muro como uma forma para a RFA respeitar as fronteiras, a sabedoria e a economia. O bloco ocidental via que os habitantes da RDA queriam passar para Berlim Ocidental.”
Ausência de compreensão	“A construção do muro foi muito mal vista pelo menos pelo bloco ocidental pois não tinham liberdade para nada e viam-se na obrigação de ultrapassar o muro.”

Fonte: Autoria própria.

A questão 3 do questionário perguntava aos alunos se a visão descrita no documento 1 era semelhante à do documento 3 e pedia que explicassem porquê. Apesar de ambos os documentos escritos apresentarem uma visão de oposição em relação ao lado contrário, as visões descritas não eram as mesmas, já que no documento 1 era feita uma crítica à RFA e ao bloco capitalista e no documento 3 era feita uma crítica à RDA e ao bloco soviético. Nesta questão, vinte e três alunos referiram que as visões

descritas em ambos os documentos eram diferentes já que o lado oriental via o muro como algo positivo e um meio de proteção e o lado ocidental criticava a construção do mesmo. Apenas dois alunos referiram que os documentos apresentavam visões semelhantes justificando que ambos os lados estavam a criticar-se mutuamente e que cada um utilizava os seus argumentos. Tal se pode verificar na Tabela 6.

Tabela 6- Exemplos de respostas à pergunta 3 “A visão descrita no documento 1 é semelhante à do documento 3? Porquê?”.

3. “Como foi vista a construção do muro pelo bloco oriental e ocidental? Justifica com frases dos documentos 1 e 3”.	
Não, não é semelhante	“Não, já que no documento 1 fala-se sobre o mundo oriental que nos fala sobre os ataques constantes ao bloco comunista e à forma como o muro de Berlim é visto como uma proteção contra esses ataques. Enquanto que no documento 2 o bloco ocidental é considerado como “Berlim dourado” pois lá eram mais livres e muitas pessoas fugiam para a RFA por esse motivo.”
Sim, é semelhante	“Sim, a visão descrita no documento 1 é semelhante à do documento 3 porque evidencia o sinal de vigilância e principalmente desconfiança entre as duas partes nos dois documentos, cada um à sua maneira e com os seus argumentos.”

Fonte: Autoria própria.

A questão 4 pretendia relacionar as caricaturas apresentadas com os documentos escritos de maneira a que os alunos comparassem e relacionassem. Assim, a questão era a seguinte: “As caricaturas que acompanham os documentos 1 e 3 condizem com a visão descrita em cada um deles? Justifica a tua resposta.” Pretendia-se que os alunos refletissem sobre toda a interpretação que já tinham realizado sobre as caricaturas e os documentos escritos de forma a que agora os relacionassem como partes que se completam. Enquanto o documento 1 nos fala dos ataques capitalistas à RDA e daí a necessidade de construir o muro, a caricatura presente no documento 2 reforça esta ideia ao mostrar os EUA como uma águia que tenta derrubar o muro para alcançar o lado oriental. Por outro lado, o documento 3 menciona as fugas realizadas

para a RFA dando uma má imagem à RDA que é reforçada na caricatura que acompanha o documento que mostra a separação das famílias e os ocidentais como bondosos por deixarem os habitantes atravessar para o setor oriental para passarem o Natal em família. Nesta questão, a totalidade dos alunos respondeu que as visões dos documentos e das caricaturas que os acompanhavam correspondiam e a maioria conseguiu justificar de forma completa, havendo apenas três alunos que, apesar de terem dito que sim mostraram uma justificação incompleta ou pouco ajustada. Veja-se, a este propósito, a Tabela 7.

Tabela 7- Exemplos de respostas à pergunta 4 “As caricaturas que acompanham os documentos 1 e 3 condizem com a visão descrita em cada um deles? Justifica a tua resposta.”

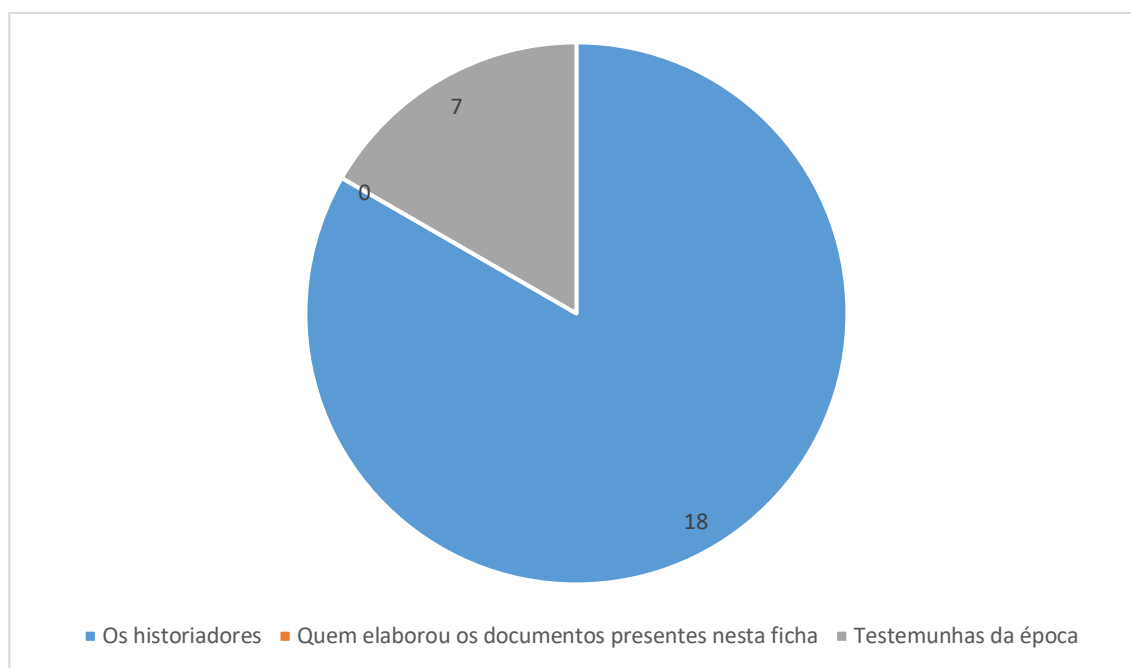
4. “As caricaturas que acompanham os documentos 1 e 3 condizem com a visão descrita em cada um deles? Justifica a tua resposta.”	
Sim	“As caricaturas condizem com os respetivos documentos uma vez que retratam, através do uso da imagem, o sentido do texto. Na caricatura 2- que transmite a ideia do documento 1- mostra os EUA como adversário direto do mundo comunista que os tenta arruinar e o muro serve como proteção, algo que é referido no documento 1. Já na caricatura 4- que transmite a ideia do documento 2- é mostrada a empatia que os ocidentais tinham para com as pessoas perante a construção do muro, deixando-os passar para visitarem os familiares que estavam do outro lado do muro.”
Sim, mas justificação desajustada ou incompleta	“Sim, ambas as caricaturas condizem com a visão descrita em cada um dos documentos escritos pois são uma representação dos acontecimentos descritos, em todos os documentos fez-se alusão ao muro de Berlim.”

Fonte: Autoria própria.

A quinta pergunta era uma pergunta de escolha múltipla. À questão “Na tua opinião, quem é que pode saber melhor sobre os acontecimentos ocorridos durante a construção do muro de Berlim? Selecciona apenas uma opção.” os alunos tinham três opções: a) historiadores, b) quem elaborou os documentos presentes nesta ficha, c) testemunhas da época. Após selecionarem a opção que consideravam ser a mais

correta, os alunos deveriam justificar a sua escolha. Com esta questão pretendia-se verificar qual a fonte que os alunos consideram mais fidedigna para a construção de evidência histórica. Como é visível a partir do gráfico 6, a maioria dos alunos (dezoito) considerou que as testemunhas da época poderiam saber melhor sobre os acontecimentos ocorridos durante a construção do muro de Berlim; sete alunos consideraram que eram os historiadores e nenhum aluno selecionou a opção “quem elaborou os documentos presentes nesta ficha”.

Gráfico 6- Respostas à pergunta: Na tua opinião, quem é que pode saber melhor sobre os acontecimentos ocorridos durante a construção do muro de Berlim?



Fonte: Autoria própria.

Quanto às justificações dos alunos, a Tabela 8 apresenta exemplos de respostas para cada uma das opções.

Tabela 8- Exemplos de justificações à pergunta 5 “Na tua opinião, quem é que pode saber melhor sobre os acontecimentos ocorridos durante a construção do muro de Berlim?”

Na tua opinião, quem é que pode saber melhor sobre os acontecimentos ocorridos durante a construção do muro de Berlim? Justifica a tua resposta.”	
Os historiadores	“Penso que os historiadores porque eles acabam por estudar tudo sobre o que aconteceu e, por exemplo, duvido que uma testemunha da época saiba mais do que um historiador, porque as pessoas não estavam tão bem informadas.”
Quem elaborou os documentos presentes nesta ficha	Nenhum aluno escolheu esta opção como resposta.
Testemunhas da época	“Na minha opinião, as testemunhas da época são quem pode explicar melhor os acontecimentos ocorridos, pois são só eles que sabem ao certo o que aconteceu uma vez que estiveram presentes nos acontecimentos, ou seja, eles vivenciaram estes acontecimentos. Como estes viveram na época destes ocorridos, vão ser estudados e darão os testemunhos da sua vivência, para uma melhor compreensão do que aconteceu naquela época.”

Fonte: Autoria própria.

Através destes resultados, podemos verificar que o facto de nenhum aluno ter escolhido a opção “quem elaborou os documentos presentes nesta ficha”, mostra que compreenderam que a evidência histórica pode sofrer enviesamentos e, por isso, devemos sempre questionar quem a elaborou, porquê, quando e em que contexto. A justificação dos alunos que optaram pelos historiadores, mostra que os mesmos pensam que estes são mais informados, já os alunos que escolheram a opção “testemunhas da época”, reconheceram que apenas quem vivencia as experiências pode melhor saber sobre o ocorrido, no entanto, é importante aqui apontar ainda que cada indivíduo tem o seu ponto de vista, mesmo tendo vivido algo em primeira mão.

A sexta questão: “Na tua opinião, porque é que os documentos têm visões diferentes sobre os mesmos acontecimentos?” pretendia que os alunos explicassem porque é que os documentos apresentados tinham visões diferentes se ambos falavam sobre o mesmo acontecimento. Perante esta pergunta, apenas um aluno não respondeu

e os restantes vinte e quatro conseguiram chegar à conclusão de que os documentos tinham visões diferentes do mesmo assunto pois representavam lados opostos que viam, neste caso a construção do muro de Berlim, de forma positiva ou negativa. Alguns alunos referiram ainda a necessidade de analisar todas as visões de forma a obtermos mais informações sobre um determinado acontecimento. A tabela 9 mostra-nos exemplos de respostas.

Tabela 9- Exemplos de respostas à pergunta 6 “Na tua opinião, porque é que os documentos apresentados têm visões diferentes sobre o mesmo acontecimento?”

