

Dos Olhares dos Outros à Empatia Histórica: Compreensão Contextualizada de Alunos de 9.º e 12.º ano

Ana Isabel da Silva Fernandes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública

Março de 2023

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de Maria Helena Pinto e Raquel Pereira Henriques. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de João Roseiro, professor de História na Escola Secundária D. Dinis (Chelas, Lisboa), no ano letivo de 2021/2022.

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras de agradecimento vão para três professores que admiro muito.

Antes de mais, agradeço à Professora Doutora Raquel Henriques que nos acompanhou e apoiou ao longo do mestrado. Considero, verdadeiramente, que este mestrado se distingue porque está lá para nós do início ao fim, desde as suas aulas fantásticas até à sua excelente orientação durante a componente não letiva.

Agradeço, igualmente, à Professora Doutora Maria Helena Pinto com quem tanto aprendi. Sinto-me, realmente, uma pessoa privilegiada por ter uma orientadora tão brilhante, humana e inspiradora e que esteve sempre lá para mim.

E, claro, ao Professor João Roseiro, que tanto nos ensinou sobre como ser um bom professor. Era um deleite assistir às suas aulas e sei que partilho o carinho e respeito por si com os seus alunos. Aliás, com qualquer aluno da Escola Secundária D. Dinis, como era evidente pelos corredores da escola.

Não posso deixar de mencionar, ainda, o privilégio de ter aulas com o Professor Doutor Bernardo Vasconcelos e Sousa e com a Professora Doutora Maria João Branco com quem tanto aprendemos. As aulas eram estupendas e passavam a voar.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado que tornaram este percurso tão mais fácil e prazeroso. O apoio, boa disposição e incentivo nunca faltou no nosso grupo. Agradeço, particularmente, à minha querida Alice que se tornou uma amiga tão especial; ao João Luís que tanto contribuiu para a união da turma e que esteve sempre esteve lá para mim e, claro, ao João Barata com quem tive o prazer de partilhar tantas horas de estágio e não só, além do sonho de fazer a diferença na vida dos alunos.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha família, a minha âncora neste percurso. Refiro-me, especialmente, à minha irmã Célia e, claro, ao meu marido Gonçalo e ao meu filho Afonso que, com 1 ano, assistiu a tantas aulas *on-line* devido à pandemia. Não teria conseguido sem o vosso apoio, paciência e amor.

Dos Olhares dos Outros à Empatia Histórica: Compreensão Contextualizada de Alunos de 9.º e 12.º ano

Resumo: O presente estudo foi efetuado durante a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária D. Dinis, em Chelas (Lisboa), no ano letivo de 2021/2022. Desde a década de 70, depois do projeto CHATA coordenado por Peter Lee, multiplicaram-se os estudos sobre os conceitos de segunda ordem, nomeadamente a empatia, com vista a desenvolver o pensamento histórico. Tim Huijgen e diversos colaboradores, nos últimos anos, têm trabalhado com alunos do Ensino Básico e Secundário com o objetivo de desenvolver a capacidade de HPT – Tomada de Perspetiva Histórica – que engloba a empatia histórica e compreensão contextualizada. O presente trabalho pretendeu ser um contributo para a investigação do tema e, portanto, almejou desenvolver o pensamento histórico dos alunos através do desenvolvimento da empatia histórica e, se possível, alcançar uma compreensão contextualizada.

Procurou-se perceber qual a capacidade de empatia histórica e compreensão contextualizada dos alunos do 9º ano e do 12º ano. Pretendemos, igualmente, verificar se a idade e o nível de escolaridade foram fatores determinantes. Almejou-se, ainda, verificar se houve uma progressão por parte dos discentes, após diversos exercícios. O estudo foi dividido em duas fases de trabalho. A primeira parte foi uma etapa exploratória, na qual aprimorámos a metodologia. A segunda correspondeu ao estudo principal, no qual os alunos visualizaram dois documentários - “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?” - que apresentam duas vivências distintas, alemã e judia, durante o domínio nazi.

Após a análise de resultados, percebemos que tanto os alunos do ensino básico como do secundário tiveram a capacidade de empatia histórica, portanto, a idade não foi um fator limitador. Todavia, o nível de escolaridade pareceu influenciar, especialmente, a compreensão contextualizada. Entrevistas, cartas ou diários, assumiram-se como fontes primárias bastante profícuas. A análise das respostas dos alunos corroborou, ainda, que, depois de vários exercícios, os alunos tendem a melhorar a capacidade de empatia histórica e a compreensão contextualizada.

Palavras chave: Empatia em História; Contexto Histórico; Compreensão Histórica; Ensino e aprendizagem de História.

Abstract: The present study was carried out during the Supervised Teaching Practice at D. Dinis Highschool, in Chelas (Lisbon), in the academic year 2021/2022. Since the 1970s, after the CHATA project coordinated by Peter Lee, studies on second-order concepts have multiplied, namely empathy, with the aim of developing historical thinking. Tim Huijgen and several collaborators, in recent years, have been working with primary and secondary school students with the objective of developing the capacity of HPT – Historical Perspective Taking – which encompasses historical empathy and contextualized comprehension. The present work intended to be a contribution to the investigation of the topic and, therefore, aimed to develop students' historical thinking through the development of historical empathy and, if possible, to achieve a contextualized comprehension.

We aimed to analyze the capacity for historical empathy and contextualized comprehension of 9th and 12th grade students. We also intended to verify whether age and education level were determining factors. It was also planned to verify if there was a progression by students, after several exercises. The study was divided into two work phases. The first part was an exploratory stage, in which we improved the methodology. The second was the main study, in which the students viewed two documentaries – “A German Life” and “Who Will Write Our History?” – which present two distinct experiences, German and Jewish, during Nazi rule.

After analyzing the results, we realized that both elementary and secondary school students had the capacity for historical empathy, therefore, age was not a limiting factor. However, the level of education seemed to influence, especially, the contextualized comprehension. Interviews, letters or diaries, were considered to be very beneficial primary sources. The analysis of the student's responses also corroborated that, after several exercises, students tend to improve their capacity for historical empathy and contextualized comprehension.

Key words: Empathy in History; Historical Context; Historical Comprehension; History Teaching and Learning.

Índice

Índice	v
1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico	3
2.1 Da Empatia Histórica à Compreensão Contextualizada	3
2.1.1 - Porquê a Empatia Histórica?	3
2.1.2. - Tomada de Perspetiva Histórica	9
2.1.3. Compreensão histórica contextualizada	13
2.2 Pertinência da empatia histórica para o ensino da História (em Portugal)	17
3. Contexto de intervenção e objetivos.....	19
3.1 – Caracterização do contexto de intervenção	19
3.1.1. Caracterização da escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada	19
3.1.2. Caracterização das turmas.....	21
3.2. Objetivos do estudo.....	22
4. Enquadramento metodológico	24
4.1. Fase Exploratória	28
4.1.1. Emancipação feminina no início do século XX.....	28
4.1.1.1. Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 12º ano	28
4.1.1.2. Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 9º ano	30
4.1.2. As novas correntes estéticas na viragem do século	31
4.1.2.1. As novas correntes estéticas na viragem do século – a turma do 12º	
ano.....	31
4.1.2.2. As novas correntes estéticas na viragem do século - Modernismo – a	
turma do 9º ano.....	32
4.2. Estudo Principal - A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi	33

4.2.1. A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi – turma do 12º ano.....	35
4.2.2. A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi – turma do 9º ano.....	36
5. Análise de dados	37
5.1. – Fase exploratória.....	37
5.1.1. - Emancipação feminina no início do século XX	37
5.1.1.1. - Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 12º ano	37
5.1.1.2. Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 9º ano	41
5.1.2. As novas correntes estéticas na viragem do século.....	42
5.1.2.1. As novas correntes estéticas na viragem do século– a turma do 12º ano....	42
5.1.2.2. – As novas correntes estéticas na viragem do século - Modernismo – a turma do 9º ano.....	44
5.1.3. Estudo Principal – A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi.....	46
5.2.1. “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?”	46
5.2.1.1. “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?” – a turma do 12º ano	46
5.2.1.2. “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?” – a turma do 9º ano	52
5.3. Análise global da capacidade empatia histórica e compreensão contextualizada emergente dos alunos.....	57
6. Discussão	58
7. Considerações Finais	62
8. Referências bibliográficas	64
Anexos	I
Anexo 1 – Cenário fictício e 9 itens para os alunos ponderarem se se adequam ou não à situação	II

Anexo 2 – Médias dos níveis (quantitativos) de Tomada de Perspetiva Histórica (HPT) dos alunos (N=36), avaliados por Huijgen et al. (2017, pp. 123-124)	III
Anexo 3 - Ferramenta auxiliar para a reconstrução de um contexto histórico. Elaborado por Huijgen et al. (2015, p. 53)	IV
Anexo 4 – Esquema de aula com três estágios tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de contextualização histórica	IV
Anexo 5 – Questões orientadoras tendo em vista a reconstrução de um contexto histórico	V
Anexo 6 – Categorização utilizada para analisar os exercícios de contextualização. ..	V
Anexo 7 – Excerto de Ana de Castro Osório (Cf. Silva, 1983, p. 886) utilizado na aula do 12º ano.....	VI
Anexo 8 – Excerto de Mercedes Blasco utilizado na aula do 12º ano.....	VII
Anexo 9 – Questões solicitadas aos alunos do 12º ano após debate de conservadores VS sufragistas	VIII
Anexo 10 – Exemplos de frases feministas para os alunos usarem no debate de conservadores VS sufragistas	IX
Anexo 11 – Exemplos de frases antifeministas para os alunos usarem no debate de conservadores VS sufragistas	X
Anexo 12 – Questões orientadoras para os alunos do 12º ano escreverem uma composição sobre uma pintura escolhida entre os estilos artísticos das novas correntes estéticas da viragem do século	XI
Anexo 13 – Questões colocadas aos alunos do 9º ano, depois de escolherem uma das duas pinturas apresentadas	XII
Anexo 14 – Seleção de excertos do documentário “Uma Vida Alemã”, visualizados pelo 12º ano.....	XIII
Anexo 15 – Questões colocadas ao 12ºano, depois de visualizarem o documentário “Uma Vida Alemã” (2016).....	XIV

Anexo 16 – Questões colocadas ao 12º ano e 9º ano, depois de visualizarem o documentário “Quem escreverá a nossa história? (2018).....	XV
Anexo 17 – Seleção de excertos do documentário “Uma Vida Alemã”, visualizados pelo 9º ano.....	XVI
Anexo 18 – Questões colocadas ao 9º ano, depois de visualizarem o documentário “Uma Vida Alemã” (2016).....	XVI
Anexo 19 – Excertos do documentário “Quem escreverá a nossa história?” visualizados pelo 9º ano.	XVII
Anexo 20 – Comparação de atitudes de Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach. Pedido de reflexão ao 12º ano e ao 9º ano	XVIII
Anexo 21 – Mini teste de consolidação de conhecimentos sobre o Nazismo, para o 9º ano.	XIX
Anexo 22 - Planificações	XXI
Anexo 23 – PowerPoints	LV
Anexo 24 – Tabelas de Resultados	LXXXVII

Lista de Figuras

Figura 1 – Análise piloto das respostas dos alunos participantes.....	25
Figura 2- Categorias, subcategorias e exemplos de respostas qualitativas.....	26
Figura 3 - Categorias de análise das respostas dos alunos participantes.	27

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre Emancipação Feminina	LXXXVII
Tabela 2 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre Arte	XCII
Tabela 3 - Análise das respostas do 9º ano às perguntas sobre Arte	C
Tabela 4 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre o Documentário “Uma Vida Alemã”	CV
Tabela 5 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre o Documentário “Quem escreverá a nossa história?”	CXIII
Tabela 6 - Análise das respostas do 12º ano à pergunta relativa à comparação de atitudes.....	CXVII
Tabela 7 - Análise das respostas do 9º ano às perguntas sobre o Documentário “Uma Vida Alemã”	CXXI
Tabela 8 - Análise das respostas do 9º ano às perguntas sobre o Documentário “Quem escreverá a nossa história?”	CXXVI
Tabela 9 - Análise das respostas do 9º ano à pergunta relativa à comparação de atitudes.....	CXXX
Tabela 10 - Tabela de análise global de categorias por aluno (12º ano)	CXXVI
Tabela 11 - Tabela de análise global de categorias por aluno (9º ano).	CXXXI
Tabela 12 - Tabela com legenda das cores utilizadas para análise global de cada aluno.	CXXXV
Tabela 13 - Análise global de cada aluno do 12º ano representada em cores.	CXXXVI
Tabela 14 - Análise global de cada aluno do 9º ano representada em cores.	CXXXVII

1. Introdução

O presente relatório diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa. Decorreu na Escola Secundária D. Dinis, em Chelas, Lisboa, durante o ano letivo de 2021/2022.

Cedo se tornou claro para nós que o trabalho efetuado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada deveria contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Os conceitos de segunda ordem, nomeadamente a empatia, são importantes para estruturar o conhecimento substantivo e aplicam-se a qualquer conteúdo da História. A empatia histórica é determinante para evitar que os alunos encarem o passado com olhos do presente. De facto, compreender o ponto de vista das pessoas do passado, tendo em conta o contexto histórico, é fundamental para os alunos desenvolverem o pensamento histórico (Lee, 1993, p. 1; Lee, 2000, p. 20; Lee, 2005, p. 32; Pinto, 2016, p. 64; Seixas, Gibson & Ercikan, 2015, pp. 102-103). Muitos professores transmitem informações sobre as conjunturas históricas aos alunos, no entanto, não os instigam a elaborar um contexto histórico a partir do que aprenderam (Huijgen *et al.*, 2019b, pp. 439-440). Consideramos que desenvolver a capacidade de empatia histórica e uma compreensão contextualizada é, efetivamente, primordial para o ensino e aprendizagem de História. Além disso, favorece o desenvolvimento de várias competências respeitantes à cidadania (Huijgen *et al.*, p.654) e descritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente, os “relacionamentos interpessoais”. De facto, de acordo com o documento acima citado, o relacionamento interpessoal implica “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins, 2017, p. 25). Sendo tão fundamental trabalhar a empatia histórica e a compreensão contextualizada, considerámos que realizar um estudo sobre o tema enriqueceria bastante a nossa Prática de Ensino Supervisionada.

O presente relatório começa por apresentar o enquadramento teórico, onde se reflete sobre diversos trabalhos de investigação elaborados desde os anos 70. É salientada, igualmente, a pertinência da empatia histórica para o ensino e aprendizagem de História, particularmente em Portugal. Depois de apresentado o contexto de intervenção do estudo, ou seja, a escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e as turmas com que trabalhamos, uma do 9º ano e outra do 12º ano, são apresentados os objetivos e questões de investigação. Como propósito geral, procurámos desenvolver o pensamento histórico dos alunos através do desenvolvimento da empatia histórica e, se possível, alcançar uma compreensão contextualizada. Mais concretamente, pretendemos perceber quais os níveis de empatia histórica e compreensão contextualizada dos alunos de 9º e 12º anos. Procurámos, também, verificar se a idade e nível de escolaridade são fatores determinantes. Por fim, averiguámos se houve uma progressão na capacidade de empatia histórica e compreensão contextualizada por parte dos discentes.

O trabalho foi dividido em duas partes, sendo que a primeira correspondeu a uma fase exploratória, na qual introduzimos aos alunos exercícios empáticos e aprimorámos a nossa metodologia. A segunda parte correspondente ao estudo principal requereu mais reflexão por parte dos alunos relativamente ao ponto de vista das pessoas do passado. Os alunos responderam a questões tendo em conta fontes primárias de cariz pessoal que relataram experiências distintas, durante o regime nazi. Primeiramente, visualizaram uma entrevista a Brunhilde Pomsel – “Uma Vida Alemã” - que trabalhava com Goebbels no ministério da propaganda nazi. De seguida, visualizaram um documentário que apresenta diversos testemunhos deixados por judeus confinados ao Gueto de Varsóvia – “Quem Escreverá a Nossa História?”. Salientou-se, particularmente, o testemunho de Rachel Auerbach, uma sobrevivente judia. Após análise e discussão dos resultados obtidos de acordo com o enquadramento teórico apresentado no início do trabalho, apresentámos as nossas considerações finais.

Esperamos, deste modo, corroborar a importância vital deste tipo de exercícios para desenvolver o pensamento histórico e, como tal, para aprimorar o ensino e aprendizagem de História.

2. Enquadramento teórico

2.1 Da Empatia Histórica à Compreensão Contextualizada

2.1.1 - Porquê a Empatia Histórica?

O carácter empático da compreensão histórica, mesmo sem dar uso à palavra empatia, é evidente na obra “The Idea of History” de Collingwood, publicada postumamente em 1946 (Berti, Baldi & Toneatti, 2009, p. 278). Ao contrário das correntes positivistas do século XIX, que posicionavam a História ao lado das Ciências Naturais, o aclamado historiador defendia que compreender a mente das pessoas do passado é fundamental para a construção do pensamento histórico¹. Para tal “o historiador tem de repensar, no seu espírito, os pensamentos dos agentes históricos em causa, o que acarreta uma reconstrução pessoal da situação em que estes se encontravam e o modo como a encararam (empatia)” (Pinto, 2016, p. 58). É importante salientar, desde logo, que não há apenas uma definição de Empatia Histórica. Nas últimas décadas, apesar do cada vez maior número de debates e publicações, não se vislumbram consensos, quer ao nível da conceptualização, quer ao nível metodológico (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 530; Barton, 1996, p. 4; Guillén, 2016, p. 3).

A partir dos anos 70, investigadores como Denis Shemilt, Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson e Peter Lee desenvolveram estudos sobre empatia histórica com alunos. Seguindo a linha de pensamento de Collingwood, defendiam que quando os historiadores e, a um nível diferente, os discentes consideravam as ideias, valores, culturas e crenças dos diferentes grupos de pessoas, mesmo quando eram muito distintos da sua realidade, conseguiam, mais facilmente, entender as razões que motivaram as ações e práticas passadas. No processo de compreensão das ações dos agentes históricos, o contexto histórico desempenha um papel importante (Berti, Baldi & Toneatti, 2009, pp. 278-279; Huijgen, Van Boxtel, Van de Grit & Holthuis, 2017, p.

¹ O historiador até pode começar a sua investigação “pela descoberta do exterior dum acontecimento, mas de modo algum pode acabar aí; tem de recordar-se sempre de que o acontecimento foi uma acção e que a sua tarefa essencial é meter-se ele próprio no interior dessa acção, é discernir o pensamento do seu agente (Collingwood, 2001, p. 228). (...) Para a história, o objeto a descobrir não é o simples acontecimento, mas o pensamento nele expresso. Descobrir esse pensamento é já compreendê-lo” (*idem*, p. 229).

114; Lee, 2003, pp. 19-20; Lee, 2005, pp. 46-47; Virta & Kouki, 2014, p. 140). De facto, este aspeto é um dos consensos na literatura sobre o tema (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 530). No entanto, um conhecimento geral sobre o contexto histórico não é suficiente para os alunos terem a capacidade de entender atitudes de pessoas como as que, por exemplo, apoiaram os nazis. É necessário que tenham, igualmente, noção de aspetos sociais e psicológicos como a pressão de grupo, o medo e até o desinteresse moral. Se não considerarem o peso destes fatores, os alunos acabam, muitas vezes, por considerar as pessoas pretéritas “tontas” ou mesmo “inferiores”, tanto ao nível intelectual como moral (Berti, Baldi & Toneatti, 2009, p. 279; Huijgen, Van Boxtel, Van de Grit & Holthuis, 2017, p. 114; Lee, 2003, p. 19; Seixas, Gibson & Ercikan, 2015, p. 113). De facto, muitos alunos que consideram os antepassados ignorantes e estúpidos, somente depois de vários exercícios empáticos, de preferência em grupo, e com o apoio do professor, acabam por conseguir compreender a perspetiva do outro, tendo em conta o seu contexto histórico (Barton, 2016, pp. 25-26). É um processo que requer um pensamento complexo, com sentido e, claro, resultante da análise de fontes com perspetivas diversas (Lee & Ashby, 2001, p. 25; Lee, 2005, p. 47). Além disso, a experiência empática nunca pode ser totalmente igual, mas apenas similar, tendo em conta a impossibilidade de reviver o momento passado (Hartmann & Hasselhorn, 2008, p. 5; Huijgen *et al.*, 2017, p. 113; Pinto, 2016, p. 60).

A empatia é um conceito de «segunda ordem», «disciplinar» ou «meta-histórico», tal como os de evidência, mudança, explicação e de significância (Lee, 2005, p. 41; Pinto, 2016, p. 64). A partir destes conceitos estruturantes, que organizam o conhecimento substantivo, poderá ser possível atingir uma compreensão contextualizada e, deste modo, contribuir eventualmente para desenvolver o pensamento histórico. Por conseguinte, os alunos poderão fazer progressos relativamente ao que aprendem sobre o passado e, dessa forma, talvez consigam, de igual modo, através de estratégias metacognitivas, refletir sobre o que aprenderam. Além disso, são desafiados a fazerem perguntas sobre o passado, aprendendo a inferir a partir das fontes (Lee, 1993, p. 1; Lee, 2000, p. 20; Lee, 2005, p. 32; Pinto, 2016, p. 64; Seixas, Gibson & Ercikan, 2015, pp. 102-103). O conhecimento factual dos alunos é necessário, certamente. Todavia, os conceitos de segunda ordem aplicam-se a

qualquer conteúdo histórico sendo, por isso, imprescindíveis para a compreensão histórica (Pinto, 2016, p. 64).

Saliente-se que entender o que levou certas pessoas a tomarem decisões condenáveis não quer dizer que se possa justificar ou, até, simpatizar com assassinatos ou torturas. Devemos perceber o que levou aos atos, mas sem esquecer os contextos, do passado e do presente (Guillén, 2016, p. 3; Huijgen *et al.*, 2019b, p. 441).

É relevante mencionar, ainda, a importância de escolher diversas fontes primárias e secundárias, sobressaindo, entre as primeiras, cartas, diários e entrevistas que são fulcrais para perceber os pensamentos e sentimentos dos agentes históricos. De igual modo, os filmes, documentários, visitas a locais históricos e museus são ferramentas que possibilitam inferências acerca das ações das pessoas no passado. Destacam-se, também, exercícios escritos e orais, onde os alunos aprendam a entender a perspectiva do outro, mesmo não “sentindo o que ele sentiu”, como é o caso dos debates e das respostas a questões abertas em que imaginam uma situação “vívida” numa época histórica (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 530; Virta & Kouki, 2014, pp. 140-141).

Enunciaremos, de seguida, alguns estudos no âmbito da Educação Histórica, que procuraram identificar diferentes níveis de empatia histórica demonstrados pelos alunos que realizaram as atividades propostas.

O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), um trabalho reflexivo sobre o pensamento histórico dos alunos, elaborado a partir de dados recolhidos em tarefas realizadas com crianças dos 7 aos 14 anos durante os anos 60 e 70 do século XX, é uma referência fundamental. O projeto procurou aliar os conceitos de segunda ordem, nomeadamente a empatia, a conteúdos substantivos de modo a facilitar a progressão do pensamento histórico (Lee, Ashby & Dickinson, 1993, p. 1; Lee, 1996, p. 6; Pinto, 2011, p. 77). Algumas pessoas coevas criticaram os exercícios empáticos porque confundiam o conceito de empatia histórica com simpatia ou afinidade, desvalorizando e, até, esquecendo a informação acerca do que as pessoas pensavam e o que defendiam (Lee & Shemilt, 2011, p. 40; Low-Beer, 1989, p. 8). Peter Lee, um dos investigadores responsáveis pelo projeto CHATA, propunha que, na

verdade, são as pessoas que dão significado ao mundo e só conseguimos explicar os seus atos se percebermos as suas razões, mesmo que à partida nos pareçam desapropriadas (Lee & Shemilt, 2011, p. 40). Devemos ter noção dos sentimentos que, obviamente moldaram as suas decisões; todavia, não podemos partilhar as mesmas emoções. Por exemplo, podemos perceber o medo dos britânicos relativamente à possível invasão de Hitler. Porém, como sabemos que nunca chegou a acontecer, nunca podemos partilhar, verdadeiramente, os mesmos sentimentos (Lee, 2003, p. 21; Lee & Shemilt, 2011, pp. 40-41).

Peter Lee (2003, p.22) alertou, igualmente, para duas ideias de senso comum que podem dificultar o exercício empático por parte dos alunos. Primeiramente, muitos acham que o presente é o normal. Não concebem que os agentes históricos não tinham os mesmos objetivos, crenças, atitudes e intenções que temos no presente. Comportamentos atualmente considerados irracionais ou absurdos podiam, no passado, ser considerados normais, aceitáveis e até necessários (Huijgen & Holthuis, 2015, p. 50; Huijgen *et al.*, 2017 p.111; Huijgen *et al.*, 2019b, pp. 441-442; Lee, 2003, p.22; Lee & Shemilt, 2011, p. 40). Em segundo lugar, associam o progresso a um nível tecnológico e, por isso, encaram o passado como se fosse retardado (Lee, 2003, p.22). Seria desejável, por isso, que os professores, à vista disso, explicassem aos alunos que os nossos antepassados não tinham menos capacidade intelectual, mas sim contextos diferentes (Barton, 2016, pp. 25-26).

Peter Lee, a partir dos resultados do projeto CHATA, apresentou, em 2003, um modelo de progressão para medir o grau de empatia dos alunos em sete níveis (2003, pp. 25-27):

1. **Tarefa explicativa não alcançada** – Não fornecem explicação alguma;
2. **Confusão** – Percebem que devem esclarecer, mas não conseguem formular nenhuma explicação;
3. **Explicação através de assimilação e *deficit*** – Encaram as pessoas do passado de maneira presentista. Quando não conseguem transpor as características do presente para o passado, simplesmente, consideram os agentes históricos intelectual e moralmente inferiores;

4. **Explicação através de papéis e/ou de estereótipos** – Não explicam as ações a partir de modelos do presente, porém, recorrem a estereótipos disponíveis;
5. **Explicação em termos da lógica vista à luz do quotidiano/presente** – Não utilizam estereótipos, contudo, acreditam que os agentes históricos deviam comportar-se de acordo com modelos presentistas. Não conseguem explicar as ações de acordo com o contexto histórico.
6. **Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica** – Percebem que as pessoas do passado tinham a mesma capacidade intelectual das pessoas atuais, mas viam o mundo de maneira diferente.
7. **Explicação em termos de um contexto material e de ideias, mais amplo** – Percebem que, no passado, as pessoas regiam-se por crenças distintas, entendendo a complexidade do impacto do contexto histórico. Conseguem entender tanto a influência de pequenas práticas do quotidiano como de crenças mais complexas.

A escala acima descrita destinou-se a grupos específicos e não foi elaborada com o objetivo de ser estanque, sendo possível elaborar outras adaptações. Ademais, objetivava-se que as crianças progredissem entre níveis (Lee, 2003, p. 28).

Apesar de autores como Peter Lee minimizarem a parte afetiva da empatia histórica, há alguns investigadores que a consideram integrante do processo. Jason Endacott e outros autores colaboradores incluem tanto a parte cognitiva como afetiva no processo de contextualização e compreensão das experiências, ações e decisões passadas. A empatia histórica implica entender a perspetiva do outro no passado, isto é, compreender como se sentiu, tomou decisões, agiu e enfrentou as consequências, tendo em conta o contexto histórico e social (Endacott & Brooks, 2013, p. 41; Endacott & Sturtz, 2015, p. 1). A tomada de perspetiva, de foro cognitivo, apesar de fulcral, por si só não é suficiente. É necessário acrescentar, portanto, uma abordagem afetiva que permita aos alunos compreenderem a influência de sentimentos como orgulho, medo, amor, ódio, desespero ou ganância nas decisões e ações passadas (Endacott & Brooks, 2013, pp. 42-43). A conexão afetiva ajuda a encarar os agentes históricos como seres humanos e, deste modo, possibilita uma compreensão mais rica sobre as experiências

humanas. A relação sentimental não nos faz concordar com ações condenáveis ou ter as mesmas crenças pretéritas, mas sim compreendê-las melhor. Sem a componente afetiva, há mais possibilidades de os alunos sucumbirem a presentismos e encaixarem os seus próprios sentimentos no que apelidam de “deriva egoísta” (*idem*, p. 43).

Endacott e Brooks formularam, em 2013, uma nova conceptualização teórica para a empatia histórica que se aproxima mais da empatia psicológica duo-dimensional, abarcando, desta forma, um carácter cognitivo e afetivo. Com isto, não pretenderam confundir a empatia histórica com a empatia atual, visto que o passado e o presente, claramente, distinguem-se social, política e culturalmente. A empatia histórica requer, portanto, segundo os autores, três ações interrelacionadas e interdependentes (Endacott & Brooks, 2013, p. 43; Endacott & Sturtz, 2015, p. 4):

1. **Contextualização histórica** – Perceção da diferença temporal e compreensão profunda das normas sociais, políticas e culturais do contexto correspondente, assim como dos acontecimentos que levaram à situação histórica e de outros acontecimentos coevos e relevantes.
2. **Tomada de perspetiva** – Compreensão de experiências, princípios, posições, atitudes e crenças do passado, proporcionando um entendimento sobre como o agente histórico poderia ter pensado sobre a situação em questão.
3. **Conexão afetiva** – Consideração de como as experiências, situações ou ações vividas por personagens históricas possam ter sido influenciadas pela sua resposta afetiva, fazendo paralelismos com as próprias experiências similares de vida, porém diferentes.

Estes autores defendem que as conjugações das três dimensões possibilitam uma experiência mais profícua. Além de se favorecer uma compreensão mais próxima do outro, suscita-se, ainda, um maior interesse por parte dos alunos (Endacott & Brooks, 2013, pp. 43-44).

Vários autores concordam com a linha de pensamento de Endacott como, por exemplo, Huijgen, Van Boxtel, Van de Grit e Holthuis (2017, pp. 113-114); Bartelds, Savenije e Van Boxtel (2020, p. 531); Virta e Kouki (2014, p. 140). Virta e Kouki, por

exemplo, salientam que a dimensão cognitiva facilita uma tomada de perspectiva relativamente a decisões polémicas em casos como o acordo de Chamberlain com a Alemanha nazi ou a decisão de Truman em lançar a bomba atómica. Porém, quando se trata de pessoas ordinárias, como as sufragistas ou sobreviventes do Holocausto, a dimensão afetiva sobressai (2014, pp. 140-141).

2.1.2. - Tomada de Perspetiva Histórica

Recordamos que há autores que mencionam apenas a empatia histórica, porém, outros, como Tim Huijgen, nos Países Baixos (Huijgen *et al.*, 2014; 2017; 2018; 2019a; 2019b), preferem o termo Tomada de Perspetiva Histórica – HPT² (Huijgen *et al.*, 2017, p. 111) – no qual integram a própria empatia histórica (Huijgen *et al.*, 2014 p. 655). Na realidade, também não existe um consenso relativamente à definição de HPT (Huijgen *et al.*, 2017, p. 112). Saliente-se que, apesar de contemplarem a parte afetiva à semelhança de Endacott, Huijgen *et al.* consideram que a HPT é uma competência que pressupõe um processo predominantemente cognitivo. Conceptualizaram três elementos fundamentais para o desenvolvimento da competência de HPT pelos alunos (2014, p. 655; 2017, pp. 113-114):

1. **Evitar o Presentismo** – não transpor para a sua interpretação histórica as crenças, ideais, intenções e atitudes do mundo em que vivem atualmente;
2. **Empatia Histórica** – entender a situação dos agentes históricos sem, contudo, sentir pena, compaixão ou preocupação com os mesmos. Ter em conta o seu conhecimento histórico para explicar as ações dessas pessoas;
3. **Contextualização histórica** – construir todo um contexto de circunstâncias e factos que rodeiam um determinado cenário ou situação histórica. Para tal, devem usar referências cronológicas, espaciais e socioculturais que, conjugadas, permitirão descrever, comparar, explicar e avaliar as diversas peças da História que podem ser pessoas, estruturas, eventos ou até transformações.

²Usamos aqui a abreviatura em inglês, da expressão “Historical Perspective Taking”, de acordo com os autores referidos.

Os estudos acima referidos (Huijgen *et al.*, 2014; Huijgen *et al.* 2017) procuraram aprimorar o estudo basilar de Hartmann e Hasselhorn (2008) que delinearam uma classificação estandardizada para aferir a competência de HPT numa amostra alargada (2008, pp. 6-7). Para tal, apontaram três aspetos que se devem considerar aquando da análise de HPT (*idem*, p. 9):

1. **POP (“present-oriented perspective”)** –perspetiva orientada para o presente;
2. **ROA (“role of the historical agent”)** – destaca o papel do agente histórico;
3. **CONT (“historical contextualization”)** – capacidade de contextualizar historicamente.

Apresentaram um cenário fictício a uma amostra de 170 alunos, do 10º ano da escolaridade alemã. O texto expunha uma conversa entre dois amigos, habitantes da República de Weimar, nos anos 30, sendo que um deles considerava votar no partido de Hitler (NSDAP) (*idem*, pp. 10-11). A partir do texto, os autores formularam nove itens que abrangiam os três aspetos acima mencionados (ver anexo 1, p. II). Os alunos teriam de os classificar de 0 (não se adequa nada à situação) a 3 (adequa-se perfeitamente) (*idem*, p. 11).

Os autores consideraram duas componentes principais na conceptualização que elaboraram. Definiram uma primeira componente que representava os itens de dois polos, nomeadamente, o presentismo (POP) e a contextualização (CONT). Determinaram, depois, uma segunda componente que representava dois dos itens do ROA (*idem*, p. 12).

Os resultados da primeira componente (POP e CONT) revelaram três grupos de competências HPT. Um grupo, respeitante a 10% da amostra, apresentou sinais positivos de presentismo (POP) e negativos de contextualização (CONT). O maior grupo, que representava 66% da amostra, revelou o oposto, ou seja, baixos níveis de presentismo (POP) e maior capacidade de contextualização (CONT). Os restantes 25% exibiram uma clara rejeição aos sinais de presentismo e concordaram veementemente com os itens de contextualização (CONT). Saliente-se que o último grupo obtinha melhores resultados na disciplina de História. Todavia, não foi possível fazer a mesma relação com o primeiro e o segundo grupo.

Relativamente à componente ROA, aparentemente, os melhores alunos tenderam a não concordar com a categorização dos agentes históricos, todavia, não foi possível tirar deduções claras e fidedignas. A diferença entre grupos era ténue e, por isso, requeria resultados mais inequívocos de modo a fortalecer essa assunção (*idem*, pp. 15-16). Em geral, os resultados iniciais foram bastante positivos relativamente à sua validade e credibilidade (*idem*, p. 17).

Respondendo ao incentivo por parte de Hartmann e Hasselhorn de aprimorar o instrumento de classificação e de modo a perceberem se haveria ou não diferenças na capacidade de HPT consoante a idade dos alunos, em 2014, Huijgen *et al.* analisaram um grupo maior e mais heterogéneo³ (2014, pp. 654 e 657). A população em estudo com uma idade média de 14,2 anos era constituída por 1270 alunos que frequentavam desde o ensino básico ao chamado pré-universitário, sendo que 52% eram do sexo feminino e 48% do sexo masculino. Os autores tiveram, também, acesso às notas obtidas na disciplina de História (Huijgen *et al.*, 2014, pp. 659-660). Apresentaram aos alunos dois cenários fictícios referentes ao nazismo e à sociedade escravagista do século XIX, respetivamente (*idem*, p. 657).

Depois de aplicarem a análise de componentes principais, escolheram apenas o cenário nazi visto ter uma maior consistência interna. O facto de se assumir como o instrumento mais verosímil pode ser explicado pelo maior conhecimento substantivo prévio por parte dos alunos. Como esperavam, verificaram que, apesar de os alunos mais novos apresentarem mais sinais de presentismo (POP), conseguiram, também, alcançar níveis elevados de contextualização histórica (CONT). Os discentes mais velhos, como também se expectava, apresentaram níveis elevados na capacidade de contextualização histórica (CONT) (*idem*, pp. 663-666).

Em 2017, Huijgen *et al.* aplicaram, novamente, o instrumento de avaliação de HPT desenvolvido por Hartmann & Hasselhorn, mas desta vez combinaram respostas quantitativas e qualitativas por considerarem que proporcionaria resultados mais

³ Incluem-se no grupo de investigadores que advogam a capacidade dos alunos de 10 e 11 anos em conseguirem suplantar a sua tendência para o presentismo e alcançar uma compreensão contextualizada. Consideram, no entanto, que se os professores não conseguirem perceber qual o nível de HPT dos seus alunos, não conseguem adaptar as suas aulas de acordo com as competências a desenvolver (Huijgen *et al.*, 2014, p. 656; Huijgen *et al.*, 2017, p. 115).

abrangentes e completos. Portanto, as questões eram as mesmas, mas o tipo de resposta era de escolha múltipla (quantitativa) e em texto (qualitativa) (cf. Figura 2, p.26 e Anexo 2, p. III) (Huijgen *et al.*, 2017, pp. 116-117). Além disso, antes de aplicarem os instrumentos de avaliação, entregaram aos alunos um pequeno questionário sobre o contexto histórico de modo a inferir qual o conhecimento substancial prévio dos alunos relativamente aos anos anteriores à implantação do regime nazi (*idem*, p. 119).

Desta feita, a amostra era bastante mais reduzida. De facto, o sistema quantitativo foi aplicado a apenas 143 alunos, com uma média de idade de 15,1 anos, sendo que 54% eram do sexo feminino e 46% do sexo masculino (*idem*, pp. 119-120). O sistema qualitativo foi respondido somente por 36 discentes, com uma média de idade de 15,6 anos, dos quais 19 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino (*idem*, p. 120). Relativamente ao instrumento quantitativo, não foram encontradas diferenças nos resultados entre sexos nem entre escolas. Identificou-se, sim, uma ligeira relação entre o conhecimento prévio dos alunos e uma boa capacidade de HPT. No entanto, ao contrário de Hartmann e Hasselhorn, não identificaram uma relação entre a capacidade de HPT e as melhores classificações na disciplina de História (*idem*, p. 122). No geral, obteve-se bons resultados, visto que apenas sete alunos demonstraram incapacidade de HPT. Em relação às respostas qualitativas, também se obteve resultados bastante positivos, visto que somente seis alunos demonstraram claros sinais de presentismo. Apenas um aluno julgou a personagem que considerava votar em Hitler como estúpida e ignorante. Os outros cinco alunos exibiram sinais de presentismo quando se esqueceram que o jovem não tinha conhecimento dos eventos futuros (*idem*, p. 125). Os autores consideraram que 22 alunos demonstraram 49 conexões afetivas ao justificar a posição da personagem com sentimentos e situações que lhes eram familiares (*idem*, pp. 126-128). Os 36 alunos usaram diferentes tipos de conhecimento para elaborar um contexto histórico. A maioria utilizou informação respeitante ao contexto sociopolítico. Alguns mencionaram detalhes sobre o contexto sociocultural assim como a cronologia e o espaço. Claramente, os discentes que utilizaram mais elementos históricos demonstraram maior capacidade para elaborar um contexto histórico correto (*idem*, pp. 128-130).

A conjugação de dados quantitativos e qualitativos, além do conhecimento prévio dos alunos, permitiu reforçar a assunção de que o conhecimento histórico tem um papel fundamental na prevenção do presentismo (*idem*, pp. 131-132). A empatia histórica assume-se como ferramenta relevante para prevenir opiniões presentistas, no entanto, por si só não parece ser suficiente. De facto, alguns alunos mostravam sinais de empatia histórica, contudo, manifestavam, de igual modo, evidências de presentismo⁴ (*idem*, p. 132).

Recomendando melhorias ao instrumento desenvolvido por Hartmann e Hasselhorn, Huijgen et al. (2017) sugeriram, igualmente, que se reforce a atenção dada à capacidade de compreensão de texto dos alunos, que pode influenciar os resultados (*idem*, p. 133). Salientaram, também, que, apesar de a maioria dos alunos não apresentar perspetivas presentistas, havia alunos que ainda não tinham conseguido desenvolver essa competência. Foi nesse sentido que desenvolveram novo trabalho de investigação, como veremos adiante (Huijgen & Holthuis, 2015; Huijgen et al., 2017).

2.1.3. Compreensão histórica contextualizada

Apesar de, como já foi referido, existirem várias conceções de empatia histórica, certo é que está intimamente relacionada com a contextualização histórica, competência fulcral para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (Huijgen et al., 2018, p. 414; Huijgen et al., 2019a, p. 457).

A compreensão contextualizada implica uma interpretação e entendimento dos fenómenos históricos a partir de um contexto baseado nos aspetos espaciotemporais, sociopolíticos, socioeconómicos e socioculturais. A combinação de diversos aspetos enriquece a reconstrução do contexto histórico de modo a explicar melhor as ações passadas. Devem ser considerados tanto os acontecimentos históricos específicos como os eventos que se prolongam ao longo do tempo. O conhecimento dos factos é importante, mas não se pode descurar, também, a ausência factual. Na verdade,

⁴ Efetivamente, e como já foi referido, Huijgen et al. defendem a necessidade de se conjugar o lado cognitivo com o afetivo para se alcançar uma compreensão contextualizada mais aprimorada, todavia, dando mais enfoque à cognição (2017, p. 132).

devemos considerar também a falta de informação sobre o que estamos a tratar. Nestas situações, a empatia histórica pode ser uma boa contribuição. Por exemplo, quando os alunos não têm o conhecimento necessário para inferir porque os alemães votaram no partido nazi, as conexões afetivas podem ajudar. Associações a sentimentos como o medo ou a situações de desemprego no seio familiar podem ajudar os discentes a explicar melhor certas ações pretéritas.

É importante, ainda, compreender claramente as diferenças entre o passado e o presente. Olhar o passado com os olhos do presente é, como já foi referido diversas vezes, uma das principais razões para os alunos não conseguirem desenvolver um pensamento histórico contextualizado. Nunca poderemos ser completamente não presentistas, no entanto, os professores devem explicar bem aos alunos o efeito que as nossas vivências e crenças podem ter na nossa interpretação do passado. A argumentação e o espírito crítico desempenham um papel fulcral em todo o processo (Huijgen & Holthuis, 2015, p. 50; Huijgen *et al.*, 2018, pp. 410-411 e 413-414; Huijgen *et al.*, 2019a, pp. 457-459; Huijgen *et al.*, 2019b, pp. 439-441). Identificar o nível da capacidade de contextualização histórica é importante, porém, é fundamental não findar o trabalho nessa etapa. A docência de História deve implicar práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento da compreensão histórica contextualizada (Huijgen & Holthuis, 2015, p. 52; Huijgen *et al.*, 2018, p. 411)⁵. A partir da teoria de *constructive controversy*⁶, Huijgen e Holthuis conceptualizaram, em 2015, um esquema com três estágios necessários para os alunos alcançarem uma compreensão histórica contextualizada (Huijgen & Holthuis, 2015, p. 52; Huijgen *et al.*, 2018, p. 411):

1. Estágio 1 – Interpretar o passado (desencadeando presentismos);

⁵ Saliente-se, porém, que há professores que não exploram o contexto histórico nas suas aulas. Não o fazem nem instigam os alunos a fazê-lo (Huijgen *et al.*, 2019a, p. 472; Huijgen *et al.*, 2019b, pp. 439-441).

