U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Uma História de *exemplares* para o cultivo de virtudes – uma abordagem ética no ensino de História.

Sérgio Paulo Marques Dias

M

2024

Sérgio Paulo Marques Dias

Uma História de *exemplares* para o cultivo de virtudes – uma abordagem ética no ensino de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Sérgio Neto e pelo Professor Doutor Domingos Faria.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Dedico à minha mãe, Dina Paula

Índice

Declaração de honra 5

Agradecimentos 6

Resumo 7

Abstract 8

Índice de Tabelas 9

Índice de Gráficos 10

Introdução 11

1. Educação e Ética 14

1.1. A importância de uma abordagem ética no Ensino 14
1.2. Os limites da Educação: entre a moral e a ética 17

2. História e Ética 22

2.1. Da *Historia Magistra Vitae* à "Vida, mestre da História" 22
2.2. Aprender História e com a História 26
2.3. As consciências histórica e moral e a sua relação 30

3. Uma História de *exemplares* 36

3.1. A Ética das virtudes 36
3.2. O *Exemplarismo* de Linda Zagzebski 38
3.3. O Exemplar: alvo de admiração, reflexão e emulação 39

4. Uma abordagem ética no Ensino de História 43

4.1. Contexto da Intervenção: Escola Secundária Almeida Garrett 43
4.2. Caracterização das turmas do 9.º ano 47
4.3. Metodologia 50
4.3.1. As virtudes da "Resistência nos territórios ocupados nazis" 51
4.3.2. A culpa no "Julgamento de Nuremberga" 69
4.3.3. Os coletivos das "Transformações sociais e culturais do ocidente, nos anos 50 a 70 do século XX" 77
4.4. Inquérito por questionário 94

Conclusão 104

Referência bibliográficas 111

Anexos 116

Declaração de honra

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

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

Porto, 11 de setembro de 2024

Sérgio Paulo Marques Dias

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Dina Paula e António Sérgio, à minha irmã, Telma Maria, aos meus avós, Maria da Conceição e Secundino Marques, e à minha parceira, Marta Isabel, por serem o meu suporte de amor.

Agradeço a todos os meus colegas do Mestrado de Ensino de História, em especial, à Alexandra Silva, ao Diogo Barbosa, ao Francisco Pedro, e ao João Torres, pela amizade e por toda a ajuda intelectual e emocional.

Agradeço ao meu núcleo de estágio, composto pelo meu colega Francisco de Jesus, com quem partilhei com amizade todos os medos, anseios, e alegrias, e o meu professor orientador cooperante Jorge Vieira, que sempre se entregou com disponibilidade, exigência e afeto à liderança desta equipa de trabalho.

Agradeço à comunidade da Escola Secundária Almeida Garrett que me acolheu de braços abertos, desde o diretor, Paulo Mota, que fazia questão de manter uma relação de proximidade, até aos funcionários e auxiliares, que com carinho auxiliaram na logística do dia-a-dia. Uma palavra de apreço para todos os colegas docentes, que sempre faziam questão de alimentar a paixão pela profissão. Agradeço às professoras Palmira Rodrigues e Maria Jesus, da área de História, pelos constantes e ricos conselhos diários provenientes das longas carreiras; às professoras Áurea Paiva e Cristiana Sabino, da área de Filosofia, que de bom grado permitiram-me assistir às suas aulas e trocaram conversas sobre a Ética e a Moral, pertinentes para este relatório. Agradeço à Prof. Fernanda Alves que comigo partilhou o projeto, que serviu também de laboratório para este relatório: a fundação da Sociedade de Debates da Escola Secundária Almeida Garrett. Agradeço, ainda, aos alunos que participaram na prática deste relatório, aos alunos com quem estabeleci a gratificante relação de ensino-aprendizagem, e a todos os outros com quem me cruzei nos vários projetos da escola.

Agradeço aos meus orientadores, professor doutor Sérgio Neto e professor doutor Domingos Faria, pelas sugestões e revisões e por toda a motivação inspirada na elaboração deste trabalho.

Agradeço, por último, ao meu professor de História do 12.º ano, Manuel Silva, por me ter feito apaixonar pela disciplina de História e pela Pedagogia.

Resumo

Este trabalho apresenta uma inovadora abordagem que visa amplificar a dimensão ética da História no seu processo de aprendizagem, revisitando a *Historia Magistra Vitae* de Cícero, a ideia de que o estudo dos eventos do passado pode ser um suporte valioso para a formação do nosso carácter – um cultivo de virtudes.

Através do diálogo entre a Filosofia, a Psicologia e História, este estudo, inspirado na teoria *Exemplarista* da filósofa Linda Zagzebski, e suportado nas teorias do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson e do Raciocínio Moral de Lawrence Kohlberg, pretende desenvolver nos alunos a reflexão ética, a consciência moral e a consciência histórica, definida por Jörn Rüsen, criando estratégias que promovam o cultivo de virtudes, segundo Aristóteles.

Assim, este relatório de estágio, na procura de responder objetivamente à pergunta: "Será que o ensino da História, através da reflexão ética baseada em exemplares, promove um cultivo de virtudes?", tem como objetivos: identificar a relação entre o Ensino da História e a Ética; avaliar se a estratégia de reflexão ética baseada em exemplares no Ensino de História promove um cultivo de virtudes; perceber se os alunos reconhecem que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética.

Esta investigação-ação concretizou três atividades diversificadas, seguindo a mesma abordagem definida, a duas turmas do 9.º ano, uma com 27 e outra com 28 alunos, fazendo com que estas relacionassem as vidas da História com as suas próprias existências, conectando passado-presente-futuro. Os resultados obtidos, através da análise das respostas aos exercícios e das respostas ao inquérito por questionário apresentado no final da intervenção, concluem que a estratégia de reflexão ética, baseada em exemplares no Ensino de História promoveu, de facto, um cultivo de virtudes, e que os alunos reconheceram que a sala de aula de História pode ser um espaço de reflexão ética.

Palavras-chave: Ensino de História; Virtudes; Consciência histórica; Consciência moral.

Abstract

This work presents an innovative approach that aims to amplify the ethical dimension of History in its learning process, revisiting Cicero's *Historia Magistra Vitae*, the idea that the study of past events can be a valuable support for the formation of our character - a cultivation of virtues.

Through a dialogue between Philosophy, Psychology and History, this study, inspired by philosopher Linda Zagzebski's *Exemplarist* theory and supported by Erik Erikson's theorie of Psychosocial Development and Lawrence Kohlberg's theorie of Moral Development, aims to develop students' ethical reflection, moral consciousness and historical consciousness, as defined by Jörn Rüsen, creating strategies that promote the cultivation of virtues, according to Aristotle.

This internship report seeks to provide an objective answer to the question: "Does the teaching of History, through ethical reflection based on exemplars, promote the cultivation of virtues?" Its objectives are: to identify the relationship between the Teaching of History and Ethics; to assess whether the strategy of ethical reflection based on exemplars in the Teaching of History promotes the cultivation of virtues; to understand whether the students recognise that History class can be a space for ethical reflection.

This action research carried out three different activities, following the same defined approach, with two 9th grade classes, one with 27 and the other with 28 students, making them relate the lives of History to their own existences, connecting past-present-future. The results obtained, through analysis of the answers to the exercises and the answers to the questionnaire presented at the end of the intervention, conclude that the strategy of ethical reflection based on exemplars in History Teaching did indeed promote the cultivation of virtues, and that the students recognised that the History classroom can be a space for ethical reflection.

Key-words: History Teaching; Virtues; Historical consciousness; Moral consciousness.

Índice de Tabelas

Tabela 1) A frequência da identificação dos Exemplares, na turma do 9.º Alfa 55

Tabela 2) Os critérios de avaliação dos três níveis de análise das respostas 58

Tabela 3) A frequência da identificação dos Exemplares, na turma do 9.º Omega 62

Tabela 4) Classificação dos coletivos de transformação das duas turmas 91

Índice de Gráficos

Gráfico 1) As virtudes identificadas em cada Exemplar e suas frequências de incidência, na turma do 9.º Alfa ……. 55

Gráfico 2) As virtudes identificadas em cada Exemplar e suas frequências de incidência, na turma do 9.º Omega ……. 62

Gráficos 3) Percentagem dos diferentes níveis obtidos pelos alunos das duas turmas .. 66

Gráfico 4) A forma como os alunos olham a História, por níveis de concordância …….. 101

Introdução

O presente relatório de estágio, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, desenvolvido na Iniciação à Prática Profissional, tem como título: "Uma História de *exemplares* para o cultivo de virtudes – uma abordagem ética no Ensino da História". Este estudo, que revisita o clássico preceito de Cícero – *Historia Magistra Vitae* –, pretende renovar a capacidade do ensino de História para a formação do carácter, tendo por base o cultivo de virtudes.

Cabe-me elucidar o leitor de que, apesar de o título, talvez, parecer sugerir, este trabalho não pretende devolver à História o pedestal das grandes figuras, e muito menos revestir o Ensino de um carácter moralizante ou doutrinário. O seu propósito está nos antípodas. Através de uma abordagem ética da História baseada em exemplares, inspirada na teoria da filósofa Linda Zagzebski, pretendo desenvolver nos alunos a reflexão ética, as consciências histórica e moral, e um cultivo de virtudes – "agir absolutamente por virtude nada mais é, em nós, do que agir, viver, conservar o seu ser (…), sob a condução da razão, e isso de acordo com o princípio de buscar o que é útil para si próprio." (SPINOZA, 2009, 174)

Importa, introdutoriamente, ainda referir a questão de partida que move o desenvolvimento deste relatório de estágio e os seus respetivos objetivos: "Será que o ensino da História, através da reflexão ética baseada em *exemplares*, promove um cultivo de virtudes?". De modo a responder a esta questão defini os seguintes objetivos: a) identificar a relação entre o Ensino da História e a Ética; b) avaliar se a estratégia de reflexão ética baseada em exemplares no Ensino de História promove um cultivo de virtudes; c) perceber se os alunos reconhecem que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética.

Este relatório de estágio pretende amplificar a dimensão ética do ensino da História, baseada numa teoria específica, partindo de exemplos práticos e operacionalizando, articuladamente, os conceitos de Consciência histórica, Consciência moral e Virtudes. Num período histórico de mudança, esta abordagem visa potencializar as competências atribuídas à disciplina de História, fazendo com que os alunos relacionem as vidas da História com as suas próprias existências, conectando passado-

presente-futuro. Em suma, os alunos da Escola Secundária Almeida Garrett, com a disciplina de História terão uma verdadeira oportunidade para concretizar o slogan da sua escola – "Aprender a Ser". Num ano em que se celebram os 50 anos do 25 de Abril de 1974, data que pôs termo a um regime autoritário onde a educação aprisionava os estudantes a uma doutrina e a um líder que impunha uma forma de estar e de ser, pretendo que os alunos concretizem o seu significado já que, como nos diz Hegel: "Liberdade é, em última instância, ser si mesmo." (MORA, 2001, p. 415)

De modo a concretizar os seus objetivos, este empreendimento encontra-se dividido em duas partes principais: um enquadramento teórico e um enquadramento prático. O primeiro capítulo intitulado de "Ética e Educação" segue, ainda, um tom de receção. Encontra-se dividido em dois subcapítulos: o primeiro tem como objetivo explicar a relevância de uma abordagem ética no ensino, sobretudo uma promotora de virtudes; e o segundo visa acomodar legalmente o tema, lançar algumas problematizações sobre a sua natureza educativa, partindo de uma frase de Aristóteles, e a distinguir Ética de Moral, contraste que definirá a conceitualidade e as fronteiras de atuação da prática pedagógica deste trabalho.

O segundo capítulo, designado de "História e Ética", está dividido em três subcapítulos com o objetivo de identificar a relação entre o Ensino e a História: o primeiro apresenta uma breve historiografia sobre a evolução da relação atrás descrita, desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias; o segundo subcapítulo pretende ilustrar a potencialidade das abordagens éticas, estando assentes em conceitos de terceira ordem, para o significado e motivação da aprendizagem da História; a terceira secção esclarece os conceitos de Consciência Histórica e Consciência Moral e seus ornamentos conectores, atravessando os seus principais teóricos, Rüsen, Seixas e Morton, Chinnery e Jan Löfström, Niklas Ammert, Heather Sharp e Silvia Edling. Ainda dentro deste subcapítulo, expõe as duas tipologias de análise ética que serão concretizadas: "Identify/character formation" e "Existencial struggles", suportadas pela Psicologia, na teoria Psicossocial de Erik Erison e na teoria do Raciocínio moral de Lawrence Kohlberg.

O terceiro capítulo, com o nome "Uma História de exemplares", explana a teoria central deste relatório, começando por, no primeiro subcapítulo, aflorar a ética das

virtudes de Aristóteles, esclarecendo o que é uma virtude e as estratégias principais para o seu cultivo; no segundo subcapítulo é apresentada a teoria *Exemplarista* da Linda Zagzebski, explicando a sua forma e esclarecendo as suas potencialidades na prática pedagógica; e por último, no terceiro capítulo, aponto o holofote para o conceito de Exemplar, detalhando-o, e exponho as fragilidades da teoria, a ter em conta na prática.

O quarto, e último capítulo, descreve a componente prática. Começa por apresentar o contexto de intervenção, a Escola Secundária Almeida Garrett, onde se inseriu a prática deste estudo, e caracterizar as turmas do 9.º ano, sobre as quais incidiu a prática pedagógica. No terceiro subcapítulo é descrita a metodologia e são relatados os três exercícios, de abordagem ética, que têm como palavras-chaves: virtude, culpa e coletivos. Aqui, serão explicitadas as aulas de encaixe das atividades e apresentadas e analisadas as respostas dos alunos, visando avaliar se a estratégia de reflexão ética baseada em exemplares no Ensino de História promove um cultivo de virtudes. Por fim, serão divulgados e interpretados os resultados do inquérito por questionário, que pretendeu auscultar as perspetivas dos alunos e objetivar o último propósito do trabalho: perceber se os alunos reconhecem que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética.

A conclusão irá fechar este trabalho, procurando refletir sobre as determinações da intervenção do estudo, buscando meditar sobre os aspetos mais e menos bem-sucedidos e lançando sugestões para o futuro do estudo das abordagens ética no Ensino da História.

1. Educação e Ética

1.1. A importância de uma abordagem ética no Ensino

"É urgente o amor."

Eugénio de Andrade

"Em que mundo vivemos?" Esta foi a primeira pergunta a que me propus responder quando me lancei na elaboração deste relatório, pois tencionava compreender que aspeto do Ensino da História seria mais relevante desenvolver e colocar em prática. Evidentemente que a relevância é voltada para a perspetiva do aluno. Ou seja, pensar que tipo de História pode ajudar o aluno, e consequentemente a sociedade, a superar os desafios e/ou a realizar os desejos do seu espaço e do seu tempo.

Encontramo-nos no ano de 2024, no fim do primeiro quartel do século XXI. Vivemos numa época de crise caracterizada pelo "Fim da Modernidade", como designou o italiano Gianni Vattimo (1985), ou antes, pelo início da *Hipermodernidade*, como apelidou o francês Gille Lipovetsky (2004), ou a "Modernidade Líquida", sugerida pelo polaco Zygmunt Bauman (1999). Estes filósofos contemporâneos, ainda que com diferentes abordagens, e destacando diferentes aspetos, radiografaram este tempo de transição, uma espécie de outono civilizacional, diagnosticando uma série de "patologias". A globalização, que acelerou o capitalismo, fez emergir o individualismo, o consumismo efémero, a proliferação de informação, a eficiência do trabalho, transformando a nossa sociedade numa "Sociedade do Cansaço", como nos diz o sul-coreano Byung Chul-Han (2014). As pessoas, com cada vez mais problemas de saúde mental, estão a perder a sua capacidade de agir, limitando-se a reagir aos estímulos impostos pelos ecrãs, pelas publicidades; deixam-se levar pelo algoritmo, pelo ritmo das cidades, e pelo padrão economicista da vida. Na "Era do Vazio" (1983) os indivíduos despersonalizados largam as certezas e desapegam-se das emoções já que os despedimentos são feitos via e-mail e as relações sociais são desenvolvidas em registo virtual.

Habitamos um mundo onde são cada vez mais levantadas questões de natureza ética, e nas mais importantes áreas da vida. Darei alguns exemplos: o desenvolvimento exponencial da Inteligência Artificial (IA) tem criado implicações éticas na medicina, na educação e no trabalho; o surgimento de mais guerras (Ucrânia, Palestina), o aumento das migrações, o surgimento de forças nacionalistas e conservadoras, assim como o crescimento do poder das forças terroristas, tem complexificado as relações internacionais, aumentando a probabilidade de um conflito à escala mundial; as repetidas crises e o aumento das desigualdades[1], põem em causa o sistema económico; o aumento do número de doenças contagiosas (covid-19), a colossal proliferação de plásticos, que contamina já o sistema reprodutor do homem pondo em causa a fertilidade da própria espécie, e as alterações climáticas que têm tido impacto catastróficos em toda a superfície terrestre, contribuem para o desequilíbrio da natureza. Alguns pensadores têm equacionado que neste contexto a "sociedade doente", em *burnout*, prisioneira da ansiedade, do receio, do medo, da insegurança e da incerteza no futuro, evidencia uma crise de valores: amoralismo, pragmatismo, niilismo, relativismo, guiados pelo tecnicismo. Verifica-se que:

> A razão tecnocrática não é suficiente nem capaz de promover sustentadamente a qualidade de vida. Pelo contrário, na sua ânsia de domínio e progresso estritamente económico e material, esquece a ligação entre o natural e o cultural e a importância de uma ético-política potenciadora de desenvolvimento integrado, geradora de equilíbrios à escala local e global. (RODRIGUES, 2011, 31)

Podemos evidenciar que a evolução tecnológica e científica não está a ser acompanhada pelo progresso ético da Humanidade.

> A Ética é ainda um lugar privilegiado para compreender a necessidade de intervenção do homem nos problemas do seu tempo, para compreender a dimensão pública da vida e o sentido de pertença a uma comunidade histórica e racionalmente enraizadas. (XIMENEZ, 1995, 112)

Porque é que isto se sucede? Por um conjunto variado de razões. Contudo, eu julgo que a escola, agarrada ao sistema tecnicista, não tem conseguido dar continuidade ao projeto iluminista de, partindo da autonomia da razão, criar emancipação, liberdade,

[1] "o planeta contava apenas 5 multimilionários para 100 milhões de habitantes adultos em 1987, e em 2013 conta 30; os multimilionários detinham apenas 0,4% do património privado mundial em 1987, e em 2013 detêm mais de 1,5% (…)" (PIKETTY, 2014, 650)

para que os alunos se libertem do presente indesejado e desenhem com as suas próprias mãos o futuro. Creio que, apesar dos esforços, a escola continua ainda ancorada nos postulados da Modernidade, quando os alunos comungam já da Pós-Modernidade. Acredito que a escola deve dar espaço a abordagens éticas que vão para além do desejo da salvaguarda da democracia e da cidadania como fins. A escola deve desenvolver estratégias éticas científicas, com abordagens concretas, que articulem a conceção de Ética (enquanto prática coletiva e pública), apresentada pela professora Ximenez, com o *Ethos* grego relacionado ao modo de ser (individual e privado), a raiz da essência Humana, a formação do carácter e o cultivo de virtudes.

> Os exemplos de sociedades em transição, como são as de hoje, tornam mais compreensível a questão fulcral da educação para os valores: qual a sua articulação, o seu grau de dependência, face às características da sociedade? Uma questão surge necessariamente: como é encarada a educação para os valores? Serão um mero instrumento do *status quo* ou será uma tentativa para formar um critério acima e fora de todas as tendências sociais? Assim sendo, seria necessário encontrar uma teoria conceptual, que com rigor (in)formasse a educação para os valores. Essa teoria fundamentada numa ética, não andaria ao gosto de vontades subjetivas e ideologias diversas. Seria entendida (…) como uma estratégia de auto-reflexão, que orientasse a prática existencial, onde a virtude seria o corolário deste percurso. (RODRIGUES, 2011, 118)

Assim, reconhecendo a urgência, e seguindo a sugestão de Maria Rodrigues, este relatório pretende desenvolver uma abordagem ética no Ensino da História, assente numa teoria concetual concreta, que promova a construção do carácter através do cultivo de virtudes. Apesar desta reflexão ser centrada no "eu" não pretende isolá-lo do mundo. Muito pelo contrário, pois é aqui que entra o amor, e com toda a sua urgência. Como nos diz a filósofa Iris Murdoch, o amor é o princípio capaz de ordenar todas as virtudes. E considera que "o realismo (a capacidade de perceber a realidade) requerido pela bondade é um tipo de capacidade intelectual de perceber o que é verdadeiro, o que é ao mesmo tempo, de forma automática, a supressão do eu" (MURDOCH, 92, 2012).

Hanno Sauer, filósofo e professor de Ética na Universidade de Utrecht, questionou-se na conclusão do seu recente livro sobre a História da Moral com a seguinte forma: "Agora que chegou ao fim, será que ainda conseguiremos amar-nos uns aos outros?" (2023, 308). Ainda que, com uma dose de ingenuidade, mas

simultaneamente com seriedade, e num suporte científico, a prática deste relatório pretende proporcionar uma afirmação positiva a esta pergunta.

1.2. Os limites da Educação: entre a ética e a moral

Aristóteles, em *Política*, fecha o Livro VII sobre o "bem supremo para a cidade e para o indivíduo" questionando-se quanto ao lugar e forma do ensino das crianças, com as seguintes palavras: "É preciso considerar se deveria haver algum código de regulamentação para a educação das crianças; depois, se a educação deve estar a cargo da cidade ou de indivíduos particulares; em terceiro lugar, que educação adotar." (1337a, 1998, 557) Este subcapítulo tem como objetivo discorrer sobre as três indagações com vista a acomodar este relatório: explicar a sua legitimidade normativa e os seus contornos vermelhos (o que posso e não posso fazer), fazendo a distinção entre ética e moral.

A primeira pergunta já não se coloca. Hoje, todos os países têm códigos que regulam a educação. Portugal tem como principal documento a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)[2], que, no Artigo 2.º, após garantir o direito à educação e à cultura de todos os portugueses, no ponto 1; e expressar a responsabilidade do Estado pela democratização do ensino e a justa oportunidade no acesso e sucesso escolar, no ponto 2; traça os limites do que não pode ser a educação, como consta no ponto 3:

3. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

[2] Consultar: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975

Fica claro que, aqui, assim como no 43.º Artigo da Constituição[3], o Estado garante a liberdade total da prática de aprender e de ensinar. Concretiza este aspeto, não permitindo a imposição de tudo aquilo que causa a sua autodestruição. Ou seja, impede a implementação de regras modeladoras que culminem em qualquer tipo de formatação ou doutrinação, que rompe com o conceito de educação (conservar a ideia de Platão – *trazer à luz a ideia*).

Aristóteles questionou-se ainda sobre se a educação deve estar a cargo da cidade ou de indivíduos particulares. Esta problemática é levantada quando tentamos traçar a fronteira de atuação entre escola (Estado) e casa (Família), sobre o que a cada um compete educar. A família é, na generalidade, vista como sendo a principal responsável pela transmissão de valores morais, religiosos e culturais. Ocorre uma tensão quando a educação do Estado entra em conflito com os valores transmitidos em casa. Em 2022, foi visível este choque quando dois pais, em Vila Nova de Famalicão, proibiram os seus filhos de frequentar as aulas de Cidadania e Desenvolvimento, desde o ano letivo 2018/2019, por não estarem de acordo com a educação sexual lecionada, e alegavam objeção de consciência, defendendo que essa educação é da competência dos próprios pais. Sentiram-se no direito, pela sua condição paternal, de determinar os princípios, e as convicções dos seus filhos. O caso chegou a ser tratado no Tribunal de Família e Menores, após o agrupamento de escolas reportar o elevado número de faltas na disciplina à CPCJ, como acontece quando qualquer aluno é impedido do direito à Educação. E atingiu o ponto de, após os dois alunos terem transitado de ano, mesmo de forma condicionada, pela ilegalidade, o Ministério Público ter pedido a guarda dos alunos à escola, em substituição da paternal, durante o horário escolar. Esta decisão visou proteger a autonomia das crianças, defendida pela Lei, onde o Estado compromete-se, através da Educação, a contribuir para a formação individual de todos, como poderemos ver, de seguida.

No mesmo documento acima mencionado, nas alíneas b) e c) do Artigo 3.º verificamos que o sistema educativo se organiza de forma a garantir os seguintes propósitos:

[3] Consultar: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-49435875

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

O Estado considera que não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, como vimos na primeira análise, contudo, como aqui verificamos, o seu sistema educativo tem como propósito formar o carácter para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Aqui surge um paradoxo:

> Problemas acerca da educação moral levantam-se de imediato, sobretudo quando esta educação se passa na escola pública. Os dados do problema estão lançados: educar moralmente sem doutrinar? Ou, na tentativa de fugir completamente a qualquer tipo de doutrinação desembocar num relativismo exagerado? (XIMENEZ, 1995, 112)

Assim, compreendemos que o grande desafio está em concretizar uma educação moral que não caia nem na doutrinação, nem no relativismo. Entramos na última questão de Aristóteles sobre que educação adotar. No meu ponto de vista, a solução passa por investirmos numa abordagem ética (e não moral). Para melhor compreendermos, passarei a explicar a distinção entre moral e ética, segundo a análise de Paul Ricœur (2011).

Os conceitos de moral e ética, são muitas vezes assumidos como sinónimos para designar a análise sobre o "correto" e o "errado", o "bom" e o "mau", o "obrigatório", o "dever", o "carácter" e a "virtude". Se partirmos da etimologia não encontraremos diferença já que moral, com raízes no latim *mores*, e ética, do grego *ethos*, significam ideia de costumes. Com o passar do tempo os seus significados foram se densificando e afastando, quando associadas a teorias filosóficas, de diferentes perspetivas (a deontológica, que significa precisamente "dever"; e a teleológica, de *telos*, que significa "fim"). Utilizarei os exemplos mais paradigmáticos: a moral é associada às regras e

normas, como são ilustrativas as fórmulas do imperativo categórico[4] de Kant; e a ética é apontada a Aristóteles com a procura do florescimento humano ou realização humana (*eudaimonia*), por intermédio das virtudes. "À indagação moral corresponde à pergunta: «como devo agir?». E à reflexão ética cabe responder à outra: «que vida eu quero viver»'" (TAILLES, 2006, 29) Reparemos que as perguntas são completamente diferentes. Na primeira existe um dever, uma obrigatoriedade, uma retração do eu; na segunda é permitida a busca, a escolha, a realização da expansão de si próprio; na primeira uma posição passiva, na segunda uma posição ativa; na primeira doutrinação, na segunda libertação.

Com este contraste vincado, na distinção destes dois conceitos, que os coloca em posição diametralmente oposta, não pretendo optar por uma, e descartar a outra. Eu não quero pôr de parte a formação moral, e considero-a importante. Aliás, Lipovetsky (2010) no seu livro, "O Crepúsculo do Dever", afirma que a refração do sentimento de obrigatoriedade atual não é benéfica, pois decorre da atual ordem social individualista que prioriza o prazer em relação ao dever. Mais ainda, importa referir que nestas duas visões apresentadas não existe uma barreira impermeável. Como refiro o exemplo do filósofo Paul Ricouer que, através da sua teoria *Soi-même comme un autre*, concilia o ponto de vista aristotélico e kantiano, argumentando que ambos se podem complementar.

Contudo, a distinção é importante para esclarecer uma diferença fundamental para a concretização de uma educação cujo objetivo é nortear a ação humana: "os teóricos do eudemonismo não desconhecem a dimensão deontológica (deveres) e a sua importância fundamental para o convívio, mas colocam no segundo plano das suas reflexões, reservando o primeiro plano à pergunta "que vida eu quero viver?" (TAILLES, 2006, 29) já nas teorias deontológicas corre-se o risco

> de se poder viver uma moral sem nunca ter se dado ao trabalho da reflexão ética. Aqui reencontramos uma possível oposição entre heteronomia e autonomia: para o heterónomo, assim como definido por Piaget, basta a obediência à autoridade, à tradição; para o autónomo, sempre segundo a definição piagetiana,

[4] A fórmula da lei universal: "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal; a fórmula da Humanidade"; formula do fim em si: "Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na outra pessoa, sempre e simultaneamente como fim e nunca como um meio"

> é necessário a reflexão, a busca de princípios que expliquem e legitimem a moral. (TAILLE, 2006, 26)

Assim, de modo a responder à última questão do conjunto de indagações de Aristóteles que guiaram este subcapítulo, julgo que a educação que proponho adotar, seja aquela que permita a liberdade e a autonomia, onde a obrigação emanada pela autoridade não tenha lugar. Porque, como defende Elizabeth Anscombe (1958), a relação do humano não é com a lei, mas com a virtude, no sentido em que ela nos conduz ao bem e à felicidade. Por outro lado, se reconhecemos que o principal objetivo da educação é a formação do carácter e da personalidade da criança, devemos dar espaço de liberdade para pensar autonomamente.

A educação para a formação ética "não se reduz à distinção entre o certo e o errado, ou entre o obrigatório e o proibido (…), não incide sobre que deveres tenho; pelo contrário, ela é tão simplesmente a resposta à pergunta: como devo viver a minha vida?" (CADILHA & MARCELO, 2021, 475). Assim, o limite da Educação está traçado: o Estado, a família ou o professor não podem condicionar, de forma ideológica, religiosa ou filosófica a resposta da criança a esta pergunta.

2. História e Ética

2.1. Da *Historia Magistra Vitae* à "Vida, mestra da História"

Este capítulo tem como propósito cumprir o primeiro objetivo deste trabalho: identificar a relação entre o Ensino da História e a Ética. Para isso apresentarei uma breve historiografia sobre a evolução desta relação, que começou na Antiguidade Clássica, até aos nossos dias.

Heródoto, o chamado "pai da História", desenvolveu esta ciência com vista a combater o esquecimento. A "arte da memória" pretendia gravar com imparcialidade as vitórias do Homem: "para que os feitos dos homens se não desvaneçam com o tempo, nem fiquem sem renome as grandes empresas, realizadas quer pelos Helenos quer pelos Bárbaros" (1994, 53). Assim, a escrita da História propunha-se derrotar a amnésia do tempo. Mais tarde, já na Roma Antiga, Cícero, absorvido pelo ritmo cíclico do cosmo, também herdada dos gregos, pela raiz universal da natureza humana, e pela eternidade dos feitos, perpetuada pela escrita, designou a História como *Historia magistral vitae*, sendo uma coleção de exemplos com a qual podemos aprender a viver. Deste modo, nos nestes primeiros longos anos, a História foi usada como ferramenta pedagógica, um meio de ensinar as virtudes plasmadas nos exemplos do passado, com o desígnio de instruir e orientar as ações no futuro. E permaneceu assim durante anos. Aliás, uma conceção semelhante da História exemplar continuou até à Idade Média, mas adaptada à cristianização das consciências, à predominância da fé sobre a razão, devido à verdade revelada pelos santos, que anuncia o fim do mundo. Na verdade, "o magistério das narrativas já não visava produzir efeitos de índole ético-cívica; a exemplaridade enaltecida só tinha sentido desde que fosse de conteúdo religioso e se convidasse à imitação das vidas virtuosas, tendo em vista a salvação das almas." (CATROGA, 2006, 16).

A partir do século XV, com o esmorecimento das profecias apocalípticas, que também faziam questão de ensinar através dos exemplos pecaminosos, dignos de repulsão, e, portanto, direcionados para o Inferno, a História como mestra é adaptada à política-prática de Maquiavel, segundo a qual se deve não apenas admirar os antigos, mas imitá-los. A História era tomada como fonte de proveito para reunir o pensamento exemplar e o empírico. Na Idade Moderna, de Voltaire e de Kant, a crença na existência

de uma ordem ideal subjacente à história empírica, e na faculdade da razão que iluminava o aperfeiçoamento humano, alimentou o princípio de acordo com o qual a diacronia das sociedades é fruto de antíteses, intrínsecas ao "sujeito-motor" do Homem, que se desenrolam de forma objetiva, universal. Assim, a lógica de que o antecedente gera o consequente, na qual não haveria lugar para o acaso, sublinha que "a tese da capacidade de repetição e, com ela, da capacidade de transmissão de ensinamentos atribuída à experiência histórica era um momento constituinte da própria experiência: *historia magistra vitae*." (KOSELLECK, 2006, 80). Mais tarde, a História, influenciada pelo conceito alemão de *Geschichte*, teorizado por Hegel, sustenta um papel bem diferente da Antiguidade, em que a mestria da História vale por si só, porque "acima das histórias está a História". O papel instrutivo da História para o seu tempo prevaleceu só que o holofote foi deixando de incidir no pedestal das figuras para iluminar o aspeto coletivo singular da História.

> Tendo em conta que até aos finais do século XVIII a História não tinha qualquer espécie de autonomia nas universidades e era basicamente utilizada como um reportório de exemplo, poder-se-á dizer que, tal como a conhecemos, a História pode ser considerada uma invenção do século XIX e, em particular, dos académicos alemães. (MAGALHÃES, 2002, 9)

O grande responsável desta transformação, seguindo os mestres da universidade de Göttingen, mais concretamente Wilhelm von Humbold, foi Leopold von Ranke, que no prólogo do seu primeiro livro "História das nações Latinas e Germânicas", em 1824, afirmou que ao historiador não cabe julgar o passado, nem preparar o futuro, mas simplesmente mostrar o que realmente se passou (*wie es eigentlich gewesen*). A partir de então, foram-se espalhando pela Europa métodos de recolha e análise crítica e direita, com ausência de juízos de valor, às fontes históricas. Assim, a História tornou-se definitivamente uma ciência académica, tendo como linhas mestras: a análise de acontecimentos sucedidos, através das suas fontes, e a criação de relatos coerentes, respeitando o tempo unidimensional e linear. Um dos exemplos desta abordagem em Portugal foi Alexandre Herculano (TORGAL et all, 1996).

Um pouco mais tarde, no final do século XIX e ao longo do século XX, depois de surgirem vastas e variadas formas de trabalhar a História, desde o materialismo histórico

de Karl Marx e a sociologia de Max Weber até à escola dos *Annales*, a História voltou a reencontrar-se com "as lições de moral".

Um aceso debate sobre julgamentos morais na educação histórica ocorreu no final do século XIX, com os britânicos Mandell Creighton e Lord Acton como personagens centrais. Lord Acton liderou a escola de pensamento que argumentava que personagens históricos (especialmente líderes) e eventos deveriam ser julgados com base em avaliação moral. Opondo-se a esta ideia esteve Herbet Butterfield, curiosamente, historiador conhecido pela criação da *Whig History*, uma abordagem historiográfica positivista que constrói a narrativa de que o passado obscuro culmina inevitavelmente no progresso do presente glorioso, com a publicação do livro *The Whig Interpretation of History*, em 1931. O debate sobre os julgamentos morais foi maniqueísta, sendo dominado por defensores ou detratores.

Nesta contenda intelectual, os argumentos lançados pelos historiadores contra os julgamentos morais foram, e continuam a ser, bastante pertinentes. Passarei a enumerar os principais:

a) O problema do universalismo e/ou a localidade moral. Os absolutos morais são problemáticos, na medida em que as diferentes bússolas morais não se baseiam num único fundamento. Entre outras coisas, culturas e religiões podem significar diferentes bússolas morais;

b) A problemática da quantificação do que constitui um bem aceitável ou condenável. Por exemplo, é mais moralmente aceitável um personagem histórico responsável pela morte de duas pessoas do que outro responsável pela morte de milhões de pessoas?

c) O determinismo versus o acaso do processo histórico. Para explicar uma compreensão determinista do processo histórico implicaria interpretar que os agentes históricos são limitados na sua ação histórica porque o destino ou outras forças desempenham um papel. Da mesma forma, aceitar o papel do acaso na determinação da história significa que alguns eventos históricos não podem ser totalmente atribuídos a personagens históricos;

d) O presentismo nos julgamentos morais sobre o passado. A diferença de tempo dita que pode ser anacrónico aplicar a moral do presente às ações do passado, especialmente um passado durante o qual a noção de moral atual não existia;

e) Os historiadores não têm formação específica para fazer julgamentos morais, podendo incorrer em erros de análise ética.

Desde a década de 1980, ocorreu uma "viragem moral" nos estudos históricos, no sentido em que questões sobre o que é moralmente certo e errado foram reconhecidas como altamente pertinentes para o trabalho dos historiadores – julgamentos morais sobre a responsabilidade histórica. A Pós-Modernidade começou a questionar a objetividade histórica, dissecando as estruturas da História que arrastam o poder, impõem explorações e legitimam injustiças. Um exemplo paradigmático da adoção deste tipo de abordagens foi Michel Foucault. Na viragem do milénio, que marcou a entrada na "era do pedido de desculpas", com referência às inúmeras exigências de reparação de injustiças passadas, alguns historiadores começaram a argumentar que todos os humanos têm uma bússola moral dentro de si e não podem fugir dela. Aliás, Tsan Tsai (2011) afirma que "as nossas visões morais e históricas são interdependentes" (1).

Na atualidade, a História voltou a ser encarada como sendo um veículo fulcral de instrução para o futuro. Cabe-lhe a função de promover os valores da tolerância, da diversidade, da igualdade, da democracia e da cidadania global. A História reconhece-se como ferramenta útil para a instrução de um futuro sem violência, segregação e opressão, acarretando um significado moral na sua aprendizagem, vejamos:

> After all, historical narratives are concerned with demonstrating how cruelty and evil are produced, disseminated, and experienced. Reading nuanced and engaged accounts of historians about slavery and abolitionism, about war and peace, about shifting boundaries of gender and race, all of this can be, no less than in fiction, a means of conveying moral meaning to students of history. Historians will, of course, make judgments, but the impetus behind moral history should be to trouble issues, to make palatable the pain and necessity of the moral imagination. The hope is that, in the process, historical work widens vision and cultivates virtues. (COTKIN, 2008, 298)

Deste modo, compreendemos que, assim como descrevi no primeiro capítulo deste trabalho, o presente contexto nada tem que ver com o contexto positivista do

Iluminismo descrito neste subcapítulo. Não querendo cair em anacronismos, poderia afirmar que as suas visões sobre o futuro são diametralmente opostas, logo a forma como olham para o passado, e para a própria função instrutiva que dão à História, também são diferentes.

> A receção do novo não pode significar, porém, uma hospitalidade acrítica, pois ele vem morar numa terra já habitada por homens com racionalidade ética e com memória; e é pela comparação, logo suscitada pela pré-compreensão, que a densidade do "aumento de ser" que ele oferece deve começar a ser avaliada. Caso contrário, cair-se-á na reificação da novidade, como se o tempo fosse, tão-só, um infinito somatório de momentos sem passado e sem futuro entre si. (CATROGA, 34, 2006)

Portanto, como afirma Fernando Catroga, "a história só será mestra da vida se, em primeiro lugar, a vida for mestra da história." (34, 2006).

Concluímos que a relação entre o Ensino da História e a Ética evoluiu significativamente, influenciada pela política, religião, filosofia e ciência da sua época histórica, caminhando entre a moralidade religiosa, a busca pela verdade objetiva, e a cidadania. Hoje, reconhecemos que o Ensino da História é um espaço fundamental para compreender as complexidades do passado e os seus impactos éticos no presente, na busca da promoção de uma sociedade mais justa, e de um futuro de paz. E, assim como expressa G. Cotkin, espera-se que neste processo de aprendizagem se cultive virtudes.

2.2. Aprender História e com a História

Como verificamos no capítulo anterior, a natureza da disciplina de História tem a potencialidade educar para as virtudes. Os documentos curriculares nacionais e internacionais apresentam competências específicas da disciplina de História que estão relacionadas com a Ética, reconhecendo que a História tem, de facto, um uma dimensão ética. Vejamos as Aprendizagens essenciais (AE) de História para a consecução do Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), em Portugal, com revisão em 2022[5]:

[5] Consultar: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AprendizagensEssenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

- Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos;
- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;
- 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.

