



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Fábio André Dias Almeida

A ANÁLISE DE PROPAGANDA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO À CIDADANIA

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

Setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

A ANÁLISE DE PROPAGANDA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO À CIDADANIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Análise de propaganda nas aulas de história
Subtítulo	Do conhecimento histórico à cidadania
Autor/a	Fábio André Dias Almeida
Orientador/a(s)	Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes
Júri	Presidente: Doutor António Manuel Antunes Rafael Amaro Vogais: 1. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Formação de professores
Área científica	História
Especialidade/Ramo	História
Data da defesa	4 de outubro de 2022
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



Agradecimentos

Quando, no decurso dos eventos que constituem a nossa vida, se atinge um objetivo ambicionado, manda o sentido de humildade que se faça um exercício de introspeção, ao que não poderei escusar-me de o partilhar em algumas linhas. Tenho assim, por verdade autoevidente e absoluta que, se hoje atinjo um marco que durante muito tempo pareceu improvável, deve-se a um gigante esforço pessoal, mas também coletivo.

Primeiramente agradeço aos meus pais, por terem acreditado no projeto, e porque acima de tudo, sem eles nada teria sido possível. Foi o esforço familiar, transversal à minha mãe Rosa, ao meu pai José, ao meu irmão Martim, e até ao cão Dudu, o primeiro e mais decisivo contributo. Estendo este agradecimento aos meus tios e aos meus avós, que não poucas vezes me acolheram nas suas casas e me deram o suporte necessário.

Aos meus amigos, ao Rodrigo Vaz, ao Marco Coragem Cosme, à Beatriz Alpalhão, ao Alexandre Sousa, ao Gonçalo Batista, à Chamiça, ao Gilles, ao SEF e a todos os que, querendo eu nomear, deixaria esta nota demasiado extensa, mas que não deixo de recordar. Vocês tornaram o exílio académico numa verdadeira casa e ensinaram-me coisas que de algum modo também se refletem neste trabalho.

À minha orientadora e orientador de faculdade, a Doutora Sara Dias Trindade e o Doutor João Paulo Avelãs Nunes, por todo o auxílio, profissionalismo e acompanhamento rigoroso sempre que solicitado.

À minha orientadora de escola, professora Isabel Pires, e ao meu colega de estágio, Eduardo Ferreira por toda a imprescindível ajuda, cafés e paciência. Considero, pois, que fomos objetivamente um grupo de estágio de excelência, pela qualidade de trabalho, mas também pela qualidade humana de quem o integrou. Estendo este agradecimento à comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, e particularmente à Dona Lurdes, companhia assídua no cimo das escadas, e que recordarei sempre com muito carinho todas as vezes que me confundia com um aluno.

Deixo também um fraterno agradecimento à comunidade da Malhada do Rei, onde escrevi grande parte deste trabalho, e das resmas de páginas que me trouxeram aqui. Se a comunidade também educa, nenhuma me poderia ensinar melhor o valor do trabalho conjunto e fraterno, movido pelo mais puro amor à comunidade.

Chegado aqui, nada mais tenho para pagar a minha dívida de gratidão, do que a aspiração a fazer o melhor que puder e souber no difícil meio profissional em que entrarei. Mas sei também que nada mais me seria exigido.

A todos, Obrigado!

RESUMO

A Análise de propaganda nas aulas de história: Do conhecimento histórico à cidadania

O presente trabalho procura explorar a utilidade do uso de fontes propagandísticas nas aulas de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, pelas vantagens do uso destas na motivação dos alunos e para formar para a cidadania e para a democracia. Partindo da premissa de que, no contexto atual, derivado das guerras culturais, da massificação da internet e de formas de comunicação instantânea e quase anónima, a confiança das pessoas na comunicação social e na ciência foi abalada pelo crescimento massivo de informação falsa.

Partindo do pressuposto de que a escola tem o dever de formar cidadãos capacitados para a vivência em democracia e para os desafios do seu tempo, bem como na crença de que a História é uma disciplina fundamental para atingir este fim, argumentamos que o uso de fontes propagandísticas é um recurso que deve ser privilegiado pela sua natureza parcial e de manipulação e simplificação da realidade.

Procurámos por isso perceber se, por via do estudo de vários exemplos de propaganda política, seria possível em primeiro lugar potenciar o interesse e o conhecimento histórico, e em segundo levar, levar a um maior desenvolvimento do espírito crítico. Os resultados evidenciaram claramente que não só houve de facto um desenvolvimento na forma como os alunos manipulam e lêem as fontes históricas, como houve um aumento no esforço para a concretização dos exercícios propostos, refletido na participação dos alunos nas atividades propostas, e no incremento da sua cultura escrita, que contou textos maiores e de maior profundidade na análise.

Palavras-chave: Cidadania, Propaganda, Deontologia, Ensino da História, Fontes primárias.

ABSTRACT

Propaganda analysis in history classes: From historical knowledge to citizenship education

This paper seeks to explore the usefulness of using propagandistic sources in History classes of the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, due to the advantages that their use has in motivating students and in forming for citizenship and democracy. Starting from the premise that, in the current context, derived from the cultural wars, the massification of the internet, and forms of instant and almost anonymous communication, people's trust in the media and science has been shaken by the massive growth of false information.

Assuming that the school has the duty to form citizens as fit as possible for democracy and for the challenges of their time, as well as the belief that History is a fundamental discipline to achieve this end, we argue that the use of propagandistic sources is a resource that should be privileged due to its partial nature and his manipulative simplifications of reality.

We therefore sought to understand whether, through the study of various examples of political propaganda, it would be possible, firstly, to enhance interest and historical knowledge, and secondly, to lead to a development of critical thinking skills. The results clearly showed that not only there was a development in the way the students manipulate and read historical sources, but there was also an increase in the effort to carry out the proposed exercises, reflected in the students' participation in the proposed activities and in their written culture, reflected in bigger and better analysis texts.

Keywords: Citizenship, Propaganda, Deontology, History Teaching, Primary sources.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1- Breve caracterização do estágio profissional	5
1.1 Contextualização da Escola.....	5
1.2 Contextualização da Turma.....	5
1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica.....	6
Capítulo 2- Enquadramento da questão da propaganda no ensino da história	10
2.1 Problemáticas da definição.....	10
2.2 A Propaganda ao longo da História.....	11
2.3 A escola como formadora de valores ao longo do tempo.....	25
2.4 Escola e propaganda na democracia atual.....	27
2.5 Uma Proposta de Formação para a Cidadania: Educação para a Propaganda.....	37
3- Enquadramento teórico e metodológico	39
3.1 Premissa.....	39
3.2 Questão de Investigação e Objetivos.....	40
3.3 Metodologia.....	40
3.4 Instrumentos de recolha de dados.....	42
3.4.1 Fichas de Trabalho e material de aula.....	42
3.4.2 Escalas de análise dos resultados.....	52
4. Aplicação do Estudo e Análise dos resultados	55
4.1. Resultados do exercício de Diagnóstico.....	55
4.2. 1º exercício de Evidência.....	55
4.3 A propaganda na construção de uma narrativa histórica.....	58
4.4 Fontes e Representações de guerra.....	60
4.5 Evidência II.....	62
4.6 º Exercício – Aplicar conhecimentos.....	65
4.7 <i>Feedback</i> final dos alunos relativos aos materiais.....	67
Conclusão	69
BIBLIOGRAFIA	72
ANEXOS	76

Introdução

Da necessidade inerente às sociedades humanas de comunicarem entre si e para si, estabelecem-se práticas culturais que originam fontes úteis para o seu estudo. A partir destas poderemos fazer uma leitura linear do que se procura transmitir, mas é também imperativo fazer perguntas relativas às motivações de determinadas fontes. Neste sentido, elegemos para o nosso estudo um tipo específico de fonte, a propaganda política, pelos cuidados particulares que a sua análise exige. A sua presença, transversal a praticamente toda a existência humana, é nos dias de hoje mais notável do que nunca, fruto dos avanços das tecnologias de informação e comunicação, e de toda uma série de guerras culturais entre sociedades autoritárias e liberais, mas também dentro das próprias sociedades liberais, de onde inclusive eclodem movimentos de contestação à própria democracia, e cuja mensagem se espalha com grande sucesso através da partilha de visões parciais e distorcidas da realidade.

O assunto não é somente relevante pela presença natural que a propaganda tem no debate democrático, quando partidos democráticos se digladiam para demonstrar que uma determinada solução é melhor do que a alternativa. Recentemente, e particularmente nas sociedades demoliberais, uma série de novos desafios têm surgido nos últimos anos, cujo debate deixou de ser feito apenas nos meios tradicionais. O debate político sobre estes desafios passa incontornavelmente pela internet e pelas redes sociais, onde a informação não só não é escrutinada pelas normas deontológicas do jornalismo, mas é também sujeita a manipulação e a verdadeiras “bolhas” que filtram o contraditório. A influência da internet no processo de tomada de decisões tem sido recentemente analisada, particularmente desde o Brexit, e da eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos, graças à descoberta do uso de dados pessoais de utilizadores do *Facebook* pela *Cambridge Analytica*, que ao combinar estes dados com algoritmos behavioristas, conseguia expor determinada audiência a propaganda política, ou notícias falsas. Esta audiência era por isso especificamente selecionada (geralmente eleitores indecisos), e muitas vezes privada do contraditório pela “bolha” em que mergulhava o utilizador (Fornasier & Beck, 2020).

Os alunos, ainda que menores de idade e a desenvolver as suas ideias, são desde cedo expostos a esta problemática, pelo uso de redes sociais como o *Twitter*, que foi um dos motores principais de propagação de mensagens políticas durante a eleição presidencial americana de 2016. Fragilizados por ainda não terem desenvolvido competências que lhes permitam filtrar a informação, os alunos em idade escolar são particularmente suscetíveis à

manipulação, e ainda que esta seja geralmente para fins comerciais, não devemos menosprezar os efeitos desta na formulação de uma identidade política.

No tempo em que se debate online a legitimidade de estátuas de figuras históricas com facetas consideradas inaceitáveis para os padrões e valores atuais, e em que o conhecimento escolar é mesmo colocado em causa pelas guerras de informação e pelas câmaras de eco digitais, parece-me evidente que, se delegamos à escola a função de formar para a cidadania, esta não se pode alhear destes dilemas cada vez mais presentes no dia-a-dia.

O presente trabalho assenta por isso na crença de que a História é uma disciplina fundamental para enquadrar os alunos nos desafios do seu tempo, e o uso de fontes propagandísticas é um recurso que deve ser privilegiado na busca deste objetivo. Em primeiro lugar porque sendo a propaganda uma forma de comunicação mais antiga do que a própria escrita, a história pode e deve mostrar ao aluno como a propaganda, na sua diversidade de formas e na evolução dos seus meios, procurou ao longo da história e até à atualidade, formatar atitudes, valores, crenças e comportamentos. Em segundo lugar, considerando a eficácia da disciplina de História para reconstituir e interpretar eventos à luz da complexidade inerente às sociedades humanas, e das diversas interpretações possíveis na procura de uma leitura objetivante da realidade, o uso deste tipo de fontes permitirá demonstrar ao aluno que a realidade do presente e do passado não têm uma só interpretação linear, e que a interpretação dos eventos varia de acordo com o desenvolvimento da própria sociedade, e dos seus pressupostos ideológicos e metodológicos. E finalmente, porque estas narrativas parciais da realidade inundam o quotidiano do aluno e tendem a fazer uso da história para justificar determinados fins. Este último desafio tornou-se particularmente marcante durante a minha atividade pedagógica quando, no dia 24 de fevereiro de 2022, a Federação Russa invadiu a Ucrânia após Vladimir Putin publicar um ensaio histórico que visava deslegitimar a independência ucraniana e justificar o domínio russo. Apesar de se tratar de um ensaio altamente falacioso e parcial, que demonstra precisamente o que não deve ser o uso público da história, este tipo de justificação foi aceite não só em determinadas “bolhas” das redes sociais, mas inclusive pude verificar a sua reprodução por agentes educativos da própria escola onde realizei a minha prática pedagógica.

O presente trabalho visará por isso responder à seguinte questão: Qual a relevância da análise de propaganda na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do espírito crítico? Procurarei em primeiro lugar potenciar o interesse dos alunos pela disciplina,

condição essencial para complexificar os objetivos, como o aprimoramento da sua capacidade de análise de fontes iconográficas, usando o conceito de Evidência Histórica para registrar o progresso dos alunos; e demonstrar a função social da história ao trazer para a sala de aula situações da atualidade ou exemplos quotidianos de propaganda para serem desconstruídos. No final da minha atividade pedagógica espero que os alunos não só valorizem esta área científica, como fiquem capacitados com mecanismos de questionamento e análise da realidade, que lhes permitam fazer escolhas cívicas racionais e democráticas.