⁶ Segundo Johnson e Johnson, a controvérsia construtiva (*constructive controversy*) acontece quando há uma incompatibilidade entre as ideias, informações, conclusões, teorias e opiniões de duas pessoas e ambas tentam chegar a um consenso ou solução para o problema. Cria-se, diante disso, um conflito intelectual entre os alunos desencadeando, concomitantemente, uma aprendizagem (Cf. Tichy *et al.*, 2010, p. 766).

2. Estágio 2 – Reconstruir o contexto histórico;

3. Estágio 3 – Interpretar o passado (de modo racional).

Huijgen e Holthuis estabeleceram um primeiro estágio em que se espoletam apreciações presentistas entre os alunos e em que os mesmos se apercebem das posições distintas. Ao mesmo tempo, os professores também identificam quais os alunos que tendem para presentismos. Para tal, os alunos podem ser confrontados com fontes primárias provocatórias ou debater sobre episódios históricos polémicos como, por exemplo, a perseguição aos cristãos ou o escravagismo.

Independentemente de tenderem ou não para presentismos, no estágio seguinte devem estruturar um contexto histórico. De modo a auxiliar os discentes, os autores formularam dez questões essenciais (cf. Anexo 3, p. IV). As primeiras cinco perguntas dizem respeito ao contexto da fonte, dado que os alunos tendem a focar-se, apenas, na informação apresentada, esquecendo-se de analisar a fonte em si. As restantes cinco questões ajudam a estruturar o contexto histórico, abrangendo os diferentes parâmetros que o constituem (Huijgen & Holthuis, 2015, p. 53).

Finalmente, no último estágio, os alunos realizam uma interpretação histórica com a consciência tanto das diferenças entre o passado e o presente como da importância do espírito crítico relativamente às suas próprias ideias durante o processo. Os professores podem até questionar os alunos sobre o que alteraram desde que se encontravam no primeiro estágio e porquê.

Dando continuidade a esta investigação, em 2018, Huijgen *et al.* conceptualizaram quatro princípios conceptuais que visam a melhoria da capacidade de compreensão histórica contextualizada (pp. 413-414):

- 1. Consciencializar os alunos das consequências das perspetivas presentistas –** mostrar que não é possível compreender o passado se o virmos à luz do presente, sem ter em conta as diferenças. Voltam a sugerir a criação de conflitos para espoletar presentismo e ultrapassá-lo. Sugerem cenários como o das eleições que colocaram Hitler no poder para desencadear confrontos;

2. **Aprimorar a reconstrução do contexto histórico** – mostrar a importância do conhecimento factual. O tempo e o espaço são, pois, fundamentais. Porém, os dados socioeconómicos, sociopolíticos e socioculturais dão consistência ao contexto histórico. Os alunos podem utilizar, para tal, tanto fontes primárias como secundárias;
3. **Aprimorar o uso do contexto histórico para explicar melhor o passado** – dar a oportunidade aos alunos de aplicarem os seus conhecimentos sobre o contexto histórico para interpretar, por exemplo, uma fonte histórica, formular questões históricas e datar documentos e imagens.
4. **Aprimorar a empatia histórica** – relembra, mais uma vez, a relação íntima entre a empatia histórica e a contextualização histórica. A conexão afetiva e a identificação de situações familiares são importantes, todavia, sem o conhecimento sobre o contexto histórico, não se conseguem explicar totalmente as ações dos agentes do passado. Examinar a sua vida à luz do seu contexto histórico é, claramente, frutífero para a compreensão histórica.

Em 2018 e 2019, seguindo os quatro princípios, e aplicando o esquema apresentado no anexo 4 (p. IV), planificaram aulas para desenvolver a compreensão contextualizada dos alunos, formulando, ainda, diversas questões orientadoras para os auxiliarem ao longo do processo (cf. Anexo 5, p. V). Os resultados distinguiram os alunos que sucumbiram ao presentismo e os que aplicaram os conhecimentos relativos ao contexto histórico, de acordo com o anexo 6 (p. V). A proficuidade da aplicação dos quatro estágios foi evidente, sendo que relataram uma clara progressão nos discentes. Num primeiro estágio, vários alunos expressavam indignidade e incompreensão em relação a certos comportamentos passados. Depois de completarem os quatro estágios, admitiam perceber melhor as razões que norteavam certas atitudes e/ou crenças (Huijgen *et al.*, 2018 pp. 424-426; Huijgen *et al.*, 2019b, pp. 454-460).

Os trabalhos de investigação sobre pensamento histórico, nomeadamente o projeto CHATA de Peter Lee, contribuíram para uma crescente consciência da importância dos conceitos de segunda ordem, nomeadamente a empatia histórica. De facto, a capacidade de empatia histórica desempenha um papel importante no

desenvolvimento da compreensão contextualizada, aprimorando o domínio de conceitos substantivos, mas também de conceitos da natureza do pensamento histórico. Investigações recentes, das quais destacámos os trabalhos de Tim Huijgen com vários colaboradores, nomeadamente o de 2017, sugerem que o desenvolvimento de empatia histórica ajuda, efetivamente, a prevenir presentismos, no entanto, por si só não é suficiente. Porém, se os alunos conseguirem correlacionar os conhecimentos sobre contexto histórico particularmente os aspetos espaciotemporais, sociopolíticos, socioeconómicos e socioculturais, mais facilmente alcançam uma compreensão contextualizada. Foi com base nesta premissa que, como veremos adiante, fomos construindo, ao longo da prática de ensino supervisionada, um trabalho com os alunos que almejava desenvolver o pensamento histórico dos alunos através do desenvolvimento da empatia histórica e, se possível, alcançar uma compreensão contextualizada.

2.2 Pertinência da empatia histórica para o ensino da História (em Portugal)

Antes de passarmos ao trabalho efetuado durante a prática de ensino supervisionada, consideramos importante ressaltar a pertinência do tema para a docência de História em Portugal. Como já foi salientado anteriormente, a empatia histórica tem um papel fundamental na construção de uma compreensão contextualizada e, por conseguinte, de um pensamento histórico bem sustentado. Porém, a sua relevância prende-se, igualmente, com o desenvolvimento das competências necessárias para uma frutífera participação cívica dos cidadãos. É de tal forma relevante que se encontra presente nos vários currículos de História de vários países da Europa Ocidental, América do Norte ou Austrália (Hartmann & Hasselhorn, 2008, p. 4; Huijgen *et al.*, 2014, p. 654; Huijgen *et al.*, 2017, p. 112; Huijgen *et al.* 2019, p. 457; Huijgen *et al.*, 2019b, pp. 440-441; Seixas, Gibson & Ercikan, 2015, p. 105). Portugal não é exceção como podemos verificar no *Perfil dos Alunos à Saída da Escola Obrigatória* que almeja um aluno preparado para exercer uma cidadania democrática (Martins, 2017, p. 15). Para tal, o discente deve desenvolver determinadas competências, nomeadamente, o pensamento crítico e criativo, que envolve “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de

diferentes perspetivas” (Martins, 2017, p. 24). Os exercícios criados para avaliar e desenvolver empatia histórica e compreensão contextualizada são, efetivamente, proveitosos para desenvolver capacidades de argumentação e fomentar o espírito crítico (Huijgen *et al.*, 2014, p. 658). Nos últimos anos, aumentaram os estudos portugueses sobre empatia histórica. Destacamos, de seguida, dois trabalhos de investigação entre os mais recentes, pelas abordagens de uma temática comum.

O estudo de Mariana Silva, da Universidade do Porto, reporta uma variedade de exercícios que possibilitaram perceber o nível de empatia histórica de alunos do 9º ano do ensino básico. A partir de contextos históricos específicos – Guerras Mundiais e a Guerra Colonial –, a investigadora utilizou uma panóplia de fontes, como por exemplo, testemunhos, poemas, discursos, uma biografia e fotografias, para conseguir transmitir aos alunos os pontos de vista dos agentes históricos. Percebeu, primeiramente, o entusiasmo dos alunos face a novas práticas pedagógicas. Confirmou que a empatia histórica fomenta maior compreensão, cooperação e reflexão. Além disso, os alunos encararam a diversidade social e cultural como algo positivo e não como uma ameaça. Conforme esperado, assumiu-se como uma estratégia facilitadora para a compreensão histórica. Apesar de muitos demonstrarem um nível baixo, os alunos foram capazes de mostrar empatia histórica relativamente às pessoas e situações expostas. A clara evolução empática, sugere que a continuidade de exercícios empáticos ao longo do ano letivo só pode dar resultados frutíferos em termos de compreensão histórica (Silva, 2018).

Cristiana Almeida, da Universidade de Coimbra, incidiu o seu estudo numa turma de 7º ano do ensino básico e, como tal, os exercícios corresponderam aos períodos clássico e medieval. Apresentou aos alunos exercícios que desafiavam os alunos a perceber a perspetiva dos agentes históricos como, por exemplo, de uma mulher do período helénico e de um gladiador romano. Formulou, ainda, questões que obrigassem os alunos a imaginar as perspetivas opostas de um vassalo e um suserano do período medieval e de um muçulmano e cristão no contexto da Reconquista cristã. Enfatizou o crescente interesse dos alunos ao longo do ano letivo, comparativamente ao primeiro exercício. Curiosamente, ao contrário de vários estudos com idades

semelhantes, os alunos demonstraram, maioritariamente, níveis mais sofisticados de empatia histórica (Almeida, 2019).

Entre outros valores igualmente importantes, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escola Obrigatória* nomeia, também, o “respeito pela diversidade humana e cultural” (Martins, 2017, p. 17). Efetivamente, perceber o ponto de vista de agentes do passado facilita a compreensão de diferentes pontos de vista ou culturas nos dias de hoje, especialmente em sociedades multiculturais (Hartmann & Hasselhorn, 2008, p. 4; Huijgen *et al.*, 2014, p. 654; Huijgen *et al.*, 2017, p. 111). O Agrupamento de Escolas D. Dinis partilha a mesma visão para os seus alunos e tem dado “especial ênfase à promoção da educação para a cidadania” (AEDD, 2018, p. 5). O presente trabalho adequa-se, deste modo, ao projeto educativo do agrupamento onde decorreu a prática de ensino supervisionada.

Não nos podemos esquecer, também, que o mundo se está a tornar cada vez mais digital e automatizado, o que cria o perigo de as novas gerações assumirem que existe apenas uma perspetiva universal. É fundamental, por isso, que os alunos compreendam que outras pessoas podem ter outras perspetivas, tendo em conta a sua história, as suas experiências, o seu contexto cultural ou até a sua cor de pele. Neste sentido, os exercícios de empatia histórica constituem-se boas ferramentas para os alunos conseguirem fazer exercícios similares adaptados ao seu presente (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 529).

3. Contexto de intervenção e objetivos

3.1 – Caracterização do contexto de intervenção

3.1.1. Caracterização da escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no ano letivo de 2021/2022 na Escola Secundária D. Dinis, em Chelas, Lisboa, criada em 1971, pelo Decreto-Lei 447/71 de 25 de outubro, e inaugurada em 1972. A escola é a sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis (AEDD), que integra as escolas básicas de 2º e 3º ciclos de Marvila e

Damião de Góis, além dos jardins de infância e 1º ciclo Professor Agostinho da Silva, Lóios, João dos Santos, Luíza Neto Jorge e Aquilino Ribeiro. A oferta formativa abarca o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (EFA) (AEDD, 2018, pp. 8–9; AEDD, s.d.). Segundo informação disponibilizada pela Direção, através do programa “Inovar”, no ano letivo correspondente à Prática de Ensino Supervisionada, o AEDD tinha um total de 2353 alunos (1257 alunos e 1096 alunas), sendo que o 3º ciclo contava com 561 alunos e o secundário com 688 discentes (371 dos cursos Científico-humanísticos e 317 dos cursos profissionais).

No projeto educativo de 2018/2022, o AEDD apresenta-se como um agrupamento aberto e inclusivo, com o objetivo de prover um nível de “educação e formação facilitadoras da sua integral inclusão social” a todos os alunos, independentemente da sua situação social e económica (AEDD, 2018, p. 4). Nos últimos anos recebeu alunos das mais diversas proveniências como, por exemplo, Brasil, Ucrânia, China, Angola, Paquistão, Médio Oriente e países africanos anglófonos e francófonos. Alguns provêm de famílias economicamente bastante favorecidas, porém, outros apresentam uma condição socioeconómica mais frágil, particularmente os refugiados. Os alunos de nacionalidade portuguesa são, igualmente, bastante heterogéneos em termos socioeconómicos, refletindo a realidade da zona envolvente que corresponde à freguesia de Marvila.

Apesar da expressiva melhoria nos níveis de habilitação académica, existem ainda muitas famílias com baixo grau de escolaridade e que, por isso, pouco incentivam os alunos a prosseguir os estudos. Além da desvalorização da educação, a população envolvente caracteriza-se por um elevado índice de desempregados, de reformados (muito avós dos alunos) e de beneficiários do Rendimento Social de Inserção. A vinda de alunos de outras áreas de Lisboa e, inclusive de outros concelhos, muitos deles com melhores condições socioeconómicas e que procuram a oferta educativa da Escola Secundária D. Dinis, contribui para uma heterogeneidade cada vez maior (AEDD, 2018, pp. 11-12).

Tendo em conta a localização desfavorecida em termos económicos e sociais, o AEDD encontra-se abrangido pelo Programa TEIP (Território Educativo de Intervenção

Prioritária). Como tal, almeja-se “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (DGE, s.d.). Por isso, e apoiando-se nos “princípios orientadores e objetivos do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho” é bastante flexível na forma como se organiza, adaptando, quando necessário, os procedimentos e abordagens para que todos possam ter as mesmas oportunidades (AEDD, 2018, p. 4). Promove, assim, a igualdade e a não discriminação de modo a ultrapassar os obstáculos e estereótipos inerentes a zonas com as particularidades de Marvila (AEDD, 2018, pp. 4-5). Desta forma, criam-se as condições necessárias para que os alunos desenvolvam as competências, atitudes e valores almejados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e adquiram os conhecimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais (AEDD, 2018, p. 6).

3.1.2. Caracterização das turmas

O professor cooperante lecionava História a duas turmas do 9º ano e História A a duas turmas do curso de Línguas e Humanidades, uma do 11º ano e outra do 12º ano. Ao longo do Prática de Ensino Supervisionada lecionei a todas as turmas. Porém, depois de alguma reflexão em conjunto com o par pedagógico, decidi focar o estudo em duas turmas, uma de 9º ano e outra de 12º ano. Antes de mais, os conteúdos mais ou menos equivalentes, previstos nas Aprendizagens Essenciais, permitiam fazer exercícios similares e, por conseguinte, melhores comparações. Permitiria, ainda, comparar faixas etárias distintas e inferir da relevância do fator idade nos resultados.

A turma do 9º ano era constituída por dez rapazes (53%) e nove alunas (47%). Um dos alunos tinha necessidades educativas especiais e, por isso, estava abrangido pelo Decreto-Lei nº 54/2018 (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018). Apesar de não haver conflitos evidentes, era claro o distanciamento e isolamento da parte dele. A turma, por sua vez, demonstrou, em diversas ocasiões, respeito e preocupação, especialmente quando se falou de *bullying*, aquando da análise de alguns quadros modernistas.

A maioria dos alunos nasceu em Portugal, à exceção de três alunos com naturalidade estrangeira, nomeadamente, França, Espanha e Brasil. As idades estavam compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Todos os alunos gostavam de História, à exceção de 1 que gostava “mais ou menos”. A utilidade da disciplina era unânime e ninguém ponderava não acabar o ensino obrigatório. Apesar de terem algumas dificuldades na escrita, em termos orais eram extremamente participativos. Alguns demonstraram bastante sensibilidade a temas mais impressionáveis como, por exemplo, o Holocausto.

A turma do 12º ano tinha 21 discentes, com uma média de 17 anos, e era maioritariamente feminina (18 – 86%), tendo apenas três alunos (14%). Uma aluna tinha necessidades educativas especiais e, como tal, estava abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018 (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018). Não havia evidências de que as suas necessidades educativas especiais afetassem a sua boa integração na turma.

À exceção de uma aluna de origem brasileira (5%), nasceram todos em Portugal. Mais de metade da turma considerava a disciplina de História favorita (11 – 52%). Uma boa percentagem de alunos apreciava a disciplina (16 – 76%) e quase todos a consideravam útil (19 – 90%).

Era uma turma pouco participativa, demonstrando pouco interesse nas aulas. Por vezes, tínhamos de insistir para que falassem e alguns chegavam mesmo a recusar participar. Percebia-se que tinham capacidades, mas, por vezes, faltava-lhes motivação e alguma cultura histórica, tendo em conta que eram de Humanidades e afirmavam gostar da disciplina⁷.

3.2. Objetivos do estudo

Como referido inicialmente, pretendeu-se com este trabalho contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Tendo em conta que os alunos tendem a olhar o passado com olhos do presente em vez de usarem os seus conhecimentos sobre o contexto histórico para entender e explicar as ações pretéritas,

⁷ Por exemplo, em certas ocasiões, alguns alunos confessaram não conhecer figuras icónicas como, por exemplo, Picasso ou Gandhi.

conduzimos um estudo que os ajudasse a desenvolverem a capacidade de empatia histórica e alcançar, se possível, uma compreensão contextualizada. Na verdade, muitos professores fornecem informações contextualizantes, todavia, não incitam os alunos a reconstituírem, no seu pensamento, um contexto histórico, aplicando os conhecimentos adquiridos nas aulas (Huijgen, 2019, pp. 439-440). Simultaneamente, almejamos contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos participantes da democracia. Esperamos, por isso, que os alunos consigam “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins 2017, p. 25). A prossecução de tais objetivos implicará obter respostas às seguintes questões de investigação:

- 1) Que níveis de empatia histórica e de compreensão contextualizada revelam os alunos do 9º ano e de 12.º ano?
- 2) A idade e/ou o nível de escolaridade influenciam os níveis de empatia histórica e de compreensão contextualizada dos alunos das turmas do 9º ano e do 12º ano?
- 3) Houve progressão nas ideias dos alunos desde a fase exploratória até à fase final?

Com base na reflexão sobre os estudos descritos no enquadramento teórico apontam-se, desde já, as seguintes hipóteses relativamente às perguntas formuladas:

- 1) O uso de fontes primárias orais/escritas favorece o desenvolvimento da empatia histórica e da compreensão contextualizada dos alunos;
- 2) Há progressão em termos de empatia histórica, depois de vários exercícios empáticos, desde os estudos exploratórios até ao exercício final;
- 3) A idade, aliada a mais conhecimentos prévios, é fator relevante para que os alunos do secundário tenham níveis de compreensão histórica mais complexos.

Como referido acima, partindo das reflexões sobre estudos desenvolvidos anteriormente, nomeadamente os de Huijgen *et al.* (2014; 2017), procedeu-se à

preparação de um conjunto de tarefas e de instrumentos diversos, incidindo sobre diferentes conteúdos, de forma a perceber quais seriam os mais adequados para desenvolver a empatia histórica e a compreensão contextualizada nos alunos participantes no presente estudo. Por isso, os primeiros exercícios foram elaborados num sentido exploratório.

Quanto aos conteúdos, o foco incidiu, primeiramente, no movimento de Emancipação Feminina do início do século XX. Considerámos um tema pertinente para a empatia histórica, porque envolve considerações distintas sobre os direitos das mulheres, além de que constitui um bom tema para trabalhar questões de género, ainda relevantes atualmente. Também de modo exploratório, abordámos um tema artístico, especificamente, a Arte dos finais do século XIX e inícios do século XX. Até que ponto os alunos conseguem inferir sobre as intenções e pensamentos do pintor e sobre a época em que viveu, através das suas obras?

O tema principal da investigação foi a perseguição dos judeus pelo regime nazi, por se tratar de um tema sensível e porque, ainda hoje, é difícil compreender como a Humanidade chegou a esse ponto. É um dos conteúdos que mais requer uma compreensão contextualizada pois é fundamental não esquecer o lado das vítimas, mas também entender como é que tantas pessoas apoiaram um regime capaz de tantas atrocidades. Além disso, e infelizmente, com o crescimento de extremismos nos últimos anos, é um tema de especial relevância no ensino e aprendizagem de História e de Cidadania e Desenvolvimento.

4. Enquadramento metodológico

O trabalho aqui apresentado foi dividido em duas partes, uma com carácter exploratório e para familiarizar os alunos com exercícios empáticos, e outra correspondente ao estudo principal que requereu maior reflexão por parte dos alunos relativamente ao ponto de vista dos agentes do passado. Os alunos não estavam, de facto, habituados a exercícios do género. Além disso, as diferentes experiências foram

essenciais para aprimorar o método, não só relativamente à elaboração dos instrumentos, mas também à análise de resultados.

A maior parte dos exercícios requereu aos alunos uma composição escrita. Para análise dos textos elaborámos, primeiramente, uma análise piloto (figura 1) baseada na bibliografia apresentada no segundo capítulo deste relatório. Ressalvamos que a análise projetada não foi uma produção estanque. Como dissemos anteriormente, o nosso trabalho estava em construção e, com efeito, a nossa primeira tabela de análise foi alterada. Apresentamos, em baixo, a tabela piloto com as respetivas categorias que elaborámos para analisar as composições escritas dos alunos.

Figura 1 – Análise piloto das respostas dos alunos participantes. (Elaboração própria)

Explicação não alcançada ou confusa		Explicação presentista			Empatia histórica		Compreensão contextualizada				
Não dá nenhum a explicação	Escreve algo confuso e pouco explicativo	Encara agentes do passado como estúpidos e/ou ignorantes	Assume que agentes do passado tinham o mesmo conhecimento que temos no presente sobre o que se passou posteriormente à ação	Insere aspetos do presente que não existiam no passado para explicar ações pretéritas	Faz uma conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Aplica conhecimento cronológico	Aplica conhecimento espacial	Aplica conhecimento socioeconómico	Aplica conhecimento sociopolítico	Aplica conhecimento sociocultural

Baseámo-nos, especialmente, na figura 2, apresentado por Huijgen *et al.* em 2017, por considerarmos que seria o que se aplicava melhor ao tipo de resposta que pedimos aos nossos discentes (Huijgen *et al.*, 2017, p. 121). Em anexo, podemos consultar os resultados obtidos por Huijgen *et al.* (Cf. Anexo 2, p. III). À semelhança de Huijgen *et al.*, (2017) subcategorizámos as categorias de análise das respostas dos alunos. Saliente-se, ainda, que acrescentámos uma categoria ao esquema de análise – tarefa explicativa não alcançada ou confusa – baseada no trabalho pioneiro de Peter Lee (2003, pp. 25-27). Isto porque tanto o trabalho de investigação de Huijgen *et al.*, nomeadamente o de 2017 no qual nos baseámos, como o de Hartmann e Hasselhorn, em 2008, foram aplicados a alunos dos níveis mais altos dos sistemas educativos holandês e alemão (Hartmann & Hasselhorn, 2008, p. 10; Huijgen *et al.*, 2014, p. 659; Huijgen *et al.*, 2017, pp. 116-117; Huijgen *et al.*, 2019a, p. 461; Huijgen *et al.*, 2019b, p. 445). Dado que a nossa amostra tinha alunos com resultados menos positivos,

nomeadamente na disciplina de História, como foi referido aquando da caracterização das turmas, tivemos necessidade de acrescentar uma categoria que incluísse os alunos que não formularam uma resposta mais elaborada. Os estudos antes referidos utilizaram uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), enquanto o presente estudo segue um método de análise qualitativo, com atenção à natureza interpretativa da pesquisa e situa-se o estudo no contexto social e cultural dos participantes e do investigador (Pinto, 2016, p.188). A análise indutiva dos dados das respostas dos alunos, em articulação com os exemplos dos estudos acima referidos, permitiu um processo de categorização, progressivamente aprimorada.

Figura 2- Categorias, subcategorias e exemplos de respostas qualitativas. Elaborado por Huijgen et al. (2017, p. 121).

Category	Subcategory	Example
Displaying presentism	Viewing people in the past as stupid	Hannes is just acting stupid when he votes for Hitler.
	Assuming that people in the past had the same knowledge that we have today	Hannes would definitely not vote for Hitler, because his Party was responsible for the Second World War.
Historical empathy	Making affective connections	If my own father was going to be broke, I would also help him.
	Involving the position of the historical agent in the society	Hannes was a member of the bourgeoisie.
Reconstructing a historical context	Using chronological knowledge	The Second World War has not begun.
	Using spatial knowledge	The location of the scenario is Germany.
	Using social-economic knowledge	There were poor economic circumstances.
	Using social-political knowledge	The Germans did not have much experience with democracy.
	Using social-cultural knowledge	There was a lot of anger among many Germans regarding the Treaty of Versailles.
Task approaches	Referring to text	The text stated . . . , in the text
	Specification of ignorance	I do not know if the Germans had much experience with democracy /When did the Second World War begin?

A análise das respostas ao primeiro exercício (cf. tabela 1, Anexo 24, pp. LXXXVII-XCI) revelou que as argumentações dos alunos, mesmo as melhores, não mostravam o mesmo nível de complexidade que os resultados apresentados por Huijgen *et al.* (2017), pelo que decidimos proceder a alterações na tabela. Na primeira categoria congregámos a falta de explicação e a resposta confusa e pouco explicativa. Congregámos, também, na categoria “explicação presentista”, as respostas dos alunos que inseriam na sua interpretação aspetos do presente e os que assumiam que os agentes do passado sabiam o que iria acontecer depois da ação. Constatámos, ainda,

que nenhum aluno considerou o agente do passado como estúpido e/ou ignorante, pelo que excluímos esta subcategoria na apresentação de resultados.

Relativamente à categoria “empatia histórica”, mantivemos as duas subcategorias. No entanto, constatámos que algumas respostas poderiam incluir-se em ambas, dado que alguns alunos inseriam o agente histórico na respetiva sociedade, e, concomitantemente, evidenciavam uma conexão afetiva. Sentimos, ainda, a necessidade de distinguir os alunos que demonstravam alguma compreensão contextualizada, mas de forma muito superficial, sem grandes pormenores factuais, e que apelidámos de “generalista”. Alguns discentes indicaram, efetivamente, algumas ocorrências históricas “específicas”, no entanto, ainda não eram suficientes para as classificarmos como reconstruções do contexto histórico. Por isso, considerámos apropriado acrescentar a palavra “emergente” à categoria “compreensão contextualizada”. Os alunos, de facto, ainda caminhavam em direção a uma compreensão contextualizada ao longo do presente trabalho. Pela mesma razão, congregámos, também, neste caso, as subcategorias referentes ao conhecimento espaciotemporal, sociopolítico/económico/cultural. Apresentamos, de seguida (Figura 3), a categorização acima descrita.

Figura 3 - Categorias de análise das respostas dos alunos participantes. (Elaboração própria)

Nome do aluno	Categorias				
	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente
			Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista
					Específico
					Espaciotemporal; Sociopolítico; Socioeconómico; Sociocultural

Como veremos adiante, apenas na tabela 3 (Cf. Anexo 24, pp. C-CV), referente ao exercício do 9º ano sobre a Arte Modernista, dividimos as subcategorias em conhecimento espaciotemporal e conhecimento sociopolítico; socioeconómico; sociocultural. Ressalvamos, ainda, que, nos exercícios referentes à Arte, tanto no 9º como no 12º ano, acrescentámos uma categoria para as respostas focadas meramente nos estilos artísticos, sem tentativa de abordar o ponto de vista do agente do passado, tendo em conta o seu contexto histórico.

Apresentam-se, de seguida, as estratégias usadas e os instrumentos elaborados para promover a empatia histórica dos alunos, num percurso que procurou promover a construção de pensamento histórico com base numa compreensão contextualizada.

4.1. Fase Exploratória

4.1.1. Emancipação feminina no início do século XX

Considerámos o tema da Emancipação Feminina apropriado para a realização de exercícios empáticos pois remete para posições divergentes. Aliás, ainda nos dias de hoje, suscita, amiúde, perspectivas opostas e polémicas. Além disso, entendemos que poderia, facilmente, desencadear opiniões presentistas. Considerámos que um debate seria um exercício adequado e proveitoso. Como já foi referido anteriormente, é um bom exercício para ajudar a refletir sobre as perspectivas de outros (Bartels, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 533; Barton, 1996, p. 25; Virta & Kouki, 2014, pp. 141-142). Nesta fase, adaptámos os exercícios ao grau de escolaridade dos alunos.

4.1.1.1. Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 12º ano

Tendo em conta o nível de escolaridade e a duração das aulas (duas aulas de 50 minutos e uma de 100 minutos), os alunos do 12º ano tiveram mais material para trabalhar o tema e foram, também, os únicos que elaboraram uma composição escrita respondendo a duas questões orientadoras.

O tema da emancipação feminina no início do século XX insere-se no subtema “As transformações das primeiras décadas do século XX”, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de História A do 12º ano. As duas primeiras aulas focaram-se no contexto histórico, mais propriamente nas mutações nos comportamentos e na cultura no início do século XX, com o apoio do PowerPoint (cf. planificações 1 e 2 do Anexo 22, pp. XXI-XXIII e PowerPoint 1 e 2 do Anexo 23, pp. LV-LX). Propositadamente, na primeira aula, destacámos o impacto de Marie Curie tanto na ciência como no modo como a sociedade encarava as capacidades das mulheres. A última aula, de 100

minutos, focou-se especificamente na Emancipação Feminina no início do século XX (cf. planificação 3 do Anexo 22, pp. XXIV-XXVI).

Uma vez que os filmes podem ser boas ferramentas para os alunos reconhecerem diferentes perspetivas (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 532), começámos a última aula exibindo dois excertos do filme “As Sufragistas” (2015), de Sarah Gavron. O filme evidencia uma personagem fictícia que representa todas as anónimas que lutaram pelos direitos das mulheres no início do século XX e uma personagem real bastante significativa. Escolhemos duas cenas que dão destaque, precisamente, às duas personagens. Na primeira cena, Emmeline Pankhurst discursa perante uma plateia de mulheres, inspirando Maude a comprometer-se à causa. Na segunda cena, Maude encontra-se no parlamento a testemunhar, timidamente perante um comité, sobre as condições das mulheres trabalhadoras.

Recordamos a importância das fontes históricas, sejam primárias ou secundárias, na perceção de diferentes pontos de vista. Visto que cartas e diários são interessantes para se inferir acerca dos pensamentos e sentimentos dos agentes históricos (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 532) analisámos, após uma breve exposição de 20 minutos sobre a temática, dois excertos de textos escritos por feministas portuguesas do início do século XX. O excerto de Ana de Castro Osório realça os desafios das mulheres desde o momento do seu nascimento (Silva, 1983, p. 886) (cf. Anexo 7, p. VI). Já o texto da atriz Mercedes Blasco defende o voto feminino e o envolvimento das mulheres na política (Blasco, 2017, p. 130) (cf. Anexo 8, p. VII).

Na segunda parte da aula, desafiámos, então, os alunos a participarem num debate que iria contrapor um grupo de pessoas ditas conservadoras a outro grupo defensor dos direitos das mulheres. Os alunos podiam basear-se nos argumentos providenciados tanto nas cenas visualizadas do filme como nos excertos lidos em aula. A turma foi dividida em dois grupos, sendo que o grupo conservador era constituído por oito alunos (mais o professor cooperante) e o grupo feminista por 11 discentes. Esta diferença numérica prendeu-se, simplesmente, com o modo de disposição da sala, para evitar que os alunos se levantassem das cadeiras, e perder tempo. Para não

se sentir tanto a diferença de número, o professor cooperante juntou-se aos alunos que defenderam o lado conservador.

No fim do debate, pedimos aos alunos que escrevessem uma composição respondendo a duas perguntas orientadoras (cf. Anexo 9, p. VIII). Foram concebidas de modo a percebermos, antes de mais, se os alunos melhoraram o seu conhecimento sobre o tema. Pretendíamos, igualmente, ter noção se compreenderam a importância dos agentes históricos não só para a construção do conhecimento histórico mas, também, para se perceber o ponto de vista das pessoas do passado ou até mesmo do presente.

4.1.1.2. Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 9º ano

O tema da emancipação feminina no início do século XX insere-se no subtema “Sociedade e Cultura num Mundo de Mudança” de acordo com as Aprendizagens Essenciais do 9º ano. Começámos a primeira aula com o mesmo PowerPoint que utilizámos na turma de 12º ano, sobre as mudanças nos comportamentos e na cultura no início do século XX⁸, seguido de duas músicas dos anos 20 (cf. Planificação 4, pp. XXVII-XXIX). Depois visualizámos, também, as mesmas duas cenas do filme “As Sufragistas” (2015) a que o 12º ano assistiu. Após uma pequena exposição sobre o movimento feminista do início do século XX, durante a qual mostrámos algumas frases baseadas nos textos analisados pelo 12º ano (cf. Anexos 10 e 11, pp. IX e X), procedemos ao debate adaptado ao nível de escolaridade e às características da turma. A turma foi dividida em duas secções, contrapondo conservadores e feministas, mas trocaram de grupo a meio do debate. Portanto, todos os alunos do 9º ano defenderam ambas as posições. Os alunos de 9º ano não responderam a nenhuma questão no final e apenas apontámos algumas notas sobre o desempenho geral da turma, dando destaque a algumas participações.

⁸ Visto ser constituído essencialmente por imagens, é um PowerPoint que se pode adaptar a diferentes níveis de escolaridade (cf. PowerPoint 2, Anexo 23, pp. LVIII-LX).

4.1.2. As novas correntes estéticas na viragem do século

Nesta segunda, e última, fase exploratória do nosso trabalho, projetámos um exercício diferente que incitasse os alunos a tentarem perceber as perspetivas dos agentes do passado. Como já foi referido, a imaginação, devidamente contextualizada, pode ser usada como ferramenta para desenvolver a empatia histórica (Bartels, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 530; Sáiz, 2013, p. 4). Neste caso, a Arte assumiu-se como um instrumento para trabalhar precisamente essa imaginação contextualizada. Não era, de todo, um exercício fácil, visto que os alunos não tinham acesso a fontes primárias escritas, mas sim a uma pintura de pendor subjetivo. Era, sim, mais um passo neste caminho que almejava desenvolver a empatia histórica e avançar para uma compreensão contextualizada. Também nesta etapa, o exercício foi adaptado ao nível de escolaridade.

4.1.2.1. As novas correntes estéticas na viragem do século – a turma do 12º ano

Por opção do professor cooperante, juntámos nas mesmas aulas a abordagem das novas correntes estéticas na viragem do século, correspondentes ao fim das Aprendizagens Essenciais do 11º ano, e da arte vanguardista do início do século XX, integrada nas Aprendizagens Essenciais do 12º ano (cf. planificações 5, 6 e 7 do Anexo 22, pp. XXX-XXXIV e PowerPoint 3, do Anexo 23, pp. LXI-LXIX). Esperava-se que, desta forma, os alunos tivessem uma melhor perceção da evolução artística ocorrida no final do século XIX e início do século XX.

Desta vez, pedimos aos alunos que escolhessem uma pintura que representasse um dos estilos artísticos lecionados e que escrevessem uma composição a partir de seis questões orientadoras (cf. Anexo 12, p. XI) visto ser mais difícil perceber a perspetiva do agente histórico. Antes de poderem imaginar quais as ideias e intenções do pintor, era fulcral saberem um pouco mais sobre a sua vida e do mundo que o rodeava. Considerámos, também, ser interessante que justificassem a escolha da obra. O exercício procurava simultaneamente consolidar os conhecimentos e, por isso, pedimos que enunciassem algumas características representativas do estilo artístico.

Além de fazerem a composição escrita, os alunos tiveram de apresentar a pintura enquanto representação de um estilo artístico. Para não haver divergências na escolha das correntes, acabámos por fazer sorteio na aula.

Aquando da análise das composições, constatou-se que alguns alunos apenas registaram informações sobre o movimento artístico e brevemente sobre o pintor. Não tentaram perceber o que o quadro transmitia nem se refletia algo do seu contexto histórico. Como dissemos, não era fácil em alguns estilos artísticos, mas alguns alunos nem sequer tentaram. Acrescentámos, por isso, uma segunda categoria que designámos (resposta) “resposta focada apenas na informação disponível” (Cf. Tabela 2, pp. XCI-XCIX).

4.1.2.2. As novas correntes estéticas na viragem do século - Modernismo – a turma do 9º ano

As transformações políticas, económicas e socioculturais no pós guerra, nomeadamente, o Modernismo, fazem parte da unidade temática “Sociedade e cultura num mundo em mudança” que integra o tema “A Europa e o mundo no limiar do século XX”, segundo as Aprendizagens Essenciais do 9º ano. Foram planeadas duas aulas de 50 minutos para a turma do 9º ano, para consolidar conhecimentos e aplicar mais um exercício para análise de empatia histórica e compreensão contextualizada (cf. planificações 8 e 9, Anexo 22, pp. XXXV-XXXVII e PowerPoint 5, pp. LXXV-LXXIX). Como veremos adiante, a turma do 9º ano teve mais uma aula do que estava previsto inicialmente (cf. planificação 10, Anexo 22, pp. XXXVIII-XXXIX).

Decidimos, nesta fase, fazer um exercício mais simples. Desta vez, providenciámos duas pinturas para os alunos escolherem uma. Depois deveriam responder a três questões (cf. Anexo 13, p. XII). Uma vez que sentimos que a pergunta orientadora nº 4⁹ do exercício do 12º ano deu azo a que vários alunos se focassem meramente nas características formais das pinturas, resolvemos, desta vez, pedir apenas que identificassem o movimento artístico. As últimas duas perguntas diziam

⁹ “4 – Enuncie algumas características da corrente artística do pintor que consiga identificar no quadro escolhido.”

respeito à perspectiva do artista e ao seu contexto histórico. O primeiro quadro, intitulado “Tropas de assalto avançando sobre o gás” (Expressionismo Alemão), foi pintado por Otto Dix, em 1924, e alude aos horrores vividos na Iª Guerra Mundial. O segundo quadro, “Lanceiros” (Futurismo), é uma obra de Gino Severini e remete para a guerra e movimento. Esperávamos que a data de criação não passasse despercebida aos alunos (1915).

Quando analisámos as respostas, usámos a mesma tabela do 12º ano. Porém, acrescentámos uma coluna para registar se o aluno “Identifica corretamente o movimento artístico” – e retirámos a coluna que correspondia a resposta “focada apenas na informação disponível” (cf. tabela 3, Anexo 24, pp. C-CV).

4.2. Estudo Principal - A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi

Nesta fase do nosso trabalho, esperávamos que os alunos já estivessem mais familiarizados com exercícios empáticos. Por isso, elaborámos questões que os instigassem a refletir mais sobre o ponto de vista dos agentes históricos e o contexto histórico que os determinava. Como já foi mencionado, para o desenvolvimento da empatia histórica é importante providenciar fontes primárias como, por exemplo, diários, discursos, cartas ou entrevistas para os alunos conseguirem, mais facilmente, entenderem os pensamentos e sentimentos dos agentes do passado. Todavia, é fundamental que sejam acompanhadas de uma contextualização de modo a evitar equívocos ou presentismos¹⁰ (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 532; Endacott & Brooks, 2013, p. 49; Huijgen *et al.*, 2018, p. 413; Virta & Kouki, 2014, p. 141). Considerámos pertinente que nesta fase os alunos tivessem acesso a testemunhos de agentes históricos e que seria ainda mais proveitoso se contrapuséssemos dois pontos de vista diferentes sobre a mesma conjuntura histórica. A perseguição aos judeus pelo regime nazi pareceu-nos um tema adequado não só por ser uma situação com posições distintas, mas, também, porque permitia trabalhar, concomitantemente, questões de direitos humanos. Já tínhamos analisado fontes primárias quando

¹⁰ Como veremos adiante, ambas as turmas tiveram, primeiramente, aulas de foro contextualizante lecionadas, no 12º ano, pelo nosso colega de estágio e, no 9º ano, por mim.

analisámos os excertos de Ana de Castro Osório (cf. Anexo 7, p. VI) e Mercedes Blasco (cf. Anexo 8, p. VII), a propósito da Emancipação Feminina, mas, desta vez, queríamos apresentar aos alunos os testemunhos de modo mais visual. Procurámos e descobrimos dois documentários distintos que mostravam duas vivências diferentes durante o domínio nazi e no contexto da perseguição aos judeus.

O primeiro documentário chamado “Uma Vida Alemã” (2016), de Christian Krönes, Olaf Müller e Roland Schrotthofer consiste numa entrevista a uma senhora chamada Brunhilde Pomsel, que trabalhou diretamente com Joseph Goebbels. A entrevista acaba por ser uma reflexão de Bruhnilde sobre a sua vida desde a infância e adolescência, quando se inscreve no partido nazi, até ao fim da guerra, quando é capturada por soldados da U.R.S.S.. Explica como e porque se inscreveu no partido nazi e relata a sua, suposta, inconsciência da real perseguição aos judeus. A entrevista é intercalada com imagens da época que ilustram os assuntos mencionados. O documentário foi escolhido por ser uma versão do alemão comum que esteve do lado nazi, durante a perseguição aos judeus.

O outro documentário, chamado “Quem escreverá a nossa história” (2018), de Roberta Grossman, é baseado na obra de Samuel Kassow. Desta vez, vemos a versão dos judeus perseguidos, mais propriamente os que foram confinados ao gueto de Varsóvia. O historiador e judeu Emanuel Ringelblum montou uma organização clandestina constituída, principalmente, por académicos que, na impossibilidade de lutar de outra forma, fizeram questão de deixar “cápsulas do tempo” com centenas de testemunhos. Conseguiram, dessa forma, deixar para a posteridade a sua versão dos acontecimentos. O documentário foca, especialmente, o testemunho da judia Rachel Auerbach que participou na operação e sobreviveu. Não vemos os reais agentes históricos, mas sim atores que, no entanto, dizem as palavras deixadas pelos testemunhos. Analisámos alguns desses relatos com os alunos. O documentário apresenta também imagens da época que reforçam o que é narrado.