“Na minha opinião, os documentos apresentados têm visões diferentes sobre o mesmo acontecimento porque são dois lados opostos, cada um com a sua visão sobre um mesmo momento histórico, o que, diga-se de passagem, em termos históricos é o normal no sentido que de um mesmo ocorrido tem pelo menos dois lados da história, duas narrativas diferentes, cada uma para sustentar a sua existência e explicar a maneira se vê o lado adversário.”
“Na minha opinião, acho que é sempre importante ter várias visões do mesmo acontecimento, pois assim ficamos a entender melhor as diferentes posições e o porquê de algo ter acontecido. Ao termos várias visões diferentes sobre o mesmo ocorrido, temos várias opiniões e várias verdades onde podemos confirmar que o acontecimento aconteceu mesmo, pois se só tivermos uma visão só vamos focar naquela ideia, que pode não ser totalmente verdadeira e não vamos alargar os nossos conhecimentos.”
“Na minha opinião, os documentos apresentados têm visões diferentes porque são opiniões de dois lados da História diferentes, o lado oriental e o ocidental, logo obtiveram opiniões e visões diversas.”
“Ambos os documentos foram criados com a finalidade de promover e engradecer uma ideologia, o comunismo do lado da RDA e o capitalismo do lado da RFA. Portanto, duas ideologias politicamente, economicamente e socialmente opostas apresentam visões diferentes sobre o mesmo acontecimento. Cabe a nós procurar saber informações de ambos os lados e ver a origem das fontes que estamos a estudar.”

Fonte: Autoria própria.

Perante estes exemplos de resposta, é de notar ainda que, para além de os alunos reconhecerem a multiperspetiva, especialmente na última resposta é possível reconhecer o espírito crítico do aluno em relação à evidência histórica quando o mesmo refere que, para além de devermos “procurar saber informações dos dois lados”, também devemos confirmar a origem das fontes que estamos a utilizar. Perante estes resultados, esta foi a questão com mais sucesso e permitiu perceber um maior domínio da multiperspetiva por parte dos alunos.

A última questão pedia aos alunos para se imaginarem a viver em Berlim durante o ano de 1961 e como se sentiriam em relação à construção do muro. Esta questão tinha por objetivo trabalhar a empatia histórica dos alunos. Como já vimos anteriormente, a empatia histórica é o ato de nos colocarmos no lugar do outro historicamente atendendo a diferentes condicionantes para melhor tentarmos perceber como viviam as pessoas da época histórica que queremos estudar. Neste caso, era pretendido que os alunos se colocassem no lugar de um habitante de Berlim, sem importar o setor, e explicassem como se sentiam perante a construção do muro. A Tabela 10 mostra-nos exemplos de respostas dadas pelos alunos a esta questão.

Tabela 10- Exemplos de respostas à pergunta 7 “Imagina que vives em Berlim durante 1961, como te sentirias em relação à construção do muro?”

“Se eu vivesse em Berlim em 1961, sentiria uma grande angústia e insegurança. A construção do muro não é só uma barreira física, mas também uma divisão de famílias, amigos e comunidades.”
“Se eu vivesse em Berlim em 1961, sentir-me-ia revoltada por terem construído o muro, uma vez que nos iam retirar a liberdade a todos os níveis (expressão, circulação e ideologia política...). Além disso, se eu tivesse amigos do outro lado do muro, eu não conseguiria ir visitá-los e o mesmo aconteceria com familiares, para os ver só em datas especiais e ia precisar de uma autorização prévia. No geral, com a construção do muro, eu sentir-me-ia triste e revoltada por me tirarem tudo aquilo que me fazia feliz”.
“Se tivesse em Berlim durante a construção do muro sentir-me-ia sempre com medo, presa, sem qualquer liberdade e ficaria infeliz caso não conseguisse ver amigos ou familiares que tivessem ficado do outro lado.”
“Acho que não existem palavras suficientes para explicar o modo como eu me sentiria frustrado, angustiado e receoso em relação ao futuro após a construção do muro. A meu ver, se eu estivesse de um lado e a minha família do outro, iria viver uma constante pressão psicológica por querer vê-los e não conseguir, acho que é um massacre total às liberdades dos indivíduos. Mesmo assim, manteria a minha esperança de que um dia o muro pudesse, por ventura, vir abaixo e que fosse então possível unir os dois lados, sem restrições ou imposições e eu finalmente ver a minha família e andar livremente.”
“Se eu vivesse em Berlim em 1961, provavelmente sentiria uma profunda angústia e insegurança. A construção do muro representaria não só uma barreira física, mas também uma divisão de ideologias, famílias, amigos e comunidades. Traria ainda um sentimento de isolamento e medo. Para além disso, a falta de liberdade de deslocação e a incerteza sobre o futuro poderiam gerar frustração e tristeza.”

Fonte: Autoria própria.

Perante os exemplos apresentados acima, podemos analisar em primeira instância que os alunos repetiram várias vezes as expressões “angústia”, “insegurança”, “divisão”, “medo”, “frustração”, “tristeza” e “isolamento”. A utilização destas expressões mostra como os alunos se sentiram caso vivessem em Berlim durante a construção e existência do muro, assim, todos os alunos conseguiram colocar-se nesse papel, descrever as emoções sentidas e demonstrar empatia.

Assim, esta atividade permitiu trabalhar com os alunos a multiperspetiva, o espírito crítico, a evidência histórica e a empatia histórica. De uma forma geral, a atividade foi bem conseguida e atingiu o seu objetivo com bons resultados, já que na

maioria das perguntas de análise e comparação dos documentos a maioria dos alunos demonstraram uma compreensão elevada e, nas duas últimas perguntas, todos os alunos conseguiram atingir os objetivos pretendidos.

3.3. Debate sobre a fundação do estado de Israel

Na aula acerca da descolonização asiática, foi abordado o caso da Palestina e, em seguimento, foi proposto aos alunos a realização de um debate que simulava a apresentação do Plano de Partilha da Palestina por parte da ONU, em 1947 que previa a criação de dois Estados: um judeu e um árabe. O plano foi aprovado pela ONU, mas rejeitado pelos árabes, levando à Guerra de 1948 e à criação do Estado de Israel.

Esta atividade teve como principais objetivos compreender os diferentes argumentos para justificar ou contrariar a criação do Estado de Israel, trabalhar a multiperspetiva, relacionar acontecimentos do passado com o estado atual do mundo e desenvolver o espírito crítico dos alunos. Para além disto, nesta atividade, os alunos tinham que começar por fazer uma pequena apresentação dos principais argumentos do seu grupo, seguindo-se o debate propriamente dito. No final, deveriam fazer uma votação através da qual cada grupo definiria se estava a favor ou contra a criação do Estado de Israel.

Assim, os alunos foram divididos em cinco grupos: líderes sionistas, líderes árabes palestinianos, Estados Unidos da América, URSS e países árabes vizinhos. Como professora, realizei o papel de moderadora do debate em representação da ONU e, no final do debate, recolhi os votos.

Todos os alunos de ambas as turmas estavam presentes resultando assim numa participação de toda a amostra. Como esta atividade resultou em dois debates diferentes realizados pelas duas turmas de forma separada e foi a tarefa que gerou mais diferenças entre os dois grupos, tomou-se a decisão de analisar os debates das duas turmas de forma separada.

Já com os conteúdos apresentadas no decorrer da aula os alunos iniciaram a planificação do debate. Como materiais de apoio tinham o guião do debate que apresentava os grupos, como seria conduzido o debate e a que questões deveriam saber responder e uma folha com os principais argumentos de cada grupo que teriam que desenvolver mais através de pesquisa autónoma, podendo utilizar para isso o manual e o telemóvel para pesquisarem⁷. De seguida, deu-se início ao debate.

Sendo esta atividade aplicada numa aula de 90 minutos, o plano de aula contemplava 45 minutos para a leção dos conteúdos e os restantes 45 minutos para a organização e elaboração do debate. A turma *alfa* demorou apenas quinze minutos na organização do debate e utilizaram a restante meia hora para a realização do mesmo. No entanto, apesar de mostrarem animação e algum empenho para a realização da atividade, ao longo da discussão, foi perceptível que alguns grupos não estavam bem preparados, não reuniam um número variado de argumentos e muitas vezes ficavam sem resposta, para além disso, nesta turma, todos os grupos selecionaram um porta-voz e apenas essa pessoa respondia em todos os grupos, não havendo participação nem auxílio de outros membros.

Já na turma *beta*, os alunos iniciaram a pesquisa e organização do debate e a mesma acabou por se estender, por esse motivo, permiti que os alunos utilizassem o tempo restante da aula para organização dos argumentos, a pedido dos mesmos, e que realizassem o debate na primeira meia hora da aula seguinte. Nesta turma, notou-se um maior empenho e envolvimento de todos os membros dos grupos, pois os alunos mostraram ter uma grande variedade de argumentos que todos os elementos do grupo dominavam já que optaram por não definir um porta-voz fixo para cada grupo, mas sim que cada membro respondesse a cada pergunta do debate de forma a que todos pudessem participar.

No geral, houve um envolvimento e boa adesão por parte das duas turmas, são ambas bastante recetivas a este tipo de atividades. Foi uma atividade que mostrou ser bastante eficaz para trabalhar a multiperspetiva e levou a que os alunos

⁷ Para ver materiais de auxílio ao debate, verificar Anexo 3 e 4.

compreendessem os diferentes argumentos de todos os lados e todas as motivações envolvidas.

No final do debate e da votação, foram colocadas algumas questões aos alunos com o objetivo de os mesmos refletirem sobre a atividade e relacionarem os acontecimentos do debate com a atualidade. As perguntas foram as seguintes:

- 1- O que aconteceu na realidade após esta votação histórica?
- 2- Como é que este momento influenciou o conflito israelo-palestiniano atual?
- 3- Se estivesses na ONU em 1947, terias votado de forma diferente?
- 4- Como é que este exercício te ajudou a perceber que a História não tem apenas “bons” e “maus”, mas sim diferentes narrativas?
- 5- Será possível construir um futuro de paz quando as narrativas do passado continuam tão divididas? Como pode a história ajudar neste processo?

As respostas dos alunos às questões finais confirmaram a eficácia desta atividade para trabalhar a multiperspetiva já que os obrigou a colocarem-se numa perspetiva e terem que a defender enquanto ouviam a posição dos restantes. Tal se pode confirmar através das respostas apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11- Respostas às perguntas finais de conclusão do debate.