Para isso, começaremos por apresentar um breve contexto e sumário da atividade desenvolvida no estágio curricular, seguido de um segundo capítulo com uma breve contextualização histórica sobre a propaganda e os seus usos, demonstrando a sua transversalidade ao longo da História, bem como a função da própria escola neste contexto. Também no segundo capítulo debruçar-nos-emos sobre algumas das críticas feitas ao sistema de ensino, nomeadamente às críticas de propaganda por omissão em matérias sobre o passado colonial e às críticas relativas aos moldes como os objetivos para a cidadania da disciplina estão estruturados, procurando dar resposta a estas problemáticas por vida da análise da proposta de um código deontológico, e procurando propor um modelo de formação para a cidadania, que passe pela educação para os media e propaganda. No terceiro capítulo desenvolveremos as questões de investigação e objetivos, através da demonstração da metodologia e dos diversos instrumentos de recolha de dados para que, no quarto capítulo, os resultados sejam analisados.

Importará mencionar alguns autores de referência para as problemáticas em análise, nomeadamente Oliver Thomson (Thomson, 2000), que fez uma análise à arte da propaganda e ao seu uso ao longo da história. Também Jonathan Auerbach e Russ Castronovo se debruçaram sobre as problemáticas da propaganda ao longo da história na obra *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (Auerbach & Castronovo, 2013), bem como Garth S. Jowett e Victoria O'Donnell na obra *Propaganda and Persuasion* (Jowett & O'Donnell, 2006). Já o uso da propaganda no ensino da história é uma temática pouco recorrente, mas tem publicados alguns trabalhos, de onde começo por destacar, de um ponto de vista teórico, Renee Hobbs, que tem trabalhado a importância da Educação para a propaganda, tema que desenvolveremos mais à frente, e alguns trabalhos práticos, nomeadamente relatórios de mestrado em ensino, ainda que focados em temas curriculares específicos. Neste âmbito destacam-se Angelina Maria Lopes da Cunha, que trabalhou o cartaz como arma de propaganda para trabalhar a literacia visual e histórica de alunos de 9º ano (Cunha, 2009), procurando verificar que

estratégias cognitivas os alunos mobilizam para o reconhecimento do cartaz como instrumento de propaganda ideológica. Cunha discute a literacia visual histórica no contexto de sala de aula, apresentando estudos sobre a utilização de imagens em Portugal e no Brasil, clarificando depois as categorias de propaganda e verificando a literacia visual atingida pelos alunos e estabelecendo padrões de interpretação. Por outro lado, Flávio Moura (Moura, 2018) que utilizou a propaganda no Estado Novo numa abordagem construtivista/cooperativa, procurou identificar as implicações da utilização de uma metodologia de ensino e aprendizagem construtiva e cooperativa através da realização de um trabalho prático, verificando se através desta aplicação metodológica os alunos desenvolveram competências procedimentais de pesquisa, interpretação e análise de fontes históricas, espírito crítico e criativo, além do desenvolvimento de competências interpessoais e relacionais e finalmente verificando se os alunos adquiriram conhecimentos específicos aprofundados sobre o conteúdo temático.

Capítulo 1- Breve caracterização do estágio profissional

O presente capítulo servirá para contextualizar a experiência pedagógica realizada num agrupamento de escolas situado numa cidade satélite da cidade de Coimbra, numa escola secundária com os níveis compreendidos entre o 9º e 12º anos. Contextualizada a escola (1.1), abordaremos genericamente as características da turma com a qual desenvolvi o estudo (1.2), e finalmente uma reflexão sobre a prática pedagógica (1.3), evidenciando as principais dificuldades encontradas e uma reflexão sobre o meu perfil de professor.

1.1 Contextualização da Escola

A realização do estágio profissional de prática pedagógica supervisionada em ensino de História decorreu, como referido, num agrupamento de escolas numa cidade pequena satélite de Coimbra. Trata-se de uma escola inserida num meio relativamente pequeno, dependente de Coimbra para a generalidade dos seus serviços. O complexo escolar é extenso, composto por 12 estabelecimentos de ensino: quatro jardins de Infância, duas escolas básicas com educação pré-escolar, uma escola básica com o 2º e 3º ciclo, e uma escola secundária. A sua disposição geográfica está bastante dispersa, sendo esta uma grande dificuldade aos docentes que têm de lecionar ao 3º ciclo que está presente na escola básica (7º e 8º anos), e ao 9º ano, que se encontra já inserida na escola secundária.

A escola onde foi feita a prática pedagógica apresenta condições relativamente boas, estando dotada de uma biblioteca escolar inserida na rede de bibliotecas municipais, uma sala para o auxílio especializado de alunos com Necessidades Educativas Especiais, não existindo, porém, um bar para os alunos. O espaço de recreio é também ele bastante amplo no exterior, e o espaço interior composto por corredores compridos que se cruzam em pequenos largos, geralmente ocupados com exposições dos alunos.

Todas as salas possuem um projetor, ainda que em algumas salas tenham existido problemas de nitidez ou do estado do aparelho. Têm também um computador com acesso à internet, e uma rede cobre genericamente todo o edifício escolar. Além destas, todas as salas têm um quadro branco e as canetas são fáceis de se obter, sendo disponibilizadas pelo pessoal não-docente que presta apoio nos corredores.

1.2 Contextualização da Turma

Ainda que a experiência pedagógica não se tenha cingido a esta, o estudo foi realizado numa turma do 9º ano, que contava inicialmente com 25 alunos (12 raparigas e 13 rapazes),

sendo que no decorrer do ano juntaram-se dois alunos à turma (1 rapaz e uma rapariga). Nenhum dos alunos tinha Necessidades Educativas Especiais, ainda que 12 tenham usufruído de algum tipo de medida de suporte à aprendizagem. Trata-se de uma turma caracterizada pelo corpo docente como bastante agitada e ligeiramente indisciplinada, facto que pude corroborar, ainda que o comportamento da turma tenha variações significativas conforme o horário da aula, isto é, o comportamento é significativamente pior quando a aula é dada no tempo da tarde, à terça-feira. Ainda assim, fora alguns casos menores de interrupções ou uso de telemóveis durante a aula, não tenho registo de nenhum caso de indisciplina grave.

Paralelamente ao estudo, trabalhei ainda com mais duas turmas de 9º ano, e uma turma de 10º ano de Línguas e Humanidades. Estas turmas de 9º ano eram bastante diferentes, sendo uma delas também agitada, mas mais disciplinada quando comparada com a turma do estudo, e a outra tinha um comportamento muito reservado, que se revelou um desafio para acompanhar pelo hábito que trazia do constante *feedback* da turma do estudo. Já a turma de 10º ano era relativamente calma e participativa, e permitiu-me explorar materiais e estilos de aula diferentes, já não limitados pelos pequenos blocos de 50 minutos.

1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica

O estágio teve início no dia 28 de setembro, com a primeira apresentação na escola para combinar os detalhes, conhecer o edifício, o pessoal docente, não-docente e a direção. Ao longo destas primeiras semanas fomos ainda introduzidos às planificações da escola e à cultura escolar, tendo a primeira aula sido lecionada no dia 26 de outubro de 2021 como introdução ao Tratado de Versalhes e à Sociedade das Nações, e terminado no dia 30 de março com a Introdução ao pós-Segunda guerra Mundial, tendo contabilizado 31 aulas. Durante estas aulas, tanto o meu colega de estágio como a professora orientadora estiveram presentes, e ainda que não interventivos na aula, tiveram um papel muito importante na reflexão avaliativa de cada aula, e no desenvolvimento das minhas capacidades de docência.

Além da prática letiva, e conforme expresso no Plano Individual de Formação (anexo 1), elaboramos instrumentos de avaliação sumativa (testes, matrizes e posterior correção), tendo em conta os domínios fixados pela escola por via do plano MAIA. Tivemos ainda a oportunidade de explorar as funções dos diretores de turma, assistindo a reuniões e ao trabalho da professora orientadora nesta função.

O núcleo de estágio participou e dinamizou diversas atividades, como a atividade proposta pelo Plano Nacional de Cinema, que nos levou a mostrar, analisar e comentar com os alunos uma série de filmes do *Cineanima*. Foi também feita uma atividade com os alunos do décimo ano de Humanidades que consistiu numa ida noturna ao Teatro Académico Gil Vicente para ver o filme “Tabu”. O núcleo participou ainda numa ação de formação de curta duração promovida pela Faculdade de Letras em articulação com a Coordenadora do Plano Nacional de Cinema.

Destaco a organização do Clube do Património, cujo objetivo foi levar os alunos a conhecer o património natural e edificado da sua cidade, contando com 22 alunos, tendo sido visitada a Casa-Museu Fernando Namora. Não obstante, por motivos do agravamento da situação pandémica de SARS-COV-2, as restantes atividades acabaram suspensas no segundo e terceiro período. Ainda assim, foram desenvolvidas mais atividades fora da escola, nomeadamente uma conferência no cineteatro dos bombeiros enquadrada no projeto “Abril é Agora”, onde os alunos puderam assistir a uma palestra sobre os casos e processos da PIDE¹ na localidade, bem como ouvir a experiência e questionar Raimundo Santos, ex-presos político. Particpei ainda em duas visitas de estudo, uma ao Museu Poros, e outra às Ruínas e Museu Monográfico de Conímbriga com os alunos do 10º ano.

Dentro da escola, também para assinalar o 25 de Abril, foi organizada a exposição “Portugal de 1926 a 1986: percursos de um país” que contou com a colaboração de diversos membros da comunidade educativa e da comunidade local, que emprestaram artigos referentes a este período, e com o trabalho dos alunos de fazer comentários enquadradores a uma série de fotografias alusivas ao tema que ficaram expostas no corredor (anexo 2).

O núcleo organizou ainda uma atividade no contexto da Invasão da Ucrânia por parte da Federação Russa em fevereiro do presente ano, levando os alunos a refletir sobre o acontecimento e a escrever ou desenhar cartas a Vladimir Putin, atividade que foi transversal à comunidade educativa, tendo recolhido cartas desde o Jardim de Infância ao secundário, cartas essas que posteriormente, por impossibilidade de serem entregues em Moscovo, seguiram para a embaixada da Rússia em Lisboa.

¹ Polícia Internacional e de Defesa do Estado

Foi também iniciado pelo núcleo a elaboração de um Projeto Cultural de Escola, no âmbito do Plano Nacional das Artes, tendo desenvolvido os questionários que servirão de base ao mesmo.

No que diz respeito à atividade letiva, a adaptação à turma correu sem grandes problemas, ainda que na primeira aula tenha surgido alguma resistência inicial por parte de alguns alunos que estranharam a minha presença, estes depressa passaram a uma atitude mais pró-ativa, tendo corrido bem. O estilo das aulas tendeu a ser bastante dinâmico, com a frequente intervenção dos alunos em sessões particularmente voltadas para a oralidade e discussão. O ritmo e os recursos foram não só adaptados às características da turma, mas ao tempo letivo em que a aula era lecionada, sendo que um dos blocos era depois de almoço, altura em que o comportamento da turma tendia a ser mais agitado, e o outro bloco a meio da manhã, altura em que tendencialmente a turma estava mais calma. Considero também que foi relevante uma interação mais informal e por vezes o alinhamento em brincadeiras e dinâmicas de turma. Este tipo de interações, ainda que com cuidado para não prejudicar a aula, tendeu a servir para recuperar a atenção dos alunos, e por vezes serviu mesmo para transformar conceitos abstratos em casos concretos para serem analisados pelos alunos permitindo contornar a tendência de desconcentração. Por exemplo, para explicar o conceito de hiperinflação na República de Weimar, conceito que os alunos inicialmente demonstravam dificuldade em compreender, foi solicitado a um aluno do fundo da sala para vir à frente buscar um computador pelo preço de 1 euro; durante o curto espaço tempo da sua deslocação, fui aumentando o preço, pelo que quando ele efetivamente chega à frente da sala, o valor era já exorbitante. O sucesso deste episódio concreto foi evidente, quando ao longo das aulas seguintes era constante as referências ao mesmo por parte dos alunos.

Por outro lado, a análise, contextualização e comparação, com assuntos relevantes da atualidade também demonstraram potenciar o interesse dos alunos. A comparação entre os argumentos de Putin para a invasão de território ucraniano os argumentos de Hitler para anexar a Checoslováquia, ou a análise de organizações como a NATO partindo da atualidade, permitindo responder: “o que é?”, para daí contextualizar historicamente foram metodologias que se revelaram eficazes na captação da atenção. Assim, partindo de conhecimento que o aluno reconhece e valoriza a motivação para o processo de aprendizagem é maior.