As questões colocadas aos discentes foram, desta vez, propositadamente iguais para o 12º ano e para o 9º ano. A única exceção aconteceu no primeiro questionário, em que o 9º ano respondeu a menos uma pergunta. Somente desta forma

conseguimos inferir se realmente há diferenças entre idades, relativamente à empatia histórica e ao pensamento contextualizado. Ressalvamos que o documentário “Uma Vida Alemã” não foi visualizado por inteiro, mas sim alguns excertos devidamente selecionados tendo em conta as questões colocadas. Esta opção prendeu-se não só com o tempo letivo disponível mas, também, porque considerámos que o documentário na sua totalidade seria demasiado extenso para cativar a atenção dos alunos. Relativamente ao documentário “Quem escreverá a nossa história” foi visualizado na sua totalidade pelo 12º, mas no 9º tivemos de mostrar apenas alguns excertos, pois tinham aulas mais curtas, de apenas 50 minutos.

4.2.1. A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi – turma do 12º ano

No 12º ano não tivemos oportunidade de lecionar as aulas respeitantes ao Nazismo por termos de dividir as aulas com o nosso colega de estágio, mas pudemos, como consolidação de conhecimentos sobre os conteúdos, mostrar aos alunos os dois documentários e pedir-lhes que respondessem às questões (cf. planificações 11 e 12, Anexo 22, pp. XL-XLII). O regime nazi, à semelhança do fascista e estalinista, está inserido no subtema “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30”, que pertence ao grande tema “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX”, de acordo com as Aprendizagens Essenciais.

Na primeira aula, exibimos aos alunos os excertos do documentário “Uma Vida Alemã”, que considerámos importantes para ajudar os alunos a responder às questões colocadas (cf. Anexos 14 e 15, pp. XIII e XIV). As respostas foram analisadas com o mesmo quadro de análise das respostas sobre a emancipação feminina. Na segunda aula, os alunos viram o documentário “Quem escreverá a nossa história?” na sua totalidade. Primeiramente, responderam às perguntas respeitantes ao documentário e, depois, fizeram uma composição na qual refletiram sobre as duas atitudes perante a perseguição aos judeus (cf. Anexos 16 e 20, pp. XV e XVIII). A tabela de análise de respostas manteve-se.

4.2.2. A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi – turma do 9º ano

No 9º ano tivemos a oportunidade de trabalhar o tema do Nazismo, desde a sua ascensão à consolidação e respetivas características. Como podemos verificar, nas planificações 13 e 14 (Anexo 22, pp. XLIII-XLV), o Nazismo insere-se no subtema “As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia”, do grande tema “Da depressão à II Guerra Mundial”.

Nas duas primeiras aulas, a partir de um PowerPoint (cf. PowerPoint 6, Anexo 23, pp. LXXX-LXXXII), apresentámos o contexto histórico em que surgiu o Nazismo na Alemanha e as condições que permitiram instaurar o regime totalitário. Procurámos, portanto, providenciar aos alunos os conhecimentos necessários para conseguirem alcançar uma compreensão contextualizada. Na terceira aula, mostrámos alguns excertos do documentário “Uma Vida Alemã”, escolhidos de modo a conseguirem aplicar a contextualização feita nas duas aulas anteriores e responderem às duas questões propostas para o 9º ano (cf. Anexo 17, p. XVI e planificação 15 do Anexo 22, pp. XLVI-XLVII). Optámos por não colocar aos alunos do 9º ano a primeira questão que colocámos ao 12º, respeitante à educação alemã, para o exercício não ser demasiado extenso (cf. Anexo 18, p. XVI).

Na quarta aula, visualizaram excertos do documentário “Quem escreverá a nossa história?” e responderam às mesmas questões colocadas ao 12º (cf. anexos 16 e 19, pp. XV e XVII e planificação 16 do Anexo 22, pp. XLVII-XLVIII). Na quinta aula, além de escreverem uma composição sobre a diferença de atitudes entre Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach, refletiu-se em grupo sobre ambos os documentários (cf. Anexo 20, p. XVIII e planificação 17 do Anexo 22, pp. XLIX-L). Na sexta e última aula (cf. planificação 18, Anexo 22, pp. LI-LII), que foi observada pela coordenadora do nosso mestrado, procurámos consolidar os conhecimentos acerca dos conteúdos lecionados a partir de um PowerPoint (PowerPoint 7 do anexo 23, pp. LXXXIII-LXXXVI) e aplicámos um mini teste com três exercícios (cf. Anexo 21, pp. XIX e XX).

No fim, achámos pertinente, depois de seis aulas com uma carga emocional muito forte, mostrar um testemunho de uma sobrevivente que relatava uma espécie

de milagre¹¹ (cf. link, planificação 18, Anexo 22, pp. LI-LII). No fim do vídeo, entreguei um chocolate a cada aluno e desafiei-os a fazerem, igualmente, uma boa ação por alguém.

Para a análise de dados utilizámos a mesma tabela que tinha sido usada para analisar as respostas do 12º ano. Portanto, tanto as questões (à exceção de uma) como a tabela são iguais para ambos os níveis.

5. Análise de dados

5.1. – Fase exploratória

5.1.1. - Emancipação feminina no início do século XX

Antes de mais, salientamos que o professor cooperante participou sempre nos debates como se fosse um aluno, o que contribuiu para que os alunos se sentissem mais à vontade para falar. Defendeu, sobretudo, o lado conservador, de modo bastante provocatório, o que entusiasmava ainda mais os alunos que defendiam o lado feminista. O debate foi, sem dúvida, uma parte da aula bastante dinâmica, motivadora e, atrevemo-nos a dizer, bastante divertida para os alunos, apáticos noutras ocasiões.

5.1.1.1. - Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 12º ano

Começamos por apresentar uma síntese das notas que apontámos ao longo do debate, que contou apenas com 19 alunos¹². Realçamos que os nomes dos alunos participantes foram substituídos por códigos, de modo a proteger a identidade dos discentes.

A 122117, uma das melhores alunas, tomou a iniciativa de abrir o debate, começando por reivindicar o direito ao voto feminino tendo em conta tudo o que as

¹¹ Uma sobrevivente do campo de concentração de Bergen Belsen conta como um pedaço de chocolate guardado pela sua mãe para um momento de ausência de forças, provavelmente, fez a diferença no momento de um parto. A bebé sobreviveu e nunca chorou até ao dia da libertação do campo, seis meses depois. Reencontraram-se, mais tarde, numa conferência, quando a bebé já era adulta.

¹² Escrevemos ao mesmo tempo que os alunos falavam e que, por isso, não conseguimos apontar tudo o que disseram, mas consideramos que o essencial ficou registado.

mulheres contribuíram para o país, especialmente durante a Grande Guerra. O 122120, um dos alunos mais fracos, contudo participativo, refutou a dizer que só os homens são chefes de família e que, por isso, têm direito ao voto. A 122105, igualmente boa aluna, lembrou logo o caso de Beatriz Ângelo. Ao que a 122109 (que normalmente não participa) e a 122107 (que ao longo do ano se revelou uma aluna promissora) responderam, de imediato, tratar-se de um erro judicial afirmando que as mulheres não têm capacidade para assumir uma família. A 122112, outra aluna com espírito crítico, retorquiu instantaneamente que as mulheres fazem parte da sociedade, elencando diversas profissões, tanto do setor terciário como fabril. Lembrou: “além disso, também participámos na guerra! Está na altura de mudar, queremos justiça e igualdade”. A 122107 lembrou que as mulheres têm de cuidar dos filhos e dos avós. A 122109 continuou o raciocínio dizendo que são os maridos que trazem o dinheiro para casa. Nesse momento, o professor cooperante entrou na discussão e, estimulando o debate, perguntou “Qual a utilidade destas reivindicações? A sociedade foi sempre assim!” A 122106, aluna perspicaz, espicçou ainda mais as feministas dizendo que “as mulheres são inúteis, o homem é que as protege”. A 122101, aluna com espírito crítico, disse muito indignada “se somos inúteis porque mantivemos o país durante a guerra e fizemos melhor?”. Acrescentou: “porque é que quando nos divorciamos ou enviuvamos, perdemos o direito parental?” O professor cooperante voltou a intervir e, estimulando o debate, exclamou “Divórcio? Somos uma sociedade cristã!”. Neste momento a 122101 proferiu, com um sentido presentista, “ser cristão é não fazer mal, acham que a violência é boa?” A 122109 disse ainda “eu, como mulher, não tenho capacidade”. O 122120 reforçou “os homens é que são chefes de família, têm de sair de casa para trabalhar e são mais fortes”. A 122105, já em tom de brincadeira (e de pendor presentista) afirmou que “eles falam, mas não conseguem viver sem nós”. A 122107 e a 122109 responderam ambas “ponham-se ao respeito com essas roupas”. A 122117 voltou a falar dizendo que “as mulheres não querem leis, querem fazer leis!” Apesar de sentirmos que o debate foi bastante equilibrado, no fim, a 122105, que estava do lado das feministas, exclamou em tom de orgulho: “consequimos!”.

Foi evidente que os alunos utilizaram conhecimentos que adquiriram com base nos diversos materiais de aula e na nossa exposição de conteúdos. Confessamos que, no fim, saímos com a sensação de que tinham uma boa percepção dos dois pontos de vista e do contexto histórico. Salientamos, no entanto, que a maioria dos alunos que participaram mais eram, também, os que tinham melhores notas. São, igualmente, os que participam mais nas aulas. Os restantes mais calados, apesar do silêncio, expressavam contentamento e interesse. Destacamos, ainda, que a 122115 se entusiasmou com o filme e visualizou-o por inteiro em casa.

Relativamente à parte escrita, contrariamente ao debate, revelou diversas declarações presentistas. Além disso, vários alunos até dão explicações confusas e sem grande conteúdo. Salientamos que vários discentes tinham representadas na mesma composição mais do que uma categoria e/ou subcategorias. A tabela 1 (cf. Anexo 24, pp. LXXXVII-XCI) mostra a análise das respostas, mas salientamos aqui alguns argumentos representantes das quatro categorias previstas.

Cinco discentes apresentaram textos ou parte deles com explicações não alcançadas e/ou confusas. Foram assim categorizadas porque encararam a personagem Maude como uma personagem histórica real, apesar de lhes termos dito que não era. Aliás, até lhes explicámos o significado de personagem anónima. Frisámos que Maude retratava mulheres reais da época, mas que não tinha, efetivamente, existido. Apesar de o cinema ser uma ferramenta para desenvolver empatia histórica que entusiasma, muitas vezes, os estudantes, pode, de igual modo, induzir em erro (Paxton & Marcus, 2018, pp. 592-594). Neste caso, provavelmente, os alunos não ouviram a explicação ou, simplesmente, nem pensaram no que escreveram. Esta confusão é notória, por exemplo, na resposta da 122117: “...sem as revoltas criadas por Emmeline ou a ida de Maude ao parlamento, acredito que nós mulheres não tínhamos o valor que temos hoje”.

Doze alunos, como por exemplo, a 122111 e a 122121, responderam de modo presentista, revelando opiniões claramente contemporâneas.

“A mulher não serve só para fazer de criada dos homens, tem de ter a sua própria independência...” (122111)

“Para mim, as mulheres já deviam ter direitos iguais aos homens há imenso tempo, mas isso só aconteceu quando as mulheres perceberam que valiam e conseguiam muito mais do que estar o dia todo em casa, só com o marido...” (122121)

Oito alunos demonstraram sinais de empatia histórica, especialmente de conexão afetiva quando reconhecem e refletem sobre o que as mulheres passaram para desbravar um caminho para o nosso presente. A 122112, por exemplo, reconheceu o papel do debate para compreender melhor a luta das sufragistas e foi igualmente capaz de, na mesma frase, inserir o agente histórico na sua sociedade quando evocou o papel das mulheres na época.

“... o seu empenho e dedicação a esta luta em pleno século XX foi algo impensável devido à mentalidade conservadora existente na época de que as mulheres tinham de ficar em casa a tomar conta dos filhos, mas todos sabemos que o seu papel na economia durante e depois da Guerra Mundial foi crucial” (122112)

Se no início da análise sentimos necessidade de criar uma subcategoria de pensamento contextualizado generalista, no fim, acabámos por não considerar nenhum exemplo. Todavia, mantivemos a subcategoria pois achámos que poderia ser pertinente nos exercícios futuros.

Por fim, destacamos as composições da 122112 e da 122106 pois, não só tiveram consciência da importância dos testemunhos dos agentes históricos para compreendermos os seus motivos e perspetivas, como também perceberam o impacto da luta das mulheres demonstrando algum conhecimento sociopolítico. Não se esqueceram, ainda, de situar espacial e cronologicamente a luta das sufragistas retratadas no filme, como se constata no excerto seguinte:

“...o tema da emancipação feminina e a sua influência na História continua a ser um tema de extrema importância, pois dá a quem estuda uma perspetiva da época (...) permite-nos perceber o que se passava na época (...) diz-nos também quais foram os seus motivos, como fizeram estas mudanças e porquê (...) todo o esforço foi o que levou o conelho de Inglaterra a aprovar o sufrágio, para algumas mulheres, em 1918” (122106)

Ainda assim, como já referimos quando apresentámos a metodologia de análise, consideramos que estão ainda a caminhar para uma compreensão contextualizada e, por isso, acrescentámos a palavra emergente a esta categoria.

5.1.1.2. Emancipação feminina no início do século XX – a turma do 9º ano

A turma do 9º ano aderiu muito bem ao debate. Não conseguimos registar as intervenções tão detalhadamente porque sentimos, talvez devido ao nível de escolaridade, que precisavam de mais apoio durante o debate. Os alunos que mais se destacaram foram também os que mais participam nas aulas. Normalmente os alunos mais participativos estavam do lado esquerdo da sala, mais próximos da secretária do professor. Apesar de quase todos participarem, notou-se claramente que o lado esquerdo, independentemente da facção no debate, era mais proeminente. Foi, de facto, o grupo que defendeu melhor ambas as posições. Posto isto, percebemos que a divisão a meio condicionou os resultados do debate. Foi uma aprendizagem e, futuramente, mesmo complicando a disposição da sala, tentaremos misturar melhor os alunos participativos com os menos participativos. A 92104 (a melhor aluna da turma) e o 92115 (aluno com más notas nas outras disciplinas, mas bom a História e com sentido crítico) demonstraram desconforto ao encarnar personagens conservadoras e repetidamente afirmavam que não pensavam dessa forma. Quanto melhor desempenhavam o seu papel, mais enfatizavam que não partilhavam as mesmas ideias. E defenderam muito bem ambos os lados, com os devidos argumentos contextualizantes. A 92113 e o 92109, muito participativos nas aulas, foram os que defenderam mais acerrimamente as suas posições. A 92105 também se destacou, especialmente, quando esteve do lado das feministas teatralizando muito bem o seu choque perante os argumentos conservadores. As alegações mais utilizadas prendem-se com o nascimento, ou seja, a diferença de géneros (facção conservadora) e o papel que a mulher desempenhou durante a Grande Guerra (facção feminista). Ouviram-se frases tradicionalistas como “foi sempre assim” ou “as mulheres não têm capacidade”. Outras vozes retorquiavam reivindicando o direito ao voto, independência e igualdade. Invocaram também, diversas vezes, o desejo de prosseguir os estudos.

Considerámos que o debate foi um exercício que funcionou muito bem na turma e vantajoso em termos de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da empatia histórica.

5.1.2. As novas correntes estéticas na viragem do século

5.1.2.1. As novas correntes estéticas na viragem do século— a turma do 12º ano

Os alunos não demonstraram muito entusiasmo em realizar esta tarefa. Apenas a 122115 demonstrou gostar mais de temas artísticos e/ou culturais. Talvez por isso, alguns alunos entregaram o trabalho escrito depois das apresentações e, como tal, não apresentaram o seu trabalho. Dos 21 alunos, somente 16 apresentaram o seu quadro, sendo que a 122112 apresentou dois¹³.

A falta de empenho dos alunos é bem visível nos resultados (tabela 2, Anexo 24, pp. XCII-XCIX), visto que, à exceção da 122106 e da 122112, e contrariamente ao exercício sobre a Emancipação Feminina, não foram os melhores alunos que tentaram contextualizar as pinturas ou que demonstraram sinais de empatia histórica.

Seis alunos apenas reproduziram informação recolhida sem desenvolver a composição, como revela o exemplo seguinte:

“No Orfismo destaca-se o papel dinâmico das cores e uma mistura do cubismo no que toca à estrutura, e em relação ao Fauvismo também é deixada de lado a necessidade extrema de lidar com linhas e medidas...” (122105 - Orfismo)

Cinco alunos apresentaram uma explicação não alcançada e/ou confusa. Por vezes, até demonstraram falta de atenção no que escreveram. A 122117, por exemplo, quando tentou contextualizar o movimento futurista baralhou a Primeira Guerra Mundial com a Segunda Revolução Industrial:

¹³ Tendo ficado encarregada de apresentar uma obra dadaísta, mostrou primeiramente uma obra de Otto Dix – “The Skat Players” (1920) – quadro integrante do tríptico “Kartenspielende Kriegskrüppel” que, apesar de ser remetido, muitas vezes, ao Expressionismo, representa, igualmente, o primeiro movimento dadaísta, radicado em Berlim, nos anos 20 (Bergius, 2003, p. 149; Germani, 2019, p. 26). Depois de trocarmos algumas impressões, entre aulas, sobre o movimento dadaísta, fez questão de apresentar outro quadro representante do Dadaísmo, desta vez, uma colagem de Hannah Höch (cf. PowerPoint 4, anexo 23, pp. LXX-LXXIV). O seu trabalho escrito é sobre esta última obra.

“Umberto Boccioni (e o Futurismo) “surtem” no contexto da Segunda Guerra Industrial (a decorrer na Europa, desde meados do século XIX). Esta guerra vai ser a principal inspiração para o Futurismo devido aos progressos tecnológicos e industriais...” (122117 – Futurismo)

Por sua vez, alguns alunos que normalmente, demonstravam dificuldades esforçaram-se por perceber a intenção do artista, mesmo analisando obras de estilos artísticos que não são os mais fáceis de interpretar. Foi o caso da 122113 e da 122118 que analisaram obras cubistas:

“O pintor transmite com este quadro, um certo ar de melancolia, pois ele faz o quadro com cores frias e também por causa da caveira que ele desenhcou.” (122113 – Cubismo Sintético)

“O pintor transmite talvez saudade de algum lugar que já tenha passado ou paz, pois a natureza das árvores na pintura representam paz”. (122118 – Cubismo Analítico)

Identificámos oito respostas com empatia histórica. Algumas respostas não foram fáceis de categorizar visto que não tentam propriamente extrapolar sobre a mensagem do artista, no entanto, reconhecemos seis conexões afetivas. Foi caso da 122111 que fez uma ligação com a sua própria infância:

“Escolhi este quadro “Composição 8” porque por incrível que se pareça veio-me à memória aulas do meu 1º ciclo em que falei dele e tinha-o exposto na sala, é também o mais conhecido do pintor”. (122111 – Abstracionismo Sensível ou Lírico)

Destacamos, também, o trabalho da 122106 que analisou uma obra do Abstracionismo Geométrico, um estilo artístico nada fácil de remeter para sentimentos ou intenções. Escolheu uma obra supematista de Kazimir Malevich, o “Quadrado Negro Sobre Fundo Branco”, pintado em 1915. Não só o contextualizou na Primeira Guerra Mundial, como ainda conseguiu extrapolar sobre o quadrado negro:

“...o quadro negro no centro simboliza a escuridão dentro do pintor.” (122106 – Abstracionismo Geométrico – Supematismo)

Duas alunas inseriram o artista na sua respetiva sociedade, nomeadamente, a 122112, que, a partir de uma colagem dadaísta de Hannah Höch, conseguiu associar

perfeitamente a obra de arte à emancipação das mulheres no início do século XX, demonstrando, igualmente, uma compreensão contextualizada emergente.

”Todos estes elementos foram utilizados para construir uma crítica social, crítica esta que questiona a ideia e o conceito de beleza feminina, desde as roupas até à aparência física bem como os padrões impostos às mulheres e a pressão colocada nas mesmas para sempre estarem apresentáveis. Hannah trabalhou na indústria da moda e essa experiência/vivência acaba por influenciar as suas obras e um dos seus temas foi a apresentação da nova mulher, mulher esta que vivia com independência, era livre e lutava pela justiça e igualdade social o que era o maior desejo/sonho das sufragistas da época da Guerra e Após Guerra.” (122112 – Dadaísmo)

Como já referimos, sentimos que faltou empenho e interesse em vários alunos. Na tentativa de consolidar conhecimentos acerca dos conteúdos, visto que lecionámos apenas três aulas sobre o tema, incluímos uma questão orientadora que pedia para enunciar características do movimento artístico. Provavelmente acabámos por prejudicar o objetivo do exercício. Os alunos que não desejavam interpretar as obras, aproveitaram para focar o trabalho somente nos aspetos que ligavam a obra ao estilo artístico. Como veremos de seguida, no 9º ano modificámos a tarefa.

5.1.2.2. – As novas correntes estéticas na viragem do século - Modernismo – a turma do 9º ano

Antes de mais, elucidamos porque o 9º teve mais uma aula do que o inicialmente previsto sobre o Modernismo. Era suposto, na segunda aula, terminarmos o tema e os alunos responderem às questões propostas. No entanto, quando analisámos as pinturas expressionistas, o 92111, que tem necessidades educativas especiais e que raramente se pronuncia nas aulas, voluntariou-se para analisar a pintura “O Grito”, de Edvard Munch (1893). Foi surpreendente especialmente porque, a partir dos sentimentos negativos transmitidos pelo pintor, e que captou muito bem, começou a relatar o *bullying* que sofria por parte de alunos da escola. Podemos afirmar que foi a aula em que mais falou e sentimos que a partir da Arte conseguimos chegar a um aluno que muito dificilmente se abre e se coloca sempre à parte. Depois do desabafo do aluno, continuámos a aula a debater sobre *bullying* e aproveitámos

para incentivar os alunos a denunciarem estes casos. Sentimos por parte da turma uma genuína sensibilização e preocupação com o 92111. Não cumprimos a planificação, mas sentimos que, de algum modo, fizemos a diferença nesse dia e que tivemos algum impacto na formação cívica destes alunos.

As respostas do 9º ano (tabela 3, Anexo 24, pp. C-CV) revelaram muita empatia histórica dos alunos para com a dor e sentimentos de Otto Dix. Os vinte alunos escolheram a pintura “Tropas de assalto avançando sobre o gás” (1924). E todos demonstraram empatia histórica, fosse por conexão afetiva ou inserindo o agente histórico, neste caso o pintor, na respetiva sociedade, sendo que nenhum expressou perspectivas presentistas.

Dos vinte alunos, considerámos dezanove respostas com conexão afetiva. A maioria dos alunos menciona sentimentos negativos como “medo”, “angústia”, “raiva”, “desespero”, “tristeza”, “solidão”. É disso exemplo a resposta da 92104 que, além de identificar o pintor como “soldado” interpreta os sentimentos transmitidos na obra.

“O pintor quer transmitir os sentimentos consequentes da guerra, ou seja, angústia, raiva, horrores e todos os outros sentimentos que o pintor (Otto Dix) sentiu na Guerra (porque o pintor foi soldado na Guerra).” (92104)

Oito alunos conseguiram situar o pintor na sociedade em que se inseria, salientando o seu papel enquanto “militar” ou “soldado”:

“O Otto Dix (...) demonstrava mais porque era o que ele estava a passar e tinha passado porque ele tinha sido militar.” (92113)

Oito alunos associam o contexto histórico do pintor à guerra, no entanto, quatro fazem-no de modo generalista, e outros quatro especificam a 1ª Guerra Mundial. O 92111 também se destacou no exercício, não só por demonstrar conexão afetiva quando afirma que “os soldados não estavam bem” e situar o Otto Dix na respetiva sociedade ao referenciar que foi “soldado”, mas também porque foi dos poucos que mencionou especificamente a Primeira Guerra Mundial e algum conhecimento sobre o efeito das armas químicas. Mostra, deste modo, empatia histórica e, de forma específica, alguma compreensão contextualizada emergente:

“O pintor Otto Dix mostra os horrores da 1ª Guerra Mundial porque ele foi soldado lá. (...) magoa os pulmões porque é difícil respirar. Os gases químicos são próprios (...) Quase ninguém consegue sobreviver a isto.” (92111)

Neste ponto, sentimos que os alunos estavam preparados para refletir sobre uma fonte primária mais pessoal como uma entrevista ou diário e, talvez, alcançar uma compreensão contextualizada, ainda que fosse emergente. Terminámos, portanto, o estudo exploratório e seguimos para a parte principal do nosso estudo.

5.1.3. Estudo Principal – A perseguição aos Judeus pelo Regime Nazi

5.2.1. “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?”

Apresenta-se, de seguida, a análise das composições feitas pelos alunos após a visualização dos documentários “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?”, com vista à comparação das respostas elaboradas pelos alunos após a apresentação de duas vivências distintas durante a perseguição aos judeus, a de uma alemã que trabalhava para o governo nazi e a de uma judia confinada ao gueto de Varsóvia.

5.2.1.1. “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?” – a turma do 12º ano

Na primeira aula, a falta de pontualidade de alunos atrasou a visualização do documentário “Uma Vida Alemã”. Consequentemente, os alunos não conseguiram terminar as composições e tiveram de o fazer em casa. Como tal, e apesar de insistirmos, nem todos entregaram as respostas. Sublinhamos que esta aula coincidiu com a aula de turnos que acontecia uma vez por semana e que, por isso, a turma esteve dividida em dois grupos, de acordo com a ordem alfabética.

Antes de começarmos a visualização do documentário, frisei a importância de testemunhos como o de Brunhilde Pomsel para perceber o porquê de algumas pessoas agirem de certo modo. Explicitiei que não era fácil analisarmos o passado imparcialmente, sem cair no presentismo (sem mencionar o conceito presentismo para não influenciar as respostas). E referi que mesmo para os historiadores é difícil,

especialmente em casos como o Holocausto, conseguir perceber a perspectiva de quem pactuou com figuras como Hitler.

Curiosamente, os dois grupos reagiram de maneira diferente à entrevista. O primeiro turno ficou silencioso após a visualização do excerto e responderam às perguntas sem falar. Senti que estavam, ainda, a digerir as palavras de Brunhilde. A 122106 ficou tão interessada que nos pediu o acesso ao filme para o poder ver na totalidade em casa. No segundo turno, enquanto escreviam as respostas, houve mais conversa entre os alunos e pareceu-nos que não ficaram tão imersos na entrevista. A 122113 demonstrou incredulidade relativamente ao discurso de Goebbels, no Sportpalace, no qual acusou os judeus de serem uma infeção contagiosa. Até comentou, com um certo presentismo, “Como é que eles podem dizer isso? Se não fosse a estrela, nem os conseguiam distinguir de um alemão!” No segundo turno, foi, claramente, a aluna que se mostrou mais incomodada com o documentário.

A visualização do documentário revelou-se profícua tendo em conta que identificámos catorze manifestações de empatia histórica. Quando começámos a analisar as composições (tabela 4, Anexo 24, pp. CV-CXIII), pensámos que talvez tivesse sido útil manter a primeira pergunta ao 9º ano, porque no caso do 12º ano foi a partir da descrição da educação alemã que os alunos mais demonstraram empatia histórica. Dos dez alunos que remeteram para a educação alemã, duas alunas demonstraram apenas conexão afetiva e oito discentes inseriram Brunhilde na respetiva sociedade. Desses oito, sete demonstraram, igualmente, conexão afetiva. Por vezes, ambas as subcategorias estavam representadas na(s) mesma(s) frase(s):

“Segundo Brunhilde Pomsel, a sua educação foi à base da violência, chegando a referir que seu pai lhe batia com um batedor de tapetes, da disciplina e da ordem algo que acabaria por moldar a sua mentalidade dos jovens desde muito cedo levando-lhes a votar, com base no medo, em partidos de extrema direita que compartilhavam das mesmas ideologias/valores nas quais foram criados.” (122112)

A 122103 mencionou, ainda, que a perspectiva de emprego fomentava o apoio das pessoas: “... só a filiarem-se no regime poderiam ter um emprego (no caso de

Brunhilde Pomsel, por exemplo, ela só conseguiu aquele emprego devido à sua filiação).”

Duas alunas demonstraram já uma compreensão contextualizada emergente, ainda que de forma generalista, quando aludiram, também, à influência da propaganda política para explicar a aceitação dos alemães a um regime totalitário. Foi o caso da 122105 quando afirmou que “... através da propaganda garantiam a manutenção do poder e a implementação das suas intenções políticas”.

Duas alunas demonstraram, especificamente, uma compreensão contextualizada emergente. Destacamos a resposta da 122106 que conseguiu aludir na mesma resposta à propaganda, repressão, censura, educação e aos privilégios obtidos como formas de captação de apoiantes:

“...eram-lhes doutrinados os princípios e valores nazis nas juventudes, em que lhes era reprimida a oposição. Pomsel fala também sobre a filiação ao partido nazi, que permitia aos alemães certas recompensas e/ou privilégios, como a facilidade de arranjar trabalho, pelo que dava jeito ser assim. (...) era controlada toda a informação que seguia para a população. Era censurado o que era oposto e/ou fazia o partido parecer mau e era elogiado e exaltado, muitas das vezes, o que eram as fake news, que incentivavam a filiação no Partido Único Nacional Socialista, ao glorificarem-no”.
(122106)

Consegue, também, tendo em conta o que conhecia da Alemanha desta época, refletir sobre as razões para acreditar ou não na Brunhilde quando afirma que não sabia o que estavam a fazer, realmente, aos judeus:

“Tendo em conta o que conheço sobre a Alemanha desta época, não posso concordar ou discordar da afirmação feita por Brunhilde Pomsel. No entanto, consigo simpatizar com a ideia de que a população não sabia de nada, pois num regime opressivo e de extrema censura, onde as pessoas eram desde pequenas ensinadas e encorajadas a pensar de acordo com certas ideias, não estavam a par das brutalidades que aconteciam na Alemanha da época e que tudo “Era um segredo bem guardado” (...) Posso também discordar porque no testemunho de Brunhilde diz que apesar de não concordar com o regime, seguia filiada pois ninguém, ela incluída, queria estar contra, pois arriscava a sua vida. Trabalhando também perto de um dos conselheiros de

Goobels (?), Pomsel estava propensa a estar informada sobre as casualidades que aconteciam, o que pode causar controvérsias sobre a oposição dos alemães quanto ao regime e ao que acontecia”. (122106)

Empaticamente, nota que o “sentido de dever, de zero resistência” de Brunhilde é um fator a considerar:

“Como Pomsel disse no seu testemunho, houve uma vez em que lhe foi entregue uma pasta, sobre o caso dos irmãos School (?), que deveria não ser lida, mas sim escondida num cofre. Pomsel não a leu pois como repetiu diversas vezes ao longo do seu testemunho, o seu sentido de dever, de zero resistência e a “confiança” depositada nela, era maior do que a sua curiosidade”. (122106)

Outros alunos que demonstraram empatia histórica, aludiram, igualmente, à personalidade submissa e covarde de Brunhilde, ou à forma como as pessoas eram influenciadas:

“... como a mesma diz era covarde (...) logo em jovem é obrigada a crescer a aceitar tudo o que se passa e a achar talvez normal”. (122103)

Quatro alunos revelaram presentismo nas suas palavras, nomeadamente a 122102, que mesmo afirmando que os alemães não sabiam o futuro, não deixa de o considerar quando analisa a conjuntura da Alemanha nazi:

“os alemães deveriam ter mais força, coragem e curiosidade sobre o que se estava a passar para que nada lhes fosse escondido e para não serem tão oprimidos pelo Hitler e pelo partido nazi, pois por se fecharem tanto acabavam sem saber o que o futuro lhes esperava.” Salientamos, ainda, que três alunos apresentaram respostas com explicações não alcançadas ou confusas: “Na minha opinião, Brunhilde não sabia do que se estava a passar pois a Alemanha e a sua ideologia foi desconhecida por muito tempo.” (122121)

O documentário “Quem Escreverá a Nossa História?” não se revelou tão frutífero, visto que dez alunos (praticamente metade) não se sentiram compelidos a entregar as composições. Portanto, apenas conseguimos analisar onze respostas (tabela 5, Anexo 24, pp. CXIII-CXVI). O lado positivo é que, dos onze discentes, dez demonstraram empatia histórica, dos quais três também demonstraram uma compreensão contextualizada emergente.

A maioria dos alunos demonstrou empatia histórica ao ressaltarem as condições vividas no gueto de Varsóvia, com conexão afetiva ou inserindo os judeus na respectiva sociedade. Também neste caso, alguns alunos na(s) mesma(s) frase(s) demonstram ambas as categorias como, por exemplo, a 122115:

“A vida no gueto de Varsóvia era intragável. Havia uma superpopulação, as pessoas eram obrigadas a dividir as suas casas. Não tinham comida, as pessoas viviam famintas (...) Daí também surgiam as doenças, milhares de pessoas morriam. Também não tinham saneamento básico, as casas eram frias e a maioria da população não possuíam roupas adequadas ao frio. Todos os dias havia milhares de judeus a morrer de frio, fome, doenças dos guetos”. (122115)

A 122106, empaticamente, destacou a presença contínua da morte no dia a dia do gueto:

“Existia uma certa insensibilidade quanto à morte, quase como se fosse esperada a qualquer momento (...) Durante o filme observado na aula conseguimos ouvir um excerto que de certa maneira demonstrava a confusão na comunidade polaca judaica, O excerto mencionava como as pessoas já não sabiam se eram insensíveis ou se eram agora mais fortes por saberem lidar com a morte de forma indiferente”. (122106)

Três alunas revelaram uma compreensão contextualizada emergente quando abordaram a condição de testemunhas primárias dos judeus relativamente ao que realmente se passava no Gueto de Varsóvia, de modo a termos acesso a várias perspectivas:

“...esse senhor que recolheu toda a informação necessária, viveu tudo aquilo, ou seja, ele foi uma testemunha primária, que escrevia aquilo que se estava a passar naquele exato momento, então isso foi de uma importância para termos conhecimento hoje em dia sobre o holocausto e a violência contra os judeus.” (122114).

Curiosamente, a 122112 que demonstrara não só compreensão contextualizada emergente como empatia histórica, acabou por aludir aos futuros julgamentos de Nuremberga, evidenciando também algum presentismo. É um claro exemplo de como os alunos podem oscilar entre categorias:

“...acabaria por ser usado contra eles na hora do julgamento dos seus crimes desumanos e no caso judeu para mostrar ao mundo a verdade e a realidade das suas vidas durante a Segunda Guerra Mundial.” (122112)

Passamos agora à análise da composição em que se pedia aos alunos que comparassem as atitudes de Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach¹⁴ (tabela 6, Anexo 24, pp. CXVII-CXXI). Nenhum aluno demonstrou compreensão contextualizada emergente, no entanto, a maioria, ou seja, doze em catorze evidenciaram empatia histórica. Metade desses alunos tanto demonstra conexão afetiva como insere Brunhilde e Rachel na respetiva sociedade. De facto, vários alunos distinguem claramente a posição de alemã e judia. A 122107, por exemplo, quando as distingue considera que o seu lugar na sociedade influenciou a situação de cada uma: “Rachel era uma mulher judia logo a maneira de pensar e ver as situações era diferente de Brunhilde Pomsel”. No mesmo sentido, 122106 salienta que as educações distintas podem ter “influenciado as suas escolhas”.

A maioria dos alunos distingue Brunhilde e Rachel, também, como “cobarde” e “corajosa”, respetivamente:

“Brunhilde Pomsel, alemã, diz ser cobarde ao não ter forças para resistir ao regime que diz não concordar, com medo pela sua vida” (...) Rachel Auerbach, judia, podia ter fugido para perto da família (...) deu também auxílio num refeitório, pelo que foi corajosa”. (122106)

Três alunos apresentaram explicações não alcançadas ou confusas, demonstrando alguma falta de atenção no documentário, como por exemplo a 122101 quando diz que “Brunhilde era (...) escritora (...) Rachel era judia com uma educação e instrução limitada”.

Em síntese, consideramos que ambos os documentários são ferramentas valiosas para trabalhar a empatia histórica com vista a uma compreensão contextualizada. O documentário “Uma Vida Alemã” foca-se em apenas uma pessoa e,

¹⁴ Uma das alunas, apesar de ter entregado a composição anterior não entregou a sua comparação de atitudes. Curiosamente, três alunos que não tinham entregado a composição, apresentaram a comparação.

como tal explora mais a sua vida, desde a sua infância. Ao longo da entrevista abordam-se aspetos da sociedade alemã antes e depois da ascensão do regime nazi, permitindo explorar o contexto histórico da entrevistada, as suas vivências, os seus pensamentos e sentimentos. O documentário “Quem Escreverá a Nossa História?”, apesar de incidir especialmente em Rachel Auerbach, divide as atenções por vários testemunhos, nomeadamente, Emanuel Ringelblum. Foca-se num período mais restrito, mas isso não o torna menos proveitoso para trabalhar a empatia histórica. Apesar dos testemunhos c) e d) (cf. Anexo 16, p. XV) serem muito íntimos, talvez tenhamos elaborado questões que permitissem abordagens mais pessoais no primeiro documentário.

Consideramos, igualmente, que o facto de o segundo documentário ser muito mais longo, até porque o exibimos na sua totalidade, terá suscitado algum cansaço em alguns alunos. Apesar de terem concordado em utilizar o intervalo para responder às questões, vários acabaram por sair sem entregar as composições.

Apesar deste final menos empenhado, considerámos ter sido uma sucessão de exercícios bastante positiva para a turma. Permitiu desenvolver empatia histórica, contribuindo para que alguns alunos conseguissem, em certos casos, atingir uma compreensão contextualizada emergente. Acreditamos que este tipo de exercícios ao longo do ano letivo seria bastante proveitoso nesta turma não só para aprimorar o pensamento histórico, mas, também, para desenvolver várias competências almejadas no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

5.2.1.2. “Uma Vida Alemã” e “Quem Escreverá a Nossa História?” – a turma do 9º ano

Relembramos que o documentário “Uma Vida Alemã” foi visualizado na terceira aula respeitante à ascensão e consolidação do regime nazi, depois de duas aulas focadas, especialmente, no contexto histórico. As aulas correram muito bem, com muita participação dos alunos. Destaco, por exemplo, o momento em que ficaram chocados com os estudos pseudocientíficos dos nazis, a propósito da cabeça vinda na Namíbia visualizada no PowerPoint (diapositivo 8 do PowerPoint 6, do Anexo 23, p. LXXX). Vários alunos, de origem africana, expressaram diversas vezes que, se os nazis

tivessem ganho a Segunda Guerra Mundial, não estariam ali, o que parece indiciar um pensamento contrafactual¹⁵.

Salientamos, novamente, a participação do 92111, o aluno com necessidades educativas especiais, que fez a analogia entre os judeus e os refugiados atuais. Mencionou, especificamente, que os refugiados atuais tinham “PTS” (síndrome pós-traumático) como os judeus, expressando a sua preocupação sobre se trariam com eles violência. Aproveitámos para consciencializar os alunos da necessidade de ajudar os refugiados, não só economicamente, mas também psicologicamente. E tentámos, o melhor possível, tranquilizar o 92111 relativamente a repercussões relativas ao PTS dos refugiados. Sentimos, mais uma vez, que aproveitámos um tema histórico para trabalhar questões bastante atuais e pertinentes, nomeadamente de cidadania.

Relativamente à terceira aula, os alunos participaram bastante e, mesmo com poucos excertos, pareceram entender o impacto da propaganda nazi. O excerto do soldado nazi a prometer trabalho, por exemplo, permitiu consolidar o contexto de grave crise económica. Os alunos terão conseguido perceber a perspetiva de alguns alemães, sem desculpar o que aconteceu nos campos, mesmo que depois alguns tenham tido dificuldade em traduzir essa empatia histórica por escrito. Apesar disso, consideramos que os resultados foram bastante positivos (tabela 7, Anexo 24, pp. CXXI-CXXV). Na verdade, mostraram mais interesse, sensibilidade e vontade de perceber o contexto histórico da Brunhilde Pomsel do que a turma do 12º ano.

Identificámos onze casos de empatia histórica, sendo que sete alunos revelaram conexão afetiva e, concomitantemente, inseriram os agentes do passado na respetiva sociedade.

Sete alunos que revelaram empatia histórica (só conexão afetiva ou ambas as subcategorias) aludiram ao clima de medo que se vivia durante o regime nazi, nomeadamente, a 92104: “... a realidade é que ninguém impediu nada porque não

¹⁵ Segundo Huijgen & Holthuis (2014, p. 106), o conhecimento contrafactual pode ser uma ferramenta eficaz, não só para desenvolver o espírito crítico e a imaginação, mas também para impedir que os alunos pensem que os agentes do passado eram estúpidos ou ignorantes, uma das características do pensamento presentista. É importante que os alunos entendam que os eventos históricos são o resultado de escolhas que poderiam ter sido diversas e que poderiam ter tido diferentes consequências.

podiam, porque tinham de concordar independentemente do que era, porque estavam todos sob o efeito de uma única pessoa, ou faziam o que tinham de fazer (apoiar o regime) ou eram eliminados.” (92104)

Treze em dezoito respostas remeteram para a instabilidade económica da altura e/ou referiram como o regime nazi se aproveitou para, através da propaganda política, ascender ao poder. Oito alunos evidenciaram somente empatia histórica, fosse por conexão afetiva, ou inserindo os agentes do passado na respetiva sociedade ou ambos. Como já referimos, muitos alunos terão percebido o impacto de um discurso nazi, presente no documentário, no qual o orador afirmava que o regime oferecia trabalho em vez de comida, atendendo ao contexto histórico da Alemanha:

“Eu acho que a senhora foi influenciada pelo governo pois as pessoas estavam frágeis e sem dinheiro, então o governo conseguiu manipular as pessoas dizendo que oferecia emprego.” (92101)

Sete alunos, dos quais seis já tinham demonstrado empatia histórica, chegaram mesmo a alcançar uma compreensão contextualizada emergente, ainda que generalista:

“As pessoas eram manipuladas facilmente por causa da situação complicada que a Alemanha passava na altura. A Alemanha estava destruída...” (92116)

Um aluno, o 92109, apresentou especificamente uma resposta com compreensão contextualizada emergente. Além de determinar o tempo e o espaço, alude à situação sociopolítica e socioeconómica da Alemanha:

“... era uma propaganda de manipulação porque naquele tempo a Alemanha tinha saído da 1ª Guerra Mundial. A Alemanha estava toda devastada e com as propagandas que eles emitiam os alemães pensavam que havia esperança de Alemanha ser reconstruída.” (92109)

Apenas duas alunas escreveram respostas com pensamento presentistas, como foi o caso da 92108: “Eles por vezes não sabiam ou então muitos não queriam saber, porque tinham tudo à frente dos olhos deles”. E somente quatro alunos apresentaram explicações não alcançadas ou confusas, como por exemplo, o 92106: “É mentira, pois,

eles não sabiam o que ia acontecer, eles estavam a tomar banho e morreram no banho, e por isso é que eles não sabiam nada, porque se soubessem não iriam para o banho”.