Vejamos, ainda, os princípios e linhas orientadoras para o ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI, desenvolvidos pelo Conselho da Europa, em 2018[6]:

- Equilibrar as dimensões cognitiva, emotiva e ética no ensino e aprendizagem da história;
- Compreender as ações humanas do passado implica tanto conhecer os acontecimentos como a exploração dos motivos e das atitudes dos indivíduos;
- Reconhecer a força do emocional e do racional no ensino da história através do estudo de temas que colocam questões morais fundamentais;
- Educar para a diversidade e para a democracia inclui o desenvolvimento de determinadas disposições e valores;
- Promover o debate sobre sistemas de valores e códigos morais ao longo do tempo.

Uma das primeiras acusações que são apontadas, quando se fala em promover abordagens éticas no Ensino da História, é que podem correr o risco de deteriorar o rigor científico histórico, ou, ainda, utilizar a História como mera instrumentalização. Apesar de entender o fundamento destas afirmações (aliás, estas problematizações foram já analisadas anteriormente), tendo a não concordar. As abordagens éticas pretendem, sobretudo, fazer com que na sala de aula os alunos depois de "Aprender História" sejam capazes de "Aprender com a História". Quando uso a expressão "Aprender com a História" pretendo transmitir a ideia de que os alunos aprendem o significado da

[6] Consultar: https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html

História, trabalhando conceitos de terceira ordem. Os alunos adquirem também competências, mas essa parte será abordada no capítulo posterior.

A visão tradicional da História baseia-se frequentemente em conceitos de primeira ordem, como as datas, os personagens e os conceitos, por exemplo, as Cruzadas, o Feudalismo, a Revolução Francesa ou a Cortina de Ferro; mas o conhecimento histórico vai além da história linear baseada em conteúdos e eventos de encontros unidimensionais do passado. Um passo adiante é o nível analítico onde os eventos e o desenvolvimento ao longo do tempo são comparados à luz de conceitos de segunda ordem, por exemplo, continuidade, mudança ou comparação. Acontece que, muitas vezes, em questões relativas a passados dolorosos e a julgamentos morais contestados sobre a História, não é suficiente lembrar, descrever e analisar acontecimentos e processos históricos. “It is necessary to also reflect on the personal as well as societal moral perceptions and experiences of them. Interpretation, memory, ethics, and responsibility exemplify this field of what can be called third-order concepts.” (AMMERT et all, 2022, 4)

Os aspetos morais tocam em valores humanos fundamentais e, consequentemente, muitas vezes estimulam o interesse das pessoas pela História e as suas perceções sobre o que é relevante. As questões morais fornecem significado nos encontros com o passado, são como um prisma através do qual a continuidade e a mudança histórica são vistas. Por exemplo, questões de responsabilidade moral histórica e culpa são um tópico onde o potencial e o desafio de usar este prisma na educação histórica são visíveis: “Historical moral dilemmas, or situations when moral values or acceptable conduct have been violated, increase interest in the past and provide opportunities for interconnection between time layers” (AMMERT et all, 2020b, 133)

Como podemos verificar nas linhas orientadoras para o ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI, desenvolvidos pelo Conselho da Europa, os objetivos da História passam por “equilibrar as dimensões cognitiva, emotiva e ética no ensino e aprendizagem da história” e “reconhecer a força do emocional e do racional no ensino da história através do estudo de temas que colocam questões morais fundamentais”. Somente os conceitos de terceira ordem possibilitam estas concretizações, uma vez que a vida moral “não pode ser explicada apenas em termos de racionalidade já que

sensibilidade, emotividade e instintos também a condicionam." (CARR, 1991, 353). Assim, promover este tipo de abordagens passa, inevitavelmente, por trazer as emoções para a sala de aula.

> As emoções não podem continuar a ser separadas das cognições nas escolas e nas salas de aula do século XXI, como o foram no passado. A aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente. (FONSECA, 2016, 371)

Outra das potencialidades das abordagens éticas, que evocam inevitavelmente a reflexão e o debate, é o facto de possibilitar o aumento o leque sobre estratégias de como pensar e repensar a compreensão histórica:

> As interpretações, que aparecem no processo de ensino, devem ser abordadas (…) e ser pensadas/refletidas na sua relação com as formas de pensamento que as dominam. Como é que compreendemos o que aconteceu no passado? Como pensamos sobre ele? Como podemos confirmar o que aprendemos, como podemos transmitir aos outros e torná-lo discutível? (RUSEN, 18, 2021)

Em suma, compreendemos que as abordagens éticas, assentes em conceitos de terceira ordem, potencializa o significado, a motivação e as formas de pensar dos alunos na aprendizagem da História.

Contudo, pelo menos em Portugal, existe ainda uma indefinição de como operacionalizar os objetivos introdutoriamente destacados. Creio que, para além de outros motivos estruturais, que não incentivam a sua execução, como as reduzidas horas de lecionação, a necessidade de preparação para exame – problemas partilhados por todos os professores de História da Europa, como evidencia o *General Report on the State of History Teaching in Europe 2023*[7], elaborado pelo Observatory on History Teaching in Europe, do Conselho Europeu –, se deve ao facto de existir um relativo vazio científico em Portugal sobre a relação entre o Ensino da História e a Ética. Novas investigações[8], vindas sobretudo do norte da Europa, que conectam a Consciência histórica com a Consciência moral, partindo das teorias dos principais investigadores da

[7] Consultar: https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/general-report

[8] Ammert, N., Edling, S., Löfström, J., & Sharp, H. (2022). Historical and Moral Consciousness in Education: Learning Ethics for Democratic Citizenship Education (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003108139

área, como Jörn Rüsen, Peter Seixas e Ann Chinery, revestem os conceitos de novos significados e apontam para novas direções. Assim, considero ser pertinente esta atualização científica. Será ainda relevante, como pretendo com este trabalho, para a constituição de uma nova abordagem no ensino da História.

2.3. As consciências histórica e moral e a sua relação

A palavra consciência tem a sua raiz na moral cristã. É o guia que fornece ao indivíduo a capacidade de distinguir entre o certo e o errado do ponto de vista cristão. Os crentes são convidados a fazer regularmente o seu "exame de consciência". Recentemente, vários teóricos propõem uma conceção de consciência que seja secular e científica. A História pode ser interpretada de várias maneiras, pode ser a História de seres humanos individuais, pode ser a História local, pode ser a História das sociedades humanas, ou a História das nações. A História trabalha, assim como a moralidade, num mundo de comunidades e indivíduos. Vejamos as consciências histórica e moral.

Jörn Rüsen, conhecido por aprofundar o conceito de consciência histórica: "a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2001, 57), criando quatro tipologias (tradicional, exemplar, crítica e genética), inspiradas na teoria do Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg.

> Um ser humano que possui uma consciência histórica do tipo tradicional, quando da sua ação e intenção no tempo, ele irá utilizar-se das tradições como elementos para sua orientação. Quando sua consciência for do tipo exemplar, será necessário lançar mão das regras gerais e pessoais utilizadas no passado como referencial da conduta ou dos sistemas de valores. Se a sua consciência for do tipo crítico, ele colocará em questão a moral apontando a relatividade cultural nos valores, que contrasta com uma universalidade aparente. Por último o tipo genético, aqui sua consciência histórica se apoiará na ideia de mudança, transformação e desenvolvimento, não aceitando ter um futuro igual ao passado, rompendo assim com as tradições e os modelos existentes na história (PINA, 2015, 288).

Considera que este conceito, que une passado, presente e futuro, está intimamente ligado com a uma noção ética:

> A consciência histórica mistura "ser" e "dever" em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Desta forma, a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência moral. (RÜSEN, 1992, 33)

A consciência moral é um conceito mais complexo no sentido em que a avaliação de valores morais envolve várias capacidades. A Psicologia moral identificou vários componentes importantes da moral. O "Four Component-model" de James Rest (1986): 1. Sensibilidade moral (deteção e interpretação da situação); 2. Julgamento moral (julgar qual ação é moralmente certa/errada); motivação moral (priorização de valores morais em relação a outros); carácter moral (coragem, persistir, distrações, implementando habilidades).

Um dos principais elos entre as consciências histórica e moral é a empatia emocional: "Mature emotional empathy means that a person can understand the other's life circumstances more broadly and feel empathy for another's experience beyond the immediate situation" (SILFVER, 2022, 20) Do ponto de vista da educação ética, a tomada de perspetiva baseada no afeto é relevante, pois conecta-se com emoções morais e habilidades de empatia. O objetivo nas tarefas de tomada de perspetiva histórica com uma dimensão moral não é que os alunos cheguem a uma resposta "correta", mas que se envolvam na construção e na ponderação de interpretações e argumentos éticos historicamente plausíveis e na reflexão das suas próprias respostas morais à tarefa de tomada de perspetiva. (AMMERT et all, 2021, 245)

Do meu ponto de vista, a intimidade entre consciência histórica e consciência moral é mais aprofundada quando são colocadas questões morais que põem em confronto o passado e o presente, pois convida à reflexão sobre como e por que razão os julgamentos morais variam (ou não) em diferentes períodos históricos. As respostas podem ser, de facto, "presentistas", reconhecendo que os valores e/ou normas analisados têm validade universal e atemporal; ou podem expressar relativismo, considerando que cada período de tempo tem o seu próprio padrão de bem e mal; ou, ainda, pode ser que tanto a continuidade quanto a descontinuidade dos valores e normas morais existam e sejam vistas como tendo uma dinâmica própria. Ainda sobre este tipo de exercícios, e salientando a noção de que não terá de haver uma resposta correta, é evidente que não podemos, nem devemos esperar que o conhecimento

histórico possa dar a resposta à questão de saber qual teria sido a atitude moral correta a fazer numa situação particular no passado.

Assim, compreendemos definitivamente que, na aula de História, "for example, when students assess historical actions, when they seek to understand others' perspectives, or when they consider how best to move forward from the past, they move into the practice of ethics" (MILLIGAN et all, 2018, 470)

Peter Seixas e Tom Morton, englobam na famosa teoria do *The Big Six Historical Concepts* (2013) a dimensão histórica e moral da seguinte maneira:

> From an educational point of view, Seixas and Morton's work dissects historical events that might stir emotions and encourage students to take historical facts into account before passing judgement. Students are also asked to consider what the new insight might contribute to the present and future based on certain characteristic traits (or, virtues). In other words, 'by developing awareness of the ethical dimension of history, students develop a historical consciousness that allows them to participate in social actions with a more informed understanding of the connections among the past, present, and future – they will be aware of the past and more able to apply insights about how to live together in a peaceful, tolerant, and humane society. (AMMERT et all, 2020a, 347)

Ann Chinnery, investigadora canadiana, seguindo a ética do cuidado, cria o conceito "reciprocidade por procuração" para exprimir a ideia de que

> [M]ore pressing, I think – especially when we are talking about educating for historical consciousness in a pluralist democracy – is the need to recognize our ethical responsibility to and for those past-others whom we would not have been likely to encounter face-to-face – those past-others from places, cultures, and religions other than our own, but to whom we are responsible nonetheless. (CHINNERY, 2013, 257)

Löfström, Niklas Ammert, Heather Sharp e Silvia Edling (2020b) desenvolveram um critério esquemático para a analisar as expressões dos alunos sobre orientação temporal em relação à reflexão ética, combinando a teoria dos tipos de consciência histórica de Rüsen e a teoria da ética do cuidado de Chinnery (anexo 1). Não havendo respostas corretas concretas neste tipo de exercícios, é importante existir uma metodologia objetiva que avalie o conhecimento, as capacidades, e a profundidade das reflexões dos alunos.

Para além disto, Jan Löfström, Niklas Ammert, Heather Sharp e Silvia Edling (2020c), após analisarem 346 artigos científicos sobre Consciência Histórica, publicados entre 1980 e 2020, organizaram diferentes abordagens relacionadas com a consciência moral que permitem aos professores e estudantes desenvolver um julgamento moral através de reflexões e práticas diárias. Assim, foram esquematizadas cinco tipologias de análise com diferentes enquadramentos sobre como abordar o passado em relação ao presente e ao futuro no ensino de História:

1. "Cosmopolitan endeavour": usar o conhecimento do passado para detetar semelhanças e diferenças de culturas e estilos de vida a nível local, nacional e global, a fim de criar uma base comum sobre a qual um mundo melhor possa ser construído no presente e no futuro;
2. "Democratic endeavour": usar o conhecimento do passado para criar uma sociedade presente e futura baseada em princípios e valores democráticos – formas de governo que se opõem à democracia são frequentemente usadas como antítese;
3. "Emancipation": destacar as condições de determinados grupos de pessoas do passado, a fim de libertá-los da opressão de hoje e do futuro;
4. "Identity/character formation": nos encontros com conhecimentos passados a intenção desta abordagem é moldar (não no sentido moralizante, mas ético) identidades e características morais na formação do aluno no presente, com base em princípios universais ou em valores socialmente valorizados, como é o caso das virtudes;
5. "Existential struggles": o encontro com o conhecimento passado pode evocar sentimentos e experiências fortes que precisam ser enfrentados e trabalhados, a fim de abrir possibilidades de esperança para um relacionamento menos violento com outras pessoas no presente e no futuro. Nesta forma de raciocínio histórico não se trata apenas de encontrar o passado objetivamente, mas também de ter em conta as experiências das pessoas do presente relativamente aos sofrimentos, traumas e horrores da vida passada.

A componente prática deste relatório visa concretizar, essencialmente, as duas últimas tipologias de análise ética, ainda que determinadas práticas concretizem também as outras tipologias descritas. O principal foco são as seguintes:

1. “Identity/character formation”,

> “this stance spotlights the individual’s development of identity (character) through encountering knowledge about the past. There are three different perspectives that stand out in the data: a) fostering caring and empathic characters; b) fostering a just moral character based on abstract and universal principles of good behaviour/ competences; and c) fostering virtuous characters” (AMMERT et all, 2020c, 295);

2. “Existential struggles”,

> “is about the importance of working through existential struggles for the sake of others in order to stimulate a more peaceful, responsible, and less violent interrelation with others” (AMMERT et all, 2020c, 295).

Estas duas abordagens suscitam uma significativa potencialidade para o desenvolvimento psicológico dos alunos. Por um lado, os exercícios enquadrados na tipologia 1 “Identity/character formation”, segundo a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, envolvem e interagem com a crise – “(a palavra) crise é aqui usada num sentido de desenvolvimento para expressar não uma ameaça de catástrofe, mas um ponto de viragem, um período crucial de vulnerabilidade crescente e de potencial aumentado” (1968, 96) – do estádio de desenvolvimento psicossocial da adolescência (12-20 anos). Para ele, a grande tarefa neste estádio é o processo de construção de identidade, com o questionamento “quem sou eu?” e a procura da descoberta. Ou seja, na adolescência, o grande desafio, a crise que configura a oportunidade de crescimento, está no confronto entre Identidade *versus* Confusão de Identidade (anexo 2). Por outro lado, os exercícios enquadrados na tipologia 2 “Existential struggles” envolvem, muitas vezes, a análise de acontecimentos históricos controversos, dignos de dilemas morais. Lawrence Kohlberg, no seu livro “Essays on Moral Development, Volume I: The Philosophy of Moral Development” (1981) considera que a discussão de dilemas morais é a principal estratégia para incentivar e promover o desenvolvimento do raciocínio moral. Vejamos como, exemplificando. O professor que está a conduzir este tipo de dilemas tem o único objetivo de fazer os alunos discutir, moderando apenas o confronto, não tendo o objetivo de ensinar qualquer resposta.

Perante os dilemas os raciocínios não são iguais, mas como são de idades aproximadas, os raciocínios são semelhantes. Uns vão evidenciando raciocínios mais sofisticados que outros, e o pensamento de cada um será desafiado, individualmente. O sujeito é confrontado com pontos de vista diferentes do seu e é obrigado a descentrar-se e, pelo menos, a tentar compreender o raciocínio do outro. Poderá gerar-se uma situação de desequilíbrio e, idealmente, estas estruturas irão reequilibrar-se a um nível superior, mais sofisticado. Deste modo, através da reflexão ética conjunta eleva o seu nível de raciocínio moral para um mais avançado (anexo 3).

Deste modo, pretendo na componente prática desconstruir a visão tradicionalista da História, meramente narrativa e a partir de uma perspetiva vencedora, que segue a expressão "Dos fracos não reza a História", revisitando através de uma abordagem reflexiva nova a "História, mestre da vida" de Cícero.

> History education has a long tradition of presenting to students ethically inspiring narratives for purposes of instruction. The expression, *historia magistra vitae* (history as the teacher of life), has been used to characterise an approach to the past that underlines the value of history as a repository of role models and examples of morality. (AMMERT et all, 2021, 347)

Como sugeriu o escritor Mia Couto, no seu discurso ao receber o título Doutor Honoris Causa, pela Universidade Politécnica de Maputo, em 2015,

> [É] preciso criar histórias em que o vencedor não é o mais poderoso. Histórias em que quem foi escolhido não foi o mais arrogante, mas o mais tolerante, aquele que mais escuta os outros. Histórias em que o herói não é o lambe-botas, nem o chico-esperto.

Ou seja, apresentar uma história de exemplares possuidores de virtudes. Contudo, importa reconhecer que estes exemplares serão também objetos de crítica e não tomados como figuras incontestáveis e veneráveis, como mais à frente demonstrarei. E para a concretização do segundo desígnio ("Existencial struggles") seguirei o mesmo modelo de exemplares, mas, desta vez, para aprender com "os erros da História" apresentando assim personagens históricos contraditórios. De seguida, demonstrarei como tenciono operacionalizar, apresentando a teoria do *Exemplarismo*. Mas antes, passarei a explicar do que se trata a Ética das virtudes.

3. Uma História de *exemplares*

3.1. A Ética das virtudes

A ética das virtudes, teorizada por Aristóteles, defende que o florescimento/desenvolvimento humano (*eudaimonia*) é o principal objetivo da educação, e que a felicidade é o bem supremo, sendo o propósito da vida a procura da felicidade. A forma de se alcançar a felicidade é procurar levar uma vida virtuosa. Mas o que é a virtude? Aristóteles explica na sua obra "Ética a Nicómaco": "Ora, a virtude diz respeito às paixões e ações em que o excesso é uma forma de erro, assim como a carência, ao passo que o meio-termo é a forma de acerto digna de louvor." (1106b, 1984, 73) Como por exemplo: "Em relação aos sentimentos de medo e de confiança, a coragem é o meio termo" (1107b, 1984, 74)

Ainda na mesma obra, Aristóteles afirma que "é preciso cultivar primeira a alma do estudioso por meio de hábitos, tornando-a capaz de nobres alegrias e nobres aversões, como se prepara a terra que deve nutrir a semente. (…) É, portanto, uma condição prévia indispensável a existência de um carácter que tenha certa afinidade com a virtude, amando o que é nobre e detestando o que é vil." (1179b, 1984, 233) Sendo assim,

> a ética das virtudes afirma a necessidade de retomar a análise da vida interior do homem, que é afetiva, emotiva, cognoscitiva e apresenta íntima relação com a memória. (…) O homem realmente educado não se conforma com a mera obediência às normas, aos preceitos morais ditados pela autoridade; antes, busca conhecer e amar as normas de conduta realmente justas. E o que ele prioritariamente busca é a felicidade. (ALVES & MORAES, 2020, 366)

Portanto, Aristóteles chega à seguinte conclusão:

> Assim como dizemos que algumas pessoas que praticam atos justos não são necessariamente justas por isso – referimo-nos às que praticam os atos prescritos na lei, quer involuntariamente, quer devido à ignorância ou por alguma outra razão, mas não no interesse dos próprios atos, embora seja certo que tais pessoas fazem o que devem e todas as coisas que o homem bem deve fazer –, parece que, do mesmo modo, para alguém ser bom é preciso encontrar-se em determinada disposição quando pratica cada um desses atos: numa palavra, é preciso praticá-los em resultado de uma escolha e no interesse dos próprios atos. (1144a, 1984, 152)

Deste modo, compreendemos que a razão tem também um papel central na ética aristotélica, pois só a disposição racional de cada pessoa é que orienta a escolha de virtude.

Já compreendemos, de modo sucinto, a natureza da ética das virtudes. Contudo, ainda não respondemos a uma questão fundamental para este relatório: como se cultivam as virtudes? Existem essencialmente três estratégias possíveis. Curiosamente, um historiador português, João de Barros, em 1540, já criou uma estratégia pedagógica, em formato de jogo de tabuleiro, com vista a ajudar as crianças ou jovens a compreender e memorizar as virtudes e os vícios aristotélicos (PEDRO et MARTTILA, 2023), mas não seguiremos esse método. Segundo Aristóteles, podemos cultivar virtudes através da:

1. Imitação de modelos exemplares: observar e imitar pessoas virtuosas.
2. Formação do hábito: repetição constante de ações virtuosas até que se tornem numa disposição natural do carácter da pessoa.
3. Reflexão ética racional: discernir o meio-termo apropriado para cada situação.

A abordagem ética que proponho neste relatório visa colocar em prática as três estratégias, sobretudo a primeira e a terceira, ainda que com outro tipo de contornos, como veremos de seguida com a explicação da teoria *exemplarista* da Linda Zagzebski.

Antes de passar para o próximo subcapítulo, importa referir que a verificação do cultivo das virtudes não é nada simples, porque os seus resultados são longe de ser instantâneos. Pois, como "a filosofia moral atual tem afirmado, com boas razões, que o conhecimento moral é alcançado progressivamente, através da experiência moral e da busca pessoal. Ocorre dentro da história de cada homem, de modo lento, fatigoso e laborioso." (ALVES & MORAES, 2020, 373)

3.2. O *Exemplarismo* da Linda Zagzebski

A abordagem ética de virtudes para o ensino da História, baseada em exemplares, que pretendo colocar em prática, é inspirada no livro "Exemplarist Moral Theory" da filósofa americana Linda Trinkaus Zagzebski (2017). Esta teoria, apesar de pertencer à ética das virtudes, não se fecha em si, pois tem a enorme potencialidade de poder reunir pessoas com diferentes conceções de felicidade e de diferentes escolas de pensamento ético (consequencialistas ou deontológicos, por exemplo).

> [We] do not need a common conception of human well-being or the human telos in order to make virtue terms and the other moral terms intelligible. We need shared narratives and shared emotions of admiration and contempt, together with the ability to rationally reflect on those emotions, and a desire to emulate exemplars. (ZAGZEBSKI, 2017, 230)

Deste modo, podemos apelidar esta teoria de naturalista por dois motivos: em primeiro lugar, porque a sua teoria não tem uma base concetual preconcebida, sendo sempre a narrativa concreta de indivíduos o seu suporte direto de análise (importa mencionar que as narrativas são o *core* da disciplina de História); em segundo lugar, porque a identificação de exemplares morais é feita através da admiração, uma emoção natural que todas as pessoas têm. A admiração é uma emoção que nos confere bem-estar, confiança e nos predispõe à emulação. Contudo, nesta teoria, a admiração só será de confiança quando permanece após reflexão e quando resiste à crítica dos outros. O desprezo, como emoção de reação contrária à admiração, também pode e deve ser tomado em conta quando a prática for sobre a recusa de traços de caracter desprezíveis (vícios, o oposto de virtudes) de exemplares condenáveis.

Podemos verificar que a estrutura da teoria não exige que os exemplares de todo o mundo sejam exatamente iguais. A abordagem do exemplar moral permite diferentes versões para comunidades que identificam conjuntos de exemplares distintos, e, simultaneamente, proporciona uma forma natural para os membros de diferentes comunidades encontrarem pontos comuns. Isto é extremamente relevante por dois motivos. Em primeiro lugar, porque inevitavelmente o ensino da História convive com personagens de diferentes países, culturas e tempos, o que permite a aplicabilidade em toda a sua amplitude. Não seria de todo vantajoso se apenas se aplicasse à Europa ou

ao mundo ocidental, por exemplo. Por outro lado, temos de considerar que a multiculturalidade está cada vez mais presente nas nossas escolas, e as tradições, a cultura e as normas de determinados alunos não impedirá a compreensão e participação da estratégia de aprendizagem.

A prática da teoria moral de Linda Zagzebski está dividida em três momentos consequenciais: em primeiro lugar, a admiração; em segundo lugar, a reflexão-crítica; e em terceiro lugar, a emulação. Vamos compreender em que consistem estes momentos.

3.3. O Exemplar: alvo de admiração, reflexão e emulação

O exemplar é a base de toda esta teoria, uma vez que a admiração é suscitada por ele, a definição dos conceitos morais, a reflexão-crítica e o exercício de emulação só surgem em consequência à sua referência direta. Uma virtude é um traço de carácter que admiramos num exemplar; uma ação correta para uma pessoa A em algum conjunto de circunstâncias C é o que a pessoa exemplar tomaria como a mais favorável pelo equilíbrio de razões para A em C. Evidentemente que, depois, na prática da reflexão-crítica se poderão operacionalizar os conceitos de coragem, humildade e justiça, por exemplo. Ou seja, a principal matéria-prima desta teoria são ações, de vidas concretas, que repercutem traços de carácter - virtudes.

Conforme nos diz Hannah Arendt, falando deste processo humano de construir a história através da ação e do discurso, compreenderemos que a base desta teoria é a biografia.

> A história real, em que nos envolvemos durante toda a vida, não tem criador visível nem invisível porque não é criada. O único alguém que ela revela é o seu herói, e ela é o único meio pelo qual a manifestação originalmente intangível de um quem singularmente diferente torna-se *ex post facto* através da ação e do discurso. Só podemos saber quem um homem foi se conhecermos a história da qual ele é o herói - em outras palavras, a sua biografia. (ARENDT, 2005, 129)

Como selecionamos os exemplares? Através da admiração, é claro. Mas se estivermos a preparar uma aula, será que teremos de constituir apenas uma História de pessoas extremamente boas? Não. “Exemplars need not be perfect role-models; indeed, it has been argued that perfect role models – moral ‘saints’ for exemple – don’t make

good exemplars, precisely because they are so remote from ordinary folk, who are eminently fallible." (CROCE & PRITCHARD, 2022, 8) Estes dois investigadores, explicam mais vantagens sobre o exemplar não ser perfeito:

> Somewhat surprisingly, an exemplar's imperfection can be beneficial to the whole process of developing virtuous habits in several ways. First, it makes it easier for students to associate specific role models with the particular character traits that make them intellectually exemplary, thereby providing students with a quick and manageable way to refer to—and distinguish among—specific intellectual virtues. Second, it provides the teacher with the opportunity to make the students work on character shortcomings by allowing them to reflect on the negative effects of an exemplar's intellectual flaws and their struggles to overcome those weaknesses. Finally, it counteracts the risk that the exceptionality of an exemplar's intellectual behavior discourages the students instead of motivating them to emulate it. (2022, 8)

A seleção de exemplares não tem de seguir um critério estanque. Podemos apresentar exemplares extremamente "bondosos", controversos e extremamente "maldosos". O que aqui importa é que tenham a potencialidade de provocar um determinado sentimento de admiração ou de desprezo (pois não esqueçamos que Linda Zagzebski, assim como Aristóteles, compreende que o cultivo de virtudes também se faz por contacto de maus exemplos).

Até agora falamos apenas de exemplares indiretos, contudo também é possível cultivar virtudes através de exemplares diretos – pessoas com quem contactamos no mundo real. Aliás, a tese da Zagzebski é suportada por muitos teóricos da psicologia moral, com destaque para o Albert Bandura, com a sua teoria da Aprendizagem por Modelagem, que defende que todo o ser humano, na infância, aprende novos comportamentos, imitando as interações das pessoas presentes no seu meio ambiente. Deste modo, e já pensando no cenário da sala de aula, o próprio professor, os próprios alunos, ou pessoas convidadas a dirigir-se à escola, no âmbito de colóquios ou projetos, poderão servir de exemplares! Os exemplares diretos poderão ter um maior impacto na admiração dado o impacto de proximidade. De facto, o que é certo é que o Ensino da História trabalha quase exclusivamente com pessoas que já morreram, portando serão estes o nosso principal recurso. Pritchard e Croce apresentam as vantagens do uso de exemplares indiretos:

> One clear advantage of indirect use of exemplars through narratives is that the narrator has the possibility to provide a detailed description of the path that the exemplar has followed to become intellectually virtuous. This might encompass a description of the struggles the exemplar had to go through, the obstacles she had to overcome, and the personal and social benefits of her exemplary behavior. Moreover, narratives are somewhat stable and therefore allow one to engage with indirect exemplarity over time, to see whether one still admires an exemplar's intellectual behavior and how close one got to the exemplar after attempting to emulate her intellectual deeds. Both these features are hard to find in direct exemplars, in that one typically encounters them during a specific period and might lack the resources or the opportunity to figure out how the exemplars got to be who they are. (CROCE & PRITCHARD, 2022, 10)

Ora, vamos à pergunta essencial: como o professor poderá aplicar esta teoria na sala de aula de História? O professor através da apresentação de exemplares virtuosos, ou através de uma estratégia que leve os alunos a selecioná-los livremente, deve ativar uma dinâmica de admiração-reflexão-emulação, permitindo que os estudantes melhorem a sua compreensão de conceitos morais, desenvolvam a reflexão ética e adquiram hábitos virtuosos. Passa por conceber estratégias, como mostrarei já a seguir na componente prática, que sigam a seguinte ideia:

> Navigating between the corresponding vices is particularly challenging given that it is usually accepted that there is no rubric that one can follow in order to manifest virtue, intellectual or otherwise. Instead, it is rather a matter of developing good judgement, which means in turn being sensitive to salient features of the situation and displaying the appropriate motivational response to it, and that is acquired through observing, reflecting upon, and interacting with role models rather than studying a manual for virtuous behavior. In particular, although the standard account of virtue formation encompasses direct instruction into the vocabulary of the virtues as an initial stage, it then develops mainly through: (a) interaction with virtuous role-models; and (b) the opportunity to identify and practice virtuous behavior in the specific settings that one finds oneself in. (CROCE & PRITCHARD, 2022, 4)

Por fim, antes de irmos para a componente prática deste relatório, irei enumerar as fragilidades da teoria, de modo a compreendermos posteriormente os cuidados adotados na concretização das estratégias. Em primeiro lugar, a circularidade da teoria, uma vez que a identificação de exemplares requer uma noção prévia do que é o bem ou uma virtude; em segundo lugar, a subjetividade e a volatilidade da admiração, uma vez que é difícil verificar o seu grau de intensidade e a sua orientação. Por exemplo, um aluno pode sentir uma admiração por alguém por motivos que nada têm que ver com o sentido

moral, sentindo-se fascinado pela aparência do exemplar, ou apenas pela forma como ele é respeitado. Em terceiro lugar, o problema da doutrinação, uma vez que, por exemplo, a apresentação de um exemplar em aula pode significar a imposição ou a promoção de determinados traços de carácter.

4. Uma abordagem ética no Ensino da História

4.1. Contexto da Intervenção: Escola Secundária Almeida Garrett

A prática deste relatório foi concretizada no ano letivo de 2023/2024, em regime de Estágio, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, no segundo ano curricular do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este meu estatuto de professor estagiário permitiu-me, durante um ano letivo inteiro, aprender a ser professor através da lecionação e observação de aulas e a concretizar uma investigação científica na área do Ensino, que resultou neste relatório de estágio.

Importa referir, introdutoriamente, que o meu processo de aprendizagem enquanto docente e esta intervenção científica não se resumiram à lecionação e observação de aulas, e não são fruto de um trabalho individual. Não seria possível sem as estimulantes sinergias do núcleo de estágio e sem o contacto permanente com uma comunidade escolar que me acolheu de braços abertos.

A Escola Secundária Almeida Garrett está inserida num meio essencialmente urbano, com elevada densidade populacional. Localiza-se na Praceta Dr. José Sampaio, em Vila Nova de Gaia, junto à Biblioteca Municipal, e próxima do Auditório Municipal e da Igreja Matriz. A instituição conta com mais de cinquenta anos de história, abrindo em 1966, com outras características. Ao longo deste período, passou por três denominações diferentes: Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia, Escola Secundária n.º 2 de Vila Nova de Gaia e Escola Secundária de Almeida Garrett. Neste momento, tem uma oferta educativa desde o 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, com diferentes cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Artes Visuais; Línguas e Humanidades. Além disso, tem a peculiaridade de ser uma escola pública independente, que não pertence a nenhum agrupamento de escolas – característica apenas partilhada com a Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira, em todo o concelho de Vila Nova de Gaia. Isto é importante referir pois permite gozar de um maior grau de autonomia e proximidade na administração escolar.

Se consultarmos o site oficial da escola[9] estão disponíveis os principais documentos que elucidam a sua cultura e organização escolar, assim como os seus valores e missão: o Projeto Educativo (triénio 2021/2024); o Regulamento Interno; o Projeto de Intervenção do Diretor e a Política de Avaliação e Classificação.

É curioso que a página de abertura do documento do Projeto Educativo (triénio 2021/2024) contém duas citações que se relacionam com este trabalho. A primeira, "Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro", plasma a compreensão interconectada do tempo e a função orientadora do passado que compõem o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen; e a segunda, "Ensinar e APRENDER a SER", lema da escola (fig. 1 do anexo 2), exposto à entrada da escola (fig. 2 do anexo 2), dá conta da missão de levar os alunos não só a adquirir conhecimentos científicos de forma rigorosa e de qualidade, mas também a construir o seu carácter. Neste documento, a escola admite ter como alguns dos seus valores: a dignificação humana, o respeito pela diferença, a prática da cidadania, o pensamento critico, a promoção de estilos de vida saudáveis e sustentáveis e a valorização da solidariedade. Destaca a promoção da igualdade e da inclusão, baseando-se nas referências ao seu patrono, Almeida Garrett (fig. 3 do anexo 2): "Os homens são iguais porque são livre e são livres porque são iguais" e "Este é um século democrático; tudo o que se fizer há de ser pelo povo e com o povo… ou não se faz.". Num momento onde se enfrenta uma forte vaga de imigração vinda de vários pontos do mundo, também se preocupa em receber bem e incluir quem vem de fora, tendo programas de apoio ao português língua não materna e incentivando a integração dos alunos por parte dos colegas, como se pode verificar, por exemplo, na decoração da receção da escola (fig. 4 do anexo 2). Além disso, no documento também são reconhecidos os pontos a melhorar, tais como, o aumento do envolvimento dos encarregados de educação ou na resposta à diversidade de perfis dos alunos e formação dos professores.

Relativamente, ao Projeto de Intervenção do Diretor, representa os valores e a missão com que o mais alto cargo da escola aplica na sua liderança. Este documento apresenta uma continuidade e coerência com o Projeto Educativo (triénio 2021/2024),

[9] Consultar: https://esagarrett.com.pt/wpr/

reforçando o desejo de trabalho em equipa e a participação de toda a comunidade ligada à instituição escolar, referindo como ponto fraco, por exemplo, o envolvimento deficitário dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes e orientadores da Escola. Além disso, também se torna evidente que apesar do desejo pela educação de melhor qualidade e o sucesso de todos os alunos, expressa uma mensagem de que a exigência não deve ser confundida com a dificuldade. Evidencia um esforço para que os alunos não sintam uma pressão descompensada por bons resultados, nem a rigidez de uma escola fábrica. A título de curiosidade, apesar de não estar registado em nenhum documento oficial, a escola não possui qualquer tipo de campainha para romper com a dinâmica mecanicista de controlo do quotidiano e, simultaneamente, para responsabilizar cada elemento da comunidade escolar. E relativamente a algum desconforto ou problema que os alunos sintam, além de ter Serviço de Psicologia e Orientação, tem também um gabinete de apoio ao aluno, sobre "qualquer tema" com um enfermeiro. Como consta no documento Política de Avaliação e Classificação, é uma escola aderente do projeto MAIA (avaliação por domínios de aprendizagem), preocupada com a maneira como os alunos aprendem e recuperam em caso de fracasso, valorizando a diversidade das formas de avaliação e o feedback dado aos alunos, considerando ser uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.

Outro elemento que se destaca ao explorar o site da escola e o projeto educativo, é o número de projetos presentes na escola e a sua abertura a novas ideias, quer dos alunos, quer dos professores, mais uma vez demarcando o desejo pela participação de todos. Destes fazem parte projetos nacionais e internacionais, como por exemplo: Eco Escolas; Erasmus+; Desporto escolar; Parlamento de Jovens. E para além destes, projetos originais, como: Jornal da Escola – Vi@gens; Projeto de Educação para a Saúde; Clube de Leitura; Projeto de Voluntariado – Garrett Voluntário e Solidário; Sociedade de Debates; Clube de Teatro. O projeto Garrett Voluntário e Solidário evidencia a missão desta escola em promover nos alunos o senso de cidadania ativa e em preocupar-se com a vida da comunidade extraescola, como podemos verificar, por exemplo, no projeto "Toma lá, dá cá" de partilha de roupa (fig. 5 do anexo 2).

Através desta breve caracterização da Escola Secundária Almeida Garrett, compreendemos, em traços gerias, a sua cultura e organização escolar, as suas políticas educativas, a sua missão e os seus valores, muito ligados aos ideais do seu patrono. De modo a concluir, gostaria de ressaltar que as linhas educativas desta escola não são só referidas, relembradas e celebradas, mas constantemente, e por vezes, quase impercetivelmente, transmitidas, nos mais diversos artefactos da cultura escolar. Destaco, de seguida, dois artefactos concretos:

1. Num dos blocos da escola encontrasse uma simulação/amostra permanente de uma sala de aula durante o Estado Novo, com as clássicas carteiras de madeira, o crucifixo e a foto de Américo Tomás (fig. 6 do anexo 4).
2. Na escadaria, que conecta a receção à biblioteca, encontra-se uma grande faixa exibida, de forma permanente, com uma citação da obra *Se Questo è un Uomo* (Se isto é um Homem), de 1947, do Primo Levi: "Vós que viveis tranquilos / nas vossas casas aquecidas, / Vós que encontrais regressando à noite / comida e rostos amigos / Considerai se isto é um homem…" (fig. 7 do anexo 4).

Podemos interpretar que estes dois artefactos concretizam a coerência conceptual das citações que identifiquei inicialmente, relevantes para este trabalho: "Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro" e "Ensinar e APRENDER a SER". No primeiro exemplo, os alunos são convidados a visualizar e até a integrar de forma imersiva um espaço que permita interpretar o passado em primeira pessoa, levando-os a perceber como era uma sala durante o Estado Novo. Este exercício que a associa a ideia de que "antigamente era assim" fará, posteriormente, a digestão da seguinte frase: "hoje é diferente, porquê?" – compreender o presente.

O segundo exemplo, patente integralmente nos anexos, a declaração do Primo Levi, dirigida aos alunos que vivem no conforto do hoje, descreve de forma impactante a realidade vivida em Auschwitz, rematando com o questionamento se os prisioneiros poderiam ser considerados Homens, dadas as suas condições. Este artefacto, que analisa o passado, levanta, inevitavelmente, uma reflexão séria sobre a dignidade e o carácter do Homem. Poderá convidar, ainda, a responder à seguinte pergunta: "Que Homem quero ser para evitar que isto se repita?" – antecipar o futuro.

São, portanto, também, estes factos que me fazem pensar que, sim, esta foi a escola ideal para a concretização do meu relatório, uma vez que até o silêncio das suas paredes contemplam a mestria da História para vida.

4.2. Caracterização das turmas do 9.º ano

Durante a minha prática de estágio na Escola Secundária Almeida Garrett, tive a oportunidade de lecionar em quatro turmas diferentes, a cargo do professor orientador cooperante Jorge Vieira: uma turma do 7.º ano; duas turmas do 9.º ano; e uma turma do 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades.