Os recursos utilizados na aula foram também variando ao longo do ano, tendo experimentado um leque bastante diverso de recursos digitais (anexo 3), que fui

experimentando e reutilizando conforme o sucesso. De facto, em novembro foi realizado um *Kahoot* numa aula, mas ainda que os resultados sejam globalmente positivos, o facto de alguns alunos não terem telemóveis, as falhas na rede de internet da escola, e a agitação que gerou, levaram-me a não repetir a atividade. Por outro lado, e como será desenvolvido no estudo, o uso constante na sala de aula de fontes primárias originais com as quais o aluno pode interagir e explorar trouxeram também grande dinamismo às aulas

Ao longo do ano, um dos principais desafios no que diz respeito ao meu estilo de docência foi sem dúvida aprender a gerir o comportamento da turma, equilibrando entre a permissividade e a participação espontânea e o excesso indisciplinado, sendo que, seguindo as recomendações da professora orientadora, considero que consegui atingir um equilíbrio saudável na relação com os alunos e com a forma de expor os conteúdos a lecionar. Entendo também que ao longo do tempo desenvolvi uma relação cordial com a comunidade educativa, e uma relação de trabalho muito positiva e dinâmica com o núcleo de estágio.

Capítulo 2- Enquadramento da questão da propaganda no ensino da história

2.1 Problemáticas da definição

Apesar da sua conotação tendencialmente negativa, gerada após a Primeira Guerra Mundial, a propaganda é uma prática cultural ligada à forma como a humanidade comunica, em particular, no que diz respeito à disseminação de atitudes, imagens e crenças. A sua associação a soluções políticas totalitárias pode tornar parcial a sua compreensão, ao que importa recordar que existem formas de propaganda presentes desde a Pré-História à atualidade, e de modo transversal entre as sociedades totalitárias, autoritárias e democráticas.

Definir propaganda está, porém, longe de ser uma tarefa simples e consensual. Para Harold Lasswell a propaganda é “a gestão de atitudes coletivas através da manipulação de símbolos significantes” (Thomson, 2000, p. 15), enquanto H.J Grans entende-a como a procura e legitimação de valores por meio da comunicação, influência, distribuição de riqueza, poder, prestígio, símbolos, mitos e informação (Thomson, 2000, p. 16).

Saliento porém a definição de Shawn J.Parry-Giles que estudou a produção propagandística de Truman e Eisenhower durante a Guerra Fria, e que a define como “conceção de mensagens estrategicamente desenhadas que são disseminadas nas massas populacionais por uma instituição com o propósito de gerar uma ação que beneficia a sua origem”² (Parry-Giles, 2002, citado por Jowett & O’Donnell, 2006, p. 5), e a definição de Jowett e O’Donnell que definem como “a tentativa deliberada³ e sistemática⁴ de formatar percepções⁵, manipular a cognição e o comportamento, de modo a alcançar uma resposta⁶ que vá ao encontro dos objetivos do propagandista.”⁷ (Jowett & O’Donnell, 2006, p. 7).

Em suma, podemos entender a propaganda como a difusão ou promoção de determinadas ideias, persuadindo por meios verbais, não verbais e pelo poder da sugestão, a seguir determinados comportamentos ou correntes de pensamento. Ainda que a persuasão seja uma tarefa comum nas sociedades humanas, presente desde os primórdios da História, de

² Tradução Própria.

³ É um ato deliberado, porque é um processo meticulosamente planeado de modo a ser impactante.

⁴ Sistemática, pois, os governos e as corporações estabelecem departamentos específicos de propaganda.

⁵ Geralmente através da linguagem, imagens ou símbolos, procura-se comprometer a forma como um indivíduo extrai a informação sobre o que lhe rodeia.

⁶ A procura de uma resposta, por parte do propagandista, é essencial na definição pois este é à partida quem beneficia da ação. Esta resposta pode se traduzir em formas de agir simples (comprar um produto) como na réplica de comportamentos e pensamentos complexos.

⁷ Tradução própria.

onde poderíamos destacar os célebres debates entre Sócrates e os Sofistas, ou um qualquer discurso de Cícero no Senado Romano, a retórica da persuasão distingue-se do discurso propagandístico porque, enquanto o primeiro visa promover um entendimento e satisfação mútua, o segundo visa apenas promover os seus objetivos ocultos, por meios retóricos, visuais ou institucionais de manipulação (Auerbach & Castronovo, 2013, pp. 43-45).

É precisamente esta distinção entre propaganda e persuasão que Garth S. Jowett e Victoria O'Donnell esclarecem na obra “Propaganda and persuasion”:

“Propaganda é um método de comunicação que procura alcançar uma resposta que vá ao encontro das intenções do propagandista. Persuasão é uma interação que procura satisfazer as necessidades tanto do persuasor como do persuadido. Um modelo de propaganda mostra como elementos de comunicação informativos e persuasivos podem ser incorporados em comunicação propagandística, distinguindo a propaganda como uma classe específica de comunicação.”⁸

Concluimos que ainda que a propaganda empregue estratégias de persuasão, esta difere no seu propósito e nos seus meios, sendo antes um tipo específico de comunicação.

2.2 A Propaganda ao longo da História

De modo a compreender como este fenómeno é transversal à história humana, e compreender como os seus métodos foram evoluindo nos seus meios e objetivos, procuraremos, nas próximas, páginas fazer um pequeno resumo dos momentos que marcaram a evolução da propaganda ao longo da história.

Sabemos que os primeiros usos de comunicação propagandística estão ligados à pré-história, porém, as suas origens são obscuras e difíceis de precisar. A partir do final do terceiro milénio algumas nações pré-históricas dedicaram parte significativa dos seus recursos à promoção de imagens de vetores de poder e religiosos, cujo esmero de execução é de tal modo elaborado que perduram até aos dias de hoje, como os monólitos de Stonehenge, ou os diversos dólmenes espalhados pela Europa. O esmero torna-se ainda mais evidente quando olhamos para monumentos como Sillbury Hill, que terá custado três milhões de horas de trabalho humano, sendo o seu fim último uma plataforma cerimonial para uso de príncipes ou sacerdotes do sul de Inglaterra (Thomson, 2000, p. 129). Fica-nos claro que, pelo menos desde o neolítico, as elites possuíam uma noção de simbologia distintiva e de conhecimento

⁸ Tradução própria

do poder das imagens e dos símbolos. Esta noção será ampliada pelas civilizações antigas para a promoção de dinastias, de uma religião e de códigos morais, particularmente na Assíria, na China e no Egito onde se desenvolvem técnicas de persuasão paralelas ao uso da força, por via da mitologia, de símbolos visuais e arquitetônicos, música, rituais e poesia. Segundo Quintero, as genealogias ou listas de reis produzidas na Babilónia, Assíria e Suméria tinham antes de mais um propósito propagandístico, que visa precisamente legitimar uma forma de poder (Quintero, 1993).

Mas um dos mais antigos exemplos da capacidade inata da propaganda de produzir resultados duradouros, segundo Thomson, foi o notável empreendimento dos judeus, que se diferencia de outras nações da sua época pela quase inexistência de meios de comunicação visual. A sua propaganda baseou-se em singularidades como as ideias nacionalistas de “povo escolhido” e de “terra prometida”, ou características distintivas como o monoteísmo e a circuncisão. Além destas singularidades, os judeus antigos dominavam outras técnicas de propaganda como a poesia e a música, que aliados a uma forte cultura oral, disseminaram-se com bastante sucesso, e são um claro exemplo do valor que o domínio destas formas de comunicação confere na manutenção de uma ideologia/religião por um período tão grande de tempo (Thomson, 2000, pp. 130-133).

No período clássico, para o contexto ocidental, a Grécia não foi particularmente rica em exemplos propagandísticos, ainda que existam alguns exemplos particulares como os poemas homéricos. Paralelamente Roma teve desde o seu princípio grandes exigências de propaganda. O seu primeiro objetivo foi a de denegrir a imagem dos Tarquínios para consolidar a república, mas esta necessidade de um forte aparato propagandístico explica-se também pelos objetivos militares ambiciosos, que precisavam de projetar para a população uma ética patriótica excepcionalmente forte (Thomson, 2000, pp. 150-154). Um dos primeiros exemplos largamente documentados de uso de propaganda para triunfo político e pessoal, foi protagonizado por Júlio César, que compreendeu a necessidade de, além de fazer uso propagandístico dos seus êxitos militares, publicitar-se de modo a conseguir o comando militar da Gália (onde derrotou uma série de tribos gaulesas) enviando para Roma publicações sobre as suas conquistas, produzidas com a colaboração de um escritor semiprofissional, Gaio Ópio (Thomson, 2000, p. 154). Muniu-se ainda do poder de cunhar moedas para celebrar as suas vitórias, privilégio exclusivo do Senado, que logo se transformariam num meio comum de propaganda no império, bem como de pomposos cerimoniais como os cortejos-triunfais, que contavam com animais exóticos e todo um aparato extraordinário. César tinha uma

compreensão profunda do poder simbólico do louro da vitória, das asas das legiões e dos feixes e adicionou a estes a sua própria mitologia pessoal ao assumir os poderes de um monarca (Thomson, 2000, p. 156). Parte substancial do sucesso do Império Romano está também na exportação de um modelo cultural e das suas instituições, algo que não tinha acontecido com Alexandre que foi assimilando os modelos dos territórios conquistados. Ora Roma não só exporta modelos culturais como recebeu-os, tanto dos gregos, como dos Etruscos, assimilando ainda divindades locais dos territórios conquistados. Por outro lado, as colónias romanas são mais do que cidades militares inseridas em territórios tendencialmente hostil, são verdadeiros irradiadores de propaganda que por via da tolerância para com os vencidos, os leva a ver a sua integração no império como um bem (Quintero, 1993, p. 44).

Na era cristã, Jesus Cristo terá sido um propagandista excepcionalmente dotado, levando a cabo, ainda que em grande parte após a sua morte, aquela que foi provavelmente a maior projeção de imagem da história da humanidade, com escassos meios de comunicação. Para este sucesso podemos contar com a forte recetividade da mensagem, que não só é bem aceite entre uma certa parcela judaica, mas entre os numerosos escravos e quase escravos do império romano, bem como o sistema e tradição oral judaico, como a cultura de pregar ao ar livre. Cristo, segundo o pregado na Bíblia, possuía ainda um grande dom de oratória, espelhado em diversas metáforas, sendo uma das mais famosas “o camelo passando pelo buraco da agulha”⁹ ou a “casa construída sobre areia”¹⁰. Outra peça fundamental foi a avaliação que cristo fez da missão organizada, escolhendo os primeiros doze apóstolos e depois mais setenta, a quem deu instruções para partirem em pregação (Quintero, 1993, pp. 159-163). Também sobre o apóstolo Pedro é criada a primeira pedra do que seria a institucionalização da fé, e como veremos mais à frente, será esta instituição que dará nome ao que hoje chamamos de propaganda.

Foi precisamente a Igreja a grande propagandista medieval, após o fim dos impérios clássicos e da fragmentação do mapa político europeu, que não só diminuiu a mobilidade de transporte e difusão de notícias, como quebra a cultura escrita, que passa a estar sobretudo fechada em mosteiros. Numa primeira fase, na alta idade média, o poder político perde o carácter intelectual e passa a estar alicerçado essencialmente em elites guerreiras, que movem o seu centro político por um território difícil de dominar pela quebra dos velhos laços burocráticos clássicos. Por este motivo, a própria sociedade europeia ruraliza-se, e as

⁹ Mateus 19:24.

¹⁰ Mateus 7:26.

sociedades urbanas praticamente desaparecem. Mas é neste período que se dá verdadeiramente a cristianização na Europa, sendo a igreja a única instituição que mantém de alguma forma as estruturas de comunicação no continente, ainda que de forma mais ou menos unificada. Destacam-se, no seio da igreja, alguns grandes propagandistas como Gregório I que vai organizar a estrutura piramidal da igreja romana, e instruir os seus bispos sobre o primado de Roma. Também a pregação é retomada pela igreja a partir dos séculos XI e XII, apoiada na formação de novas ordens religiosas voltadas para o exterior dos mosteiros, tornando-se a pregação um dos principais meios de propaganda medieval, ainda que numa fase tardia devido à deficiente formação do clero na alta idade média (Quintero, 1993, pp. 50-52). A igreja medieval produziu dois exemplos notáveis e bem-sucedidos de propaganda, por um lado as cruzadas, fenómeno que se inicia com Urbano II em 1096, que com o mote de um slogan significativo “Deus Vult”¹¹, que praticamente autojustificava a ação que pregava. O sucesso da propaganda ligada às cruzadas explica-se ainda devido, mais uma vez, à ação de numerosos pregadores, e da concessão de privilégios de cruzada. Estas expedições militares por razões religiosas, eram acompanhadas também por poesia popular a exaltar a virtude dos príncipes que tomavam parte, injuriavam o inimigo, criavam lendas e anteviam milagres (Quintero, 1993, p. 54). Quer isto dizer que, além da apropriação do símbolo da divindade para justificar uma ação, as cruzadas de algum modo apropriam-se e adaptam o profano, redobrando a sua eficácia.