Na quarta aula, na qual visualizámos o documentário “Quem Escreverá a Nossa História?”, os alunos chegaram mais cedo à aula, durante a qual parámos várias vezes a visualização para conversar sobre aspetos que os chocaram¹⁶. Apesar de considerarmos que a visualização do documentário tenha sido bastante proveitosa em termos de empatia histórica, nenhum aluno apresentou uma compreensão contextualizada emergente (cf. tabela 8, Anexo 24, pp. CXXVI-CXXX). Catorze em dezassete alunos apresentaram respostas reveladoras de empatia histórica, dos quais dez tanto fizeram uma conexão afetiva como inseriram os agentes históricos na respetiva sociedade. À semelhança do 12º ano, os sinais de empatia histórica focam-se, na sua maioria, nas condições vividas pelos judeus no Gueto de Varsóvia:

“Os testemunhos acima evidenciados transmitem que as condições de vida eram muito más, as pessoas não tinham remédios para as doenças, só comiam uma vez por dia, morriam por doenças, fome, falta de remédios. As pessoas nem força tinham.” (92119)

Curiosamente, vários mencionaram, igualmente, os traumas psicológicos resultantes de viver no gueto de Varsóvia. Os alunos do 12º não enveredaram muito pelo lado psicológico da experiência.

“...as que sobreviveram ficaram com trauma e podiam até não gostar ou não quererem se lembrar daquilo...” (92102)

O excerto referente à morte da mãe de Sarah parece incitar a conexão afetiva, especialmente no 92106, quando refere “uma das pessoas que mais gostamos”: “... a qualquer momento podíamos perder uma das pessoas que mais gostamos como por exemplo a menina que perdeu a mãe ao seu lado”.

¹⁶ À semelhança de outras aulas, a 92104 e a 92113 participaram muito, mas também aconteceu ver alguns alunos que costumam ser conversadores, como o 92115 e o 92109, bastante atentos, em silêncio. O 92111 não viu algumas cenas, era avisado antes quando vinham cenas mais fortes, mas estava bem e interessado.

Apenas quatro alunos apresentaram explicações não alcançadas e/ou confusas: “A vida no gueto era como uma prisão era muito dolorosa e era apenas o gueto”. (92103)

Quando responderam à última questão (de comparação), na quinta aula, constatamos que já não desenvolveram tanto as suas respostas, o que nos faz considerar que teremos feito demasiadas questões num curto espaço de tempo. Embora não tenham demonstrado compreensão contextualizada emergente, novamente, quinze em dezassete alunos mostraram empatia histórica (tabela 9, Anexo 24, pp. CXXX-CXXXIV). Saliente-se que, em termos de comparação de atitudes, a maioria dos alunos, desta vez, apenas demonstrou uma conexão afetiva e apenas dois alunos inseriram Brunhilde e Rachel na respetiva sociedade. No geral, à semelhança do 12º ano, os alunos contrastaram a atitude movida pelo medo e/ou egoísmo da Brunhilde e a atitude corajosa de Rachel. É o caso da 92104 que tanto mostra conexão afetiva como insere as personagens históricas na respetiva sociedade:

“As decisões foram completamente opostas, uma senhora viu que estava tudo a acontecer e não se manifestou, ou por simplesmente ter medo ou por ter fingido que não viu... A outra senhora estava lá estava a passar por aquilo e independentemente do que lhe pudesse vir a acontecer ela escolheu reagir e lutar ao lado dos judeus, ela fez tudo o que podia para ajudar mesmo com tudo o que estava a acontecer, eles tentaram, tentaram “lutar” com as “armas” que tinham mesmo com as que “não tinham”. (92104)

No geral, e apesar de no segundo documentário não terem evidenciado compreensão contextualizada emergente, consideramos que a visualização de ambos os documentários foi uma experiência bastante profícua. Como já mencionámos, os alunos empenharam-se bastante, não só em tentar compreender o porquê das ações dos agentes do passado, como também em aplicar os conhecimentos que adquiriram quando abordámos o contexto histórico. De igual modo, souberam, na generalidade, retirar dos documentários as informações mais pertinentes para responderem às questões. Tal refletiu-se na parca exibição de respostas presentistas. Também esta turma beneficiaria bastante de exercícios deste género ao longo do ano letivo.

5.3. Análise global da capacidade empatia histórica e compreensão contextualizada emergente dos alunos

Apresentamos, em anexo, as tabelas que mostram a sequência de categorias atribuídas a cada discente ao longo do presente estudo (cf. tabelas 10 e 11, Anexo 24, pp. CXXVI-CXXX e CXXXI-CXXXIV). Elaborámos, igualmente, uma tabela com a mesma informação, porém, apresentada a cores de modo a permitir depreender mais facilmente qual a progressão das turmas (cf. tabelas 13 e 14, Anexo 24, pp. CXXXVI e CXXXVII). A respetiva legenda para cada cor está disposta na tabela 12 (cf. Anexo 24, pp. CXXXV).

A turma do 12º ano teve uma progressão entre o estudo exploratório e o principal. E mesmo entre o primeiro e segundo exercício, já existe uma evolução. No primeiro exercício foram identificados diversos casos de pensamento presentista. No segundo, alguns alunos apresentaram, somente, a informação recolhida sobre os estilos artísticos, todavia, o número de alunos com respostas reveladoras de empatia histórica e compreensão contextualizada emergente aumentou.

A partir do estudo principal observamos um claro aumento de casos de empatia história, seja por conexão afetiva, seja inserindo os agentes do passado na respetiva sociedade ou ambas. Destacam-se duas alunas, a 122106 e a 122112, que em mais do que um exercício, revelaram compreensão contextualizada emergente. No último exercício não se identificaram casos de compreensão contextualizada, talvez porque a questão colocada suscitasse mais empatia. Quando observamos a tabela 13 (cf. Anexo 24, p. CXXXVI) e vemos tantas células vermelhas, correspondentes aos alunos que não entregaram as respostas, não deixamos de pensar como seriam os resultados se os alunos tivessem respondido a todas as perguntas. Consideramos, no entanto, que os resultados foram bastante positivos e proveitosos. E salientamos que apenas dois alunos, o 122116 e o 122119, nunca apresentaram indícios nem de empatia histórica, nem de compreensão contextualizada, curiosamente, um dos alunos com piores e um dos com melhores resultados escolares, respetivamente.

Quando observamos a tabela 14 (cf. Anexo 24, p. CXXXVII), respeitante ao 9º ano, observamos um padrão muito esverdeado, revelando que os alunos, na sua maioria, demonstram uma clara capacidade de empatia histórica. A 92113, o 92115 e o 92116 mostraram sempre empatia histórica, fosse por conexão afetiva ou inserindo o agente histórico na respetiva sociedade. A 92104, a 92105 e o 92109 oscilaram sempre entre empatia histórica e compreensão contextualizada emergente. O exercício com resultados mais positivos foi, curiosamente, o da Arte, ainda no estudo exploratório, que foi baseado numa fonte de teor subjetivo. Temos em conta, não obstante, que a pintura selecionada espelha, claramente, o seu contexto histórico (Germani, 2019, p. 26) facilitando a tarefa para os alunos.

A visualização do documentário “Uma Vida Alemã”, no estudo principal também originou compreensão contextualizada emergente. Sete alunos demonstraram-no de modo generalista e um discente, o 92109, evidenciou conhecimento específico. O visionamento do documentário “Quem escreverá a nossa História”, à semelhança do que aconteceu no 12º ano, contribuiu muito para a capacidade de empatia histórica, mas não fomentou mais compreensão contextualizada. Consideramos que, também no 9º ano, os exercícios foram deveras profícuos, principalmente, porque foram aceites com muita disposição, interesse e entusiasmo. Acreditamos, efetivamente, que além das fontes escolhidas, foi um fator bastante relevante para os resultados.

6. Discussão

Após a análise de resultados, e tendo em conta a primeira questão de investigação, constatámos que tanto os alunos do 12º ano como os do 9º ano mostraram claros indícios de capacidade de empatia histórica e compreensão contextualizada. Considerámos, porém, que a capacidade de compreensão contextualizada foi apenas emergente, estava em construção. Identificaram-se até, e logo no início do estudo exploratório, mais casos de empatia histórica na turma de 9º ano. Relembramos que, no início do presente trabalho, colocámos a hipótese de a idade ser um fator relevante para que os alunos do secundário tenham níveis de

empatia histórica mais complexos. Os alunos do 9º ano mostraram que a idade não os impedia de revelar empatia histórica, fosse por conexão afetiva e/ou inserindo os agentes históricos na respetiva sociedade, ou compreensão contextualizada emergente. Tal é corroborado pelos estudos de Huijgen *et al.* (2014, p. 654-660). Efetivamente, os alunos observados por Huijgen *et al.*, em 2014, apesar de evidenciarem algum presentismo, conseguiram, também, alcançar níveis elevados de contextualização histórica (*idem*, pp. 663-666). Porém, em termos de complexidade, se compararmos as respostas do 9º ano com, por exemplo, as da 122106 e da 122112 do 12ºano, existe, de facto, uma grande diferença. Antes de mais porque não dominavam conhecimentos prévios mais complexos e maior proficiência linguística ao nível da escrita. Aliás, a turma revelou, apesar da excelente oralidade, dificuldades na escrita. Também Mariana Silva, no seu relatório de Prática de Ensino Supervisionada, reconheceu nos alunos algumas limitações na expressão escrita. Diante disso, também nós consideramos pertinente que os alunos exercitem a sua capacidade de argumentação e criatividade de modo e consigam fundamentar os seus pontos de vista (Silva, 2018, p. 93). Além disso, tendo em conta os conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais, não aprofundam os conhecimentos da mesma maneira como os do 12º ano. Não deixamos de pensar que, tendo em conta o seu interesse e disposição, se fosse projetado (em termos experimentais) um conjunto de aulas de maior complexidade sobre o Nazismo, quais seriam os resultados. Consideramos, portanto, e respondendo à segunda questão de investigação, que o nível de escolaridade influenciou o nível de empatia histórica, porém, a idade nem tanto, à semelhança dos resultados apresentados por Huijgen *et al.*, em 2014 (*ibidem*). Tendo em conta que a idade não foi determinante para a capacidade empatia histórica, mas o nível de escolaridade parece ter influenciado a compreensão contextualizada, relembramos que, nos casos em que os alunos não têm conhecimentos aprofundados sobre algo, as conexões afetivas como o medo ou associações ao desemprego, podem ajudar os alunos a entender melhor as intenções e ações pretéritas (Huijgen *et al.*, 2018, p. 414).

Também o trabalho de Huijgen *et al.*, de 2017, no qual baseámos parte da nossa análise, teve resultados similares (pp. 128-139). De facto, em ambos os casos, os

alunos que utilizaram mais conhecimento específico, evidenciaram uma melhor compreensão contextualizada, ainda que emergente no nosso caso. E nos dois estudos, a maioria dos discentes que demonstrou pensamentos presentistas, empregou conhecimento de eventos futuros ou opiniões moldadas pela atualidade. Além disso, alguns alunos que demonstraram ter empatia histórica exibiram, ocasionalmente, pensamentos presentistas (*idem*, p. 125). O caso mais flagrante é o da 122112 que, sendo uma das alunas com melhores resultados escolares, aludiu no quarto exercício aos julgamentos de Nuremberga, posteriores ao contexto histórico focalizado no estudo principal.

Peter Lee, aquando da elaboração da sua escala de análise de empatia histórica, declarou que se devia objetivar uma progressão nos alunos (Lee, 2003, p. 28). Huijgen e os seus diversos colaboradores procuraram contribuir, igualmente, para uma progressão na capacidade de compreensão contextualizada dos estudantes (Huijgen *et al.*, 2018, p. 415; _Huijgen *et al.*, 2019a, p. 461; Huijgen *et al.*, 2019b, p. 444). Também Cristiana Almeida e Mariana Silva reportam uma progressão em termos de empatia histórica dos alunos participantes, depois de vários exercícios (Almeida, 2019, pp. 44-45; Silva, 2018, p. 92).

No presente estudo houve uma clara progressão em termos de empatia histórica, conforme pretendido, especialmente, no 12º ano. De facto, quando observamos a tabela 13 (cf. Anexo 24, p. CXXXVI), percebemos nitidamente, que no estudo principal se distinguem mais as respostas representadas a verde do que na etapa exploratória. Algumas, a azul, referentes à compreensão contextualizada emergente também se destacam, todavia, não tanto como pretendíamos. Relativamente ao 9º ano, quando observamos a tabela 14 (cf. Anexo 24, pp. CXXXVII), vemos a predominância do verde em todas as atividades. De facto, como já mencionámos, logo no segundo exercício, através de uma pintura de Otto Dix, conseguimos os melhores resultados.

No estudo principal observamos mais casos de compreensão contextualizada emergente nas respostas referentes ao documentário “Uma Vida Alemã” e, por isso,

reiteramos que as fontes escolhidas para trabalhar a empatia histórica e compreensão contextualizadas são determinantes.

As cartas, diários, entrevistas e documentários, ou outras fontes primárias são, efetivamente, fundamentais para perceber os pontos de vista dos agentes históricos (Bartelds, Savenije & Van Boxtel, 2020, p. 530; Lee & Ashby, 2001, p. 25; Lee, 2005, p. 47; Virta & Kouki, 2014, pp. 140-141). Assumimos, portanto, que mesmo fontes de cariz subjetivo, se bem escolhidas e acompanhadas de uma boa contextualização, podem ser muito vantajosas. Na verdade, as fontes primárias de foro pessoal, como o quadro de Otto Dix ou as palavras de Brunhilde e Rachel, enriquecem o entendimento sobre os sentimentos que influenciaram as ações pretéritas e, deste modo, permitem compreender melhor o passado (Endacott & Brooks, 2013, pp. 42-43). Também à semelhança de Huijgen *et al.* (2017, p. 122), na turma do 12º ano nem sempre verificámos uma clara relação com os melhores resultados escolares em História. Na verdade, apesar de a 122106 e a 122112, boas alunas, apresentarem os melhores resultados nos exercícios, o 122119, um dos dois alunos que nunca exibiram empatia histórica ou compreensão contextualizada, também é dos melhores alunos. No 9º ano, a relação entre os resultados escolares na disciplina e os do estudo já é mais clara.

Tendo em conta particularmente o último exercício que pede para distinguirem as atitudes de Brunhilde e Rachel, consideramos que dependendo do modo como as questões são elaboradas, os alunos podem tender mais para a empatia histórica ou, efetivamente, reconstruir um contexto histórico a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Também neste aspeto, Mariana Silva admitiu que o modo como elaboramos as questões pode influenciar os resultados (Silva, 2018, 93).

Consideramos que todos os exercícios, mesmo os que fizeram parte do estudo exploratório, foram bastante proveitosos. Acreditamos, veemente, que a continuidade de exercícios deste género ao longo do ano letivo, pode ter um impacto significativo não só em termos de pensamento histórico como também em questões de cidadania, conforme previsto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

7. Considerações Finais

Chegando ao término do presente estudo, relembremos os objetivos as questões de investigações colocadas. Como propósito global, pretendeu-se contribuir para uma melhoria do pensamento histórico de alunos de 9º e 12º anos, através do desenvolvimento de empatia histórica e, se possível, de uma compreensão contextualizada. Colocámos três questões de investigação que considerámos pertinentes e fundamentais. Quais os níveis de capacidade de empatia histórica e compreensão contextualizada dos alunos de 9º e 12º anos? A idade e o nível de escolaridade são fatores determinantes? Qual a progressão dos alunos após vários exercícios?

Em ambos os níveis de escolaridade identificámos evidências de empatia histórica e alguma compreensão contextualizada emergente e, por isso, conforme corroborado pelos estudos de Huijgen *et al.* (2014; 2017) e nos quais baseámos a nossa metodologia de análise, constatamos que a idade não parece ser decisiva. Na verdade, a disposição e interesse por parte dos alunos em querer perceber o ponto de vista de outrem parece facilitar mais o desenvolvimento da capacidade de empatia histórica. Porém, o nível de escolaridade evidencia-se como um fator determinante para os alunos conseguirem elaborar textos de maior complexidade, com maior compreensão contextualizada, ainda que emergente no caso do nosso estudo. Efetivamente, a proficiência linguística ao nível da escrita e o conhecimento substantivo parecem gerar maior capacidade de reconstruir um contexto histórico.

Conforme esperado, inferimos que as fontes primárias, mesmo de cariz pessoal e subjetivo, são ferramentas bastante proveitosas, principalmente, se aliadas a uma boa contextualização prévia. De facto, diários ou entrevistas permitem entender melhor as perspetivas das pessoas do passado, fomentando empatia histórica. Se as correlacionarmos com conhecimentos sobre aspetos espaciotemporais, sociopolíticos, socioeconómicos e socioculturais, propiciamos uma compreensão contextualizada.

O presente trabalho demonstrou, também, uma progressão na capacidade de empatia histórica e compreensão contextualizada após diversos exercícios.

Ressalvamos, por isso, que a continuidade de exercícios deste género ao longo do ano letivo é, seguramente, de grande valia para desenvolver o pensamento histórico dos alunos. Ademais, as atividades aqui propostas assumem-se como ferramentas bastante proveitosas para trabalhar questões de cidadania, tendo em conta as competências almejadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

A maior dificuldade prendeu-se especialmente com a calendarização das aulas, tendo em conta os conteúdos fixados nas Aprendizagens Essenciais. Tal limitação foi evidente, especialmente, na turma do 12º ano, visto terem o exame nacional no final do ano letivo. Como tal, apesar da franca disposição do professor cooperante, não tivemos muitas aulas para elaborar um estudo mais exaustivo. Apesar disso, consideramos que foi um contributo bastante profícuo para os estudos sobre o tema. Consideramos importante, em futuras investigações, continuar a aprimorar, não só os instrumentos criados, mas também a própria análise de dados. Seria pertinente, também, elencar várias fontes primárias, respeitantes aos diversos temas previstos nas Aprendizagens Essenciais, que fossem apropriadas para este tipo de exercícios.

Em suma, o presente relatório reitera a importância de desenvolver a empatia histórica e a compreensão contextualizada, fundamentais para a construção do pensamento histórico, assim como para a formação de alunos com espírito crítico, empatia e tolerância (Martins, 2017, p. 25). Consideramos que, permitindo aos alunos, através de fontes primárias, aceder aos olhares dos outros, neste caso os agentes históricos, contribuímos para o desenvolvimento da empatia histórica e, possivelmente, da compreensão contextualizada, tão essenciais para o ensino e aprendizagem de História.

8. Referências bibliográficas

Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da Empatia Histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Policopiada. Disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/93402/1/CristianaAlmeida_versaofinal.pdf (acesso em novembro de 2022).

Asión Suñer, A. (2020). La masacre del Zong (1781): una experiencia de empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 103-116. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712912> (acesso em novembro de 2022).

Bartelds, H., Savenije, G., Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory and Research in Social Education*, vo. 48, nº 4, 529-551. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/00933104.2020.1808131?needAccess=true> (acesso em novembro de 2022).

Barton, K. C. (1996). *Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association 1-30 (New York, NY, April 8-12, 1996). Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401203.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Bergius, H. (2003). *"Dada Triumphs!" DADA BERLIN, 1917 – 1923 Artistry of Polarities Montages – Metamechanics – Manifestations*. Farmington Hills (Michigan): G.K. Hall & Co. Disponível em <https://www.burg-halle.de/~bergius/buecher/dada-triumph-Endfassung-vor-Druck.pdf> (acesso em janeiro de 2023)

Berti, A. E., Baldi, I. & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology* 34, 278–288. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/222963291_Empathy_in_history_Understanding_a_past_institution_ordeal_in_children_and_young_adults_when_description_and_rationale_are_provided (acesso em novembro de 2022).

Blasco, M. (2017). *Vagabunda. Seguimento às memórias de uma atriz 1908-1919*. Mértola: Câmara Municipal de Mértola / Fundação Serrão Martins.

Carril Merino, T., Sánchez-Agustí, M. & Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, vol. 47, nº 2, abril-junho. 221-228. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6395866.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Collingwood, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-19. Disponível em https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf (acesso em novembro de 2022).

Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, nº 1, 41-58. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy (acesso em novembro de 2022).

Endacott, J. L. & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, nº 39, 1-16. Disponível em <https://daneshyari.com/article/preview/108376.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Germani, I. (2019). German Expressionism in Context: the First World War and the European Avant-Garde. *Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies*, nº 16, 11-34. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/335228928_German_Expressionism_in_Context_the_First_World_War_and_the_European_Avant-Garde (acesso em novembro de 2022).

Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 42. Disponível em <http://clio.rediris.es/n42/articulos/guillen2016.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking. A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 264–270. Disponível em https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11637/pdf/Hartmann_Hasselhorn_HPT_manuskript_LID_2008.pdf (acesso em novembro de 2022).

Huijgen, T., Van Boxtel, C. Van de Grift, W., Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: the constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, nº 29, 653-672. Disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10212-014-0219-4.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Huijgen, T. & Holthuis, P. (2014) 'Towards bad history? A call for the use of counterfactual historical reasoning in history education'. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 1 (1), 103–110. Disponível em https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/55329035/36_52_1_PB.pdf (acesso em novembro de 2022).

Huijgen, T. & Holthuis, P. (2015). 'Why Am I Accused of Being a Heretic?' A Pedagogical Framework for Stimulating Historical contextualization. *Teaching History* nº 158, 50-55. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/281866318_Why_Am_I_Accused_of_Being_a_Heretic'_A_Pedagogical_Framework_for_Stimulating_Historical_Contextualisation (acesso em novembro de 2022).

Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W. & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, nº 45, 110-144. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00933104.2016.1208597?needAccess=true> (acesso em novembro de 2022).

Huijgen, T., Van de Grift, W., Van Boxtel, C., Holthuis, P. (2018). Promoting Historical Contextualization: The Development and Testing of a Pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, nº 3, Vol. 50, 410-434. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/323073944_Promoting_historical_contextualization_the_development_and_testing_of_a_pedagogy (acesso em novembro de 2022).

Huijgen, T., Holthuis, P., Van Boxtel, C., Van de Grift, W. (2019a). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies*, nº 4, vol. 45, 456-479. Disponível em

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055698.2018.1509771?needAccess=true> (acesso em novembro de 2022).

Huijgen, T., Holthuis, P., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., Suhre, C. (2019b). Students' historical contextualization and the cold war. *British Journal of Educational Studies*, nº 4, vol. 67, 439-468. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00071005.2018.1518512?needAccess=true> (acesso em novembro de 2022).

Lee, P. (2000). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org). *Perspetivas em Educação Histórica. Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/perspectivas-em-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: CIEd, Universidade do Minho. Disponível em <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. B. Donovan & J.D. Bransford (Ed.), *How Students Learn: History in the Classroom*. (pp. 31-78). Washington DC: National Academies Press. Disponível em <https://nap.nationalacademies.org/download/11100> (acesso em novembro de 2022).

Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1993). Progression in Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft, 1-22.

Disponível em <https://eric.ed.gov/?q=peter+lee+chata&id=ED388531> (acesso em novembro de 2022).

Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3. *Teaching History* (82), 6-11. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/43260097?read-now=1&refreqid=excelsior%3A453e1b6f8c1a7de874430393b86dfc79&seq=1> (acesso em novembro de 2022).

Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-48). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come Out of the Closet? *Teaching History*, (143), 39-49. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/43260422?read-now=1&refreqid=excelsior%3A698a7646f20d7a60037664fc817958fc&seq=2> (acesso em novembro de 2022).

Low-Beer, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History* (55), 8-12. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/43259497?read-now=1&refreqid=excelsior%3A6f7e2d3c3689af6dc72e46b7ffe6a5cd&seq=5> (acesso em novembro de 2022).

Paxton, R. & Marcus, A. (2018). Film Media in History Teaching and Learning. In Metzger, S. & Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 579-603). Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/323537601_Film_Media_in_History_Teaching_and_Learning (acesso em outubro de 2022)

Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho). Policopiada. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745> (acesso em novembro de 2022).

Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17511.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar historicamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio*, nº39, 1-20. Disponível em <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Seixas, P., Gibson, L. & Ercikan, K. (2015). A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test. In Ercikan, K. & Seixas, P. (eds), *New Directions In Assessing Historical Thinking* (pp. 102-113). Nova Iorque: Routledge Taylor & Francis Group. Disponível em <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315779539-11/design-process-assessing-historical-thinking-peter-seixas-lindsay-gibson-kadriye-ercikan> (acesso em outubro de 2022).

Silva, M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Policopiada. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/116540/2/297035.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Silva, M. R. (1983). Feminismo em Portugal na voz das mulheres escritoras do início do século XX. *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), 875-907. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465449P2eYY6he7Ah47BN7.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Tichy, M., Johnson, D. W., Johnson, R., Cary, J. R. (2010). The Impact of Constructive Controversy on Moral Development. *Journal of Applied Social Psychology* nº 40 (4), 765-787. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Michelle-Tichy-2/publication/227887050_The_Impact_of_Constructive_Controversy_on_Moral_Development/links/60235ea34585158939932000/The-Impact-of-Constructive-Controversy-on-Moral-Development.pdf?sg%5B0%5D=yd6w1RBEakU-2N842ZbW7UjapD2JOIBh8CzFGwtAVdOPaJVRe28SH80em3p4tmBc0kXkPiwhFm9AwF2qnGwX2I7X09v_RLipyWQ.9yKgAYPMMO3mkqA71Ugk9KkK9zn_z1SYprXJlmuouDXrWueWFET2ljLccpeyfAjE3y6tLnQJP22BQLMJ_vuDgg&origin=profileContributionsPublicationListItem (acesso em novembro de 2022).

Virta, A. & Kouki, E. (2014). Dimensions of historical empathy in upper secondary students' essays. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, nº 2, 137-160. Disponível em <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:765240/FULLTEXT01.pdf> (acesso em novembro de 2022).

Documentos Educativos

AEDD. (2018). *Projeto educativo 2018-2022*. Disponível em https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_8cb50741b6d74c9c90e7babb41f5d282.pdf (acesso em novembro de 2022).

AEDD. (s.d.). *Agrupamento de Escolas D. Dinis. Lisboa*. Disponível em <https://aeddinislisboa.wixsite.com/aeddinis/d-dinis> (acesso em novembro de 2022).

Decreto-Lei nº 54/2018. (2018). *Diário da República* nº 129/2018, Série I de 2018-07-06 (pp. 2918–2928). Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> (acesso em novembro de 2022).

Decreto-Lei nº 55/2018. (2018). *Diário da República* nº 129/2018, Série I de 2018-07-06 (pp. 2928–2943). Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962> (acesso em novembro de 2022).

Decreto-Lei nº 75/2008. (2008). *Diário da República* nº 79/2008, Série I de 2008-04-22 (pp. 2341–2356). Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866> (acesso em novembro de 2022).

Decreto-Lei nº 137/2012. (2012). *Diário da República* nº 126/2012, Série I de 2012-07-02 (pp. 3340–3364). Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527> (acesso em novembro de 2022).

Decreto-Lei nº 447/71. (1971). *Diário do Governo* nº 251/1971, Série I de 1971-10-25 (pp. 1603-1605). Disponível em https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_b3da91aa83dc4195bf88fe6875e3fde5.pdf (acesso em novembro de 2022).

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/teip> (acesso em novembro de 2022).

Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acesso em novembro de 2022).

República Portuguesa. (s.d.). Estatísticas do Ensino Básico. 3.o Ciclo—Geral e Artístico. *Infoescolas—Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. Disponível em <http://infoescolas.mec.pt/?code=1106033&nivel=3> (acesso em novembro de 2022a).

República Portuguesa. (s.d.). Estatísticas do Ensino Secundário. Cursos Científico-Humanísticos. *Infoescolas—Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. Disponível em <http://infoescolas.mec.pt/?code=1106033&nivel=4> (acesso em novembro de 2022b).

República Portuguesa. (s.d.). Estatísticas do Ensino Secundário. Cursos Profissionais. *Infoescolas—Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. Disponível em <http://infoescolas.mec.pt/?code=1106033&nivel=5> (acesso em novembro de 2022c).

Filmografia:

Gavron, Sarah (real.) – *As Sufragistas*. Inglaterra, 2015, 1 hora e 46 minutos.

Krönes, Christian; Müller, Olaf; Schrotthofer, Roland (real.) – *Uma Vida Alemã*. Áustria, 2016, 1 hora e 27 minutos.

Grossman, Roberta (real.) – *Quem Escreverá a Nossa História?* E.U.A., 2018, 1 hora e 35 minutos.

Anexos

Anexo 1 – Cenário fictício e 9 itens para os alunos ponderarem se se adequam ou não à situação. Elaborado por Hartmann e Hasselhorn (2008, pp. 21-22).

Düsseldorf, Germany in 1930. Hannes (20 years old) is the son of a man who owns a small business manufacturing tailor-made shoes. One day Hannes meets with his friend Gerd. They talk about the situation in Germany and the upcoming elections.

Hannes says: “My father’s company is teetering on the brink of collapse. Since the war ended, everything is getting worse and worse. After the depression in 1923, we began to feel some hope again. But now it is worse than ever before. I don’t know how this is going to end. Right now, I still have a job in my father’s business. But when he closes down, I have no idea where to get a job. We have always been reputable people – and look at us now!”

Gerd responds: “You are right. What has happened to our country? Look at what is going on today. Nobody has a job and the mobs in the streets are letting loose on each other.”

Hannes replies: “My father always says that we were better off during the time of the empire. What can we do when our country suffers from a crisis and the winners of the war are hurting us wherever they can? Our politicians with their policy of appeasement really don’t do us any good. It is high time for Germany to be ruled by someone who knows what to do and who really takes the lead. During the last election, I supported the DNVP (conservative nationalistic party in Germany during that time), but I don’t know if they’ve got the right people to save our country.”

Below you will find some statements. Read through all the statements first. Then, try to take Hannes’ perspective and mark for every statement how well it fits his situation.

Could Hannes vote for an anti-democratic party like the NSDAP?

		Doesn't fit his situation at all	Doesn't fit his situation too much	Fits his situation somewhat	Fits his situation very well
POP1	He certainly won't vote for the NSDAP. What they have done to Germany and the world, one cannot approve.	↑	↑	↑	↑
POP2	He will realize that only in a democracy can people take part in decision-making. That is why he will decide reasonably, and that does not mean NSDAP.	↑	↑	↑	↑
POP3	He will not vote for the NSDAP. Their slogans are easy to see through. It is evident that this will lead to war.	↑	↑	↑	↑
ROA1	As a member of the bourgeoisie he would probably like to go back to the empire when his family was better off. He could vote for an antidemocratic party.	↑	↑	↑	↑
ROA2	As a son of a businessman he will likely vote for a conservative party, but not necessarily for the NSDAP.	↑	↑	↑	↑
ROA3	Because his father's company is about to collapse, he could vote for a party that represents the rights of the smaller businessmen.	↑	↑	↑	↑
CONT1	Hannes lacks experience with democracy. He probably doesn't know about the risk connected with the NSDAP, and thus is likely to vote for them.	↑	↑	↑	↑
CONT2	To him, Hitler probably represents a strong leader. He probably won't think too much about the threats connected with the NSDAP.	↑	↑	↑	↑
CONT3	In his situation he only sees the disadvantages of democracy. That is why he is likely to fall for the slogans of the NSDAP.	↑	↑	↑	↑

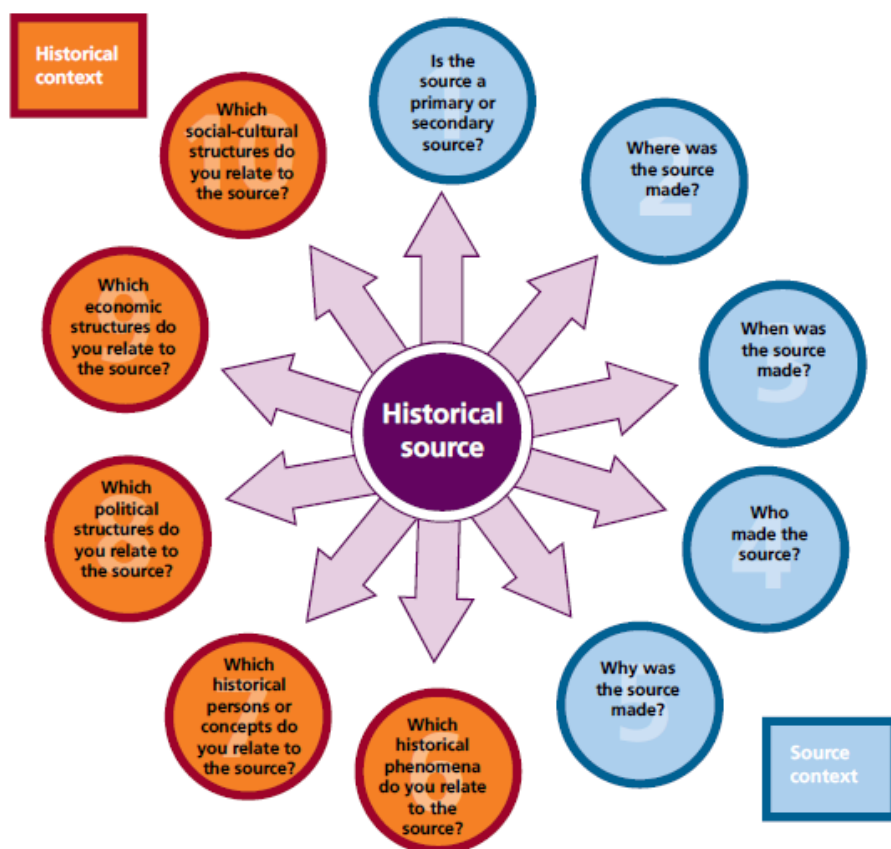
Notes:

Items are placed in order of the category of historical perspective taking. In the original instrument, items were placed in random order. Items 1 to 3 contain present-oriented perspective taking (POP); items 4 to 6 contain the role of the historical agent (ROA); items 7 to 9 contain historical contextualization (CONT).

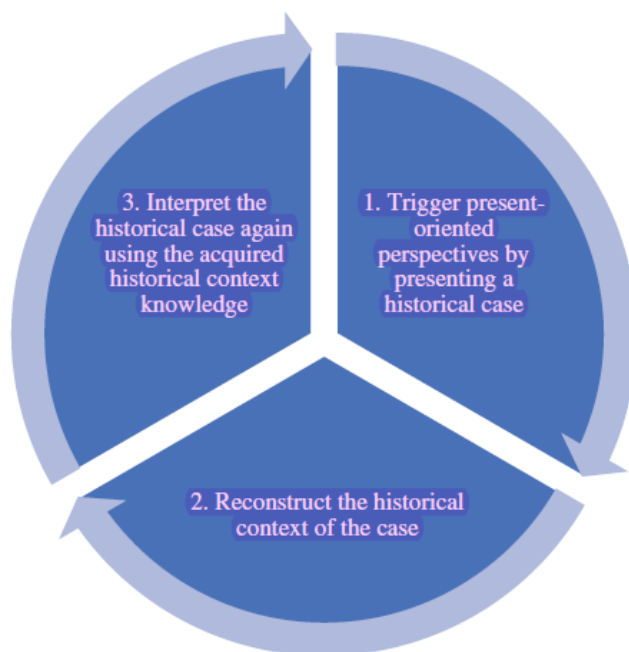
Anexo 2 – Médias dos níveis (quantitativos) de Tomada de Perspetiva Histórica (HPT)
dos alunos (N=36), avaliados por Huijgen et al. (2017, pp. 123-124).

Student	Displaying presentism			Reconstructing a historical context					Historical empathy		Task approaches	
	Mean HPT score	Viewing people in the past as stupid	Assuming that people in the past have the same knowledge we have today	Using chronological knowledge	Using spatial knowledge	Using social-economic knowledge	Using social-political knowledge	Using social-cultural knowledge	Making affective connections	Involving agents' position	Referring to text	Specification of ignorance
David	3.89	0	0	2	0	0	9	3	2	0	6	2
Eva	3.89	0	0	2	0	5	7	4	0	0	4	0
John	3.89	0	0	10	0	7	10	0	0	0	3	0
Nina	3.78	0	0	3	1	5	8	2	2	0	3	1
Sean	3.78	0	1	7	0	6	15	6	1	0	2	1
Robin	3.78	0	0	9	0	7	8	1	0	0	3	5
Bob	3.67	0	0	4	0	8	14	1	2	0	1	1
Jim	3.67	0	0	6	0	6	7	2	0	2	2	0
Kevin	3.67	0	0	3	0	2	10	4	0	0	1	1
Maya	3.67	0	0	1	0	4	7	0	0	0	6	0
Ashley	3.67	0	0	5	0	6	14	4	2	1	4	1
Kim	3.67	0	0	7	0	8	8	1	3	0	6	2
Rose	3.67	0	1	4	0	5	6	0	0	0	2	3
Paul	3.67	0	0	6	0	7	10	5	1	0	5	4
Lauren	3.56	0	0	5	0	2	7	2	0	0	3	7
Maria	3.56	0	0	2	0	1	5	3	0	0	1	0
Jaimy	3.56	0	0	6	0	7	10	5	0	0	5	4
Ryan	3.44	0	0	7	0	2	7	0	0	0	2	2
Rachel	3.44	0	0	1	0	6	5	2	0	0	2	2
Stella	3.44	0	0	9	0	5	12	8	5	0	1	2
Tom	3.33	0	0	10	1	8	16	3	6	0	3	2
Emma	3.33	0	0	0	1	5	7	1	1	0	1	1
Judith	3.33	0	0	3	0	9	8	1	1	0	2	2
Ben	3.33	1	0	6	1	12	5	3	1	1	7	1
Emmy	3.33	0	0	1	0	8	8	3	3	0	4	1
Sarah	3.33	0	0	6	0	4	5	1	1	0	0	0
Kim	3.33	0	0	4	0	5	7	2	2	1	1	2
Lisa	3.33	0	0	5	0	3	7	3	2	0	2	7
Peter	3.22	0	2	4	0	2	7	4	1	0	0	0
Evan	3.11	0	0	3	0	1	4	2	3	0	1	3
Anna	3.00	0	0	5	1	6	8	3	3	0	2	1
Mark	3.00	0	1	0	0	4	5	0	5	0	0	0
Tim	3.00	0	0	5	0	6	6	0	0	0	8	2
Amy	2.78	0	0	3	0	3	4	2	1	0	2	0
Sophie	2.11	0	1	0	0	4	1	0	1	0	3	0
Bas	1.89	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0
Total		1	6	154	5	183	279	81	49	5	98	60

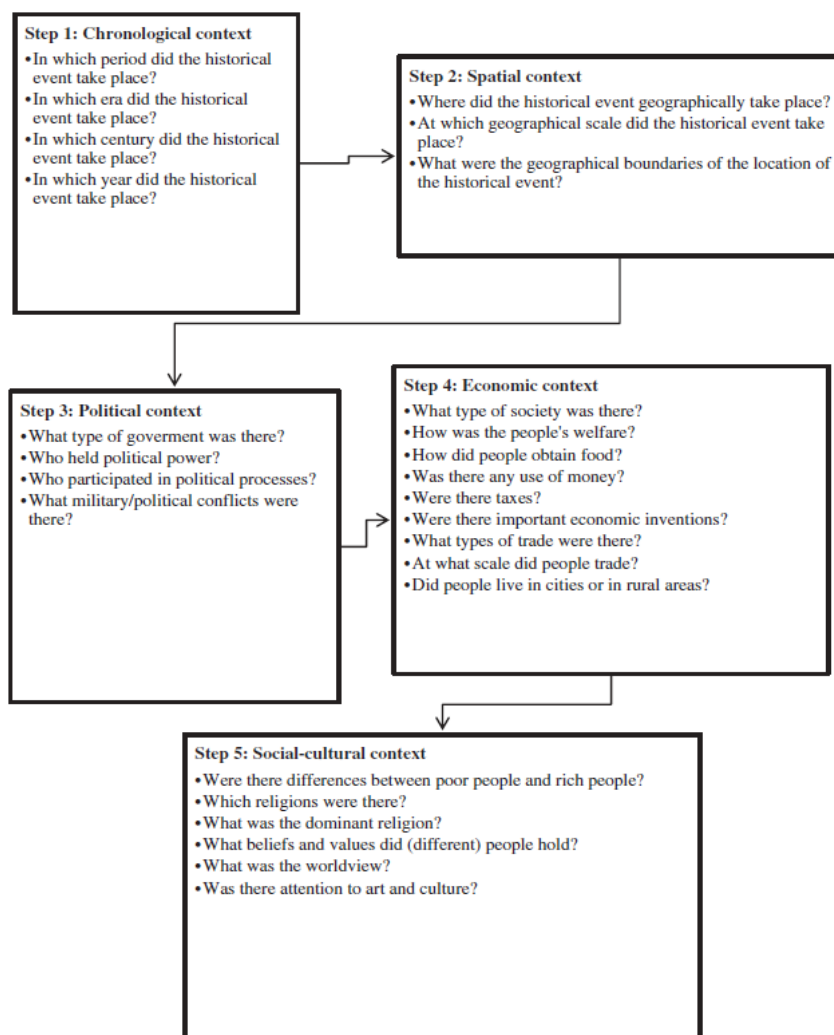
Anexo 3 - Ferramenta auxiliar para a reconstrução de um contexto histórico. Elaborado por Huijgen et al. (2015, p. 53).



Anexo 4 – Esquema de aula com três estágios tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de contextualização histórica. Elaborado por Huijgen *et al.* (2019b, p. 443).



Anexo 5 – Questões orientadoras tendo em vista a reconstrução de um contexto histórico. Elaborado por Huijgen et al. (2019b, p. 466).



Anexo 6 – Categorização utilizada para analisar os exercícios de contextualização. Elaborado por Huijgen et al. (2019b, p. 454).

Category	Category Description	Examples of students' answers
Displaying a present-oriented perspective when answering the question	Students display a present-oriented perspective in their answer. They view and judge the past based on their own beliefs, values, and/or knowledge. No consideration of the contextual circumstances at the time of the historical event takes place.	1. People living back then were just stupid. 2. Hannes should not vote for the Nazi Party considering what they have done to the world.
Using historical context knowledge to answer the question	Students use chronological, spatial, social-political, socio-economic, and/or social-cultural context knowledge in their answer. They consider the contextual circumstances at the time of the historical event.	1. In the 1950s, it was the law that women in governmental roles would lose their jobs when they married. 2. This source material is set before the beginning of the Second World War; thus, Hannes could not have known the outcome. 3. People in the 16th century thought that witches existed and were afraid of them.