Para a concretização da prática deste estudo excluí como hipótese de trabalho a turma do 7.º ano uma vez que a faixa etária dos alunos, 11 e 12 anos, compreende apenas a pré-adolescência. O estudo que pretendia realizar destinava-se a adolescentes (12 a 20 anos), pelo grau de desenvolvimento sociocognitivo exigido. Assim sendo, restava-me escolher entre o 9.º ano e o 12.º ano, que, curiosamente, debruçam-se sobre o mesmo período cronológico e a mesma matéria histórica; evidentemente, com uma abordagem e um grau de aprofundamento diferentes. Inicialmente, estive inclinado em incidir a prática de estudo à turma do 12.º ano por dois motivos: por um lado, ter alunos com maior capacidade de aprofundamento reflexivo, adquirida, à partida, pela maior carreira escolar, obtendo resultados com maior nível de complexidade; por outro lado, pela maior disponibilidade horária, tendo 350 minutos semanais de aulas, o que permitia uma maior oportunidade de intervir. Contudo, após ter lecionado quatro aulas, tendo feito até dois testes piloto (anexo 5), aplicando o modelo de abordagem que pretendia analisar, numa aula sobre "As elites e o Culto ao chefe" e numa outra sobre "A Guerra Civil Espanhola", fiquei desapontado com os níveis de resposta dos exercícios, e falta de dinamismo e empenho nas participações. Era uma turma educada, mas muito tímida e pouco interessada. Verificava-se ainda um relacionamento interpares distante.

Em contrapartida, os alunos do 9.º ano revelaram, desde o início, um grande interesse por História. Acredito que pelo facto de o Prof. Jorge Vieira já acompanhar estas turmas desde o 7.º ano, os alunos já estavam treinados para a participação, relativamente motivados para a aula de História e já se conheciam bem uns aos outros.

Sobre este último aspeto, importa lembrar que acarreta consigo o barulho e trepidação no desenrolar das aulas, que aparenta indisciplina, mas que é típico da idade da "parvalheira" (que busca a exploração e construção das suas identidades). Dadas as circunstâncias optei por escolher as duas turmas do 9.º ano para colocar em prática o estudo. Devo dizer que, em termos teóricos, esta minha escolha foi também inspirada pelo estudo de Jan Löfström, Niklas Ammert, Heather Sharp e Silvia Edling em que aplicaram uma abordagem ética ao ensino de História a alunos suecos e finlandeses do 9.º ano, procurando saber também se questões morais deveriam ser discutidas em uma aula de História[10].

Vejamos como são as duas turmas. Bastante distintas, diga-se. A turma do 9.º Alfa (designação fictícia para salvaguardar o anonimato), com idades compreendidas entre 13 e 14 anos, começou o ano letivo com 28 alunos, 12 rapazes e 16 raparigas, mas no final do primeiro semestre dois alunos, rapazes, saíram e entrou uma aluna, brasileira, passando para a constituição de 27 alunos, 10 rapazes e 17 raparigas. É de destacar que esta nova aluna, que estava bastante atrasada na matéria, teve uma integração fantástica, tendo sido portadora da melhor classificação no último teste. Nenhum dos alunos era repetente. Esta turma, que integrava o regime articulado (onde cada aluno aprende um instrumento e teoria musical), e um quadro socioeconómico confortável, obteve resultados muito bons nas avaliações, na sua maioria, porém também com algumas negativas. Esta turma destacava-se pela agitação, uma forte participação oral, com vontade de expressar as suas opiniões e confrontá-las, e uma forte competitividade. Ao longo do ano fui acabando por estabelecer uma forte relação de proximidade com a turma, uma vez que o convívio pedagógico extravasou a tradicional sala de aula, tendo dirigido uma dezena de ensaios, com 12 alunos que aceitaram com entusiasmo o meu convite em participar, com a interpretação musical de quatro canções: "Trova do vento que passa" de Adriano Correia de Oliveira (1963); "Ei-los que partem" de Manuel Freire (1968); "Menina dos olhos tristes" de Zeca Afonso (1969); e "Grândola, Vila Morena" de Zeca Afonso (1971), no âmbito da celebração dos 50 anos do 25 de Abril, no dia 24 de abril, no auditório da Escola Secundária Almeida Garrett. Este projeto foi uma ótima

[10] AMMERT, Niklas; EDLING, Silvia; LÖFSTRÖM, Jan & SHARP, Heather – "Can, and should history give ethical guidance? Swedish and Finnish Grade 9 students on moral judgment-making in history". In Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education", 8, 2020, pp. 88–114.

oportunidade para conhecê-los bem, o que, posteriormente, me permitiu personalizar a minha atuação pedagógica nas aulas, e gerar uma empatia social, potencializando o empenho e a criatividade dos alunos na elaboração dos exercícios.

A turma do 9.º Omega (designação fictícia para salvaguardar o anonimato), que tinha como diretor de turma o Prof. Jorge Vieira, era constituída por 28 alunos, 12 rapazes e 16 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos, com a exceção de 2 alunos de 15 anos, que imigraram do Brasil. Uma aluna tinha Necessidades de Saúde Especiais, tendo os testes adaptados e a hipótese de realizá-los em computador. Destaco que esta aluna sempre obteve resultados muito satisfatórios nos testes e realizou as diferentes tarefas de trabalho com muito sucesso. Comparativamente à outra turma, esta tinha como pano de fundo um quadro socioeconómico mais complexo, verificado pelo número de ocorrências, pelo número de faltas (três alunos tiveram de fazer o exame de recuperação na disciplina de História). Relativamente à classificação, na generalidade, os resultados foram satisfatórios, mas com um número considerável de nível inferior a três, e apenas uma mão cheia de resultados bastante bons e muito bons. Esta turma tinha três alunos verdadeiramente brilhantes que se destacavam, com altos níveis de conhecimento, excelente capacidade de comunicação, oral e escrita, de reflexão e debate. Curiosamente, a turma não sofria de qualquer síndrome de competitividade, muito pelo contrário, reinava a admiração e a solidariedade. Foram várias as vezes que, de forma voluntária, após a entrega dos testes ou de determinadas contribuições orais durante as aulas, os alunos congratularam através de aplausos e palavras amigas os colegas da turma.

Por último, o meu desejo de trabalhar virtudes com as turmas dos 9.º anos prendeu-se muito pelos seus níveis de amizade revelados. Como afirmou Aristóteles, a amizade “é uma virtude ou implica virtude, sendo além disso, sumamente necessária à vida. Porque sem amigos ninguém escolheria viver, ainda que possuísse todos os outros bens.” (1155a, 179, 1984)

4.3. Metodologia

Este capítulo abre a tão aguardada secção do trabalho que se dedica a relatar, a descrever, e a analisar a componente prática do estudo, até aqui teorizada. A abordagem ética da História baseada em exemplares, foi concretizada em três atividades, acomodadas em três aulas diferentes. Relembro que estas atividades, desenvolvidas por mim, inspiradas na teoria *Exemplarista* da Linda Zagzebski, visam a operacionalização das duas tipologias, anteriormente, definidas: 1. Identify/character formation e 2. Existencial struggles.

Assim, os subcapítulos que se seguem, terão como objetivos: em primeiro lugar, relatar a aula que envolve a atividade, descrevendo o seu conteúdo histórico programático e os seus objetivos e respetivas estratégias de aprendizagem, destacando os aspetos mais relevantes que serviram de suporte para o exercício de reflexão; em segundo lugar, caracterizar a atividade desenvolvida que concretiza a abordagem ética da História; e em terceiro lugar, apresentar e analisar as respostas dos alunos à atividade. Deste modo, espera-se que no final de cada subcapítulo se encontre a consumação de um dos objetivos estruturantes deste estudo: avaliar se a estratégia de reflexão ética, baseada em exemplares, no Ensino de História promove um cultivo de virtudes e um desenvolvimento moral.

A metodologia que utilizarei para analisar os resultados segue uma análise qualitativa pois se debruçará da leitura, interpretação e extração daquilo que os alunos desenvolveram nos seus trabalhos. Contudo, em alguns momentos irei recorrer a um tratamento de dados quantitativo. De forma a preservar o anonimato dos alunos atribuiremos uma letra e um número a cada aluno (A1, A2, A3, etc., se for do 9.º Alfa; O1, O2, O3, se pertencer ao 9.º Omega). Importa salientar, que não é um objetivo do trabalho comparar os resultados entre as duas turmas, pelo menos de forma profunda.

O último subcapítulo versará sobre a análise das respostas dos alunos ao inquérito por questionário colocado no final do ano, com vista a cumprir o último objetivo: perceber se os alunos reconhecem que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética.

4.3.1. As virtudes da "Resistência nos territórios ocupados nazis"

A primeira intervenção foi idealizada com o objetivo de concretizar a dinâmica de admiração-reflexão-emulação, da teoria da Linda Zagzebski, ativada pela clássica apresentação de exemplares. Escolhi que a sua realização se consumasse numa aula em que o conteúdo programático debruçasse sobre um tema que, por um lado, convidasse à inspiração e provocasse fascínio, e, por outro lado, desse palco a um conjunto de pessoas, modelos exemplares, que se tivessem destacado pela prática de ações e gestos concretos, dignos de análise. Rapidamente percebi que a seguinte frase: "a resistência nos territórios ocupados e a repressão nazi" seria a ideal para sumariar essa mesma aula, uma vez que trata uma temática complexa despertadora de emoções profundas, tais como: a tristeza e a compaixão, despoletadas por todas as vítimas da extrema violência nazi; a repulsa e o horror suscitados pelas atrocidades da crueldade desumana nazi; a admiração e a esperança sentidas por todos os que lutaram, opondo-se ao nazismo. O facto de "Resistência" ser um conceito estruturante da aula, definido como: "organização que, num país ocupado por forças estrangeiras, reúne civis e militares para combater com, por exemplo, ações de sabotagem, propaganda, guerrilha.", permitia-me apresentar os tais modelos exemplares ao longo de toda a aula.

Deste modo, desenvolvi o plano de aula (anexo 6), desenhando uma estrutura dividida em duas partes para operacionalizar cada indicador de aprendizagem. Uma primeira, com o objetivo de responder à pergunta: "Em que consistiu o Holocausto?". Esta primeira parte foi mais breve pelo facto de os alunos já terem desenvolvido parcialmente a questão numa aula anterior sobre "O nazismo: a crueldade humana na Alemanha", onde se aprendeu os princípios e suportes do nazismo. A segunda parte, que mereceu mais atenção, visava compreender as diferentes formas de resistência à ocupação e repressão nazi. Esta parte foi concluída com a proposta de tarefa que lança a atividade de intervenção. E foi então assim que tudo aconteceu. Importa só, antes, referir que destacarei apenas os momentos relevantes que serviram de suporte pedagógico para a realização da atividade.

No dia 15 de fevereiro de 2024, lecionei a aula ao 9.º Alfa, das 08:00 até às 08:50, e ao 9.º Omega, das 08:50 até às 09:40. Teve como motivação – instrumento responsável por lançar o mote e suscitar interesse pela matéria – a análise da célebre fotografia de

August Landmesser cruzando os braços no meio de uma multidão que realiza a saudação nazi, durante o lançamento de um navio da marinha alemã no estaleiro Blohm and Voss, em Hamburgo, em 1936 (anexo 6). Rejeita, portanto, publicamente a doutrina de Hitler. Escolhi esta estratégia para introduzir a aula, apresentando o primeiro modelo exemplar, símbolo de resistência ao fascismo alemão, e relacionando-a com um excerto da "Trova do vento que passa", de Manuel Alegre, composta em 1965:

> Mas há sempre uma candeia / Dentro da própria desgraça. / Há sempre alguém que semeia / Canções no vento que passa. / Mesmo na noite mais triste, / Em tempo de servidão, / Há alguém que resiste. / Há sempre alguém que diz não.

Deste modo, permiti que os alunos fossem já construindo o conceito de Resistência que iria ser desenvolvido ao longo da aula, e que conhecessem logo um exemplar que se tornou num símbolo da Resistência alemã, destacando os seus principais aspetos biográficos que permitam compreender o significado da sua ação, por exemplo, o facto do seu casamento ter sido interrompido pelas Leis de Nuremberga já que a sua noiva era judia.

Desenrolado o primeiro momento da aula, dedicado à aprendizagem do Holocausto, seguiu-se o segundo momento, dedicado à compreensão da Resistência. Começou com a análise dos símbolos de alguns dos principais grupos de resistência à ocupação nazi (anexo 6). Através deste exercício pretendia-se que os alunos compreendessem que a resistência poderia assumir diferentes dimensões de atuação: nacional, como são exemplo os *Partisans* da Jugoslávia, que, liderados por Josip Tito, resistiram militarmente à ocupação alemã e italiana e, ainda, aos grupos regionais colaboracionistas como os Chetniks e os Ustaše; regional, como os *Maquis* franceses, que com os planos de sabotagem e divulgação de informação enfraqueceram as forças alemãs; e local, como os "White Rose Society" de Munique, Alemanha, que atuavam pacificamente, dedicando-se a escrever e distribuir panfletos contra o regime de Hitler. A dimensão individual de resistência ficou guardada para abordar no final da aula. Posteriormente, seguiu-se um conjunto de recursos pedagógicos, seguindo a ordem decrescente da dimensão dos grupos de resistência, que visava explicar as diferentes formas de atuação, destacando sempre um modelo exemplar representativo da luta.

O primeiro destacado, através da análise de fotografias e um mapa sobre a libertação jugoslava (anexo 6), foi Stjepan Filipovíc, comunista jugoslavo, que aos 27 anos foi condenado ao enforcamento pelos soldados nazis, tendo nos instantes antes de morrer, já com a corda ao pescoço e de punhos erguidos, gritado: "Morte ao fascismo, liberdade ao povo!". O segundo modelo exemplar apresentado, através da visualização de um pequeno vídeo da Encyclopedia Britannica (anexo 6), foi a Sophie Scholl, dos "White Rose Society", que aos 21 anos faleceu na guilhotina por escrever e distribuir panfletos que colocavam em evidencia os projetos de terror do nazismo que eram muitas vezes desconhecidos pelo comum cidadão alemão, consciencializando-os. A terceira pessoa apresentada foi Hannie Schaft, uma jovem dos "Raad van Verzet", grupo de resistência holandesa, responsável por roubar documentos de identidade para salvar judeus, praticar sabotagens e assassinar colaboracionistas e oficiais nazis, recorrendo, por vezes, a estratégias da sedução. Foi capturada e morta aos 24 anos, a três semanas do fim da Segunda Guerra Mundial. A apresentação desta biografia foi feita utilizando apenas a exposição oral, mas adotando um estilo narrativo que captasse a atenção.

Por último, dedicando mais tempo, abordei a história de Aristides de Sousa Mendes, diplomata português em Bordéus que, contrariando as leis de Salazar, mais concretamente a circular n.º 14, analisada na aula (anexo 6), concedeu cerca de 30 mil vistos a refugiados de várias nacionalidades, tendo salvo a vida de milhares de judeus. Para além de construirmos em conjunto a biografia de Aristides, eu e alguns alunos que já o conheciam bem, analisamos o seu processo de julgamento para que os alunos compreendessem e refletissem sobre os argumentos da sua acusação e a resposta de Aristides, a justificação dos seus atos (anexo 6). Em defesa do julgamento foi dito que "um funcionário não tem de ser humano quando se trata de cumprir ordens, seja de que natureza forem; mas nem todos têm idêntica resistência moral." Aristides respondeu à nota de culpa afirmando que "não podia fazer diferença de nacionalidade visto obedecer a razões de humanidade de que não distinguem raças ou nacionalidades. Procedi segundo os ditames da minha consciência. Nunca deixei de me guiar no cumprimento dos deveres e responsabilidade. O meu desejo é mais com Deus contra o Homem do que com o Homem e contra Deus." Ao regressar a Portugal, foi condenado à reforma sem

remuneração e impedido de exercer advocacia, acabando por falecer na pobreza a 3 de abril de 1954.

Perto do final da aula, estando a faltar cerca de 10 minutos, expliquei a atividade que tinham de realizar em casa (que, na verdade ia dar continuidade à aula fora da sala). Consistia em responder a três alíneas, projetados no quadro (anexo 6):

1. Escolhe um exemplar, de acordo com a tua admiração, e justifica.
2. Identifica a virtude e analisa-a criticamente no seu contexto histórico.
3. Explica como podes cultivar essa virtude na atualidade.

Junto das questões faziam-se acompanhar os cinco rostos que edificaram a aula, e para quem se dirigia o exercício: August Landmesser, Stjepan Filipović, Sophia Scholl, Hannie Schaft e Aristides de Sousa Mendes.

O exercício foi concebido seguindo a dinâmica admiração-reflexão-emulação da teoria *Exemplarista* da Linda Zagzebski. A primeira alínea tinha como objetivo colocar o aluno a selecionar o exemplar pelo qual nutria maior admiração. A segunda tarefa pretendia que o aluno identificasse a virtude e refletisse sobre a mesma, criticando-a dentro do seu contexto histórico. Por último, o terceiro exercício convida o estudante a pensar sobre uma forma que concretize a virtude, nos dias de hoje, estimulando a emulação do exemplar escolhido. Os alunos tinham de realizar a atividade, através da expressão oral, fazendo uma gravação de voz, entre 1 a 5 minutos, e submetendo-a, via Teams, plataforma utilizada pela escola, até dia 19 de fevereiro, um dia antes da aula seguinte. Foram, portanto, concedidos cinco dias para a sua realização.

Porquê uma gravação? Por vários motivos. Em primeiro lugar, queria que este exercício fosse encarado com interesse, portanto optei por adotar um formato diferente para que suscitasse novidade. Em segundo lugar, queria garantir que fossem eles mesmos a realizar o trabalho. Em terceiro lugar, queria potenciar a profundidade da reflexão ética, que, por vezes, a escrita parece bloquear nesta faixa etária. Mesmo que num possível tom mais informal, não queria inibir um transparente raciocínio e as suas genuínas análises. Por outro lado, penso que quando verbalizamos ideias ou ações estamos mais próximos de assimilá-las e aumenta a probabilidade de emulá-las. Isto pensando sobretudo no terceiro exercício da atividade. Importa referir que foi pedido

que os alunos não encarassem a gravação da comunicação como um mero áudio enviado aos amigos nas redes sociais. Sugeri que gravassem a comunicação sentados à mesa, em casa, socorrendo-se de apontamentos escritos, de pesquisas bibliográficas, e do suporte de apresentação da aula, com a tarefa, enviado, via Teams.

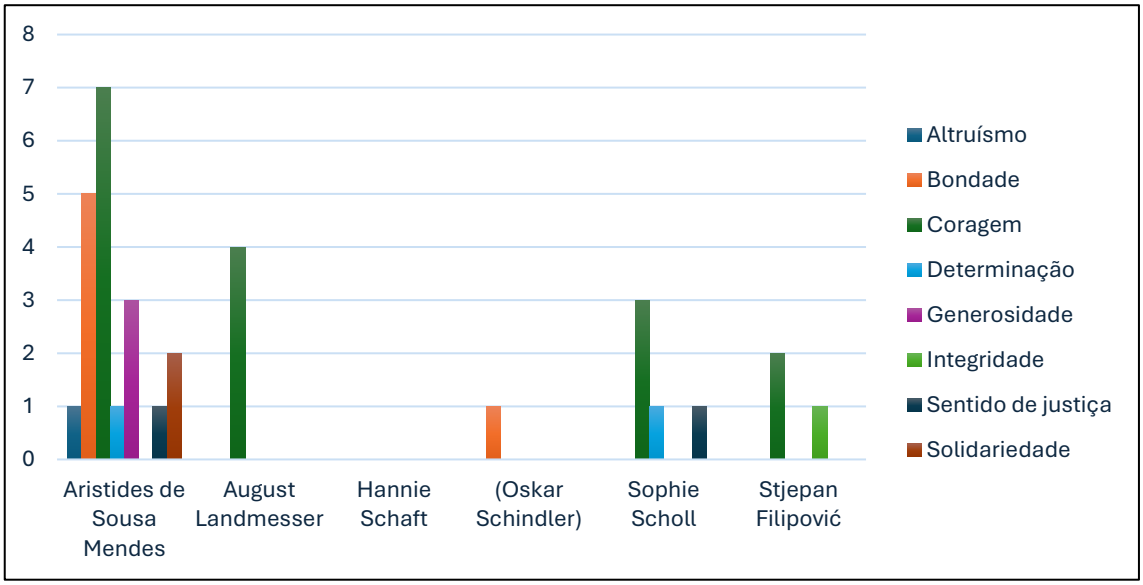
No fim da explicação da tarefa, restando cerca de três minutos, esclareci o conceito de virtude: "traço de carácter visível numa determinada ação", dando o exemplo da coragem, e clarifiquei que a palavra "cultivar" significava pôr em prática.

Partimos, agora para a divulgação e análise das respostas, começando pela turma do 9.º Alfa. Dos 27 alunos, apenas 23 alunos realizaram a atividade, tendo um aluno não respondido ao que foi pedido. Ou seja, temos 22 respostas que serão analisadas. Em primeiro lugar, vamos fazer o tratamento dos dados, verificando o número de vezes que cada exemplar foi identificado e o número de virtudes identificadas.

Tabela 1) A frequência da identificação dos Exemplares na turma do 9.º Alfa

Exemplar	Aristides de Sousa Mendes	August Landmesser	Hannie Schaft	(Óscar Schindler)	Sophie Scholl	Stjepan Filipović
N.º	11	4	0	1	4	2

Gráfico 1) As virtudes identificadas em cada Exemplar e suas frequências de incidência na turma do 9.º Alfa



Nota: Muitas respostas identificaram mais do que uma virtude num Exemplar.

Como evidencia a tabela 1, o exemplar mais escolhido foi o Aristides de Sousa Mendes, com onze identificações, seguindo-se o August Landmesser e a SophieScholl, com quatro identificações, depois o Stjepan Filipović, com duas identificações, de seguida, Oskar Schindler, que, apesar de não ter sido inserido na tarefa, foi escolhido por um aluno, e por último, sem ter sido selecionada, Hannie Schaft. Através da análise do gráfico 1, verificamos que foram identificadas 8 virtudes: Altruísmo (tendo sido mencionado uma vez), Bondade (seis vezes), Coragem (dezasseis vezes), Determinação (duas vezes); Generosidade (três vezes), Integridade (uma vez), Sentido de Justiça (duas vezes) e Solidariedade (duas vezes). A Coragem foi, notoriamente, a virtude de destaque.

Não podemos dar uma justificação exata sobre estes primeiros dados, mas podemos lançar algumas hipóteses e tecer algumas considerações. O facto de Aristides de Sousa Mendes ter sido o mais escolhido poderá prender-se com o facto de ter sido o exemplar que mais foi trabalhado em aula, logo, o que a história ficou mais bem conhecida, tornando-se no alvo com maior probabilidade de admiração. Um segundo aspeto prende-se com o facto de ser português, aumentando o sentimento de identificação. Aliás a introdução da resposta de um aluno parece corroborar:

> *Irei falar de Aristides de Sousa Mendes. Escolhi falar deste senhor pois ouvi falar dele na aula, o que me chamou muito à atenção, além de ser português.* (A22)

Uma última hipótese, e parece-me sensata, é reconhecer que Aristides é simplesmente a figura mais convidativa a ser admirável porque, por um lado, foi quem mais contribuiu para o bem, adotando a visão utilitarista, pois salvou cerca de 30 mil pessoas com os vistos – lógica moral comum em crianças e adolescentes –, por outro lado, teve um fim inglório, morrendo na pobreza e abandonado pelo seu país, o que o torna numa espécie de mártir, objeto de veneração e gratidão. Por outro lado, ainda, e já nos transportando para um novo aspeto de análise, Aristides é o exemplar cuja atitude concreta pelo qual é lembrado envolveu mais pessoas, exigiu um alto grau de responsabilidade e integrou uma intencionalidade justificada, que foi analisada em aula através da leitura da sua resposta à nota de culpa (anexo 6). Assim, é natural que, em comparação com August Landmesser, o segundo mais identificado, destacado por ter realizado um simples gesto de cruzamento de braços durante uns instantes sem ter declarado a sua intenção, Aristides tenha sido associado a um maior número de virtudes:

Altruísmo, Bondade, Coragem, Determinação, Generosidade, Sentido de justiça e Solidariedade. August Landmesser apenas a uma virtude, a Coragem.

Antes de avançar para a análise das respostas dos alunos, queria também justificar um dado que no Gráfico 1 salta à vista. Nesta turma, Hannie Schaft não foi identificada nenhuma vez. Este resultado pode ter sido provocado, do meu ponto de vista, pelos dois seguintes motivos: Primeiro, a apresentação da sua história na aula foi a mais curta e a única utilizando apenas a exposição oral, o que poderá ter contribuído para uma menor probabilidade de admiração. Por outro lado, podemos considerar simplesmente que Hannie foi a figura menos convidativa à admiração, uma vez que as suas atitudes de destaque também envolveram matar e seduzir, verbos que, por norma, não são moralmente aceites e não são incentivados a emular. Oskar Schindler foi identificado, mesmo não tendo sido abordado na aula, por ser uma figura admirável muito conhecida, sobretudo após o famoso filme "A Lista de Schindler" de 1993, que salvou mais de mil judeus, empregando-os nas suas fábricas durante a Segunda Guerra.

Analisaremos, de seguida, as respostas dos alunos à atividade que, como verificamos na componente teórica, visava que os alunos desenvolvessem as capacidades de identificação e análise de virtudes, de reflexão ética e meditassem sobre a formação da sua identidade e as suas características morais, com base em princípios universais, como é o caso das virtudes – alcançadas pelo contacto de exemplares. Foram categorizados três níveis para a avaliação das respostas, inspirados nos três estratos da teoria do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg: a moralidade pré-convencional, a moralidade convencional e a moralidade pós-convencional (anexo 3); e nas três vertentes de reflexão moral da Ann Chinnery (anexo 1):

1. Vertente existencial) Relativa a si próprio, às suas próprias opiniões, com raciocínios ou argumentos morais, valores humanos;
2. Vertente baseada no conhecimento) Raciocínio factual, não necessariamente com reflexões morais;
3. Vertente da competência narrativa) Contextualização explícita do sentido passado-presente-futuro.

Assim, para a avaliação da atividade foi tomada em conta a capacidade de identificar e avaliar as virtudes, a capacidade de reflexão moral, a contextualização histórica, a competência narrativa que expressa a consciência histórica e moral, e a capacidade de integrar a sua personalidade.

Tabela 2) Os critérios de avaliação dos três níveis de análise das respostas

Nível 1 (insatisfatório)	Nível 2 (satisfatório)	Nível 3 (muito satisfatório)
Capacidade de Identificar e Analisar Virtudes: - Incapacidade de identificar virtudes ou valores humanos. - Falta de análise crítica ou reflexão sobre virtudes. **Capacidade de reflexão moral:** Falta de raciocínios morais sólidos, argumentação fraca ou inexistente. Respostas que apresentam um raciocínio moral pré-convencional (anexo 3). **Conhecimento Histórico:** Informações históricas superficiais, incorretas ou irrelevantes. Falta de contextualização ou compreensão histórica. Erros factuais significativos. **Competência Narrativa:** Falta de contextualização clara entre passado, presente e futuro. Respostas desconexas e sem sentido temporal.	**Capacidade de Identificar e Analisar Virtudes:** - Identificação de algumas virtudes, mas com análise limitada. - Reflexões sobre virtudes presentes, mas não aprofundadas. **Capacidade de reflexão moral:** Argumentação moral presente, mas genérica ou superficial. Respostas que apresentam um raciocínio moral convencional (anexo 3). **Conhecimento Histórico:** Informações históricas corretas, mas sem profundidade. Contextualização histórica adequada, mas pouco detalhada. Alguns erros factuais menores. **Competência Narrativa:** Contextualização presente, mas falta de detalhamento. Alguma conexão temporal entre passado, presente e futuro.	**Capacidade de Identificar e Analisar Virtudes:** - Identificação e análise clara e precisa das virtudes. - Análise crítica e reflexiva sobre virtudes e os valores humanos. **Capacidade de reflexão moral:** Argumentação moral sólida e bem elaborada. Respostas que apresentam um raciocínio moral pós-convencional (anexo 3). **Conhecimento Histórico:** Informações históricas detalhadas e precisas. Contextualização histórica detalhada e precisa. Nenhum ou mínimos erros factuais. **Competência Narrativa:** Contextualização explícita e detalhada entre passado, presente e futuro. Respostas coerentes e bem estruturadas temporalmente. Integra a sua personalidade e opinião.

No nível 1 existiram 6 resposta que, apesar da correta identificação, avaliaram com pouca reflexão-crítica as virtudes dos exemplares, utilizando, por exemplo, simples argumentos condicionais de raciocínio contra factual ou argumentos estéticos da moralidade:

> *O Aristides de Sousa Mendes tem uma virtude que representa a generosidade pois sem ela não teria salvo tanta gente da Alemanha nazi.* (A21)

> *A figura histórica que eu escolhi foi Aristides de Sousa Mendes pois a sua coragem e bondade com os outros é algo bonito de se ver* (A23)

Simultaneamente, apresentaram propostas de cultivo da virtude para atualidade, muito baseadas em noções gerais de amizade e felicidade, pouco aprofundadas, sem articular conhecimento e narrativa históricas:

> *Como lição podemos aprender que ajudar os outros também nos faz felizes.* (A6)

> *Podemos implementar a virtude ao sermos mais amigos uns dos outros e ajudarmo-nos uns aos outros e sermos mais bondosos pois com isso, talvez, os valores da nossa sociedade irão mudar para melhor.* (A9)

Foram 15 alunos que alcançaram o nível 2. Apresentaram respostas com uma reflexão ética satisfatória, através de uma identificação e análise das virtudes, utilizando conhecimento histórico:

> *Aristides de Sousa Mendes foi um diplomata português que demonstrou coragem e altruísmo extraordinários durante a segunda guerra mundial. Desafiando as ordens do seu governo, de Salazar, emitiu milhares de vistos para refugiados, salvando assim enumeras vidas durante o Holocausto. A sua virtude de altruísmo inspira a empatia, incentivando-nos a entender e sentir a situação dos outros.* (A4)

> *(…) Sousa Mendes, que era na altura cônsul de Portugal, decidiu lutar contra Salazar e virando as costas ao regime passou vistos a milhares de fugitivos das perseguições nazis, para que estes pudessem escapar à morte. Isto mostra um ato de coragem, de solidariedade e de empatia, mas também um sentido de justiça, isto porque ele arriscou salvar aqueles que estavam condenados sem*

olhar para a raça das pessoas e dando uma oportunidade aos outros, não pensando só em si. (A10)

(…) Este senhor (August Landmester) mostrou-nos que, por vezes, basta apenas um simples gesto para marcar a nossa opinião, e mesmo que estejamos rodeados de pessoas com ideais opostos aos nossos devemos manter-nos fiéis às nossas crenças. Landmester mostrou-se resistente e convicto das suas ideologias. (A17)

E, simultaneamente, apresentaram propostas de cultivo de virtudes meditadas e reais que concretizam a natureza da virtude identificada, integrando as suas opiniões:

(…) Podemos seguir o seu exemplo através do voluntariado, dedicando parte do nosso tempo a ajudar os necessitados, ou contribuindo financeiramente para causas humanitárias. Ao cultivarmos o altruísmo nas nossas próprias vidas, podemos fazer uma diferença positiva no mundo ao nosso redor, promovendo um futuro mais solidário e compassivo. Além disso, a coragem para agir pode surgir dos atos mais pequenos, e mesmo as menores ações podem ter um impacto profundo e duradouro. (A4)

(…) Hoje em dia, acho que devemos igualmente lutar pelos ideais em que acreditamos com respeito pelas diferentes raças, etnias, religiões, partidos políticos, sempre com respeito pela igualdade humana. Não devemos seguir os "Hitlers" da atualidade, e não os devemos temer. Se o povo fosse realmente unido, eles seriam derrotados. (A7)

(…) Na atualidade podemos cultivar essa virtude se aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre os direitos humanos, agir apesar do medo, como participar em manifestações, assinar petições, apoiar e inspirar outros, desafiar a injustiça. (A15)

(…) Eu acho que uma pessoa pode cultivar um ato de coragem quando não concorda com algo ou com alguém e se impõem. Mas primeiro uma pessoa precisa de pensar. (A20)

Por último, temos o exemplo de uma resposta de nível 3 que, apesar de utilizar uma linguagem mais informal, após expor uma breve, mas detalhada, biografia do seu

exemplar, entrega a sua personalidade à elaboração do exercício, concretiza uma reflexão ética profunda e uma forte consciência histórica, demonstrando conhecimento e capacidade narrativa de interligar o passado-presente-futuro:

> *(…) Bem, sendo eu uma pessoa que valoriza imensamente a palavra, é bastante simples. Foi este* (*Stjepan Filipović) o exemplar que teve um maior impacto em mim porque para mim a palavra é mesmo muito importante, (…) as palavras são tão simples na sua composição, mas através delas nós damos corpo aos nossos pensamentos, transmitimos informações e, que é o que mais quero realçar nesta reflexão, permitem mudar e moldar realidades. É preciso ter mesmo muita coragem e muita convicção nos nossos ideais e nos nossos valores morais para fazer daquelas nossas últimas palavras. E a verdade é que, apesar de o ter feito nos momentos finais da sua vida – ele estava prestes a ser enforcado –, Filipović ainda conseguiu naquele momento tão delicado e exposto, construir uma ponte entre a sua mente e outras mentes humanas. (...) E essa ponte consegue manter-se de pé até hoje. Aquilo que foi dito há décadas e décadas atrás nos propõem transformar a atualidade de hoje. (…) Nós estamos rodeados de guerra e de extremismo e se nós não formos capazes de nos impor e de sermos diferentes e de resistir, não é? Estamos mesmo tramados. E além de conseguir resistir, é extremamente importante agir porque a nossa maior arma é a nossa voz, a palavra, e a maior arma do extremismo é o nosso silêncio.* (A18)

Apesar de só ter considerado uma resposta categorizada de Nível 3, estes dois seguintes excertos de respostas evidenciam uma aproximação a este nível, por no primeiro caso, ter interligado a consciência moral com a consciência histórica; e no segundo caso, seguir um raciocínio moral que concretiza o estádio superior dos Princípios Universais de Kohlberg (ver anexo 3): "O indivíduo busca orientar a sua conduta por valores universais, mesmo quando estes entram em conflito com os seus interesses pessoais, com a vontade dos vários grupos sociais ou com a ordem social.":

> *Aristides de Sousa Mendes sabia que isso era errado, seguiu o seu coração e o bem, independentemente das ordens, para deixar os judeus passar e conseguirem sobreviver ao Holocausto. (...) Essa atitude poderia ser implementada na Palestina, ou na Ucrânia, por exemplo. São países que estão*

em guerra e se alguém tivesse essa atitude, de deixarem os palestinianos fugirem, ou os ucranianos, seria um herói do nosso tempo. (A5)

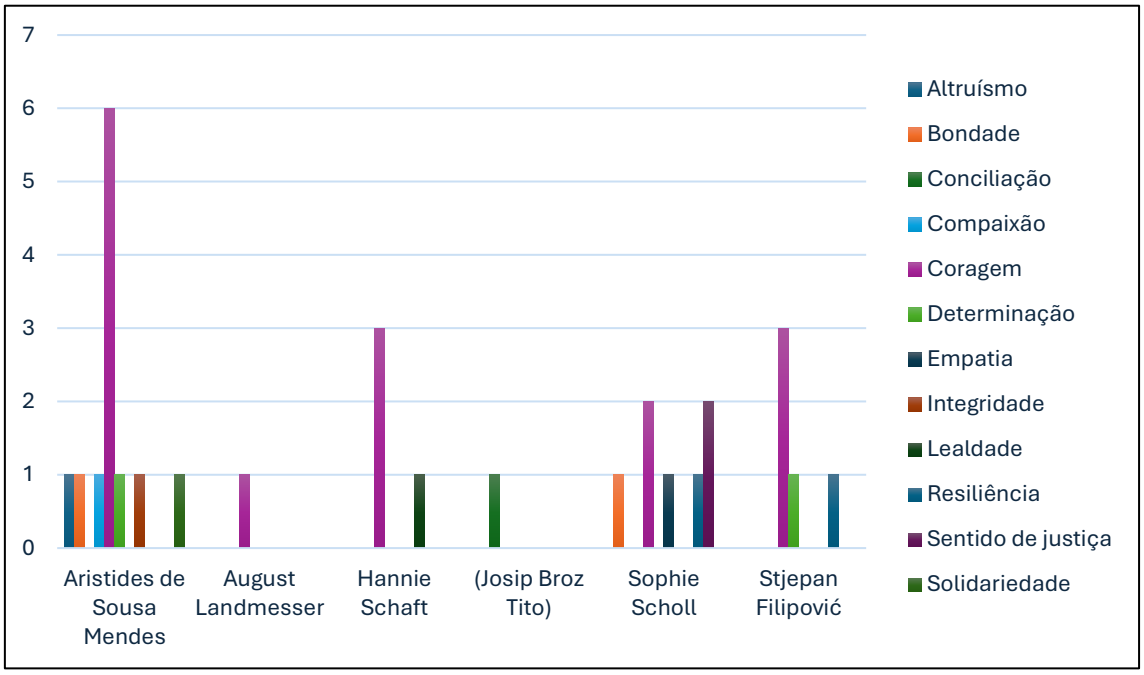
Eu acho que às vezes podemos ultrapassar limites se for para fazer um bem maior, como Aristides fez. (A1)

Partimos, agora, para a divulgação e análise das respostas da turma do 9.º Omega. Dos 28 alunos, apenas 26 alunos realizaram a atividade, tendo um aluno não respondido ao que foi pedido. Ou seja, temos 25 respostas que serão analisadas. Em primeiro lugar, vamos fazer o tratamento dos dados, verificando o número de vezes que cada exemplar foi identificado e o número de virtudes identificadas.

Tabela 3) A frequência da identificação dos Exemplares na turma do 9.º Omega

Exemplar	Aristides de Sousa Mendes	August Landmesser	Hannie Schaft	(Josip Broz Tito)	Sophie Scholl	Stjepan Filipović
N.º	10	1	5	1	2	6

Gráfico 2) As virtudes identificadas em cada Exemplar e suas frequências de incidência na turma do 9.º Omega



Nota: Muitas respostas identificaram mais do que uma virtude num Exemplar.

Como evidencia a tabela 2, o exemplar mais escolhido foi o Aristides de Sousa Mendes, com dez identificações, seguindo-se o Stjepan Filipović, com seis identificações, depois a Hannie Shaft, com cinco identificações, de seguida, Sophie Scholl, com duas identificações, e por último, com uma seleção, August Landmesser e Josip Broz Tito, que foi mencionado na aula, mas sem intenções de ser tomado como exemplar, mas considerado assim por um aluno que, destacando a sua capacidade de reunir diferentes grupos sobre a bandeira jugoslava. Através da análise do gráfico 1, verificamos que a turma Omega identificou 12 virtudes: Altruísmo (tendo sido mencionado uma vez), Bondade (duas vezes), Conciliação (uma vez), Compaixão (uma vez), Coragem (quinze vezes), Determinação (duas vezes); Empatia (uma vez), Integridade (uma vez), Lealdade (uma vez), Resiliência (duas vezes), Sentido de Justiça (duas vezes) e Solidariedade (uma vez).

Assim como na turma Alfa, no 9.º Omega, Aristides de Sousa Mendes foi o exemplar mais identificado, provavelmente, pelas mesmas razões justificadas anteriormente. Merece destaque o facto de, curiosamente, e ao contrário do 9.º Alfa, nesta turma, Hannie Shaft ter obtido um número considerável de identificações. Como nenhuma aula é igual à outra, talvez nesta turma a minha exposição oral tenha sido mais cativante, ou simplesmente nesta turma os alunos têm a bússola moral com o norte apontado para traços de carácter, virtudes, deste exemplar. Vejamos agora a análise das respostas. Analisaremos as 25 respostas, seguindo a mesmo critério de avaliação utilizado na outra turma.