	Turma Alfa	Turma Beta
O que aconteceu na realidade após esta votação histórica?	“Houve conflitos até hoje na faixa de Gaza”	“Houve guerras e desacordos entre povos que geraram conflitos que duram até aos dias de hoje”
Como é que este momento influenciou o conflito israelo-palestiniano atual?	“Os EUA deram apoio a Israel”	“Influenciou porque foi o ponto de partida e o que originou todos os conflitos nessa região que duram até ao dia de hoje e se nenhuma iniciativa for tomada para resolver isto daqui a cem anos estaremos na mesma situação em que nos encontramos atualmente” “Criou uma guerra que eu penso que pode ter solução de forma pacífica que permita resolver as coisas compartilhando as diferentes visões de cada lado e ambos chegarem a acordo de forma a que todos fiquem satisfeitos”
Se estivesse na ONU em 1947, terias votado de forma diferente?	Um grupo considerou que a divisão proposta pela ONU um pouco injusta e o grupo que ficou com os países árabes vizinhos mencionou que votaria de forma diferente, mas consideraram que a divisão dos dois estados deveria ser mais contínua e não tão “dividida”. Os restantes mantiveram o seu voto. Em relação a Jerusalém, as opiniões foram bastante diversas, alguns alunos consideraram que a cidade deveria pertencer aos judeus, outros aos palestinianos e houve ainda quem acreditasse que a melhor solução era de	Nesta turma todos os elementos de todos os grupos referiram que mantinham o seu voto. Alguns alunos voltaram ainda a mencionar que a divisão do território poderia ser um pouco injusta.

	que Jerusalém fosse uma cidade internacional controlada pela ONU de forma a tentar evitar conflitos.	
Como é que este exercício te ajudou a perceber que a História não tem apenas “bons” e “maus”, mas sim diferentes narrativas?	“Porque cada um tem a sua justificação e os seus interesses e, por vezes, é difícil chegar a um consenso” “Cada um tem a sua razão e as suas opiniões. Devemos tentar viver em equivalência” “Ajudou porque nós temos que aprender sobre os dois lados para percebermos melhor a história, mesmo que achemos que um lado esteja errado na nossa opinião”	“Não há um lado certo, cada um defende aquilo em que acredita e que acha mais correto. Ambos têm razão nas suas perspetivas” “Penso que não há lados certos e que, neste caso em concreto, esta situação foi muito mal planeada. Pois havendo uma tentativa de acordo e de partilha, deveria de haver uma forma de evitar este tipo de invasões que vemos hoje em dia” “Para mim este exercício ajudou-me a ver os pontos positivos de cada um dos lados. Por um lado, é bom os judeus terem um estado próprio para estarem protegidos, por outro lado também consigo perceber o lado dos palestinianos e no fim temos o lado mau de tudo isto que foram as consequências disto tudo que assistimos até hoje” “Acho que o debate mostrou que todos nós conseguimos encontrar argumentos para defender ou ir contra a divisão, por isso penso que isto mostra que não existe um lado bom nem existe um lado mau, existem lados diferentes e cada um defende aquilo em que acredita”
Será possível construir um futuro de paz	“Eu acho que é preciso deixar o passado para trás e tentar resolver as coisas de forma	“Acho que infelizmente esta guerra vai perdurar por mais tempo, até porque a maioria das

quando as narrativas do passado continuam tão divididas? Como pode a história ajudar neste processo?	pacífica, porque há pessoas que estão a sofrer” “A História pode ajudar porque nos pode permitir rever os erros do passado e aceitar que dos dois lados há coisas certas e erradas”	pessoas só vê um lado e por isso é que a História é importante, porque permite-nos ver mais do que um lado e perceber que erros foram cometidos no passado para evitarmos no futuro” “Acho que se os líderes mundiais fossem mais pacifistas que era possível alcançar uma paz” “Temos que manter sempre a esperança, no entanto, como a guerra está neste momento, eu não consigo ver uma resolução pacífica para já” “Acho que a História nos permite olhar para o que se passou e tentar não repetir os mesmos erros. No entanto, o que temos visto hoje em dia é que, por muito que se relembre, há coisas que se continuam a repetir” “Há várias guerras que já estudamos que foram causadas por motivos religiosos, raciais, etc. e se nós soubéssemos olhar realmente para isso e para as consequências que estes conflitos nos trazem talvez os pudéssemos evitar. Na minha opinião é isso que a história tem como positivo, é que nos mostra as consequências dos acontecimentos e faz-nos refletir naquilo como um todo”
--	--	---

Fonte: Autoria própria.

3.4. “O que a notícia não mostra”

Esta atividade foi realizada no contexto da aula sobre Neoliberalismo e globalização. Esta atividade foi apenas aplicada à turma *beta*, por falta de condições que permitissem a aplicação da mesma nas duas turmas.

Para esta atividade, todos os alunos da turma foram divididos em quatro grupos, a cada um foi entregue uma notícia diferente que abordava o tema da globalização⁸ e perante a notícia cada grupo deveria responder às seguintes perguntas:

- Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?⁹

A notícia dada ao primeiro grupo data de 18 de novembro de 2024, foi retirada do site “RTP Notícias” e intitulava-se: “Lula apela a nova governança global e diz que “globalização neoliberal fracassou”. Nesta notícia, o presidente do Brasil, Lula da Silva, afirma o falhanço do sistema de “globalização neoliberal” já que prioriza os países mais ricos que se tornam cada vez mais ricos e ignora os problemas dos países mais pobres que se tornam cada vez mais pobres. Propõe ainda que seja aplicado um imposto a todos os bilionários do mundo sobre a sua fortuna e uma reforma de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Perante esta notícia, notamos desde logo uma posição defensora dos países em

⁸ Para ver notícias completas, verificar Anexo 5.

⁹ Esta atividade foi preparada em conjunto com a minha colega de estágio como base de suporte para os relatórios de ambos. O objetivo foi trabalhar o uso da notícia em sala de aula e, a partir das notícias, perceber a perspetiva apresentada, se a visão está enviesada e se faltam outros lados da história. Para este relatório, apenas interessa a segunda parte visto que estamos a tratar a multiperspetiva, no entanto, para verificar a análise do primeiro ponto, consultar o relatório de estágio “Ler, analisar e produzir: o jornal como estratégia de aprendizagem em História.” de Ana Rita Reis Moreira.

desenvolvimento, assim, as vozes ausentes nesta notícia são os países desenvolvidos e principalmente as potências que beneficiam da atual ordem internacional, como os EUA. A linguagem da notícia também vincula uma visão crítica de fracasso do sistema internacional e aos mais ricos.

A segunda notícia data de 2 de junho de 2025, uma data muito próxima do momento da realização do trabalho na aula, foi retirada do site espanhol “El país” e intitula-se: “La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial”. Nesta notícia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) alerta que trazer cadeias de produção para os países pode prejudicar a economia mundial e o Produto Interno Bruto (PIB) global. A organização alerta ainda para a dependência de países fornecedores, como a China, destacando a diversificação da produção, a abertura das economias e variedade de fornecedores como solução. A perspectiva apresentada nesta notícia está diretamente relacionada com a OCDE, uma organização que tem como fim o desenvolvimento das economias promovendo o livre comércio e a realocização de certas cadeias de produção de forma a que certos países não estejam dependentes do mesmo fornecedor. Esta visão sugere uma opinião pró-globalização e pró-livre comércio criticando medidas protecionistas. Nesta notícia faltam-nos a visão dos países em desenvolvimento e perceber de que forma lidam com esta dependência e que alternativas propõem, bem como a visão de quem está contra a globalização económica e dos países fornecedores, como a China. Para além disto, a linguagem utilizada na notícia tende sempre a mostrar os perigos das medidas protecionistas, apesar de baseada em dados.

A terceira notícia, de 1 de maio de 2025, foi retirada do site brasileiro “Brasil de Fato” e intitula-se: “Exploração sem limites: como a lógica neoliberal une precarização do trabalho e destruição ambiental no Sul Global”. Esta notícia faz uma ligação entre a priorização do lucro e a precariedade das condições de trabalho trazendo ainda uma relação com a crise climática alertando assim que a causa intensificadora destes problemas é a ascensão da extrema direita. A notícia aborda bastante a exploração dos trabalhadores brasileiros, sobretudo a existência da escala 6x1 (seis dias de trabalho e apenas um dia de descanso) e a falta de medidas para proteger estes trabalhadores.

Tudo isto estaria então ligado à lógica do neoliberalismo e à priorização do lucro acima do bem-estar dos trabalhadores. Como solução, é defendida a adoção da escala 4x3 (quatro dias de trabalho e três de descanso), algo que já vem a ser aplicado em vários países da Europa, para além do aumento da proteção destes trabalhadores. A perspetiva deste artigo afigura-se como uma crítica ao neoliberalismo e à exploração pelo lucro, especialmente em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil que aqui ainda são associadas às alterações climáticas. Seria interessante poder ter nesta notícia a perspetiva dos empresários responsáveis pela precarização laboral, dos governos para perceber que medidas podem ser implementadas para evitar a situação e até mesmo a perspetiva dos países que já implementaram as medidas defendidas no artigo. Para além disso, por ser um artigo de opinião, a linguagem utilizada mostra um claro enviesamento ao criticar fortemente a extrema-direita e os empresários.

A última notícia, de 29 de maio de 2025, foi retirada também do site espanhol “El país” e intitula-se: “La UE y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad”. Nesta notícia, é referida a visita de António Costa, presidente do Conselho Europeu, ao Brasil onde o mesmo afirma a pretensão de assinar o acordo comercial entre a União Europeia e a Mercosul até ao final de 2025 criando assim a maior zona de comércio livre do mundo. António Costa refere o importante impacto geopolítico da assinatura deste acordo, nomeadamente tendo em conta as guerras atuais na Ucrânia e em Gaza, aproveitando ainda para enviar uma mensagem de paz e criticar a Rússia pela invasão à Ucrânia. A perspetiva desta notícia valoriza o livre comércio e afirma que pode ser um ponto de partida para a paz incentivando a cooperação internacional. Beneficiaria esta notícia ter a perspetiva da França, país que ainda se apresenta muito indeciso em relação à assinatura do acordo e talvez ainda dos empresários e trabalhadores dos países da Mercosul que podiam ficar afetados pela concorrência dos produtos europeus. Em termos de linguagem, esta notícia apresenta uma visão eurocêntrica e destaca a importância da integração económica.

Em todas as notícias, a inclusão de diferentes perspetivas poderia dar ao leitor uma visão mais alargada do assunto de forma a que o mesmo pudesse formular a sua

própria opinião. Por exemplo, em relação à última notícia, perceber as razões que levam à indecisão da França poderia levar o leitor a perceber também os pontos negativos que o acordo traria. Assim, a sua opinião poderia ser mais fundamentada já que teria acesso a várias perspetivas sobre o mesmo assunto e não apenas a visão de que o acordo seria muito benéfico pois evitaria os conflitos bélicos.

O primeiro grupo conseguiu identificar a crítica realizada na primeira notícia, a perspetiva defendida e ainda as vozes em falta como os países do Norte e ainda referiram as organizações internacionais e economistas. Quanto à inclusão destas perspetivas, os alunos consideraram-na vantajosa de forma a permitir uma visão mais completa do assunto. Por fim, em relação à linguagem utilizada, reconheceram que a mesma poderia sim transmitir um certo enviesamento e referiram ainda algumas expressões de forma a comprovar a sua posição. A respeito disto, ver Tabela 12.

Tabela 12- Respostas dos alunos à primeira notícia.

Notícia: “Lula apela a nova governança global e diz que “globalização neoliberal fracassou””.	
Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?	“A perspectiva principal é a do presidente do Brasil, Lula da Silva, que critica a atual ordem económica e política internacional, especialmente a “globalização neoliberal”, e defende uma nova política mundial, propondo reformas nas instituições internacionais como a ONU, FMI, o Banco Mundial e a OMC e solicita mais representatividade para os países do Sul global.”
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	“As vozes não representados nesta notícia são os países do Norte, as instituições internacionais referidas na notícia, os cidadãos dos países em desenvolvimento e talvez também economistas que pudessem analisar os impactos da globalização neoliberal.”
Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?	“A inclusão de vozes contrárias ou até mesmo neutras podiam dar-nos uma visão mais equilibrada do assunto e até apresentar-nos vantagens da globalização.”
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	“Sim, a linguagem sugere um alinhamento com a visão de Lula da Silva já que a notícia é muito centrada nas suas declarações, não havendo ideias opostas. Como exemplos disto temos o uso das expressões “globalização neoliberal fracassou”, “priorizar economias centrais”, “escolheu-se salvar os bancos” e “fortalecer o estado”, todas estas expressões mostram ser contra o sistema neoliberal e a favor de uma maior intervenção do estado.”