Anexo 7 – Excerto de Ana de Castro Osório (Cf. Silva, 1983, p. 886) utilizado na aula do 12º ano.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

AEDD agrupamento
de escolas
3.º ciclo, Lisboa
171384

“Logo que a parteira anuncia aos pais que uma rapariga abriu os olhos ao mundo, eles, por via de regra, ficam pesarosos. (...) Uma filha é um tropeço, é um pesadelo, é um futuro incerto e cheio de receios. É claro que se lhe hade arranjar um noivo - pensam os pais resignadamente, mas os noivos aproveitaveis começam a rarear por tal forma!... Uma rapariga, que pouca sorte!... Enfim, o que se hade fazer?...

E logo a parteira oficiosamente dá os parabens e consola tocando a chaga ao vivo: — Deixem lá! Uma menina é muito bom, é a companheira da sua mamã, cria-se à roda das saias, não dá despesa, não dá cuidados.

E a opinião da parteira é a opinião de toda a gente.

A menina cria-se à roda das saias da mamã, com a menor despesa possível, porque é um valor inútil, procurando simplesmente a arrumação, que convém ao seu papel de encostada e de eterna menor — o casamento.

Dahi para diante, desde que a menina entrou na vida pela mão protectora da parteira filósofa, póde à vontade ser uma criatura intolerável, cheia de piéguices, perdida de mimos, ridícula e fútil... tem sempre uma desculpa: é uma menina.

Um rapaz cai, esmurra o nariz, doi-lhe a valer, teria bastante desejo de chorar, mas quê? A criada, a mamã e papá, a família e os amigos, olham-no encorajando-o e dizem-lhe com sorrisos que são um triunfo para a sua resistencia física: — O menino não chora, é um homem!

A rapariga pode esganiçar-se à vontade por uma coisa insignificante, porque — coitadinha! É menina.

O rapaz vai para a rua, vai para a escola e todos lhe dizem e lho ensinam com o proprio exemplo, desde o pai aos irmãos mais velhos e até aos amigos e companheiros: se te ofenderem, desforça-te pelas tuas próprias mãos e responde com a tua voz e palavras, não acuses, não chores apavorado e ridículo.

À rapariga o que é que se lhe faz compreender? Se te disserem qualquer coisa desagradavel, queixa-te e choraminga, tens o direito de seres uma criatura sem brilho e sem iniciativa própria [...]

O rapaz é livre, pode correr, saltar, rir à vontade, ir para toda a parte sem guardas; à rapariga começam por a embaraçar em trapos garridos e acabam por a manietar com o eterno parece mal, que torna realmente odiosas as pobres vítimas dos preconceitos sociais.”

Ana de Castro Osório *in* Silva, Maria Regina (1983). *Feminismo em Portugal na voz das mulheres escritoras do início do século XX. Análise Social* vol. XIX (77-78-79), pág. 875-907.



Um pouco de Feminismo

“Eu que nas horas que o teatro me deixa livres, me comprazo em estudar vários aspetos sociais, que inquietam o meu espírito reto e justiceiro, entendo que a mulher pode e deve ser eleitora em todos os países e qualquer que seja a sua condição, sem que esse facto influa nas suas faculdades afetivas.

Os homens, ilustrados e analfabetos, sóbrios e bêbedos, trabalhadores e vadios, votam todos.

Porque não há de votar a mulher, que hoje iguala o homem em várias manifestações do seu talento e da sua aptidão?

Se há mulheres escritoras, médicas, pintoras, advogadas e escultoras há também muitas que se entregam aos mais rudes misteres.

Só na Inglaterra, onde elas tanto trabalham para o voto, contam-se: 86 mulheres chumbeiras; destas, 77 são viúvas, continuando a profissão dos maridos. Mais 70 coladoras de cartazes, 4 tijoleiras, 3 eclesiásticas, 4 carregadoras de carvão, 347 fabricantes de carros e carroças, 231 operárias de forja, 1 fabricante de fogões, 3 descarregadoras de navios, 60 carpinteiras, 40 pedreiras e 1 cocheira. Isto dá estatística de 1913.

E quanto a mim não é só o voto que deve ser concedido às mulheres, mas também o acesso ao parlamento. Não é só a faculdade de eleger fazedores de leis que elas precisam, mas de legislar também.

Que linda missão a sua, agora que a mulher compreende que «feminismo» não quer dizer passear pelas ruas de gravata, chapéu de coco e bengala. Feminismo é a elevação da mulher ao nível do homem, é a igualdade civil, política, social e económica dos dois sexos.” In Blasco, Mercedes (2017). Vagabunda. Seguimento às memórias de uma atriz 1908-1919. Câmara Municipal de Mértola / Fundação Serrão Martins (pág. 130).

Anexo 9 – Questões solicitadas aos alunos do 12º ano após debate de conservadores VS sufragistas.

Depois deste debate:

1 - Alterou a sua visão sobre o tema da emancipação feminina e a sua influência na História?

Porquê?

2- Qual a importância de estudar a vida de certos agentes de mudança, seja alguém icônico como a Emmeline Pankhurst ou alguém anônimo como Maud Watts?

[illegible]

Anexo 10 – Exemplos de frases feministas para os alunos usarem no debate de conservadores VS sufragistas.

Feministas

- “O meu marido morreu e agora o responsável pelos meus filhos é o meu cunhado! Quero ser eu a tomar as decisões pelos meus filhos!”
- “Faço o mesmo trabalho do que os homens na fábrica e recebo menos! Quero igualdade salarial!”
- “Trabalho mais horas do que os homens e recebo o mesmo! Quero ganhar o mesmo ou diminuir as minhas horas de trabalho!”
- “O meu trabalho tem a mesma qualidade!”
- “A herança é minha e quero fazer desse dinheiro o que eu quiser! Eu quero que o meu filho estudo e vá para a universidade!”
- “Quero estudar!”
- “Quero trabalhar e ser independente!”
- “Quero votar! Quero poder candidatar-me ao parlamento!”
- “Quero vestir-me como quero! Não tem mal nenhum mostrar as pernas!”
- “Quero pintar o cabelo de loiro!”
- “Durante a guerra, fomos nós que trabalhámos e mantivemos o país à tona! Merecemos os mesmos direitos dos homens! Queremos igualdade de direitos!”
- “Quero divorciar-me!”
- “O meu marido bate-me! Quero separar-me dele!”

Anexo 11 – Exemplos de frases antifeministas para os alunos usarem no debate de conservadores VS sufragistas.

Anti-feministas

- “As mulheres não têm capacidade para tomar as suas próprias decisões quanto mais relativamente aos seus filhos!”
- “As mulheres têm de ganhar menos porque são inferiores e não fazem o trabalho tão bem.”
- “Como não fazem o trabalho tão bem, precisam de trabalhar mais tempo para fazer o mesmo e com a mesma qualidade!”
- “Nem pensar, és minha mulher e, por isso, o dinheiro agora é meu!”
- “O teu lugar é em casa, a cuidar dos filhos!”
- “Não tens capacidade para estudar!”
- “Trabalhar? Tens é de arranjar um marido que te sustente e ter filhos!”
- “As mulheres não têm capacidade para gerir a sua própria vida quanto mais um país! E sabes lá tu em quem deves votar!”
- “Que roupa é essa? Estás com os joelhos e pernas à mostra!”
- Vais parecer uma galdéria!”
- “Sempre foi assim! Porque querem agora votar e ter direito de opinar?”
- “Divórcio? Somos cristãos!”
- “Se te bateu, é porque achou que merecias!”
- “As mulheres são inúteis! Por isso é que são os homens é que as protegem e gerem a vida delas!”

Anexo 12 – Questões orientadoras para os alunos do 12º ano escreverem uma composição sobre uma pintura escolhida entre os estilos artísticos das novas correntes estéticas da viragem do século.

Escolha um quadro de um dos seguintes estilos artísticos e escreva uma breve composição com as seguintes linhas orientadoras:

Realismo; Impressionismo; Simbolismo; Arte Nova; Naturalismo; Fauvismo; Expressionismo; Cubismo analítico; Cubismo sintético; Orfismo; Abstracionismo sensível ou lírico; Abstracionismo geométrico; Futurismo; Dadaísmo; Surrealismo.

- 1 - Escreva uma breve biografia do pintor;
- 2 - Descreva brevemente o contexto histórico do autor;
- 3 - Explique porque escolheu este quadro;
- 4 - Enuncie algumas características da corrente artística do pintor que consiga identificar no quadro escolhido.
- 5 - Considera que se consegue perceber o contexto histórico do pintor no quadro escolhido?
- 6 - O que acha que o pintor transmite no quadro escolhido?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 13 – Questões colocadas aos alunos do 9º ano, depois de escolherem uma das duas pinturas apresentadas.

Escolhe um dos seguintes quadros e responde às seguintes questões:

- 1 – Qual o estilo artístico da pintura que escolheste?
- 2 – O que achas que o pintor quer transmitir?
- 3 – O que a pintura revela sobre contexto histórico do pintor?



Fig. 1 - "Tropas de assalto avançando sobre o gás", Otto Dix (1924)



Fig. 2 - "Lanceiros", Gino Severini (1915)

Anexo 14 – Seleção de excertos do documentário “Uma Vida Alemã”, visualizados pelo 12º ano

- 9:30 – 11:45(2,15 minutos) – Brunhilde fala da educação alemã severa / Dá exemplo de como lhe batiam com batedor de tapetes, como colocavam as crianças umas contra as outras e como as tornava submissas;
- 13:15 – 14:03 (0,88 segundos) – Brunhilde admite que se tornou-se fútil e superficial e que lhe deu jeito ser assim;
- 30:32 37:18 (6,86 minutos) – Brunhilde explica como e porque entrou no partido nazi / excerto de vídeo de propaganda que mostra nazi a prometer trabalho aos alemães;
- 42:20 - 44:07 (1,87 minutos) - Brunhilde declara o que, supostamente, os alemães pensavam que eram os campos de concentração (caso do apresentador homossexual);
- 44:50 - 46:00 (1,50 minutos) - Brunhilde fala dos Sudetas (região para onde pensava que os judeus tinham sido mobilizados);
- 01:00:30 – 01:03:28 (2,98 minutos) – Brunhilde fala do seu sentido de dever e cobardia; acredita que quem tentasse fazer alguma coisa, tinha de esperar o pior;
- 01:05:10 – 01:07:30 (2,20 minutos) – Brunhilde conta como lhe passou pelas mãos uma pasta sobre o caso dos irmãos Scholl, porém, não o abriu conforme lhe tinham ordenado / revela como se sentiu orgulhosa por colocar o seu sentido de dever à frente da curiosidade;

- 01:12:44 – 01:17:15 (4,71 minutos) - Brunhilde fala do discurso de Joseph Goebbels (que ela tem de aplaudir por causa do SS atrás dela e da amiga) que tem o poder de colocar a multidão a clamar por guerra total;
- 01:37:30 – 01:42:32 (5,02 minutos) - Algumas cenas de libertação de um campo de concentração e Brunhilde reforça que não sabia de nada.
- Total visualizado: 28,17 minutos

Anexo 15 – Questões colocadas ao 12ºano, depois de visualizarem o documentário “Uma Vida Alemã” (2016).

1 - Segundo Brunhilde Pomsel, qual o efeito da educação alemã nos jovens, relativamente ao rumo que tomaram politicamente?

2 - Tendo em conta o testemunho de Brunhilde Pomsel, de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos?

3 - Brunhilde Pomsel diz: “Todos acham que estávamos a par de tudo. Não sabíamos de nada. Era um segredo muito bem guardado – e funcionou.” Comente esta afirmação, tendo em conta o que conhece sobre a Alemanha nesta época.

Anexo 16 – Questões colocadas ao 12º ano e 9º ano, depois de visualizarem o documentário “Quem escreverá a nossa história? (2018).

- a) “Os alemães enviavam equipas de filmagem para o gueto para mostrar a todos como éramos sujos e imundos. Estavam a anunciar ao mundo que éramos a escória da terra. E a menos que coligíssemos os nossos próprios documentos, a posteridade recordar-nos-ia a partir de fontes alemãs, ao invés de fontes judias”. *Samuel D. Kassow (autor de “Quem Escreverá a Nossa História)*
- b) “As memórias dos sobreviventes estão frequentemente tão feridas e estilhaçadas como as suas vidas. É por esse motivo que a testemunha mais credível terá de ser a palavra escrita daqueles anos” *Rachel Auerbach*

1 – Em que medida é que os testemunhos, especialmente os que são registados durante os eventos históricos, são determinantes para conhecermos diferentes perspetivas?

- c) Se não sou eu a pensar, é o meu estômago. Ele não pensa, ele grita. Provoca-me. “Intelectual! Onde estás tu, mais as tuas teorias, os teus sonhos, os teus objetivos? Seu idiota cheio de estudos! Responde-me!” Estás a gritar assim porquê? “Porque eu, o teu estômago, estou cheio de fome!” *Arquivo Oyneg Shabes, Leyb Goldin, “Crónica de um único dia”*
- d) “A pior experiência foi a noite em que a mãe morreu. Durante a noite, senti que ela estava fria e rígida. Mas que podia eu fazer? Deixei-me estar junto a ela até de manhã. E depois um vizinho ajudou-me a tirá-la da cama e a deitá-la no chão.” *Arquivo Oyneg Shabes, Sarah Sborow (14 anos)*

2 - O que os testemunhos, acima evidenciados, transmitem sobre a vida no Gueto de Varsóvia?

Anexo 17 – Seleção de excertos do documentário “Uma Vida Alemã”, visualizados pelo 9º ano.

- 31:14 – 37:16 (6,02 minutos) - Brunhilde explica como e porque entrou no partido nazi; excerto de vídeo de propaganda que mostra nazi a prometer trabalho aos alemães;
- 42:20 - 44:07 (1,87 minutos) – Brunhilde declara o que, supostamente, os alemães pensavam que eram os campos de concentração (caso do apresentador homossexual);
- 44:50 - 46:00 (1,50 minutos) – Brunhilde fala dos Sudetas (região para onde pensava que os judeus tinham sido mobilizados);
- 01:12:44 – 01:17:15 (4,71 minutos) – Brunhilde fala do discurso de Joseph Goebbels (que ela tem de aplaudir por causa do SS atrás dela e da amiga) que tem o poder de colocar a multidão a clamar por guerra total;
- 01:37:30 – 01:42:32 (5 minutos) – Algumas cenas de libertação de um campo de concentração e Brunhilde reforça que não sabia de nada.
- Total visualizado: 19,10 minutos

Anexo 18 – Questões colocadas ao 9º ano, depois de visualizarem o documentário “Uma Vida Alemã” (2016).

1 - Tendo em conta o testemunho de Brunhilde Pomsel, de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos?

2 - Brunhilde Pomsel diz: “Todos acham que estávamos a par de tudo. Não sabíamos de nada. Era um segredo muito bem guardado – e funcionou.” Comente esta afirmação, tendo em conta o que conhece sobre a Alemanha nesta época.

Anexo 19 – Excertos do documentário “Quem escreverá a nossa história?” visualizados pelo 9º ano.

- 9:59 – 11:32(1,73 minutos) - Ringelblum pede a Rachel para ficarem Varsóvia
- 11:32 – 15:40 (4,08 minutos) – Primeiros relatos de Ringelblum sobre o gueto de Varsóvia / Cenas humilhantes dos judeus filmadas na perspectiva nazi / Explicação da necessidade de criar o grupo e contrapor a propaganda alemã
- 19:39 - 21:44 (2,05 minutos) - Ringelblum organiza o grupo / Samuel Kassow explica a importância de registarem a versão dos judeus
- 25:45 – 26:18 (0,73 minutos) - Descrição das condições miseráveis do gueto / Menina que sente a mãe morta na cama
- 29:15 – 30:13 (0,98 minutos) - Escrita é o único escape que têm / Todos começam a escrever
- 30:14 – 32:49 (2,35 minutos) - A formação do grupo como um ato de denúncia da política alemã / Descrição do funcionamento do grupo
- 41:29 – 44:12 (2,83 minutos) – O estômago esfomeado fala para o intelectual.
- 46:00 – 47:40 (1,40 minutos) - De que serve o nosso trabalho se não conseguirmos salvar uma pessoa de morrer à fome? (desabafo de Rachel) – cenas fortes sobre a fome
- 54:40 – 56:57 (2,17 minutos) - A estratégia do grupo muda quando começam a receber relatos dos campos de concentração. Começam a descrever os assassinatos em massa para ajudar numa futura condenação, esperando que um dia isso aconteça.
- 1:18:40 – 1:19:50 (1,10 minutos) - Morte de Ringelblum
- 1:20:39 – 1:21:23 (0,84 minutos) - 15 meses depois da libertação dos campos... Pensamentos de Rachel no comboio, a olhar para
- 1:22:55 – 1:26:50 (até ao fim do documentário - 3,95 minutos) - Rachel e Hersch olham para a cápsula do tempo recuperada / Descrição da descoberta e do resto da vida de Rachel
- Total visualizado: 24,21 minutos

Anexo 20 – Comparação de atitudes de Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach. Pedido de reflexão ao 12º ano e ao 9º ano.

“As pessoas hoje em dia dizem que teriam feito mais por aqueles pobres judeus perseguidos. Não duvido da sinceridade delas, mas não teriam agido de outra maneira.” *Brunhilde Pomsel*

“Este primeiro encontro com Ringelblum teria um papel decisivo no meu futuro. E fez com que ficasse em Varsóvia, ao invés de ir com a onda de fugitivos para onde me chamava a minha família mais próxima.” *Rachel Auerbach*

Sendo que Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach viveram no mesmo contexto histórico, compare as decisões que tomaram.

Anexo 21 – Mini teste de consolidação de conhecimentos sobre o Nazismo, para o 9º ano.



Nome: _____
Turma: _____

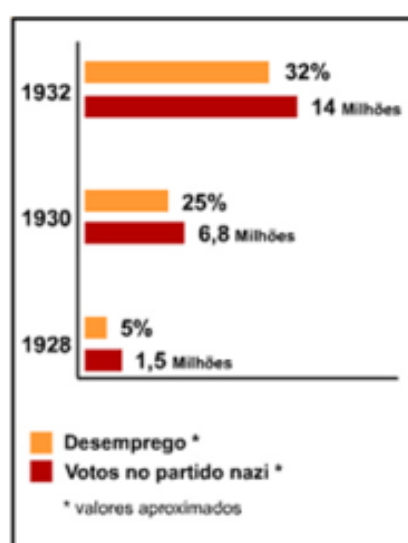


Figura 1 - A ascensão do Partido Nazi na Alemanha

1. Observe, atentamente, a figura 1
 - 1.1 Selecione a frase que analisa o gráfico corretamente:
 - a) Entre 1928 e 1932, o partido Nazi era formado por desempregados.
 - b) Entre 1928 e 1932, aumentaram os desempregados na Alemanha, bem como o número de eleitores do Partido Nazi.
 - c) Nos finais dos anos de 1920, o Partido Nazi empregava muitos alemães, contribuindo para a queda do desemprego.
 - d) Entre 1928 e 1932, aumentaram os desempregados na Alemanha, contrariamente ao número de eleitores do Partido Nazi.
 - e) Entre 1928 e 1932, diminuíram os desempregados na Alemanha, bem como o número de eleitores do Partido Nazi.

2. Selecione a opção que indica o regime político temido pela burguesia alemã, nos inícios da década de 1930.

- a) Comunismo
- b) Nazismo
- c) Parlamentarismo

3. Complete as frases com as opções corretas:

Ideologia; Secções de Assalto SA; Massas; Propaganda; Juventude Hitleriana

O Nazismo desenvolveu formas de enquadramento de _____, como a _____, assim como órgãos de repressão, como as _____ e as Secções de Segurança (SS). Serviu-se também de uma poderosa máquina de _____ para difundir a _____ do regime.

Anexo 22 - Planificações

Planificação 1

Ano/Turma: 12º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis				Ano Letivo: 2021/2022			
Aula nº: 38		Domínio: Crises, embates ideológicos e mudanças culturais na primeira metade do século XX*					Data: 02/11/2021		
Duração: 50 m		Subdomínio: As transformações das primeiras décadas do século XX*							
Motivação: Vídeo da entrega da medalha de ouro da American College of Radiology (ACR) a Marie Curie (1931)									
Questões orientadoras: Como o progresso científico influenciou as mentalidades a partir do século XIX?									
Sumário: Do Cientismo à relativização da Ciência.									
Módulo do Livro		Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
Módulo 6: unidade 5 (vol. 3 do 11º ano: págs. 128-135);			- A confiança no progresso científico;	Positivismo; Cientismo; Relativismo; Psicanálise.	- Relacionar o cientismo com os progressos da ciência e da técnica na segunda metade de Oitocentos;	- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;		PowerPoint	50 minutos
Módulo 7: unidade 1 (vol. 1 do 12º ano: págs. 52-55).			- O avanço das ciências exatas e a emergência das ciências sociais;		- Referir os principais avanços científicos;				
			- A progressiva generalização do ensino público;		- Explicar o investimento público na área do ensino;	- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;			
			- A descença no pensamento positivista e as novas conceções científicas;		- Reconhecer a emergência do relativismo científico, a influência da psicanálise e a revolução artística como três importantes vetores da				
			- As conceções						

	psicanalíticas.	mudança cultural.	- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;			
Plano B: Documentos do manual “Um Novo Tempo da História – 12ª” (Porto Editora) sobre o positivismo e cientismo (doc. 1 na pág. 128 – vol. 3 do 11º ano); progressos da medicina (doc. 4 na pág. 131 – vol. 3 do 11º ano); Madame Curie (Dossiê nas páginas 132 e 133 – vol. 3 do 11º ano); a aposta no ensino público (doc. 5 na pág. 134 – vol. 3 do 11º ano); relativismo (doc. 43 na pág. 52 – vol. 1 do 12º ano); psicanálise (doc. 45 na pág. 55 – vol. 1 do 12º ano);						
Links: https://www.youtube.com/watch?v=t9tm43Pu3lE&ab_channel=Eswar						

Planificação 2

Ano/Turma: 12º ano				Escola: Escola Secundária D. Dinis		Ano Letivo: 2021/2022		
Aula nº: 39		Domínio: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX				Data: 03/11/2021		
Duração: 50 m X 2 (aula de turnos)		Subdomínio: As transformações das primeiras décadas do século XX						
Motivação: Música “Willie the weeper” de Louis Armstrong.								
Questões orientadoras: Que alterações sociais e culturais aconteceram depois da guerra?								
Sumário: Mutações nos comportamentos e na cultura no início do séc. XX								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado

Módulo 7: unidade 1 (vol. 1 do 12º ano: págs. 44-47).	- As transformações da vida urbana; - A nova sociabilidade; - A crise dos valores tradicionais	- Anomia Social	- Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial.	- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; - Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;	PowerPoint	50 minutos
Plano B: Documentos do manual “Um Novo Tempo da História” (Porto Editora) sobre a massificação urbana (doc. 35 na pág. 44 – vol. 1 do 12º ano); as novas distrações (doc. 36 na pág. 45 – vol. 1 do 12º ano); o horror das trincheiras e o desânimo do pós-guerra (doc. 37 nas páginas 46 e 47 – vol. 1 do 12º ano); Links: https://www.youtube.com/watch?v=IC3xftX04CE&ab_channel=auguzto777 Bugle Call Blues - New Orleans Rhythm Kings (1922) - YouTube Rare version of Riverboat Shuffle - Bix solo and Hoagy sings! - YouTube						
				- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;	Duas músicas dos anos 20 (“Bugle Call Blues” dos New Orleans Rhythm Kings (1922) e “Riverboat Shuffle” dos Wolverine Orchestra (Bix Beiderbecke) (1924)	5 minutos

Planificação 3

Ano/Turma: 12º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis			Ano Letivo: 2021/2022			
Aulas nº: 40 e 41		Domínio: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX				Data: 04/11/2021		
Duração: 50m + 50m		Subdomínio: As transformações das primeiras décadas do século XX						
Questões orientadoras: Porque tantos homens e, até, mulheres resistiam tanto em estender o voto às mulheres no século XIX e inícios do século XX?								
Sumário: A emancipação feminina								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
Módulo 7: unidade 1 (vol. 1 do 12º ano: págs. 47-51).		– A emancipação feminina	Feminismo	- Equacionar as principais transformações na sociabilidade e nos costumes;		Visionamento de duas cenas do filme “As Sufragistas”: discurso de Emmeline Pankhurst e testemunho de Maude Watts no parlamento	Filme “As Sufragistas” (2015)	10 minutos
					- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;	Peguna exposição sobre o movimento feminista		
						Análise de testemunhos de		20 minutos

				- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;	feministas/sufragistas	Excertos de discursos de feministas portuguesas: - Mercedes Blasco; - Ana de Castro Osório;	20 minutos
				_____	Debate feministas VS conservadores;	_____	
				_____	Composição sucinta	_____	20 minutos
				- Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; - Mobilizar conhecimentos de realidades históricas	Discussão final		15 minutos

				estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;			15 minutos
Trabalho de casa: Se não conseguir fazer a avaliação prevista na aula, passa para casa como trabalho de casa							
Plano B: Documentos do manual “Um Novo Tempo da História – 12ª” (Porto Editora) sobre a subversão dos costumes (doc. 38 na pág. 48 – vol. 1); o trabalho feminino (doc. 39 na pág. 49 – vol. 1); o sufrágio feminino (doc. 41 na pág. 49 – vol. 1); o ativismo britânico, mais especificamente, sobre Emmeline Pankhurst (doc. 40 na pág. 49 – vol. 1); Beatriz Ângelo (dossiê nas páginas 50 e 51 – vol. 1).							
Avaliação: Composição sucinta na qual o aluno refere se mudou a sua opinião sobre a emancipação feminina após o debate							
Bibliografia utilizada: Blasco, Mercedes (2017). <i>Vagabunda. Seguinte de uma atriz 1908-1919</i> . Câmara Municipal de Mértola / Fundação Serrão Martins: pág. 129-138; Silva, Maria Regina (1983). <i>Feminismo em Portugal na voz das mulheres escritoras do início do século XX</i> . Análise Social vol. XIX (77-78-79): pág. 875-907.							

Planificação 4

Ano/Turma: 9º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis				Ano Letivo: 2021/2022		
Aulas nº: 16 e 17		Domínio: A Europa e o mundo no limiar do século XX				Data: 10/11/2021 e 12/11/2021		
Duração: 50m + 50m		Subdomínio: Sociedade e cultura num mundo em mudança						
Questões orientadoras: Que alterações sociais e culturais aconteceram depois da guerra? Porque tantos homens e, até, mulheres resistiam tanto em estender o voto às mulheres no século XIX e inícios do século XX?								
Sumário: A mudança de mentalidade no início do século XX e a Emancipação Feminina								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
Tema I: unidade 12 (págs. 48-53).		10/11/2021						
		– A sociedade industrial e o domínio da burguesia; - O peso crescente das classes médias e os progressos do operariado; - Os novos meios de comunicação social; - A popularização do desporto; - Os “Loucos Anos 20”;	Cultura de massas; <i>mass media</i> ; feminismo	- Equacionar as principais transformações na sociabilidade e nos costumes;	- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;	Duas músicas dos anos 20 (“Bugle Call Blues” dos New Orleans Rhythm Kings (1922) e “Riverboat Shuffle” dos Wolverine	PowerPoint	45 minutos
								5 minutos

				- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; - Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;	Debate feministas vs conservadores;		20 minutos
Plano B: Análise de documentos do manual: 3, 4 e 5 da página 49; documentos 2, 3, 4 e 5 da página 51; documentos 2, 3, 4 e 5 da página 53.							
Avaliação: Participação no debate							
Links: https://www.youtube.com/watch?v=C3xFLX04CE&ab_channel=auguzto777 Bugle Call Blues - New Orleans Rhythm Kings (1922) - YouTube Rare version of Riverboat Shuffle - Bix solo and Hoagy singst - YouTube							

Planificação 5

Ano/Turma: 12ºano		Escola: Escola Secundária D. Dinis			Ano Letivo: 2021/2022			
Aulas nº: 44		Domínio: A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas (11º) / Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX (12º)			Data: 09/11/2021			
Duração: 50m								
		Subdomínio: Os caminhos da cultura (11º) / As transformações das primeiras décadas do século XX (12º)*						
Questão orientadora: Em que medida, as novas correntes estéticas romperam com a chamada arte académica do século XIX?								
Sumário: As novas correntes estéticas do final do século XIX e o modernismo artístico do início do século XX								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
Módulo 6: unidade 5 (vol. 3 do 11º ano: págs. 135-155);		– O interesse pela realidade social na literatura e nas artes – as novas correntes estéticas na viragem do século;	Realismo; Impressionismo; Simbolismo; Arte Nova; Modernismo;	- Caracterizar o movimento de renovação no pensamento e nas artes de finais do século XIX;	- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;		PowerPoint	50 minutos
Módulo 7: unidade 1 (vol. 1 do 12º ano: págs. 55-81).		- As vanguardas: ruturas com os cânones das artes e da literatura;	Vanguarda cultural; Fauvismo; Orfismo; Expressionismo; Cubismo; Abstracionismo; Futurismo; Dadaísmo; Surrealismo	- Explicar o dinamismo cultural português do último terço do século XIX;	- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram			
				- Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial, com a evolução técnica e com o corte	- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local			

			com os cânones clássicos da arte europeia	- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;			
Trabalho de casa / Avaliação: Escolher um quadro e responder a 6 questões orientadoras numa pequena composição escrita							
Plano B: Analisar as pinturas apresentados nos manuais “Um Novo Tempo da História – 11.º e 12.º, da Porto Editora” (volume 3 do 11.º ano – páginas 135-155 / volume 1 do 12.º ano – páginas 55-81)							
*Nota: Lecionou-se, também, o Subdomínio “O interesse pela realidade social na literatura e nas artes – as novas correntes estéticas na viragem do século” do Domínio “Os Caminhos da Cultura” do vol. 3 do manual do 11.º ano, uma vez que ficou por lecionar no ano letivo anterior. Por opção do professor cooperante, os temas foram lecionados na mesma aula.							

Planificação 6

Ano/Turma: 12º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis				Ano Letivo: 2021/2022		
Aulas nº: 45		Domínio: A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas (11º) / Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX (12º)				Data: 10/11/2021		
Duração: 50m								
		Subdomínio: Os caminhos da cultura (11º) / As transformações das primeiras décadas do século XX (12º)*						
Questão orientadora: Em que medida, as novas correntes estéticas romperam com a chamada arte académica do século XIX?								
Sumário: Continuação da aula anterior - As novas correntes estéticas do final do século XIX e o modernismo artístico do início do século XX. Início da apresentação de trabalhos.								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
Módulo 6: unidade 5 (vol. 3 do 11º ano: págs. 135-155);		– O interesse pela realidade social na literatura e nas artes – as novas correntes estéticas na viragem do século;	Realismo; Impressionismo; Simbolismo; Arte Nova; Modernismo;	- Caracterizar o movimento de renovação no pensamento e nas artes de finais do século XIX;	- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;		PowerPoint	30 minutos
Módulo 7: unidade 1 (vol. 1 do 12º ano: págs. 55-81).		- As vanguardas: ruturas com os cânones das artes e da literatura;	Vanguarda cultural; Fauvismo; Orfismo; Expressionismo; Cubismo; Abstracionismo; Futurismo; Dadismo; Surrealismo	- Explicar o dinamismo cultural português do último terço do século XIX;	- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram		Apresentação de trabalhos	20 minutos
				- Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a Guerra Mundial, com a evolução técnica e com o	- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local			

			corde com os cânones clássicos da arte europeia	- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;			
Plano B: Analisar as pinturas apresentadas nos manuais “Um Novo Tempo da História – 11.º e 12.º, da Porto Editora” (volume 3 do 11.º ano – páginas 135-155 / volume 1 do 12.º ano – páginas 55-81)							
*Nota: Lecionou-se, também, o Subdomínio “O interesse pela realidade social na literatura e nas artes – as novas correntes estéticas na viragem do século” do Domínio “Os Caminhos da Cultura” do vol. 3 do manual do 11.º ano, uma vez que ficou por lecionar no ano letivo anterior. Por opção do professor cooperante, os temas foram lecionados na mesma aula.							

Planificação 7

Ano/Turma: 12ºH2		Escola: Escola Secundária D. Dinis				Ano letivo: 2021/2022		
Aulas nº: 46		Domínio: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas (11º) / Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX (12º)				Data: 11/11/2021		
Duração: 50m								
		Subdomínio: Os caminhos da cultura (11º) / As transformações das primeiras décadas do século XX (12º)						
Questão orientadora: Em que medida, as novas correntes estéticas romperam com a chamada arte académica do século XIX?								
Sumário: Conclusão da apresentação de trabalhos. Conclusão do tema “As novas correntes estéticas do final do século XIX e o modernismo artístico do início do século XX”.								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado

Módulo 6: unidade 5 (vol. 3 do 12º ano: págs. 135-155); Módulo 7: unidade 1 (vol. 1 do 12º ano: págs. 55-81).	– O interesse pela realidade social na literatura e nas artes – as novas correntes estéticas na viragem do século; - As vanguardas: ruturas com os cânones das artes e da literatura;	Realismo; Impressionismo; Simbolismo; Arte Nova; Modernismo; Vanguarda cultural; Fauvismo; Orfismo; Expressionismo; Cubismo; Abstracionismo; Futurismo; Dadaísmo; Surrealismo	- Caracterizar o movimento de renovação no pensamento e nas artes de finais do século XIX; - Explicar o dinamismo cultural português do último terço do século XIX; - Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial, com a evolução técnica e com o corte com os cânones clássicos da arte europeia	- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram - Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local - Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;		Conclusão da apresentação de trabalhos	30 minutos
						Conclusão do tema	20 minutos
Plano B: Rever os conteúdos através das pinturas apresentados nos manuais “Um Novo Tempo da História – 11º e 12º, da Porto Editora” (volume 3 do 11º ano – páginas 135-155 / volume 1 do 12º ano – páginas 55-81)							

Planificação 8

Ano/Turma: 9º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis			Ano Letivo: 2021/2022			
Aulas nº: 18		Domínio: A Europa e o mundo no limiar do século XX			Data: 17/11/2021			
Duração: 50m		Subdomínio: Sociedade e cultura num mundo em mudança						
Questões orientadoras: Quais foram as ruturas e inovações das novas correntes artísticas do início do século XX?								
Sumário: O Modernismo – as principais correntes estéticas								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
Tema I: unidade 12 (págs. 54-59).		– Rutura e inovação na pintura	Fauvismo; Expressionismo Alemão; Cubismo; Futurismo; Abstracionismo	- Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura;	- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;	Exposição de conteúdos	PowerPoint	50 minutos
				- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;	- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural,			

				sexual;			
Plano B: Análise de documentos do manual: 2, 3, 4 e 5 da página 55; documentos 2, 3, 4 e 5 da página 57; “Grande Plano sobre as primeiras manifestações do Modernismo português das páginas 58 e 59.							
Avaliação: Participação na aula							

Planificação 9

Ano/Turma: 9º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis				Ano Letivo: 2021/2022		
Aulas nº: 19		Domínio: A Europa e o mundo no limiar do século XX				Data: 19/11/2021		
Duração: 50m		Subdomínio: Sociedade e cultura num mundo em mudança						
Questões orientadoras: Quais foram as ruturas e inovações das novas correntes artísticas do início do século XX?								
Sumário: Debate no âmbito da violência psicológica e exclusão social								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado

Tema I: unidade 12 (págs. 54-59).	– Rutura e inovação na pintura	Fauvismo; Expressionismo Alemão; Cubismo; Futurismo; Abstracionismo	- Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura;	- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; - Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; - Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;	Exposição de conteúdos ↑ Debate sobre violência psicológica e exclusão social	PowerPoint	50 minutos
Plano B: Análise de documentos do manual: 2, 3, 4 e 5 da página 55; documentos 2, 3, 4 e 5 da página 57; “Grande Plano sobre as primeiras manifestações do Modernismo português das páginas 58 e 59.							
Avaliação: Participação na aula							
Nota: Era suposto terminar esta unidade, mas a partir do quadro “O Grito”, de Edvard Munch, a aula tomou outro rumo e o sumário foi alterado							

Planificação 10

Ano/Turma: 9º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis				Ano Letivo: 2021/2022		
Aulas nº: 20		Domínio: A Europa e o mundo no limiar do século XX				Data: 24/11/2021		
Duração: 50m		Subdomínio: Sociedade e cultura num mundo em mudança						
Questões orientadoras: Quais foram as ruturas e inovações das novas correntes artísticas do início do século XX?								
Sumário: Conclusão do tema do Modernismo – as principais correntes estéticas								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
Tema I: unidade 12 (págs. 54-59).		– Rutura e inovação na pintura	Fauvismo; Expressionismo Alemão; Cubismo; Futurismo; Abstracionismo	- Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura;	- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica;	Conclusão da unidade temática relativa ao Modernismo	PowerPoint	30 minutos
					- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;	Exercício de consolidação de conteúdos e análise de empatia histórica e pensamento contextualizado		20 minutos

				- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;			
Plano B: Análise de documentos do manual: 2, 3, 4 e 5 da página 55; documentos 2, 3, 4 e 5 da página 57; “Grande Plano sobre as primeiras manifestações do Modernismo português das páginas 58 e 59.							
Avaliação: Participação na aula e resposta ao exercício							

Planificação 11

Ano/Turma: 12º ano		Escola: Escola Secundária D. Dinis		Ano Letivo: 2021/2022				
Aulas nº: 73		Domínio: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX (12º)			Data: 15/12/2021			
Duração: 50m (turnos)		Subdomínio: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30						
Questões colocadas depois do documentário: 1 - Segundo Brunhilde Pomsel, qual o efeito da educação alemã nos jovens, relativamente ao rumo que tomaram politicamente? 2 - Tendo em conta o testemunho de Brunhilde Pomsel, de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos? 3 - Brunhilde Pomsel diz: “Todos acham que estávamos a par de tudo. Não sabíamos de nada. Era um segredo muito bem guardado – e funcionou.” Comente esta afirmação, tendo em conta o que conhece sobre a Alemanha nesta época.								
Sumário: Visualização de excertos do documentário “Uma Vida Alemã”								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdo s	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividade s	Recursos	Tempo estimado
			- Nazismo; Antissemitismo; Holocausto; Genocídio.	- Caracterizar os regimes fascista, nazi e estalinista, distinguindo os seus particularismos e realçando o papel exercido pela propaganda em todos eles; - Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um	- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; - Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;	Visualizaç ão de excertos de document ário	Documentário “Uma Vida Alemã”	30 minutos
					- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; - Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural,		Questionário com 3 perguntas	20 minutos

			completo político, social e cultural dos indivíduos;	sexual; - Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;			
Avaliação: Resposta às questões colocadas depois do documentário							
Plano B: Trazia um leitor de DVD, no caso de a internet falhar							

Planificação 12

Ano/Turma: 12ºano		Escola: Escola Secundária D. Dinis				Ano Letivo: 2021/2022			
Aulas nº: 74 e 75		Domínio: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX				Data: 16/12/2021			
		Subdomínio: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30							
Duração: 110m*									
Questões colocadas depois do documentário: 1 – Em que medida é que os Testemunhos, especialmente os que são registados durante os eventos históricos, são determinantes para conhecermos diferentes perspetivas? 2 - O que os testemunhos, acima evidenciados, transmitem sobre a vida no Gueto de Varsóvia?									
Sumário: Visualização do documentário “Quem escreverá a nossa história?”									
Módulo do livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)		Atividades	Recursos	Tempo estimado

		- Nazismo; Antisemitismo; Holocausto; Genocídio.	- Caracterizar os regimes fascista, nazi e estalinista, distinguindo os seus particularismos e realçando o papel exercido pela propaganda em todos eles; - Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos;	- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; - Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; - Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; - Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; - Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;	Visualização de documento	Documentário “Quem escreverá a nossa história?” _____ Questionário com 3 perguntas	95 minutos 15 minutos*
Avaliação: Resposta às questões colocadas depois do documentário							
Plano B: Trazia um leitor de DVD, no caso de a internet falhar							
Nota: Aproveitámos os 10 minutos de intervalo, com a autorização dos alunos							

				- Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;		
Avaliação: Participação na aula						
Plano B:						

Planificação 14

Ano/Turma: 9ºano		Escola: Escola Secundária D. Dinís			Ano Letivo: 2021/2022			
Aulas nº: 27		Domínio: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial				Data: 14/01/2022		
Duração: 50m		Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia. A II Guerra Mundial						
Questões orientadoras: Quais as principais características do Nazismo?								
Sumário: Continuação da aula anterior								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
			- Nazismo; - Antissemitismo; - Totalitarismo; - Genocídio; - Resistência;	- Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda;	- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;		PowerPoint	50 minutos

		- Holocausto.	- Descrever as principais características dos regimes totalitários;	- Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;			
				- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; - Promover o respeito pela diferença, e conhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; - Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;			
Avaliação: Participação na aula							
Plano B:							

Planificação 15

Ano/Turma: 9ºano		Escola: Escola Secundária D. Dinís			Ano Letivo: 2021/2022			
Aulas nº: 28		Domínio: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial						
Duração: 50m		Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia. A II Guerra Mundial						
Sumário: Visualização do documentário “Uma Vida Alemã”								
Questões colocadas depois do documentário: 1 - Tendo em conta o testemunho de Brunhilde Pomsel, de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos? 2 - Brunhilde Pomsel diz: “Todos acham que estávamos a par de tudo. Não sabíamos de nada. Era um segredo muito bem guardado – e funcionou.” Comente esta afirmação, tendo em conta o que conhece sobre a Alemanha nesta época.								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
			- Nazismo; - Antissemitismo; - Totalitarismo; - Genocídio; - Resistência; - Holocausto.	- Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda; - Descrever as principais características dos regimes totalitários;	- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; - Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; - Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;	Visualização e comentários sobre o documentário “Uma Vida Alemã”	Documentário “Uma Vida Alemã”	30 minutos
							Questionário com 2 perguntas	20 minutos

				- Promover o respeito pela diferença, e conhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; - Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;			
Avaliação: Resposta às questões sobre o documentário							
Plano B: Trazia um leitor de DVD, no caso de a internet falhar							