Contabilizam-se 8 respostas de Nível 1 por apresentarem uma insatisfatória compreensão das virtudes dos exemplares, utilizando, por exemplo, simples argumentos estéticos da moralidade, por confundirem o conceito de virtude com a ação que ilustra essa mesma virtude, por cometerem julgamentos morais descontextualizados, por apresentarem um raciocínio moral pré-convencional, nível inferior da teoria de Kohlberg, ou por demonstrarem pouco conhecimento histórico (anexo 3). Eis alguns exemplos:

> *Escolhi este exemplar pois a sua coragem e bondade com os outros é uma coisa muito bonita. Uma coisa que as pessoas às vezes não sabem fazer. Eu acho que a virtude dele é muito importante porque tirou muita gente das mãos de Hitler e*

salvou muitas vidas. Podemos implementar essa virtude na atualidade ao sermos mais generosos e amigos uns dos outros em vez de criticarmos tudo o que o outro faz. (O13)

(…) A virtude de Aristides é a desobediência. (O1)

(…) A virtude dele foi salvar o sofrimento de 30 mil pessoas. Eu posso cultivar a virtude dele ajudando alguém que sofra bullying ou racismo. (O7)

(…) (Sobre a virtude a cultivar) na atualidade, felizmente matar é crime, apesar de às vezes acontecer certos homicídios, como vemos nas notícias. (O11)

(…) (Sobre a Hannie) Concordo porque na minha opinião essas pessoas que pensam assim dessa forma, que são contra os judeus não merecem viver, porque os judeus também são pessoas e têm direitos como nós. Então eu acho que o que ela fez foi o certo fazer. (O5)

(…) A virtude que eu acho que o Aristides teve foi a sua humanidade. No contexto da segunda guerra mundial era muito raro as pessoas serem assim porque pensavam mais nelas e no que podia ser melhor para elas do que para os outros. E ele apesar de saber que poderia perder o emprego e ser castigado, ele continuou a emitir vistos a cada minuto, cada visto era mais uma vida salva. (O15)

Contabilizaram-se 14 resposta de Nível 2 por evidenciarem uma reflexão ética satisfatória, através de uma caracterização das virtudes, partindo das ações dos exemplares, contextualizadas historicamente. E apresentaram propostas de cultivo de virtudes para a atualidade meditadas e realistas. Vejamos alguns exemplos:

A personalidade que escolhi foi Aristides de Sousa Mendes. Em primeiro, pela dedicação e pela coragem que foram necessárias para ele enfrentar o regime fascista e os ideias tanto da sociedade como do próprio regime. Ele parou e analisou tudo o que estava a acontecer na guerra, não achou correto o ódio, o antissemitismo que estava a acontecer e, depois de muita análise e ter ponderado, seguiu os seus valores e decidiu ajudar. A segunda razão é pela sua ação em si, porque ele fez tudo o que estava ao seu alcance para ajudar refugiados de guerra que estavam a ser perseguidos. (…) Eu acho que foi preciso

muito discernimento e ter valores muito bem acentuados porque não é uma coisa fácil de se fazer num regime ditatorial, ir contra tudo, renegar as ideias de um ditador. (O4)

Tito foi um líder jugoslavo que foi admirado pela sua resistência contra a ocupação nazi, e a sua habilidade de reunir diferentes grupos sob a bandeira jugoslava. Ele implementou políticas de igualdade e autossuficiência, contribuindo assim para a reconstrução do país após a guerra. No entanto as opiniões sobre Tito variam dependendo das perspetivas políticas e étnicas. As virtudes de Tito podem ser associadas à sua capacidade de manter a união do seu país. A sua análise crítica é muitas vezes debatida, pois embora tenha mantido a estabilidade também empregou métodos autoritários para reprimir as diferenças políticas. (…) Devemos respeitar a diversidade de cada um, as diferentes opiniões, e buscar consensos. (O26)

(…) Eu acho que na atualidade podia-se implementar uma nova disciplina na escola para falar sobre política, assim os jovens enquanto ainda tinham disponibilidade mental, energia, quando tudo ainda parece possível, apercebiam-se dos problemas que existem e muitos deles iriam crer defender-se. (O11)

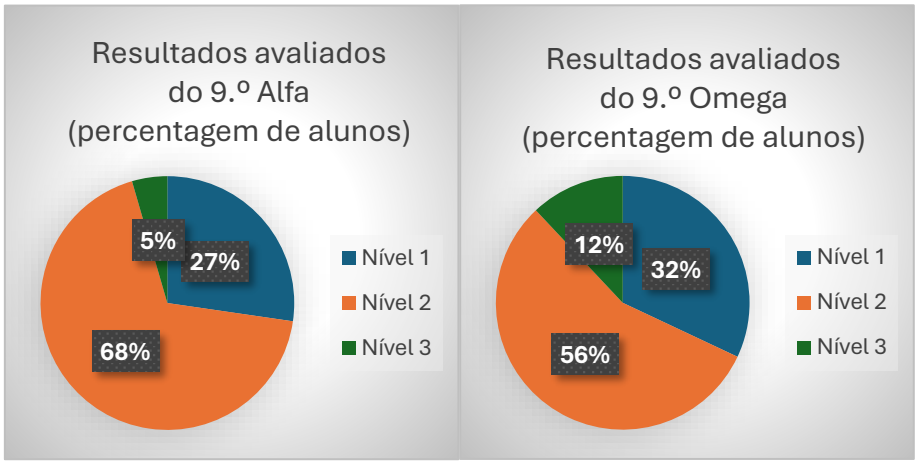
Por último, verificamos 3 respostas de nível 3, pela muito satisfatória avaliação das virtudes, reflexão ética e crítica profunda que evidencia fortes consciências histórica e moral. Vejamos dois exemplos:

(…) A sua coragem (de Aristides) destacou-se num período onde havia uma intensa opressão e perseguição, onde muitos optaram pelo silêncio e a colaboração. Podemos cultivar essa virtude, hoje, ao promover uma consciência e um pensamento mais sólidos, pensar por nós mesmos e encorajarmo-nos uns aos outros. E agir pela nossa cabeça e não seguir rebanhos. (…) A aprendizagem da resistência nos territórios ocupados durante a segunda guerra mundial proporciona-nos um lado bom para termos reflexões críticas. (…) Muitos exemplos bonitos que desafiaram as normas do opressor. (…) No entanto é importante problematizar esses acontecimentos através do contexto. Por um lado, surge o dilema moral das escolhas extremas que a resistência muitas vezes

impôs, que é sacrificar alguns para salvar muitos, e utilizar meios questionáveis para alcançar fins justos. E por outro, a análise de isto tudo confronta-nos com a realidade de que nem todos foram capazes ou dispostos a manifestar tais acontecimentos. Ao prestar atenção à repressão nazi e à sua resistência somos confrontados não apenas com exemplos bonitos, extraordinários, mas também com desafios históricos que nos obrigam a repensar profundamente o significado e se acontecesse o que aconteceu no nosso próprio tempo. (O25)

(…) Embora não enfrentemos as mesmas condições extremas que Filippovic e de outros que resistiram, ainda existem desafios significativos em nosso mundo atual. A coragem pode manifestar-se de diferentes maneiras, desde resistir à injustiça local até defender princípios éticos a nível global. Cultivar a coragem requer autoconhecimento e convicção moral. Devemos estar dispostos em vencer as adversidades e defender o que acreditamos ser certo, mesmo quando enfrentamos oposição ou o nosso próprio risco pessoal. (…) Que nos consigamos inspirar ainda mais pelo seu exemplo e encontrar a coragem necessária para enfrentar os desafios do nosso tempo. (O18)

Gráfico 3) Percentagem dos diferentes níveis obtidos pelos alunos das duas turmas



Através da análise do Gráfico 3, podemos fazer uma breve comparação das turmas. Verificamos que um pouco mais de um quarto dos alunos de cada turma obtiveram o nível 1, sendo mais saliente no 9.º Omega. Em contrapartida, esta última turma teve mais respostas de nível muito satisfatório, mais de metade que o 9.º Alfa,

sendo mais rigoroso, mais dois alunos. A grande maioria dos alunos das duas turmas obteve resultados satisfatórios, sendo mais expressiva no 9.º Alfa.

Cabe, agora, fazer um balanço geral sobre as respostas da atividade, partindo dos resultados deste gráfico. Acredito que cerca de 30% dos alunos, um valor considerável, obteve o nível 1 devido a um conjunto de fatores, de seguida enunciados. Em primeiro lugar, considero que esta pouca capacidade demonstrada, por mais de um quarto dos alunos, em identificar, analisar e refletir sobre as virtudes, pode estar relacionada com o facto de eu ter investido pouco tempo, cerca de 3 minutos, a ensinar, consubstancialmente, o conceito de virtude. Tive o cuidado de, ao longo da aula, durante a exploração dos gestos e atitudes de cada personagem histórico, que compreendem o ato histórico de resistência, enfatizar a admiração, sentida pelas pessoas da sua época e/ou dos nossos dias, suscitada pelos traços de caráter demonstrados. Pois é isso mesmo que potencia a exemplaridade, segundo a teoria da Linda Zagzebski. Contudo, reconheço que a atividade, provavelmente, teria sido mais profícua se, por exemplo, na aula anterior já tivesse introduzido o conceito de virtude, ou se tivesse usado o primeiro exemplar apresentado na aula para servir de suporte direto de aprendizagem conceptual.

Em segundo lugar, o número de respostas dos alunos no nível 1 pode ser justificado pelo pouco treino dos alunos na prática premeditada de reflexão ética e na utilização discernida do raciocínio moral, sobretudo utilizando as virtudes. Creio que dentro da escola apenas têm algum espaço, se algum, para esta exploração na disciplina de Educação Moral e Religiosa, de Cidadania e Desenvolvimento, e talvez na disciplina de Português quando um texto evoca significados morais. Não posso exigir capacidades elásticas de reflexão ética a alunos que ainda não têm filosofia, e que fora da escola as prováveis oportunidades para concretizar este tipo de exercícios não são garantidas; talvez, no seio familiar, no desporto ou na catequese, por exemplo. Podemos considerar, portanto, que este resultado na prática de intervenção foi expetável, ou pelo menos não foi surpreendente, tendo em conta, ainda, que esta foi a primeira atividade sobre as virtudes. Este dado será importante para, posteriormente, averiguarmos a evolução dos desempenhos das respostas sobre as virtudes e reflexão moral, em concreto.

Um terceiro motivo que justifica o número das respostas de nível 1 pode estar assente, simplesmente, numa reduzida motivação e dedicação de alguns alunos na realização da tarefa.

A maior fatia das respostas (62%), alcançou o nível 2, tendo identificado e analisado corretamente as virtudes, embora tivessem aprofundado pouco a suas reflexões; utilizaram uma argumentação moral sólida, demonstraram uma contextualização histórica correta, mas pouco detalhada, e uma conexão temporal entre passado, presente e futuro, ainda que com pouca profundidade.

Cerca de 8% dos alunos, obtiveram resultados muito satisfatórios. Identificaram, analisaram e refletiram criticamente sobre as virtudes e os valores humanos; teceram uma argumentação moral sólida e bem elaborada e, por vezes apresentando um raciocínio moral pós-convencional (anexo 3), nível pouco comum em jovens destas idades; realizaram uma contextualização histórica detalhada e precisa sem erros factuais, demonstrando conhecimento; concretizaram uma narrativa logicamente meditada entre passado, presente e futuro, e integraram a sua personalidade e opinião.

Curiosamente, estes valores justificam-se por corresponderem, genericamente, com as características de avaliação das turmas. Apenas um detalhe é desvirtuado. Na turma do 9.º Alfa era expectado que mais alunos tivessem correspondido ao nível mais elevado por terem vários alunos com classificação muito boa. Apenas um aluno obteve este grau de satisfação neste exercício. Já no 9.º Omega, o número de resultados de nível muito satisfatório corresponde aos seus três alunos brilhantes. Um outro detalhe interessante, e último, que merece ser ressaltado: a média dos níveis obtidos das turmas é muito idêntica (9.º Alfa com 1,78 e o 9.º Omega com 1,80), sendo o 9.º Omega mais "desequilibrado" nos resultados, por ter obtido um maior número de resultados nível 1 e nível 3. Na turma do 9.º Alfa identificaram 8 virtudes, no 9.º Omega identificaram 12 virtudes. Por que razão? Terá que ver com o facto de uma turma ser mais competitiva e a outra mais solidária. Isto é uma mera ilação sem qualquer evidencia objetiva, contudo é verdade que a natureza da bussola moral das turmas é diferente. Por fim, podemos concluir que os alunos através desta tarefa, que consta de uma abordagem ética, baseada em exemplares, foram capazes de cultivar virtudes.

4.3.2. A culpa no "Julgamento de Nuremberga"

A segunda intervenção foi idealizada com o objetivo de concretizar a segunda tipologia de abordagem ética: Existential struggles. Relembro que neste tipo de abordagem o encontro com o conhecimento passado deve evocar sentimentos e experiências fortes que precisam de ser enfrentados e trabalhados, a fim de abrir possibilidades de conciliação e de esperança para um relacionamento menos violento com outras pessoas no presente e no futuro. Nesta forma de raciocínio histórico não se trata apenas de encontrar o passado objetivamente, mas também de ter em conta as experiências mais sensíveis do passado: violência, sofrimentos, traumas e horrores. O conflito existencial surge quando, através da compreensão, acomodamos estas experiências nos crivos da responsabilidade, da culpa, do perdão e da alteridade. Esta atividade também seguiu a teoria da Linda Zagzebski, tendo por base um modelo exemplar, contudo, desta vez, a admiração foi substituída pelo desprezo – a outra via, diametralmente oposta, para cultivar virtudes, como evidenciamos na componente teórica.

A atividade foi adaptada do primeiro teste piloto (anexo 5), aplicado ao 12.º ano, numa aula sobre "As elites e o Culto ao chefe", onde trabalhei o conceito de culpa com os alunos. Neste teste não segui a teoria da Linda Zagzebski, que parte dos exemplos concretos, optei antes, ainda em processo de experimentação, por utilizar como base o conceito de culpa de Walter Benjamin:

> A categoria suprema da história do mundo, que garante a univocidade dos acontecimentos, é a culpa. Cada momento desta história está marcado pela culpa e implica culpa. Causa e efeito nunca poderão ser categorias decisivas na estrutura da história do mundo, porque não podem determinar nenhuma totalidade. (2010, 24)

As respostas dos alunos ficaram aquém das espectativas. Após reflexão, acredito, sem sobra de dúvida, que não foi por "culpa" dos alunos, curiosamente, mas por eu ter acomodado de forma desajustada o exercício – nesta aula os alunos estavam a aprender as características que componham o fascismo e não tinham sequer adquirido o conhecimento sobre as proporções do seu impacto para tecer qualquer tipo de reflexão ou julgamento. Por outro lado, e apontando o holofote para a última palavra da frase anterior, julgo que o conceito de culpa, que também não estava esclarecido na citação

de Walter Benjamin – assumo também a fragilidade da seleção deste recurso –, ficou subentendido nas entrelinhas do senso comum, como causa, erro, responsabilidade, infração, entre outras ideias conectadas ao seu significado complexo, que pode ser jurídico, moral e/ou psicológico.

Acabo de descrever esta primeira experimentação menos bem conseguida pois acabou por me servir de referência, influenciando a idealização da intervenção aplicada aos alunos do 9.º ano, que de seguida vou expor. Em primeiro lugar, a atividade foi acomodada num conteúdo programático final de módulo, garantindo que os alunos já tinham adquirido todos os conhecimentos sobre a Alemanha nazi, e o seu período de crueldade humana, repleto das experiências sensíveis, alvo de análise. Em segundo lugar, foi enquadrada numa aula sobre "As consequências da segunda guerra mundial" que tinha como conceito estruturante a Desnazificação: "Extinção dos suportes do nazismo levada a cabo pelos Aliados após o final da guerra, tais como, a proibição do Partido Nazi, a revogação das leis racistas, o desmantelamento da Gestapo (polícia política) e da SS (tropas especiais), e o julgamento de líderes nazis em tribunais especiais". Este conceito permitia-me analisar um acontecimento histórico, que envolve líderes nazis, potenciais exemplares, e uma definição concreta de culpa: o Julgamento de Nuremberga. Compreendendo, agora, a sua idealização vamos, de seguida, ao relato da intervenção.

No dia 20 de fevereiro de 2024, na aula seguinte à da lecionação sobre a "Resistência nos territórios ocupados e repressão nazi", descrita no subcapítulo anterior, o 9.º Omega, das 08:50 até às 09:40, e o 9.º Alfa, das 10:45 até às 11:35, aprenderam quais foram "as consequências da Segunda Guerra Mundial" (anexo 7). É de suma importância sublinhar este aspeto de continuidade, pois estas duas aulas complementaram-se uma à outra. Muitas aprendizagens anteriores foram recuperadas e rematadas nesta, como podemos evidenciar pelo recurso que abriu esta aula, servindo de motivação: foto das homenagens a Alexei Navalny, em Moscovo, no dia do seu falecimento, 16 de fevereiro (anexo 7). Pretendeu-se que os alunos, partindo da morte de um exemplar da atualidade, o principal opositor de Putin, recordassem o conceito de Resistência. Por outro lado, utilizei este caso, que foi transmitido nas televisões como um herói, para demonstrar a importância de pensarmos criticamente sobre os

exemplares. Pois se é verdade que Alexei Navalny enfrentou corajosamente o regime antidemocrático russo, denunciando e combatendo a corrupção por diversos meios, também são verdadeiras as suas inclinações nacionalistas e pretensões xenófobas sobre imigrantes muçulmanos e russos não eslavos. Através deste exercício realcei a importância de os alunos desenvolverem uma admiração que penetre o crivo da informação e da crítica, como defende Linda Zagzebski.

A aula começou verdadeiramente, atendendo ao sumário, com a análise dos dados ilustrativos da dimensão devastadora da segunda guerra: cerca de 50 milhões de mortos e 35 milhões de feridos, cidades e campos destruídos, populações aniquiladas, milhões de judeus mortos (mais de 50% dos judeus que viviam na Europa em 1939 foram mortos), juntamente com outras minorias, e a constituição de milhões de refugiados (anexo 7). De seguida, procedemos à leitura do texto "Comunicado final dos acordos de Ialta, 1945", relacionando com o documento F1) A Europa após a II Guerra Mundial e a divisão de Berlim, em 1945 (ver anexos). Este exercício pretendeu que os alunos compreendessem as principais alterações geográficas e políticas do pós-guerra desenhadas na conferência de Ialta, com vista, entre outras coisas, a realizar o desmantelamento de toda a estrutura nazi – desnazificação.

Posteriormente, dando os primeiros passos que nos faziam chegar à atividade do nosso estudo, analisamos a imagem da caricatura "Hitler, Goebbels e Himmler olham o cadafalso" de Leslie IIIingworth, 1945 (ver anexos). Com este exercício pretendeu-se que os alunos identificassem os três principais dirigentes nazis e analisassem as suas reações de angústia ao observar a corda da forca que representa o tribunal internacional de Nuremberga, que visa objetivar a condenação dos crimes de guerra e crimes contra a Humanidade. Transmiti-lhes a informação de que, curiosamente, estes optaram por cometer suicídio para não terem de enfrentar nenhum julgamento: Hitler, o führer, suicidou-se em Berlim; Goebbels, o mestre da propaganda nazi, e a mulher suicidaram-se após matarem os seus seis filhos com cianeto; e Himmler, comandante militar da SS e um dos principais líderes do partido nazi, tentou fugir da Alemanha, mas foi descoberto tendo optado também pelo suicídio.

De seguida, apresentei um outro dirigente nazi, que serviu de modelo exemplar de base para a atividade, Robert Ley, chefe da Frente Alemã para o Trabalho durante o

governo de Hitler, e que os alunos já conheciam por ter sido abordado na aula sobre "O nazismo: a crueldade humana na Alemanha" quando analisamos a frase proferida pelo mesmo que tão bem ilustra o carácter anti-individualista do regime: "A única pessoa que ainda é um indivíduo privado na Alemanha é alguém que esteja dormindo" (ARENDT, 1989, 388). Robert Ley, assim como outros réus, no Julgamento de Nuremberga defendeu-se com o argumento: "Só estava a cumpri ordens".

Perante este conjunto de factos lancei a tarefa de reflexão crítica à turma, composta pelas duas seguintes perguntas (anexo 7):

1. Onde está a culpa dos crimes e horrores da guerra? Justifica.
2. Que sentença aplicavas com vista a fazer justiça?

Importa referir que propositadamente utilizei as palavras "onde está" e não "quem tem" na formulação da pergunta pois queria permitir que os alunos pudessem pensar para além das individualidades, podendo relacionar conceitos ou tipos de regime, por exemplo. Elucidar, ainda, o leitor de que, aqui, o conceito de culpa ficou esclarecido: é portador de culpa o responsável pelos e crimes e, consequentemente, alvo da sentença.

O exercício foi lançado à turma a cerca de 15 minutos do final da aula para que cada aluno fosse respondendo oralmente, de forma espontânea. Rapidamente, surgiram dedos no ar com intervenções que confrontavam e/ou corroboravam a ideia anterior. O objetivo da atividade foi cumprido; ainda que sem seguir nenhum formato específico, tinha se instalado um debate. Ao professor coube apenas a função de moderar e provocar intelectualmente, causando mais trepidação no conflito de ideias e um maior aprofundamento das reflexões. Recordemos a tese de Lawrence Kohlberg, apresentada na componente teórica, defensora de que a discussão de dilemas morais (neste caso assente no dilema da identificação da culpa e da sentença que aplique justiça) é a principal estratégia para incentivar e promover o desenvolvimento do raciocínio moral.

Confesso que para esta atividade não determinei previamente nenhum método concreto para recolher as respostas dos alunos. Porém, na turma do 9.º Alfa, no final do debate, tendo me apercebido que os três alunos que mais participaram no debate não tinham ainda submetido a tarefa da aula anterior sobre a resistência na data estipulada,

juntamente com mais outros três alunos, apliquei uma "sentença" (disse em tom de brincadeira). Para além de terem de submeter o anterior trabalho, em atraso, foram convidados a fazer uma gravação respondendo às perguntas desta tarefa. Deste modo, de seguida, descreverei a composição geral do debate, identificando as suas principais declarações, os seus argumentos de suporte e a profundidade da reflexão crítica. Evidentemente que apenas utilizarei as seis respostas dos alunos que submeteram as suas respostas para ilustrar determinados tipos de resposta, por uma questão de honestidade e rigor científico. Reconheço que não foi a metodologia ideal para melhor extrair os resultados da tarefa, contudo julgo ser este o melhor mecanismo, dadas as circunstâncias e os dados que tenho em mão.

À pergunta "onde está a culpa dos crimes e horrores de guerra?" levantaram-se essencialmente duas respostas que centraram a métrica do debate: nos principais dirigentes, como Robert Ley, e soldados ou em Hitler; apesar de também referirem os líderes dos países aliados, o próprio regime fascista, e todas as pessoas comuns. Esta última resposta foi trazida no final do debate, no momento em que os alunos já se estavam a reunir no consenso de apontar para Hitler e o seu regime, quando sugeri que um aluno lesse o excerto do *Diário de Anne Frank*, escrito no dia 3 de maio de 1944, que se encontrava na página do manual que abria a unidade sobre a Segunda Guerra "(…) Não acredito que a culpa da guerra caiba exclusivamente aos que governam e aos capitalistas. Não, o homem da rua também tem a sua culpa, pois não se revolta." Relembro que cabe ao professor moderar e provocar. Deste modo, no final do debate os alunos acabaram por considerar de que todos tinham culpa, mas com intensidades muito diferentes, colocando como principal réu Hitler e o seu regime fascista. Como já mencionado na componente teórica, neste tipo de exercícios não existe uma resposta correta, ou melhor, uma única resposta correta; deve existir, sim, um grau de problematização e de reflexão, que combinando conhecimento e raciocínio desperte e faça eclodir as consciências histórica e moral. Apresentarei, de seguida, as seis respostas, seguindo uma ordem gradual crescente de profundidade das reflexões.

Uma resposta redistribuiu a culpa entre os países aliados e à Alemanha nazi, dando ênfase a este último, através de uma reflexão ética pouco profunda, com um conhecimento e discurso histórico pouco desenvolvidos:

A culpa dos crimes e horrores da segunda guerra mundial está nos países que participaram da guerra como os EUA, A URSS, a Grã-Bretanha, na Alemanha, mas está centrada essencialmente na Alemanha porque foi esse país que causou o Holocausto e o genocídio geral dos judeus, homossexuais e deficientes; mas os EUA e a Grã-Bretanha, e a URSS também têm por ajudaram a alimentar a guerra, senão fossem eles provavelmente a guerra ou teria sido muito pior ou muito melhor. (A5)

A maioria dos alunos estavam a apontar a culpa a Robert Ley, a dirigentes como ele e a soldados, vejamos o exemplo de um argumento pouco profundo:

Eu acho que ele está a querer arranjar uma desculpa para sentir-se melhor, uma desculpa para omitir a sua própria culpa, pondo esta nos ombros de Hitler, (…) isto não passa de uma desculpa para melhorar a sua própria consciência. (A11)

Um outro exemplo um pouco mais fundamentado e que, curiosamente, demonstrou ter mudado de ideias ao longo da sua reflexão, sinal do "struggle" no desenvolvimento do raciocínio:

A meu ver a culpa está nos soldados pois independentemente da sua defesa "só estava a cumprir ordens" eles tinham consciência daquilo que estavam a fazer. Eu acredito que eles tenham dito isso para os proteger e à sua família, mas matar mais de 6 milhões de judeus não é muito correto. Com isso eu acho que eles sentem culpa, mas não demonstram aquilo que provocaram. (Sobre o exercício 2) Honestamente, a minha resposta imediata era sentença de morte, mas contrariando aquilo que disse à resposta anterior, eu acho que muitos não tinham noção pois foram criados a servir a Hitler. Acho que o melhor era servir à comunidade, saber estar na sociedade. Deveriam também estar algum tempo na prisão, não prisão perpétua. (A3)

De seguida, o exemplo de um aluno que procura identificar a culpa, mas sem apontar um culpado, utilizando apenas orientação da responsabilidade:

Durante a segunda guerra mundial os crime e horrores foram cometidos por várias partes envolvidas no conflito. Embora muitos tenham alegado apenas estar a cumprir ordens a responsabilidade por detrás de ações não pode ser

transferida completamente para os superiores, para os líderes. A ideia de estar apenas a cumprir ordens não isenta os indivíduos da sua responsabilidade pessoal. (…) Aqueles que cometeram crimes devem ser responsabilizados perante a lei, e as sentenças devem refletir a gravidade dos crimes. (A4)

Reparemos que os alunos, nestas últimas três respostas, apesar de apontarem o mesmo culpado, utilizaram argumentação diferente e formas de raciocínios diferentes, mais ou menos profundos.

Vejamos agora, por fim, duas respostas que são absolutamente contrastantes, mesmo tendo direcionado a culpa para o mesmo lugar e utilizando o mesmo argumento. Este é, de facto, o caso paradigmático, a prova evidente de que neste tipo de exercício, "Existencial Struggles", não importa tanto a resposta, mas quase somente a justificação, a profundidade do raciocínio e o nível de conhecimento. A segunda resposta, combinando estes dois últimos aspetos, alcançou níveis superiores de consciência histórica e moral. É aqui que sinto um profundo lamento por não conseguir reproduzir para o relatório escrito a intensidade da comunicação oral, em gravação. Expresso a resposta quase na integra, deixando expressões coloquiais que, apesar de não terem conteúdo informativo no argumento, espelham o interesse e a emoção envolvidos na reflexão. Curioso que se, semanalmente, a turma realizasse, nem que fosse de apenas 10 minutos, pequenos debates com dilemas morais, segundo a teoria de Lawrence Kolhberg, os níveis de raciocínio moral dos alunos da turma iriam elevar-se quando confrontados com este estudante. Vejamos:

A culpa dos crimes está em Hitler, pois os soldados só tinham de cumprir as ordens senão eram mortos. (A21)

O principal fator que contribuiu para o surgimento da guerra foram os líderes políticos, com as ideologias extremistas que incentivam à violência, à falta de comunicação e, posso até dizer, à estupidificação do povo. O professor não me vai penalizar por isto, espero eu, porque eu vou explicar muito bem o que é que esta expressão fora da caixa quer dizer. Com isto, eu quero chegar à conclusão de que o radicalismo goza da ignorância das pessoas e da inexistência de liberdade de expressão, porque nesta forma é muito menos provável, e será muito menos

recorrente, existir oposição e discordância ou até tentativa de mudança. E isso é nos comprovado através de diversas práticas que nós hoje temos conhecimento, como por exemplo a censura. Claro que a guerra não se resume aos líderes que a originam, porque estes simplesmente mandam é preciso que alguém faça a pior parte, que é executar. E para a minha resposta à segunda pergunta ser mais direta, agora, vou falar do Holocausto e mais especificamente de Adolf Eichmann. Ele foi considerado um dos principais organizadores do Holocausto porque foi responsável pela deportação de judeus e ciganos para os campos de extermínio. E agora vou falar de uma filósofa alemã de origem judaica, este facto é muito importante, Hannah Arendt. Ela assistiu ao julgamento de Eichmann, (…) e falou da necessidade da compreensão dos dois lados, apesar de ela ser judia. Ela é judia e consegue compreender o lado daqueles que exterminavam os judeus. (…) A verdade é que não só Eichmann, como Robert Ley, mas como muitos outros, eles só tinham duas opções que eram "matar ou morrer". Ok, isto foi dito de uma forma muito dura, mas vou aprofundar. Muitas vezes aqueles que trabalhavam sob as ordens de alguém superior estavam destinados aquela tarefa, e nem sequer podiam ter conhecimento daquilo que realmente acontecia depois, ou da sua severidade. Eu, pessoalmente, não quereria de todo estar na pele de quem teve de julgar estas pessoas no fim da guerra, porque eu acho que fosse qual fosse a minha decisão eu nunca me sentiria justa, ou de consciência tranquila porque é muito difícil fazer justiça para os dois lados. Eu acho que basta reflexão, e um pouco de senso comum, para conseguirmos compreender as duas situações, mas tomar uma decisão que seja 100% justa é mesmo muito difícil. A empatia é muito difícil de gerir porque o genocídio não pode ser ignorado ou desvalorizado, mas a condição de Eichmann e de todos os outros é miserável. Estas pessoas basicamente abdicaram do principal aspeto que distingue o ser humano como um ser racional que é a capacidade de pensar e de poder agir em conformidade com os nossos valores morais. Na verdade, na minha opinião, a frase, ou a justificação, digamos a sim, "só estava a cumprir ordens", acaba por ser de certa forma válida porque essas pessoas, na verdade, deixaram de ser humanos porque eles não agiam de acordo com os seus princípios. Eles estavam programados, digamos assim, para fazer aquilo e acabaram por não ter outra opção, daí a

expressão que eu tanto admiro de Hannah Arendt, "a banalidade do mal". Faz todo o sentido. Basicamente o equilíbrio é o mais correto, acho que em todas as situações o equilíbrio é o mais correto, mas pode ser, e neste caso é, o mais difícil de encontrar. (A18)

Nesta atividade não foi possível quantificar os níveis dos resultados analisados, ou de esquematizar o total efeito da prática concretizada à turma na sala de aula, dada a ausência de um método de recolha do desempenho do debate, como anteriormente explicada. Contudo, pudemos verificar um pequeno conjunto de tipos de respostas, que estiveram presentes no debate, com diferentes raciocínios, tendo em conta as capacidades de conhecimento e narrativa históricos, e de raciocínio moral. Na maioria das respostas foi visível o "struggle" provocado pelo dilema que se mostrou desafiante na tentativa de fazer justiça. E curiosamente, a melhor resposta, esta última, foi a que demonstrou mais dúvida, assumindo a sua incapacidade em alcançar uma resposta. Contudo, foi a que evidenciou maiores consciências histórica e moral, sensibilidade e empatia moral. E concluiu a sua resposta no exato epicentro que define uma virtude, segundo a perspetiva aristotélica, na dificuldade e no enorme desejo de encontrar o equilíbrio – o exato meio entre o excesso e escassez. Deste modo, esta atividade de ensino da História, que segue uma abordagem ética, baseada em exemplares, mostrou-se capaz de concretizar uma das estratégias de cultivo de virtudes, segundo Aristóteles, a reflexão ética racional: discernir o meio-termo apropriado para cada situação.

4.3.3. Os coletivos das "Transformações sociais e culturais do ocidente, nos anos 50 a 70 do século XX"

Esta terceira e última intervenção foi idealizada com o objetivo de conjugar as duas tipologias de análise ética em História; num primeiro momento a "Identity/character formation", através do contacto com exemplares dentro da dinâmica admiração, reflexão e emulação, e num segundo momento a "Existential struggles", através da problematização dos exemplares e da constituição de dilemas morais.

A realização da atividade versou sobre o conteúdo programático que, do meu ponto de vista, tem muita potencialidade para desenvolver nos alunos a compreensão

sobre a moral e a ética: “as transformações sociais e culturais no ocidente, nos anos 50 e 70 do século XX”. Teço esta afirmação por quatro motivos. Em primeiro lugar, pelo facto de, dada a natureza dos seus acontecimentos históricos, ser inevitável o contacto de valores morais, considerados universais, tais como o amor, a paz, a liberdade, a igualdade. Em segundo lugar, versa sobre um conceito estruturante, o da “contracultura”, que evidencia a flutuabilidade da moral no tempo uma vez que é definido como: movimento, constituído por diversos grupos e culturas, que se opõem e confronta os valores, as normas, os padrões e os comportamentos dominantes na sociedade, buscando alternativas que visem combater as injustiças políticas, económicas e sociais. Em terceiro lugar, este mesmo conceito, que transpira mudança e resistência, integra múltiplas formas de ativismo social e político, de expressão artística e cultural, de ideias e convenções inovadoras que promovem a reflexão e o debate. Em quarto lugar, esta matéria envolve a evocação de sentimentos fortes provocados pelas experiências de violência sobre as pessoas no passado. Refiro-me, por exemplo, ao regime de *Apartheid* da Africa do Sul, ou aos afro-americanos que eram vítimas de segregação racial nos EUA: atitude de marginalização de um grupo étnico-cultural dentro de um mesmo país, ao qual são negados determinados direitos. Relembro a importância de compreender este passado que arrasta traumas para o presente para a construção de um futura mais pacífico.

Deste modo, no dia 9 de abril de 2024, terça-feira, no 9.º Omega, das 08:50 até às 09:40, e no 9.º Alfa, das 10:45 até às 11:35, coloquei em prática o plano de aula, com os seguintes indicadores de aprendizagem: explica qual a importância do movimento juvenil nas mudanças sociais e culturais, na década de 60 e 70; e explica como lutaram e se afirmaram as minorias, nos anos 50 e 70 (anexo 7), no qual lancei esta atividade de abordagem ética. De seguida, passarei a relatar os seus principais momentos que serviram de suporte para a intervenção.

Após ter relembrado três conceitos essenciais que caracterizam a sociedade americana dos anos 60 e 70, sociedade de consumo, sociedade de abundância e “American way of life”, através da análise dos detalhes de uma sala de estar americana da época, simulei que na televisão tinha começado a série a “Route 66” retratando os preconceitos vividos numa aldeia do interior dos EUA e notícias sobre a Guerra do

Vietname. Por este meio mostrei como este objeto de consumo contribuiu também para uma tomada de consciência das injustiças sociais e políticas da geração dos "babyboom". De seguida, divulguei a célebre frase da Simone Beauvoir, de quem fiz uma breve apresentação bibliográfica, que serviu como situação-problema: "Toda a opressão cria um estado de guerra", dando início ao primeiro momento da aula que visava concretizar o primeiro indicador de aprendizagem. Para isso os alunos analisaram, com a minha orientação, o Doc. 1) Movimento Hippie (anexo 7), que retrata o festival "Woodstock Music & Art Fair" de contracultura, caracterizado pela oposição ao capitalismo e à guerra, pelo contacto com a natureza, pela defesa do pacifismo, da liberdade, da diversidade e do amor. Na montagem das imagens, criada por mim, aproveitei para destacar a figura de John Sinclair, defensor da liberalização da canábis e militante antirracista, líder dos *White Panther Party*, que tinha morrido exatamente uma semana antes da aula (este aspeto foi importante para fazer ponte com o presente), os principais símbolos e o estilo da roupa colorida dos membros deste movimento. Imediatamente, os alunos analisaram o Doc. B) Movimento Feminista (anexo 7), explorando os cartazes utilizados na "Women's Strike Day March", 26 de Agosto, 1970, em Washington, D.C.. Através deste exercício dei espaço para identificarem e refletirem sobre os objetivos, os constrangimentos opressores e os mecanismos de luta do movimento feminista. Importa referir que neste exercício questionei sobre o porquê de existir um cartaz apenas com o nome e ano de uma pessoa. Os alunos rapidamente chegaram à conclusão de que ou era uma pessoa que foi vítima da opressão, em homenagem, ou uma intelectual inspiradora da luta, salientando a relevância de uma figura exemplar. Para finalizar este segundo momento, analisamos o Doc. C) Movimento estudantil de Maio de 1968, em Paris (anexo 7), lendo o pequeno texto e relacionando-o com as imagens acompanhantes, de modo a concretizar a compreensão do conceito de contracultura, sobretudo através da citação "repensar todas as formas de poder e das relações de autoridade, o ponto de rutura com as normas sociais, sexuais e políticas". Este documento serviu para concluir este segundo momento da aula, uma vez que expressa o enorme impacto que os jovens tiveram, pois, este acontecimento concreto, que começou com um protesto contra a divisão dos dormitórios entre homens e mulheres na Universidade de Nanterre, acabou por ganhar vastos contornos incluindo exigências

de toda a população, tendo forçado, por exemplo, Charles De Gaulle a aumentar significativamente o salário de todos os trabalhadores franceses.

O segundo, e último, momento da aula tinha como objetivo concretizar o segundo indicador de aprendizagem, fazer com que os alunos fossem capazes de "explicar como lutaram e se afirmaram as minorias, nos anos 50 a 60." Deste modo, projetei no quadro o videoclipe da música "Sister Rosa", dos The Neville Brothers (anexo 7), com a legenda da letra, para que os alunos, de forma mais impactante, fossem capazes de compreender como surgiu o movimento negro, e as diferentes formas de luta contra a segregação racial. Convidei, ainda, os alunos a cantar o refrão já que este era bastante intuitivo e ajudava a decorar o nome da figura exemplar, Rosa Parks, que se destacou pela sua coragem ao desobedecer às regras de acomodação dos transportes públicos, nos EUA. Por último, analisamos um excerto do discurso sobre o "sonho" do exemplar Martin Luther King (anexo 7), que foi uma figura inspiradora na luta pela igualdade social, pela igualdade no acesso ao emprego e ao ensino, pelo igual direito ao voto e a pela igual possibilidade de candidatura a cargos públicos, não importando a cor, mas somente o carácter das pessoas.

Perto do final da aula, foi apresentado aos alunos a tarefa prática deste estudo, um trabalho de grupo, inspirado na música "Imagine" de 1970, composta pelo John Lennon: a formação de um coletivo de transformação, nos anos 50/70 (anexo 7) – "Imagina que és um jovem da sociedade dos anos 50/70 do século XX, e que ganhas consciência do lado negro da sociedade de consumo. Aderes ao movimento de contracultura, criando um coletivo com vista a lutar por uma causa concreta para transformar o mundo. Junta-te aos teus colegas e elabora o manifesto do teu coletivo." Expliquei que a elaboração do manifesto dos coletivos, realizada apenas extra-aula, deve efetivar cada um dos seguintes aspetos: a) Nome; b) Imagem/logotipo; c) Problema a combater / causa a lutar; d) Figura admirável/inspiradora; e) 3 Ideais/Valores; f) 3 virtudes; g) 3 formas de atuação; h) Propostas de mudança; i) Hino/Música. Importa referir que todos estes tópicos foram abordados ao longo de toda a aula, com de exemplos concretos. Apresentei, ainda, o formato e o agendamento da entrega e apresentação dos trabalhos, e enviei aos alunos, via Teams, o documento com as respetivas instruções (anexo 7): "Cada grupo deverá ter no mínimo 5 elementos. No dia

9 de maio, quinta-feira, cada grupo terá cerca de 5 minutos para apresentar o seu coletivo, devendo caracterizá-lo dando reposta a cada ponto discriminado. Aconselho a consulta da apresentação da aula, disponibilizada em conjunto com este documento, para observarem os exemplos de cada ponto. Saliento que na apresentação devem dar destaque aos pontos c, d, e, f, g, justificando as escolhas. No final das apresentações haverá um debate entre todos os coletivos. Cada grupo deverá submeter o suporte de apresentação, no Teams até ao dia 7 de maio." Cada turma teria 5 coletivos formados.