Há um outro grande vetor propagandístico da idade média que não se enquadra neste domínio da propaganda religiosa: as crónicas ou os anais, de natureza leiga, enquadrados no campo da propaganda política. Estas, tem como fim exaltar ideais de cavalaria, mas também sublinhar as virtudes ou a legitimidade de quem as escreve ou encomenda (Quintero, 1993, p. 57), sendo para a realidade portuguesa a crónica de D. João I, escrita por Fernão Lopes, um excelente exemplo do uso da escrita para consolidar e legitimar uma nova dinastia.

Uma das instituições que marca a propaganda da idade moderna, ainda que criada nos finais da idade média, foi sem dúvida a inquisição, cujo impacto seria também ele duradouro até ao alvorecer da época contemporânea. Segundo Jacques Ellul, a inquisição foi muito além de um simples sistema de repressão, pois além de procurar destruir materialmente as heresias, há um controlo psicológico sistemático, e a punição de um réu é um ato de propaganda, não

¹¹ Deus quer [Tradução Própria].

só por toda a teatralização e simbologia que envolvia um auto de fé, mas também pela publicidade dos castigos (Ellul, 1967, pp. 40-41).

Michel Foucault analisou também a punição na época moderna, e ainda que a análise dele se debruce sobre crimes julgados pelo poder régio, é certo que a teatralização e a propaganda do poder estão também aqui presentes. Ora, segundo Foucault, o suplício judicial deve ser compreendido como um ritual político, um verdadeiro exercício de manifestação do poder, visto que ao quebrar a lei, um réu inflige diretamente o direito de quem faz valer a lei, ou seja, o soberano. Um crime é por isso tratado como uma violação do direito do soberano a exercer a soberania, e o suplício tem, por conseguinte, a função política de reconstituir a soberania e jogar com a dissimetria de poder entre o súbdito que ousou violar a lei, e o soberano que faz valer a sua força (Foucault, 2021, pp. 58-59). Ora, os juristas da idade moderna baseiam a necessidade de suplícios públicos precisamente numa ótica de propaganda pura, um ritual da maior importância que devia exibir toda a sua pompa em público, demonstrando o triunfo da lei (Foucault, 2021, p. 60). Por outras palavras, visava-se transmitir por via da imagem e do ritual (no caso a imagem do réu) o poder do soberano, de modo a moldar as atitudes dos súbditos.

Posteriormente, a Revolução da Imprensa levou à disseminação de publicações periódicas que visam precisamente a disseminação de ideias e de atitudes, mas paralelamente levam também à consolidação de línguas nacionais, sendo a própria língua da imprensa uma forma indireta de propaganda. Ora Guy Hermet discorreu sobre este assunto enquanto procurava as origens do nacionalismo na Europa, segundo ele, a partir do século XV os impressores tiveram em vista aumentar as vendas, dirigindo-se a um público tão vasto quanto possível, produzindo em línguas médias, por vezes artificiais, mas acessíveis a um grande número de leitores, em detrimento de produzir em todas as línguas e dialetos existentes dentro de cada estado¹². Este foi verdadeiramente o motivo para o grande sucesso da imprensa, que levou as ideias e as informações a expandirem-se a velocidades até então desconhecidas, e segundo Hermet, foi também esta nova linguagem de impresso que forneceu o suporte às consciências nacionais futuras (Hermet, 1996, pp. 79-83), ideia de resto corroborada por Benedict Anderson que atribui às “línguas de imprensa nacionais” uma importância central

¹² No começo da Revolução Francesa, em 1791, o francês constituía a língua dominante em apenas 16 dos 89 departamentos de França, e cerca de um quarto da população francesa nem sequer compreendia a língua. (Hermet, 1996, pp. 79-80).

em termos políticos e ideológicos para a formação do nacionalismo (Anderson, 1991, pp. 103-105).

Mas o principal motor de propaganda nesta época foi a contrarreforma que, segundo Auerbach e Castronovo, representa o advento da Propaganda moderna, mais precisamente o ano de 1622, com a bula de Gregório XV *Inscrutabili Divinae Providentiae*, que estabeleceu a *Propaganda da Fide*. Pela primeira vez o termo surge associado não só a um objetivo político/religioso, como às instituições do seu tempo, ou seja, passa a existir uma estrutura organizada com o fim único e consciente de fazer propaganda por via de instituições e práticas de disseminação (Auerbach & Castronovo, 2013), sendo sem dúvida fundamental considerar o nascimento da imprensa para fundamentar esta distinção.

Ao longo do século XVII, a convulsão política deu um novo ímpeto à propaganda, aliada à maior eficiência da impressão, velocidade de disseminação e aumento da população alfabetizada na generalidade dos países. O cartoon político e outras formas de comunicação visual direta como a caricatura vão ganhar popularidade universal, nas elites pelo seu teor cômico, e nas classes baixas por não necessitar de grande literacia para ser compreendida. Jowett e O'Donnell atribuem à propaganda um papel crucial durante a Revolução Americana, precisamente por via da caricatura, em particular, a famosa caricatura de Benjamin Franklin de uma cobra cortada em peças simbolizando as 13 colónias, com a legenda “Join or Die”, publicado a 9 de maio de 1754. Paralelamente, em 1787, Alexander Hamilton, James Madison e John Jay escrevem uma série de ensaios intitulados “The Federalist Papers¹³”, dirigidos ao povo do estado de Nova Iorque, ainda que disseminados um pouco por todos os estados, com o objetivo de persuadir a opinião pública a votar a favor da nova constituição, e ainda que o autor não refira este episódio, este espelha uma das primeiras formas de propaganda e persuasão por via da imprensa, num estado liberal.

Paralelamente, Auerbach e Castronovo consideram a Revolução Francesa como um dos momentos mais relevantes da história da propaganda, altura em que a esta se torna a base para a difusão de uma nova conceção da sociedade civil, com a circulação de novas ideias, aliada à interiorização da liberdade e igualdade universal. Não obstante, o uso de propaganda não serviu somente para aliciar militantes a fações políticas, tendo tido um papel decisivo na própria sobrevivência da república como afirma Georg Lukács:

¹³ Ainda que anónimos, atribui-se a Jay 5 panfletos, a Madison 29, e Alexander Hamilton terá escrito os restantes 51.

“Na luta pela sua defesa contra a coligação de monarquias absolutas, a República Francesa foi obrigada a criar exércitos de massas. A diferença qualitativa entre mercenários e exércitos de massas era precisamente a questão da sua relação com a massa da população. (...) o propósito da guerra deve ser tornado claro para as massas por via da propaganda. Tal propaganda não pode, porém, ser limitada a uma guerra. Tem que revelar um conjunto de pressupostos históricos, sociais e circunstanciais que conectem a guerra com a vida e desenvolvimento da nação (Lukács, 1962, pp. 23-24).”¹⁴

De facto, entre 1789 e 1793, a percentagem de (ascendentes) nobres nos corpos de oficiais do exército francês diminuiu de 80% para 5% (Zamoyski, 2021, p. 132), dando-nos conta da necessidade de ligar a população a uma noção de nação e causa comum. O exército já não era composto por nobres a competir por honras, mas por cidadãos que são convencidos a lutar por ideias, um sistema de valores e uma identidade coletiva que os transcende, materializando-se na nação ou “patrie”. A ideia é particularmente clara quando analisamos as palavras de Henri Beyle (mais conhecido por Stendhal), que tinha 13 anos quando Napoleão assumiu o comando do exército de Itália, e lembrou à sua geração que “a nossa única religião era (...) prestar serviço à patrie” (Zamoyski, 2021, p. 146).

A Revolução Francesa produziu uma grande variedade de novas formas de propaganda: desde o vestuário, com a introdução de novos símbolos como os cocares tricolores; à música, com a produção de hinos bélicos em defesa da república, entre as quais a própria *Marsellaise* ou *Le Chant du Depart*; e até na pintura, com Jacques Louis David (1748-1825) a servir de artística propagandístico oficial, principalmente ao serviço de Napoleão I (Jowett & O’Donnell, 2006, pp. 88-90). Também Napoleão pode ser entendido como um produto da máquina de propaganda francesa, tendo começado a destacar-se após a tentativa de golpe do Vindemiário, soube criar uma imagem pública baseada na propaganda, enviando para Paris relatos exagerados e ícones heroicos a representar as suas façanhas na campanha de Itália, conquistando a opinião pública e desenvolvendo a partir daí uma carreira política (Zamoyski, 2021, pp. 115-156).

O poder dos novos símbolos da Revolução, em particular dos cocares tricolores não ficou confinado às fronteiras da República Francesa, tendo sido o seu uso generalizado pela Europa em sinal de apoio à revolução, levando o príncipe alemão Langraf de Kassel a ordenar

¹⁴ Tradução Própria.

que os seus prisioneiros sejam vestidos com estes símbolos, e levados a varrer as ruas, sendo este, segundo Jowett e O'Donnell, um excelente exemplo de contrapropaganda por parte de uma estrutura política abalada e ameaçada pela propagação destes símbolos (Jowett & O'Donnell, 2006, p. 89).

Ao longo do século XIX o jornalismo desenvolveu-se e a imprensa ganha um novo ímpeto, alcançando a sua plenitude, com uma sólida organização empresarial e financeira, aumento das tiragens e até influência política. É por isso um século de ouro para a comunicação, mas paralelamente, e segundo Quintero, o período pós napoleónico é relativamente estagnado no que diz respeito a inovações propagandísticas (Quintero, 1993, p. 118). Não quer dizer que esta não tenha estado presente em grande número durante este período, desde logo com o fenómeno do movimento operário e dos movimentos revolucionários dos anos 30 e mais tarde de 1848. Outro exemplo da manutenção de fortes estruturas propagandísticas são sindicatos e a atividade da Primeira Internacional, concebidas para a longo prazo criar consciência de classe e para, a curto prazo, levar as massas trabalhadoras a alinhar em greves e formas de reivindicação laboral. É neste contexto que Karl Marx escreve *O Manifesto do Partido Comunista*, que Quintero apelida como um dos maiores textos propagandísticos de todos os tempos, e cujo seu impacto é também duradouro e notável no desenvolvimento das sociedades humanas.

Também fruto de todo um processo propagandístico, largamente promovido desde Napoleão, formaram-se dois novos grandes estados na Europa: a Alemanha e a Itália, apoiados, claro está, numa grande produção intelectual nacionalista que procurou aglutinar à causa da unificação fatores diversos como a língua, por via da imprensa, ou novamente a música. No caso italiano, a ópera desempenhou um papel propagandístico de primeira ordem, com destaque a Giuseppe Verdi, tendo a sua obra “O coro de Nabuco” (1842) se transformado num hino revolucionário (Quintero, 1993, p. 165).

É no século XX, com o advento de novas tecnologias, novas formas de organizar a sociedade e novos meios de comunicação, que a arte da propaganda voltou a ter um desenvolvimento exponencial. O fluxo de informação passou a ser quase contínuo e instantâneo, o cinema e outras artes levaram a propaganda ao consumo e ao entretenimento das massas pela rádio e televisão, levando ao quotidiano dos cidadãos mensagens e informação facilmente utilizada com fins manipulativos.

Um dos primeiros motores do desenvolvimento da propaganda foi a Primeira Guerra Mundial, que envolveu um uso sem precedentes das massas da população para combater, e originou uma grande modificação do próprio tecido económico dos estados europeus. Além da manutenção da moral das tropas em combate, a propaganda foi desenhada para consumo interno nas cidades para a população civil, e também dirigida aos exércitos inimigos, iniciando-se verdadeiras guerras de propaganda e contrapropaganda.

A importância das massas populacionais é destacada por Henry Kissinger, que classifica o conflito como uma luta de massas, cuja mobilização formal para o exército e ideológica para o apoio à guerra, condicionaram os objetivos militares e a diplomacia. Segundo Kissinger, “(...) logo que as ruas das capitais europeias se encheram de animadas multidões, deixou de ser um conflito de chancelaria e transformou-se numa luta de massas” (Kissinger, 1996, p. 190).