Fonte: Autoria própria.

O segundo grupo conseguiu identificar a perspectiva apresentada na notícia, embora pudessem ter desenvolvido mais, identificaram como vozes ausentes os países em desenvolvimento e ainda acrescentaram os trabalhadores. Quanto à inclusão das vozes ausentes, o grupo reconheceu que podia mostrar mais uma perspectiva sobre o tema, nomeadamente, os benefícios desta realocização dos meios de produção. Em relação à linguagem, os mesmos afirmaram que a linguagem utilizada valorizava o livre comércio e destacava os riscos da desglobalização. A propósito, ver Tabela 13.

Tabela 13- Respostas dos alunos à segunda notícia.

Notícia: “La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial”.	
Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?	“A perspectiva principal desta notícia é uma crítica à globalização dos processos de produção. Esta crítica é feita pela OECE que apoia o livre comércio.”
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	“A notícia não tem perspectivas dos trabalhadores, dos países em desenvolvimento e até mesmo de setores que poderiam beneficiar de realocização de produção.”
Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?	“Poderia mostrar os benefícios da realocização para algumas economias e dava-nos uma visão mais equilibrada mostrando-nos mais perspectivas.”
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	“Sim, a linguagem valoriza o livre comércio e destaca os riscos e custos da desglobalização.”

Fonte: Autoria própria.

O terceiro grupo também foi capaz de reconhecer a perspectiva apresentada na notícia. Reconheceram como vozes ausentes os empresários e ainda organizações internacionais, no entanto, não responderam de que forma é que a inclusão destas vozes poderia ser benéfica para a compreensão do tema. Quanto à linguagem, o grupo identificou o alinhamento à política de Lula da Silva e à luta dos trabalhadores. Consultar Tabela 14 a propósito disto.

Tabela 14- Respostas dos alunos à terceira notícia.

Notícia: "Exploração sem limites: como a lógica neoliberal une precarização do trabalho e destruição ambiental no Sul Global".	
Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?	"A perspectiva principal apresentada na notícia é uma crítica ao modelo neoliberal dizendo que o mesmo é responsável pela situação precária dos trabalhadores e pelas alterações climáticas. Esta notícia defende que a procura pelo lucro resulta na exploração dos trabalhadores e que se deve lutar pela diminuição da jornada de trabalho."
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	"Estão ausentes na notícia a perspectiva de empresários e de organizações internacionais que tragam opiniões diferentes."
Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?	Sem resposta.
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	"A linguagem da notícia demonstra um claro posicionamento crítico ao neoliberalismo e destaca a luta dos trabalhadores, o que indica um certo enviesamento."

Fonte: Autoria própria.

O quarto e último grupo conseguiu identificar a perspectiva principal da notícia, reconheceram como vozes ausentes os grupos ambientais, representantes civis e até mesmo mais países da Mercosul de forma a ter a visão de mais países sem ser o Brasil. Em relação à inclusão destas vozes na notícia, o grupo afirmou que trazer diferentes perspectivas poderia mostrar não só o lado positivo, mas também o lado negativo do acordo. Quanto à linguagem utilizada, os alunos reconheceram que havia uma tendência para mostrar o acordo como algo positivo e até tiveram o cuidado de retirar uma expressão utilizada na notícia para se referir ao mesmo como "extraordinário" corroborando assim o que tinham afirmado anteriormente.

Tabela 15- Respostas dos alunos à quarta notícia.

Notícia: "La UE y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad".	
Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?	"A perspectiva principal é positiva e institucional referindo o esforço da UE e do Brasil para fazerem um acordo comercial como uma forma de mostrar estabilidade global."
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	"Estão ausentes as vozes dos grupos ambientais que se preocupam com as questões climáticas que este acordo pode trazer. Representantes da sociedade civil e outros países da Mercosul, para além do Brasil."
Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?	"A inclusão de diferentes perspectivas podia mostrar que a decisão deste acordo não é unanime e que envolve controvérsias, o que nos podia mostrar o lado negativo disto tudo."
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	"Sim, a linguagem utilizada refere-se constantemente ao acordo como algo positivo dizendo que tem um potencial "extraordinário" sugerindo um viés favorável."

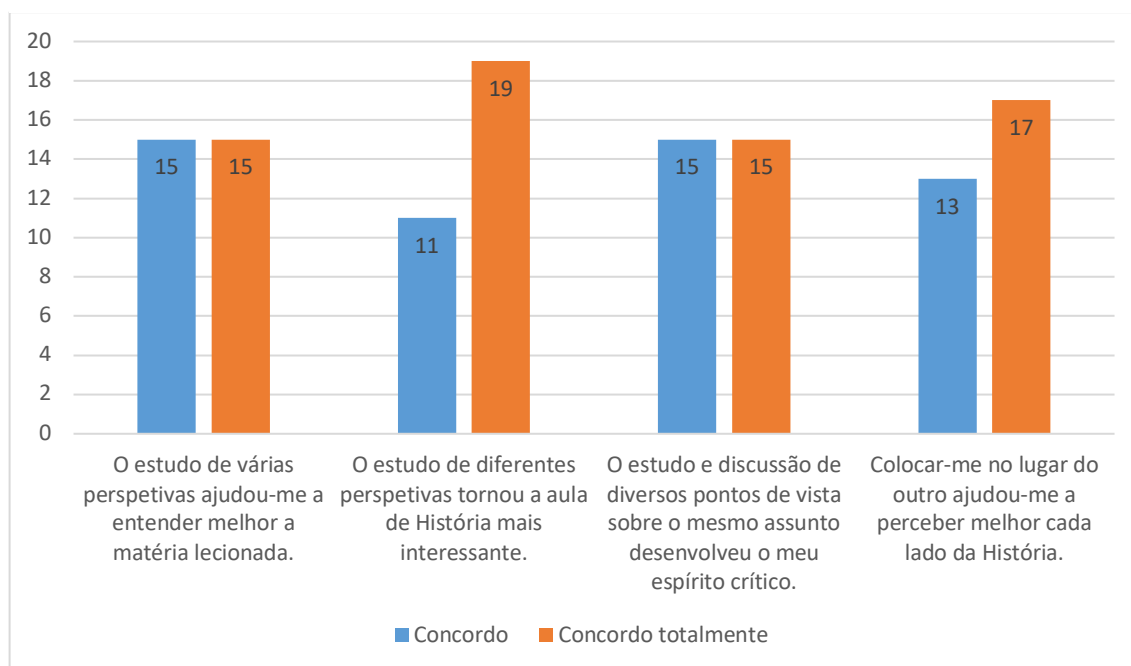
Fonte: Autoria própria.

Em conclusão, esta atividade mostrou-se muito eficaz para trabalhar a multiperspetiva através de notícias já que conseguiu levar os alunos a identificarem a posição descrita, que posições estariam ausentes e ainda como a linguagem que usamos pode ou não mostrar um enviesamento de opinião. Todos os grupos conseguiram alcançar os objetivos propostos e nota-se uma clara evolução no que diz respeito ao estudo da multiperspetiva.

3.6. Questionário Final

No final do ano letivo foi colocado um questionário final aos alunos para perceber de que forma é que esta investigação tinha ou não evoluído. Este questionário foi realizado *online* através da plataforma *Google Forms*¹⁰ e foram recolhidas trinta respostas devido a faltar um aluno na turma *beta*. O questionário final foi composto por apenas duas perguntas, uma composta por quatro afirmações sobre as quais os alunos tinham que indicar se concordavam totalmente, concordavam, não sabiam, discordavam ou discordavam totalmente, numa escala de tipo *Likert*. O gráfico 7 mostra-nos as respostas à primeira questão.

Gráfico 7- Respostas à primeira pergunta do questionário final.



Fonte: Autoria própria.

¹⁰ Para ver questionário completo verificar Anexo 6.

As respostas às afirmações colocadas mostram que todos os alunos concordaram ou concordaram totalmente com as mesmas. Isto comprova-nos a evolução deste estudo e a eficácia das atividades colocadas para o estudo da multiperspetiva em sala de aula.

Já a segunda questão era uma questão de resposta aberta e pretendia entender de que forma é que a multiperspetiva ajudou os alunos a perceberem melhor os conteúdos lecionados na aula de História. A Tabela 16 mostra-nos alguns exemplos de respostas.

Tabela 16- Exemplos de respostas à segunda pergunta do questionário final.

De que forma o estudo de várias perspectivas te ajudou a entender melhor a matéria lecionada na aula de História?
“Pois assim, percebo qual a posição de cada um e qual a visão que cada um tinha em cada época. E é sempre importante ver os dois lados da história. Acho que ajuda a perceber melhor. Colocas as mãos na massa e pesquisar.”
“Ajudou a perceber que nenhum lado está totalmente errado, e que todos os acontecimentos da história aconteceram por alguma razão, quer ela de defesa nacional quer por que sentiram se desprezados ou ofendidos.”
“Ajudou-me porque assim consegui ver as diferentes formas, e os motivos de várias visões diferentes, me aproximando assim mais perto da realidade.”
“O estudo de várias perspectivas ajudou-me a entender a melhor a matéria de história uma vez que conseguimos ter noção das diversas perspectivas que existem.”
“Fez-me perceber que a História não é feita apenas de factos, mas também de interpretações e experiências vividas por diferentes grupos de pessoas.”
“Podemos entender que cada país tem a sua perspectiva sobre um mesmo momento da história.”
“Uma vez que “há sempre dois lados da história” o estudo das várias perspectivas ajudou a criar um terceiro, o nosso, desse modo, acredito que foi extremamente importante a análise de documentos, artigos e notícias para criar e aprofundar a nossa própria opinião sobre determinado tema.”
“Porque me permitiu ter uma compressão mais completa sobre os acontecimentos e não limitar a visão por apenas um dos lados.”

Fonte: Autoria própria.

Já em relação à segunda pergunta, as respostas dos alunos mostram que o estudo da multiperspetiva na sala de aula foi um auxílio para os mesmos compreenderem melhor os conteúdos lecionados. O facto de muitos alunos referirem que conhecer e compreender os vários lados de um determinado assunto os ajudou a compreenderem melhor história e que ainda lhes permitiu criar o seu próprio ponto de vista, mostra a evolução e conclusão desta investigação.

Tendo analisado todas as atividades e resultados das mesmas, no próximo capítulo serão discutidos os resultados.

4. Discussão dos resultados.

Depois de descritas todas as atividades e respectivos resultados, neste capítulo os mesmos serão analisados.

A presente investigação seguiu a seguinte questão de investigação: Como pode/deve a multiperspetiva contribuir para a compreensão histórica? A partir disto, o objetivo das atividades realizadas em sala de aula com os alunos era avaliar como é que a utilização de várias perspetivas sobre um determinado acontecimento histórico os ajudava a compreender melhor os conteúdos lecionados.

Para além disso, foram elencados três objetivos:

- a) Identificar o papel da multiperspetiva no desenvolvimento da empatia histórica dos alunos;
- b) Aferir de que forma a multiperspetiva pode desenvolver o espírito crítico;
- c) Avaliar se os alunos conseguem compreender a importância da multiperspetiva na construção de um pensamento histórico.