E se a aula começou com os alunos "sentados no sofá" em frente à televisão, esta acabou com a música "The Revolution Will Not Be Televised", de Gil Scott-Heron, apelando os alunos a sair da frente da televisão e a fazer revolução – ir para fora da aula e começar a constituir os coletivos de transformação. A tradução da letra da música projetada: "Não vais poder ficar em casa, irmão / Não vais poder colocar a ficha, ligar e sair / Não vais poder perder-te na droga / e ir beber cerveja durante os anúncios, porque / A revolução não vai ser televisionada."

A atividade seguiu dois métodos pedagógicos, um trabalho de grupo e um debate, que visam promover um conjunto de ações sugeridas no documento normativo das Aprendizagens essenciais (AE) de História do 9.º ano para a consecução do Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), em Portugal, com revisão em 2022[11], que permitam aos alunos, por exemplo: criar soluções estéticas criativas e pessoais; organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos operatórios da História; mobilizar o discurso argumentativo; confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião; apoiar o trabalho colaborativo; estar disponível para se autoaperfeiçoar; valorizar a sensibilidade estética e a consciência ética, por forma a estabelecer uma relação harmoniosa e salutar.

O trabalho da constituição dos coletivos, sendo uma abordagem ética da História teve como objetivos ser, em primeiro lugar, uma estratégia criativa onde os alunos possam potencializar o significado da História, e desenvolver suas as formas de pensar as suas aprendizagens em História. Ou seja, como evidenciei na componente teórica,

[11] Consultar: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AprendizagensEssenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

visa ser um palco de respostas para as seguintes perguntas: “Como é que compreendemos o que aconteceu no passado? Como pensamos sobre ele? Como podemos confirmar o que aprendemos, como podemos transmitir aos outros e torná-lo discutível?” (RUSEN, 18, 2021). Em segundo lugar, este tem como objetivo não que os alunos cheguem a uma resposta “correta”, mas que se envolvam na construção e na ponderação de interpretações e argumentos éticos historicamente plausíveis e na reflexão das suas próprias respostas morais à tarefa de tomada de perspetiva exigida na composição do coletivo de transformação. Em terceiro lugar, e relacionado à ideia anterior, esta tarefa visa desenvolver as consciências histórica e moral uma vez que o aluno terá de reconhecer que os valores e/ou normas analisados poderão ter validade universal e atemporal, ou podem expressar relativismo onde cada período de tempo tem o seu próprio padrão de bem e mal. Por outro lado, os alunos vão entrar nesta prática ética ao avaliarem as ações históricas e procurarem entender as perspetivas dos outros, considerando qual a melhor forma de avançar a partir do passado. Em quarto lugar, tem como objetivo que os alunos através do contacto com os exemplares admiráveis, aqui escolhidos livremente, potenciem a formação das suas identidades e das suas características morais no presente, através da identificação e análise das virtudes. Por outro lado, permite que os alunos tenham espaço para compreender que tipo de ideais, virtudes, ações (neste caso, formas de atuação do coletivo) se conjugam e se concretizam. Em quinto, e último lugar, este exercício tem como objetivo dar asas à criatividade dos alunos, dando amplo espaço para a integração das suas identidades, gostos e sonhos. Para não bloquear, ou pelo menos evitar constrangimentos nestes aspetos permiti que a constituição dos grupos fosse feita pelos próprios alunos.

Partimos agora para a exposição e a análise dos resultados da intervenção. As apresentações dos grupos, previstas para uma aula, tiveram de ser repartidas em duas aulas. No dia 9 de maio, quinta-feira, no 9.º Omega, das 08:50 até às 09:40, apresentaram apenas três grupos, e no 9.º Alfa, das 10:45 até às 11:35, apresentaram também apenas três grupos. O tempo tornou-se escasso pelo facto de ter concedido mais dois minutos à exposição oral de cada grupo, e com as transições logísticas dos suportes de apresentação, em PowerPoint e Canva. Pelo facto de os alunos terem apenas dois tempos letivos de 50 minutos por semana e a calendarização da matéria a lecionar

não ter encontrado nenhuma folga fui forçado a realizar as restantes apresentações e o debate num período letivo não pertencente à disciplina de História. Confesso que, depois de algum nervosismo, consegui improvisar um momento com os alunos das diferentes turmas. Com a turma do 9.º Omega foi no dia 16 de maio, quinta-feira, das 09:50 às 10:40, aproveitando a ausência da professora da disciplina de Geografia; na turma do 9.º Alfa foi no dia 20 de maio, segunda-feira, das 08:00 às 08:50, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, após ter apresentado o projeto e estabelecido uma parceria interdisciplinar com a Professora Margaria que adorou a ideia da tarefa e considerou que o cultivo de virtudes e o desenvolvimento moral estão intimamente relacionados com a construção da cidadania.

De seguida, caracterizarei cada coletivo apresentando as suas respostas aos diferentes aspetos que compunham o manifesto, tecendo a sua avaliação, classificando de 0 a 20. Os principais excertos do suporte de apresentação dos coletivos estão patentes nos anexos.

Começarei com a turma do 9.º Omega, portanto os seguintes coletivos serão identificados com a letra da sua inicial. O coletivo O1, constituído por seis alunos, com o nome "Vozes Negras Livres" (anexo 8), fundado em 1972, de punho erguido, como identificou o seu logotipo, fez um trabalho absolutamente brilhante, digno de nota máxima, 20/20. Importa fazer a observação de que este grupo foi liderado, nitidamente, por um aluno brasileiro pertencente à comunidade negra e com um forte conhecimento e interesse na matéria. Foram várias as vezes que o aluno, de melhor classificação da turma, esclareceu dúvidas e partilhou curiosidades junto a mim. O Coletivo identificou como seu objetivo "combater a opressão e a segregação racial, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades para a comunidade negra.", escolheu como figura admirável Malcom X por reconhecer que teve um papel importantíssimo na luta contra a segregação nos EUA, elaborou uma detalhada biografia que expõe as suas contribuições. Identificam no seu exemplar a virtude da coragem. De seguida, apresentaram os 3 ideiais/valores do coletivo (Empoderamento Negro, Igualdade e Solidariedade), justificando coerentemente a sua importância para o coletivo, e as virtudes necessárias para a sua luta (Coragem, Resiliência e Empatia), também justificando, provando ter uma excelente capacidade de identificar e analisar as virtudes. Vejamos dois exemplos: "a

coragem é a pedra angular de nossa luta. Devemos ter a bravura de enfrentar a injustiça, mesmo quando isso significa desafiar o status quo e enfrentar retaliações. Não recuaremos diante das adversidades"; "a empatia é essencial para construir pontes e compreender as experiências dos outros. Devemos ser capazes de nos colocar no lugar dos outros e reconhecer as lutas e desafios únicos enfrentados pela comunidade negra". Este coletivo adotou como principais formas de atuação a educação e consciencialização, protestos e manifestações, advocacia e política, explicando vários meios para a sua concretização, e compôs as seguintes propostas de mudança: acesso equitativo ao emprego e habitação; reforma do sistema de justiça criminal; investimento em educação e oportunidades económicas. Por fim, escolheu como hino "A Change Is Gonna Come" de Sam Cooke, de 1964, por considerar ser uma música "de esperança e resiliência, refletindo a crença de que a mudança é inevitável e que um dia, finalmente, alcançaremos a igualdade e a justiça que tanto almejamos."

O coletivo O2, constituído por cinco elementos, com o nome "Vozes da Mudança – respeito não tem género" (anexo 9), apresentou bastantes incapacidades, tendo obtido 13 valores. Em primeiro lugar, não teve a capacidade de se localizar o espaço temporal dos anos 60 e 70, apresentando ideias que dificilmente pertenceriam à época em questão. Em segundo lugar, não teve capacidade de identificar e analisar corretamente quer os ideias/valores, quer as virtudes. Na verdade, identificou um ideal, a igualdade, contudo direcionado a determinadas áreas, por exemplo: igualdade de género no desporto; igualdade de género nas oportunidades de trabalho. Relativamente às virtudes, confundiram o conceito com "vantagens" ou melhorias (com a concretização da igualdade de género), tendo selecionado: melhor qualidade de vida; aumento da produtividade; promove pensamentos mais diversos e inclusivos. Curiosamente, após eu ter questionado oralmente, um aluno assumiu ter cometido este erro por ter feito associação à expressão "em virtude". Este coletivo adotou formas de atuação ações realistas, sendo a última bastante interessante: elaboração de panfletos; manifestações; exposição de casos de mulheres que já tenham sofrido com a desigualdade de género. E como propostas de mudança, apresentaram: igualdade de oportunidades e salários; divisão de tarefas domésticas; igualdade de acesso ao ensino. Escolheram Carolina Beatriz Ângelo como figura inspiradora. Apesar de ser anterior à época do estudo, a sua

escolha foi bem feita pois sendo a primeira mulher portuguesa a exercer medicina cirúrgica e a votar em Portugal, é um símbolo da luta pela igualdade no mundo do trabalho, como defendem. Por fim, selecionaram muito bem como hino a música "Do Right Woman – Do Right Man" da Aretha Franklin, de 1967, uma vez que retrata a igualdade do homem e da mulher, evidenciando que, de facto, o "respeito não tem género".

O Coletivo O3, constituído por cinco elementos, designado de "Harmonia Racial" (anexo 10), obteve a classificação de 16 valores. Após terem apresentado um bom contexto histórico introdutório, explicaram que o coletivo surgiu com o objetivo de combater a discriminação racial e que tem como principais ideais: a igualdade racial, a coexistência pacífica e a diversidade; e como principais medidas: marchas e protestos; campanhas de consciencialização e integração racial. A explicação quer dos ideais, quer das medidas para além de bem descritas, foram bem relacionadas. Este grupo selecionou apenas uma virtude, a coragem, associando-a a Rosa Parks que contrariou as leis de Jim Crow, referidas no contexto histórico inicial, e escolheram como figura inspiradora Martin Luther King, por ter liderado a luta pelos direitos civis dos afro-americanos de forma pacifista. Como símbolos, escolheram a música "A Change is Gonna Come" de Sam Cooke para hino, e um punho cerrado negro com sangue a escorrer para o logotipo. Assim que concluíram questionei-os sobre o facto de utilizarem um símbolo violento, quando desenharam como linhas mestras do coletivo o pacifismo. Responderam-me criativamente afirmando que o sangue era proveniente das chagas decorrentes da opressão racial.

O Coletivo O4, constituído por cinco alunos, com o nome "The Wood" (anexo 11) que significa madeira, tem como símbolo um arpão pré-histórico e como hino a música "Get Up, Stand Up", do ano de 1973, do artista Bob Marley, a figura admirável escolhida. Este grupo demonstrou dificuldades em identificar e analisar ideais e virtudes, apresentou superficiais formas de atuação, demonstrou pouca coerência conceptual, ou seja, pouca compatibilidade lógica entre os conceitos utilizados na construção do pensamento do coletivo, e incorreções na comunicação oral e escrita, tendo obtido 12 valores. Com o objetivo de combater o racismo, defenderam como ideais: a igualdade de género; os direitos dos trabalhadores e o antirracismo. E como virtudes: "combater o

racismo"; "manter uma sociedade civilizada"; e "demonstrar sempre honestidade e respeito perante os nossos apoiantes". Os alunos converteram as virtudes em objetivos, mas apenas o último aspeto incluiu virtudes, a honestidade e o respeito. Escolheram como as seguintes três formas de atuação: a realização de propaganda, de manifestações e greves. E como propostas de mudança, voltaram a apresentar, sem se aperceber, novas formas de atuação: "disponibilizamos aulas sobre o racismo e aspetos mostrando as rivalidades criadas e mostrando que somos todos iguais"; "propomos também espalhar cartazes a divulgar os nossos ideias". No final da apresentação corrigi os principais erros, sobretudo os que versavam sobre a escolha e análise das virtudes. Levantei a seguinte questão à turma: "Se apenas tivessem conhecimento da imagem do coletivo dos vossos colegas, o nome e o logotipo, qual considerariam ser a sua causa?" Uns responderam, em tom de brincadeira, a proteção das árvores, outros, e já com mais seriedade, a sustentabilidade ou a defesa do contacto com a natureza. Com este exercício, aproveitei para dar os parabéns pela originalidade da imagem, mas, simultaneamente, aproveitei para explicar sobre a importância da coerência conceptual, uma vez que os alunos referiram a igualdade de género e o direito dos trabalhadores, mas sem desenvolver e relacionar estes aspetos na imagem e atuação do coletivo.

Por último, no 9.º Omega, apresentou o coletivo O5, constituído por seis elementos, fundado no dia 25 de abril de 1964, com o nome "Grupo Sombras Socias" (anexo 12). Obtiveram 19 valores, pelo empenho e a criatividade, e pela coerência conceptual, tendo apresentado formas de atuação e propostas de mudança orientadas para a concretização da única virtude, e simultaneamente ideal, selecionada, a justiça, representada no logotipo através de uma balança. Importa fazer o apontamento de que dois destes seis alunos, tinham muito interesse e conhecimento em História e uma forte consciência política. Achei muito interessante neste trabalho o diálogo entre a ética e a utopia. Começaram a apresentação dizendo: "a nossa organização acima de tudo quer justiça, não só em tribunais, onde as pessoas com mais dinheiro ou algum cargo político saem impunes; queremos uma sociedade justa, em que toda a gente tem as mesmas oportunidades". Após tecerem um contexto histórico, explicando as fragilidades dos regimes económicos da URSS e dos EUA e a política internacional, declaram que a atuação do coletivo não se limita a Portugal, mas a todo o mundo, unindo trabalhadores

e oprimidos. De seguida, o coletivo expôs detalhadamente uma série de propostas de mudança apresentadas ao Estado para combater os problemas nas principais áreas da sociedade que provocam: desigualdade social e de direitos; desigualdade económica; desigualdade de género; desigualdade política. Mas, já perto do final, reconsideram, afirmando: "não apresentaremos nenhuma proposta ao Estado, pois no dia seguinte a polícia política aparece à nossa porta. E quando virem (o Estado) que não conseguem apagar os nossos valores, nem silenciar a voz do povo, atiram areia para a cara com medidas superficiais de nenhum valor". Apresentaram, entretanto, as principais formas de atuação: o boicote económico a grandes empresas e o incentivo à economia local. Por fim, destacaram Martin Luther King, como figura inspiradora, pela sua liderança na luta pelos direitos civis, utilizando a desobediência e boicote, pelo seu ativismo não violento e pelo seu legado duradouro. No final da apresentação questionei o grupo sobre determinadas propostas, como por exemplo a "reforma tributária progressiva", por ter suspeitado da utilização cega de um recurso de AI, contudo os alunos souberam responder bem em que consistiam e o que pretendiam com as mesmas. De seguida, questionei o porquê de terem selecionado imagens atuais, do século XXI, para ilustrarem os problemas da época da fundação do coletivo. Os alunos responderam que decidiram utilizar imagens atuais por considerarem que os mesmos problemas prevalecem hoje, ainda que em níveis e forma diferentes. Neste último aspeto, alertei para o rigor da utilização temporal das fontes históricas, mas, simultaneamente, dei os parabéns pelo exercício de interligação temporal passado-presente que evidencia consciência histórica.

De seguida, apresentarei os trabalhos da turma do 9.º Alfa, portanto, os seguintes coletivos serão identificados com a letra da sua inicial. O coletivo A1 designado de "Educação colorida" (anexo 13), constituído por 6 alunos, que se propôs a combater a opressão escolar, defendendo como valores: a liberdade de expressão, a diversidade e o respeito, obteve 19 valores pela sua boa capacidade de identificar e analisar as virtudes, pela coerência conceptual, pela consciência histórica e pela criatividade. O seu logotipo seguiu um formato de desenho (anexo 13), elaborado por um dos elementos: um cérebro cinzento é banhado por um líquido colorido, que representa a educação, devolvendo-lhe a vitalidade. Esta foi a interpretação da imagem apresentada. A figura admirável escolhida foi Paulo Freire, filósofo e educador, por ter teorizado uma educação

crítica e consciente, através do seu livro "Pedagogia do Oprimido", contrariando a educação da formatação, do simples depósito de conhecimento e de ideias. Este coletivo apresentou como propostas de mudança a despadronização do sistema de ensino e a consciencialização sobre os malefícios da opressão escolar, que seria executada através de protestos, criação de panfletos e de propaganda na rádio. Propuseram-se a cultivar a virtude da empatia, da autenticidade e da persistência. Por fim, divulgaram a música que serve de hino: "Another Brink in The Wall" dos Pink Floyd, do ano de 1979, apresentando a tradução da sua letra: "não precisamos de nenhuma educação, não precisamos de controlo mental…". Este grupo de trabalho foi liderado pela aluna brasileira que integrou muito satisfatoriamente a turma a meio do ano.

O coletivo A2, com o nome de "Anti Racism Association – No to Racismo, Yes to Humanity" (anexo 14), constituído por cinco elementos, demonstrou capacidade em identificar e analisar valores e virtudes, e apresentou propostas e formas de atuação adequadas e eficazes ao combate do racismo, tenho obtido 15. Contudo, estas capacidades ficaram parcialmente estanques no suporte da apresentação, pois foi notória, e posteriormente assumida, a utilização do recurso de IA numa parte do trabalho, sem o tratamento devido dos dados. Um dos alunos não soube responder quando questionado sobre determinada matéria por ele apresentada. Identificaram como valores a igualdade, a diversidade e a justiça social; e como virtudes a inclusão, a humildade e o empoderamento. Escolheram três figuras admiráveis relevantes: Harriet Tubman, conhecida por ser contra a escravatura e ter ajudado escravos a fugir da sua condição, no século XIX; Frederick Douglas, escritor e abolicionista, do mesmo século; e Thurgood Marshall, o primeiro juíz afro-americano da Suprema Corte dos EUA. O coletivo, como forma de atuação, concretiza a consciência cultural, o apoio comunitário e a educação. Por fim, apresentaram a música "Changes" de Tupac, como hino por esta expor a opressão da comunidade afro-americana, sobretudo a violência policial. Curiosamente, verificou-se que foi, essencialmente, no fim, aqui, na justificação da escolha do hino, que os alunos mais demonstraram conhecimento, reflexão e consciência histórica quando, partindo da letra da música de hip-hop, de que eram fãs, relacionaram a vida do seu autor ao caso do George Floyd, ressaltando a importância de movimentos como o Black Lives Matter.

O coletivo A3, constituído por cinco elementos, com o nome de "Unidos pela igualdade" (anexo 15), fundado em 1955, visou combater o racismo e a desigualdade de género, assumindo uma lutar interseccional. Este grupo obteve 17 valores pela boa capacidade de identificar e analisar virtudes, e por ter seguido uma linha conceptual exclusiva, assumindo uma linha interseccional, tendo como referência a Angela Davis, ativista pertencente aos Black Panthers. Referiram que atualmente é ainda mais conhecida, sobretudo com a publicação do livro "Mulheres, Raça e Classe". Traçaram como base o ideal de Igualdade, e as virtudes as seguintes virtudes: solidariedade, empatia e educação. Posteriormente, no final da apresentação, expliquei que a palavra educação não poderia ser considerada uma virtude, mas que poderiam ter convertido por exemplo na coragem intelectual, ou na autonomia intelectual, uma vez que se propuseram a atuar na sensibilização pela educação, na mobilização comunitária, e protestos, e na influência política e jurídica. Curiosamente, quando referiram o meio jurídico, relacionaram com o caso mediático da prisão de Angela Davis. Por fim, apresentaram o seu hino: "Respect" de Aretha Franklin, de 1967, que defende o empoderamento feminino, sobretudo da comunidade afro-americana. Também apresentaram um excerto da letra da música "Only a Pawn in Their Game" de Bob Dylan: "Um político do Sul prega para o branco pobre / Tu tens mais do que os negros, não reclames / Tu és melhor do que eles / Tu nasceste com a pele branca", que relaciona a política e a desigualdade racial.

O coletivo A4, constituído por seis alunos, designado de "Pontinho cor-de-rosa – Esperança pela Igualdade" (anexo 16), tendo como figura inspiradora Carolina Beatriz Ângelo, primeira mulher a votar em Portugal, em 1911, tem como objetivo lutar pela igualdade de género. Como ideais identificaram a igualdade e a autonomia, destacando a liberdade de controlo sobre o corpo feminino, sem as amarras da violência machista. Identificaram como virtudes: a coragem "para desafiar"; a empatia "para entender diferentes experiências"; e a persistência "para continuar a lutar por mudança na sociedade". O coletivo não apresentou formas de atuação, verdadeiramente, tendo referido apenas as áreas em que deseja mudança: direitos reprodutivos; mundo laboral, aumentando os salários das mulheres; violência de gênero, diminuindo o assédio e a discriminação feminina. Escolheram a música contemporânea "I am Woman" de Emmy

Meli, de 2022, da qual eram fãs, que trata o empoderamento feminino na atualidade. Obtiveram 16 valores.

Por fim, o coletivo A5, constituído por cinco integrantes, com o nome "Comédia Progressista – Humor sem estereótipos" (anexo 17). Apesar de se terem esquecido de se localizar nos anos 50/70, este grupo fez um trabalho muito bom, pela enorme criatividade, pela coerência conceptual, tendo interligado os conceitos morais às formas de atuação e aos exemplares escolhidos e por terem integrado suas próprias vidas. Obtiveram 18 valores. Este grupo, fez do seu logotipo uma foto de um cumprimento de mãos entre dois colegas de cores diferentes, mostraram-se "cansados do silêncio que perpetua a opressão, levantamo-nos contra o racismo enraizado na nossa sociedade." Os membros deste coletivo rejeitam "a ideia de que a cor da pele determine o valor de uma pessoa". Identificaram como valores fundamentais do coletivo: a empatia, "a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreender as suas experiências, sentimentos e perspetivas e agir em solidariedade para apoiar a justiça e a igualdade para todos"; a liberdade, o "direito de todos os indivíduos viverem as suas vidas sem restrições injustas ou discriminações (…), permitindo-lhes alcançar os seus objetivos e aspirações livremente, sem medo, opressão ou preconceito"; a igualdade, "o princípio de tratar todas as pessoas com equidade e justiça, reconhecendo e valorizando a diversidade, e trabalhando para eliminar disparidades e discriminações". O coletivo inspirou-se num aluno da turma, por pertencer à comunidade negra e ser portador da virtude do Humor, justificaram; em Chris Rock, comediante conhecido pelo seu estilo único e observações sinceras sobre a sociedade; em Opal Tomeli, ativista pelos direitos humanos e uma das fundadoras do movimento Black Lives Matter. Escolheram como formas de atuação: a utilização de arte e expressão cultural; a realização de intercâmbios culturais e colaborações artísticas de diferentes comunidades; a promoção de programas de mentoria criativa, que vale a pena destacar o seu propósito: "incentivar jovens talentosos de comunidade marginalizadas a explorar e desenvolver as suas habilidades criativas (…), capacitando os participantes a tornarem-se agentes de mudança nas suas comunidades e permitindo que estes usem a criatividade como ferramenta para enfrentar o racismo e promover a inclusão"; e praticar "stand-up comedy" pois "tem um poder único de abordar questões sociais de forma direta e impactante (…) ajudando: na

consciencialização, na quebra de tabus e na promoção do diálogo, que ao gerar gargalhadas e provocar reflexão abre espaço para conversas significativas para o entendimento mútuo e a mudança social". No final da apresentação, dei os parabéns pela originalidade do trabalho, sugeri que o coletivo organizasse uma sessão de stand-up na escola e transmiti a ideia de que o humor, já no século XVI, era revestido da mesma função, como declarou Gil Vicente: "A rir se corrigem os costumes". Este tema foi alvo de grande discussão no debate que se seguiu, como veremos.

Antes de avançar para a descrição e análise do segundo momento da atividade, o debate, importa fazer um breve balanço sobre a avaliação das apresentações dos trabalhos, plasmada na tabela 4.

Tabela 4) Classificação dos coletivos de transformação, das duas turmas

Coletivo	A1	A2	A3	A4	A5	O1	O2	O3	O4	O5
Classificação	19	15	17	16	18	20	13	16	12	19

Verificamos que, de forma geral, os alunos apresentaram trabalhos bastante satisfatórios, com classificação média de 16,5 valores, na demonstração das seguintes capacidades: identificar e analisar de ideais e virtudes; construir interpretações e argumentos éticos historicamente plausíveis, através da criação das formas de atuação; analisar o contexto histórico das ações e das perspetivas dos outros, reconhecendo as melhores formas plausíveis de avançar a partir do passado, através das seleção dos exemplares e da criação das medidas; desenvolver narrativas históricas que evidenciam as mudanças e continuidades reconhecendo que os valores e/ou normas analisados poderão ter validade universal e atemporal, ou podem expressar relativismo onde cada período de tempo, através da seleção e interpretação da causa a combater; revelar criatividade, através da elaboração do nome e do logotipo; coerência conceptual; criar uma coerência conceptual, harmonizando todos os aspetos do coletivo num raciocínio lógico e numa forma de comunicação estética, oral e gráfica, coerente, através da elaboração do suporte de apresentação e da seleção do Hino.

Contudo, é importante referir que a turma do 9.º Omega acabou por revelar maiores dificuldades, sobretudo nos coletivos O2 e O4. Simultaneamente, e refletindo a

mesma tendência dos resultados da primeira atividade deste relatório, comportou os coletivos com melhor desempenho, o coletivo O1 e O5. A turma do 9.º Alfa, apresentou uma maior evolução das capacidades face à primeira atividade, tendo conseguido elevar o desempenho de alguns alunos de nível insatisfatório para o satisfatório, e obtendo dois trabalhos de satisfação excelente, os coletivos A1 e A5. Ainda assim, não podemos ignorar que, apesar do balanço positivo, existiu ainda um conjunto de alunos que ainda apresentou dificuldades em identificar e analisar virtudes, por exemplo.

O debate, que representa o segundo momento desta atividade, fazendo cumprir a "Existential struggles", através da problematização dos exemplares e da constituição de dilemas morais, foi realizado nos 30 minutos finais da segunda aula, no 9.º Omega, no tempo letivo de geografia e no 9.º Alfa na aula de Cidadania e Desenvolvimento, junto da Prof. Margarida. Durante as apresentações os elementos de cada coletivo estavam agrupados na disposição da sala. No debate a mesma logística prevaleceu. Dei início ao debate divulgando as pequenas regras do exercício: levantar o braço, voluntariamente, para intervir; falar apenas quando lhe é dado a palavra; escutar atentamente e em silêncio suficiente para ouvir todas as intervenções (não referi total silêncio porque permiti que fossem trocadas, em baixo tom, ideias com os membros do coletivo); e justificar todas as afirmações com argumentação, sejam elas concordantes ou discordantes, pois é isso que compõem o debate.

Um conjunto de cinco questões foi montado para definir a orquestração do debate. A primeira pergunta lançada foi a seguinte: "Qual coletivo seria mais eficaz na concretização dos seus objetivos de mudança?". Esta tinha em vista proporcionar aos alunos um palco para a heteroavaliação e simultaneamente analisarem a coerência conceptual, a criatividade e o empenho de cada coletivo. A segunda pergunta: "Os coletivos fariam sentido nos dias de hoje, e teriam a mesma eficácia?". Esta pergunta proporcionou a ativação da consciência histórica, desenvolvendo a capacidade dos alunos de compreender e interpretar os diferentes contextos históricos, as suas mudanças e continuidades, interligando o que passado e o presente. As duas seguintes perguntas permitiram desenvolver a análise de virtudes e a consciência moral. Não foram colocadas nestes termos, mas foram adaptadas no momento do debate. A sua formulação foi operacionalizada, mas partindo de exemplos concretos apresentados nos

trabalhos. A terceira pergunta: “A moral varia ao longo da História?” foi colocada no 9.º Omega da seguinte maneira: “Podemos considerar que o sentido de justiça, defendido tão fervorosamente pelo coletivo O5 “Grupo Sombras Sociais”, é o mesmo que de há 200 anos, por exemplo?” A quarta pergunta: “As estratégias virtuosas são sempre boas?”, que pretendia desenvolver a reflexão sobre virtudes e também a capacidade crítica sobre os modelos exemplares, foi colocada, ao 9.º Alfa, da seguinte forma: “O uso da comédia, defendido pelo coletivo A5 “Comédia Progressista”, que tem como objetivo quebrar tabus e promover diálogos, não pode também vincar mais os preconceitos e afastar pessoas?”. Esta pergunta que provoca reflexão sobre o papel da comédia enquanto ferramenta moral, também gerou discussão e crítica em torno da figura exemplar escolhida, Chris Rock, conhecido por ter sido alvo de uma reação violenta por parte do ator Will Smith, após ter feito uma piada sobre o estado oncológico da esposa deste. Curiosamente, a discussão desta pergunta deslocou-se, já na parte final, para a constatação de que a comédia é um terreno fértil para examinar as mudanças e continuidades das normas, os valores dos diferentes tempos, quando os alunos declararam que determinadas piadas já não fazem sentido hoje, ou que pelo menos provocam reações mais sensíveis. Na turma do 9.º Omega, o dilema relacionado a esta pergunta andou em torno da legitimidade do uso da violência como forma de luta e resistência.

Por último, e já perto do final da aula, lancei a quinta pergunta: “Existem valores morais universais? Ou seja, que têm o mesmo significado ao longo tempo e em todo espaço?”, mas reformulando numa questão concreta, envolvendo os trabalhos de grupo, para que os alunos de forma prática operacionalizassem o mesmo dilema: “Conseguem encontrar um valor moral que devesse ou pudesse estar inserido em todos os manifestos de coletivos do mundo?” As respostas foram variadas: respeito, amor, justiça, liberdade. Mas pouco importavam, o objetivo deste debate, sobretudo estas últimas questões sobre a moral, era dar espaço para que os alunos, através do confronto de ideias, refletirem e desenvolverem ora o seu raciocínio moral, e fossem moldando, ainda que inconscientemente, a sua bússola moral e o seu carácter.

4.4. Inquérito por questionário

Este último subcapítulo versará sobre a análise das respostas ao Inquérito por questionário (anexo 18) colocado no final da prática de intervenção, com vista a cumprir o último objetivo deste estudo: perceber se os alunos reconhecem que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética. Deste modo, projetei um inquérito com quatro perguntas, três de resposta aberta e uma de resposta fechada em escala de Likert. As duas primeiras perguntas tinham como objetivo concretizar o objetivo do estudo:

1. Consideras que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética – pensar sobre "o bem e o mal" ou "que vida eu quero viver?" Justifica.
2. Consideras que as abordagens éticas em História podem contribuir para a construção do teu carácter/identidade? Justifica.

Com a terceira pergunta buscava saber se as abordagens éticas tinham um potencial motivador para os alunos na aprendizagem em História.

3. As abordagens éticas motivam-te a aprender História. Justifica.

E a quarta pergunta de resposta fechada pretendia captar qual a principal forma com que os alunos encaram a História, detetando aquilo que os alunos consideram ser ou não ser a disciplina. Utilizei uma escala de apenas quatro níveis (não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito), por vários motivos, considerando o público-alvo e os objetivos do inquérito. Em primeiro lugar, para marcar melhor a posição, evitando neutralidade, ambiguidade, e, simultaneamente, afastar a indecisão, uma vez que para este tema não são relevantes as "abstenções". Em segundo lugar, para evitar uma sensação de híper escolha, tornando o questionário mais claro, fácil e rápido. Em terceiro lugar, para facilitar a interpretação dos dados, identificando mais rapidamente as tendências e os padrões.

4. Coloca de 1 a 4 o quanto concordas com cada afirmação sobre a forma como vês a História: um conjunto de datas, locais e nomes; uma série de exemplos instrutivos do que é certo ou errado; uma disciplina e nada mais; uma oportunidade para aprender com os fracassos e sucessos da Humanidade; um acúmulo de crueldades e desastres.

Enviei o inquérito, utilizando o Google Forms, aos alunos do 9.º Alfa e do 9.º Omega no final da aula de dia 23 de maio de 2024, via Teams, para os alunos responderem, de forma anónima, em casa. Por ainda estarem a faltar muitas respostas, os primeiros 10 minutos da aula seguinte, no dia 28 de maio, foram inteiramente entregues para que os alunos preenchessem o inquérito. Obtive mais respostas, mas não chegou ao número total de alunos. Dos 55 alunos obtive 44 respostas. Passarei a expor e analisar os resultados.

À primeira pergunta 43 alunos responderam que sim, e apenas um aluno respondeu que não, justificando que a História não versa sobre o bem ou o mal, somente sobre os factos, interpretados segundo perspetivas vencedoras e perdedoras; e considera que a História não é simplesmente a disciplina apropriada para pensar o futuro:

> *A aula de história realmente pode ser um espaço de reflexão, mas referente a esses tópicos, não. (…) Não existe bem e mal no mundo, tudo depende de quem conta a história, o vencedor, e o perdedor que apenas ouve-a. Já ao segundo tópico eu acredito que a História não seja o que exatamente nos faz refletir à cerca do nosso futuro, tal como eu acredito que apenas não seja a matéria certa.*

Nas respostas que responderam afirmativamente foi possível criar várias tipologias de justificação. Das 43 respostas, quatro não apresentaram nenhuma justificação. 13 respostas apresentaram uma justificação baseando-se no aspeto diacrónico e evolutivo da História, sendo possível, através da sucessão dos acontecimentos, avaliar as consequências e as mudanças e daí retirar um julgamento bom ou mau para o presente, vejamos exemplos:

> *Sim, na minha opinião as aulas de história, são boas parar trocarmos ideias, refletirmos sobre o bem e o mal, sobre o quão evoluímos e as dificuldades que passamos ou até mesmo o que podíamos mudar hoje em dia para o país evoluir.*
>
> *Sim, porque ao estudar acontecimentos passados começo a entender as consequências das ações e discutir sobre o bem e o mal.*
>
> *Sim, pois é um local onde tanto refletimos como aprendemos sobre o passado e presente, acabando por refletir sobre as mudanças.*

Sim, porque refletimos sobre as vidas passadas e podemos comparar com a vida atual.

À mesma pergunta 11 responderam afirmativamente dando ênfase aos erros do passado, que não devem ser cometidos no futuro, como podemos verificar nos seguintes exemplos:

Sim. Na aula de história analisamos aprofundadamente acontecimentos do passado. Um erro é um erro. Um erro cometido pela segunda vez já é uma opção. A história ensina-nos isto. É de extrema importância o ambiente criado nas aulas de História que nos proporciona uma capacidade de ponderação e observação perante diversas circunstâncias.

Sim. Acredito que ao conhecermos melhor a História de Portugal e do Mundo, de certa forma, estamos a aprender que tipo de escolhas foram tomadas, tenham sido boas ou más. Evitar os erros que foram cometidos no passado é crucial, investindo sempre nas boas escolhas para nos tornarmos pessoas melhores.

Sim. Que em uma aula de história nós conseguimos aprender os erros na história, e assim mudar a nossa personalidade para sermos pessoas melhores.

(…) pode ajudar também a pensar na vida em quero viver porque consigo analisar os problemas do passado e não comete-los no meu dia a dia.

Sim, pois retrata temas do passado que nos fazem refletir se não se poderão ou estarão a repetir-se nos dias de hoje.

Outras 6 respostas responderam sim, mas justificaram pelo facto de a aula de História propiciar o exercício de reflexão. Vejamos exemplos:

Sim, eu acho que é uma aula em que podemos refletir sobre a nossa vida.

Sim, pois falamos sobre conteúdos as vezes que nos deixam a pensar.

Concordo, pois com História podemos refletir sobre as vidas passadas (…).

Outras 5 respostas justificaram utilizando simplesmente o saber e o conhecimento histórico, vejamos:

Sim, pois nas aulas de história nos aprendemos vários conceitos e ficamos a saber mais sobre o mundo.

Sim, porque com as aulas obtemos mais conhecimento e mais consciência das coisas.

Sim, devido ao conteúdo lecionado.

Por último, 4 respostas justificaram pelo facto de a História apresentar história de vida individuais que podem servir de exemplo ou não. Vejamos:

Sim porque conhecemos mais sobre a história e os exemplos que devemos seguir ou não.

Sim, pois nós alunos nas aulas de história aprendemos vidas passadas e pessoas passadas.

Deste modo, compreendemos que praticamente a totalidade dos alunos inquiridos, à exceção de um aluno, considera que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética. À segunda pergunta do inquérito, das 44 respostas, sete alunos responderam não. Destes sete, três não apresentaram justificação; outros dois justificaram que apesar de a História fazer pensar, não muda o carácter:

Não, pois apesar de nos fazer ver as coisas de uma maneira diferente, não muda o nosso caráter.

Desta afirmação discordo pois não é a disciplina que vai mudar o meu ser, mas sim a forma do meu pensar.

Uma outra resposta justificou que não por considerar que o carácter é do foro íntimo; e uma última resposta negativa argumentou que, como os textos da disciplina são expositivos não julgam sobre o bem ou o mal, logo não moldam o carácter. Vejamos:

Não, porque o caráter/identidade é algo que é pessoal de casa.

Não, afinal os textos de história são sempre expositivos e nunca revelam o que seria "certo" a se fazer ou não, logo não afirmo que as abordagens éticas em história contribuem para a construção do meu carácter.

Também foi possível criar várias tipologias de justificação nas 38 respostas afirmativas. Cinco respostas não apresentaram uma justificação. Treze respostas argumentaram que as abordagens éticas em Histórica contribuíam para a construção do carácter através do conhecimento e das capacidades, de reflexão e argumentação, por exemplo, que estas lhes conferiam. Vejamos:

> *Ao compreender as decisões éticas do passado, posso refletir sobre minhas próprias crenças e tomar decisões mais éticas na vida, contribuindo para a sociedade*
>
> *Sim, porque, lá está, ganhamos mais consciência e há coisas que mudam em nós*.
>
> *Sim, pois, ao termos conhecimento dos acontecimentos passados, ganhamos uma noção do que as pessoas passaram, e de como era a injustiça que sofriam. E com isso posso agradecer por vivermos numa sociedade livre.*
>
> *As análises e reflexões feitas na aula de História contribuem significativamente para a formação da nossa personalidade e ideais, uma vez que temos de ser capazes de formar opiniões individuais, ouvir diferentes pontos de vista, aceitá-los e conciliá-los com os nossos, aprendendo com os outros e enriquecendo os nossos valores morais. Trata-se de uma partilha de observações e sentimentos que é extremamente importante para a abertura a novas ideias e para a flexibilidade da nossa personalidade.*
>
> *Sim, pois ao fazer abordagens éticas estamos a ajudar as pessoas a construírem a sua linha de raciocínio.*
>
> *Com base no que aprendi, reflito e faz-me evoluir como pessoa.*

Dez responderam argumentando que estas abordagens éticas lhes conferiram lições e valores, vejamos:

> *As abordagens éticas em História podem contribuir para a construção do caráter de uma pessoa e assim pode fornecer valores como a empatia, a reflexão crítica.*
>
> *Sim, através de algo que aprendi, sobre o passado, nas aulas de história posso saber o que devo e não devo fazer em uma certa circunstância já falada em aula.*

Penso que sim pois ao aprender história posso construir uma identidade que não cometa os mesmos erros do passado.

Sim, pois aprendemos coisas que nos possam ajudar numa situação futura e saber o que fazer.

Sim, pois podemos aprender a ser melhores pessoas com os erros das outras.

Oito respostas consideram que as abordagens éticas em História podem contribuir para a construção do carácter/identidade por esta apresentar pessoas que inspiram. Vejamos exemplos:

Sim, pois a partir da História, nós temos a oportunidade de nos inspirar em certas pessoas pelas suas ações, identificando-nos e querendo ser como elas.

Sim, penso que as abordagens contribuem para a construção do meu carácter porque abordar as experiências vividas pelas pessoas daquela época pode ajudar-nos a construir uma ideia melhor daquilo que nos define.

Com certeza. Através das aulas de história e os exemplos históricos abordados em aula, podemos inspirar-nos em exemplos de personalidades e acontecimentos importantes, de modo a construir nossa própria forma de pensar e pode ajudar-nos a reconhecermos e lapidarmos nossa própria identidade e deixar ao mundo pessoas de bom caráter e de bons princípios e valores.