É no decorrer da guerra que é fundada a *National Patriotic Organizations*, uma instituição governamental dedicada precisamente a gerar formas de propaganda, mas também o *Parliamentary Recruiting Committee* operou com apelos às massas, através de símbolos que se tornariam icónicos, como o de Lorde Kitchener a apontar o dedo ao observador com a legenda “your king and country need YOU”. O material propagandístico não se limitou, porém, a ser consumido internamente, mas foi exportado para os países neutrais, entre os quais Portugal, e os Estados Unidos, que se juntariam à guerra mais tarde (Quintero, 1993, pp. 220-223). Ao longo da guerra, a propaganda britânica vai atingido um grau cada vez mais alto de organização e de institucionalização, e os seus temas vão levar de apelos ao recrutamento para a diabolização do inimigo, relatando ou simulando atrocidades (Thomson, 2000, p. 352).

Para Thomson, o mais importante propagandista saído da Primeira Guerra Mundial foi Vladimir Lenine, que após ter estudado o marxismo por cinco anos, tornou-se dirigente da União para a Libertação da Classe Operária de São Petersburgo, onde efetuou grandes campanhas de cópia e distribuição de panfletos incendiários. Apesar de alguma participação tímida na imprensa clandestina, o grande panfleto de Lenine saíria em 1902, intitulado “que fazer?”, onde apresenta o conceito de uma elite celular responsável pela revolução, evitando o descontrolo e a dispersão pela população. Esta ideia de uma vanguarda revolucionária levou Lenine e os Bolcheviques a separarem-se dos Mencheviques. Foi, porém, a guerra o grande responsável por catalisar os bolcheviques, quando face a uma população cada vez mais fustigada e menos interessada no conflito, Lenine faz apelos com palavras fortes como “Não

voltem as armas contra os nossos irmãos, escravos assalariados dos outros países, mas contra os governos burgueses de todos os países”, reivindicações que passavam em jornais distribuídos nas trincheiras de combate. Outro dos grandes trunfos dos soviéticos foi a primeira utilização de rádio de que há registo na história da propaganda (Thomson, 2000, p. 318). Quando chega ao poder, Lenine organiza um plano monumental de propaganda, apoderando-se da cor vermelha, que lhe ficou visualmente associado com grande sucesso, o símbolo da estrela e as primeiras versões da foice e martelo, além de toda uma série de palavras de ordem, motes e hinos (Thomson, 2000, p. 359).

O novo estado bolchevique estava determinado a criar uma ordem social completamente nova de entre as ruínas de um império largamente analfabeto e pobre, levando à criação de uma enorme máquina de propaganda que mobilizava todas as formas de comunicação e entretenimento. A imprensa, a educação, as artes e as ciências tomaram parte na criação de um estado comunista, chegando a todos os aspetos da vida dos russos, inclusive às estruturas locais, onde clubes e pequenas organizações sociais rurais recebiam educação política de propagandistas treinados (Jowett & O’Donnell, 2006, pp. 229-230). De facto, Eliza Papazian argumenta no seu ensaio “Three Songs of Lenin” que a cultura estalinista levará esta noção a um novo expoente de manipulação das massas, concebida como um projeto cultural/propagandístico abrangente e transformador que aspirava a construir um novo homem soviético traduzido no Realismo Socialista (Auerbach & Castronovo, 2013). Nesta fase totalitária do regime soviético, a propaganda foi parte uma ferramenta ativa para transformar os indivíduos, “iluminando-os”¹⁵ de modo a dotar as forças trabalhadoras de consciência de classe (Papazian, 2013, pp. 68-69).

Paralelamente, segundo Thomson, Hitler partilha com Bonaparte a distinção de não só de tomar partido de novos métodos de propaganda, mas deliberadamente basear a sua carreira em propaganda planeada (Thomson, *Mass persuasion in history*, 1977, p. 111). No *Mein Kampf* Hitler estabeleceu diversos pontos fundamentais para uma propaganda bem-sucedida: evitar conceitos abstratos apelando à emoção, empregar uma constante repetição de algumas ideias-chave, mostrar apenas um lado da discussão, criticar constantemente os inimigos do estado e escolher um inimigo para especial vilificação (Jowett & O’Donnell, 2006, p. 240).

Hitler e Goebbels compreenderam o potencial dos *mass media* melhor do que qualquer líder político do seu tempo, e tinham condições particularmente favoráveis para a aplicação

¹⁵ No período inicial da União Soviética, o ministro da educação era designado de “Comissário do iluminismo”.

das suas teorias. De facto, a sua grande vantagem era as condições psicológicas da sua audiência, posto que o governo de Weimar havia falhado em proporcionar uma liderança que restaurasse a confiança e a moral da Alemanha depois de 1918, e o povo alemão procurava soluções cada vez mais radicais entre os socialistas, comunistas e nacional socialistas.

A República de Weimar tinha uma imprensa ineficiente e difusa de pequenos jornais partidários, pelo que o Partido Nazi se conseguiu implementar na imprensa com facilidade, e posteriormente na rádio, que se revelou uma das chaves do sucesso da propaganda nazi. A importância do rádio pode ser ilustrada pelo facto do governo Nacional Socialista produzir pequenos rádios baratos com apenas um canal para as massas, chegando a tornar compulsória a sua instalação em restaurantes, fábricas e vários espaços públicos. A rádio permitia ao estado alemão comunicar diretamente com as populações germânicas fora das fronteiras alemãs, pelo que em 1936, ano do plebiscito do Sarre, Goebbels enviou grandes quantidades destes pequenos rádios para o território disputado para ganhar o apoio da população à causa alemã. Além desta comunicação para fora das suas fronteiras, a rádio vai permitir aos nazis comunicar para dentro do seu território o fervor dos grandes espetáculos de poder, transmitindo os cânticos ritmados de “Sieg Heil”, os aplausos e o poder dos discursos de Hitler (Jowett & O’Donnell, 2006, pp. 240-245).

Um dos grandes traços distintivos do nazismo seria o antissemitismo, que teria um papel absolutamente central não só na propaganda, mas nas práticas do estado germânico. O judeu não era somente um bode expiatório conveniente, mas, como Jeffrey Herf demonstra, era também central para a própria ideologia nacional-socialista. De facto, o antissemitismo não era somente uma atitude negativa perante os judeus, mas antes uma ideologia em si mesma, pois implicava uma série de preposições para interpretar a realidade e os seus eventos. E.H.Gombrich, trabalhou na *British Broadcasting Corporation*, na tradução e análise de propaganda de rádio alemã, descrevendo a propaganda nazi como a criação de um mundo mítico, onde “se transforma o universo político num conflito de pessoas e personificações”, em que os jovens alemães lutam contra os “conspiradores diabólicos judeus”, e conclui que a propaganda de guerra nazi se sustentava na imposição de um padrão de paranoia baseado numa série de mentiras, em particular, no que dizia respeito às causas da guerra, sendo esta atribuída a uma conspiração do “judaísmo internacional” para exterminar o povo germânico (Herf, 2013, pp. 91-93).

Também o cinema foi aproveitado pela máquina de propaganda nazi, ainda que se tenham confrontado com um problema relativo ao público-alvo, isto porque as audiências de cinema procuravam escapar à política e ao mundo real, sendo que os filmes com grande carga de propaganda, ainda que bem realizados, eram tendencialmente considerados demasiado pesados. Ainda assim, filmes como *Grosse Liebe* (O grande amor) foram sucessos de bilheteiras, ao focar-se em histórias românticas (no caso a de um soldado alemão) e colocando a propaganda de forma secundária na glorificação da morte em combate.

Hitler compreendia ainda o impacto visual dos posters, e produziu-os extensivamente pela Alemanha, mais uma vez criando símbolos, e utilizando cores fortes e slogans apelativos. Podemos por isso compreender a propaganda nazi, como Aurbach e Castronovo, como doutrinação pela saturação, tomando partido de todos os meios de comunicação à sua disposição e saturando-os com mensagens políticas, procurando exportar uma mundividência oficial e artificial.

Posteriormente, a Guerra Fria viu emergir a “diplomacia pública”, um eufemismo que descreve uma forma ligeira de propaganda, que servia para promover a imagem dos Estados Unidos da América pelo globo, comportamento que, segundo Gary Rawsley, tem sido também adotado pela China desde o Massacre da Praça de Tiananmen, levando os líderes chineses a tomar consciência da necessidade de formular mensagens coerentes e consistentes sobre o seu país (Auerbach & Castronovo, 2013, p. 13). Na luta por poder internacional que emerge com a Guerra Fria, todas as nações são forçadas a adotar novas formas de propaganda permanente como parte da política externa, adensada pelas novas formas de comunicação via satélite. Todos os aspetos da vida quotidiana passam a ser propagandeados, por exemplo, a Rússia afirma ter a população mais idosa no mundo, a Escandinávia afirma ter a taxa de mortalidade infantil mais baixa, e os Estados Unidos da América afirmam ter mais automóveis por capita do que qualquer outro país. Todas estas afirmações são usadas, de uma forma ou outra, como propaganda diplomática. Outro excelente exemplo prático foram os jogos olímpicos de 1980 (Moscovo) e 1984 (Los Angeles), boicotados primeiro pelos Estados Unidos e o segundo pela União Soviética, como forma de propagandear o seu descontentamento pela política externa do outro. Os soviéticos foram inclusive ao ponto de afirmar que elementos criminosos tornariam Los Angeles inseguros para os seus atletas, chamando deliberadamente a atenção internacional para a tensão doméstica e para os problemas raciais de Los Angeles e dos Estados Unidos. Estes jogos não só acabariam por ser os mais seguros da história recente, como os geraram maior lucro ao Comité Olímpico

Internacional, levando os soviéticos a afirmar que os ideais olímpicos foram subvertidos para um espetáculo do capitalismo (Jowett & O'Donnell, 2006, pp. 279-281).

Alejandro Quintero termina o seu livro sobre a história da propaganda precisamente considerando que a democratização dos países do Leste da Europa e as transformações ocorridas na União Soviética mudariam o mundo, mas não resolveriam todas as contradições do nosso [seu] tempo. Fazendo referência a Francis Fukuyama, o autor questionava-se se é possível que não seja a primeira vez que tenhamos chegado ao “Fim da História”. Certo é que, se reescrito, o autor certamente teria de adicionar mais um capítulo. Atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, bem como a massificação do uso da internet, criaram-se verdadeiras fontes alternativas para a partilha de informação, e com estas, formas absolutamente revolucionárias de produzir e consumir propaganda.

Oliver Thomson dá-nos uma pista, ainda que também o livro dele não tenha ainda em conta o novo milénio, quando nos fala da eleição de 1994 em Itália, em que Sílvio Berlusconi, magnata dos meios de comunicação, utilizou o seu poder para construir uma imagem de si mesmo de tal modo poderosa, que o levou a criar um partido e a vencer as eleições. Ora, Berlusconi dispunha de três redes televisivas e de 90% de todos os rendimentos publicitários em televisão, e foi por via destes meios que construiu uma imagem de libertação da corrupção (Thomson, 2000, p. 434). Ora, sabemos hoje que o uso de poder económico e mediático para criar uma imagem política não só não se dissipou após este episódio, como se veio a intensificar.

Se por um lado é atualmente mais difícil para regimes autoritários manter uma narrativa sem contraditório, visto que os canais de informação se diversificaram, por outro, também os propagandistas se multiplicaram. Os impactos destas novas correntes de propaganda podem ser detetados com facilidade no já referido caso do *Cambridge Analytica*, em que a propaganda era feita de forma quase personalizada para uma audiência alvo. Ainda que no caso do referendo do Brexit, as contradições do nosso tempo, como referia Quintero sobre o racismo, estão materializados na problemática da propaganda quando verificamos que, a saída da União Europeia só ganhou apoio na campanha do Brexit quando se concentrou quase exclusivamente no problema da imigração (Bethencourt, 26 de Junho 2016), e que este é um padrão transversal a vários movimentos eurocéticos.

Um dos grandes perigos da nova propaganda está no fato de não ser já produto quase exclusivo de um estado, mas ser agora uma técnica utilizada tanto por empresas como por

cidadãos individuais, que têm na internet uma plataforma de fazer chegar a sua mensagem a determinados públicos particularmente recetivos à mensagem, com rapidez e facilidade. De facto, um dos grandes desafios das democracias atuais é a questão das *fake news*, que já levaram, por exemplo, à aprovação de resoluções parlamentares que visam o “combate à desinformação”, mas que não são imunes a um debate aceso sobre os limites da liberdade de expressão (Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital, 2021; Lusa, 2022). O problema das *fakenews* tornou-se particularmente evidente durante a crise pandémica de SARSCOV-2, com a Comissão Europeia e os governos europeus a procurar conter as campanhas de desinformação, desinformação essa que foi paralelamente replicada por chefes de estados de nações extraeuropeias. Ora, é evidente que a grande maioria das *fakenews* são uma forma de propaganda, com fins políticos e ideológicos, ou económicos, promovidas por movimentos políticos, cívicos ou tão somente cidadãos individuais. Mas se os seus propagandistas podem ser humildes em meios, o seu impacto, como temos visto, é vasto e danoso para as democracias.