A primeira atividade, o questionário inicial, teve como objetivo analisar o conhecimento prévio dos alunos à cerca dos seguintes conceitos: multiperspetiva, empatia histórica, evidência histórica e fiabilidade das fontes, bem como avaliar a capacidade de espírito crítico dos alunos em relação ao papel das fontes históricas na construção do conhecimento histórico.

Os conceitos de multiperspetiva e empatia histórica mostraram-se novos para os alunos e daí a necessidade de os trabalhar mais em sala de aula.

Com a segunda atividade realizada, o questionário sobre a construção do muro de Berlim, foi possível trabalhar com os alunos a multiperspetiva, a evidência histórica e ainda a empatia histórica.

Perante a empatia histórica, o exercício proposto aos alunos de se colocarem na pele de um habitante de Berlim durante a construção do muro permitiu aos mesmos a realização do processo defendido por Endacott e Brooks. Estes autores, já referidos

anteriormente, defendem que a empatia histórica é um processo em que os alunos se colocam no lugar de figuras históricas (ou em acontecimentos históricos) de forma a conseguirem interagir de forma mais afetiva e entenderem emoções, experiências ou ações (Endacott & Brooks, 2013). Este processo permitiu ainda aos alunos pensarem como era viver nesta época e como aquelas pessoas com hábitos e perspetivas diferentes que no presente podem parecer inusitadas, como defendem Seixas e Morton (Seixas & Morton, 2012), tendo em conta as condições políticas, sociais, económicas e culturais. A empatia histórica permitiu que os alunos se aproximassem mais dos agentes históricos e se colocassem na sua pele percebendo que foram pessoas normais.

Quanto à evidência histórica, a análise e comparação dos documentos fornecidos na ficha de trabalho permitiu que os alunos compreendessem que a evidência histórica deve ser questionada, pois devemos sempre tentar perceber de forma crítica: Como? Porquê? Quando? Quem? Através da análise das fontes, as respostas obtidas permitiram reconhecer que os alunos conseguiram perceber porque é que os documentos tinham visões diferentes sobre o mesmo acontecimento e confrontaram perspetivas. A questão de escolha múltipla que pedia aos alunos para selecionarem que agentes saberiam mais sobre os acontecimentos da construção do muro confirmou a afirmação de Rosalyn Ashby (2006), pois os alunos foram capazes de identificar que a evidência histórica era construída pelos historiadores e pelas narrativas do passado.

Em relação à multiperspetiva, este exercício permitiu com que os alunos percebessem melhor o conceito e que a história não é uma narrativa fechada, mas sim uma narrativa subjetiva que tem várias visões sobre os mesmos acontecimentos, tal como defendido por Wansink, Akkerman, Zuiker e Wubbles (2018).

A terceira atividade, o debate sobre a fundação do estado de Israel, permitiu o trabalho da multiperspetiva de forma bastante eficiente, já que os alunos se dispuseram a aceitar várias visões do mesmo assunto e defender a do seu grupo, como defende Robert Strandling (2003). A reflexão final conduzida pelas perguntas colocadas ajudou ainda a perceber que os alunos tinham conseguido alcançar a definição que o mesmo autor indica para multiperspetiva, entender e aceitar que duas

pessoas podem ter diferentes visões sobre o mesmo acontecimento já que podem estar influenciadas pelos contextos que as rodeiam e pelo seu próprio ponto de vista.

A quarta atividade pedia que os alunos analisassem criticamente uma notícia atendendo à perspetiva apresentada. Todos os grupos foram capazes de identificar a perspetiva da notícia, que outras visões faltavam ali apresentar, apenas um grupo não foi capaz de explicar a importância da inclusão de outras visões, mas todos foram capazes de reconhecer que a escrita apresentava um enviesamento de acordo com a visão defendida. Perante este exercício, os grupos que explicaram a importância da inclusão das perspetivas ausentes, mencionaram que isso originaria uma discussão muito mais equilibrada, informada e que os ajudaria a formular a própria opinião, confirmando o que Isabel Barca defende ao afirmar que “A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspetiva” (Barca, 2001).

O questionário final mostrou que os alunos concordaram que a multiperspetiva os ajudou na compreensão dos conteúdos, que desenvolveu o seu espírito crítico por terem que analisar mais do que uma perspetiva e que também tornou a aula de história mais interessante. Muitos alunos referem ainda, na resposta final, que entender os diversos lados de um acontecimento histórico os ajudou não só a perceberem melhor as aprendizagens, mas também a desenvolverem criticamente o seu ponto de vista, o que mostra a evolução positiva que esta investigação tomou.

Assim, o objetivo traçado no início desta investigação foi alcançado, já que os alunos conseguiram compreender os conceitos de multiperspetiva e empatia histórica e conseguiram ainda trabalhar com a evidência histórica e desenvolver o seu espírito crítico. No início deste trabalho foi ainda referido que se seguiria uma variante mais perspetivista defendida por autores como Raul Walsh, William Dray¹¹ e Isabel Barca (Barca, 2001), de forma que os alunos percebessem que, apesar de ter que questionar as fontes, a sua fidedignidade e ter em consideração todas as perspetivas sobre um determinado acontecimento, que a história não é apenas construída a partir de um ponto de vista. Em vez disso, os alunos aprenderam que devem utilizar o seu espírito

¹¹ Citados por Isabel Barca, 2001.

crítico para avaliar, selecionar e refletir sobre as informações e diferentes pontos de vista da história. Os alunos conseguiram ainda perceber que não há lados certos nem errados, há apenas duas perspectivas que estão influenciadas por diversos contextos.

Quanto às limitações deste método já referidas anteriormente, a flexibilidade do currículo e o tempo que dispomos para o lecionar, nesta investigação as atividades acerca da multiperspetiva foram colocadas sempre que possível em ambas as turmas, apenas não havendo condições para aplicar a atividade “O que a notícia não mostra” em uma das turmas.

Em resumo, as ideias dos estudantes ao longo do ano letivo, bem como os resultados já apresentados, mostram uma progressão da sua compreensão dos conceitos selecionados para esta investigação. Conseguimos notar uma evolução principalmente na noção de multiperspetiva e de empatia histórica, mas também um melhor uso da evidência histórica e um claro desenvolvimento do espírito crítico dos alunos no que diz respeito à análise das fontes e das diferentes perspetivas.

Considerações Finais

No final deste estudo, restou-nos compreender que a multiperspetiva é apenas uma forma de ver a história. Tanto na história como no nosso dia a dia, os acontecimentos que nos rodeiam permitem a existência de vários pontos de vista que, juntos, permitem-nos chegar mais próximo da realidade e completar, de maneira mais informada, a nossa opinião.

Sobra-nos apenas verificar se os resultados da investigação permitiram responder à questão orientadora e objetivos elencados no início deste relatório.

Este trabalho demonstra de forma clara a intenção de que o ensino da história privilegie o espírito crítico dos alunos e o seu trabalho autónomo, transformando o professor não num agente passivo, mas sim num fio condutor da aula de história que faculte aos alunos as ferramentas necessárias para que os mesmos possam analisar criticamente as diferentes visões da história.

De forma a aplicar estas ideias, foi privilegiada a utilização de diferentes narrativas sobre o mesmo acontecimento, de forma que os estudantes conseguissem analisar e questionar todas as diferentes perspetivas, tentando sempre que os mesmos se colocassem no papel daquelas figuras históricas a viver aqueles eventos.

A aplicação da multiperspetiva em sala de aula foi realizada de diferentes formas nesta investigação, seja por ficha de trabalho, debate ou leitura e análise de notícias. A ficha de trabalho permitiu aos alunos analisar criticamente fontes históricas, comparar visões, questionar a sua veracidade e até mesmo colocarem-se a eles mesmos nos acontecimentos descritos para melhor os compreender. O debate promoveu a criatividade e pesquisa autónoma dos alunos, bem como fortaleceu a sua capacidade de argumentação, pois todos tiveram que defender o seu lado, mesmo que pessoalmente não fosse a visão que defendessem. Já a análise das notícias, para além de desenvolver o espírito crítico dos estudantes, levou-os a entender que a multiperspetiva pode estar em tudo e em todas as épocas históricas e que termos todas as vozes e visões presentes ajuda-nos a ter uma visão mais completa de um determinado assunto, bem como permite a formulação de uma opinião bem informada.

Como já mencionado anteriormente, o Ministério da Educação define no PASEO a importância de oferecer aos alunos múltiplas literacias para que os mesmos possam ser capazes de formular opiniões e tomar decisões. Neste aspeto, a disciplina de História mostra-se uma área com um vasto leque de possibilidades, já que nos permite a análise de várias narrativas sobre o mesmo assunto, a comparação, a seleção de informação, a formulação de hipóteses, a tomada de decisão e a empatia de nos colocarmos no lugar do próximo, aspetos importantes não só para esta disciplina e para a escola, mas também para o dia a dia das crianças e jovens para que se tornem cidadãos críticos e informados.

Ao longo deste relatório foi referida a questão de orientação para esta investigação, bem como os objetivos que guiariam a mesma. Chegando ao fim, conclui-se que a multiperspetiva pode contribuir para a compreensão histórica uma vez que a aprendizagem de diferentes visões/ opiniões sobre o mesmo assunto, permite aos alunos um maior entendimento sobre determinado acontecimento.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, a multiperspetiva pode contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica dos alunos na medida em que lhes permite ver um determinado acontecimento através de outra perspetiva “obrigando-os” a colocarem-se no lugar de outra pessoa entendendo todos os condicionantes políticos, económicos, sociais, culturais ou até mesmo emocionais que rodeavam aquele agente histórico.

Em relação ao segundo objetivo, a multiperspetiva pode desenvolver o espírito crítico na medida em que permite que os alunos questionem e comparem visões sobre o mesmo acontecimento, ou mesmo quando só têm uma visão, como foi o caso da atividade “O que a notícia não mostra”, na qual os alunos mostraram ter capacidade crítica para reconhecerem as visões em falta e de que forma é que as mesmas podiam acrescentar na forma como o acontecimento é mostrado ao leitor, nomeadamente, fornecerem outras perspetivas sobre o mesmo assunto e contribuírem para uma visão mais alargada do mesmo.

O último objetivo também se mostrou conseguido, já que os alunos foram capazes de compreender a importância da multiperspetiva para a construção do seu pensamento histórico e que, através da análise e comparação crítica de todas as visões, os alunos conseguem ter um conhecimento mais completo da História.

Durante a investigação, foi notória a evolução dos alunos no tratamento da multiperspetiva, ao início um conceito que lhes parecia estranho rapidamente se tornou um método adotado na maioria das aulas de História, não só nas quais eram aplicadas as atividades. Os alunos passaram a analisar as fontes de forma mais crítica, questionando as mesmas e associando cada uma a cada visão.

No que diz respeito aos métodos de aplicação das atividades presentes neste relatório, foi notório um maior entusiasmo e participação geral na atividade do debate sobre a criação do estado de Israel, já que a mesma deu a oportunidade de os alunos realizarem um *role play* de uma situação real, de aprenderem e de utilizarem a multiperspetiva de forma mais dinâmica. Por isso, no futuro penso que aplicaria a multiperspetiva em sala de aula através de mais atividades de *role play*, já que demonstrou ser a forma que mais cativa os estudantes e que lhes permite compreender melhor o uso deste método.