Sim, pois as figuras históricas podem influenciar-nos.

Podem, pois posso me inspirar em um personagem.

Três respostas responderam simplesmente porque era melhora para estimular a sua aprendizagem. Vejamos exemplos:

Sim, uma maneira mais eficaz e cativante.

Sim, pois consigo aprender mais.

Assim, compreendemos que a grande maioria dos alunos inquiridos, com exceção de cinco alunos, considera que as abordagens éticas em História contribuem para a formação do seu carácter e identidade.

À terceira pergunta do inquérito, sobre se as abordagens éticas motivavam a aprendizagem histórica, 43 alunos responderam que sim, e um aluno não:

Não, mas é mesmo porque não gosto de História.

As restantes respostas afirmativas apresentaram diferentes justificações, mas que andavam em torno das mesmas ideias de estímulo: “prendem a minha atenção”; “é uma maneira diferente de aprender sobre a disciplina”; “refletimos sobre a nossa vida”; “trazem-me mais curiosidade sobre determinados assuntos”; “ajuda a compreender melhor a matéria”. Contudo, apresento duas que se destacaram. Uma primeira que destaca a liberdade das abordagens; uma segunda que se prende com o significado histórico que as abordagens conferem.

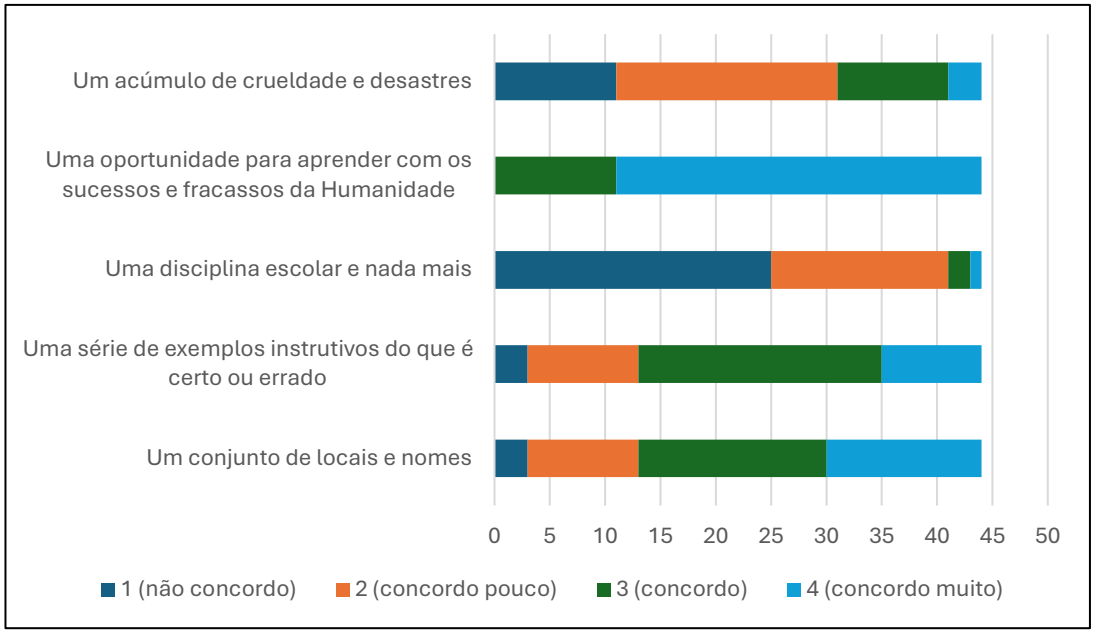
> *Sim. As abordagens éticas feitas na aula de História são muito impulsionadoras para o interesse pela disciplina. Dá-nos uma certa "liberdade" na aula, em que não temos de nos limitar aos factos e à matéria propriamente dita, mas sim basearmo-nos nela para explorar, para além daquilo que está escrito no manual, ou que é dito pelo professor. Esta liberdade desperta no aluno um fascínio pela História e pela imensidão de abordagens a que a mesma está sempre sujeita.*

> *Sim, porque fazem-me entender melhor a razão por trás desses acontecimentos e de como afetam o mundo até hoje.*

Deste modo, concluímos que as abordagens éticas em História podem contribuir para a motivação dos alunos na aprendizagem histórica.

A última pergunta do inquérito, de resposta fechada em escala de Likert, visa compreender a forma como os alunos vêm a História. Os resultados estão apresentados no Gráfico 3, abaixo.

Gráfico 4) A forma como os alunos olham a História, por níveis de concordância



Para melhor analisarmos estes resultados, complementando o gráfico 4, apresentarei por ordem cresceste a média do nível de concordância de cada forma de olhar a História: uma disciplina escolar e nada mais, com 1,52; um acúmulo de crueldades e desastres, com 2,11; uma série de exemplos instrutivos do que é certo ou errado, com 2,85; um conjunto de locais e nome, com 2,95; e uma oportunidade para aprender com os sucessos e fracassos da Humanidade, com 3,75.

Através da leitura destes dados, salta-nos à vista o grande contraste entre as duas discordantes formas de encarar a História: uma disciplina e nada mais, os alunos concordam pouco, em média, com esta visão, tendo apenas um aluno concordado muito. Presumo que tenha sido o aluno que respondeu na questão anterior não gostar simplesmente da disciplina. Podemos considerar que a maioria dos alunos compreende que a História não se circunscreve apenas ao papel pedagógico, tendo uma função de significante que extravasa as paredes da escolar. No outro lado oposto, temos a Histórica como uma oportunidade para aprender com os sucessos e fracassos da Humanidade, que obteve muita concordância pelos alunos. Aferimos que a maioria dos alunos reconhece que a História pode dar lições, através da compreensão de todas experiências do Homem no passado.

Importa destacar que os alunos, ainda que por pouco, concordam mais com a visão da História como um conjunto de datas e nomes, do que como uma série de exemplos instrutivos do que é certo ou errado. Acredito que este dado pode revelar que os alunos encaram mais a História como um amontoado de nomes e datas, que são necessários de decorar - visão mais tradicional-, do que como uma forma de aprender com individualidades sobre o certo e o errado. Confesso que este dado pode ser interpretado de uma outra forma, e certamente, mais sustentada, se atendermos nas justificações das respostas afirmativas à pergunta: "consideras que as abordagens éticas em História podem contribuir para a construção do teu carácter/identidade?". Verificamos que foram mais os alunos que argumentaram que as abordagens éticas em Histórica contribuíam para a construção do carácter dando ênfase ao conhecimento e capacidades que lhes foi conferido pela compreensão das "datas e nomes" da disciplina do que os alunos que apresentaram a justificação na presença de figuras inspiradoras apresentadas na disciplina. Mais ainda, também temos de ter em conta que a esta pergunta alguns alunos responderam negativamente, justificando que o conteúdo da disciplina é simplesmente expositivo, na medida em que descreve ou narra apenas, objetivamente, não cabendo a ela revelar o certo e o errado – domínio, que, segundo um outro aluno, é do foro pessoal e doméstico.

Deste modo, chegando ao fim deste subcapítulo, podemos tecer as seguintes principais conclusões. A primeira, de que praticamente a totalidade dos alunos, 43 dos 44 alunos, reconhece que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética; a segunda, de que a grande maioria dos alunos, 37 dos 44 alunos, 84% dos alunos, considera que as abordagens éticas contribuem para a construção do carácter/identidade. Ou seja, uma resposta geral expressivamente afirmativa, mas que já revela algumas resistências, certamente pelo fundamento anteriormente apresentado; a terceira, de que, também, praticamente a totalidade dos alunos, 43 dos 44 alunos, considera que as abordagens éticas motivam para a aprendizagem histórica. Em último lugar, podemos concluir que os alunos olham para a História reconhecendo, de forma mais expressiva, que esta tem uma função de mestre, sendo guia do presente e do futuro, através das suas lições, adquiridas pela compreensão da experiência do Homem no passado. E ainda, que os alunos também consideram que a História, com

menor intensidade que a visão anterior, mas com um alto nível de concordância, é um depósito objetivo de nomes e datas e um conjunto de exemplos instrutivos do que é certo ou errado. Através da articulação das respostas dos alunos a este inquérito foi possível também concluir que no contraste destas duas últimas conceções da História foram levantadas algumas objeções pertinentes por parte de alguns alunos, que provam algumas problemáticas desenvolvidas no enquadramento teórico deste trabalho, tais como a objetividade da História e os limites da Ética na Educação.

Conclusão

O presente relatório de estágio foi construído com vista a dar resposta à seguinte pergunta: "Será que o ensino da História, através da reflexão ética baseada em exemplares, promove um cultivo de virtudes?". A primeira parte pretendeu demonstrar a urgência de uma abordagem ética no Ensino, tendo chegado à conclusão de que as virtudes seriam a base ética ideal para a sua concretização.

A segunda parte do trabalho visou cumprir o primeiro objetivo do trabalho, identificar a relação entre o Ensino da História e a Ética. Assim, teceu-se uma breve historiografia sobre a evolução da relação destes dois conceitos desde a sua origem, a *Historea Mestre Vitae* da Antiguidade até à "Vida, mestre da História" dos nossos dias; e enumeraram-se alguns aspetos, debatidos por alguns historiadores, que podem envenenar este relacionamento, as implicações das abordagens éticas em História. Ainda, nesta parte, abordou-se a potencialidade da abordagem ética para o significado da aprendizagem histórica, e discorreu-se sobre os seus dois principais conceitos operatórios, Consciência Histórica e Consciência Moral, e outros conceitos relacionados, dialogando a História com a Psicologia. Este segundo momento concluiu com a apresentação das diferentes tipologias de abordagem ética em História, segundo os seus objetivos, socorrendo-se de bibliografia atualizada, destacando as duas tipologias que foram escolhidas para realizar na prática do relatório: "Identity/character formation" e "Existential struggles", uma vez que relacionadas com as práticas de cultivo de virtudes, pela via da admiração e do desprezo.

A terceira parte teve como propósito descrever a teoria ética que serviu de suporte para a abordagem ética deste trabalho que resultou na História de Exemplares. Assim, primeiramente, coube explicar em que consiste a ética das virtudes, de Aristóteles, importante para compreender o tipo de educação ética que se pretende desenvolver, definir o conceito central de virtude e as suas três principais estratégias que promovem o seu cultivo: a imitação de modelos exemplares, observando e analisando as suas virtudes; a compreensão e possível repetição constante de ações virtuosas até que se tornem numa disposição natural do carácter da pessoa; e a reflexão ética racional: discernir o meio-termo apropriado para cada situação. De seguida, o segundo e terceiro

momento desta parte, procurou desenvolver a explicação da teoria Exemplarista, da Linda Zagzebski, o seu processo estruturante de atuação: admiração-reflexão-emulação, tendo por referência um Exemplar, e a sua estratégia de aplicação em sala de aula, destacando, por fim, as suas fragilidades e cuidados a ter em conta.

A quarta parte deste trabalho, depois de descrever o contexto de intervenção, de caracterizar as turmas participantes da intervenção, e de esclarecer a metodologia adotada para descrever, analisar a prática do estudo, relata e avalia as três atividades de abordagem ética que visaram concretizar as duas tipologias éticas pretendidas, utilizando a estratégia de Zagzebski, baseada em exemplares. Deste modo, concretizou o seguinte objetivo: avaliar se a estratégia de reflexão ética, baseada em exemplares, no Ensino de História promove um cultivo de virtudes.

Na primeira atividade sobre "As virtudes da Resistência à ocupação nazi", que visou cumprir a "Identity/character formation", verificamos que os alunos foram, em geral, capazes de identificar e analisar virtudes satisfatoriamente, desenvolver uma reflexão ética, demonstrar conhecimento histórico e uma competência narrativa que, em alguns alunos evidenciou a presença de grau sofisticados de consciências histórica e ética. Contudo, uma quantidade considerável de alunos também apresentou algumas dificuldades em alcançar estas capacidades; o balanço da atividade que visa justificar os resultados e compreender as limitações da concretização da atividade está presente no final do respetivo subcapítulo.

A segunda atividade sobre "A culpa no Julgamento de Nuremberga", centrada na figura de Robert Ley, exemplar suscetível de desprezo, visou cumprir a "Existential struggles". Seguindo um estilo de debate que permitisse a discussão coletiva de dilemas morais, estratégia potenciadora de desenvolvimento do raciocínio moral, segundo Lawrence Kolhberg, os alunos foram convidados a refletir eticamente, mobilizando conhecimento histórico e desenvolvimento uma argumentação ética que suscetíveis de concretizar as consciências histórica e ética. Neste exercício não existia uma resposta correta ou errada, apenas foram avaliados o raciocínio moral e a profundidade da reflexão. Apesar da limitação do método de análise das respostas ao exercício, foi possível verificar que os alunos apresentaram diferentes níveis de reflexão, e mostraram ter saído da sua zona habitual de raciocínio, quando evidenciaram o conflito existencial

e dúvida – sinais potenciais de desenvolvimento moral. No final do respetivo subcapítulo apresentamos um exemplo de raciocínio que ilustra um grau muito elevado, não esperado, até, das capacidades avaliadas.

A terceira, e última, atividade sobre "O coletivo das transformações sociais e culturais dos anos 50 e 70 do século XXI", teve como objetivo concretizar as duas tipologias de abordagem ética. Esta original prática consistiu na realização, apresentação e reflexão, através de um debate, dos trabalhos de grupo que consistiram na elaboração de manifestos de coletivos de contracultura que visavam mudar a sociedade de 50 e 70. Verificou-se, através da analise da apresentação de cada coletivo, que os alunos foram satisfatoriamente capazes de identificar e analisar as virtudes, de envolver interpretações, argumentos éticos historicamente plausíveis e de refletir sobre as suas próprias respostas morais à tarefa de tomada de perspetiva a que os coletivos se comprometeram. Sobretudo na consumação da atividade, no debate, partindo da natureza e estratégias de determinados coletivos, os alunos foram capazes de desenvolver as consciências histórica e moral uma vez que reconheceram que os valores e/ou normas analisados poderão ter validade universal e atemporal, ou podem expressar relativismo onde cada período de tempo. E ainda, partindo do exemplo das figuras admiráveis de determinados coletivos, os alunos foram capazes de analisar criticamente as ações correspondentes à virtude. Na realização desta atividade foi também visível uma grande criatividade depositada pelos alunos, e a integração das suas identidades.

O último subcapítulo desta quarta parte do trabalho, teve como objetivo responder ao último dos objetivos: perceber se os alunos reconhecem que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética, através da análise dos resultados do inquérito por questionário. Foi possível compreender que quase a totalidade dos alunos, 43 de 44 alunos, reconhecem que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética. Considerações foram tecidas, no final do subcapítulo, à cerca de como os alunos percecionaram as abordagens éticas e sobre a forma como os alunos olham para a História.

Já apresentei como foram cumpridos os objetivos deste trabalho, agora, passarei a meditar brevemente sobre os aspetos menos bem-sucedidos do estudo e as limitações

deste estudo. Em primeiro lugar, devo admitir que, assim como já referi no balanço da primeira atividade, deveria ter sido necessário que o professor investisse mais tempo na explicação concetual de virtudes. De modo que os alunos fossem mais capazes de identificar e analisar virtudes, e de aprofundar e exprimir as suas reflexões. Sobre isto devo fazer uma pequena nota. Apesar de naturalista, a teoria da Linda Zagzebski exige que se saiba um pouco sobre o conceito de virtude previamente, e talvez outros conceitos morais, de modo a tornar mais inteligível a discussão. Contudo, devo reconhecer uma exceção que creio pertinente. Existiram alguns alunos que souberam identificar bem a virtude a partir da ação concreta analisada, mas não foram capazes de refleti-la. Já outros alunos não foram capazes de identificar e analisar corretamente a virtude, por exemplo, confundindo a ação concreta em análise com a virtude em causa, mas demonstraram-se muito capazes de avaliar profundamente o seu significado ético. É como se fossem capazes de tocar guitarra, sem saber nenhuma teoria musical, ou jogar bem futebol, sem saber nenhuma tática. Mas reitero que o domínio concetual é uma mais-valia e absolutamente fundamental se queremos discutir Ética com rigor. Em segundo, acredito que deveria ter melhorado a formulação de determinadas tarefas enviadas aos alunos por terem sido pouco claras, utilizando verbos mais operacionais. Dou como exemplo a terceira tarefa da primeira atividade: “explica como podes cultivar essa virtude na atualidade”. Reformularia para “como podes colocar em prática essa virtude, hoje”, ou “apresenta uma ação que concretize essa virtude nos nossos dias”. Ajudaria, simultaneamente na clareza da execução da tarefa e numa maior compreensão conceptual. Em terceiro lugar, uma limitação, já mencionada, foi o facto de não ter adotado uma metodologia premeditada de recolha dos resultados na segunda atividade, pondo em causa a avaliação mais objetiva da sua prática. Em quarto lugar, admito que se tivesse optado por ter desenvolvido a prática de intervenção a apenas uma turma, talvez, ocorresse uma garantia de maior disponibilidade e rigor na execução das atividades e no tratamento dos dados. Contudo, creio que foi salutar, ainda que de forma breve, estabelecer determinadas análises comparativas.

Lanço algumas sugestões para futuros trabalhos que relacionem História e Ética. Em primeiro lugar, é fundamental que sobre esta matéria se reúnam diálogos científicos profundos entre a História, a Filosofia e a Psicologia. Em segundo lugar, e pensado

concretamente na prática de ensino, seria interessante que nos manuais encontrássemos mais vezes palavras que envolvam ética. Seria ainda melhor se as biografias, as "vidas com História", dos manuais, que muitas vezes são expressos sem nenhum enquadramento metodológico de analise, se fizessem acompanhar de estratégias ou exercícios que promovam a identificação e análise de virtudes ou a realização de dilemas morais. Uma outra sugestão, e talvez a mais desafiante, porque pode levantar problemáticas na ciência da História, para além do ramo de Ensino, inserir uma abordagem moral no Ensino de História em que seriam identificados e analisados os valores e/ou normas de cada período de tempo e posteriormente refletida a sua evolução temporal. Quase como se de uma História da moral se tratasse. O livro de Hanno Sauer, "A Moral – A invenção do Bem e do Mal" (2023) pode ser um bom ponto de partida. Uma última sugestão, que se estenda este tipo de abordagem ética a outros níveis de escolaridade, sobretudo ao ensino secundário. Seria também interessante que este tipo de abordagem ética fosse concretizado numa turma ao longo de vários anos, por exemplo desde o 7.º até 9.º ano, ou desde 10.º até 12.º. Deste modo seria mais eficaz verificar as evoluções de desempenho, sobretudo no raciocínio moral.

Antes de chegar às reflexões finais, queria destacar dois cuidados essenciais, já abordados no enquadramento teórico, de suma importância para a execução deste tipo de abordagens éticas. Em primeiro lugar, quero realçar que, apesar de ter trabalhado com figuras históricas, e muitas delas terem sido referidas como modelos exemplares, estas não podem ser meramente rotuladas com uma designação subjetiva, parcial e apresentadas de forma rígida, correndo-se o risco de cair numa doutrinação. Como afirma Agostinho da Silva, no livro "Sete cartas a um jovem filósofo", "quando um modelo de vida lhe parecer bem, siga-o, mas, por favor, não queira que os outros também o sigam; o pregador é intolerante." Em segundo lugar, as abordagens éticas no Ensino da História não podem colocar em causa o rigor e a objetividade. Considero que a aula de História deve ser um espaço de reflexão ética, contudo, nesta, o professor não deverá apresentar algum aspeto, pessoa ou dado históricos como sendo correto, ou incorreto, bom ou mau, correndo o risco de, através de um juízo, deturpar a compreensão da realidade histórica. Assim como, todas as "contraordenações" das abordagens éticas na História enumerados na página 24 são importantes a ter em conta no Ensino.

Finalmente, gostaria de tecer duas reflexões finais sobre a importância desta abordagem no Ensino. Em primeiro lugar, é fundamental que mais abordagens destas se concretizem uma vez que, como podemos verificar, é valorizado, essencialmente, a reflexão, a justificação, o raciocínio, e a não a chegada a uma resposta exata. Hoje, este tipo de capacidades está em detrimento uma vez que estão a surgir cada vez mais ferramentas de Inteligência Artificial, que permitem que descartemos uma certa capacidade de pensar anteriormente necessárias para a realização das mesmas tarefas. Ou seja, estas ferramentas representam um certo perigo para a paralisia dessas capacidades sobretudo nos mais jovens. Por outro lado, verificamos que o *status quo*, pelo menos nacional, também tem contribuído para a diminuição destas capacidades uma vez que tem deixado de as valorizar. Por exemplo, os exames têm cada vez mais exercícios de respostas curta e menos exercício de resposta longa. Hoje, é possível tirar 14 valores no exame de História A, sem escrever uma frase, resolvendo apenas os exercícios de escolha múltipla, de associação, de correspondência, de ordem cronológica. Neste tipo de avaliação, que influência, inevitavelmente, todo o ano letivo de aprendizagem, a prática dos conceitos de terceira ordem, a reflexão e o raciocínio, são desprezados.

A segunda reflexão está relacionada com a problema do mérito, apresentada pelo economista João Ferro Rodrigues, numa entrevista[12]:

> Se eu achar que o mérito está ligado ao ideal Aristotélico de participação no bem comum, de florescimento através do contributo para o outro, vamos perceber que o valor social de um limpador de lixo ou de um cuidador informal é enorme. O problema é que nós associamos o mérito à medição de riqueza. E, portanto, nessa ótica, um *trader*, um gestor de fundo de investimento, é visto como uma pessoa com muito mais mérito que um cuidador informal, e pode ser até que o seu contributo para a sua comunidade seja muito menor.

Acredito que esta perspetiva de mérito, que mina os valores da democracia, como defende Michel J. Sandel (2022), no seu livro "A Tirania do Mérito – O que aconteceu ao bem comum?", possa aumentar nas escolas uma vez que, nesta, é cada vez mais retirado espaço para desenvolver reflexão e raciocínio e são inserido planos

[12] Consultar: https://comunidadeculturaearte.com/entrevista-joao-ferro-rodrigues-e-infantil-a-ideia-de-que-a-meritocracia-e-o-merito-sao-a-solucao-para-todos-os-males-sociais/

curriculares, que intensificam a visão tecnicista e material do nosso mundo, como desenvolvi no primeiro capítulo deste trabalho, como é o caso da criação da disciplina de literacia financeira.

Concluo-o, finalmente, declarando que este trabalho foi redigido na tentativa de concretizar uma abordagem ética que fosse capaz de dar espaço para que os alunos, em liberdade, desenvolvessem as suas individualidades – personalidade, carácter e bússola moral –, partindo do contacto com o outro. E creio que a grande potencialidade revelada na concretização desta abordagem ética foi, precisamente, a capacidade de, num ensino secular, inspirar, pela via construtivista, valores morais nos alunos e de dotar neles ferramentas éticas que autonomizam a condução das suas vidas. Esta investigação-ação procurou renovar o preceito da "História, mestre da vida", que tantas vezes serviu a Igreja e a Nação, seguindo uma via exclusivamente científica, através de um objetivo sonhado: desenvolver uma estratégica pedagógica que permita que os alunos subam os degraus da informação, do conhecimento, da capacidade, do raciocínio e da consciência, com vista a alcançarem a sabedoria e a bondade.

Referências bibliográficas

ALVES, Anderson Machado R.; MORAES, Renato José de – "Educação, formação na virtude e na liberdade: a proposta da tradição aristotélica." In *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 76, no. 1, 2020, pp. 365-384.

AMMERT, Niklas; EDLING, Silvia; LÖFSTRÖM, Jan & SHARP, Heather – "Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness". In *International Journal of Ethics Education*, 6, 2021, pp. 239-252.

AMMERT, Niklas; EDLING, Silvia; LÖFSTRÖM, Jan & SHARP, Heather – *Historical and Moral Consciousness in Education: Learning Ethics for Democratic Citizenship Education*. New York: Routledge, 2022.

AMMERT, Niklas; EDLING, Silvia; LÖFSTRÖM, Jan & SHARP, Heather – "Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections". In *History Education Research Journal*. 17:2, 2020b, pp. 132-150.

AMMERT, Niklas; EDLING, Silvia; LÖFSTRÖM, Jan & SHARP, Heather – "Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education - a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020". In *Journal of Curriculum Studies*, 54:2, 2020c, pp. 282-300.

AMMERT, Niklas; EDLING, Silvia; LÖFSTRÖM, Jan & SHARP, Heather – "Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness". In *Ethics and Education*, 15:3. New York: Routledge, 2020a, pp. 336-354.

ARENDT, Hannah - *A condição humana*. (10 ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARENDT, Hannah – *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARISTÓTELES – *Ética a Nicómaco*. Tradução de Vallandro, Leonel & Bornheim, Gerd. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1984.

ARISTÓTELES – *Política.* Tradução de Amaral, António Capelo & Gomes, Carlos. Lisboa: Vega, 1998.

ANSCOMBE, G. E. M. – “Modern Moral Philosophy”. In *Philosophy*, vol. 33, no. 124, 1958, pp. 1-19.

CADILHA, Susana & MARCELO, Gonçalo – “Ética, Moral e Virrtudes: Anscombe e Ricœur, leitores de Aristóteles”. In *Etica & Politica / Ethics & Politics*, vol. 23, no. 1, 2021, pp. 449-476.

CARR, David – *Educating the virtues*. London: Routledge, 1991.

CATROGA, Fernando – “Ainda será a História Mestra da Vida?”. In *Estudos Ibero-Americanos.* PUCRS, Edicção Especial, n.º 2, 2006, pp. 7-34.

CELESTE, Pedro & MARTTILA, TERHI - "Hacking the Good Life. João de Barros & the game of Moral Virtues". In *Universidade do Porto*. Faculdade de Letras. 2023.

CHINNERY, Ann – “Caring for the past: on relationality and historical consciousness”. In *Ethics and Education*, 8:3. New York: Routledge, 2013, pp. 253-262.

COTKIN, George – “History’s Moral Turn.” In *Journal of the History of Ideias*, vol. 69, no. 2, 2008, pp. 293-315.

CROCE, Michel & PRITCHARD, Duncan - "Education as the social cultivation of intelectual virtue". In Mark Alfano, Colin Klein & Jeroen de Ridder (eds.), *Social Virtue Epistemology*. London: Routledge, 2022, pp. 583-601.

DIORIO, Joseph A. – “The Decline of History as a Tool of Moral Training”. In *History of Education Quarterly*. Vol. 25, No. 1/2, 1985, pp. 71-101.

ERIKSON, Erik H. – *Identity, Youth and Crisis.* New York: W. W. Norton & Company, 1968.

FRÍMANNSSON, G. H. – “Moral and historical consciousness”. In *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, Vol. 4, No. 1, 2017, pp. 14-22.

FONSECA, Vítor da – “Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica”. In *Revista Psicopedagogia*. Vol. 33, No. 102, 2016, pp. 365-384.

HERÓDOTO – *Histórias livro 1*. Tradução de Ferreira, José Ribeiro & Silva, Maria de Fátima. Lisboa: Edições 70, 1994.

KOHLBERG, Lawrence - *Essays on moral development / Vol. 1, The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row, 1981.

KOSELLECK, Reinhart – *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles – *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

MAGALHÃES, Olga – *Concepções de História e de Ensino da História: Um estudo no Alentejo*. Évora: Publicações do Cidehus, 2002.

MARTINS, Estevão de Rezende – "Educação Histórica: epistemologia, estética e ética". In *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de letras. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021, pp. 33-43.

MILLIGAN, A., GIBSON, L. and PECK, C.L. – "Enriching ethical judgments in history education". In *Theory & Research in Social Education*, Vol. 46, No. 3, 2018, pp. 449-479.

MORA, José Ferrater – *Dicionário de filosofia*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PINA, Max Lanio Martins – "O ensino de história na perspetiva de Jörn Rüsen". In *Revista de História da UEG*. Vol. 4, No. 1, 2015, pp. 284-292.

PEDRO, Celeste & MARTTILA, Terhi - *Hacking the good life: João de Barros & the game of moral virtues.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023.

PEREIRA, Rafaela Rodrigues - "A ética das virtudes e a distinção entre moralidade e felicidade". In *Revista Portuguesa de Filosofia*, T. 76, Fasc. 1, 2020, pp. 93-124.

PETERS, R. S. - *Ethics and education*. Atlanta: Scott, Foreman and Company, 1967.

PRITCHARD, Duncan - "Cultivating Intellectual Virtues". In *Handbook of Philosophy of Education*. New York: Routledge, 2022.

PRITCHARD, Duncan - "Virtuous Intellectual Character and Valuing Truth". In *Philosophies*, 8, 29, 2023.

REST, James - *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

RICŒUR, Paul – *Ética e Moral*. Covilhã: LusoSofia, 2011.

RODRIGUES, Maria Adelaide Pereira – *A Ética e a Responsabilidade na Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Tese de doutoramento em Filosofia.

RÜSEN, Jörn - "El desarrollo de la competência narrativa en el aprendiaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". In *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Ano 4, n.7, 1992, pp. 27-36.

RÜSEN, Jörn – "Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história". In *Diálogos, Epistemologia(s) e Educação histórica – um primeiro olhar*, Porto: CITSEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021, pp. 11-20.

RÜSEN, Jörn – *Razão histórica - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SANDEL, Michael J. – *A Tirania do Mérito, o que aconteceu ao bem comum?*. Lisboa: Editorial Presença. 2022.

SAUER, Hanno – *Moral: A Invenção do Bem e do Mal*. Porto: Desassossego. 2023.

SCHMIDT, M. A. M. dos S., & GARCIA, T. M. F. B.. (2005). "A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história". In *Cadernos CEDES*, 25(67), pp. 297-308.

SPINOZA – *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAILLE, Yves de La – *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artemed, 2006.

TSAI, George Tsan – *Moral judgment and historical understanding*. California: University of California, 2011.

TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Maria Amado & CARTROGA, Fernando – *História da História em Portugal. Sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.

XIMENEZ, Maria Teresa – "Deverá falar-se de Ética no Ensino Secundário?". *In Revista Philosophica 6*, Lisboa, 1995, pp. 105-118.

ZAGZEBSKI, Linda – *Exemplarist Moral Theory*. New York: Oxford Academic, 2017.

Anexos:

Anexo 1) Critérios de análise e categorização que relacionam as expressões de orientação temporal e o nível de reflexão moral, relacionando as teóricas de Rüsen e de Chinnery. Desenvolvido por AMMERT, N., SHARP, H., LÖFSTRÖM, J. & EDLING, S. (2020b).

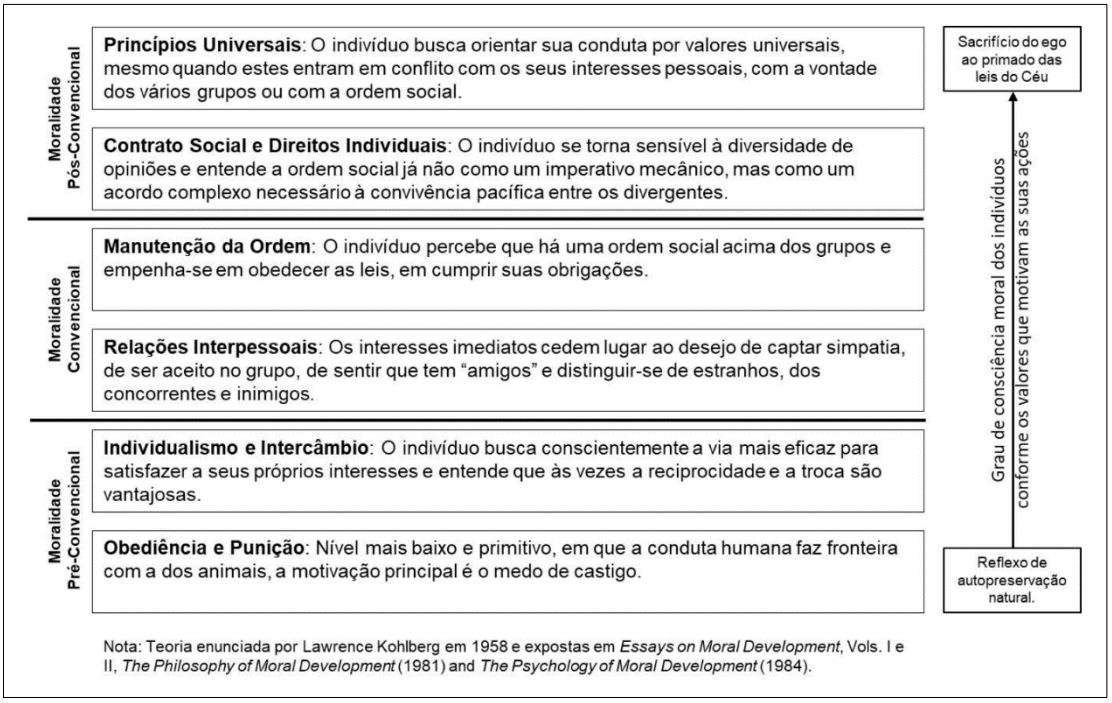
Table 1: Combined theoretical typologies for analysing expressions of temporal orientation in relation to moral reflection

Chinnery's (2013) strands / Rüsens's (2004) types	**Existential strand** Relating to oneself, to one's own opinions, with moral reasoning or arguments, human values.	**Knowledge-based strand** Factual reasoning, not necessarily with moral reflections.	**Narrative competence** Sense making, explicit contextualization, past–present–future is visible.
Traditional	1. Reflections of the past and expectations of the future. Relate chronologically to the past and the future. Time does sometimes repeat itself and sometimes times change. Morality as a heritage or an obligation.	2. Individuals could, based on facts, identify and describe historical time and moral issues as continuities.	3. Individuals identify and interpret the past, and moral values from the past, as continuous lines through time. Meaning making.
Exemplary	4. Roots and relations are stressed. Individuals could, and should, learn from the past.	5. Facts and knowledge help individuals to interpret what is worth bringing on from the past.	6. Individuals should apply and relate to moral messages from the past as something to learn from or accept.
Critical	7. Individuals' deep-rooted moral perceptions lead them: (1) to say that the narrative is not relevant in the present; (2) to criticize what happened in the past; or (3) to dissociate from the past.	8. A factual interpretation could question, dissociate from or criticize (dismiss) what happened in the past (or what happens in the present).	9. Individuals could analyse what is not valid in the present and discuss why. An expressed ability to propose counter-narratives.
Genetic	10. Individuals consider existential aspects of narratives from the present, but also in relation to the past and perspectives on the future. What happened in the past is connected to the present and what is to come.	11. Individuals could interpret and prove what is similar and what is different from the past (and what seems to be important in the future). Individuals could understand moral issues in relation to transformations in society.	12. Individuals could interpret and understand what previous actions really meant in the past and why, but also how the future might be, and how the past and the present will be described in the future.

Anexo 2) Quadro que descreve os 8 estádios do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, desde o nascimento até à velhice, desenvolvido em "Childhood and Society" (1950) e aprofundado em "The Life Cycle Completed" (1982).

DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL SEGUNDO ERIKSON						
Estádio	Idade aproximada	Resolução da crise		Núcleo de relações significativas	Comportamentos psicossociais	Virtude
		Êxito	Fracasso			
1.ª idade: Bebé	Do nascimento Aos 18 meses	Questão-chave: *"Será o meu mundo social previsível e protector?"* **Confiança** Sente-se protegido e seguro: desenvolve o sentimento básico de confiança na vida	**Desconfiança** Retraído, desprotegido ou abandonado, tem medo e aprende a desconfiar do mundo	Mãe ou substituta da mãe	- Dar - Receber	Esperança
2.ª idade: Criança de tenra idade	Dos 18 meses aos 3 anos	Questão-chave: *Será que consigo fazer as coisas sozinho ou tenho de depender quase sempre dos outros?"* **Autonomia** Sente-se independente, atreve-se a fazer coisas e a desenvolver as suas capacidades.	**Vergonha e Dúvida** Demasiado controlado pelos pais, não se atreve, duvida, aprende tudo mais tarde.	Pais	- Dominar - Proteger - Largar - Deixar	Força de vontade
3.ª idade: Criança em idade pré-escolar	Dos 3 aos 6 anos	Questão-chave: *"Serei bom ou mau?"* **Iniciativa** Imaginação, vivacidade, actividade. Sente orgulho nas suas capacidades.	**Sentimento de culpa** Falta de espontaneidade. Inibição. Sente-se culpado, considera-se mau.	Família	- Fazer - Reproduzir - Fazer de conta - Brincar	Tenacidade
4.ª idade: Criança em idade escolar	Dos 6 aos 12 anos	Questão-chave: *"Serei competente ou incompetente?"* **Diligência** Trabalhador, empreendedor. Gosta de realizar coisas, de participar em jogos, de competir.	**Sentimento de inferioridade** Preguiçoso, sem iniciativa. Evita entrar em competição. Considera-se inferior e medíocre.	Vizinhos. Escola	- Fazer coisas - Competir - Fazer coisas em conjunto	Competência
5.ª idade: Adolescente	Dos 12 aos 20 anos	Questão-chave: *"Quem sou eu? O que vou fazer da minha vida?"* **Identidade** Sabe quem é e o que quer da vida. Segurança, independência. É capaz de aprender muito. Sexualidade integrada	**Confusão / Insegurança** Não sabe o que quer. Não sabe situar-se face ao trabalho, à sociedade e à sexualidade.	Colegas e amigos	- Ser igual a si próprio - Partilhar	Lealdade / Fidelidade
6.ª idade: Jovem adulto	Dos 20 aos 35 anos	Questão-chave: *"Deverei partilhar a minha vida com alguém ou deverei viver sozinho?"* **Intimidade** Capacidade de amar e de se entregar. Sexualidade enriquecedora. Vínculos sociais estáveis e abertos.	**Isolamento** Dificuldades em relacionar-se. Relações inautênticas, efémeras, problemáticas, instáveis.	Parceiros com ligações de amizade, sexo ou cooperação	- Encontrar-se ou perder-se no outro	Amor / Afiliação
7.ª idade: Adulto	Dos 35 aos 65 anos	Questão-chave: *"Produzirei algo com valor, útil para mim e também para outros?"* **Generatividade** Produtivo e criativo. Projectado para o futuro. Gosta de colaborar com as novas gerações.	**Estagnação** Improdutivo, acabado. Preocupado consigo próprio, egocêntrico.	Repartição entre actividades profissionais e familiares	- Fazer ser - Cuidar de	Produção / Cuidado
8.ª idade: Idoso	Dos 65 anos em diante	Questão-chave: *"Valeu a pena viver?"* **Integridade** Aceita a sua existência como algo de valioso. Satisfeito com a vida.	**Desespero** Considera que a vida foi tempo perdido e que é impossível recuperar. Teme a morte.	Humanidade, os da mesma condição.	- Ser pelo o que se foi - Encarar o não - ser	Sabedoria

Anexo 3) Quadro dos 6 níveis da teoria do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg.



Nota: Teoria enunciada por Lawrence Kohlberg em 1958 e expostas em *Essays on Moral Development*, Vols. I e II, *The Philosophy of Moral Development* (1981) and *The Psychology of Moral Development* (1984).