Também um bom exemplo de uma carreira construída por via da propaganda no nosso tempo é, segundo Renee Hobbs, Greta Thunberg, que a intitula como a maior propagandista adolescente de toda a história, pelo uso de imagens, símbolos e da emoção para a persuasão. No caso, Hobbs diz que se trata de uma forma benéfica de propaganda, não só pelos fins que visa, mas porque Thunberg combina argumentos baseados na razão e em factos com uma oratória forte e emocional (Hobbs, Harvard Edcast: Propaganda Education for a Digital Age, 2021)

Ainda mais recentemente, com a invasão da Ucrânia por parte da Federação Russa, em fevereiro do presente ano de 2022, o mundo testemunhou a manipulação da história por parte de um chefe de estado para justificar uma ação criminosa do ponto de vista do direito internacional, e deslegitimar a existência de um estado (Bethencourt, 2022). A ação em si é claramente propagandista, Vladimir Putin procura vender uma versão alterada da realidade para justificar um determinado fim, mas a manipulação da história para esse fim, ainda que não seja novo, foi altamente ampliada. Ainda que o seu sucesso tenha sido limitado nas sociedades ocidentais, a argumentação de Vladimir Putin não foi totalmente rejeitada, principalmente fora da Europa, e mesmo que quem a tenha assimilado não seja favorável à guerra, fica aberto um precedente que permite, em primeiro lugar, questionar o direito de determinados estados a existir, e claro, de utilizar a historiografia como uma arma narrativa moldável de acordo com interesses ideológicos e políticos, negando-lhe o papel científico. As

consequências desta invasão poderão também ter repercussões na forma como as sociedades democráticas comunicam para si, pela tentação que também delas pode surgir de produzirem propaganda política que demonize a Rússia e eventualmente valorize um certo nacionalismo convencional ou ideológico.

2.3 A escola como formadora de valores ao longo do tempo.

Qualquer análise à história da propaganda não pode deixar de refletir também sobre função utilitarista que o próprio ensino desempenhou ao longo dos séculos. Se durante a idade média e grande parte da época moderna a função de ensinar esteve ligado à Igreja, é evidente que o ensino acabava por estar sujeito a determinados pressupostos políticos e ideológicos, mas para um público bastante segmentado. A abertura do meio escolar às massas obedeceu a um fenómeno gradual, mas iminente político que analisaremos brevemente:

Segundo Hermet, “o primeiro impulso à educação das massas, responde às necessidades do proselitismo protestante, enquanto as escolas paroquiais católicas se juntam pouco depois ao movimento com uma finalidade religiosa análoga” (Hermet, 1996, p. 73); Ora, é evidente aqui a função política, por um lado do ensino protestante que procura aglutinar por via do ensino as massas ao seu movimento, e por outro, da igreja católica em resposta à expansão do protestantismo. O epicentro deste fenómeno será o centro da Europa, na França e na Alemanha, levando a um crescimento gradual da alfabetização nestas regiões, manifesto quando, no final do reinado de Luís XIV, um em cada dois homens do nordeste francês estava alfabetizado, e no fim do século XIX, a taxa de alfabetização atingia os 60% nas províncias situadas acima da linha Saint-Malo/Genebra (Hermet, 1996, p. 74). Como referido, os mestres pertenciam geralmente ao clero, e dedicaram-se em primeiro lugar a servir a doutrina e a influência da Igreja, enquanto por seu lado, as elites do Estado não se animaram com a instrução das massas pobres, receando revoluções (Hermet, 1996, p. 74).

Em Portugal o ensino público para as massas é tardio, tendo só verdadeiramente começado a ganhar forma no século XIX após a Revolução Liberal, ainda que o processo de secularização escolar se tenha iniciado com a Reforma Pombalina no fim do século XVIII. Numa primeira fase, a principal motivação para a escolarização da população foi formação de melhores soldados para o exército, sendo o investimento no ensino assegurado pela constituição de 1822, ainda que executada de forma pouco ambiciosa (Carvalho, 2008, pp. 532-533). Em 1823, Mouzinho de Albuquerque apresentou uma reforma que estabelecia escolas primárias, uma para cada sexo, em cada freguesia de modo que todos os cidadãos

tivessem direito à instrução gratuita, mas muitas destas seriam fechadas entre 1828 e 1834 com o período miguelista, sendo inclusive muitos professores perseguidos (Martins, 2004, p. 11). Consolidado o regime liberal, destacam-se algumas tentativas reformistas para proporcionar gratuitamente a escolaridade básica, nomeadamente o decreto de Rodrigo da Fonseca Magalhães que propunha a fundação em cada capital de distrito de uma escola para o sexo masculino e uma de ensino mútuo, estando prevista a obrigatoriedade das crianças frequentarem a escola, porém, a reforma não seria executada. Destacamos também a reforma de António da Costa, que funda o Ministério da Instrução e propõe uma reforma que também não chegaria a ser implementada, tomando como sustento ideológico a ideia de que a educação nacional era a melhor base de organização do povo e a mãe da verdadeira liberdade (Martins, 2004, pp. 9-12). Mais uma vez, os pressupostos que levam ao investimento no ensino não assentam numa ideia abstrata de direito universal à educação, mas na utilidade que cidadãos com o mínimo de formação têm para o estado, e no caso, para a consolidação e defesa do regime liberal. Ao longo da monarquia constitucional, a expansão do ensino acabou por ficar a cargo de classes urbanizadas de pequena burguesia, e às associações mutualistas de operários, ou cursos móveis para crianças e adultos. Finalmente a reforma de Hintze Ribeiro (1901) que introduz algumas alterações às estruturas do ensino primário e estabelece o ensino obrigatório e gratuito para as crianças dos 2 aos 12 anos, numa altura em que a percentagem de analfabetismo ainda rondava os 78% (Martins, 2004, pp. 15-18).

Com a implantação da Primeira República, o ensino, que fora bandeira do movimento republicano, foi novamente reorganizado, estabelecendo o ensino elementar obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos dos 7 aos 14 anos e facultativo para os restantes escalões, excetuando-se crianças que vivessem a mais de 2 km das escolas, o que dada a escassez de escolas, revelava-se ainda um entrave significativo à alfabetização das massas, levando a que, apesar da predisposição ideológica, entre 1911 e 1930 o analfabetismo ainda rondava os 70% da população (Carvalho, 2008, pp. 19-27). Segundo Carvalho, na instrução republicana “atribuía-se à escola pública o papel de inocular, realizar, elaborar o ideal dos portugueses, o ideal da Nação (...) (Carvalho, 2008, p. 26)”.

Será, porém, o Estado Novo o melhor exemplo do uso de ensino com fins propagandísticos, seguindo a tendência dos regimes autoritários e totalitários que de resto vigorava pela Europa. As escolas e os atores educativos sofreram um controlo apertado, até porque a função doutrinadora que se conferia à escola tornava este setor particularmente sensível para o regime. Segundo Salazar, a escola era a sagrada oficina das almas, onde por

um lado se moldava o carácter das futuras gerações, mas também se exercia influência sobre as suas famílias (Martins, 2004, p. 29). Passou, portanto, a existir uma imposição de determinados modos de pensamento e comportamentos relativos à doutrina social e ideológica do regime, refletida também na nova programação curricular do ensino primário que deu relevo a matérias de teor nacionalista como a “Cartografia de Portugal e Colónias”, “História de Portugal” e “Educação Cívica”. Os manuais de ensino primário ensinavam as primeiras letras através de textos que procuravam exortar a nacionalidade, e inculcar valores morais apoiados na fé católica. Acrescenta-se a isto o facto dos diplomas pedagógicos darem instruções que apontavam para o dever da escola dar atenção às colónias e a à história como meio de desenvolver o “verdadeiro patriotismo”, tendendo a simplificar os currículos, defendendo que o essencial a oferecer às crianças (rurais) era o saber ler, escrever e contar, daí não se justificar haver grandes preocupações com a formação científica de professores (Martins, 2004, p. 29).

Em suma, o tipo de cidadão que o estado procurava formar deveria ser patriótico, católico e disciplinado política e moralmente. Procurava-se inculcar o dever de agir de forma a não quebrar a proposta de organização do Estado Novo, por via da construção de uma identidade nacional e ideológica de passividade face às normas impostas pelo poder (Torgal & Paulo, 2015, p. 175).

A filosofia elitista do salazarismo foi confrontada no início da década de 60 com a necessidade de estender a escolaridade obrigatória ao 5 e 6º ano (denominado ciclo complementar), devido à carência de mão-de-obra qualificada. Mas o cunho elitista do ensino pode ser ainda observado no facto do ensino complementar ter sido lecionado, a partir de 1964, pela “telescola”, que se por um lado contemplou uma verdadeira corrida à escola, e permitiu às massas populares uma escolaridade mais avançada, por outro, como afirma Martins, agravou o carácter socialmente discriminatório do sistema de ensino, ao destinar o ensino televisivo acompanhado por monitores de formação baixa às comunidades rurais e suburbanas, em contraste com o ensino preparatório direto, destinado às zonas urbanas e sedes de concelho (Martins, 2004, pp. 30-31).

2.4 Escola e propaganda na democracia atual

Se até agora analisámos alguns pressupostos do ensino de acordo com as diferentes sensibilidades políticas desde o liberalismo ao Estado Novo, ao analisar aquilo que deve ser o ensino, e particularmente o ensino da história numa democracia consolidada, deparamo-nos

com alguns problemas e contradições no debate sobre o que é, e o que deve ser o atual ensino da história.

Numa democracia liberal, a função da escola é dar aos alunos, futuros cidadãos, toda a formação necessária para participar de forma informada no processo democrático. Esta função por si mesma não necessita de apoio em estruturas propagandísticas no ensino, porém, há algumas críticas que são feitas ao ensino da história em democracias. A primeira, está ligada à ideia de “Propaganda por omissão”, isto é, que a escola omite no seu ensino as estruturas injustas ou violência sistemática contra determinados grupos, dando aos alunos informação incompleta e é, por conseguinte, um motor de propaganda (Jowett & O’Donnell, 2006, p. 76). Por outro lado, a própria cultura escolar pode ser veículo de propaganda, dos quais poderia destacar o *pledge of allegiance* nos Estados Unidos da América, onde os alunos são instruídos a fazer um juramento de bandeira, mas também de forma menos evidente, e mais comum no contexto português, através de exposições e celebrações de determinados acontecimentos históricos, quando é utilizada uma perspectiva meramente celebratória e parcial, ao invés de se promover uma análise crítica e séria.

Em Portugal, a “História Nova” foi ganhando terreno, primeiro timidamente a partir dos anos 50, manifestando-se por volta dos anos 60 e 70 com surgimento de estudos de demografia histórica nas licenciaturas das Faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra, espalhando-se para os programas curriculares de todos os níveis de ensino logo após o 25 de abril (Torgal, Mendes, & Catroga, 1996, pp. 330-331). Ora a “História Nova” têm, como disse Hobsbawm, em primeiro lugar, objetivos de alargamento e aprofundamento da história científica (Goff, 1990, p. 143), por via de uma maior interdisciplinaridade, o uso de novas fontes para estudar estruturas, mentalidades. Esta paradigma historiográfico permite que sejam consideradas fontes novas para o estudo das massas, como os registos paroquiais.

Ainda assim, atualmente ainda são comuns as críticas ao ensino da história, e as acusações de ser incapaz de abordar determinados temas, dando ao aluno uma visão parcial, e conseqüentemente, propagandística da história, não se coadunando com aquilo que é a realidade da historiografia.

Estas acusações têm vindo a ser feitas por diversas vias, sendo a última em 3 de junho de 2022, quando Maria Daniella Marouda, presidente da Comissão Europeia contra o racismo e a Intolerância (ECRI) reafirmou a necessidade de Portugal ensinar “o outro lado do passado

colonial” (Gonçalves, 3 de junho 2022), ideia já afirmada no relatório de 2018, onde se lê no 36º ponto:

(...) repensar também o ensino da história e, em particular, a história das ex-colónias. Este ensino deveria englobar o papel que Portugal desempenhou no desenvolvimento e, mais tarde, na abolição da escravatura, assim como a discriminação e a violência cometidas contra os povos indígenas nas ex-colónias. A narrativa da “descoberta do novo mundo” deve ser colocada em questão e a história e contributo dos afrodescendentes, assim como dos ciganos, para a sociedade portuguesa devem ser tratados (...) As autoridades deveriam ainda melhorar os manuais escolares seguindo estas linhas de orientação e prosseguir e reforçar as medidas para sensibilizar a sociedade no seu todo para o racismo” (Relatório da ECRI sobre Portugal, 2018, p. 21).