A multiperspetiva e os restantes conceitos explorados poderiam ainda ter sido desenvolvidos através de outras atividades como um *role play* com personagens históricas, que vai para além do debate já desenvolvido uma vez que permite que os alunos encarem aquela personagem, os seus sentimentos, decisões e perspetivas; atividades que envolvessem ver o mesmo acontecimento pela visão de diferentes grupos sociais (por exemplo, a Revolução Francesa vista por um nobre, um camponês e uma mulher); a criação de jornais onde os estudantes poderiam escrever artigos tendo em vista uma perspetiva diferente ou até mesmo criar entrevistas com diversas testemunhas que teriam opiniões diferentes sobre o mesmo acontecimento; e, por fim, a exploração de jogos simuladores que permitiriam aos alunos colocarem-se no papel de uma certa personagem, criar o seu próprio caminho e as suas próprias perspetivas.

Olhando para esta investigação, hoje teria optado por atividades mais dinâmicas, já que o debate se mostrou a mais bem-sucedida e privilegiaria a saída da sala de aula, no entanto, devido ao cumprimento dos prazos letivos e autorizações das escolas, penso que isso poderia ser um entrave.

O trabalho da multiperspetiva em sala de aula revelou ter bastante potencial e diversas formas de ser trabalhada e mostrou ainda ser uma preciosa ferramenta para enriquecer o conhecimento histórico dos alunos e mudar a forma como os mesmos veem a disciplina, pois muitos encaram a mesma como a memorização de nomes e datas.

Por fim, todos os objetivos definidos para a presente investigação foram alcançados e respondidos, as atividades realizadas foram bem recebidas pelas turmas e a multiperspetiva mostrou-se uma ferramenta essencial não só para o ensino da história, mas também para o dia a dia das crianças e jovens que um dia se tornarão cidadãos ativos na sociedade.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*, 22 (especial), 151 - 170.

Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (p. 29 - 43). Universidade do Minho (CIEd).

Direção Geral da Educação. (2022). *Aprendizagens Essenciais História A 12º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Filipe Fernandes Sebastião, P. (2019). *Os conflitos militares no ensino da História Portuguesa no 3º ciclo do Ensino Básico: A Batalha de S. Mamede (1128), o Cerco de Lisboa (1147) e a Batalha de Aljubarrota (1385)* [Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral.

Lopes, F. (1990). *Crónica de D.João I*. Civilização.

Miguel Oliveira Da Silva, N. (2022). *Visões multiperspetivadas sobre a crise dinástica de 1383-85: Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. RepositóriUM.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Pinto, V. M. I. (2019). A blogosfera no ensino da História: Da epistemologia à práxis [Relatório de estágio, Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário]. Universidade do Porto.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, (11), 5-15.

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Serafim, A. R., Monteiro, I., Carneiro, I., Oliveira, J., & Campos, S. (2017). As ideias tácitas dos alunos de 2.º ciclo do ensino básico sobre a questão dos 'retornados' da África portuguesa. In L. G. Correia, R. C. Leão, & S. Poças (Coords.), *Congresso Internacional: O Tempo dos Professores* (pp. 633-640). Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Stradling, R. (2003). *Multiperspective in history teaching: A guide for students*. Council of Europe.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Anexos

Anexo 1- Questões do questionário inicial.

O que entendes por multiperspetiva? *

A sua resposta

O que é, para ti, empatia histórica? *

A sua resposta

De que forma podes construir evidência histórica? *

A sua resposta

Para ti, todas as fontes históricas são fidedignas? Porquê? *

A sua resposta

Achas que duas fontes históricas podem mostrar perspetivas diferentes e ambas *
estarem corretas? Justifica.

A sua resposta

Fonte: Autoria própria.

Anexo 2- Ficha de trabalho “A construção do muro de Berlim”.

Ficha de Trabalho de História- 12º ano

Nome: _____ Data: __ / __ / ____

“Há sempre dois lados da História” - A construção do muro de Berlim

A visão Oriental

Documento 1-

A construção do muro, segundo a RDA

A data de 13 de agosto evocará sempre para nós este domingo de 1961 em que o Exército Popular Nacional, as tropas fronteiriças da RDA, as forças especiais da polícia e as milícias armadas da classe operária tomaram controlo da nossa fronteira em Berlim Oeste e a RFA. [...] Os nossos adversários esforçavam-se metodicamente para arruinar a RDA. [...] Desrespeitavam as nossas fronteiras e a nossa sabedoria, tentavam enfraquecer a economia aliciando a nossa mão de obra apropriando-se dos nossos bens e especulando com a nossa moeda. A Guerra Fria atingira um ponto culminante e a tensão na Europa aumentava perigosamente [...] Na RFA, imaginava-se já as tropas do exército alemão ocidental a desfilar sob a Porta de Brandeburgo. O 13 de agosto pôs fim a estas divagações. [...] Não restam dúvidas de que, neste dia, salvamos a paz da Europa. Acabámos de criar uma nova situação, na qual o socialismo pode desenvolver-se melhor e mostrar as suas virtudes.

Editorial do Neues Deutschland, órgão oficial do Partido Comunista Este-alemão, 14 de agosto de 1961



Documento 2- O Muro de Berlim, numa caricatura da Alemanha Oriental, 1961. Por trás da águia americana esconde-se o chanceler da RFA, Konrad Adenauer.

A visão Ocidental

Documento 3- A construção do muro, na visão ocidental.

Em 1960, quase 200000 Alemães passaram para o ocidente, dos quais 152 000 transitando por Berlim. É a via normal: de qualquer lado da RDA, acede-se livremente à capital Berlim-este e passa-se de Berlim- Este para Berlim-Oeste, aproveitando a situação especial da cidade. De Berlim- Oeste, os emigrantes são transportados por avião para a RFA.

Da notícia do jornal francês *Le Monde* sobre os acontecimentos em Berlim, 14 de agosto de 1961.



Documento 4- O Muro de Berlim, numa caricatura da Alemanha Ocidental, 1961. (Os habitantes de Berlim Ocidental passam o muro para Berlim Oriental, para as comemorações de Natal).

Tendo em conta os documentos apresentados e o que aprendeste nas últimas aulas à cerca da construção do muro de Berlim, responde às seguintes questões:

1. Atenta nas caricaturas (documento 2 e 4).

1.1. Qual é a mensagem que o documento 2 pretende transmitir?

1.2. Qual é a mensagem que o documento 4 pretende transmitir?

2. Como foi vista a construção do muro pelo bloco oriental e ocidental? Justifica com frases dos documentos 1 e 3.

3. A visão descrita no documento 1 é semelhante à do documento 3? Porquê?

4. As caricaturas que acompanham os documentos 1 e 3 condizem com a visão descrita em cada um deles? Justifica a tua resposta.

5. Na tua opinião, quem é que pode saber melhor sobre os acontecimentos ocorridos durante a construção do muro de Berlim? Selecciona apenas uma opção.

- a) Os historiadores
- b) Quem elaborou os documentos presentes nesta ficha
- c) Testemunhas da época

Justifica a tua escolha.

6. Na tua opinião, porque é que os documentos apresentados têm visões diferentes sobre o mesmo acontecimento?

Anexo 3- Guião Debate Simulado- A Partilha da Palestina pela ONU (1947).

História A- 12º Ano Debate Simulado – A Partilha da Palestina pela ONU (1947)

Objetivos da Atividade:

- Compreender as razões e argumentos a favor e contra a criação do Estado de Israel.
- Desenvolver a capacidade de argumentação baseada em factos históricos.
- Trabalhar a multiperspetiva, colocando-se no lugar dos diferentes atores envolvidos.
- Relacionar o passado com as consequências que se prolongam até à atualidade.

Contexto histórico:

No final da Segunda Guerra Mundial, a pressão internacional para criar um Estado judeu aumentou, especialmente após o Holocausto. Em 1947, a ONU apresentou o **Plano de Partilha da Palestina (Resolução 181)**, que previa a criação de dois Estados: um judeu e um árabe. O plano foi aprovado pela ONU, mas rejeitado pelos árabes, levando à Guerra de 1948 e à criação do Estado de Israel.

Divisão da turma em grupos:

Cada grupo representará um dos principais intervenientes do debate na ONU:

- 1- **Líderes sionistas** (Judeus a favor do Estado de Israel)
- 2- **Líderes árabes palestinianos** (Contra a Partilha e a favor de um único Estado árabe)
- 3- **Estados Unidos** (Apoiam a criação de Israel, mas têm interesses no mundo árabe)
- 4- **URSS** (Apoiam a criação de Israel, mas têm a sua própria agenda política)
- 5- **Países árabes vizinhos** (Egito, Síria, Jordânia, que se opõem à criação de Israel e apoiam os palestinianos)
- 6- **Representante da ONU** (Professor que modera o debate e toma nota dos argumentos para a votação final)

Início do Debate:

Tendo em conta o teu grupo, prepara uma pequena **exposição sobre a tua opinião** com a duração de 3 a 4 minutos.

Após a apresentação de cada grupo, será dado início ao debate que terá as seguintes **questões**:

- Por que é que a Palestina não pode continuar como está?
- Que solução melhor garantiria a paz?
- O que acontecerá se os árabes rejeitarem o plano?
- O que acontecerá se os judeus não tiverem um Estado próprio?

Os grupos podem desafiar as posições uns dos outros e responder a críticas, desde que respeitando as regras.

No final do debate será realizada uma votação, cada grupo deve votar se aprova ou rejeita o plano de partilha da ONU.

Fonte: Autoria própria.

Anexo 4- Posição dos grupos do Debate Simulado- A Partilha da Palestina pela ONU (1947).

História A- 12º Ano Debate Simulado – A posição de cada grupo

Líderes Sionistas (Judeus a favor do Estado de Israel)

Posição:

Apoiam fortemente a criação do Estado de Israel.

Acreditam que a Palestina é a “terra prometida” do povo judeu, conforme a tradição bíblica.

Após o Holocausto, argumentam que os judeus precisam de um lar seguro para evitar futuras perseguições.

A Partilha da ONU dá-lhes um Estado reconhecido internacionalmente, o que veem como um grande avanço.

Estão dispostos a aceitar a partilha, mesmo que não tenham todo o território que desejavam.

Principais Argumentos:

- O Holocausto provou que os judeus precisam de um Estado próprio para se protegerem.
- A imigração judaica já criou comunidades e infraestruturas modernas na região.
- A ONU representa a justiça internacional e deve apoiar o direito dos judeus a um Estado.
- A proposta de partilha garante que ambos os povos terão um território, evitando mais conflitos.

História A- 12º Ano Debate Simulado – A posição de cada grupo

Líderes Árabes Palestinos (Contra a Partilha e a favor de um único Estado árabe)

Posição:

São contra a partilha da Palestina e a criação de Israel.

Acreditam que a Palestina é um território historicamente árabe e que os judeus são imigrantes recém-chegados.

Defendem um Estado único para todos, mas governado pelos árabes, que são a maioria da população.

Veem o plano da ONU como injusto, pois dá mais de metade do território aos judeus, que eram uma minoria na época.

Temem que a criação de Israel leve à expulsão dos árabes palestinos das suas terras.