Anexo 4) Artefactos da cultura escolar da Escola Secundária Almeida Garrett

Fig. 1

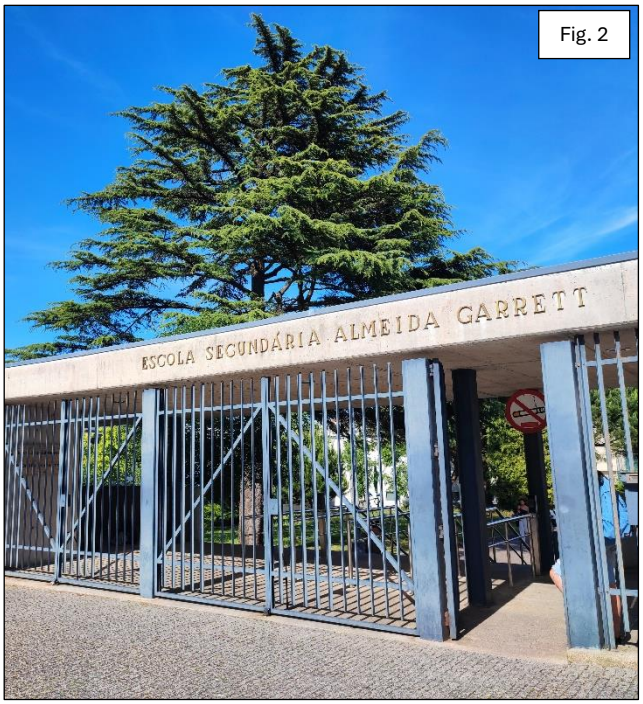


Fig. 2

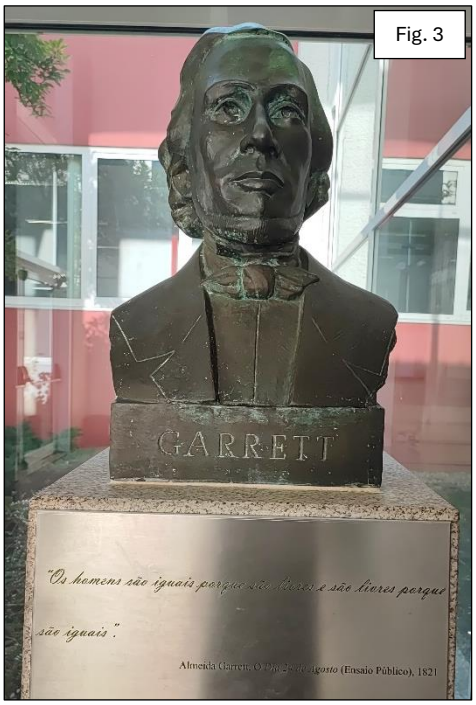


Fig. 3

Fig. 4

Anexo 4) Artefactos da cultura escolar da Escola Secundária Almeida Garrett (cont.)

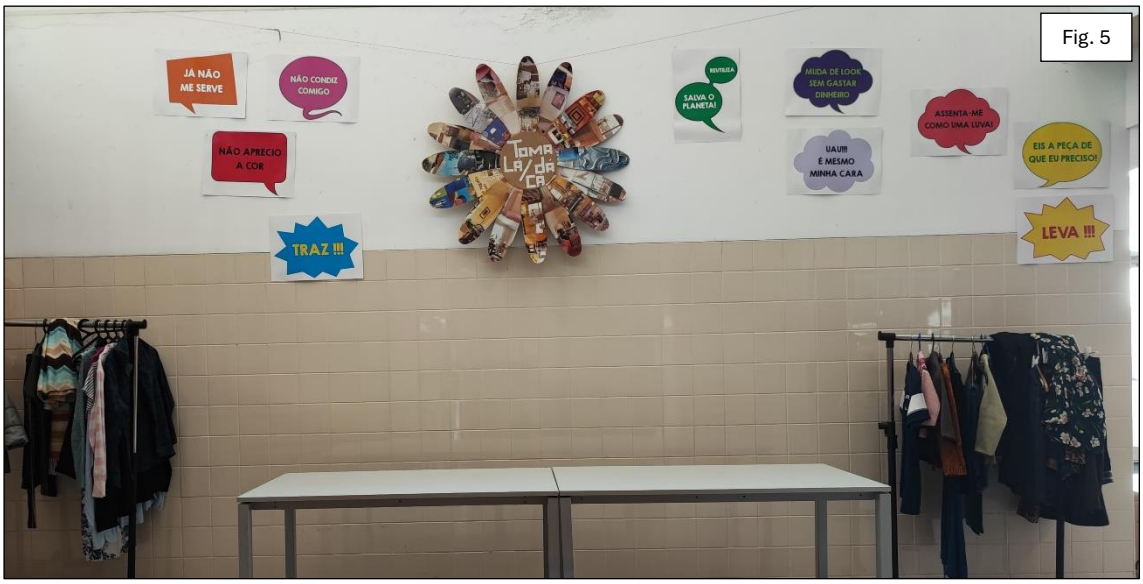


Fig. 5

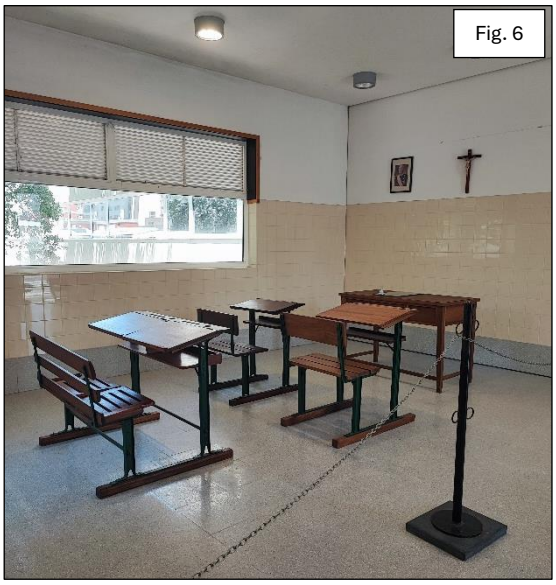


Fig. 6

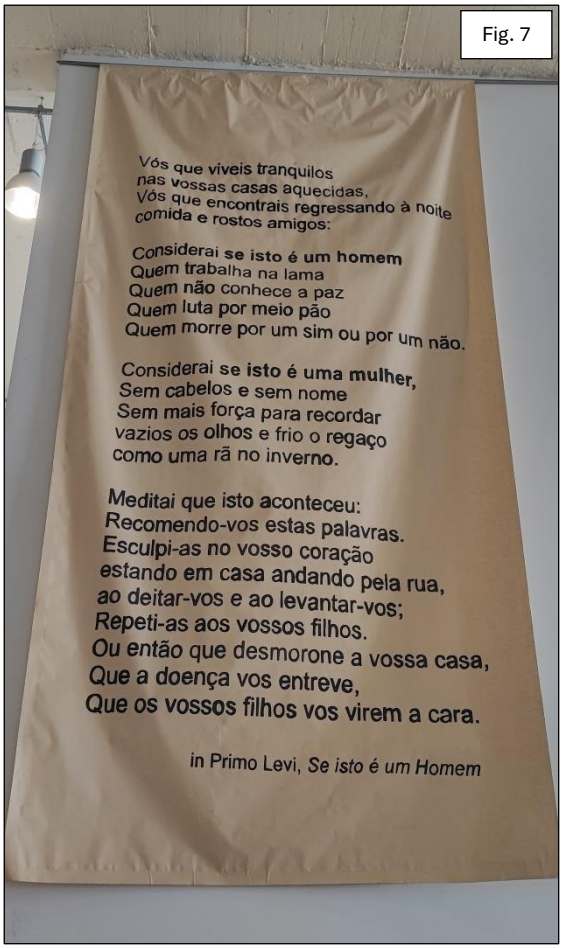


Fig. 7

Vós que viveis tranquilos
nas vossas casas aquecidas,
Vós que encontrais regressando à noite
comida e rostos amigos:

Considerai se isto é um homem
Quem trabalha na lama
Quem não conhece a paz
Quem luta por meio pão
Quem morre por um sim ou por um não.

Considerai se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome
Sem mais força para recordar
vazios os olhos e frio o regaço
como uma rã no inverno.

Meditai que isto aconteceu:
Recomendo-vos estas palavras.
Esculpi-as no vosso coração
estando em casa andando pela rua,
ao deitar-vos e ao levantar-vos;
Repeti-as aos vossos filhos.
Ou então que desmorone a vossa casa,
Que a doença vos entreve,
Que os vossos filhos vos virem a cara.

in Primo Levi, *Se isto é um Homem*

Fotos tiradas no dia 28 de maio, em Vila Nova de Gaia, através do telemóvel Xiaomi 11T Pro.

Anexo 5) Testes piloto do modelo de abordagem ética, aplicados ao 12.º ano

Exercício 1, aplicado na aula sobre "Elites e o Culto ao chefe"

Reflexão Crítica

"A categoria suprema da história do mundo, que garante a univocidade dos acontecimentos, é a culpa. Cada momento desta história está marcado pela culpa e implica culpa. Causa e efeito nunca poderão ser categorias decisivas na estrutura da história do mundo, porque não podem determinar nenhuma totalidade."

Walter Benjamin, *O Anjo da História*, Assírio e Allvim, Lisboa, 2010, p. 24.

1. Onde está a *culpa*?

2. Como posso trabalhar sobre ela nos meus dias?

Exercício 2, aplicado na aula sobre "A Guerra Civil espanhola"

Modelo de análise de *Exemplares*

Tenente António Seixas,
Shindler de La Raya

Isidora Dolores Ibárruri,
La Pasionaria

1. Escolha, de acordo com a sua admiração, e justifique.
2. Identifique a virtude e analise criticamente.
3. Como posso cultivar a virtude nos meus dias.

Anexo 6) Plano de Aula – "A resistência nos territórios ocupados."

Domínio: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Subdomínios: A II Guerra Mundial			
Sumário: A repressão nazi e a resistência nos territórios ocupados.	Ano letivo: 2023/2034	Tempo letivo: 50 minutos	Turma: 9.º A e 9.º F
Aprendizagens Essenciais: - Identificar e aplicar os conceitos: Genocídio; Holocausto; Resistência.	**Conceitos:** Holocausto; Genocídio; Resistência.		
Situação-problema: "Mesmo na noite mais triste, / Em tempo de servidão, / Há alguém que resiste. / Há sempre alguém que diz não." Trova do Vento que Passa, Manuel Alegre, 1965.			
Questões-orientadoras: 1. Em que consistiu o Holocausto? 2. De que forma se operacionalizava a resistência contra a ocupação e repressão nazi?			

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Um dos aspetos mais dramáticos da II Guerra Mundial foi o **genocídio** de milhões de pessoas. Para os campos de concentração e de trabalho forçados, locais de sofrimento e de morte, foram enviados, não só opositores ao regime nazi, mas também aqueles que não correspondiam aos ideais de "pureza da raça": ciganos, homossexuais, adultos e crianças com deficiências físicas ou mentais, comunistas, social-democratas e, sobretudo, judeus. Dos cerca de nove milhões de Judeus que viviam na Europa, terão morrido cerca de seis milhões, incluindo um milhão e meio de crianças com menos de 14 anos, numa tragédia que ficou conhecida por **Holocausto/Shoah**. 2. 2.1. Surgiram um pouco por toda a Europa, em resposta às ocupações e brutalidades, **movimentos de resistência**, compostos por **militares e civis**, que	1. Explica em que consistiu o **Holocausto**. 2. Compreende as diferentes formas de **Resistência** à ocupação e repressão nazi.	**Motivação:** Analise da fotografia de August Landmesser que aparece a contrariar a saudação nazi, tornando-se num dos símbolos da resistência ao fascismo alemão, relacionando-a com a situação-problema (ver anexo). 1. Análise da imagem relativa ao campo de concentração de Auschwitz I. Através deste exercício construir os conceitos de **Genocídio** e **Holocausto** (ver anexos). 2.1. Análise dos símbolos das principais **resistências** à ocupação nazi. Através deste exercício os alunos compreendem suas as diferentes origens e formas (ver anexos).	• Realização de exercícios ao longo da aula: capacidade de análise de fontes e correção das respostas. • Participação oral e qualidade das intervenções. • Observação direta ao nível do interesse e do empenho na realização das tarefas.

sabotavam vias de comunicação e fábricas, **distribuíam jornais**, **recolhiam informação clandestina**, e **enfrentavam duras batalhas contra o invasor nazi**. Estes movimentos eram constituídos, para além de militares oficiais, por cidadãos comuns. 2.2. A resistência militar mais efetiva, para além dos militares da URSS, foram os **Partisans da Jugoslávia**, que, liderados por Josip Tito, resistiram à ocupação alemã e italiana e, ainda, aos grupos regionais colaboracionistas como Chetniks e os Ustaše. Um grande herói partisan foi **Stjepan Filipović** que gritou "Morte ao fascismo, liberdade ao povo!" a instantes de morrer enforcado. 2.3. Destacaram-se também os movimentos militares de resistência franceses, como por exemplo os **Maquis**, com os planos de sabotagem e a participação na Operação Jedburgh junto dos militares das forças especiais dos aliados. Para além destes, existem outros exemplos de resistência individual. Apesar de nem todos terem tido um grande impacto concreto, representaram um forte simbolismo político e moral: 2.4. **Sophie Scholl** dos "White Rose Society", na Alemanha, escrevia e distribuía panfletos contra o regime de Hitler. - **Hannie Shaft** dos "Raad van Verzet", nos Países Baixos, foi responsável por praticar sabotagens e assassinar colaboracionistas, alguns através da sedução. - **Aristides de Sousa Mendes**, diplomata português em Bordéus, contrariando as leis de Salazar, concedeu cerca de 30 mil vistos a refugiados de várias nacionalidades, tendo salvo a vida de milhares de judeus.		2.2. Análise do mapa sobre a "Libertação Jugoslava" (ver anexos). Através deste exercício os alunos compreenderam a **complexidade do combate ao fascismo nos Balcãs**. 2.3. Análise do mapa sobre a "Operação de Jedburgh". Através deste exercício os alunos **compreendem o papel da resistência** em torno da estratégia militar conectada ao Dia D (ver anexos). 2.4. Visionamento de um vídeo sobre a White Rose Society, resistência alemã. Disponível em: https://www.britannica.com/video/180232/Overview-White-Rose 2.5. Leitura de documentos relativos ao julgamento de Aristides de Sousa Mendes (ver anexos). **Tarefa:** Exercício de **reflexão-crítica** sobre as **virtudes** da Resistência (ver anexos). **Sugestões culturais:** Filmes: - Lista de Schindler (1993) - Valquíria (2008) - A batalha dos trilhos (1946) - Sophie Scholl, uma mulher contra Hitler (2005) **Bibliografia (leituras):** - A Era dos Extremos de Eric Hobsbawm, 1994 (p. 166-171) - O Essencial sobre Aristides de Sousa Mendes de Cláudia Ninhos, 2021.	

Competências específicas da História:

- 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;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

A repressão nazi e a resistência nos territórios ocupados

August Landmesser

Lançamento de um novo navio da marinha alemã no estaleiro Blohm and Voss, em Hamburgo, em 1936.

Entrada do Campo de concentração de Auschwitz I com a placa " Arbeit Macht Frei".

Mas há sempre uma candeia
Dentro da própria desgraça
Há sempre alguém que semeia
Canções no vento que passa.

Mesmo na noite mais triste,
em tempo de servidão
há sempre alguém que resiste
Há sempre alguém que diz não.

Excerto do poema "Trova do vento que passa",
do livro *Praça da canção* de Manuel Alegre, 1965.

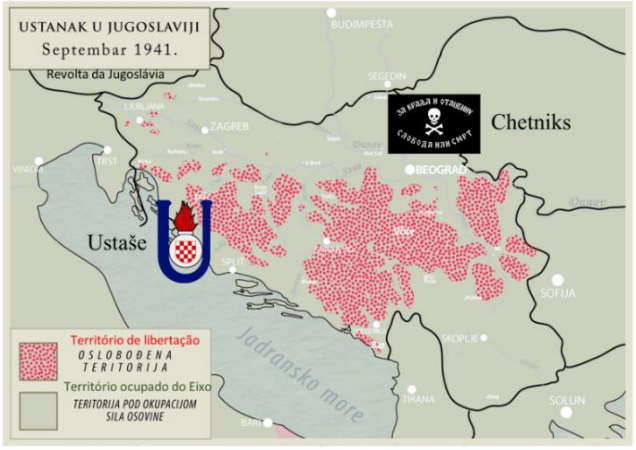
Resistências

Partisans Jugoslavos

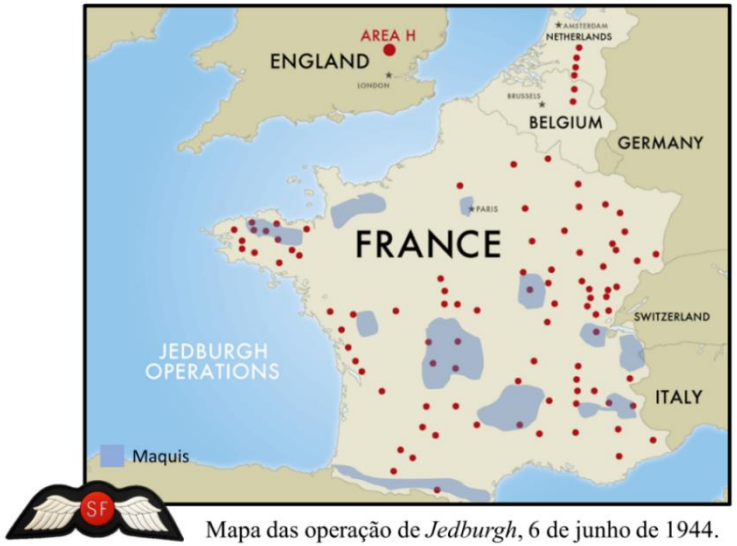
Maquis

Armia Krajowa

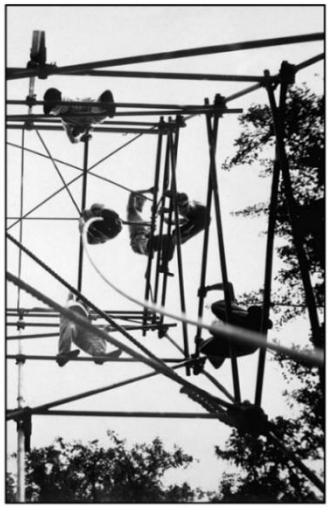
Weiße Rose



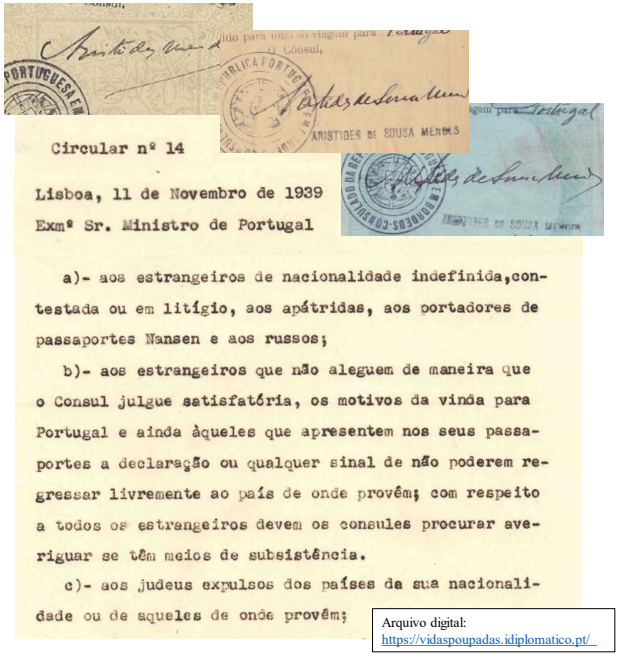
A 26 de maio de 1942, Stjepan Filipović, de 27 anos, foi condenado ao enforcamento pelos soldados nazis. O comunista jugoslavo subiu à forca em Valjevo, na Sérvia, com a corda no pescoço, lançou os punhos para o alto e gritou as últimas palavras: "Morte ao fascismo, liberdade ao povo!"



Mapa das operação de *Jedburgh*, 6 de junho de 1944.



Jedburghs em treino, numa pista de obstáculosin Milton Hall, England,1944.



Circular nº 14

Lisboa, 11 de Novembro de 1939

Exmº Sr. Ministro de Portugal

a)- aos estrangeiros de nacionalidade indefinida,contestada ou em litígio, aos apátridas, aos portadores de passaportes Nansen e aos russos;

b)- aos estrangeiros que não aleguem de maneira que o Consul julgue satisfatória, os motivos da vinda para Portugal e ainda àqueles que apresentem nos seus passaportes a declaração ou qualquer sinal de não poderem regressar livremente ao país de onde provêm; com respeito a todos os estrangeiros devem os consules procurar averiguar se têm meios de subsistência.

c)- aos judeus expulsos dos países da sua nacionalidade ou de aqueles de onde provêm;

Arquivo digital:
https://vidaspoupadas.idiplomatico.pt/

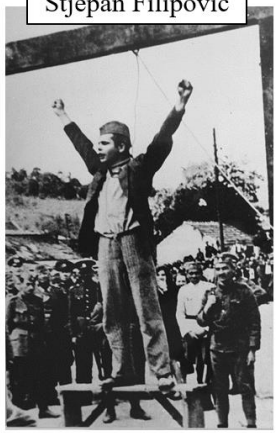
Em defesa do julgamento
"Um funcionário não tem de ser humano quando se trata de cumprir ordens, seja de que natureza forem, mas nem todos têm idêntica resistência moral."

Resposta de Aristides à nota de culpa
"Não podia fazer diferença de nacionalidade visto obedecer a razões de humanidade de que não distinguem raças ou nacionalidades. Procedi segundo os ditames da minha consciência. Nunca deixei de me guiar no cumprimento dos deveres e responsabilidade. O meu desejo é mais com Deus contra o Homem do que com o Homem e contra Deus."

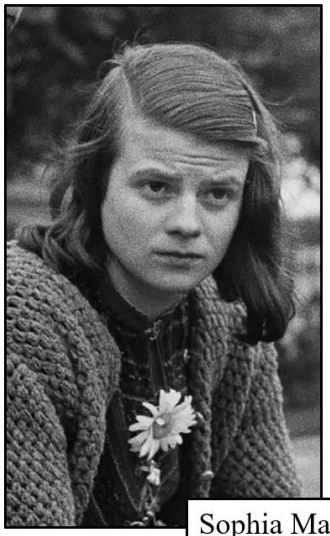
1. Escolhe um exemplar, de acordo com a tua admiração, e justifica.
2. Identifica a virtude e analisa criticamente no seu contexto histórico.
3. Explica como podes cultivar essa virtude na atualidade.

August Landmesser

Stjepan Filipović



Aristides de Sousa Mendes



Sophia Magdalena Scholl

Hannie Schaft

Anexo 7) Plano de Aula – "As consequências da segunda guerra mundial."

Domínio: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Subdomínios: A II Guerra Mundial			
Sumário: As consequências da Segunda Guerra Mundial.	Ano letivo: 2023/2034	Tempo letivo: 50 minutos	Turma: 9.º A e 9.º F
Aprendizagens Essenciais: - Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II Guerra;	**Conceitos:** Desnazificação		
Situação-problema: "Passei a folha por cima da mesa a Estaline (…). Houve um breve silêncio. Depois, pegou num lápis azul e fez um enorme visto na folha, antes de ma devolver. Assim, em menos tempo do que canta um galo, aprovou-se a divisão de forças." W. Churlchill, *Memórias*, 1948 (ver anexos).			
Questões-orientadoras: 1. Quais as consequências da Segunda Guerra Mundial?			

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. 1.1. A II Guerra Mundial foi devastadora, provocando cerca de **50 milhões de mortos e 35 milões de feridos**, entre militares e civis, uma destruição e um sofrimento imensos. **Cidades inteiras foram reduzidas a escombros e as suas populações aniquiladas**. O mundo também ficou horrorizado com a dimensão do **holocausto**: os nazis assassinaram cerca de 6 milões de judeus, maioritariamente civis, ou seja, cerca de 11% do total das vítimas da guerra. Os países beligerantes ficaram arruinados e endividados, à exceção dos EUA, cujo território não foi atingido pelo conflito. Os americanos tornaram-se, então, credores dos outros países, tal como acontecera na I Guerra mundial. 1.2. Em fevereiro de 1945, antes de terminar a guerra, Franklin Roosevelt, Winston Churchill e Josef Estaline reuniram na **Conferência de Ialta** (na Crimeia, URSS).	1. Explica quais foram as **consequências da Segunda Guerra Mundial.**	**Motivação:** Foto de homenagem a **Alexei Navalny**, conhecido opositor de Putin, em Moscovo, 16 de fevereiro de 2024, após o seu falecimento. Através deste exercício pretende-se relembrar o conceito de **resistência**, fazendo ponte com a atualidade (ver anexos). 1. 1.1. Leitura do documento F.3) Consequências da II Guerra Mundial da pág. 110 do manual, para compreender as **perdas humanas e materiais** (ver anexos). 1.2. Leitura do texto "Comunicado final dos acordos de **Ialta**, 1945", relacionando com o documento F1) A Europa após a II Guerra Mundial e a divisão de Berlim, em	• Realização de exercícios ao longo da aula: capacidade de análise de fontes e correção das respostas. • Participação oral e qualidade das intervenções. • Observação direta ao nível do interesse e do empenho na realização das tarefas.

Em agosto, os líderes das potências vencedoras voltaram a reunir, na **Conferência de Potsdam** (Alemanha). Nelas, tomaram importantes decisões: 1.3. - **Desmilitarização e divisão da Alemanha** e de Berlim em quatro zonas, administradas por uma potência vencedora (EUA, França, Inglaterra e URSS); - **Criação de um Tribunal Militar Internacional**, em Nuremberga, onde 22 dirigentes e as instituições nazis foram julgados e condenados por crimes de guerra e contra a Humanidade; - Libertação dos territórios anexados pelo Japão e das colónias italianas (Etiópia, Líbia e Somália); - Integração da Estónia, Letónia, Lituânia e Prússia Oriental na URSS; - Ocupação temporária e reorganização do Japão pelos EUA, perdendo todos os territórios que conquistara e iniciando a democratização. 1.4. - **Criação do Estado de Israel, na Palestina em 1948**. Os judeus passaram a ter um Estado no território de onde o povo hebreu era originário. Esta decisão teve a oposição das populações locais e dos estados vizinhos, maioritariamente muçulmanos, estando na origem de conflitos até aos nossos dias. Na **Conferência de Bretton Woods** (EUA, 1944), os países participantes definiram as regras do sistema internacional: o dólar passaria a ser a moeda-base, a partir da qual se define o valor das restantes moedas nacionais, e criaram o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (atual Banco Mundial) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O **novo mapa político do pós-Guerra** demonstra a **supremacia dos EUA** e **da URSS** e o **declínio da Europa.**		1945 (ver anexos). Este exercício pretende que os alunos compreendam as **principais alterações geopolíticas do pós-guerra com a conferência de Ialta**. 1.3. Análise da imagem da caricatura "**Hitler, Goebbels e Himmler** olham o cadafalso" de Leslie IIlingworth, 1945 (ver anexos). Com este exercício pretende-se que os alunos compreendem o conceito de **desnazificação:** desmilitarização e julgamento dos crimes de guerra (desmantelamento da estrutura nazi). 1.4. Leitura do documento "A partilha da Palestina por decisão da ONU" (ver anexos) para compreender a **criação do Estado de Israel, pertinente para compreender a continuação do conflito na atualidade**. **Atividade:** **Reflexão crítica** sobre o **Julgamento de Nuremberga**, partindo do exemplo de Robert Ley (ver anexos). **Sugestões culturais:** **Filme:** - O Julgamento de Nuremberga (1961) **Bibliografia (leituras):** - Origens do Totalitarismo de Hannah Arendt, 1951. - A Era dos Extremos de Eric Hobsbawm, 1994.	

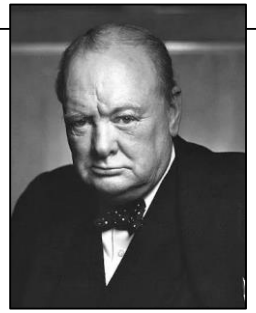
Competências específicas da História:

- 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;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

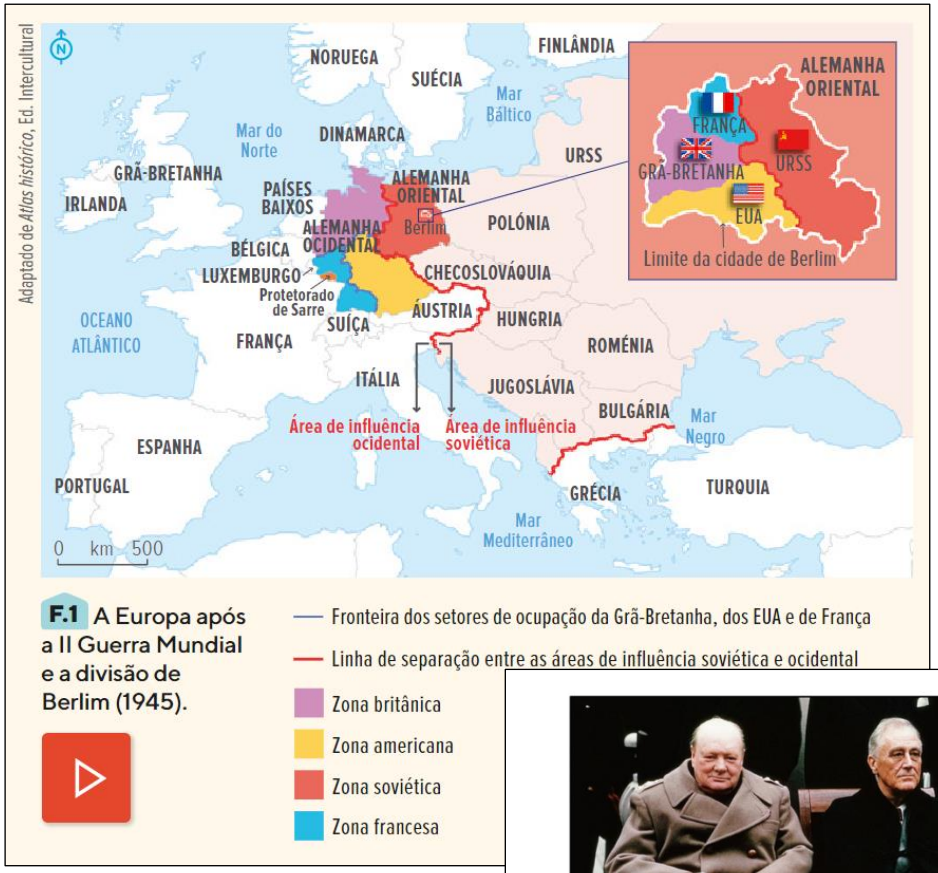
<u>Anexos do plano de aula:</u> "As consequências da segunda guerra mundial".

"Passei a folha por cima da mesa a Estaline (…). Houve um breve silêncio. Depois, pegou num lápis azul e fez um enorme visto na folha, antes de ma devolver. Assim, em menos tempo do que canta um galo, aprovou-se a divisão de forças."

W. Churchill, *Memórias*, 1948



Homenagens a Alexei Navalny em Moscovo, 16 de fevereiro de 2024.



F.1 A Europa após a II Guerra Mundial e a divisão de Berlim (1945).

- Fronteira dos setores de ocupação da Grã-Bretanha, dos EUA e de França
- Linha de separação entre as áreas de influência soviética e ocidental
- Zona britânica
- Zona americana
- Zona soviética
- Zona francesa

F.3 Consequências da II Guerra Mundial

Económicas	Demográficas	Geográficas e políticas
• Destruição de campos, fábricas e vias de comunicação. • Economia europeia em recessão e economia dos EUA em grande desenvolvimento. • Os EUA ajudam na recuperação da Europa (Plano Marshall).	• Cerca de 50 milhões de mortos. Mais de 50% dos judeus que viviam na Europa em 1939 foram mortos. • Falta de mão de obra.	• Divisão da Alemanha e de Berlim. • Formação do Bloco de Leste, liderado pela URSS, e do Bloco Ocidental, liderado pelos EUA. • Criação da ONU, com vista a garantir a paz no mundo.

A Conferência de Ialta, fevereiro de 1945

Da esquerda para a direita, o representante da Inglaterra, Winston Churchill, Franklin Roosevelt, dos EUA e Estaline, da URSS.

Comunicado final dos acordos de Ialta, 11 de fevereiro 1945

As forças das três potências ocuparão cada uma a sua zona dentro da Alemanha. (…) Estamos decididos a desarmar e a dissolver todas as forças armadas alemãs. (…); a julgar e punir todos os criminosos de guerra; a exigir a reparação de todas as destruições causadas pela Alemanha; a extinguir o Partido Nazi, as leis e as instituições nazis.

"Hitler, Goebbels e Himmler olham o cadafalso", caricatura de Leslie IIIingworth, 1945.

A Palestina, entre 1947 e 1949

A partilha da Palestina por decisão da ONU

O mandato (britânico) para a Palestina terminará assim que possível, nunca depois de 1 de agosto de 1948. As forças armadas da potência mandatária deixarão progressivamente a Palestina. (…)

Os Estados independentes árabes e judeu (…) começarão a existir na Palestina (…) o mais tardar a partir de 1 de outubro de 1948. As fronteiras do Estado Árabe, do Estado Judeu e da cidade de Jerusalém são as abaixo definidas. (…)

A Assembleia Constituinte de cada Estado elaborará uma constituição democrática para esse Estado e nomeará um Governo Provisório. (…)

Não será feita nenhuma discriminação, qualquer que seja, entre os habitantes, em função da raça, da religião, da língua ou do sexo. (…)

Nenhuma expropriação de terreno possuído por um árabe no Estado Judaico (por um judeu no Estado Árabe) será autorizada, salvo em caso de utilidade pública. Em todos os casos, o proprietário será indemnizado. (…)

A cidade de Jerusalém será constituída como *corpus separatum*, sob um regime especial, e administrada pelas Nações Unidas.

Resolução 181 da Assembleia Geral da ONU, 29 de novembro de 1947.

Reflexão Crítica

- O JULGAMENTO DE NUREMBERGA -

"Só estava a cumprir ordens"

Robert Ley, chefe da Frente Alemã para o Trabalho durante o governo de Hitler.

1. Onde está a *culpa* dos crimes e horrores de guerra? Justifica.

2. Que sentença aplicavas com vista a fazer justiça.

Anexo 7) Plano de Aula – "As transformações sociais e culturais no ocidente, nos anos 50 e 70 do século XX."

Domínio: DO SEGUNDO PÓS-GUERRA AOS DESAFIOS DO NOSSO TEMPO Subdomínios: Da II Guerra Mundial à queda do muro de Berlim			
Sumário: As transformações sociais e culturais no ocidente, nos anos 50 a 70 do século XX: o movimento juvenil e a luta das minorias.	**Ano letivo:** 2023/2034	**Tempo letivo:** 50 minutos	**Turma:** 9.º A e 9.º F
Aprendizagens Essenciais: - Analisar as transformações sociais e culturais verificadas na sociedade ocidental.	**Conceitos:** Sociedade de abundância; Contracultura; Segregação racial.		
Situação-problema: "Toda a opressão cria um estado de guerra" Simone Beauvoir, *O Segundo Sexo,* 1949.			
Questões-orientadoras: - Qual a importância do movimento juvenil nas mudanças sociais e culturais, nas décadas de 60 e 70? - Como lutaram e se afirmaram as minorias, nos anos 50 a 70?			

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Após a II Guerra Mundial, nos países ocidentais, verificou-se um grande crescimento da taxa de natalidade (**babyboom**), cujos reflexos se vão sentir nos anos sessenta, com um aumento da população jovem. Crescendo num período de forte desenvolvimento técnico e económico, numa **sociedade de mais abundância** e com mais formação escolar do que as gerações anteriores, passaram a ter maior **consciência social**. 1. Estes jovens foram conquistando um papel cada vez mais importante, quer por influenciarem hábitos culturais, tendências de consumo e de moda, quer pela **intervenção social e política** que exerciam através de movimentos de contestação cultural, política e ideológica – **contracultura**, para acabar com as injustiças socias. 1.1. Formaram-se grupos contra a violência, como o	1. Explica qual a importância do movimento juvenil nas mudanças socias e culturais, na década de 60 e 70.	**Motivação:** Metáfora) Visualização da série "Route 66" na televisão numa sala de estar dos anos 60. Com este exercício os alunos vão relembrar o conceito de **Sociedade de abundância**, compreender a importância da televisão para a "American way of life", e ainda como esta contribuiu para uma tomada de consciência das injustiças sociais. 1. Leitura da situação-problema e da pequena biografia da Simone Beauvoir (ver anexos). Compreender o conceito de **Contracultura,** lançando o mote da aula.	Ao longo da aula serão utilizadas as seguintes estratégias de avaliação: • Capacidade de análise de fontes e correção das respostas. • Participação oral e qualidade das intervenções. • Observação direta ao nível do interesse e do empenho na realização das

movimento hippie, que defendia o **contacto com a Natureza**, o **amor livre**, a **igualdade** e a **paz**. Muitos jovens abandonaram os lares e foram viver em comunidades, defendendo estes "novos valores" e, afirmando uma nova imagem, vestiam roupas coloridas, usavam cabelos compridos e colares de flores, e criavam arte. 1.2. Nos finais da década de 1960 e na de 1970, vários **movimentos pacifistas, ecologistas** e **feministas** lutaram por mudanças, contestando a **guerra do Vietname**, a **ameaça nuclear** e o clima de insegurança que marcou o período da Guerra Fria, mas também a **sociedade de consumo** e as **desigualdades sociais**. Lutaram pela **igualdade de direitos das mulheres**, pela **liberdade sexual**, contra o **racismo** e contra todas as formas de opressão. 1.3. Nos países da Europa ocidental, e nos EUA, as manifestações e os movimentos de contestação tornaram-se frequentes. **Os movimentos estudantis do Maio de 1968, em França** (paralisaram o país por três semanas), foram exemplos desta contestação. Exigiam a **reforma dos cursos e dos métodos de ensino**, mas assumiram também um carácter político, marcado por **ideologias de esquerda** e por propostas de mudança e **transformação radical da sociedade**, acabar com os **valores tradicionais** que orientavam a sociedade capitalista 2. 2.1. A sociedade de consumo acentuou as **desigualdades económicas**. Para as colmatar, os governos criaram apoios sociais, contudo, estes não chegavam a todos, registando-se um grande número de excluídos. As lutas que marcaram estas décadas foram também **lutas pela igualdade entre todos os seres humanos**, pois, na segunda metade do século XX, a igualdade defendida na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** ainda não era legalmente	2. Explica como lutaram e se afirmaram as minorias, nos anos 50 a 60.	1.1. Leitura e análise do "Doc. A) Movimento hippie" (ver anexos). Através deste exercício os alunos, partindo do evento "Woodstock Music & Art Fair", vão compreender os princípios e as formas de estar do **movimento hippie**. 1.2. Leitura e análise do "Doc. B) Movimento feminista" (ver anexos). Através da leitura dos cartazes da manifestação "Women's Strike Day March" de 1970, vão identificar e compreender as as opressões e revindicações do **movimento feminista**. 1.3. Leitura e análise do "Doc. C) Movimento estudantil de Maio de 1969, Paris" (ver anexos). Com este exercício, os alunos vão compreender o peso da agressiva e longa reivindicação dos populares franceses, liderados pelos **estudantes**, que colocavam em causa a autoridade do Estado, o sistema económico e a política internacional. 2. 2.1. Visualização do videoclipe da música "Sister Rosa" com a legenda da letra (https://www.youtube.com/watch?v=JKCsZc37esU). Através deste exercício os alunos serão capazes de compreender como surgiu o movimento negro, as diferentes formas de **segregação racial.**	tarefas.

reconhecida em alguns países, entre eles os EUA. Nos anos 1960, apesar dos muitos avanços na interiorização dos valores de liberdade e igualdade, havia ainda um longo caminho a percorrer no reconhecimento de direitos, sobretudo a algumas minorias, os considerados **"não brancos"**. Era frequente em alguns Estados sofrerem **discriminação e segregação racial**. 2.2. Alguns movimentos, como o liderado por Martin **Luther King** (1929-1968), nos EUA, lutaram pacificamente pela igualdade de direitos. Luther King foi assassinado em 1968, mas **"o seu sonho"** foi o motor da luta contra a segregação racial. **A igualdade social, o acesso ao emprego e ao ensino, o direito ao voto e a possibilidade de candidatura a cargos públicos foram sendo sucessivamente conquistados** na década de 1970. A luta pela igualdade deu-se também noutros países, fora do ocidente capitalista. Na África do Sul, **Nelson Mandela** liderou um movimento que se prolongou por vários anos, **lutando contra o apartheid, o regime que separava brancos de "não brancos"**. Estes movimentos conquistaram o reconhecimento dos direitos de igualdade a todos os seres humanos, mas não erradicaram atitudes de racismo, que afetam, sobretudo, emigrantes e minorias étnicas. E persistem até hoje.		2.2. Leitura do documento "I have a dream" (excerto do discurso de **Luther King**, agosto de 1963). Através deste exercício, os alunos compreenderam os princípios e desejos de mudança do principal líder do movimento negro americano. **Tarefa de reflexão ética:** Partindo da música **"Imagine"** de John Lennon (1971), os alunos serão convidados a criar os seus próprios grupos de transformação da sociedade, nos anos 50/70. Cada grupo terá de responder aos critérios presentes nos anexos, **desenvolvendo as suas capacidades crítica e criativa, as consciências histórica e ética**. Os grupos apresentarão o manifesto dos seus **coletivos** e irão debater sobre as ideias de cada um através de um conjunto de perguntas pré-determinadas pelo professor. Todas as orientações da tarefa serão enviadas aos alunos via Teams (ver anexos). **Sugestões culturais:** Filme: "Green Book" (2018) Livro: "A Revolução antes da Revolução" (2024) **Bibliografia (leituras):** A Contracultura e o Rock'n'Roll: a relação dos movimentos de contestação social e a música jovem dos anos 60 e 70, Orivaldo Leme Biagi, 2017.	
Competências específicas da História: • 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; • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;			

"Toda a opressão cria um estado de guerra."