Planificação 16

Ano/Turma: 9ºano		Escola: Escola Secundária D. Dinís				Ano letivo: 2021/2022		
Aulas nº: 29		Domínio: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial					Data: 21/01/2022	
Duração: 50m		Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia. A II Guerra Mundial						
Sumário: Visualização do documentário “Quem escreverá a nossa história?”								
Questões colocadas depois do documentário: 1 – Em que medida é que os Testemunhos, especialmente os que são registados durante os eventos históricos, são determinantes para conhecermos diferentes perspetivas? 2 - O que os testemunhos, acima evidenciados, transmitem sobre a vida no Gueto de Varsóvia?								
Módulo do livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
			- Nazismo; - Antissemitismo;	- Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades	- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a	Visualização e comentários	Documentário “Quem escreverá a	30 minutos

		- Totalitarismo; - Genocídio; - Resistência; - Holocausto.	econômicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda; - Descrever as principais características dos regimes totalitários;	informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica; - Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; - Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; - Promover o respeito pela diferença, e conhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; - Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;	sobre o documentário "Quem escreverá a nossa história?" Questionário com 2 perguntas	nossa história?"	20 minutos
Avaliação: Resposta às questões sobre o documentário							
Plano B: Trazia um leitor de DVD, no caso de a Internet falhar							

Planificação 17

Ano/Turma: 9ºano		Escola: Escola Secundária D. Dinís		Ano Letivo: 2021/2022				
Aulas nº: 30		Domínio: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial			Data: 26/01/2022			
Duração: 50m		Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia. A II Guerra Mundial						
Questões colocada depois de verem ambos os documentários: Sendo que Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach viveram no mesmo contexto histórico, compare as decisões que tomaram.								
Sumário: Reflexão sobre os documentários visualizados nas aulas anteriores								
Módulo do Livro	Páginas	Conteúdos	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver (segundo AE)	Atividades	Recursos	Tempo estimado
			- Nazismo; - Antissemitismo; - Totalitarismo; - Genocídio; - Resistência; - Holocausto.	- Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda; - Descrever as principais características dos regimes totalitários;	- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; - Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;	Composição sobre atitudes de Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach		15 minutos
					- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; - Promover o respeito pela diferença, e conhecendo e valorizando a diversidade: étnica,	Reflexão conjunta sobre ambos os documentos		35 minutos

				ideológica, cultural, sexual;			
Avaliação: Resposta à questão colocada							
Plano B:							

- Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;

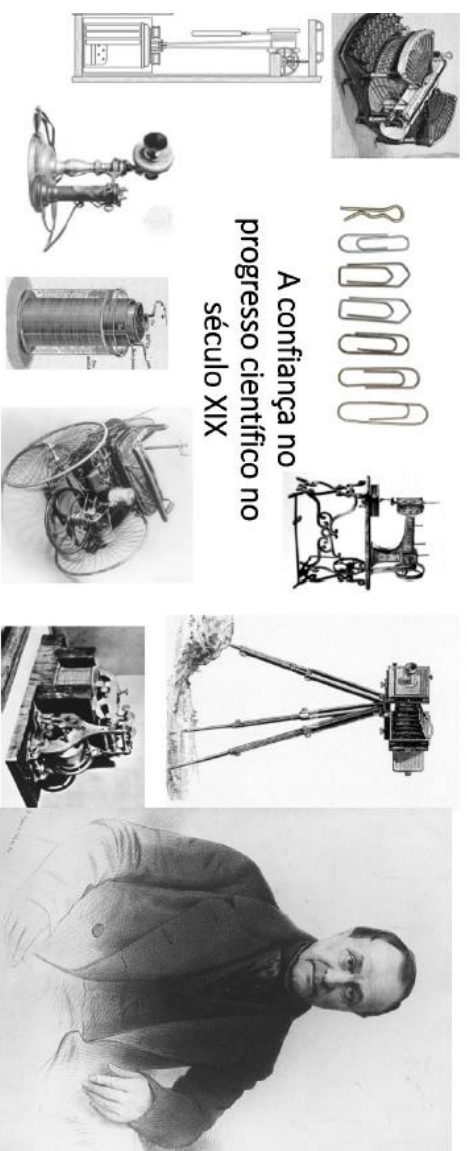
Planificação 18

Ano: 9ºano		Escola : Escola Secundária D. Dinis			Ano Letivo: 2021 /2022		
Aula nº: 31		Tema/Domínio: J – Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial					
Duração: 50 minutos		Subdomínio: Crise, Ditaduras e Democracia na Década de 30: Os fascismos nas décadas de 1920 e 1930					
Motivação: 1.ª imagem do PowerPoint com Hitler e símbolo suástico							
Questões orientadoras: Como se estabeleceu a ditadura nazi na Alemanha? Quais são as características do Nazismo?							
Módulo do Livro	Página	Conceitos	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Competências a desenvolver	Atividades	Recursos	Tempo estimado
As especificidades do Nazismo: páginas 98-99		Nazismo; Totalitarismo; Nacionalismo; Antissemitismo;	- Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda; - Descrever as principais características dos regimes totalitários;	- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;	Recapitulação dos conteúdos sobre a ascensão e características do Nazismo _____	PowerPoint sobre ascensão e características do Nazismo _____	25 minutos
					3 perguntas sobre os conhecimentos consolidados _____	Mini teste _____	15 minutos
					Visualização de uma entrevista a Francine _____		

			Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;	Christophe (sobrevivente do Holocausto) sobre como um chocolate fez um "pequeno grande milagre"	Excerto do filme "Human"	10 minutos
Trabalho de casa: Depois de dar um chocolate a cada um, peço para fazerem uma boa ação e que coloquem por escrito o que foi e como se sentiram depois.						
Plano B: Ler e analisar com os alunos a página 98 do manual						
Avaliação: Mini teste de 3 perguntas						
Links utilizados: https://www.youtube.com/watch?v=s5zpv-JyBAk&t=222s&ab_channel=HUMANofilme						

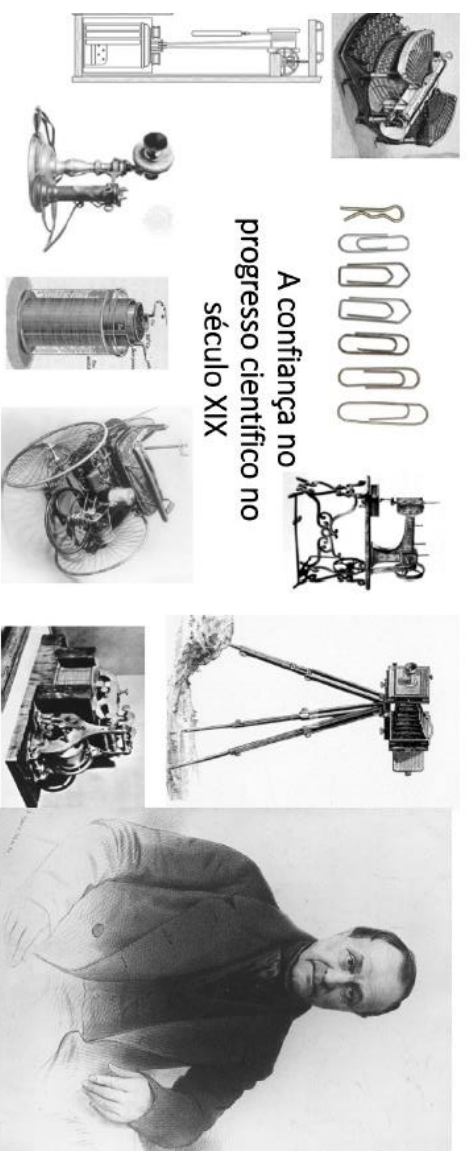
Anexo 23 – PowerPoints

PowerPoint 1 – A confiança no progresso científico no século XIX



R U O O O O O

A confiança no
progresso científico no
século XIX



Positivismo:
Corrente filosófica e científica sistematizada, no século XIX, por Auguste Comte. O Positivismo, como corrente de pensamento, exclui toda a teorização metafísica, confiando-se ao positivo conhecimento dos factos através do método científico.

Cientismo: Crença no poder absoluto da ciência em todos os aspectos da vida. O Cientismo parte de um estrito racionalismo que considera explicáveis todos os fenómenos, não pondo, por isso, limites às possibilidades do conhecimento humano. Segundo esta corrente de pensamento, a ciência constituiria a chave do progresso e da felicidade humana.

Fig. 1 – Auguste Comte (1798-1857), principal idealizador do positivismo

Química

Handwritten table of chemical elements and their properties, including atomic weights and names in Latin and French.

Element	Atomic Weight	Name (Latin)	Name (French)
H	1	Hydrogenium	Hydrogène
C	12	Carbonium	Carbone
N	14	Nitrogenium	Azote
O	16	Oxygenium	Oxygène
F	19	Fluorinum	Fluor
Si	28	Silicium	Silice
P	31	Phosphorum	Phosphore
S	32	Sulfurum	Soufre
Cl	35.5	Chlorinum	Chlore
K	39	Potassium	Potasse
Ca	40	Calcium	Chaux
Sc	45	Scandium	Scandium
Ti	48	Titanium	Titanium
V	51	Vanadium	Vanadium
Cr	52	Chromium	Chrome
Mn	55	Manganese	Manganèse
Fe	56	Ferrum	Fer
Co	59	Cobaltum	Cobalt
Ni	59	Nickelium	Nickel
Cu	63.5	Cuprum	Cuivre
Zn	65	Zincum	Zinc
As	75	Antimonium	Antimoine
Se	78	Selenium	Sélénium
Br	80	Brominum	Brome
I	127	Iodinum	Iode
Ag	108	Argentum	Argent
Au	197	Aurum	Or
Pt	195	Platinum	Platine
Ir	192	Iridium	Iridium
Os	190	Osmium	Osmium
Rh	186	Rhodium	Rhodium
Pd	106	Palladium	Palladium
Cd	112	Cadmium	Cadmium
Hg	200	Mercurium	Mercure
Li	7	Lithium	Lithium
Na	23	Natrium	Sodium
Mg	24	Magnesium	Magnésium
Al	27	Aluminium	Alumine
Si	28	Silicium	Silice
P	31	Phosphorus	Phosphore
S	32	Sulfur	Soufre
Cl	35.5	Chlorine	Chlore
K	39	Potassium	Potasse
Ca	40	Calcium	Chaux
Sc	45	Scandium	Scandium
Ti	48	Titanium	Titanium
V	51	Vanadium	Vanadium
Cr	52	Chromium	Chrome
Mn	55	Manganese	Manganèse
Fe	56	Ferrum	Fer
Co	59	Cobaltum	Cobalt
Ni	59	Nickelium	Nickel
Cu	63.5	Cuprum	Cuivre
Zn	65	Zincum	Zinc
As	75	Antimonium	Antimoine
Se	78	Selenium	Sélénium
Br	80	Brominum	Brome
I	127	Iodinum	Iode
Ag	108	Argentum	Argent
Au	197	Aurum	Or
Pt	195	Platinum	Platine
Ir	192	Iridium	Iridium
Os	190	Osmium	Osmium
Rh	186	Rhodium	Rhodium
Pd	106	Palladium	Palladium
Cd	112	Cadmium	Cadmium
Hg	200	Mercurium	Mercure

Fig. 2 – Tabela periódica de Dimitri Mendeleiev (1869-1907). À esquerda, original escrita à mão. À direita, a primeira tabela publicada em artigo.

Física – A incrível Marie Sklodowska-Curie



Fig. 3 – Madame Curie

- Primeira mulher a tirar uma licenciatura em Física, em 1893, na Universidade de Sorbonne, sendo a melhor aluna da sua turma;
- Primeira pessoa a tirar um doutoramento em Ciências na Europa (1903);
- Primeira mulher a ganhar um prémio Nobel (1903);
- Única mulher a ganhar dois prémios Nobel (1903 e 1911);
- Única pessoa a ganhar dois prémios Nobel em disciplinas distintas;
- Primeira professora da Universidade de Sorbonne (1906);
- Primeira mulher a tornar-se membro da Academia Francesa de Medicina (1922);
- Primeira mulher a ser sepultada no Panteão de Paris por mérito próprio (1995).

Física – Teoria da Radioatividade



Fig. 4 – Minério Pictoblenda

Descoberta dos elementos Polônio (84) e Rádio (88), por Pierre e Marie Curie, em 1903.



Desenvolvimento fulcral no estudo da teoria da radioatividade

André Palma

Física – Maria Curie e a Medicina

“O tratamento médico deve ser permanentemente suportado pela investigação científica, sem isso não é possível haver progresso” Marie Curie (1932)



Fig. 4 – Primeiro Bala-a da História (1895)



Fig. 5 – Marie Curie a conduzir os chamados “Petite Curies”, unidades móveis de raios-x (1917)

- Criação do Instituto do Rádio, em 1909 (Instituto Curie - 1920);
- Unidades de radiografia móvel, na I Guerra Mundial;

Biologia / Microbiologia / Medicina



Fig. 6 – Charles Darwin (1881)



Fig. 7 – 1ª edição da ‘Origem das espécies’ (1859)



Fig. 8 – Louis Pasteur

A progressiva generalização do ensino público

Países	Obrigatoriedade escolar	Taxa de matrícula (%) em 1870
Portugal	1783	62
Chadamarca	1814	56
Grécia	1834	20
Espanha	1838	42
Suécia	1842	73
Portugal	1844	13
Neerwaga	1848	63
Austria	1864	40
Suécia	1874	74
Itália	1877	29
Grã-Bretanha	1880	49
Francia	1882	75
Itália	1892	38
Holanda	1900	59
Luxemburgo	1912	-
Belgica	1914	62

Fig. 9 – Datas de introdução da obrigatoriedade escolar e taxas de matrícula no ensino primário em 1870

$$G_{\mu\nu} = \frac{8\pi G}{c^4} T_{\mu\nu}$$

A descrença no pensamento positivista e as novas concepções científicas no início do século XX



$$U(\lambda, T) = \frac{8\pi hc}{\lambda^5} \frac{1}{e^{\frac{hc}{\lambda kT}} - 1}$$



Fig. 10 – 1ª Conferência Solvay (1911): A Teoria da Radiação e os quanta

Relativismo: Abordagem científico-filosófica que admite a impossibilidade do conhecimento absoluto e acredita que o conhecimento depende das condições, do tempo, do meio e do sujeito que conhece.

Filosofia / Física

Física



Fig. 11 – Max Planck e Albert Einstein

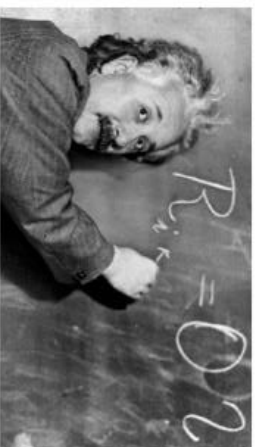


Fig. 12 – Albert Einstein

Concepções psicanalíticas



Fig. 13 – Sigmund Freud

Psicanálise: Ciência psicológica criada por Sigmund Freud que abarca um corpo doutrinário teórico (sobre o psiquismo), um método de pesquisa e um processo terapêutico. A psicanálise abriu à Psicologia um novo campo de fenômenos (o inconsciente), através do qual procura explicar comportamentos até aí tidos como inexplicáveis.

PowerPoint 2 – Mutações nos comportamentos e na cultura no início do século XX

Mutações nos comportamentos e na cultura no início do século XX

Belle Époque



Fig. 1 - 'Fête de la Saint-Trinité', Jean Béraud



Fig. 2 - 'Personnages', Jean Béraud



Fig. 3 - 'Le Bal Mabille', Jean Béraud



Fig. 4 - 'Au Bistrot', Jean Béraud

1ª Guerra Mundial



Fig. 5 - 'Raiders' (1914), Otto Dix



Fig. 6 - 'Trench Warfare' (1921), Otto Dix

Pós-Guerra



Fig. 7 - 'Grey Day' (1921), George Grosz



Fig. 8 - 'The Suit Players - Card Playing War Invade' (1920), Otto Dix

Anomia Social



Fig. 9 – Gasse der Rua (1913), Ernst Kirchner



Fig. 10 – Evening on Karl Johan Street (1892), Edward Munch

Os “Loucos anos 20”



Fig. 11 – Blues (1928), Archibald J. Motley Jr.



Fig. 12 – Café Paris (1929), Archibald J. Motley Jr.



Fig. 13 – Tongue (1929), Archibald J. Motley Jr.

Os “Loucos anos 20”



Fig. 14 – Capa do livro Tales of the Jazz Age by F. Scott Fitzgerald (1922)



Fig. 15 – Capa da revista “The Saturday Evening Post”, com Ellen Thompson Pyle (1922)



Fig. 16 – Capa da revista “Home Journal” (1928)



Fig. 17 – Capa da revista “Time” (1926)

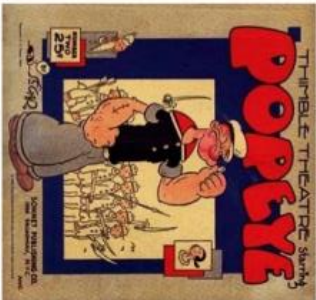


Fig. 18 – Capa da banda desenhada do Poppye (1929)

Imprensa

Cinema



Fig. 19 – Cinema nos anos 20 (1926)



Fig. 20 – The Passion of Joan of Arc (1928)



Fig. 22 – Battleship Potemkin (1925)



Fig. 21 – Moderato (1932)



Fig. 23 – Gold Rush (1923)



Fig. 24 – Metropolis (1927)



Fig. 25 – O tio "Branco-Suave" e ouvir rádio em casa nos anos 20



Fig. 26 – Família a ouvir rádio (1930)

Rádio

Desporto



Fig. 27 – Golf



Fig. 28 – Baseball



Fig. 29 – Tênis



Fig. 30 – Canoas



Fig. 31 – Futebol

PowerPoint 3 – As novas correntes estéticas na viragem do século (12º ano)

Realismo

Principais Características:

- Fortemente influenciado pelo positivismo, captando a realidade concreta;
- Primeiramente focada na reprodução desapassionada e neutra de paisagens;
- Posteriormente retratou, igualmente, temas sociais e do quotidiano de forma simples e crua
- Contrariavam a arte oficial das academias como, por exemplo, o romantismo.

“Eu não posso pintar um anjo porque nunca vi nenhum”, Gustave Courbet



“Umigo na Beira”, Félicien Monet (1863)

Destacam-se:

- Édouard Manet;
- Gustave Courbet;
- Camille Corot (paisagismo);
- Honoré Daumier (realidade árdua do operariado);



“Poughing in Normandy”, Josa Boixear (1849)

Impressionismo

Principais Características:

- Explora temas como a Natureza, a figura humana, ambientes animados do mundo do espetáculo e bulício ruidoso das cidades;
- Fascinados pelas cores e luzes, captam as mudanças provocadas pelas alterações de luz. Para tal, não misturam as cores na paleta. Aplicam-as puras sobre a tela, em pinceladas fortes e sobrepostas. Além disso, utilizam cores fortes e claras, excluindo o preto e o cinzento;
- Captam a realidade visível e imediata, através de diferentes intensidades de luz;
- Rejeitam, à exceção de Degas, a pintura de atelier e o esboço prévio, defendendo a pintura de plein air. Montam os cavaletes no local que pintam. Às vezes, trabalham juntos e comparam as diferentes “impressões” de cada um.



“Danse at Le Moulin de la Galette”, Pierre-Auguste Renoir (1876)

Destacam-se:

- Claude Monet;
- Pierre-Auguste Renoir;
- Edgar Degas;

“A good impression is lost so quickly...”, Claude Monet



“Ma Mouquedans”, Jean-François Millet (1857)



Fotografia de “The Stone Breakers”, Gustave Courbet (1849). A pintura original foi destruída durante a II Guerra Mundial.



“October”, Jules Bastien-Lepage (1878)



“The Water Lily Pond”, Claude Monet (1899)



“Woman with a Parasol”, Claude Monet (1875)



“The Star”, Edgar Degas (1879)



“In the Camp”, Mary Stevenson Cassatt (1878)



“The Avenue de l'Opéra, Sunday, Winter Morning”, Camille Pissarro (1889)



“The Garden at Maurecourt”, Lucien Mauriac (1884)



“Luncheon of the Boating Party”, Pierre-Auguste Renoir (1881)

Simbolismo

Principais Características:

- Também chamado idealismo, tem um carácter introspectivo, espiritual e profundo;
- Estilo muito diversificado, sendo que o tema comum é a valorização do sobrenatural, pela "elevação da arte";
- Exprime ideias através de cores e formas;
- À semelhança do romantismo, explora mundos mitológicos, bíblicos, do passado (por ex. a Idade Média). Reagindo ao realismo e naturalismo, foca-se, também, em mundos primitivos ainda não corrompidos pelo progresso industrial (por ex. o Haiti);

"I paint ideas, not things," George Frederick Watts



"The Yellow Christ", Paul Gauguin (1889)



"When Will You Marry", Paul Gauguin (1892)

Destacam-se:

- George Frederick Watts;
- Gustave Moreau;
- Odilon Redon;
- Maurice Denis;
- Arnold Böcklin;
- Paul Gauguin.



"The Colchid", George Frederic Watts (1882)



"Mammot", George Frederic Watts (1884-5)



"The Frog Asking for a King", Gustave Moreau (1886)

Arte Nova

Principais Características:

- Estilo novo que rompe com os ícones do passado;
- Movimento com muitas variantes nacionais;
- Preocupação em lutar contra o "mau gosto" do quotidiano através dos produtos industriais, produzidos de forma mecânica, sem qualquer preocupação estética.
- Encontra a sua melhor expressão nas artes aplicadas, no design e na arquitectura. A conjugação entre a arquitectura e os objetos decorativos deviam formar uma unidade estética – "obra de arte total";
- Aproveitaram materiais industriais – ferro, betão, vidro, mosaico – valorizados através de uma decoração livre e sugestiva;
- Influenciados pela corrente simbolista e pela arte japonesa, apresentavam motivos vegetais e femininos, com superfícies ondulantes e entrelaçadas, cores claras.
- Valorizam animais delicados e frágeis como, por ex. libelinhas e borboletas;
- Difundido nas grandes exposições mundiais mas teve uma duração curta. Marcou, no entanto, uma época: Belle Époque.

Destacam-se: Gustav Klimt e Antonio Gaudí



Vase Dunan, (1900)



Metal: Júpiter da Vila Knopf, Strasbourg (1905)



Poster com caricatura do cantor Alphonse Maucha (1898)



Aliment de une libellule (Jouir, ennemi, ennemi, jouir) da Luz e da Luz, René Laloux (1897-98)



Festivals da entrada do Parque Güel, Barcelona, Antoni Gaudí (1900-14)



Mosaicos da fachada de "Casa Milà", "La Pedrera", Antoni Gaudí (1898-99)



Livraria Lello, Porto (1906)



Escalão de metro de Annen, Paris (1900)



Mobília de quarto de "Villa Mairea", Alvaro, Loo (1930-34)



Pormenor da escadaria do Hotel Tugendhat, Brno, Victor Horta (1892-93)



Basílica da Sagrada Família, Barcelona, Antoni Gaudí (início da construção 1882)



"Joy of Life (Bonheur de Vivre)", Henri Matisse (1905)



"The Swimming Pool, L'Estaque", André Derain (1906)



"The Green Stripe", Henri Matisse (1906)



"The Boat (Vieille au Châlier)", Maurice de Vlaminck (1906)



"Landscape at Collioure", Henri Matisse (1905)



"Thomas In a Japanese Dressing Gown", Louis Chauray (1907)

- Influenciados, especialmente, por:**
- Vincent Van Gogh;
 - Edward Munch;
 - Arte Africana.



Proto-Expressionismo



"The Scream", Edward Munch (1893)



"Self-Portrait with Straw Hat", Vincent Van Gogh (1887)



"Anxiety", Edward Munch (1894)



"Self-Portrait with Grey Hat", Vincent Van Gogh (1887)

Expressionismo

Principais Características:

- Quase paralelamente ao fauvismo, nasce em Dredan, na Alemanha, em 1905, um grupo liderado por Ernst Ludwig Kirchner – Die Brücke (a ponte) – que se rebelou contra os preconceitos e normas que abafavam a expressão das suas inquietações;
- Defendiam uma "arte impulsiva, instintiva, plena de sentimento e tensão" gerada a partir das angústias e dramas interiores. Preferiam a expressão subjetiva de emoções à impressão objetiva;
- Desprezando a técnica a grandes manchas de cor, intensas e contrastantes, aplicadas livremente;
- Contrariamente ao fauvismo, abordavam temas de índole social e psicológica – morte, angústia, desespero, miséria, sexo – que correspondiam às inquietações da época;
- Reduziram o seu vocabulário estético a formas simples e primitivas;
- Deformaram o desenho e acentuavam-no até à caricatura, de forma a obter uma maior expressividade e a suscitar no observador forte tensão emocional, transmitindo-lhe sensações de desconforto, angústia e repulsa;
- Em 1911, também na Alemanha, em Munique, criou-se um grupo mais lírico – Der Blaue Reiter (o cavaleiro azul) – apoiando-se num desenho menos pesado e com um grau de intelectualização bastante maior;



"Berlin Street Scene", Ernst Ludwig Kirchner (1913)



"Dancing Women in a Room", Ernst Ludwig Kirchner (1908)



"Portrait of the Journalist Sylvia von Harden", Otto Dix (1926)



"Orphan and Furdler", Oskar Kokoschka (1917)



"Girl in the greenery", August Meeke (1914)



"The Ludwigskirche in Munich", Wassily Kandinsky (1908)

- Destacam-se:**
- Ernst Ludwig Kirchner
 - Wassily Kandinsky;
 - Emil Nolde;
 - Oskar Kokoschka;
 - Egon Schiele;
 - Otto Dix;
 - August Meeke;
 - Franz Marc;
 - George Grosz;
 - Amedeo Modigliani;



"Self-portrait with Chinese lanterns plate", 'Egon Schiele' (1912)



"The burner", 'Emil Nolde' (1915)



"Self-Portrait as a Soldier", 'Ernst Ludwig Kirchner' (1915)



"The market Zeller's", 'Otto Dix' (1930)



"Portrait of Cham Soulier", 'Amedeo Modigliani' (1917)



"Dinner Restaurant", 'August Macke' (1912)

- Destacam-se:**
- Pablo Picasso;
 - Georges Braque;
 - Juan Gris
 - Piet Mondrian;
 - Fernand Léger;
 - Robert Delaunay;



"Mabius de azul", 'Fernand Léger' (1912)



"Man with a guitar", 'Georges Braque' (1912)



"Natura morta de vidro", 'Pablo Picasso' (1909)



"Nu, nusca fêmea", 'Pablo Picasso' (1909)



"Retrato de Ambroise Vollard", 'Pablo Picasso' (1910)



"Portrait of Pablo Picasso", 'Juan Gris' (1912)



"Guitarna e corpo", 'Juan Gris' (1912)

Cubismo Analítico

Principais Características:

- Braque e Picasso, que iniciaram o movimento, defendiam que podiam simplificar a realidade através de um peculiar tratamento dos volumes, passando a representar a natureza através de sólidos geométricos (cubo, cone, esfera) – geometrização do volume;
- Propunham uma visão global do objeto, mostrando simultaneamente de vários ângulos, assim estilizando o volume em vários planos justapostos – destruição das leis da perspectiva;
- Decomposição cada vez mais minuciosa dos objetos em múltiplos planos, com vários ângulos de visão a sucederem-se e a intercalarem-se;
- As cores foram-se restringindo a uma paleta monocromática (azul, cinzento, castanho) de forma a não perturbar o rigor geométrico da composição;
- Separação crescente entre a realidade e a representação passando os objetos a ser pura criação subjetiva.



"Violino e castiçal", 'Georges Braque' (1910)

Cubismo Sintético

Principais Características:

- Braque e Picasso tinham levado o cubismo a um ponto extremo. O objeto estava de tal forma desmantelado numa miríade de ângulos, que se tinha tornado irreconhecível para o observador;
- Reconhecendo o nível de abstração em que se caíra, iniciam um processo de recriação da realidade, reagrupando e sintetizando os objetos, mais de acordo com as leis da percepção;
- Regresso da cor à tela e introdução de materiais (papelis, cartão, tecidos, madeira, cordas) que não podiam ser reproduzidos pictoricamente. Acentuavam, assim, a essência e a verdade das representações, que era o objetivo do cubismo desde o início.



"Violão pendurado no parede", 'Pablo Picasso' (1913)



"Violino and pipe, 'Le Guindéier", 'Georges Braque' (1913)



"Jants of Yveta May, Glass and Newspaper", 'Pablo Picasso' (1913)



"Bottle of Hunt", 'Georges Braque' (1914)

Orfismo

Principais Características:

- Nome dado pelo crítico de arte francês Guillaume Apollinaire, em referência a Orfeu, o cantor-poeta da mitologia grega. A analogia refletia o desejo dos artistas em dar lirismo e cor ao movimento cubista. Por isso, a cor era a personagem principal nas obras orfistas.
- Os elementos principais são as cores, formas e linhas remetendo para o abstracionismo e transmitindo musicalidade.

Destacam-se:

- Robert Delaunay;
- Sonia Delaunay;
- Franciszk Kupka;
- Fernand Léger;
- August Macke.



"Simmons dancer", Sonia Delaunay (1918)



"Circular Forms", Robert Delaunay (1910)



"Homage to Breton", Robert Delaunay (1924)

"Êtude pour Portugal, Pensemos Murat Pour la Paix ou Des Chénies de Feu, Exposition Internationale de Paris", Sonia Delaunay (1937)

Abstracionismo Sensível ou Lírico

Principais Características:

- Wassily Kandinsky defendia que o objeto não só não era necessário à pintura como até a prejudicava. As formas e as cores, ao reproduzirem "figuras", perdiam a sua força expressiva. O observador era incapaz de as dissociar do objeto representado;
- As cores e formas abstratas provocaria em cada pessoa uma variedade de reações muito superior à da figuração;
- A forma abstrata é uma linguagem universal porque se dirige à percepção sensorial e atua diretamente na alma, como a música;
- Para a arte abstrata não ser confundida com decoração, Wassily Kandinsky reentrou o conceito: a arte abstrata é a expressão do mundo interior do artista. Complexos jogos de cores e cuidadosas combinações de linhas resultariam numa composição metódica.



"Amarelo Vermelho Azul", Wassily Kandinsky (1925)

"É belo tudo aquilo que provém da alma, e que para se materializar em arte obriga a uma correta combinação de formas e cores" Wassily Kandinsky

Abstracionismo Geométrico

Principais Características:

- Impressionado com a violência da guerra, Mondrian procurou dar ao seu trabalho uma função social. Considerava que a tragédia da vida era resultado de um profundo individualismo. Portanto, o artista não devia ter por objetivo expressar o seu íntimo mas antes procurar as verdades universais, os valores íntimos, essenciais, permanentes das coisas, contribuindo, deste modo, para um mundo melhor.



- Portanto, isso implicava a supressão de toda a emotividade /subjetividade da obra de arte, de tudo quanto é elemento e acessório. O objetivo último seria uma pintura depurada, liberta de tudo o que não fosse essencial, circunscrita à linha, à cor e ao espaço bidimensional.



"Molhe e Oceano", Piet Mondrian (1915)



"Merry Structure", Wassily Kandinsky (1924)



"Various Circles", Wassily Kandinsky (1926)



"White e Yellow", Wassily Kandinsky (1923)

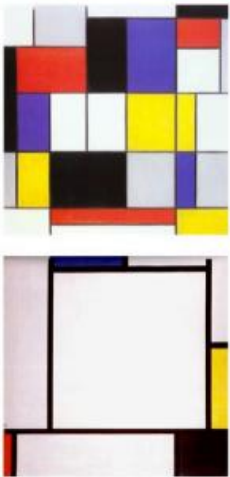


"The Blue", Wassily Kandinsky (1925)

Futurismo

Principais Características:

- Esta opção levava o pintor à mais matemática das artes, dando às suas produções um carácter geométrico e reduzindo a natureza dos seu elementos mais básicos nas cores, utilizando apenas três (vermelho, azul e amarelo)], acompanhadas de três não cores (negro, cinzento, branco); nas linhas, substituindo as curvas – semelhantes a formas orgânicas, perchevets e transitórias – pela pureza das linhas retas -, nas formas, usando as mais básicas – retângulos, quadrados – que, escrupulosamente organizadas, exprimem a realidade pura;
- A este novo conceito de Arte, Mondrian chamou **Nova Realidade: Neoplasticismo;**



“Composição n.º 1”, Piet Mondrian (1919)

“Composição 2ª”, Piet Mondrian (1922)



“Composição de Diagonais, XVI”, Theo Van Doesburg (1925)

- Destacam-se:**
- Piet Mondrian;
 - Theo Van Doesburg;
 - Bart Van Der Leek;

Principais Características:

- Fundado pelo poeta italiano Filippo Marinetti que, a partir do seu Manifesto, defendia a rejeição absoluta da estética do passado, pela exaltação da sociedade industrial e pelo culto do futuro. Entendeu-se a diversas áreas artísticas: pintura, literatura, música, fotografia, arquitetura, teatro, decoração e moda;
- O Manifesto foi um hino ao futuro, glorificando a vida moderna. A máquina foi idolatrada pela estética futurista, que deu valor à velocidade e tecnologia um verdadeiro culto;
- Foi polémico e radical, repudiando a inteligência exaltando a intuição. Defendeu a destruição de tudo o que fosse clássico e tradicional, com normas pré-estabelecidas (museus, academias, escolas). Tornou-se moda utilizando propaganda através de cartazes, panfletos, revistas e exposições.
- Os futuristas afirmavam que as máquinas tinham alma e que, tal como os humanos, também pensavam e sentiam. Exaltaram a guerra (a agressividade e militarismo) como expressão de força e energia de um povo sendo, neste sentido, precursor da ideologia fascista.



“Sonorismo de um automóvel”, Luigi Russolo (1911)

- Destacam-se:**
- Umberto Boccioni;
 - Carlo Carrà;
 - Giacomo Balla;
 - Gino Severini;
 - Luigi Russolo;
 - Guilherme Santa-Rita.

Principais Características:

- A sua temática centra-se na representação do mundo industrial: máquinas, ruído, luzes, locomotivas, aviões, velocidade – a dinâmica do movimento
- A obra de arte não pode ser estática – dinamismo plástico. A procura de uma solução que representasse este dinamismo conduziu à diluição de formas, à justaposição de imagens fugazes e à decomposição da realidade em planos, representando pontos de vista simultâneos.



“Nu descendo uma escada”, nº 2, Marcel Duchamp (1912)

A recusa dos pintores cubistas em exporem “*Nu descendo uma escada*” juntamente com as suas obras no *Salon des Independants* convenceu Marcel Duchamp de que cada um só pode contar consigo próprio, tem de ser solitário.

A representação, que agrega a decomposição cubista e o movimento futurista (por esta última característica foi rejeitado), dificilmente lembra um nu já que dificilmente parece humana: o homem fundiu-se com a máquina num só corpo – que prefigura os robots inteligentes, sonhados para o futuro.



“Calvary”, Guilherme de Santa-Rita (1910)



“Rapidez cometa numa avenida”, Giacomo Balla (1912)



“Dinamismo”, Umberto Boccioni (1912)



“Street Light”, Giacomo Balla (1909)



“Dinamismo do corpo humano”, Umberto Boccioni (1913)



“Combate automobilístico dirigido a Paris”, Carlo Carrà (1913)



“The Red Nerve”, Carlo Carrà (1913)



“Dynamism of a Soccer Player”, Umberto Boccioni (1913)

Dadaísmo

Principais Características:

- Os horrores da guerra levaram a que um grupo de jovens de vários países se refugiasse em Zurique e aí, em 1916, deu-se origem ao movimento nillista que propunha a destruição da própria arte – Dadaísmo;
- Tristan Tzara afirmou que na base do movimento estava o desprezo; desprezo pela guerra, pela sociedade e as suas regras, pela própria arte.
- Unidos no desejo de chocar, de confrontar as pessoas com o absurdo e de destruir os fundamentos da arte, os dadaístas exprimiam-se nas formas mais espontâneas, anárquicas e díspares: assemblages, composições ao acaso, ready-made (elevação de um objeto comum à categoria de arte). Tudo serviu para negar a arte e afirmar a sua inutilidade;
- Ao mesmo tempo que criavam a antiarte, os dadaístas provocaram uma grande agitação nos meios artísticos, com panfletos obscenos e insultos ao público que ocorria nos seus eventos, em que apresentavam peças teatrais sem texto ou declamavam poemas desarticulados e ininteligíveis ao som de campânhas.



"L.A.O.O. Mona Lisa with monodancer", Marcel Duchamp (1919)



"The Gift", Man Ray (1921)



"Ophephone I", Francis Picabia (1922)



"Gut with two kitchen tools, Through the Beauty of the Western Republic", Hannah Hoch (1919)



"The Advance of the Proboscis", Marcel Duchamp (1915)

- O dadaísmo foi a manifestação mais extremista e radical do movimento de subversão artística do início do século. Propôs a via do ilógico, do absurdo, do irreal. No seu auge (ênfase) de tudo negro, os dadaístas acabaram por se negar a si próprios.

Destacam-se:

- Marcel Duchamp;
- Francis Picabia;
- Man Ray;
- Max Ernst;
- André Breton;
- Guillaume Apollinaire;
- Suzanne Duchamp;
- Hannah Hoch.



"L.B. und sein Vogel", Hannah Hoch (1925)



"Nudeur in the Picture, ID Subject", Man Ray (1922)



"Switzerland, Birth-Place of Dada", Max Ernst (1901)



"With Hidden Nudes", Marcel Duchamp (1916)

Surrealismo

Principais Características:

- Sob a influência da psicanálise, os surrealistas não defendem que a arte devia deslocar-se da realidade exterior para a interior mais recôndita. O Surrealismo mergulhava nas profundezas do inconsciente, reduzindo toda a expressão artística à manifestação do psiquismo.
- Não se prende com aspetos formais, ou seja, pode ser-se surrealista com o traço rigoroso da pintura académica ou com uma expressão mais abstrata. Cada um deveria exprimir-se do modo mais ajustado, de modo a encontrar a sua via pessoal de acesso ao inconsciente. Enquanto uns recorriam ao iligismo, outros cristalizavam as imagens do inconsciente em universos fantásticos, saídos do sonho e do transe (Salvador Dalí). Daí a extrema variedade de estilos nesta estética, sem equivalente em qualquer outra: tendências mais figurativas a par de outras mais simbolistas ou metafísicas.

Destacam-se:

- Salvador Dalí;
- Joan Miró;
- René Magritte;
- Max Ernst;
- Frida Kahlo.



"Dream Caused by the Fight of a Bee around a Pomegranate a Second before Awakening", Salvador Dalí (1944)



"The Burning Giraffe", Salvador Dalí (1937)



"The Son of Man", René Magritte (1964)



"Maternidade", Joan Miró (1924)



"Memory (The Heart)", Frida Kahlo (1937)



"The false mirror", René Magritte (1928)



"Women and Birds at Sunrise", Joan Miró (1946)



"The Dream (The Bed)", Frida Kahlo (1940)



"The slug room", Max Ernst (1920)

PowerPoint 4 – Pinturas escolhidas pelos alunos do 12º ano (exercício sobre as novas correntes estéticas na viragem do século)

Realismo



"As Resgadeiras", Jean-François Millet (1857)
122101

Impressionismo



"Impressão: Sol Nascente", Claude Monet (1872)
122114

Impressionismo

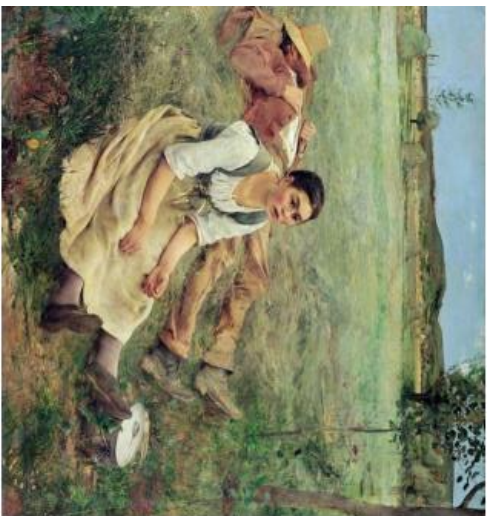


"Luncheon of the Boating Party", Pierre-Auguste Renoir (1881)
122110

Simbolismo



"The Wounded Angel", Hugo Simberg (1903)
122108



"The Haymakers", Jules Bastien-Lepage (1877)
122121

Naturalismo



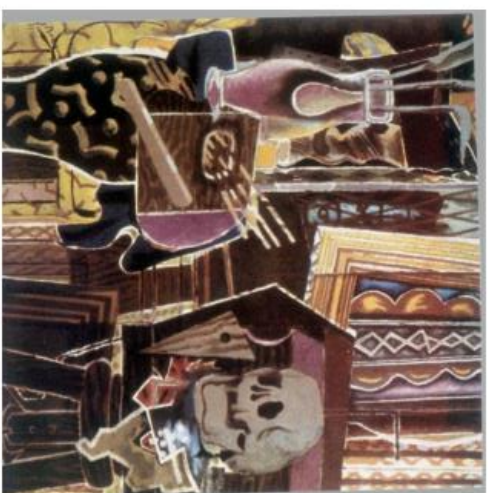
"O Grito", Edvard Munch (1893)
122107

Expressionismo



"A Saccagem das Velas",
André Derain (1905)
122115

Fauvismo



"Balustrade et Crane", Georges Braque (1918)
122113

Cubismo sintético



"Mulher Portuguesa",
Robert
Delaunay (1916)
122125

Orfismo



**Abstracionismo
sensível ou lírico**
"Composição 8ª", Wassil/
Kandinsky (1923)
122111



"Amor",
Wassily
Kandinsky
(1925)
122109

Abstraci onismo sensível ou lírico



**"Quadrado negro sobre fundo branco", Kazimir
Malevich (1915)
122106**

Abstracionismo Geométrico (Suprematismo – supremacia do puro sentimento)

"Eu sentia apenas noite dentro de mim, e foi
então que concebi a nova arte, que chamei
suprematismo."



Futurismo

"Simultaneous Visions", Umberto Boccioni (1912)
122117



Futurismo

"Carica de lanceros",
Umberto Boccioni (1915)
122119



Dadaismo

"Pöbel Strasse", Otto Dix (1920)
122103



Dadaísmo

"The Skat Players", Otto Dix (1920)
122112

Dadaísmo



"Fotografia da instalação do Tríptico Dada" de Otto Dix (1920)

Dadaísmo



Colagens de Hannah Höch (7)
122112

PowerPoint 5 – As novas correntes estéticas na viragem do século – Modernismo (9º ano)

Fauvismo

Principais Características:

- Corrente artística fundada, por Henri Matisse, André Derain, entre outros.
- Um crítico apelidou os seus pintores de fauves (feras) porque achou as pinturas chocantes e selvagens para a época;
- Cores vivas e violentas e formas muito simples;
- A cor representa a essência das coisas, conforme a perspetiva do pintor.