Principais Argumentos:

- Os árabes vivem nesta terra há séculos; não devem ser forçados a dividi-la com recém-chegados.
- A ONU não tem o direito de dar metade da Palestina a um outro povo sem o consentimento árabe.
- O plano da ONU dá aos judeus uma parte maior do território, mesmo sendo minoria.
- A partilha vai gerar guerra e sofrimento, pois os árabes nunca aceitarão perder a sua terra.

História A- 12º Ano

Debate Simulado – A posição de cada grupo

Estados Unidos (Apoiam a criação de Israel, mas têm interesses no mundo árabe)

Posição:

Apoiam a criação do Estado de Israel, principalmente devido à pressão da comunidade judaica nos EUA.

Reconhecem o sofrimento dos judeus no Holocausto e acreditam que merecem um Estado próprio. No entanto, querem evitar perder o apoio dos países árabes, pois têm interesses económicos na região (petróleo).

Defendem a partilha como um compromisso aceitável para ambas as partes.

Principais Argumentos:

- Os judeus sofreram imenso na Segunda Guerra Mundial e precisam de um lar seguro.
- A criação de Israel trará estabilidade à região, com o reconhecimento internacional.
- A partilha da ONU é uma solução justa, pois dá território a ambos os povos.
- Os EUA querem evitar uma guerra regional, e a partilha pode impedir um conflito maior.

História A- 12º Ano

Debate Simulado – A posição de cada grupo

URSS (Apoiam a criação de Israel, mas têm a sua própria agenda política)

Posição:

Apoiam a criação de Israel, porque acreditam que poderá tornar-se um aliado na região.

Veem os britânicos como imperialistas e querem enfraquecer a influência do Reino Unido no Médio Oriente.

Esperam que um novo Estado judeu possa ser socialista e aliar-se à URSS.

No entanto, também têm boas relações com os países árabes e não querem hostilizar totalmente a região.

Principais Argumentos:

- O fim do domínio britânico na Palestina é um passo contra o imperialismo ocidental.
- Israel pode tornar-se um Estado amigo da URSS e um exemplo socialista no Médio Oriente.
- Os judeus foram vítimas de perseguição na Europa e merecem um lar seguro.
- A solução da ONU pode trazer estabilidade e ajudar a União Soviética a ganhar influência na região.

História A- 12º Ano

Debate Simulado – A posição de cada grupo

Países Árabes vizinhos (Egito, Síria, Jordânia, que se opõem à criação de Israel e apoiam os palestinos)

Posição:

Rejeitam completamente o plano de partilha e qualquer ideia de um Estado judeu na Palestina.

Defendem que toda a Palestina deve continuar a ser um território árabe.

Prometem apoiar militarmente os palestinos caso o plano seja aprovado.

Acreditam que a criação de Israel será uma ameaça para a estabilidade do mundo árabe.

Principais Argumentos:

- A Palestina pertence aos árabes e deve continuar assim.
- O plano da ONU não respeita a vontade da maioria da população árabe.
- Se Israel for criado, os árabes terão de lutar para proteger a sua terra.
- O mundo árabe não aceitará uma decisão imposta pelos ocidentais.

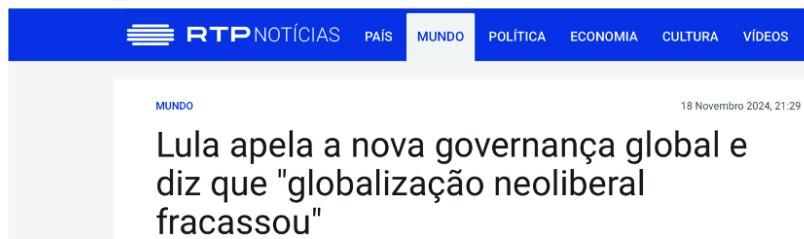
Fonte: Autoria própria.

Anexo 5- Notícias utilizadas para a atividade “O que a notícia não mostra”.

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?



RTP Notícias- **Lula apela a nova governança global e diz que "globalização neoliberal fracassou"**- 18 Novembro 2024

O Presidente brasileiro, Lula da Silva, apelou hoje aos membros do G20 que alterem as instituições internacionais, como o Conselho de Segurança da ONU, e afirmou que a "globalização neoliberal fracassou".

"A omissão do Conselho de Segurança tem sido ela própria uma ameaça à paz e à segurança internacional. O uso indiscriminado do veto torna o órgão refém dos cinco membros permanentes", afirmou o chefe de Estado brasileiro, durante a abertura da sessão de líderes sobre a reforma das instituições internacionais.

"A estabilidade mundial depende de instituições mais representativas. A pluralidade de vozes funciona como vetor de equilíbrio", sublinhou.

O chefe de Estado brasileiro defendeu ser necessário rever regras e políticas financeiras que, na sua opinião, "afetam desproporcionalmente os países em desenvolvimento".

"O serviço da dívida externa de países africanos é maior que os recursos de que eles dispõem para financiar sua infraestrutura, saúde e educação", criticou Lula da Silva.

Dessa forma, Lula da Silva voltou a apelar para a criação de um imposto global para os super-ricos, citando dados encomendados pelo Governo brasileiro ao economista francês Gabriel Zucman, os quais indicam que, se os cerca de 3.300 bilionários do mundo pagassem o equivalente a 2% da sua riqueza em impostos, poderiam ser arrecadados anualmente entre 200 e 250 mil milhões de dólares.

O Presidente do Brasil recordou a crise financeira mundial de 2008, afirmando que "o ímpeto reformador foi insuficiente para corrigir os excessos da desregulação dos mercados e a apologia do Estado mínimo".

"Naquele momento, escolheu-se salvar bancos em vez de ajudar pessoas. Optou-se por socorrer o setor privado em vez de fortalecer o Estado. Decidiu-se priorizar economias centrais em vez de apoiar países em desenvolvimento", criticou.

"A globalização neoliberal fracassou", disse, apelando uma vez mais para a alteração das instituições internacionais.

Lula da Silva tem reivindicado a presença de países do chamado Sul Global no Conselho de Segurança da ONU e reformas das instituições financeiras como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para além dos representantes dos países membros plenos do grupo, mais a União Europeia e a União Africana, no Rio de Janeiro encontram-se representantes de 55 países ou organizações internacionais, entre os quais Portugal - país convidado pelo Brasil -, representado pelo primeiro-ministro, Luís Montenegro, Angola, representado pelo seu Presidente, João Lourenço, e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

O G20 é constituído pelas principais economias do mundo. A presidência do Brasil termina no final do mês, passando em dezembro para a África do Sul.

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?

Economía

MERCADOS · VIVIENDA · FORMACIÓN · MIS DERECHOS · NEGOCIOS · CINCO DÍAS · RETINA · ÚLTIMAS NOTICIAS

COMERCIO INTERNACIONAL >

La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial

El organismo hace un alegato a favor del libre comercio en plena guerra arancelaria y calcula que las relocalizaciones reducirían los intercambios comerciales en un 18%

El país- **La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial**- Madrid - 02 JUN 2025

A organização defende o livre comércio em meio a uma guerra tarifária e estima que as realocações reduziram o comércio em 18%.

Em meio a uma guerra tarifária, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) está dando novo apoio ao livre comércio. Seu último relatório, publicado nesta segunda-feira, alerta que medidas voltadas à realocação das cadeias de suprimentos "podem ser custosas" para a economia global e também serviriam como antídoto para potenciais choques. Em uma referência implícita à onda de protecionismo desencadeada pelos Estados Unidos de Donald Trump, o clube das economias avançadas defende sua tese com números: estima que as realocações poderiam reduzir o comércio internacional em mais de 18% e se traduzir em uma fatia de até 5% do PIB global, percentual que poderia se multiplicar e atingir dois dígitos dependendo do nível de abertura de cada economia.

A defesa do livre comércio da OCDE é interpretada como um alerta aos navegantes em um momento de alta incerteza. As idas e vindas geopolíticas e comerciais de Trump — ele acaba de anunciar um aumento nas tarifas sobre aço e alumínio enquanto os tribunais decidem sobre a legalidade de suas medidas tarifárias — deixaram o mundo nervoso e, ao mesmo tempo, estão começando a perturbar a economia dos EUA, o principal parceiro da organização multilateral e a maior potência mundial.

“Certas medidas para aproximar as cadeias de valor do território nacional [realocação] podem ser custosas e não necessariamente garantirão maior estabilidade diante de choques”, argumenta a organização em seu relatório, intitulado Revisão da Resiliência da Cadeia de Suprimentos da OCDE, publicado às vésperas de sua reunião ministerial anual. O impacto na atividade, detalha, pode variar

entre 1,1% e 12,2% do PIB, dependendo do grau e da natureza da integração de cada país nas cadeias de suprimentos.

A OCDE reconhece que eventos recentes como a pandemia e a guerra na Ucrânia, ao causarem um curto-circuito nas cadeias de suprimentos, dispararam alarmes e questionaram o alto grau de interconexão entre os mercados. O número de produtos importados de um grupo limitado de fornecedores aumentou 50% em relação aos números do início do século, especialmente em favor da China. A participação do gigante asiático nesse processo de concentração aumentou de 5% para 30% entre o final da década de 1990 e os dias atuais. No caso das exportações, sua dependência é menos significativa, caindo de 2% para 6% no mesmo período. Em contraste, a contribuição combinada dos Estados Unidos, Alemanha e Japão, fornecedores tradicionais antes da ascensão da globalização, caiu de 30% para 15%.

Ainda assim, a organização sediada em Paris minimiza a concentração dos fluxos comerciais. Aponta que apenas 30% dos produtos comercializados apresentam níveis "altos" de concentração e que a solução, em qualquer caso, reside em buscar maior diversificação internacional, em vez de retornar os processos produtivos para dentro das fronteiras nacionais. Acrescenta que a tendência à concentração afetou particularmente as economias de baixa renda e emergentes. Brasil, Índia, Indonésia, Rússia e África do Sul são particularmente dependentes da China, que se tornou seu principal parceiro comercial, respondendo por 60% das importações, em comparação com 9% na década de 1990. O impacto é mais limitado nos países da OCDE, onde a proporção caiu de 5% para 22%.

O relatório acrescenta, na mesma linha, que em mais da metade dos casos estudados, um sistema localizado causou declínios "na estabilidade do PIB". Portanto, argumenta que "a abertura e a diversificação geográfica" das fontes de abastecimento da economia e das exportações oferecem "importantes possibilidades de adaptação" a perturbações e choques.

“As respostas às preocupações com a segurança do abastecimento e a concentração do mercado, bem como a transformação a longo prazo dos fluxos comerciais, correm o risco de gerar distorções indesejáveis. Para garantir que o comércio continue sendo a base da nossa prosperidade compartilhada e atenda às expectativas dos nossos cidadãos, devemos trabalhar juntos para melhorar a confiabilidade e a resiliência das nossas cadeias de abastecimento”, resumiu o Secretário-Geral da organização, Mathias Cormann. Essas recomendações estão em linha com as sugestões do relatório, que apela aos governos para que criem um quadro regulatório estável para o comércio internacional, eliminem barreiras a setores de serviços críticos e promovam acordos comerciais multigovernamentais e parcerias na cadeia de abastecimento.

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?