Ora, a saída deste relatório foi noticiada pelo Público a 3 de outubro de 2018 (Viana, 3 de Outubro 2018) num artigo que inclui uma análise aos manuais escolares por parte da investigadora Marta Araújo, que os acusa de manterem uma visão eurocêntrica e um discurso tendencialmente colonialista. No mesmo artigo, a professora de História e coautora de manuais, Elisabete Jesus questiona esta análise, afirmando que não só os temas já aparecem como são propostas atividades que mostram diferentes perspetivas sobre o assunto.

Nesta linha de críticas, Cristina Roldão, também no Público, fez também acusações aos manuais escolares que adjetiva de “colonial” por não referirem as soberanias políticas existentes em África no século XV, por equivalerem os escravos a outros produtos como ouro, malaguetas e marfim, ou por convidarem os alunos a procurar na internet os padrões de pedra deixados pelos navegadores portugueses na costa africana (Roldão, 2022). Segundo a autora, também nos manuais, quando se fala das baixas da guerra colonial, são apresentados apenas os soldados portugueses mortos, e é omitido o número de guerrilheiros e população africana morta, e que há fotos nos manuais do 7º ano de populações africanas atuais para ilustrar as comunidades “primitivas”. A autora congratula-se com a iniciativa de se apresentar um excerto do livro *A minha verdadeira história*, de Olaudah Equiano (1789), abolicionista negro, ainda que revele algum desconforto com o facto do manual em questão perguntar se o documento merece confiança. Este último ponto parece revelar excesso de zelo por parte da autora, visto que o questionamento de fontes é um método absolutamente vital para a historiografia.

O artigo de Cristina Roldão apresenta uma série de exemplos de críticas feitas aos manuais, que importa ter em conta. De facto, por uma questão de coerência, faria sentido os manuais procurarem incluir as entidades políticas de África no século XV, bem como estimativas de mortos de guerrilheiros e africanos na guerra colonial. Não obstante, a generalidade dos manuais não só apresenta a violência colonial e o tráfico de escravos, como lhe concede um espaço relevante, inclusive alguns manuais como o *Novo Viva a História 8* fazem questão de relacionar o racismo na atualidade com as práticas de escravatura do século XVI. Outra fragilidade da análise de Roldão prende-se com o facto de uma parte significativa das críticas ter como base manuais de História e Geografia de Portugal, disciplina que por motivos que desenvolveremos adiante, pouco representa ou dignifica o ensino da história. Mas ainda que tal não fosse o caso, e que de facto os manuais merecessem a adjetivação de “colonialistas”, o seu impacto nas práticas docentes seria mínimo, como procurarei demonstrar adiante.

Não obstante, ao analisar genericamente os manuais que entram em vigor no presente ano letivo, a maioria dos manuais destinados ao ensino da História (em oposição a História e Geografia de Portugal) tendem a incluir exercícios de análise que demonstram que o mundo conhecido era abrangente, apresentando várias entidades políticas extraeuropeias como os Astecas, Incas, ou em África o Império do Mali. Também a violência colonial é incluída e largamente explorada, no caso concreto, por exemplo, do *Hoje há História! 8*, é vista transversalmente, com fontes que relatam a captura de escravos na Guiné, e a violência colonial na Índia e na América (Pinto, Torres, & Barros, 2022, p. 39), estando também presentes, noutros manuais verificados, como o *Somos História 8* (Andrade, Pereira, Teixeira, Remelgado, & Magano, 2022, pp. 22-27). Num tema paralelo, mas igualmente considerado subalterno, importa mencionar o manual *Entre Tempos 11*, que apresenta um compêndio de figuras femininas com relevância na Revolução Francesa (Rosas, Couto, Costa, & Santos, 2022, pp. 36-39).

Ainda que os argumentos de Roldão pudessem, em abstrato, ser verdadeiros, o que é certo é que sendo os manuais atuais uma interpretação das editoras daquilo que eram os antigos programas da disciplina, estes servem de recurso complementar e meramente auxiliar da prática docente, não devendo servir de barómetro sob pena de se ficar com uma visão redutora das práticas docentes em Portugal. Atualmente os professores gozam de uma certa autonomia para desenvolver certos temas dentro daquilo que são as *Aprendizagens Essenciais*, e visto que não há entraves historiográficos ao estudo do “outro lado” do

colonialismo, pelo contrário até tem saído uma grande produção científica a esse respeito, é perfeitamente possível a um docente abordar estes temas em aula, independentemente do conteúdo dos manuais. A não abordagem de alguns temas é particularmente improvável quando olhamos para os documentos curriculares da disciplina. As *Aprendizagens Essenciais* que atualmente norteiam o ensino da História incluem, por exemplo no 8º ano, objetivos como “Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus; Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil considerando as especificidades de cada uma dessas regiões; Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão”.

Recentemente foi ainda acrescentada uma nova disciplina ao leque curricular à disposição do aluno, uma disciplina opcional chamada “História, culturas e democracia”, optativa a todos os cursos do Ensino Secundário regular, dotada com um tema inteiro denominado “Passados dolorosos na História” que desenvolvem ideias como o aproveitamento da História e de um passado doloroso para fins de fanatismo e instrumentalização, e a assunção de heranças dolorosas na construção de relações sociais pacíficas e democráticas. Outro dos temas, denominado “História e Tempo Presente”, que procura precisamente explicar temas do presente à luz do passado, sugere, com amplos tópicos, bibliografia e fontes, estudar o tráfico humano no passado e no presente, complexificando o tema ao não submeter-lo somente ao caso do tráfico negreiro na época moderna, ainda que abordando este tópico incontornável e trazendo a problemática do tráfico humano até ao presente.

Assim, dado que não parece haver fundamento documental a estas críticas, poderemos apenas assumir que estas se baseiam na ideia de que os temas são abordados de forma simplista. Assumindo que poderia ser o caso, a causa pode ser atribuída aos cortes nos tempos letivos que a disciplina de História tem sofrido no 3º ciclo do Ensino Básico, estando geralmente reduzida a dois blocos de 50 minutos semanais. Assim, a ideia de propaganda por omissão tem pouco por onde sustentar; mesmo que hipoteticamente a realidade do ensino possa não aprofundar como deve ser certos temas, o seu fundamento poderá estar antes naquilo que tem sido a organização do currículo e as escolhas na gestão do tempo escolar por parte das entidades públicas.

Não podemos ignorar, porém, que são relativamente comuns as críticas ao ensino da História por alguns setores da sociedade civil, que acusam de manter uma visão benevolente do colonialismo. Se esta visão não está nos manuais, e assumindo que não está nas práticas docentes, quer isto dizer que advém de uma percepção dada ou pelas disciplinas que introduzem o aluno a uma noção de História (Estudo do Meio no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico), ou que parte desta ideia poderá advir do meio cultural e intelectual, que pode não reconhecer a virtude dos meios utilizados graças à identificação com outros paradigmas possíveis de análise da realidade¹⁶.

Não obstante o anteriormente referido, a constituição da História como disciplina escolar no mundo ocidental, desde o século XIX, tem incluído o pressuposto da formação para a cidadania como uma das principais finalidades (Schmidt, 2021), como de resto já analisámos aqui. Esta regra não foi quebrada pela implantação da democracia, pelo contrário, foi reafirmada de acordo com iniciativas convergentes da Organização das Nações Unidas- através da UNESCO, do Conselho da União Europeia e dos estados democráticos ou demoliberais (Nunes, 2007, p. 165).

A ortodoxia vigente no que diz respeito à Educação para a Cidadania no ensino da história, manifesto nas orientações programáticas, visa promover “valores e comportamentos e formas de organização positivos” e da “condenação de ideologias, atitudes e soluções” (Nunes, 2007, p. 166). É evidente a presença de um peso propagandístico, para a promoção de certos comportamentos que são considerados positivos, porém a função do ensino e divulgação da história devem visar o conhecimento científico e não a conversão de estudantes ou outros a qualquer mundividência. Os defensores desta leitura são essencialmente os projetos de sociedade e de escola, os projetos e sociedade, a legislação e os consensos da “sociedade civil”, que priorizam vetores ideológicos e são alheios à epistemologia e deontologia científica (Nunes, 2007, p. 169)

¹⁶ A chamada rutura “pós-moderna” deu origem a uma condenação radical de todo o conhecimento teoricamente estruturado, nivelando-se por centralizar o subjetivismo na sua análise. Assim, o conhecimento adota um valor de correção de desigualdades sociais, justificando-se uma postura mais radical no destaque de certos temas considerados subalternos e explicadores das desigualdades. Procuram-se assim vestígios de dominação na própria estruturação e transmissão do conhecimento e, por este motivo, o uso de determinados termos como “descobrimientos”, a menção dos escravos como uma mercadoria, ou a suposta falta de incisão neste tema explica algumas correntes de criticismo ao ensino da história. Esta visão contrasta com o modernismo de onde rompe, que procura por via de visões pseudocientíficas uma narrativa supostamente objetiva, mas amplamente criticada por tender a cair no branqueamento histórico. Finalmente, a visão neomoderna, anterior à rutura pós-moderna, crítica por um lado os discursos que procuram tomar a ciência de forma indevida para se legitimar, e por outro rejeita o extremo subjetivismo do conhecimento, procurando abordagens objetivantes que no ensino se traduz numa abordagem indiscriminada de todos os temas passíveis de estudo.

Segundo Nunes, num cenário de um país com instituições em consolidação, pré-democrático ou mesmo pré-liberal e pré-capitalista, caracterizadas por comunidades fortemente segregadas por motivos étnicos, religiosos, geográficos, políticos, linguísticos ou outros, o ensino da história poderá visar, a partir do estado e de “elites vanguardistas”, a fixação de novos “heróis” e modelos de comportamentos, assumindo uma função propagandística essencial para a consolidação de um estado-nação com o mínimo de uniformização e laicização, bem como um conjunto de referentes simbólicos, essenciais para a formação e consolidação de um regime democrático (Nunes, 2007, p. 167). Esta concepção, ao procurar retirar o aluno do contexto de estruturas sociais rígidas, vai ao encontro da visão de “conhecimento poderoso” de Michael Young, que advoga que a escola, para servir de verdadeiro fator de democratização e de elevador social, deve retirar os alunos do seu contexto, igualando-os em oportunidades, e procurando anular as desvantagens do meio do aluno (Young, 2017, pp. 1296-1297).

Em sociedades com democracias consolidadas, porém, a propagação de comportamentos por via do ensino, acarreta alguns problemas de ordem ética. Primeiramente, ao aceitar que o ensino deve ensinar valores positivos, e que estes valores positivos são delineados pelo Estado, estamos perante um precedente que poderia derrapar na promoção de valores não tão consensuais. Por outro lado, ao ver a história de acordo com “bons e maus exemplos”, estaremos a privar os alunos de conhecer a realidade na sua complexidade, apresentando uma visão simplificada e parcial da mesma. Não devem por isso existir quaisquer limitações, além das de carácter deontológico, ao esforço de análise, comparação e reconstituição da realidade.

Ao sair da escolaridade obrigatória para exercer a sua inalienável função de cidadão, o aluno encontrará um mundo bastante mais complexo do que aquele a que foi ensinado pela escola, e a falta de preparação para lidar com a complexidade do mundo tornaria o novo cidadão mais recetivo a visões simplistas e maniqueístas da realidade, que afinal são aquelas que o ensino lhe proporcionou, e que se têm manifestado nas crises de polarização da opinião pública em democracias, e pela facilidade que os partidos antidemocráticos têm em ganhar apoio por via de discursos simples, parciais e redutores.

O professor deve ser antes de mais um historiador, devendo ser encorajado a acompanhar as atualizações que vão inevitavelmente ocorrendo na historiografia, de modo que o conteúdo escolar seja sempre adequado e atualizado. Cada historiador e cada professor

são profissionais cujo melhor contributo que podem dar ao progresso e à consolidação de sociedades menos alienadas é a elaboração de discursos o tanto quanto possíveis objetivantes (Nunes, 1999, p. 1). Argumento ainda que, ao encarar o professor como um cientista, sujeito por isso a uma responsabilidade acrescida de se manter atualizado historiograficamente e de procurar apresentar uma realidade o mais objetiva quanto possível, estaremos a reforçar a confiança da própria sociedade em relação à escola e à prática docente. Assim, a função do professor deve ser mais próxima da história ciência quanto possível, não abdicando de didatizar os conteúdos, sem incorrer numa visão parcial da realidade. Uma vez aceite a extrema complexidade da realidade, e as limitações do conhecimento aliadas às diversas leituras que o mesmo acontecimento pode ter, não fará sentido a transposição para a docência de versões simplificadas e distorcidas da realidade.