"Le danger", André Derain (1906)



"Joy of Life (Gaieté de vivre)", Henri Matisse (1905)



"The Swimming Pool, L'Estaque", André Derain (1906)



"The Green Stripe", Henri Matisse (1906)



"The River Seine at Chailou", Maurice de Vlaminck (1900)



"Landscape at Collioure", Henri Matisse (1905)



"Woman in a Japanese Dressing Gown", André Derain (1907)

Expressionismo

Principais Características:

- Corrente artística fundada na Alemanha;
- "Arte impulsiva, instintiva, plena de sentimento e tensão" gerada a partir das angústias e dramas interiores.
- Temas de índole social e psicológica – morte, angústia, desespero, miséria, sexo – que correspondiam às inquietações da época;
- Formas simples e primitivas;
- Destacam-se Ernst Kirchner, Otto Dix e Edvard Munch.



"Scene de rua de Berlim", Ernst Ludwig Kirchner (1913)



"To grief", Edvard Munch (1893)



"Bathing Women in a Room", Ernst Ludwig Kirchner (1908)



"The Luthewegkirche in Munich", Otto Dix (1928)



"The Green Stripe", Kazimir Malevich (1906)



"Girl in the grass", August Macke (1914)



"The Luthewegkirche in Munich", August Macke (1928)



"The Green Stripe", Kazimir Malevich (1906)



"Self portrait with olive branch and pistol", El Greco (1565)



"Self portrait as a soldier", Ernst Ludwig Kirchner (1913)



"Portrait of Oskar Schlemmer", Wassily Kandinsky (1917)



"The burial", Fernand Léger (1913)



"O unidade de valores", Otto Dix (1920)



"Sunday on La Grande Jatte", Auguste Mankel (1912)



"Mabius de nuit", Fernand Léger (1913)



"Homens com guitarra", Georgeo (1912)



"Nu nua florent", Pablo Picasso (1909)



"Tivoli de Pablo Picasso", Juan Ota (1912)



"Venda produzida na grande", Pablo Picasso (1913)



"Tábua sobre a água", Pablo Picasso (1909)



"Homem de andrômeda", Pablo Picasso (1910)



"Quarta de Nova York", Pablo Picasso (1913)



"Quarta de Burz", Georgeo Braque (1910)

Cubismo

Principais Características:

- Braque e Picasso, que iniciaram o movimento em Paris, representavam a natureza através de sólidos geométricos (cubo, cone, esfera) – geometrização do volumes;
- Mostravam simultaneamente vários planos justapostos;
- As cores principais eram o azul, cinzento e castanho



"Violino e cantor", Georgeo Braque (1910)

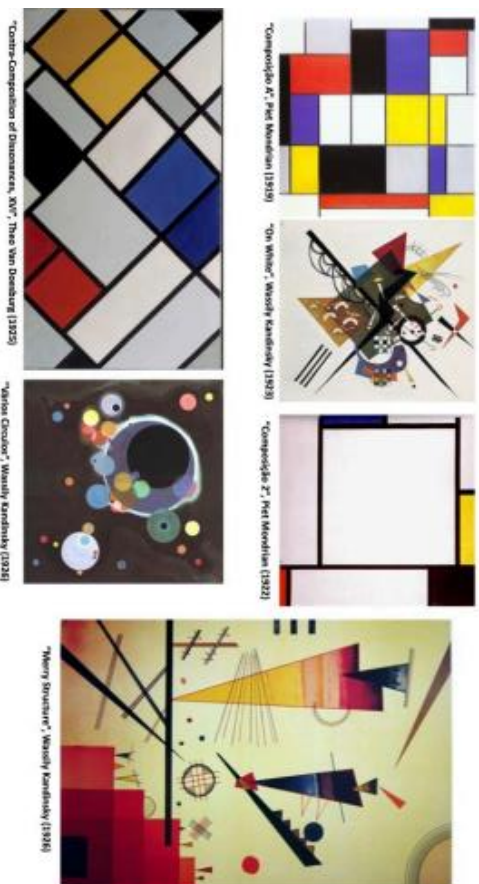
Abstracionismo

Principais Características:

- Wassily Kandinsky e Piet Mondrian são os pintores mais conhecidos;
- O objeto não só não era necessário à pintura como até a prejudicava. O observador era incapaz de as dissociar do objeto representado;
- As cores e formas abstratas provocaria em cada pessoa uma variedade de reações muito superior à da figuração;
- Tem uma linguagem universal e sensorial e atua diretamente na alma, como a música;



"Aquarela 'Imaginário de Burz'", Wassily Kandinsky (1925)



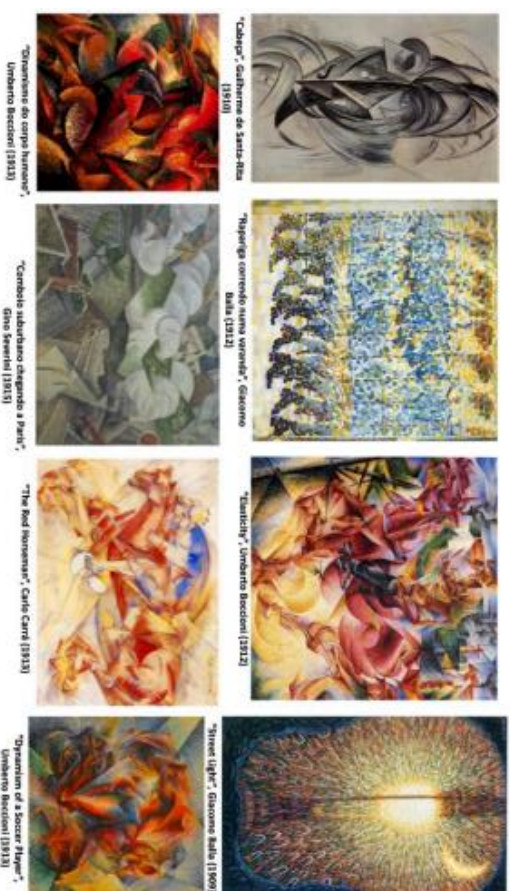
Futurismo

Principais Características:

- Exaltam a sociedade industrial e o culto do futuro, da velocidade e tecnologia;
- Os futuristas afirmavam que as máquinas tinham alma e que, tal como os humanos, também pensavam e sentiam.
- Exaltaram a guerra (a agressividade e militarismo) como expressão de força e energia de um povo sendo, neste sentido, precursor da ideologia fascista.



"Transição de um autotreno", Luigi Russolo (1913)



Dadaísmo

Principais Características:

- Os horrores da guerra levaram a que um grupo de jovens sugerisse a destruição da própria arte – Dadaísmo;
- Desprezavam a guerra, as regras da sociedade, e a própria arte.
- Queriam chocar, confrontar as pessoas com o absurdo exprimindo-se nas formas mais espontâneas e anárquicas;
- Distribuíam panfletos obscenos, apresentavam peças teatrais sem nexos ou declamavam poemas desarticulados e ininteligíveis ao som de campainhas.
- As obras de arte eram lógicas, absurdas e irrealis.



"Mona Lisa com bigode", Marcel Duchamp (1919)



"A. Borel", Marcel Duchamp (1917)



"J.B. and sein Enge", Max Ernst (1923)



"Thuggeria ou l'Empire du Rêve", Max Ernst (1932)



"Theatrical, North Pole of Earth", Max Ernst (1930)



"With Hidden Body", Marcel Duchamp (1934)



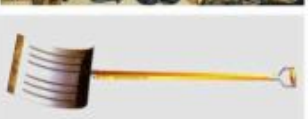
"The Gift", Max Ernst (1931)



"Ophion's P", French Pencil (1932)



"Cut with the Kitchen Knife Through the Love-Belly of the Weimar Republic", Hannah Hoch (1931)



"The Adversity of the Broken Lamp", Marcel Duchamp (1915)

Surrealismo

Principais Características:

- O Surrealismo mergulhava nas profundezas do inconsciente explorando o mundo dos sonhos;
- Podem ser quadros mais figurativos ou mais abstratos. Cada um deveria exprimir-se com a sua própria maneira, de modo a encontrar um canal para o seu inconsciente. Por isso, há uma grande variedade de estilos de pintura.



"Dream Caused by the Flight of a Bee around a Pomegranate a Second before Awakening", Salvador Dalí (1944)



"The Burning Circle", Salvador Dalí (1931)



"The Son of Man", René Magritte (1964)



"Memento Mori", Juan Miró (1934)



"Memory (The Heart)", Frida Kahlo (1937)



"The False Mirror", René Magritte (1928)



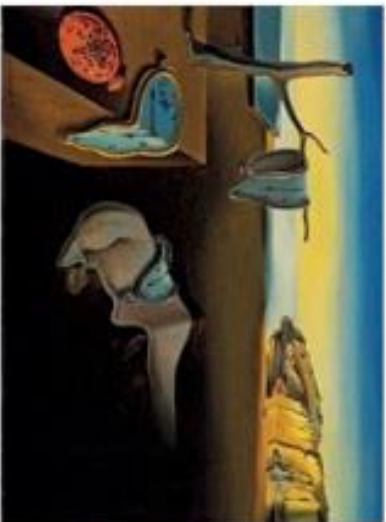
"Warrior and Birds at Sunrise", Joan Miró (1940)



"The Dream (The Boat)", Frida Kahlo (1944)



"The Red Room", Max Ernst (1908)



"A persistência da memória", Salvador Dalí (1931)



"Os amantes", René Magritte (1928)



"Mão com imagem refletida em estera", Maurits C. Escher(1935)



"Relatividade", Maurits C. Escher(1953)



"As rosas sangrentas", Salvador Dalí (1930)



"Dor reumática", Remedios Varo (1948)



"As duas Fridas", Frida Kahlo (1939)

PowerPoint 6 – Ascensão e consolidação do regime nazi (9º ano)



Fig. 1 – Hitler e outras pessoas durante parada em Nuremberg (1933)

Importância do Contexto Histórico
Causas para o aparecimento e fortalecimento do Nazismo

Politicamente, o Nazismo aproveitou-se do descontentamento e dificuldades gerados por:

2. **Consequências da I Guerra Mundial nos países arrasados:**
- Elevada dívida externa
 - Desvalorização da moeda,
 - Subida de preços,
 - Pagamento de dívidas e indenizações entre os países europeus e destes para com os E. U. A.

NESTE CONTEXTO, O NAZISMO CONQUISTOU A GRANDE BURGUESIA, OS DESEMPREGADOS, RURAIS, PEQUENA E MÉDIA BURGUESIA



Fig. 3 – No período de inflação, nos anos 20, 100.000 marcos alemães valiam, apenas, 1 dólar.



Fig. 2 – Folhet de propaganda soviética no qual Lenin limpa o mundo da "imundície" (1920)

Politicamente, o Nazismo aproveitou-se do descontentamento e dificuldades gerados por:

1. **Revolução Socialista de 1917 – Recelo do comunismo**

NESTE CONTEXTO, O NAZISMO CONQUISTOU A GRANDE BURGUESIA



Fig. 4 – Multidão converte no bairro para socializar as suas propriedades (Reichstag, 1929)

Politicamente, o Nazismo aproveitou-se do descontentamento e dificuldades gerados por:

3. **Crash da Bolsa de Nova Iorque (1929) – Instabilidade/ crise económica mundial**

- Falência do sector bancário
- Decadência geral da economia
- Alterações sociais e morais

NESTE CONTEXTO, O NAZISMO CONQUISTOU A GRANDE BURGUESIA, OS DESEMPREGADOS, RURAIS, PEQUENA E MÉDIA BURGUESIA

Países mais afetados: E.U.A.; Alemanha e Inglaterra



Fig. 5 – Filas da sopa dos pobres (Nova Iorque, 1930)



Alemanha: República de Weimar (1919-1933). Até recuperou, entre 1924 e 1929, mas com a Grande Depressão tudo se agravou de novo: falências de empresas, desemprego e violência nas ruas.

Da euforia dos anos 20, passou-se para a Grande depressão dos anos 30.

1933 – Hitler vence eleições e torna-se chanceler da Alemanha

1933 – Aproveita um incêndio no parlamento, supostamente ateuado pelos comunistas, e institui a ditadura

1934 – “Noite das Facas Longas” na qual foram mortos todos os oponentes a Hitler dentro e fora do governo

1934 – Com a morte de Hindenburg, acumula o cargo de presidente da república (aprovado em plebiscito, pelo povo).

Fig. 6 – Poster das eleições de 1933 – “Um povo, um Führer, um sim”

Características do Nazismo

TOTALITARISMO:

- Hitler era o Führer;
- Partido único;
- Controlava o ensino (juventudes hitlerianas) e comunicações;
- Organizava paradas de exaltação do regime;



Fig. 7 – Juventude alemã durante o comício de Hitler durante um comício (1933)

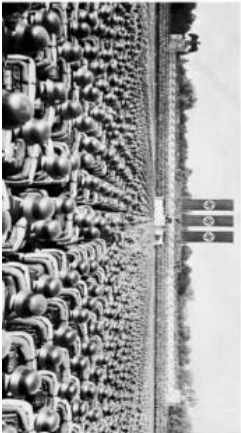
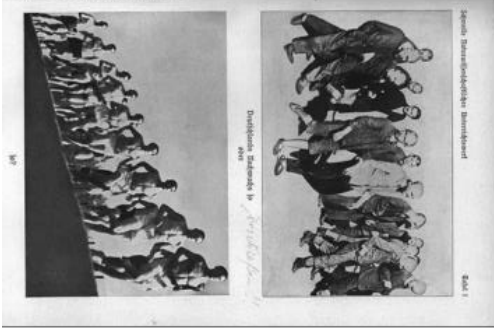


Fig. 8 – Parada das SS durante comício nazi, em Nuremberga (1933)



RACISMO

- Superioridadeariana (argumentos pseudocientíficos);



Fig. 9 – Registo de um livro escolar intitulado “Introdução à hereditariedade, entidades familiares, ciências raciais e medicina preventiva”. O livro trata da hereditariedade e da importância da raça na determinação da saúde e da doença. O livro foi publicado em 1933, durante o regime nazista. O livro foi publicado em 1933, durante o regime nazista.

Fig. 10 – Cabeça de um homem Nema, proveniente de um campo de concentração da Namíbia, enviado para a Alemanha para ser estudado antropológicamente.



Fig. 11 – Caricatura em livro escolar intitulada “o argumento versátil”. Na legenda estava escrito: “Os Deuses dos judeus é o dinheiro”, retratando os seus ambícosos e vorazes, lamentando ideais antissemitas (1938).

RACISMO

- Judeus (raça inferior) acusados de ameaçar os interesses do país cada vez mais marginalizados e perseguidos – anti-semitismo;

- 1) Boicote aos negócios judeus
- 2) Guetos
- 3) Campos de trabalho
- 4) Campos de extermínio – solução final



- Almejavam a reunião das populações de língua alemã numa “Grande Alemanha” e, por isso, era necessário um “espaço vital”.

Fig. 13 – Plano para espaço vital alemão.

Fig. 12 – Cruega russo alemã prisioneira sobrenome de Auschwitz, após libertação do campo.

Nacionalismo fervoroso – característica dominante e comum a todos os regimes fascistas

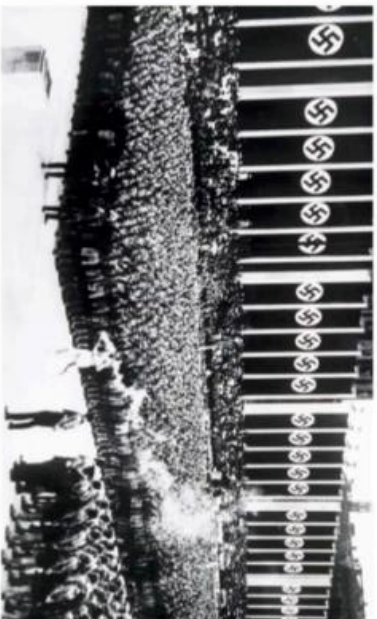
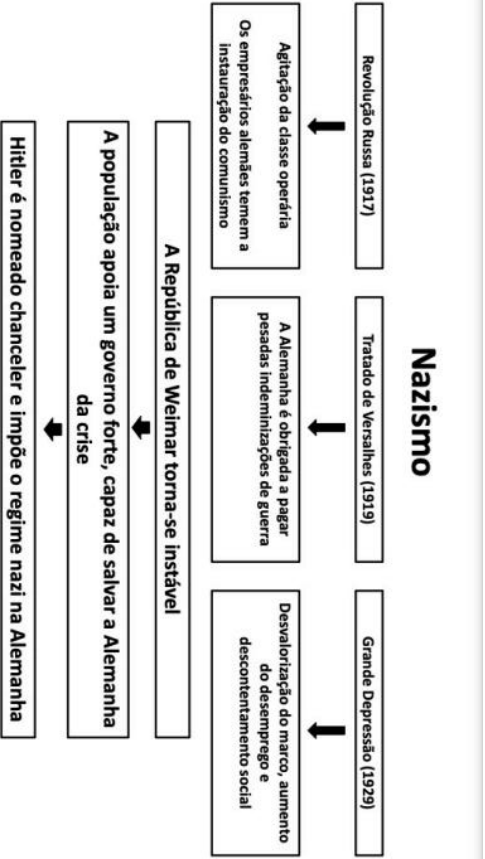
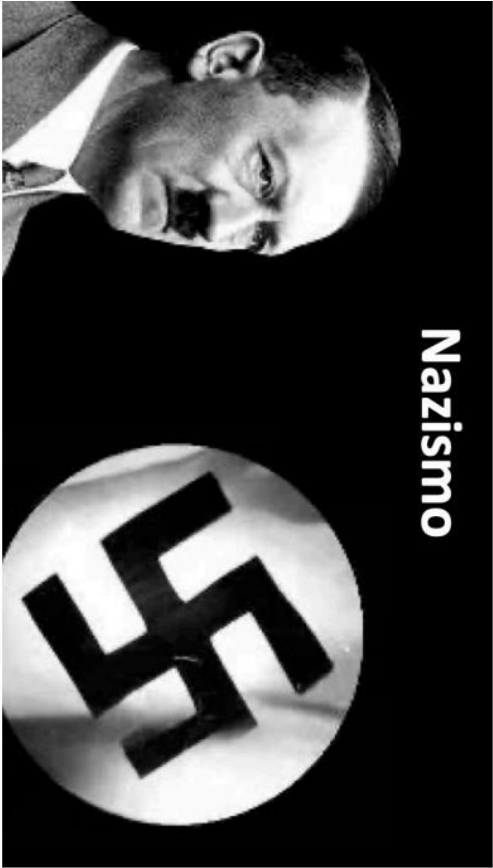


Fig. 14 – Chama olímpica dos Jogos Olímpicos de 1936, em Berlim



Fig. 15 – Jesse Owens “envergou” o partido nazi nos Jogos Olímpicos de 1936



Alemanha: República de Weimar (1919-1933). Até recuperou, entre 1924 e 1929, mas com a Grande Depressão tudo se agravou de novo: falências de empresas, desemprego e violência nas ruas.

Da euforia dos anos 20, passou-se para a Grande depressão dos anos 30.

1933 – Hitler vence eleições e torna-se chanceler da Alemanha

1933 – Aproveita um incêndio no parlamento, supostamente atado pelos comunistas, e institui a ditadura

1934 – “Noite das Facas Longas” na qual foram mortos todos os oponentes a Hitler dentro e fora do governo

1934 – Com a morte de Hindenburg, acumula o cargo de presidente da república (aprovado em plebiscito, pelo povo).

Fig. 1 – Poder das eleições de 1933 – “Um povo, um Führer, um lar”



Totalitarismo: defende a primazia total do Estado (forte e disciplinado) sobre o indivíduo, o que conduziu a um desprezo pelas liberdades individuais. Desta forma, o Estado controlava todos os setores (político, económico, financeiro, social, cultural).

Fig. 2 – Hitler defronte das tropas



Fig. 3 – Saudação nazi ao Führer

- Regime de partido único, antiparlamentar e anticomunista;
 - O Führer domina o Estado, o partido e o exército
- ↓
- Culto do chefe: defende que o chefe deve ser visto como alguém a quem se devia obedecer, pois era o guia e salvador da Nação.



Fig. 4 – “Poster nazi “Uma luta pela Alemanha”. Hitler retratado como líder patriótico e salvador da pátria

Nacionalismo: Exaltação dos poderes nacionais, recorrendo à propaganda, apelando ao regresso a um passado histórico com o objetivo de promover a união nacional.

Propaganda e enquadramento de massas: o Estado controlava os mais jovens através do ensino ou de organizações como a “Juventude Hitleriana” ou a “Liga das Jovens Alemãs”;



Fig. 5 – Saudação nazi nas escolas



Fig. 6 – Saudação nazi na Juventude Hitleriana

Propaganda e censura: Estado controlava através da imprensa, do cinema e da rádio;



Figuras 7 e 8 – Cartões de propaganda dirigidos ao judeus [Quem é o culpado da guerra? e “Por isto, dos poderes malignos o judeu”, respectivamente]



Fig. 9 – Cartão de propaganda apelando a família (apresentando uma família alemã - “NSDAP protege a família alemã, a família alemã é o futuro da Alemanha, portanto, não permita que os judeus, a única raça recusa ao grupo racial”)



Fig. 10 – Livro de propaganda mostrando Hitler de forma carismática, com citações de Goethe, Schopenhauer e Nietzsche, apresentando a M. Schindler em baixo “Quem é que você, sabem sobre o Führer?” - “além disso sabem sobre o Führer” - “além disso sabem sobre o Führer”



Propaganda:
através de
paradas
militares;

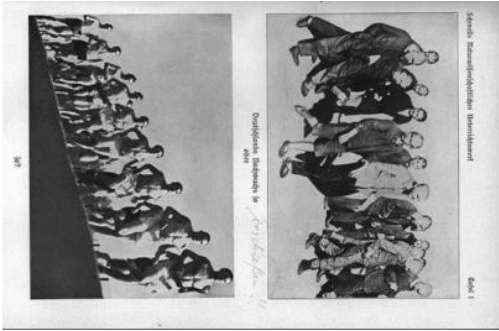
Fig. 11 – Parada militar nazi



Órgãos de repressão:

- Secções de assalto (SA)
- Secções de segurança (SS)
- Polícia secreta (Gestapo)

Fig. 12 – Busca policial em jornal de partido da oposição



RACISMO

- Superioridade ariana (argumentos pseudocientíficos);



Fig. 13 – Página de um livro escolar intitulado "Introdução à hereditariedade, estudos familiares, ciências raciais e políticas sobre a população. O texto, sobre a "poluição racial", pede aos leitores para compararem as etnografias: "As futuras gerações alemãs serão assim ou assim?" Alguns escreveram à mão, "Mata-oi!"

Fig. 14 – Cabeça de um homem Nema, proveniente de um campo de concentração da Namíbia, enviado para Alemanha para ser estudado antropológicamente.



Fig. 15 – Cartaz em livro escolar intitulado "O dinheiro e o dinheiro" retratando-o como ambicioso e voraz, remando ideais antisemitas (1938).

RACISMO

- Judeus (raça inferior) acusados de ameaçar os interesses do país cada vez mais marginalizados e perseguidos – anti-semitismo;

- 1) Boicote aos negócios judeus
- 2) Guetos
- 3) Campos de trabalho
- 4) Campos de extermínio – solução final



Fig. 16 – Cravillo russo examina prisioneiro sobrevivente de Auschwitz, após libertação do campo.



- RACISMO**
- Almejavam a reunião das populações de língua alemã numa “Grande Alemanha” e, por isso, era necessário um “espaço vital”.



Fig. 18 – Queda de França (1940)



Fig. 19 – Batalha de Berlim (1945)

Toda a política económica de Hitler foi orientada para a autossuficiência e para Guerra.

Em 1939, a Alemanha invade a Polónia e desencadeará a 2ª Guerra Mundial...

Alemanha depois da II Guerra Mundial...



Figuras 20, 21 e 22 – Berlim depois da II Guerra Mundial

Anexo 24 – Tabelas de Resultados

Tabela 1 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre Emancipação Feminina

1 - Alterou a sua visão sobre o tema da emancipação feminina e a sua influência na História? 2 - Qual a importância de estudar a vida de certos agentes de mudança, seja alguém icónico como a Emmeline Pankhurst ou alguém anónimo como Maude Watts?

Nome do aluno – 12º ano		Categoria				
Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente		
		Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico	
					Sociopolítico; socioeconómico; sociocultural	
122101	Não entregou					
122102	Não entregou					
122103	Não entregou					
	“não se calaram e fizeram frente à sociedade conservadora e machista da época”					
122104	“...as mulheres ao longo do tempo conseguiram ouvir e fazer a sua história, tendo assim conseguido ter voz e não serem mais menosprezadas pela sociedade”					
122105	“a emancipação feminina foi um acontecimento		“embora eu soubesse que as			

	marcante”; “Emmeline e Maud foram mulheres importantes para a emancipação feminina pois foi a partir dos testemunhos delas que começou a haver uma mudança nas mentalidades sobretudo nas das mulheres...”		mulheres não tinham igualdade perante os homens nunca imaginei que a situação naquela época fosse tão crítica”			
122106						“todo o esforço foi o que levou o conselho de Inglaterra a aprovar o sufrágio, para algumas mulheres, em 1918”
122107			“...feitos que muitas mulheres anónimas fizeram para que eu, e as minhas colegas possamos estar aqui agora a estudar...”			
122108		“... as mulheres ao longo do tempo conseguiram-se ouvir e fazer a sua história, tendo assim conseguido ter voz e não serem mais menosprezadas pela sociedade”				
122109		“sem as mulheres o mundo continuaria com uma sociedade retrógrada...”	“na época elas tinham menos valor que os homens”			
122110	Faltou à aula					

122111		"A minha visão sobre o tema da emancipação feminina e a sua influência na História mantém-se exatamente a mesma, isto porque as mulheres "merecem" a igualdade, quer para poderem votar quer para trabalhar"; "a mulher não serve só para fazer de criada dos homens..."				"... em 1918 foi aprovado o voto para algumas mulheres, as que sabiam escrever e ler. Mais tarde em 1926 ou 1928 foi alargado para todas"
122112			"...ao ouvir os meus colegas que tinham o papel de conservadores compreendi melhor a luta que as sufragistas tiveram de enfrentar diariamente durante anos para a sua voz ser ouvida e os seus direitos concedidos"	"O seu empenho e dedicação a esta luta em pleno século XX foi algo impensável devido à mentalidade conservadora existente na época de que as mulheres tinham de ficar em casa a tomar conta dos filhos..."		"Em 1918, finalmente, as mulheres conseguiram votar, algo que foi um marco histórico e que mudaria o rumo da História para sempre"; "...mas todos sabemos que o seu papel na economia durante e depois da Guerra Mundial foi crucial"
122113	"Mas Maude embora não tenha sido um ser icónico também fez parte da História feminina..."	"... Emmeline foi um ser icónico pois fez frente e deu caras aos machistas e a sociedade que não deixava a mulher ter o direito de votar"				
122114	"Emmeline Pankhurst e Maude Watts foram duas figuras importantíssimas		"Sim, depois desse debate eu pude perceber ainda			

	para essa evolução...”		mais e quanto as mulheres tiveram de lutar pelos seus direitos e para terem voz na sociedade”			
122115		“A minha opinião relacionada com a emancipação feminina continua igual, já que antes aceitava e valorizava as ideias que tinham”				
122116	“A importância de estudar a vida de Emmeline Pankhurst e Maude Watts porque fizeram história a lutar pelos direitos das mulheres como por exemplo o voto”	“Sim, mas eu sempre achei que tínhamos de ter todos os mesmos direitos.”				
122117	“...sem as revoltas criadas por Emmeline ou a ida de Maude ao parlamento, acredito que nós mulheres não tínhamos o valor que temos hoje”	“...estas mulheres que deram voz e força a todo o conjunto feminino e desvalorizaram a sociedade machista que existia nas suas épocas”;	“...anteriormente não tinha noção da verdadeira luta que as mulheres tiveram no passado para fazer a diferença...”			
122118	Faltou à aula					
122119		“não, uma vez que eu já concordava com os argumentos apresentados pelo lado defensor do feminismo”				
122120		“Acho que a minha visão não mudou apesar de ter estado de um lado que não apoio a minha	“...faz-nos ver como era a vida feminina antes e quanto			

		opinião do tema sempre foi de igualdade de direitos entre o homem e a mulher”	custou para se alterar...”		
122121		“...esta ideologia, para além de estar errada, é injusta pois quando os homens foram para a guerra quem sustentou o país financeiramente foram as mulheres, para além de cuidarem dos filhos e da sua casa sozinhos...”; “as mulheres já deviam ter direitos iguais aos homens há imenso tempo...”	“...percebe-se melhor os sacrifícios e as lutas que milhares de mulheres, sejam elas ícônicas ou anónimas, tiveram que fazer para conseguirmos chegar ao ponto que estamos hoje”	“já tinha consciência que naquela altura a maior parte da população concordava que as mulheres eram inúteis e que só serviam para cuidar da casa e dos filhos”	

Tabela 2 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre Arte

1 - Escreva uma breve biografia do pintor; 2 - Descreva brevemente o contexto histórico do autor; 3 – Explique porque escolheu este quadro; 4 – Enuncie algumas características da corrente artística do pintor que consiga identificar no quadro escolhido. 5 – Considere que se consegue perceber o contexto histórico do pintor no quadro escolhido? 6 – O que acha que o pintor transmite no quadro escolhido?

Nome do aluno – 12ºH2	Categoria						
	Explicação não alcançada e/ou confusa	Resposta focada apenas na informação disponível	Explicação presentista (insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente	
				Coneção afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico Espaciotemporal Sociopolítico, socioeconómico; sociocultural
122101 – Naturalismo: “As Respiadoras”, Jean-François Millet (1857)		O autor procura captar a essência do trabalho feminino na época, da pobreza e do trabalho Manual sem a romantizar, o que representa também uma das características da corrente artística do artista, a representação crua unicamente daquilo que é possível ser observado pelo artista.					
122102	Não entregou						
122103 - Dadaísmo: “Prager					“O quadro ainda tem um panfleto onde		

Strasse", Otto Dix (1920)					está escrito ("fora judeus") mostrando os ideais nazistas espalhados pela cidade. Escolhi este quadro porque mostra a realidade de algumas pessoas depois da primeira Guerra Mundial".		
122104 – Surrealismo: "A persistência da memória", Salvador Dalí (1931)				"...um quadro extremamente vistoso, colorido e extravagante tal qual o seu artista"			
122105 – Orfismo: "Mulher Portuguesa", Robert Delaunay (1916)		"No Orfismo destaca-se o papel dinâmico das cores e uma mistura do cubismo no que toca à estrutura, e em relação ao Fauvismo também é deixada de lado a necessidade extrema de lidar com linhas e medidas..."					

122106 - Abstracionismo geométrico – Suprematismo: “Quadrado negro sobre fundo branco”, Kazimir Malevich (1915)				“...o quadro negro no centro simboliza a escuridão dentro do pintor.”			“...pintado em 1915 (no auge da Primeira Guerra)”
122107 - Expressionismo Alemão – “O Grito”, Edvard Munch (1893)				“Teve uma vida conturbada pois a sua irmã e a sua mãe morreram e o seu pai tinha uma vida marcada pelo fanatismo religioso” (...) Munch teve uma vida solitária e depressiva e a obra “O Grito” transmite esses mesmos sentimentos vivos na altura em que o autor fez esta mesma obra”.		“Conseguimos ver o desespero do protagonista a lutar contra a solidão, ansiedade e medo, sentimentos explorados pelos expressionistas...”	
122108 – Simbolismo: “The Wounded Angel”, Hugo	Na minha opinião olhando para o quadro não é perceptível ver o						

Simberg (1903)	contexto histórico no quadro”.					
122109 – Abstracionismo Sensível ou Lírico: “Amarelo-Vermelho-Azul”, Wassily Kandinsky (1925)		“O quadro que eu escolhi foi “Amarelo-Vermelho-Azul” porque gostei das cores utilizadas e também foi o que me chamou mais à atenção.” (...) O objetivo do pintor era chamar a atenção para os efeitos psicológicos que as cores e formas exercem nas pessoas.				
122110 – Impressionismo : “O almoço dos barqueiros”, Pierre-Auguste Renoir (1881)		“Nesta pintura, Renoir capta uma imensa quantidade de luz”				
122111 – Abstracionismo Sensível ou Lírico: “Composição 8”, Wassily Kandinsky (1923)		“Assim como as formas geométricas espalhadas pelo quadro não se apresentam de maneira aleatória, como nós pensamos. Apesar dos traços abstratos, posicionam-se em lugares específicos, formando um aspeto paisagístico...”		“Escolhi este quadro “Composição 8” porque por incrível que se pareça veio-me à memória aulas do meu 1º ciclo em que falei dele e tinha-o exposto na sala, é também o mais conhecido do		

				pintor”.	“Hannah trabalhou na indústria da moda e essa experiência/vivência acaba por influenciar as suas obras e um dos seus temas foi a apresentação da nova mulher”		“Todos estes elementos foram utilizados para construir uma crítica social, crítica esta que questiona a ideia e o conceito de beleza feminina, desde as roupas até à aparência física bem como os padrões impostos às mulheres e a pressão colocada nas mesmas para sempre estarem apresentáveis. Hannah trabalhou na indústria da moda e essa experiência/vivência acaba por influenciar as suas obras e um dos seus temas foi a apresentação da nova mulher, mulher esta que vivia com independência, era livre e lutava pela justiça e igualdade social o que era o maior desejo/sonho das sufragistas da época da Guerra e Após Guerra.”
122112 – “Colagens”, Hannah Höch (s/d)							
122113 – Cubismo Sintético: “Balustre et Crane”, Georges Braque (1938)				“O pintor transmite com este quadro, um certo ar de melancolia, pois ele faz o quadro com cores frias e também por causa da caveira que ele desenhou.”			
122114 – Impressionismo						“...pintura que ocorreu no	

: “Impressão: Sol Nascente”, Claude Monet (1872)						momento da chamada “Bella Epoque” (...) Acho que o pintor quis captar os momentos ao ar livre, com cenas quotidianas da sociedade no século XX”.	
122115 – Fauvismo: “A Secagem das Velas”, André Derain (1905)						“..consegue-se perceber o contexto histórico do pintor neste quadro porque esta altura foi marcada por várias mudanças e de uma maior liberdade a nível de maturidades onde podemos sentir através das pinturas fauvistas, cheias de liberdade e cor”.	
122116 – Abstracionismo Geométrico: apresentou um quadro que não é deste estilo – “Composição VI”, Wassily Kandinsky	“Eu escolhi este quadro porque para além de ser uma das obras mais conhecidas deste pioneiro do Abstracionismo Geométrico”, esta obra também retrata um dos momentos						

(1913)	mais violentos, porém importantes na vida da História Mundial”.						
122117 – Futurismo: “Simultaneous Visions”, Umberto Boccioni (1912)	“Umberto Boccioni (e o Futurismo) “surgem” no contexto da Segunda Guerra Industrial (a decorrer na Europa, desde meados do século XIX). Esta guerra vai ser a principal inspiração para o Futurismo devido aos progressos tecnológicos e industriais...”						
122118 – Cubismo analítico: “Maison de l'estaque”, Georges Braque (1908)				“O pintor transmite talvez saudade de algum lugar que já tenha passado ou paz, pois a natureza das árvores na pintura representam paz”.			
122119 – Futurismo: “Carga de lanceiros”, Umberto Boccioni (1915)		“...a obra representa o terror da guerra e da violência, como visto nos homens a cavalo e os traços fortes e marcantes, algo muito comum nas obras					

		futuristas".						
122120 - Arte Nova: "Breakfast under the big birch", Carl Larsson (1853)	"Escolhi este quadro porque retrata a época e pelo seu movimento artístico e geométrico que é o que o quadro transmite"							
122121 – Naturalismo: "Os fabricantes de feno", de Jules Bastien Lepage (1877)	"Acho que se consegue perceber o contexto histórico, pois como o quadro foi pintado em 1877, os camponeses eram o grupo que mais trabalhava."							

Tabela 3 - Análise das respostas do 9º ano às perguntas sobre Arte

1 – Qual o estilo artístico da pintura que escolheste? 2 – O que achas que o pintor quer transmitir? 3 – O que a pintura revela sobre contexto histórico do pintor?

Nota: todos os alunos escolheram o quadro “Tropas de assalto avançando sobre o gás”, de Otto Dix (1924)

Categoria								
Nome do aluno – 12ºH2								
	Identifica corretamente o movimento artístico	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente		
				Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico	
							Espaciotemporal	Sociopolítico; socioeconómico ; sociocultural
92101	“Expresionismo”			“O pintor transmite o horror, como esta guerra e medo, as máscaras parecem caveiras.”			“Revela que viveu na altura da guerra, e que foi pintada após o fim da primeira guerra mundial”.	
92102	“Expressionismo”			“O que o pintor quer transmitir tristeza, medo, traumas que as pessoas ficaram no após guerra. (...) As pessoas que estão pintadas parecem estar mortas.	A pintura explica como foi a guerra, as máscaras que eles usavam era para proteger dos gases e como o pintor foi para a guerra com este quadro fez nos perceber o quão horrível aquilo era e o medo que dava.”			

92103	"Expresionismo"			"O pintor quer transmitir angústia."				
92104	"Expresionismo"			"O pintor quer transmitir os sentimentos consequentes da guerra, ou seja, angústia, raiva, horrores e todos os outros sentimentos que o pintor (Otto Dix) sentiu na Guerra (porque o pintor foi soldado na Guerra). "... todos os horrores que o pintor sentiu passou-os para a pintura".				
92105	"Expresionismo"			"...guerra, os sentimentos negativos. Os soldados precisavam de usar máscaras por causa do gás pois podiam ficar cegos, muitos soldados voltavam para casa sem os membros estavam sempre armados e prevenidos para tudo sempre com ar cansado e triste".				
92106	"Expresionismo"			O pintor quer transmitir sentimentos, tristeza, guerra; a pintura mostra os horrores da guerra"			"A guerra podia acontecer a qualquer momento, este quadro relaciona-se com o fim da I guerra mundial." "1914-18 IGM"	
92107	"Expresionismo"			O pintor quer transmitir os sentimentos de guerra, aquilo que ele sentiu em relação à guerra. Ele transmite revolta, desespero..."; "A pintura revela o fato do mundo				

				estar entrando em guerra, o fato de todos estarem a usar máscaras pelo fato dos gases e do ar poluído, chama muita atenção. É como se eles estivessem que não só entrando em guerra com outros países e sim com eles mesmos, como se eles lutassem para ter ar.”				
92108	“Expressionismo”			“Tristeza é o que o pintor quer transmitir”		“A guerra é o contexto histórico do pintor”.		
92109	“Expressionismo”			“Os soldados ficaram com um stress pós-traumático e aterrorizados”.		“Esta pintura no contexto histórico revela guerra”		
92110	“Expressionism o”			“Eu acho que o pintor quer transmitir medo, terror, angústia, sentimento de guerra, morte e os traumatismos. A pintura revela sobre o contexto histórico do pintor que transmite a tristeza da guerra e as máscaras simbolizam a morte.”				
92111	“Expressionism o”			“...os soldados não estavam bem...”	O pintor Otto Dix mostra os horrores da 1ª Guerra Mundial		O pintor Otto Dix mostra os horrores da 1ª	

					porque ele foi soldado lá. (...) magoa os pulmões porque é difícil respirar. Os gases químicos são próprios (...) Quase ninguém consegue sobreviver isto."	Guerra Mundial porque ele foi soldado lá."	
92112	"Expressionismo"			"O pintor quer transmitir sentimentos (angústia, raiva...) (...) O pintor viveu momentos maus, com sentimentos negativos, daí usar cores neutras."		"A pintura revela um contexto histórico de guerra."	
92113	"Expresionismo"			"Tristeza da guerra. Era que a guerra poderia acontecer a qualquer momento, esta arte expresa muito a guerra os sentimentos de tristeza principalmente e mostrava também o mundo depois da guerra, também mostrava o desespero e muita angústia. "	"O Otto Dix (...) demonstrava mais porque era o que ele estava a passar e tinha passado porque ele tinha sido militar."		
92114	"Expriçionismo"			"O pintor queria expressar sentimentos como a tristeza, angústia, solidão."		"A pintura revela a guerra".	
92115	"Expresionismo"			"Na minha opinião, o pintor quer transmitir um sentimento de guerra, angústia e desespero, descrevendo assim o que acontecia na guerra. Máscaras para se	"A figura revela um facto interessante sobre o histórico e passado do autor mostrando assim, que ele participou e sofreu na guerra		

				protegerem dos gases e armas para se defenderem, contudo um sentimento mau que se sentiu durante muito tempo.”	como todos os outros.”				
92116	“Expressionism o”				“A pintura revela que ele esteve na guerra, e que eles estavam mais mortos do que vivos”				
92117	“Expressionism o”			“...tenta transmitir vários sentimentos, como, a angústia, o sofrimento, o desespero, entre outros...”	“...o pintor vivenciou um momento histórico terrível, a guerra, e utilizou isso a seu favor, para poder transmitir como se sentia na guerra e depois de sobreviver”.				
92118	“Exprescionismo ”			“O pintor quer transmitir o que sentia naquela altura que sentia raiva, angústia, medo, guerra no fundo ele tava a explicar como era a vida naquela altura.”	“A pintura revela o que o pintor viveu, sentiu, a experiência que viveu ele conta que não foi uma experiência agradável e saudável. A vida dele naquela altura foi a guerra ele mostra como foi viver aquilo.”				
92119	“Expressionism o”			“Sentimento de tristeza, stress pós-traumático, medo, angústia, tudo os que os soldados sentiram					

				durante e depois da guerra.”			
92120				“O pintor pretende mostrar o que viveu sobretudo os sofrimentos.”			“A pintura situa-se no fim da primeira guerra mundial”

Tabela 4 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre o Documentário “Uma Vida Alemã”

1 - Segundo Brunhilde Pomsel, qual o efeito da educação alemã nos jovens, relativamente ao rumo que tomaram politicamente? 2 - Tendo em conta o testemunho de Brunhilde Pomsel, de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos? 3 - Brunhilde Pomsel diz: “Todos acham que estávamos a par de tudo. Não sabíamos de nada. Era um segredo muito bem guardado – e funcionou.” Comente esta afirmação, tendo em conta o que conhece sobre a Alemanha nesta época.