Brasil de Fato- **Exploração sem limites: como a lógica neoliberal une precarização do trabalho e destruição ambiental no Sul Global**- 01. MAIO. 2025

Em tempos de COP30, modelo econômico dominante impacta trabalhadores e acelera as mudanças climáticas

Em um primeiro olhar, parece distante falar de crise climática no contexto de comemorações do Dia do Trabalhador e da Trabalhadora, mas os assuntos são umbilicalmente conectados – sendo inclusive simbólico tratar deles em ano de COP 30 no Brasil.

Não é à toa que a ascensão de Donald Trump à presidência dos EUA tenha sido acompanhada da retirada do país do Tratado de Paris, através do qual convergem mais de 200 países para a adoção de medidas de limitação do aquecimento global. A decisão nada mais é do que um recado para a indústria norte-americana – e para o mundo – de que os EUA perseguirão a lógica de produção voraz, a essa altura verdadeiramente autofágica.

Porém, antes que os efeitos climáticos desta política econômica sejam sentidos pelo Norte Global, que implementa medidas de mitigação para os seus, são os trabalhadores e as trabalhadoras do Sul Global, e especialmente aqueles segmentos mais vulnerabilizados, os primeiros a sofrer as consequências. Justamente por isso dediquei, no começo desse ano, um canal da Comissão de Trabalho, Seguridade Social e Legislação Social da Alerj especificamente para receber denúncias da classe trabalhadora quanto aos impactos da emergência climática no ambiente do trabalho.

O resultado não poderia ser outro: uma enxurrada de denúncias que apontavam a insalubridade climática, com ambientes apresentando temperaturas muito acima do considerado saudável para a

população, despedidos de ventilação ou acesso facilitado à água. Quanto aos trabalhadores braçais e em ambientes externos, nenhuma medida para a redução do impacto do clima, como a modificação do turno da jornada, a distribuição de protetor solar e bonés ou, uma vez mais, a distribuição de água. As denúncias não se resumiram ao clima. Como se redigissem este artigo, apresentaram reivindicações contra a escala 6×1, pela redução da jornada de trabalho, pela aprovação do piso salarial, pelo ~~desabastecimento~~ de água em extensos territórios do Rio de Janeiro, temas que, embora aparentemente dissociados, têm um fundamento único: todos são consequência da contradição entre capital e trabalho.

Nunca foi sobre valores, sempre foi sobre lucro.

A ascensão da extrema direita ao comando dos países do Norte Global, com reflexos quase que imediatos na América Latina e, especialmente, no Brasil, tem um objetivo claro: a manutenção da hegemonia imperialista em detrimento dos interesses nacionais e da classe trabalhadora.

Sob o véu da suposta defesa do que se diz ser tradicional, a rigor esse movimento nunca foi sobre valores; sempre foi sobre lucro e, consequentemente, pela maximização da mais-valia e pelo aprofundamento da exploração da força de trabalho, com efeitos deletérios sobre a vida, a segurança e a saúde das trabalhadoras e dos trabalhadores. A discussão sobre os supostos valores tradicionais nada mais é do que um mecanismo de alienação, que nos venda os olhos e nos impede de observar que as crises, umas reais e outras fabricadas, servem a um único senhor: o mercado.

A sanha exploratória desse modelo ~~político-econômico~~ que visa apenas ao lucro e que afeta o clima de modo a nos aproximar do ponto de não-retorno é a mesma que produz a desregulamentação do trabalho em nível mundial pela ~~uberização~~ alienante das relações de trabalho, através da qual se busca convencer o trabalhador de que ele não tem chefe, de que ele é empresário de si mesmo, apagando da equação que o chefe é, de fato, aquele que detém os meios de produção — ou melhor, a tecnologia desse tempo histórico: os aplicativos. Aliás, a associação entre ~~Trump~~ e ~~Elon Musk~~ não é mera coincidência.

Do 6×1 ao 4×3

É nesse sentido que também se associa a reivindicação pela redução da jornada de trabalho, marcada na luta contra a escala 6×1 e, principalmente, em favor da escala 4×3, já vigente em países europeus e que no Brasil é um tabu indiscutível, sob pena de os noticiários começarem a dizer que a medida vai “quebrar a economia”. A desregulamentação do trabalho, tratada como uma novidade bem-vinda, serve apenas à garantia do que já se observa alastrado país afora: longas jornadas dos motoristas e entregadores sem contrapartida financeira, pausas e férias não remuneradas, inexistência de descanso dos trabalhadores do comércio. A lista é infinda.

A tudo isso se soma, especificamente no Rio de Janeiro, a ~~defasagem~~ salarial e a reiterada negativa do Governador do Estado de reajustar o piso salarial, dando consequência prática àquelas metas indicadas no início desse texto: o aumento do lucro a qualquer preço, independentemente de qualquer valor “tradicional”. E, com a privatização da ~~Cedae~~, se não conseguem nos matar de calor, matam-nos de sede.

Essas são as condições em que nos encontramos e que demandam a nossa urgente organização. De fato, não há mudança natural das relações de trabalho que favoreçam aos trabalhadores; assim, em tempo de desregulamentação do trabalho, é efetivamente revolucionário lutar por direitos. Viva a classe trabalhadora!

*Dani Balbi é professora, roteirista e deputada estadual pelo ~~PCdoB~~ do Rio de Janeiro.

**Este é um artigo de opinião e não necessariamente representa a linha editorial do Brasil do Fato.

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?

América

OPINIÃO · SOCIEDAD · ECONOMÍA · CIENCIA · TECNOLOGÍA · CULTURA · DEPORTES · ESTILO · USA IN ENGLISH

BRASIL >

La UE y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad

El presidente del Consejo Europeo, António Costa, recalca que el plazo es corto

El país- **La UE y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad**- São Paulo, 29 de maio de 2025.

O presidente do Conselho Europeu, o português António Costa, explicou esta quinta-feira em São Paulo, durante visita oficial ao Brasil, que a potência latino-americana e este órgão, que reúne 27 líderes europeus para delinear a estratégia da União, vão pisar no acelerador com o objetivo de celebrar a assinatura solene do acordo Mercosul-UE em dezembro. "É um prazo curto, mas vamos tentar fazê-lo acontecer", disse Costa, ex-primeiro-ministro de Portugal. Ele enfatizou que finalmente estabelecer a maior zona de livre comércio do mundo "seria muito importante para a estabilização geopolítica e geoeconômica em escala global". Para cumprir o prazo estabelecido pela diplomacia brasileira e por Costa, a visita que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva planeja fazer na próxima semana à França, o país mais relutante ao pacto, se configura como crucial.

O brasileiro terá que usar suas melhores habilidades de persuasão. Lula está viajando à França em visita de Estado para comemorar dois séculos de relações diplomáticas entre os dois países. Lula tem um ótimo relacionamento pessoal com seu colega Emmanuel Macron; ambos defendem juntos a agenda climática, mas permanecem em desacordo quanto ao acordo comercial.

A construção deste pacto entre o Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e a União Europeia (UE27) tem sido longa e repleta de contratempos. O acordo preliminar foi selado em dezembro passado no Uruguai e aguarda ratificação pelos parceiros.

O cronograma traçado por Costa após o encontro com o Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Mauro Vieira, é o seguinte: a Comissão Europeia está finalizando a tradução do acordo para os 24 idiomas oficiais da UE; "em junho ou julho", o órgão presidido por Ursula von der Leyen apresentará a proposta formal ao Conselho Europeu (que Costa representa). O Conselho espera chegar a um consenso entre os 27 para decidir sobre o sistema de ratificação e a data da assinatura. O ideal,

explicou, seria dezembro, para aproveitar o período em que a Dinamarca exercerá a presidência rotativa da UE e o Brasil a presidência do Mercosul.

O encontro agendado entre os presidentes Costa e Lula para segunda-feira em Brasília teve que ser cancelado porque o brasileiro sofreu uma crise de tontura que o obrigou a cancelar sua agenda. Após passar por vários exames médicos em um hospital, ele retornou à sua residência e, após um descanso, retomou sua agenda com uma viagem ao Nordeste.

Questionado sobre a presença de Lula ao lado do presidente russo, Vladimir Putin, na recente Parada da Vitória em Moscou, Costa criticou duramente a invasão russa à Ucrânia e acrescentou: "O que temos a pedir a países como o Brasil é que se esforcem para enviar uma mensagem muito clara ao presidente Putin: chegou a hora da paz, de respeitar o direito internacional, de um cessar-fogo e de se sentarem à mesa para alcançar uma paz justa e duradoura com a Ucrânia."

A guerra tarifária que ~~Trump~~ lançou contra o resto do mundo, que foi interrompida por um tribunal americano nesta quinta-feira, estimulou todos a diversificarem suas relações em busca de novos parceiros e conferiu nova urgência aos pactos em desenvolvimento.

Os defensores do acordo UE-Mercosul acreditam que dificilmente haverá momento mais oportuno do que agora para superar a relutância de ambos os lados. Costa enfatizou que, em uma situação marcada por tensões geopolíticas devido às guerras na Ucrânia e em Gaza e pelo que definiu como "grande turbulência geopolítica com a nova política comercial dos EUA", a criação de uma zona de livre comércio entre a UE e o Mercosul, "que representa mais de 20% do PIB global, com 720 milhões de consumidores, é uma grande mensagem sobre a importância do livre mercado e do comércio internacional". Mas seu impacto vai muito além dos benefícios econômicos, alertou: "Também envia uma mensagem política de que precisamos viver em um mundo de regras que promova o multilateralismo para respondermos juntos a desafios como as mudanças climáticas".

O representante da UE enfatizou que os acordos comerciais incluem inúmeros elementos e que ninguém deve esperar alcançar um resultado satisfatório em todos eles. "Perde-se aqui e ganha-se ali, é assim que os acordos comerciais funcionam", afirmou, após observar que este pacto "tem um potencial extraordinário" e está em construção há um quarto de século.

Fonte: Autoria própria.

Links notícias:

https://www.rtp.pt/noticias/mundo/lula-apela-a-nova-governanca-global-e-diz-que-globalizacao-neoliberal-fracassou_n1615780

<https://elpais.com/economia/2025-06-02/la-ocde-alerta-de-que-desglobalizar-los-procesos-de-produccion-restaria-un-5-al-pib-mundial.html>

<https://www.brasildefato.com.br/2025/05/01/exploracao-sem-limites-como-a-logica-neoliberal-une-precarizacao-do-trabalho-e-destruicao-ambiental-no-sul-global/>

<https://elpais.com/america/2025-05-29/la-ue-y-brasil-aspiran-a-cerrar-el-acuerdo-comercial-en-diciembre-para-enviar-un-mensaje-global-de-estabilidad.html>

Anexo 6- Questões do inquérito final.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
O estudo de várias perspectivas ajudou-me a entender melhor a matéria lecionada.	☐	☐	☐	☐	☐
O estudo de diferentes perspectivas tornou a aula de História mais interessante.	☐	☐	☐	☐	☐
O estudo e discussão de diversos pontos de vista sobre o mesmo assunto desenvolveu o meu espírito crítico.	☐	☐	☐	☐	☐
Colocar-me no lugar do outro ajudou-me a perceber melhor cada lado da História.	☐	☐	☐	☐	☐

De que forma o estudo de várias perspectivas te ajudou a entender melhor a matéria lecionada na aula de História? *

A sua resposta

Fonte: Autoria própria.