Simone Beauvoir, escritora, feminista e defensora dos ideais de liberdade política, social e sexual. Associou-se às causas dos estudantes e a movimentos em nome da igualdade e liberdade (1908-1986).

Jimi Hendrix foi um dos músicos que atuou no festival para cerca de 400 000 jovens. Os concertos ao vivo atraíram multidões, e foi uma oportunidade para protestar e partilhar ideias sobre "make love not war".

Doc. A) Movimento hippie

Doc. B) Movimento Feminista

"Women's Strike Day March", 26 de Agosto, 1970, Washington, D.C. As mulheres lutaram pela igualdade de oportunidades, de direitos e tratamento, bem como pela paz. Fotografias de Warren K. Leffler, U.S. News & World Report Magazine/Library of Congress, Washington, D.C.

Doc. C) Movimento estudantil de Maio de 1968, Paris

O Maio de 68 foi o repensar de todas as formas de poder e das relações de autoridade, o ponto de rutura com as normas sociais, sexuais e políticas que até aí vigoravam. (…) Mexe-te, muda, escrevia-se pelas paredes em 1968.

Cláudia Moura, 1968, *O ano que nunca acabou.* In Notícias Magazine, 4 de maio de 2008.

***I have a dream*!** M. Luther King, 1963

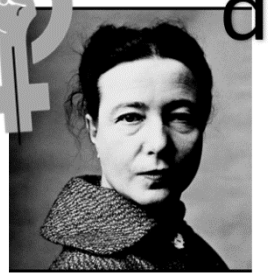
"(…) Eu tenho um sonho! Que um dia os meus quatro filhos viverão num país onde não serão julgados pela cor da pele, mas pelo seu carácter."

“**Imagine**”, John Lennon (1971)

Formação de um coletivo/associação de transformação, nos anos 50/70

a) Nome
b) Imagem/Logotipo
c) Problema a combater
d) Figura admirável
e) 3 Ideais/Valores
f) 3 Virtudes
g) 3 Formas de atuação
h) Propostas de mudança
i) Hino/Música

b



d

c Opressão feminina

e Liberdade, Igualdade, Verdade

Virtude: traço de carácter visível em atos concretos

f Exemplos:
Coragem,
Persistência,
Honestidade,
Paciência,
Humildade,
Solidariedade,
Empatia,
Sentido de justiça,

g
- Manifestações
- Promoção artística
- Boicote

i “Four women”, Nina Simone (1966)

esag

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

História, 9.º ano

Trabalho de grupo:

Formação de um coletivo/associação de transformação, nos anos 50 a 70 do século XX.

Objetivo: Imagina que és um jovem da sociedade dos anos 60/70 do século XX, e que ganhas consciência do lado negro da sociedade de consumo. Aderes ao movimento de contracultura, criando um coletivo com vista a lutar por uma causa concreta para transformar o mundo. Junta-te aos teus colegas e elabora o manifesto do teu coletivo!

"Imagine" de John Lennon, 1971

"Imagine all the people	"Imagina toda a gente
Livin' life in peace.	Vivendo a vida em paz.
You may say I'm a dreamer	Podem dizer que sou um sonhador
But I'm not the only one	Mas não sou o único
I hope someday you'll join us	Espero que um dia se juntem a nós
And the world will be as one."	E o mundo será um só."

Formato e agendamento do trabalho:

No dia 2 de maio, quinta-feira, cada grupo terá 5 minutos para apresentar o seu coletivo, devendo caracterizá-lo dando reposta a cada ponto abaixo discriminado. Aconselho a consulta da apresentação da aula, disponibilizada em conjunto com este documento, para observarem os exemplos de cada ponto. Saliento que na apresentação devem dar destaque aos pontos c, d, e, f, g, justificando as escolhas. No final das apresentações haverá um debate com todos os coletivos. Cada grupo deverá submeter o suporte de apresentação, no Teams no mesmo dia, 2 de maio. Cada grupo terá no mínimo 5 elementos.

a) Nome
b) Imagem/logotipo
c) Problema a combater / causa a lutar
d) Figura admirável/inspiradora
e) 3 Ideais/Valores
f) 3 virtudes
g) 3 formas de atuação
h) Propostas de mudança
i) Hino/Música

Será avaliado:
- Trabalho em equipa
- Criatividade
- Consciência histórica
- Reflexão ética
- Coerência conceptual
- Vocabulário e discurso
- Capacidade de debate

Lista de algumas sugestões de musicais (podem escolher outras):

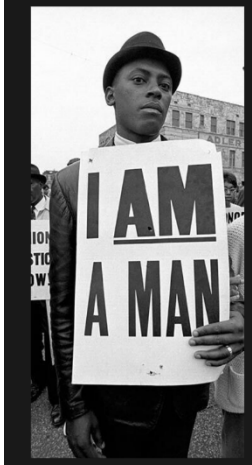
- Oscar Brand - "Around Her Neck She Wore a Yellow Ribbon" (1957)
- Joan Baez – "What have thet done to the rain" (1962)
- Joan Baez – "We shall overcome" (1963)
- Bob Dylan – "Blowin' in the wind" (1963)
- Joan Baez "Birmingham Sunday" (1964)
- Bob Dylan – "The times they are a-changin'" (1964)
- Bob Dylan - "Only A Pawn In Their Game" (1964)
- Nina Simone – "Mississippi Goddam" (1964)
- Nina Simone – "Strange Fruit" (1965)
- Barry McGuire - "Eve of Destruction" (1965)
- Nina Simone – "Four Woman" (1966)
- Aretha Franklin – "Respect" (1967)
- Aretha Franklin – "Do Right Woman – Do Right Man" (1967)
- Joan Baez - "Saigon Bride" (1967)
- Country Joe and the Fish's - "The Fish Cheer/ I-Feel-Like-I'm-Fixin'-to-Die Rag" (1967)
- The Rolling Stones – "We love you" (1967)
- The Rolling Stones – "Street Fighting Man" (1968)
- The Beatles – "Revolution" (1968)
- John Lennon and Yoko Ono – "Give Peace a Chance" (1968)
- James Brown's – "Say it loud (I'm black and I'm proud" (1968)
- Creedence Clearwater Revival – "Fortunate Son" (1969)
- Black Sabbath – "War pigs" (1970)
- Joni Mitchel – "Big Yellow Taxi" (1970)
- Simon & Garfunkel – "The Boxer" (1970)
- Crosby, Stills, Nash & Young – "Ohio" (1970)
- John Lennon – "Imagine" (1971)

- The Who – "Baba O'Riley" (1971)
- Gil Scott-Heron - "The Revolution Will Not Be Televised" (1971)
- Helen Reddy – "I Am Woman" (1972)
- George Harrison – "Give me love (Give me Peace on Earth)" (1973)
- Bob Marley & The Wailers – "Get Up, Stand Up" (1973)
- Bob Marley and the Wailers - "War" (1976)

Qualquer dúvida, contactem via Teams ou através do e-mail:
sergiodias@esagarrett.com.pt

Bom trabalho. E votos de muita alegria no seu processo!

Anexo 8) Coletivo O1 “Vozes Negras Livres” (Parte 1)



CAUSA A LUTAR

O **Vozes Negras Livres** surge da urgência em combater a opressão e a segregação racial, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades para a comunidade negra. Nosso objetivo é desafiar as estruturas de poder que perpetuam o racismo e trabalhar incansavelmente pela justiça social e racial.

Nossa causa vai além das fronteiras geográficas e das diferenças culturais. Ela transcende as divisões criadas pelo racismo e une pessoas de todas as origens em uma busca comum pela justiça e pela humanidade. Nós entendemos que a luta contra o racismo não é apenas uma questão de política ou legislação, mas também uma questão de consciência e compaixão.

Como **Vozes Negras Livres**, estamos comprometidos em continuar a luta pelos direitos civis e humanos da comunidade negra e de todos os que enfrentam a injustiça. Não descansaremos até que todos possam viver em um mundo onde a cor da pele não determine o valor de uma pessoa e onde todos possam verdadeiramente respirar livres. Junte-se a nós nessa causa nobre e urgente, pois juntos somos mais fortes e juntos podemos fazer a diferença.

VLN
VOZES NEGRAS LIVRES

FUNDADO EM 1972

IDEAIS/VALORES

- **Empoderamento Negro:** Acreditamos no fortalecimento da autoestima e na celebração da identidade negra como elementos essenciais para a nossa luta. Devemos reconhecer e valorizar a riqueza da nossa história, cultura e contribuições para a sociedade.
- **Igualdade**: Defendemos a ideia de que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos, e que nenhum indivíduo deve ser discriminado ou marginalizado por causa da cor da sua pele. Lutamos por uma sociedade onde a justiça seja verdadeiramente cega para a cor.
- **Solidariedade**: Reconhecemos a importância da unidade e solidariedade dentro da comunidade negra e além dela. É através da união e do apoio mútuo que podemos superar as adversidades e alcançar a mudança transformadora que almejamos.

FIGURA ADMIRÁVEL

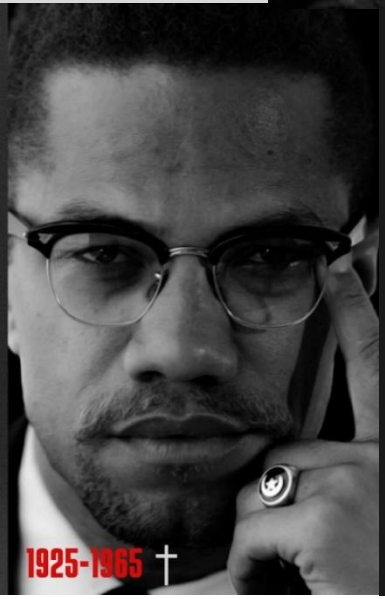
Malcolm X desempenha um papel importantíssimo na luta contra a segregação, discriminação e opressão racial nos Estados Unidos e além. Sua importância para a comunidade negra é compreendida em diversos aspectos.

Primeiramente, ele foi um defensor fervoroso da autodeterminação e do empoderamento da comunidade negra. **Malcolm X** incentivou os afro-americanos a se orgulharem de sua herança e a se afirmarem como uma comunidade forte e independente.

Além disso, ele denunciou fortemente o racismo que permeia a sociedade americana. Desafiou a ideia de que os negros deveriam aceitar passivamente a opressão e a discriminação, e continuou a defender a resistência e a luta por direitos iguais.

Sua retórica incisiva e seu compromisso inabalável com a justiça social inspiraram muitos na comunidade negra a se levantarem contra a opressão. Seus discursos inflamados e sua postura assertiva serviram como impulsionadores para o ativismo negro e o movimento dos direitos civis.

Portanto, **Malcolm X** é a figura que admiramos, por sua coragem, sua dedicação à causa da justiça racial e seu impacto duradouro na luta por igualdade e liberdade para todos.



VIRTUDES

- **Coragem:** A coragem é a pedra angular de nossa luta. Devemos ter a bravura de enfrentar a injustiça, mesmo quando isso significa desafiar o status quo e enfrentar retaliações. Não recuaremos diante das adversidades.
- **Resiliência:** Sabemos que a luta pela igualdade é uma maratona, não uma corrida de curta distância. Temos de ser resilientes e perseverantes, mesmo quando enfrentamos obstáculos e dificuldades.
- **Empatia:** A empatia é essencial para construir pontes e compreender as experiências dos outros. Devemos ser capazes de nos colocar no lugar dos outros e reconhecer as lutas e desafios únicos enfrentados pela comunidade negra.

Anexo 8) Coletivo O1 "Vozes Negras Livres" (Parte 2)

+ FIGURAS NOTÓRIAS

01

Martin Luther King Jr.- Um dos líderes mais proeminentes do movimento pelos direitos civis, King foi um defensor da resistência não violenta e liderou uma série de protestos e marchas em prol da igualdade racial e dos direitos civis. (1928-1968) †

02

Bobby Seale: Co-fundador do Partido dos Panteras Negras, Seale desempenha um papel fundamental na organização do partido e na articulação de sua plataforma política. Ele é uma voz proeminente na luta contra a opressão racial e a brutalidade policial.

03

Septima Clark: Conhecida como "a mãe do movimento de alfabetização adulta" nos Estados Unidos, Clark é uma educadora e ativista dos direitos civis que luta pela educação e empoderamento da comunidade negra.

04

Angela Davis: Uma proeminente ativista dos direitos civis e professora universitária, Davis é uma defensora da igualdade racial, justiça social e direitos das mulheres. Ela é conhecida por seu ativismo contra o sistema prisional e a discriminação racial nos Estados Unidos.

NOSSO HINO

"A Change Is Gonna Come"
Sam Cooke
1964

"A Change Is Gonna Come", de **Sam Cooke**, é um hino de esperança e resiliência, refletindo a crença de que a mudança é inevitável e que um dia, finalmente, alcançaremos a igualdade e a justiça que tanto almejamos.

+ MÚSICAS QUE INSPIRAM...

EM NOSSA LISTA

"What' s Going On"
What' s Going On, 1972
Marvin Gaye

"The Revolution Will Be Not Televised"
Pieces Of A Man, 1971
Gil Scott-Heron

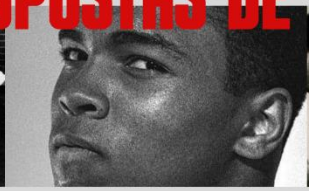
"To Be Young, Gifted And Black"
Everything Is Everything, 1970
Donny Hathaway

- Four Women, Nina Simone (1966)
- Respect, Aretha Franklin (1967)
- Mississipi Goddam, Nina Simonne (1964)
- Move On Up, Curtis Mayfield (1970)
- Say It Loud - I'm Black and I'm Proud, James Brown (1965)
- Strange Fruit, Billie Holiday (1957)

FORMAS DE ATUAÇÃO

- **Educação e Conscientização:** Promoveremos debates e palestras para conscientizar a comunidade sobre questões raciais e promover a história e cultura negra. A educação é uma ferramenta poderosa para desafiar estereótipos e desconstruir preconceitos.
- **Protestos e Manifestações:** Organizaremos marchas, passeatas e protestos para exigir mudanças políticas e sociais em prol da igualdade racial. Nossa voz será ouvida e nossa presença será sentida nas ruas e nos corredores do poder.
- **Advocacia e Política:** Trabalharemos com políticos e legisladores para promover políticas e leis que eliminem a discriminação racial e promovam a igualdade de oportunidades. Devemos estar presentes em todas as mesas onde as decisões são tomadas.

PROPOSTAS DE MUDANÇA



- **Acesso Equitativo ao Emprego e Habitação:** Exigimos políticas que garantam o acesso equitativo ao emprego e à habitação para comunidades negras. Isso inclui a implementação de medidas para combater a discriminação racial no local de trabalho, bem como o estabelecimento de programas de habitação acessível e desenvolvimento econômico em comunidades historicamente marginalizadas.
- **Reforma do Sistema de Justiça Criminal:** Demandamos uma reforma completa do sistema de justiça criminal para combater a discriminação racial e garantir a igualdade perante a lei. Devemos acabar com a criminalização da pobreza e da cor da pele.
- **Investimento em Educação e Oportunidades Econômicas:** Queremos um investimento significativo em educação e oportunidades econômicas para a comunidade negra e também para todos, visando diminuir as desigualdades sociais e econômicas que perpetuam o ciclo da pobreza e da marginalização.

Anexo 9) Coletivo O2 "Vozes da Mudança"

VOZES DA MUDANÇA

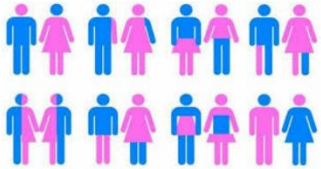
Respeito não tem género

Ideais/Valores

- Igualdade de género nas oportunidades de trabalho e na carreira profissional:

- Igualdade de género no desporto:

- Igualdade de género nos direitos e deveres:

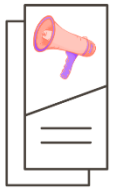


Virtudes

- Melhor qualidade de vida
- Aumento da produtividade
- Promove pensamentos mais diversos e inclusivos

Formas de atuação

- Panfletes espalhados por todos os lugares
- Manifestações em lugares públicos muito frequentados
- Expor casos de mulheres que já sofreram com a desigualdade de género



Inspiração

Carolina Beatriz Ângelo

Propostas de mudança

- As mesmas oportunidades de trabalho e igualdade nos salário, ao se praticar a mesma função
- Divisão de tarefas em casa
- Igualdade de acesso ao ensino

Aretha Franklin - "Do Right Woman-Do Right Man" (1967)

A woman's only human
You should understand
She's not just a plaything
She's flesh and blood just like her man
If you want a do-right-all-day woman (woman)
You've got to be a do-right-all-night man (man)

Uma mulher é apenas humana
Tu deverias entender
Ela não é apenas um brinquedo
Ela é carne e osso tal como o seu homem
Se queres uma mulher que faz o certo o dia todo (mulher)
Tens de ser o homem que faz tudo certo (homem)

Anexo 10) Coletivo O3 "Harmonia Racial"

Anexo 11) Coletivo O4 “The Wood”

Anexo 12) Coletivo O5 "Grupo Sombras Sociais" (parte 1)

DESIGUALDADE SOCIAL E DIREITOS CIVIS

Page 03

Propostas de mudança:

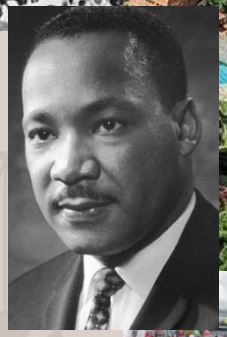
- Reforma tributária progressiva
- Investimento em educação
- fortalecimento da democracia participativa
- Acesso igualitário à saúde

Problemas a combater:

- Desigualdade económica
- Descriminação
- Desigualdade de oportunidades
- Pobreza e exclusão social

GSS

Criado a 25/04/1964



Justiça

Propostas de mudança

- Combate à violência de género
- Saúde reprodutiva e direitos
- Empoderamento económico
- Cuidado salarial

Problemas a combater:

- Violência de género
- Falta de acesso à educação e saúde
- Restrições aos direitos reprodutivos
- Falta de representação em cargos de liderança

DESIGUALDADE DE GÉNERO

POBREZA E DESIGUALDADE ECONÓMICA

Propostas de mudança:

- Salário mínimo digno
- Acesso a habitação
- Promoção de empregos decentes
- Inclusão financeira

Problemas a combater

- Disparidade de renda
- Insegurança alimentar
- Falta de acesso a serviços de saúde
- Exclusão financeira

CONFLITOS SOCIAIS E POLÍTICOS

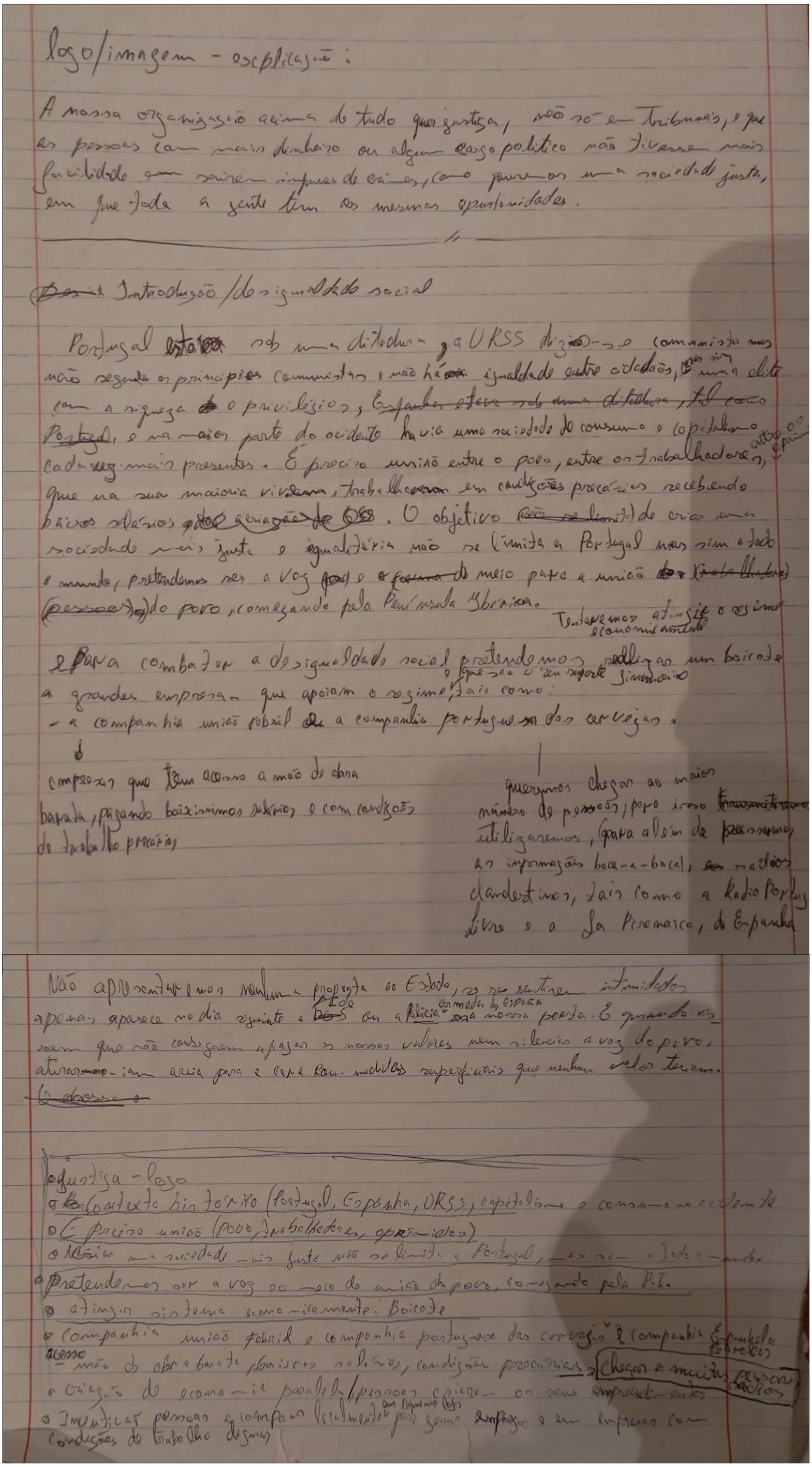
Page 06

Propostas de mudança:

- Diálogo e propostas de mudança
- Combate à corrupção
- Respeito aos direitos humanos
- Alargamento do ensino

Problemas a combater:

- Violência politica e repressão
- Concorrência por recursos naturais
- Corrupção ao governar o país
- Desigualdade socioeconómica



logo/imagem - explicação:

A nossa organização acima de tudo quer justiça, não só em tribunais, e que as pessoas com mais dinheiro ou algum cargo político não tivessem mais facilidade em saírem impunes de crimes, como queremos uma sociedade justa, em que toda a gente tem as mesmas oportunidades.

Introdução/desigualdade social

Portugal está sob uma ditadura, a URSS diz-se comunista mas não segue os princípios comunistas, não há igualdade entre cidadãos, há uma elite com a riqueza e o privilégio, [illegible] Portugal e na maior parte do ocidente havia uma sociedade de consumo e capitalismo cada vez mais presentes. É preciso união entre o povo, entre os trabalhadores, operários, que na sua maioria viviam, trabalhavam em condições precárias recebendo baixos salários. O objetivo de criar uma sociedade mais justa e igualitária não se limita a Portugal mas sim a todo o mundo, pretendemos ser a voz e o meio para a união do povo, começando pela Península Ibérica.

Tentaremos atingir o regime economicamente.

Para combater a desigualdade social pretendemos realizar um boicote a grandes empresas que apoiam o regime e que são o seu suporte financeiro, tais como:

- a companhia união fabril e a companhia portuguesa das cervejas.

empresas que têm acesso a mão de obra barata, pagando baixíssimos salários, e com condições de trabalho precárias

queremos chegar ao maior número de pessoas, para isso utilizaremos, para além de passarmos as informações boca-a-boca, rádios clandestinas, tais como a Rádio Portugal Livre e a La Pirenaica, de Espanha

Não apresentaremos nenhuma proposta ao Estado, se se sentirem intimidados apenas aparece no dia seguinte a PIDE ou a Polícia armada de Espanha à nossa porta. E quando virem que não conseguirem apagar os nossos valores nem silenciar a voz do povo, atirar-nos-iam areia para a cara com medidas superficiais que nenhum valor terão.

Justiça - logo

- Contexto histórico (Portugal, Espanha, URSS, capitalismo e consumo no ocidente)
- É preciso união (povo, trabalhadores, operários)
- Criar uma sociedade mais justa não se limita a Portugal, mas sim a todo o mundo
- Pretendemos ser a voz e o meio da união do povo, começando pela P.I.
- atingir o sistema economicamente. Boicote
- Companhia união fabril e companhia portuguesa das cervejas e companhia [illegible] correios
  acesso a mão de obra barata, baixos salários, condições precárias → chegar a muitas pessoas rádios
- Origem da economia paralela/pessoas criarem os seus [illegible]
- Incentivar pessoas a comprarem localmente em pequenos locais para ganhar [illegible] e em empresas com condições de trabalho dignas

Fotos dos manuscritos de suporte da apresentação do Coletivo O5 "Grupo Sombras Sociais".

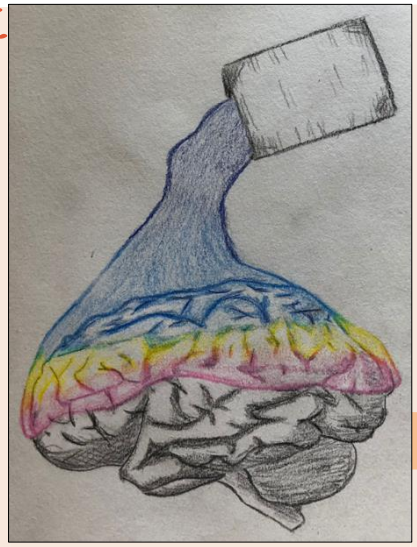
Anexo 13) Coletivo A1 “Cor da educação”

Os 3 principais valores:

01 Liberdade de expressão

02 Diversidade

03 Respeito



3 virtudes:

01 Empatia

02 Persistência

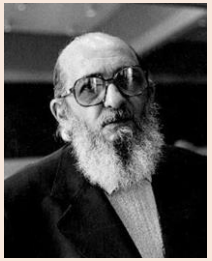
03 Autenticidade

Hino: Pink Floyd - Another Brick In The Wall

We don't need no education	Não precisamos de nenhuma educação
We don't need no thought control	Não precisamos de controle mental
No dark sarcasm in the classroom	Chega de humor negro na sala de aula
Teacher, leave them kids alone	Professores, deixem as crianças em paz
Hey, teacher, leave them kids alone	Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!
All in all, it's just another brick in the wall	Tudo era apenas um tijolo no muro
All in all, you're just another brick in the wall	Todos são somente tijolos na parede

https://youtu.be/YR5ApYxkU-U?si=Sf6kEDMbJZ9FUVW_

Figura admirável:



Paulo Freire

Propostas de mudança:

01 conscientização sobre os malefícios da opressão

02 despadronização do sistema de ensino

3 formas de propagação:

01 Protestos

02 Propaganda nos rádios

03 Panfletos

Anexo 14) Coletivo A2 “Anti Racism Association”

Anti Racism Association

No to Racism, Yes to Humanity

3 Ideias & Valores:

ANTI-RACISM

- **Igualdade-** Compromisso com a igualdade de direitos, oportunidades e justiça para todas as pessoas, independentemente de raça, etnia ou origem.
- **Diversidade-** Reconhecimento e celebração da riqueza da diversidade humana, promovendo inclusão e respeito por todas as culturas.
- **Justiça Social-** Compromisso em combater a injustiça e a desigualdade estrutural, buscando sistemas e políticas que garantam equidade para todos.

3 Virtudes:

- **Inclusão -** Garantir que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, criando espaços seguros para contribuições diversas.
- **Humildade -** Reconhecer limitações, aprender com outros e estar aberto a críticas construtivas.
- **Empoderamento -** Capacitar membros e comunidades afetadas para se tornarem agentes de mudança, fornecendo recursos e oportunidades.

Hino:

"**Changes**" de **Tupac Shakur** é uma poderosa canção de rap que aborda questões sociais e raciais nos Estados Unidos. A música reflete sobre a realidade da vida nas comunidades urbanas e as lutas enfrentadas por “pessoas de cor”.

Tupac critica as desigualdades sistémicas, a brutalidade policial e a falta de oportunidades para os jovens afro-americanos. Ele expressa a sua frustração com a situação atual e seu desejo por mudanças positivas na sociedade.

"Come on, come on
I see no changes, wake up in the morning and I ask myself
Is life worth livin'? Should I blast myself?
I'm tired of bein' poor and, even worse, I'm black
My stomach hurts, so I'm lookin' for a purse to snatch"

Figuras admiráveis:

- **Harriet Tubman**- Conhecida como "a condutora da ferrovia subterrânea", ajudou a libertar dezenas de escravos.
- **Frederick Douglass** - Orador e escritor influente, ex-escravo que se tornou líder abolicionista.
- **Thurgood Marshall**- Primeiro juiz afro-americano da Suprema Corte dos EUA, advogado que liderou a luta legal contra a segregação racial.

Formas de atuação:

- **Consciência Cultural -** Promover expressões artísticas que abordem o racismo e promovam a compreensão intercultural.
- **Apoio Comunitário -** Oferecer recursos práticos e emocionais às comunidades afetadas pelo racismo.
- **Educação e Conscientização -** Desenvolver programas educacionais para aumentar a conscientização sobre o racismo.

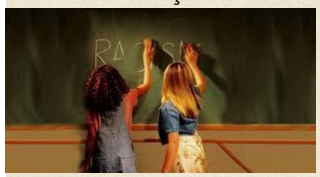
Anexo 15) Coletivo A3 “Unidos pela igualdade”

Ideais

Igualdade

Virtudes

Educação



Solidariedade

Empatia

Formas de atuação

Mobilização comunitária e protestos

Influência política e jurídica

Sensibilização e educação

Hino/Música

“Respect” de Aretha Franklin

“R-E-S-P-E-C-T
Find out what it means to me
R-E-S-P-E-C-T
Take care, TCB
Oh (sock it to me, sock it to me
Sock it to me, sock it to me)
A little respect (sock it to me, sock it to me
Sock it to me, sock it to me)
Whoa, babe (just a little bit)
A little respect (just a little bit)
I get tired (just a little bit)”

“Only a Pawn in Their Game” de Bob Dylan

“A South politician preaches to the poor white man
"You got more than the blacks, don't complain
You're better than them, you been born with white skin, "
they explain”

Problema a combater

Racismo e Desigualdade de gênero (Luta interseccional)

Figura inspiradora

Angela Davis

Em uma sociedade racista, não basta ser não-racista, devemos ser antirracistas.

Angela Davis

Proposta de mudança

A nossa associação propõe políticas para promover a igualdade em áreas como educação e emprego. Defendemos também medidas de combate à violência de género e o racismo, o aumento do apoio às comunidades marginalizadas e a promoção da diversidade em todos os setores. O nosso objetivo é construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos, independentemente da sua raça ou género.

Anexo 16) Coletivo A4 "Pontinho cor-de-rosa"

02

Figura admirável e inspiradora

- **Carolina Beatriz Ângelo**
- Primeira mulher a votar em Portugal em 1911

PONTINHO COR DE ROSA

ESPERANÇA PELA IGUALDADE

04

PROPOSTAS DE MUDANÇA

- Salário igual para homens e mulheres
- Combater a violência doméstica e sexual
- Medidas para combater o assédio e a discriminação

03

3 IDEAIS, 3 VIRTUDES E 3 FORMAS DE ATUAÇÃO

3 IDEAIS

- igualdade de género
- fim da violência contra as mulheres
- autonomia das mulheres sobre o seu corpo

3 VIRTUDES

- coragem para desafiar
- empatia para entender diferentes experiências
- persistência para continuar a lutar por mudanças na sociedade

3 FORMAS DE ATUAÇÃO

- Direitos reprodutivos
- Igualdade no local de trabalho
- Violência de género

Hino

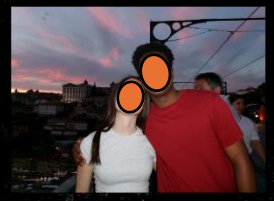
I am woman - Emmy Meli

https://www.youtube.com/watch?v=uaGM5SRStQo

Anexo 17) Coletivo A5 “Comédia Progressista” (Parte 1)

COMÉDIA PROGRESSISTA

Nós, os membros do Coletivo "Comédia Progressista", cansados do silêncio que perpetua a opressão, levantamo-nos para lutar contra o racismo enraizado na nossa sociedade. Inspirados pela contracultura e pelo desejo de justiça social, unimos as nossas vozes para desafiar as normas estabelecidas e construir um mundo mais justo e inclusivo.



Rejeitamos a ideia de que a cor da pele determine o valor de uma pessoa. Acreditamos na igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente da sua origem étnica. Exigimos o fim da discriminação racial em todas as suas formas, desde a violência policial até à negação de acesso a emprego, educação e habitação.

FIGURAS INSPIRADORAS

PRINCIPAIS VALORES

EMPATIA

É a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreender as suas experiências, sentimentos e perspectivas e agir em solidariedade para apoiar a justiça e a igualdade para todos.

LIBERDADE

Refere-se ao direito de todos os indivíduos viverem as suas vidas sem restrições injustas ou discriminação devido à sua raça, permitindo-lhes alcançar os seus objetivos e aspirações livremente, sem medo de opressão ou preconceito.

IGUALDADE

É o princípio de tratar todas as pessoas com equidade e justiça, reconhecendo e valorizando a diversidade, e trabalhando para eliminar disparidades e discriminações baseadas na raça.

CHRIS ROCK

Chris Rock é um comediante, ator, escritor, produtor e realizador norte-americano. Nasceu a 7 de fevereiro de 1965, em Andrews, na Carolina do Sul, EUA. Destacou-se no mundo da comédia nos anos 90, tornando-se conhecido pelo seu estilo único e observações sinceras sobre a sociedade. Rock alcançou sucesso em várias áreas, incluindo stand-up comedy, televisão e cinema, consolidando-se como uma figura icónica na indústria do entretenimento.

War (1976) - Bob Marley & The Wailers

HINO DA "COMÉDIA PROGRESSISTA"

https://youtu.be/4XHEPoMNP0I?si=j8ljZ-C1zle2BtFd

OPAL TOMETI

Opal Tometi é uma influente ativista pelos direitos humanos, escritora, estratega e organizadora comunitária, nascida nos Estados Unidos mas com raízes nigerianas. Reconhecida internacionalmente como uma das fundadoras do movimento Black Lives Matter, tem sido uma voz proeminente na luta contra a discriminação racial e a brutalidade policial. Para além disso, desempenhou um papel vital como diretora executiva da Aliança Negra por Imigração Justa (BAJI), a primeira organização nacional de defesa dos imigrantes nos Estados Unidos focada em pessoas de descendência africana. O seu compromisso incansável e dedicação à causa dos direitos civis fazem dela uma figura inspiradora para muitos, enquanto continua a trabalhar pela igualdade e justiça em todo o mundo.

Anexo 17) Coletivo A5 “Comédia Progressista” (Parte 2)

FORMAS DE ATUAÇÃO

01.

ARTE E EXPRESSÃO CULTURAL

Utilizar formas de arte, como música, pintura, teatro e poesia, para transmitir mensagens sobre igualdade racial e justiça social. Realizar performances artísticas em espaços públicos, criar murais comunitários ou produzir vídeos e músicas que abordem questões relacionadas ao racismo e à resistência.

02.

Intercâmbios Culturais e Colaborações Artísticas

Facilitar intercâmbios culturais e colaborações artísticas entre diferentes comunidades, permitindo que indivíduos de diferentes origens étnicas e culturais trabalhem juntos em projetos criativos. Isso não apenas promove a compreensão intercultural, mas também cria oportunidades para construir laços de solidariedade e fortalecer redes de apoio entre grupos diversos.

03.

Programas de Mentoria Criativa

Estabelecer programas de mentoria que incentivem jovens talentosos de comunidades marginalizadas a explorar e desenvolver suas habilidades artísticas e criativas. Esses programas não apenas oferecem oportunidades de expressão individual, mas também capacitam os participantes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades, usando a criatividade como uma ferramenta para enfrentar o racismo e promover a inclusão.

04.

Stand-up Comedy

O stand-up comedy tem um poder único de abordar questões sociais de forma direta e impactante.
Aqui estão algumas maneiras pelas quais o stand-up pode ajudar a combater o racismo:

1. Consciencialização: Comediantes podem destacar estereótipos prejudiciais e experiências pessoais relacionadas ao racismo, aumentando a consciencialização sobre as suas consequências.

2. Quebra de tabus: O humor pode ser uma maneira eficaz de abordar tópicos difíceis e desconfortáveis, permitindo que o público reflita sobre as suas próprias atitudes e preconceitos de forma mais acessível.

3. Promoção do diálogo: Ao gerar gargalhadas e provocar reflexão, o stand-up pode abrir espaço para conversas significativas sobre diversos temas, como o racismo, criando uma plataforma para o entendimento mútuo e a mudança social.

Anexo 18) Inquérito por questionário final

"Uma abordagem ética no Ensino da História" Sérgio Paulo Dias

Este inquérito, no âmbito do relatório de estágio da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tem como objetivo compreender as perspectivas dos estudantes do 9.º ano sobre as abordagens éticas feitas ao longo deste ano na disciplina História (ex: tarefa sobre as virtudes dos resistentes à ocupação nazi; formação dos coletivos; reflexões orais dentro das aulas). As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, portanto será garantido o anonimato e a confidencialidade. Agradeço, antecipadamente, a tua participação que irá contribuir muito para o sucesso do estudo!

sergiopaulodia@gmail.com Mudar de conta

Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Consideras que a aula de História pode ser um espaço de reflexão ética - pensar sobre "o bem e o mal" ou "que vida eu quero viver?" Justifica. *

A sua resposta

Consideras que as abordagens éticas em História podem contribuir para a construção do teu carácter/identidade? Justifica. *

A sua resposta

As abordagens éticas motivam-te a aprender História? Justifica. *

A sua resposta

Coloca de 1 a 4 o quanto concordas com cada afirmação sobre a forma como vês a História. *

	1 (não concordo)	2 (concordo pouco)	3 (concordo)	4 (concordo muito)
Um conjunto de datas, locais e nomes.	○	○	○	○
Uma série de exemplos instrutivos do que é certo ou errado.	○	○	○	○
Uma disciplina escolar e nada mais.	○	○	○	○
Uma oportunidade de aprender com os fracassos e sucessos da Humanidade.	○	○	○	○
Um acúmulo de crueldades e desastres.	○	○	○	○