Nome do aluno – 12ºH2		Categoria					
	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente		
			Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico	
						Espaciotemporal; Sociopolítico; Socioeconómico; Sociocultural	
122101 (1º turno)					A educação alemã conduzia os jovens a acreditarem e respeitarem os costumes e ideais do regime sem questionar e a obedecer obrigatoriamente...”	“A propaganda política pode movimentar a nação em massa pois utiliza meios que prometem melhores resultados, impossíveis,	

				destorcem e exageram a realidade, tudo isto com a intenção de transmitir através da imagem do chefe confiança e um futuro promissor.	
122102 (1º turno)		“os alemães deveriam ter mais força, coragem e curiosidade sobre o que se estava a passar para que nada lhes fosse escondido e para não serem tão oprimidos pelo Hitler e pelo partido nazi, pois por se fecharem tanto acabavam sem saber o que o futuro lhes esperava.”	“...para não serem agredidos denunciavam os irmãos, os amigos, colegas e com isso aprenderam a mentir podendo prejudicar o rumo político dos mesmos. Os rumos políticos eram muito de acordo com o viver de cada um, se tivessem uma vida mais difícil, sendo agredidos, mentindo e sendo oprimidos o psicológico dos mesmos era transformado...”		
122103 (1º turno)			“...acredito que várias pessoas não faziam ideia do que se passava (nem todas) e se sabiam talvez o medo fosse maior (...) como a mesma diz era cobarde (...)”	“O efeito da educação alemã nos jovens faz os mesmos aceitarem os princípios e os valores a serem seguidos e só a filiarem-se no regime	

			logo em jovem é obrigada a crescer a aceitar tudo o que se passa e a achar talvez normal”.	poderiam ter um emprego (no caso de Brunhilde Pomsel, por exemplo, ela só conseguiu aquele emprego devido à sua filiação).”		
122104 (1º turno)	“Tendo em conta o testemunho de Brunhilde Pomsel, a propaganda política era divulgada de uma maneira estratégica, em que os seus pontos fortes mantinham-se aplicados para a persuasão dos espectadores e do que era transmitido. Uma vez que os rumos políticos era um dos principais temas a divulgar, a formação e o incentivo do medo era presente em cada página no jornal, em cada frase referida em uma entrevista ou passagem de comunicações na rádio, e em cada palavra dita numa simples conversa.”					
122105 (1º turno)			“Brunhilde considerava-se tão culpada como qualquer cidadão alemão, contudo		“...através da propaganda garantiam a	

			não sabia de nada do que se passava, ela estava de fora dos segredos dos campos de concentração, estava por trás da porta, mas não era de escutar, muito menos abrir qualquer pasta”.		manutenção do poder e a implementação das intenções políticas”.	
122106 (1º turno)			“Como Ponsel disse no seu testemunho, houve uma vez em que lhe foi entregue uma pasta, sobre o caso dos irmãos School (?), que deveria não ser lida, mas sim escondida num cofre. Ponsel não a leu pois como repetiu diversas vezes ao longo do seu testemunho, o seu sentido de dever, de zero resistência e a “confiança” depositada nela, era maior do que a sua curiosidade”.	“...eram-lhes doutrinados os princípios e valores nazis nas juventudes, em que lhes era reprimida a oposição”		. “Ponsel fala também sobre a filiação ao partido nazi, que permitia aos alemães certas recompensas e/ou privilégios, como a facilidade de arranjar trabalho, pelo que dava jeito ser assim. (...) Era censurado o que era oposto e/ou fazia o partido parecer mau e era elogiado e exaltado, muitas das vezes, o que eram as fake news, que incentivavam a filiação no Partido Único Nacional Socialista, ao glorificarem-no. (...) Tendo em conta o que conheço sobre a Alemanha desta época, não posso concordar ou discordar da afirmação feita por Brunhilde Ponsel. No entanto, consigo simpatizar com a ideia de que a população não sabia de nada, pois num regime opressivo e de extrema censura, onde as pessoas eram desde pequenas ensinadas e encorajadas a pensar de acordo com certas ideias, não estavam a par das brutalidades que aconteciam na Alemanha da época e que tudo “Era um segredo bem guardado (...)Posso também

					discordar porque no testemunho de Brunhilde diz que apesar de não concordar com o regime, seguia filiada pois ninguém, ela incluída, queria estar contra, pois arriscava a sua vida. Trabalhando também perto de um dos conselheiros de Goobels (?), Ponsel estava propensa a estar informada sobre as casualidades que aconteciam, o que pode causar controvérsias sobre a oposição dos alemães quanto ao regime e ao que acontecia”.
122107 (1º turno)			“A maneira carismática, a forma como expressavam as ideias levavam a que as pessoas sentissem que tinham uma relação com o chefe e assim concordavam e acreditavam em tudo o que era dito.”		
122108 (1º turno)			“Segundo Brunhilde Ponsel, o efeito da educação alemã nos jovens relativamente ao rumo que tomavam politicamente foi, os jovens naquela altura foram criados à base de medo e ordens dos pais, o que refletiam assim que desde novos eles eram influenciados a votar em partidos de extrema direita.”		
122109 (1º turno)	Não entregou				
122110 (1º turno)			“...o efeito que causou nos jovens foi a educação rigorosa, ao aprenderem isto em jovens, vão levar para o resto da vida, daí o “dever prussiano”. Os jovens tornariam-se súbditos”.		

122111 (2º turno)		“Os meios que utilizavam para fazer propaganda era a rádio, a televisão e o telefone, ou seja, tentaram aliciar as pessoas a que votassem neles. Ainda assim conseguiram votos”.	Segundo Brunhilde Pomsel, o efeito da educação alemã nos jovens, relativamente ao rumo que tomaram politicamente foi à base da violência e da disciplina, com isso levou-os a ter a responsabilidade de votar em partidos de extrema que defendiam essa mesma educação”.		
122112 (2º turno)			“Segundo Brunhilde Pomsel, a sua educação foi à base da violência, chegando a referir que seu pai lhe batia com um batedor de tapetes, da disciplina e da ordem algo que acabaria por moldar a sua mentalidade dos jovens desde muito cedo levando-lhes a votar, com base no medo, em partidos de extrema direita que compartilhavam das mesmas ideologias/valores nas quais foram criados (...) na minha opinião muitos dos alemães que votaram ou se tornaram membros do partido nazi, ao início não sabiam os planos de Hitler...”		“... apesar do estado em que a Alemanha se encontrava e de todas as promessas que o partido nazi tinha feito, teriam se revoltado com as atrocidades que Hitler planeava fazer e acredito que essa seja a razão pela qual “Era um segredo muito bem guardado – e funcionou” e quando os alemães descobriram o que realmente estava a acontecer, muitos com medo de serem mortos ou enviados para campos de trabalho ou de concentração mantiveram-se em silêncio”.
122113 (2º turno)		“...os alemães deveriam ter tido mais coragem e se arriscar mas também mais curiosidade	“...quando a Brunhilde mais a sua colega foram a um dos discursos do chefe de propaganda, elas ficaram estupefactas pois toda a gente está de pé, a bater palmas e a gritar (...) atrás dela estava um dos membros das SS que lhes disse: que pelo menos para baterem palmas. Logo, mesmo que os cidadãos não		

		perante os acontecimentos que estavam a acontecer no país”.	concordassem tinham de seguir o que lhes impunham.”		
122114 (2º turno)			“...ao relembra tudo o que tinha passado naquela época, ficou muito impressionada e ao mesmo tempo chocada, como a população aceitava as atrocidades que o governo divulgava através da propaganda, dos discursos, o governo faziam uma “lavagem cerebral” na população com os seus discursos...” “...a educação alemã serviu como uma base em relação à política, porque desde crianças a população foi ensinada a respeitar os mais velhos, ter disciplina, e usavam muito a violência para demonstrar esse respeito que os mais velhos mereciam. As crianças foram crescendo com essa mentalidade de obediência, respeito, por isso, em relação à política do país, isso ajudou o povo a acreditar e respeitar sem contradições as leis e ao governo do país”.		
122115 (2º turno)			“...o seu rumo foi seguir os mesmos modos familiares. A sua parte familiar como referiu era rígida e também seguiu os conselhos das pessoas em inscrever-se neste Estado, (...) seguia a mente dos outros, não tinha voz e não se expressava, mesmo sabendo que poderia não		

			ser o mais correto.”			
122116 (2º turno)		“... prometiam coisas às pessoas e as pessoas aceitavam o que estava prometido em qualquer condição mesmo que não soubessem o que tal partido iria fazer depois de ganhar”.				
122117 (2º turno)	Não entregou					
122118 (2º turno)	Não entregou					
122119 (2º turno)	Não entregou					
122120 (2º turno)	“A propaganda política pode aliciar a seguir o rumo político como era feito na Alemanha que era por exemplo obrigados a estarem filiados ao partido nazi para terem trabalho”.					
122121 (2º turno)	“Na minha opinião, Brunhilde não sabia do que se estava a passar pois a Alemanha e a sua		“... a violência era algo comum e normalizada, sendo assim a única forma de educação. (...) Como era			

	ideologia desconhecida por muito tempo.”	foi	algo normal, os jovens levaram para a vida o pensamento que a violência era necessária...”			
--	--	-----	--	--	--	--

Tabela 5 - Análise das respostas do 12º ano às perguntas sobre o Documentário “Quem escreverá a nossa história?

1 – Em que medida é que os testemunhos, especialmente os que são registados durante os eventos históricos, são determinantes para conhecermos diferentes perspetivas? 2 - O que os testemunhos, acima evidenciados, transmitem sobre a vida no Gueto de Varsóvia?

Nome do aluno – 12ºH2		Categoria					
	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente		
			Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico	
						Espaciotemporal; Sociopolítico; Socioeconómico; Sociocultural	
122101	Não entregou						
122102	Não entregou						
122103			“As suas vidas no gueto eram pobres, viviam uma vida sem significado e sem nada. Passavam fome e viviam más condições “estou cheio de fome”				
122104	Não entregou						
122105			“A vida nos guetos era insuportável, havia superpopulação e várias				

			famílias a dividir a mesma casa, os sistemas de esgoto eram destruídos pelos nazistas, e as pessoas que morriam tinham que ser exportados para a rua juntamente com o lixo, não havia comida alguma, as pessoas passavam muita fome. As pessoas cada vez mais ficavam mais fracas por causa da fome, dos maus tratos a que eram submetidas e a exposição do frio fazia com que ficassem extremamente suscetíveis a diversas doenças. Dezenas de milhares de judeus morreram nos guetos e muitos desesperados suicidavam-se".		
122106			"Existia uma certa insensibilidade quanto à morte, quase como se fosse esperada a qualquer momento..." (...) Durante o filme observado na aula conseguimos ouvir um excerto que de certa maneira demonstrava a confusão na comunidade polaca judaica, o excerto mencionava como as pessoas já não sabiam se eram insensíveis ou se eram agora mais fortes por saberem lidar com a morte de forma indiferente".	"... os nazis, sendo antisemitistas e opressores da verdade, fariam recordar às gerações seguintes que os judeus eram "sujos e imundos" e "(...) a "escória da terra", não dando oportunidade de existir um debate sobre a verdade".	
122107			"Os testemunhos que viviam no gueto de Varsóvia descreviam a vida como se fosse um terror, sem condições. Comiam 1 vez por dia, não tinham condições médicas. Vivendo uns em cima dos outros, longe da vida dita normal."		
122108	Não entregou				
122109	Não entregou				
122110	Não entregou				
122111			"medo e fragilidade "A pior experiência foi a noite em que a mãe morreu"		
122112		"...acabaria por ser usado contra	"Os testemunhos (c.d.) são apenas dois exemplos, entre muitos da vida dos judeus no Ghetto de Varsóvia onde a miséria, a fome "porque		"Os testemunhos e os registos (papel, fotografia,

		eles na hora do julgamento dos seus crimes desumanos e no caso judeu para mostrar ao mundo a verdade e a realidade das suas vidas durante a Segunda Guerra Mundial.”	eu, o teu estômago, estou cheio de fome” doc. C, o medo, a fragilidade/falta de força “A pior experiência foi a noite em que a mãe morreu (...) mas que podia fazer? Deixei-me estar junto a ela até de manhã. E depois um vizinho ajudou-me a tirá-la da cama e a deitá-la no chão” doc. D ...”	vídeo, arte) são muito importantes principalmente em eventos históricos pois permite-nos ter diversas perspetivas dos acontecimentos e os mesmos podem ser utilizados como propaganda no caso alemão (...)
122113		“...eles eram maus, racistas e da má fé” (...) foi muito maldoso o que os nazis fizeram com os judeus e as restantes pessoas que foram maltratadas”.		
122114			“Esses testemunhos transmitem que a vida no gueto era totalmente precária, os judeus viviam em bairros sem terem a menor segurança ou higiene (...) as pessoas que morriam nos guetos simplesmente eram jogadas em uma vala e tinham os seus corpos queimados, assim sem mais nem menos, eram como se fossem vírus e único objetivo desses guetos era eliminar de uma maneira mais rápida esse vírus já que a população judia não recebia nenhum tratamento então os judeus acabavam por morrer mais rápido e longe de toda a população.”	“...esse senhor que recolheu toda a informação necessária, viveu tudo aquilo, ou seja, ele foi uma testemunha primária, que escrevia aquilo que se estava a passar naquele exato momento, então isso foi de uma importância para termos conhecimento hoje em dia sobre o holocausto e a violência contra os judeus.”

122115			"A vida no gueto de Varsóvia era intragável. Havia uma superpopulação, as pessoas eram obrigadas a dividir as suas casas. Não tinham comida, as pessoas viviam famintas (...). Daí também surgiam as doenças, milhares de pessoas morriam. Também não tinham saneamento básico, as casas eram frias e a maioria da população não possuíam roupas adequadas ao frio. Todos os dias havia milhares de judeus a morrer de frio, fome, doenças dos guetos"		
122116	Não entregou				
122117			"Através dos testemunhos, chegamos à conclusão que a vida no Gueto de Varsóvia era caracterizada pelo sofrimento. Como podemos observar no documentário o Gueto era sobrelotado, sem qualquer tipo de saneamento básico e o que existia era destruído pelos nazis, os mesmos, que faziam propaganda caracterizando os judeus como imundos e sujos."		"Durante os eventos históricos deram-nos perspectivas dos judeus e nazistas. Como observamos no primeiro testemunho, os nazistas viam-nos como sujos e imundos porque era exatamente essa a perspectiva que Hitler e a propaganda nazista queria transmitir aos seus apoiantes, mas a perspectiva de quem viveu no Gueto de Varsóvia era uma perspectiva de união e sofrimento."
122118	Não entregou				
122119	Não entregou				
122120	Não entregou				
122121			"Transmitem que viviam em situações desumanas, só comiam uma vez por dia no refeitório, falta de sanidade básica e falta de cuidados médico".		

Tabela 6 - Análise das respostas do 12º ano à pergunta relativa à comparação de atitudes.

1 - Sendo que Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach viveram no mesmo contexto histórico, compare as decisões que tomaram.

Nome do aluno – 12ºH2		Explicação presentista	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente	
			Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico
						Espaciotemporal; Sociopolítico; Socioeconómico; Sociocultural
122101	“Brunhilde era (...) escritora...” “Já Rachel era judia com uma educação e instrução limitada...”	(Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	“...ela própria se referiu a ela mesma como uma pessoa “fútil” e “cobarde”.			
122102			“Rachel podia ter seguido com a onda de fugitivos (...) Porém surgiu a proposta de Ringelblum que a fez tomar um rumo diferente e alterar a sua decisão fazendo-a permanecer em Varsóvia para ajudar as pessoas que necessitavam e fazer a diferença, sendo corajosa e enfrentando tudo o que viesse daí para a frente. Já Brunhilde Pomsel foi mais retraída tendo em conta que tinha uma educação diferente em casa e por isso poderia influenciar as suas decisões e ações perante a vida, por isso decidiu permanecer quieta sem nenhuma reação, Pomsel diz no documentário que ela própria se sentiu “fútil” e “cobarde”.			
122103			“A Brunhilde Pomsel decidiu talvez o medo falar mais alto como ela disse ser cobarde pois a mesma não conseguiu agir, ir contra o regime (...) A Rachel Auerbach (...) podemos			

			dizer que foi corajosa pois qualquer pessoa no seu lugar teria fugido (se tivesse oportunidade).”			
122104	Não entregou					
122105	Não entregou					
122106			“Brunhilde PomseI, alemã, diz ser cobarde ao não ter forças para resistir ao regime que diz não concordar, com medo pela sua vida” (...) Rachel Auerbach, judia, podia ter fugido para perto da família (...) deu também auxílio num refatório, pelo que foi corajosa”.	“Tiveram também uma educação muito diferente, o que pode ter influenciado as suas escolhas”.		
122107			“Brunhilde acreditava que nada teria sido diferente mesmo que quisessem, talvez pela maneira conseguiram manipular as pessoas (...)”	“Rachel era uma mulher judia logo a maneira de pensar e ver as situações era diferente de Brunhilde PomseI”.		
122108		“...os milhões de judeus que eram sacrificados injustamente, por um ódio sem motivo por parte dos nazis”.	“Brunhilde que por muito quisesse tomar uma atitude, tentar ajudar os judeus, ela não tinha essa coragem pois aqueles que tentassem ou apoiassem sequer os judeus acabariam como eles (judeus) exterminados”.			
122109	Não entregou					
122110	Não entregou					
122111			“Brunhilde embora quisesse ajudar os pobres judeus o medo falava mais alto, nós de fora claro que teríamos feito mais, mas talvez o medo nos fizesse tomar a mesma atitude que Brunhilde PomseI”.			

122112			"Brunhilde, uma mulher alemã, relata que ao início não sabia dos planos de Hitler para os judeus e quando soube ela e muitos alemães decidiram ficar quietos com medo de serem mortos ou enviados para campos de trabalho ou de concentração ao contrário de Rachel Auerbach, uma mulher judia, que ao ver o seu povo a ser maltratado e a morrer no Gueto de Varsóvia decidiu ficar ao lado do seu povo e ajudá-lo mesmo tendo o oportunidade de fugir e ir ter com a sua família mais próxima."			
122113		"Tendo em conta o que a Brunhilde Pomsel, eu até concordo com o que ela diz pois hoje em dia apesar da mentalidade e consciência ser outra, as pessoas ainda hoje são um pouco medrosas." "... a Rachel teve a coragem que a Brunhilde não teve..."				
122114			"Em relação à atitude de Brunhilde, ao entrar para o partido, ela só queria assegurar a sua segurança e conseguir ter uma boa vida, naquela altura as coisas eram bem difíceis, por isso eu teria feito o mesmo, apesar que mesmo ela não concordando com algumas atitudes do governo, ela continuou com o seu trabalho e ouvindo muitos absurdos, mas isso é totalmente compreensível, já que ela não tinha outra opção, era uma maneira de sobreviver. Já a senhora Rachel, ela pensou muito no coletivo, em todos os judeus (...) o pouco que ela fez já foi muito, ela foi uma			

			guerreira, ao pensar em todos e não na família dela, eu não sei se teria essa coragem toda....”			
122115			“Brunhilde refere também que poderia considerar-se covarde pelo simples facto de ficar no seu canto e não se manifestar contra o Estado. O medo, o receio falou mais alto e decidiu não agir e ficar no seu canto.	“Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach tiveram decisões diferentes, mas também as suas situações não eram iguais. Brunhilde Pomsel se agisse a favor dos judeus, provavelmente seria perseguida pelo Estado por não estar a favor das suas ideias.”		
122116		Não entregou				
122117			“...Rachel Auerbach estava com os judeus diariamente e sabia pelo o que eles estavam a passar pois ela via e experienciava também esses sentimentos.” “...temos duas mulheres com uma mentalidade e vida diferente, a primeira não sofreu com os ataques judaicos, apenas observava, sentia medo e uma certa tristeza por ver tudo aquilo a acontecer, mas não era a pele dela que sofria, enquanto que a segunda mulher sofreu, ela estava presente no meio dos judeus, era ela que os cuidava, ela sentia o horror e o medo nas pessoas daí as palavras e as ações respetivamente a cada uma serem diferentes.”			
122118		Não entregou				
122119		Não entregou				
122120	“A diferença entre estes dois excertos é o primeiro é transmitido por					

	uma trabalhadora nazi e o segundo por uma sobrevivente”.					
122121	“Brunhilde Pomsel era guarda nazi e Rachel Auerbach ajudava o refeitório judeu...”		Para Rachel, a compaixão pela sua própria “raça” foi superior e, em vez de se tornar fugitiva como a sua família, escolheu ficar e ajudar...”.			

Tabela 7 - Análise das respostas do 9º ano às perguntas sobre o Documentário “Uma Vida Alemã”.

1 - Tendo em conta o testemunho de Brunhilde Pomsel, de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos? 2 - A entrevistada diz: “Todos acham que estávamos a par de tudo. Não sabíamos de nada. Era um segredo muito bem guardado – e funcionou.” Comente esta afirmação, tendo em conta o que conhece sobre a Alemanha nesta época.

Nome do aluno – 12ºH2	Categoria					
	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente	
			Conexão afetiva	Inserir o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico
92101			“Eu acho que a senhora foi influenciada pelo governo pois as pessoas estavam frágeis e sem dinheiro, então o governo conseguiu manipular as pessoas dizendo que oferecia emprego. Eu acho que			

			havia um pouco de tudo pois havia pessoas que sabiam e não podiam dizer e havia pessoas que não sabiam mesmo mas também não queriam acreditar..."		
92102			"A propaganda política pode influenciar alguém a seguir determinados rumos políticos dizendo às pessoas (prometendo) não lhes dar comer, mas sim trabalho, porque a Alemanha naquela altura estava num estado de calamidade e as pessoas queriam muito trabalho para conseguirem meter comer na mesa.		
92103			"Alguns sabiam, mas não contavam porque tinham medo no que lhes podia acontecer (...)	Prometiam trabalho a todos (...) porque as pessoas com mais dificuldades eram mais facilmente manipuladas".	
92104			No meu ponto de vista o que a entrevistada quis dizer foi que nem todos sabiam, outros não queriam saber, outros fingiam que não sabiam (...) a realidade é que ninguém impediu nada porque não podiam, porque tinham de concordar independentemente do que era, porque estavam todos sob o efeito de uma única pessoa, ou faziam o que tinham de fazer (apoiar o regime) ou eram eliminados."	"A propaganda política fez acreditar às pessoas, ao influenciá-las, de que se se inscrevessem no partido iriam receber recompensas como, por exemplo, trabalho".	
92105			"... penso que Brunhilde sabia certas coisas, mas não os podia transmitir a ninguém e porque em muitos deles não acreditava pois achava surreal." Apesar de Brunhilde ter de pagar os únicos 10 marcos que tinha ela acreditava que iria trabalhar onde queria."	"As pessoas na altura eram manipuladas, prometiam-lhes trabalho e todos acreditavam pois na altura eles estavam frágeis com tudo o que aconteceu na Alemanha.	
92106			"É mentira pois eles não sabiam o que ia acontecer, eles estavam a tomar	"As pessoas foram manipuladas porque prometeram trabalho	

	banho e morreram no banho, e por isso é que eles não sabiam nada, porque se soubessem não iriam para o banho”.				aos alemães ...”.	
92107			“Algumas pessoas de facto sabiam, mas não queriam acreditar, outras realmente não faziam ideia e já outras concordavam. No meu ponto de vista, naquela época havia um pouco de tudo, mas sobretudo pessoas com medo da morte.”			
92108		“Eles por vezes não sabiam ou então muitos não queriam saber, porque tinham tudo à frente dos olhos deles”.				
92109						“... era uma propaganda de manipulação porque naquele tempo a Alemanha tinha saído da 1ª Guerra Mundial. A Alemanha estava toda devastada e com as propagandas que eles emitiam os alemães pensavam que havia esperança de Alemanha ser reconstruída.” (...) essa pessoa que soubesse

						se dissesse ao povo a verdade eles poderiam virar-se contra os nazis."
92110	"Eu acho que a Brunhilde Pomsel sabia de tudo só que como meio que tinha medo não queria dizer a ninguém, porque sabia que era tudo mentira".					
92111	"Se dissessem a verdade seriam executados (mortos) pelos nazis não só ela mas também a amiga judia".					
92112	"Na minha opinião, acho que algumas pessoas sabiam, mas guardavam segredo."					
92113			"...ela mostra na reportagem saber das coisas, mas não contar por medo".	"As pessoas eram manipuladas porque estavam frágeis então o governo aproveitou-se disso prometendo-lhes empregos, etc..."		
92114			"A Brunhilde Pomsel foi manipulada pelos Nazis onde prometiam emprego..."		"A Alemanha estava destruída..."	

			Brunhilde Pomsel foi gastar 10 marcos para registar no partido para trabalhar na emissora e que depois foi “chamada” para o partido”.		
92115			“...muitos se deixaram levar pelo medo e acabaram por alguma forma ter que aceitar o que estava a acontecer pois também não podiam fazer nada...”	“...aproveitiam-se das necessidades dos mais pobres para os manipular (...) muitas vezes não têm mais opções e a propaganda enganosa promete coisas...”	
92116				“A propaganda era enganosa porque as pessoas acreditavam que lhes iam dar trabalho, e não comida	“As pessoas eram manipuladas facilmente por causa da situação complicada que a Alemanha passava na altura. A Alemanha estava destruída...”.
92117			“...mesmo havendo pessoas com conhecimento o medo e a insegurança era maior.”	“A falta de educação, pessoas muito incultas faziam com que fosse mais fácil a manipulação...”	“...usando a manipulação e a fragilidade das pessoas prometendo emprego que era muito bom na altura.”
92118		“Eu penso que eles sabiam mas o facto de trabalharem para as pessoas que praticavam o mal, talvez não quisessem acreditar que o ser humano pudesse ser assim tão mau”.		“Naquela altura as pessoas acreditavam em tudo o que lhes diziam porque estavam desesperadas (...) na altura o país estava pobre”.	

92119	Faltou à aula
92120	Faltou à aula

Tabela 8 - Análise das respostas do 9º ano às perguntas sobre o Documentário “Quem escreverá a nossa história?”.

1 – Em que medida é que os testemunhos, especialmente os que são registados durante os eventos históricos, são determinantes para conhecermos diferentes perspetivas? 2 - O que os testemunhos, acima evidenciados, transmitem sobre a vida no Gueto de Varsóvia?

Categoria					
Nome do aluno – 12ºH2					
	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente
			Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	
					Generalista
92101			“Transmite uma vida terrível muito presa com muitas más condições, as pessoas passavam muita fome só saíam para os campos de concentração e só comiam uma vez por ida.”		
92102			“...as que sobreviveram ficaram com trauma e podiam até não gostar ou não quererem se lembrar daquilo (...) tinham tantos estudos e não tinham para comer e como a vida lá era tão má que as pessoas morriam desnutridas e à fome, etc... As testemunhas também transmitem o quão mal elas ficavam de ver outras pessoas a		

			morrer inclusive os próprios pais. ""			
92103	"A vida no gueto era como uma prisão era muito dolorosa e era apenas o gueto"					
92104			"não havia condições, viviam com medo e angústias e sem conforto absolutamente nenhum... Embora fossem médicos, embora tivessem muitos deles feito para ter uma vida boa, embora tenham estudado muito acabaram todos com o mesmo fim... sem nada..." "Os testemunhos registrados durante o evento histórico são muito mais importantes e fidedignos porque estavam mesmo a passar e a viver o momento, todos os momentos que foram escritos após o acontecimento pode ser distorcido devido aos traumas causados por tudo o que passaram"			
92105			"...na altura as pessoas assistiam a situações que não podiam partilhar logo escreviam-nos e escondiam-nos para que um dia alguém os descobrisse e soubesse o que se passava nos guetos (...) os pobres eram muito mal tratados, não tinham emprego logo não tinham dinheiro, passavam fome, não tinham qualquer tipo de higiene e eram completamente escurraçados eles não tinham casa própria tinham de se acomodar com o pouco que tinham."			
92106			"...a vida no gueto, não se tem uma boa alimentação, boas condições e acima de tudo a qualquer momento podíamos perder uma das pessoas que mais gostamos como por exemplo a menina que perdeu a mãe ao seu lado".			
92107			"Leyb Goldin estava sofrendo também, mesmo tendo um teto. Nos momentos de fome de dor ele se questionou do porque ele ter tantos estudos para "nada" pois os estudos dele não levou a comer. As condições eram mínimas, não havia nada além de pouca comida, pouco abrigo (...) Sarah Sborow com apenas 14 anos teve de ver e sentir sua mãe ao seu lado. Passar pelo gueto, ser discriminado, ser acusado, manipulado... é como se eles estivessem passando pelo inferno."			
92108	Faltou à aula					
92109			"Que era tudo horrível eles não tinham condições nenhumas, viviam no lixo não tinham comida, não tinham como tomar banho, as condições eram desastrosas eles comiam de sete em sete horas e era uma sopa que nem era sopa e havia muitas pessoas que não sobreviviam a essas condições."			

92110	“Os testemunhos transmitiam sobre a vida no gueto de Varsóvia que passavam fome, eram unidos, não tinham higiene e que eles não tinham dinheiro.”					
92111	“Primeiro está a explicar como passaram fome e provavelmente sede e também explica como o estômago fala. O segundo explica como passaram mal dormiam mal, e às vezes não se sabe porque aquela pessoa morreu.”					
92112	Faltou à aula					
92113			“...se nenhum judeu tivesse sobrevivido nunca teríamos descoberto as cápsulas onde tinha a história, desabafo, mágoa, etc... (...) íamos pensar como os alemães pensavam (...) dentro do gueto passavam muitas dificuldades (fome, frio, doença, falta de higiene, etc, etc...), era difícil muito mesmo de ultrapassá-las porque eles não tinham nada tinham apenas as suas vidas e já lhes custava muito.”			
92114	“Os eventos históricos são especialmente importantes para que o mundo saiba como estava a Alemanha, e		“As pessoas que sobreviveram ficaram com o psicológico mau...”			

	para anunciar ao mundo “inteiro” que eram a escória da terra. (...) O Itelr deixa os judeus como se fossem lixo onde morreu muita gente e é por isso que é muito importante estarem escritos...”				
92115		“Os testemunhos acima transmitem a dor e o sofrimento dos que vivenciaram esse momento repleto de dor e muita sofrência além de transmitir também a maldade e desumanidade de alguns seres humanos pois alguém que consegue ver pessoas a sofrer daquela forma e não fazer nada (falo dos que podiam ajudar, mas não o fizeram) de facto não tem amor ou preocupação pelos outros. (...) Os testemunhos que foram registados durante os eventos certamente são mais credíveis e importantes, pois o que é e foi escrito durante os acontecimentos, foi escrito com dor e com verdade. O que se escreve no momento do acontecimento é certamente mais credível e real, do que algo escrito possivelmente 20 anos depois...”			
92116		“...as testemunhas ainda vivas estavam totalmente destruídas psicologicamente e incapazes de serem testemunhas. A vida no gueto era miserável, sem comida, sem dinheiro, sem higiene (...) as pessoas que faleciam eram capazes de ficar muito tempo na rua, facilitando a contaminação de doenças.”			
92117	“o gueto era um sítio repugnante...”	“Um testemunho sobrevente, por vezes, pode não dizer corretamente as coisas por conta dos traumas passados. (...) Consegue-se perceber o desespero e a injustiça que estas pessoas			

		passaram e vivenciaram (...) as pessoas não tinham o mínimo de condições”.			
92118	“... a vida era cruel e injusta no passado...”	“... o facto de eles não terem comida, roupa e higiene era complicado porque eles viam-se afitos porque não conseguiam ter uma vida “decente” (...) As pessoas estavam esqueléticas, pálidas porque passavam fome entre outras coisas (...) o segundo testemunho é uma experiência trágica e dolorosa demais para uma criança de 14 anos...”			
92119		“Os testemunhos acima evidenciados transmitem que as condições de vida eram muito más, as pessoas não tinham remédios para as doenças, só comiam uma vez por dia, morriam por doenças, fome, falta de remédios. As pessoas nem força tinham.”			
92120	Faltou à aula				

Tabela 9 - Análise das respostas do 9º ano à pergunta relativa à comparação de atitudes.

1 - Sendo que Brunhilde Pomsel e Rachel Auerbach viveram no mesmo contexto histórico, compare as decisões que tomaram.

Nome do aluno – 12ºH2	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista (Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação)	Categoria			
			Empatia Histórica		Compreensão contextualizada emergente	
			Conexão afetiva	Insere o agente histórico na respetiva sociedade	Generalista	Específico
92101	“Eu acho que ambas as situações são complicadas porque uma viveu a lutar e não fugiu e a outra fugiu para salvar a vida”.					Espaciotemporal; Sociopolítico; Socioeconómico; Sociocultural

92102				"A Brunhilde viveu no mesmo contexto histórico, mas também não foi capaz de fazer nada, de intervir, etc... E a Rachel viveu mesmo aquilo, muito mais do que a Brunhilde e entreviu em vez de ter fugido preferiu ficar lá e tentar ajudar os outros."			
92103	"Sem dúvida a decisão de Brunhilde foi melhor do que a decisão da Rachel, Brunhilde decidiu ficar para ajudar os judeus e Rachel ficou no gueto."						
92104				"As decisões foram completamente opostas, uma senhora viu que estava tudo a acontecer e não se manifestou, ou por simplesmente ter medo ou por ter fingido que não viu... A outra senhora estava lá estava a passar por aquilo e independentemente do que lhe pudesse vir a acontecer ela escolheu reagir e lutar ao lado dos judeus, ela fez tudo o que podia para ajudar mesmo com tudo o que estava a acontecer, eles tentaram, tentaram "lutar" com as "armas" que tinham mesmo com as que "não tinham".			
92105				"... ambas queriam salvar as suas vidas, mas não esperavam que as coisas piorassem. Brunhilde Ponsel fez de tudo para ter o seu trabalho de sonho logo não se preocupou tanto com o que estava a acontecer pois trabalhava para um nazista, enquanto Rachel Auerbach decidiu ficar quando podia ter fugido para se salvar, ele fez de tudo para ajudar com o que se pode, pois ela sabia de tudo."			
92106				"As pessoas dizem que faziam mais pelos pobres judeus, porque não assistiram à verdadeira realidade e pensam que conseguiam fazer coisas			

			que na realidade não conseguiam.”			
92107			“Brunhilde não fez nada para tentar mudar algo, nem ela e nem aqueles dentre os nazis fizeram, porque o medo era maior. Só quem viveu naquele completo inferno sabem o sentimento de agir e ficar parado...”			
92108	Faltou à aula					
92109			“A Brunhilde Pomsel falou só que não fez nada, mas eu acho daquilo que ela disse é verdade porque naquele tempo as pessoas caíram na tentação de Hitler. A Rachel Auerbach ela pensou e fez ela ajudou os que mais precisavam e achei isso um ato heróico e muito bonito.”			
92110			“Enquanto Brunhilde Pomsel na minha opinião disse que tinha feito mais por os pobres judeus, Rachel Auerbach ficou na Varsóvia ao invés de ir com os fugitivos para o pé da sua família mais próxima e ajudou os judeus.”			
92111			“Brunhilde Pomsel sabia que acontecia, mas não sabia o que teria feito porque um movimento errado é um bilhete a morte. Rachel Auerbach tentou ser corajosa mas não conseguiu ir ter com os fugitivos para ver a família e então ficou naquela cidade.			
92112	Faltou à aula					

92113				"A Brunhilde tanto fala que não fez praticamente fingiu que não viu. A Rachel ela viu ajudou fez tudo para tentar melhorar a situação enquanto ela poderia ter fugido mas não fugiu."			
92114				"A Brunhilde Ponsel não fez nada se não matavam ela." "A Rachel Auerbach fez sim alguma coisa porque ela ajudou a escrever as cápsulas do tempo, e porque também o outro pediu a ela para ficar"			
92115				"Brunhilde Ponsel decidiu que não ia fazer nada ou que não podia supostamente fazer nada portanto deixou as coisas ficarem como estavam, enquanto Rachel Auerbach decidiu correr o risco de ficar, para assim poder ajudar as pessoas de alguma forma."			
92116				"Brunhilde Ponsel disse que faria mais para ajudar aqueles pobres judeus. Rachel Auerbach ficou em Varsóvia para ajudar, ao invés de fugir. Estas duas atitudes demonstram o medo de fazer o certo."			
92117				"Na minha opinião são perspectivas totalmente diferentes mesmo que o ciclo de vida tenha sido o mesmo. Consegue-se perceber a diferença entre Brunhilde Ponsel e Rachel porque uma viu o que se estava a			

			passar, mas fingiu não ver e não acreditar e a outra viu e tentou mudar o que estava a ocorrer tentou ajudar.”			
92118			“Depois de encontrarem as cápsulas conseguimos ver a verdade se não encontrassem aquelas cápsulas não saberíamos a verdade da vida dos antepassados.”			
92119			“A decisão que tomaram a Brunhilde Pomsel não agiu, enquanto a Rachel Auerbach agiu. Uma teve uma atitude que muitas pessoas chamaria de “cobarde” a outra teve uma atitude “heróica”.”			
92120	Faltou à aula					

Tabela 10 - Tabela de análise global de categorias por aluno (12º ano)

Exercício					
Nome					
	Emancipação Feminina	Arte finais séc. XIX inícios séc. XX	Uma Vida alemã	Quem escreverá a nossa História?	Comparação de atitudes
122101	Não entregou	Resposta focada apenas na informação disponível	Empatia histórica – insere o agente histórico na respetiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Não entregou	Explicação não alcançada e/ou confusa / Empatia histórica – conexão afetiva
122102	Não entregou	Não entregou	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva	Não entregou	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade
122103	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Empatia histórica – insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva
122104	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Empatia histórica – conexão afetiva	Explicação não alcançada e/ou confusa	Não entregou	Não entregou
122105	Explicação não alcançada	Resposta focada apenas na	Empatia histórica – conexão	Empatia histórica – conexão	Não entregou

	e/ou confusa / Empatia histórica – conexão afetiva	informação disponível	afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	
122106	Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconómico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconómico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconómico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade
122107	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade
122108	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Explicação não alcançada e/ou confusa	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Não entregou	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva
122109	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – insere o agente histórico na respectiva sociedade	Resposta focada apenas na informação disponível	Não entregou	Não entregou	Não entregou

122110	Não entregou	Resposta focada apenas na informação disponível	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Não entregou	Não entregou
122111	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconômico, sociopolítico e sociocultural	Resposta focada apenas na informação disponível / Empatia histórica – conexão afetiva	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva
122112	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconômico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconômico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconômico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconômico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade
122113	Explicação não alcançada e/ou confusa / Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Empatia histórica – conexão afetiva	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação

			respetiva sociedade		
122114	Explicação não alcançada e/ou confusa / Empatia histórica – conexão afetiva	Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconómico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva
122115	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade
122116	Explicação não alcançada e/ou confusa / Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Não entregou	Não entregou
122117	Explicação não alcançada e/ou confusa / Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva	Explicação não alcançada e/ou confusa	Não entregou	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconómico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade

122118	Faltou à aula	Empatia histórica – conexão afetiva	Não entregou	Não entregou	Não entregou
122119	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Resposta focada apenas na informação disponível	Não entregou	Não entregou	Não entregou
122120	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação não alcançada e/ou confusa	Não entregou	Explicação não alcançada e/ou confusa
122121	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação não alcançada e/ou confusa / Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva	Explicação não alcançada e/ou confusa / Empatia histórica – conexão afetiva

Tabela 11 - Tabela de análise global de categorias por aluno (9º ano).

Exercício					
Nome					
	Emancipação Feminina	Arte finais séc. XIX inícios séc. XX	Uma Vida alemã	Quem escreverá a nossa História?	Comparação de atitudes
92101	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Explicação não alcançada e/ou confusa
92102	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva
92103	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação não alcançada e/ou confusa
92104	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade
92105	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade

92106	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal	Explicação não alcançada e/ou confusa / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva
92107	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva
92108	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Explicação presentista - Insere aspetos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação	Faltou à aula	Faltou à aula
92109	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Compreensão contextualizada emergente – conhecimento espaciotemporal e socioeconómico, sociopolítico e sociocultural	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva
92110	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação não alcançada e/ou confusa	Empatia histórica – conexão afetiva
92111	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respetiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – conhecimento	Explicação não alcançada e/ou confusa	Explicação não alcançada e/ou confusa	Empatia histórica – conexão afetiva

		espaciotemporal e			
92112	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Explicação não alcançada e/ou confusa	Faltou à aula	Faltou à aula
92113	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva
92114	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Explicação não alcançada e/ou confusa / Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva
92115	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva
92116	Participou no debate	Empatia histórica – insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva
92117	Participou no debate	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica –	Empatia histórica – conexão afetiva

			– generalista	conexão afetiva	
92118	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Explicação presentista - Insere aspectos do presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação / Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva
92119	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva	Faltou à aula	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – conexão afetiva
92120	Não participou ou não se destacou	Empatia histórica – conexão afetiva e insere o agente histórico na respectiva sociedade / Compreensão contextualizada emergente – generalista	Faltou à aula	Faltou à aula	Faltou à aula

Tabela 12 - Tabela com legenda das cores utilizadas para análise global de cada aluno.

Categoria	Não entregou	Faltou à aula	Não participou ou não se destacou	Participou no debate	Resposta focada apenas na informação disponível	Explicação alcançada e/ou confusa	Explicação não presente ou conhecimentos do que se passou posteriormente à ação
Cor							

Categoria	Empatia histórica – conexão afetiva	Empatia histórica – insere o histórico na respectiva sociedade	Pensamento contextualizado – generalista	Pensamento contextualizado – conhecimento espaciotemporal	Pensamento contextualizado – conhecimento socioeconómico, sociopolítico e sociocultural	Pensamento contextualizado – conhecimento espaciotemporal e socioeconómico, sociopolítico e sociocultural
Cor						

Tabela 13 - Análise global de cada aluno do 12º ano representada em cores.

Nome	Exercício					
	Emancipação Feminina	Arte finais séc. XX	Arte finais séc. XIX inícios	Uma Vida alemã	Quem escreverá a nossa História?	Comparação de atitudes
122101						
122102						
122103						
122104						
122105						
122106						
122107						
122108						
122109						
122110						
122111						
122112						
122113						
122114						
122115						
122116						
122117						
122118						
122119						
122120						
122121						

Tabela 14 - Análise global de cada aluno do 9º ano representada em cores.

Nome	Exercício				
	Emancipação Feminina	Arte finais séc. XIX inícios séc. XX	Uma Vida alemã	Quem escreverá a nossa História?	Comparação de atitudes
92101					
92102					
92103					
92104					
92105					
92106					
92107					
92108					
92109					
92110					
92111					
92112					
92113					
92114					
92115					
92116					
92117					
92118					
92119					
92120					