A função social do ensino da história na democracia continua salvaguardada, em primeiro lugar, porque ao ilustrar a complexidade do mundo, todas as nuances e debates do conhecimento histórico, estaremos inevitavelmente a trabalhar com os alunos formas de pensamento crítico, essencial para que tomem posições cívicas ao longo da vida. Por outro lado, “só se ama aquilo que se conhece”¹⁷, e neste âmbito, a disciplina de história tem um papel privilegiado de incutir o gosto pela participação nos processos democráticos, ao explorar as várias formas de organização das sociedades ao longo do espaço e do tempo, e ao dar a conhecer a forma de funcionamento do sistema democrático e das suas instituições nacionais e europeias.

Segundo esta conceção, as normas deontológicas aplicáveis à investigação são as mesmas que passam a nortear o ensino e divulgação da história, ou seja, o empenhamento na produção de leituras objetivantes, resistência a produções ideológicas alienantes oriundas do sujeito do conhecimento ou de outras entidades, abertura para o uso das mais variadas metodologias/documentação, domínio de informação empírica, esforço de contextualização da factualidade e capacidade de estabelecer comparações entre espaços e tempos diferentes sem gerar anacronismos (Nunes, 2007, p. 170).

Para este fim, interessa-nos delinear um mecanismo capaz de resistir às pressões de manipulação do ensino pelo poder político, e de vigilância da ética e da deontologia. Propomos, por isso, analisar o debate relativo ao código deontológico para professores, que tem vindo a arrastar-se há décadas, e que importará reatar de modo a aplicar as considerações

¹⁷ Autor desconhecido.

acima enumeradas. Pela longevidade do debate, vários autores já trabalharam este assunto, como Sofia Camacho (2017) ou Agostinho Reis Monteiro (2008) que chegou a elaborar uma proposta de código deontológico. Em 2012, ao *Público*, Reis Monteiro defendia que a autorregulação não tem de vir necessariamente de uma ordem profissional, com conotações ao “elitismo e corporativismo”, mas de organismos de modelo anglo-saxónico, como a Comissão da Carteira Profissional dos Jornalistas, com funções de controlo de acesso à profissão e fiscalização deontológica. O mesmo autor refere que o objetivo de tal código seria a fixação de algumas normas já presentes em documentos sobre ética na educação, como o segredo profissional e o primado do interesse do educando. (Lusa, 7 de novembro de 2012). É ainda importante que, a ser constituído, o código deontológico seja emanado das bases, por via de um debate entre o corpo docente de acordo com aquilo que, na qualidade de profissionais do ensino e especialistas nas mais diversas áreas do saber, consideram serem linhas éticas essenciais para a prática da docência e da ciência.

Se a constituição da República Portuguesa prevê o direito de escolher livremente a profissão ou o género de trabalho, salvas restrições legais impostas pelo interesse coletivo ou inerentes à sua própria capacidade, há uma série de serviços públicos, como a saúde, educação e justiça que, pela sua importância, são tuteladas e reguladas pelo estado. Esta regulação pode, porém, partilhada ou delegada a um órgão de autorregulação profissional como acontece com algumas ordens profissionais como os a Ordem dos Arquitetos, a Ordem dos Biólogos ou a Ordem dos economistas, de natureza “pública, enquanto prossegue atribuições públicas relativas ao exercício de profissões onde o interesse público está especialmente patente, privada, porque associação representativa dos profissionais inscritos” (Monteiro, 2008, p. 48). A Comissão Deontológica acabaria por funcionar também como órgão consultivo do Ministério da Educação, elaborando pareceres sobre as reformas ao ensino e a ortodoxia vigente nos documentos curriculares, de modo a salvaguardar a ética e o profissionalismo da profissão docente.

Tal projeto, além de ter a credibilidade à luz da sociedade civil por ter sido feito por profissionais do ensino, e dos próprios docentes por materializar a sua vontade e aquilo que consideram ser ético, poderá levar a repensar a forma como algumas áreas estão desenhadas. Monteiro, no seu livro, utiliza uma série de códigos deontológicos e de ética de diversas profissões, ou mesmo da profissão docente em outros países, para ilustrar de que modo se materializam os princípios e os deveres profissionais na relação com os educandos, com os colegas, com outros trabalhadores e profissionais, com a instituição, com a família e

comunidade, e para com a própria profissão (Monteiro, 2008, pp. 71-132) Tomo, por exemplo, a proposta de código deontológico de Reis Monteiro, de onde destaco o ponto A5, onde se lê:

“Não evitar abordagens de temas mais sensíveis, mas tratá-los com objetividade e abertura a todas as opiniões, tendo como única preocupação contribuir para que as crianças, adolescentes ou jovens desenvolvam a sua capacidade de juízo (Monteiro, p. 9)”

Este ponto, que à partida seria relativamente consensual, colocaria desde logo em causa a ortodoxia vigente sobre a Educação para a Cidadania, e ao mesmo tempo, a ideia de que há propaganda por omissão nas escolas. Por um lado, ao afirmarem que não querem evitar abordagens de temas sensíveis, os professores estão de facto obrigados a falar do “outro lado” do colonialismo, e demais temas sensíveis que possam surgir consoante o contexto da turma. Por outro lado, se o fim último for contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de juízo, a ideia de ensinar por via de “bons e maus” exemplos também tem de ser colocada de parte, pois para desenvolver uma correta capacidade de juízo, o aluno tem de conhecer a realidade na sua complexidade, as limitações do conhecimento e as várias leituras possíveis de um acontecimento.

Este ponto único, na sua simplicidade, poderia mesmo obrigar a uma reestruturação do currículo em Portugal, obrigando à reestruturação ou abandono na disciplina de História e Geografia de Portugal, pelo facto de, em primeiro lugar ser lecionada pelo grupo 200, o que implica que o docente não tem necessariamente formação em História ou Geografia, e pelo facto de apresentar a história unicamente do ponto de vista nacional, com um nível de parcialidade e simplicidade que motivou grande parte das críticas de Roldão (2022), e que seriam de facto contra a deontologia do ensino.

Fica claro que a adoção de regras deontológicas simples e de “senso comum”, seria o suficiente para despoletar um debate aprofundado sobre o currículo e o ensino da História. Ora por oposição, isto sugere que os moldes atuais do ensino estão desadequados, e que cabe ao poder político, mas principalmente aos professores, alterar a forma de ensinar em Portugal, emanando enquanto cientistas e enquanto profissionais do ensino, as diretrizes éticas, metodológicas e pareceres sobre as quais o trabalho docente deve funcionar.

2.5 Uma Proposta de Formação para a Cidadania: Educação para a Propaganda

Ainda que a formação para a cidadania nos moldes atuais tenha sido alvo de várias críticas, a escola não se deve escusar de o fazer, alterando, todavia, a ortodoxia vigente. Argumentamos que, de modo a dotar os alunos com as ferramentas corretas para uma vivência saudável em democracia, estes temas devem ser problematizadores e ligados à realidade na sua complexidade. Por este motivo, analisaremos uma nova ideia de educação para a cidadania, através da educação para os media e propaganda.

Face aos desafios da nova era de informação digital e de propaganda, e particularmente à crescente polarização política em sociedades democráticas e demoliberais como os Estados Unidos da América, tem sido desenvolvido o conceito de Educação para a propaganda. Ora partindo da problemática de que a polarização nos Estados Unidos da América após a eleição presidencial de 2016 aumentou exponencialmente, ao ponto de se colocar conhecimento factual em causa, como as alterações climáticas, ou de uma parte substantiva da população dizer que ficaria desagradado caso o seu filho casasse com alguém do partido oposto, Joseph Kahne e Benjamin Bowyer colocaram em prática um modelo que procurava aferir se os jovens entre os 15 e 27 anos que participaram no estudo (N=2,101) conseguiam filtrar a informação falsa de uma série de *posts online* simulados (Kahne & Bowyer, Fevereiro 2017, pp. 3-4). Os resultados demonstraram que os jovens com maior literacia política não faziam melhores julgamentos, pelo contrário, tendiam a fazer piores julgamentos sobre o conteúdo que não se alinhava com as suas crenças políticas, em contraste com os alunos com maior literacia mediática que tendiam a validar *posts* baseados em evidência ao invés de *posts* que continham informações falsas (Kahne & Bowyer, Fevereiro 2017, pp. 26-27). Este, entre outros estudos, levou Renee Hobbs, diretora do laboratório para a educação dos media da Universidade de Rhode Island a advogar por um modelo de Educação para a Propaganda nas escolas.

Segundo Hobbs, há várias boas razões para trabalhar a literacia digital e mediática nas escolas, onde os estudantes aprendem a ser cidadãos, desde logo a prática necessária para analisar e avaliar a multiplicidade de mensagens que nos surgem no dia-a-dia (Hobbs, 2020, p. 66). A mesma autora apresenta uma série de competências que a educação para os media ajuda a desenvolver, como facilitar o acesso à tecnologia e aos media por parte dos alunos mais desfavorecidos, promoção de competências de análise e avaliação, refletir sobre princípios éticos da informação que assimilam e a tomar ação enquanto cidadãos informados

(Hobbs, 2020, pp. 68-72). Hobbs refere, em entrevista ao *Harvard Edcast* que o estudo da propaganda cabe em todo o *curriculum*, inclusive com pedagogias já familiares aos professores (Hobbs, 2021). Mais uma vez, a disciplina de História destaca-se pela sua manifesta vocação para abordar estes temas. De facto, a maior parte dos exercícios propostos por Hobbs no seu livro vão muito ao encontro daquilo que deve ser a base do conhecimento histórico, isto é, o questionamento constante de informação, e das suas motivações. Este modelo pode ser reproduzido noutras disciplinas, com contextos diferentes de acordo com o vasto leque de variedade que a propaganda atual produz, mas o seu fundamento será sempre a de levar o aluno a questionar a informação, a fonte, e as motivações.

Atualmente, no currículo do ensino secundário, a literacia política é incentivada por via de disciplinas como História A, mas também por disciplinas opcionais como a de Ciência Política e História, Culturas e Democracias. Ainda que cruciais, o estudo de Kahne e Bowyer comprova que estas só por si são insuficientes para dar aos alunos mecanismos de juízo à informação que consomem, principalmente quando a informação vai contra a sua visão política (Kahne & Bowyer, Fevereiro 2017, p. 26). É por isso essencial complementar a já existente oferta em formação política com a formação para os media¹⁸ e para a propaganda, comprovado pelo mesmo estudo como sendo mais benéfico para o desenvolvimento crítico dos alunos. Só assim se consegue oferecer ao aluno a plenitude das ferramentas cognitivas para uma participação cívica ativa e informada, ferramentas estas que permitirão ao aluno desenvolver um pensamento crítico e moral sustentado na evidência e não em modelos emanados do topo e assimilados no sistema de ensino.

¹⁸Ainda que exista um referencial de Educação para os Media na disciplina de Educação para a Cidadania, os seus temas não se debruçam sobre os problemas apresentados.

3- Enquadramento teórico e metodológico

3.1 Premissa

Como vimos no subcapítulo 2.2, atualmente a propaganda circula com maior facilidade do que em qualquer outro tempo histórico, graças à globalização, mas principalmente à internet e à massificação dos media. Vimos também no ponto 2.5 que, ainda que a escola não se possa demitir de formar cidadãos preparados para a complexidade da realidade, atualmente o curriculum não oferece ferramentas suficientes para que, no constante bombardeamento de informação que os cidadãos enfrentam no seu dia-a-dia, se capacitem os alunos para filtrar o que é relevante, o que é factual, e o que é baseado em fontes credíveis.

Se a internet revolucionou a forma como comunicamos, particularmente na disseminação de ideias e propaganda, também é verdade que se tornou uma ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, a generalidade das escolas tem acesso à internet, e um número considerável de escolas incute, de diversas formas, a necessidade de usar a internet aos alunos, quer ao pedir trabalhos de pesquisa onde a internet é sugerida, quer pelo próprio curriculum que já prevê o seu manuseamento em disciplinas como a de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Atualmente as crianças ocupam um lugar de destaque nos processos de inovação tecnológica, de facto, em 2019, 80,9% dos agregados familiares em Portugal tinham acesso à internet (mais 1,5% do que em 2018, isto num cenário pré-pandémico), sendo este acesso mais frequente nas famílias com crianças até aos 15 anos (94,5%) do que aquelas que não têm crianças (73,2%). Segundo o Instituto Nacional de Estatística, 99,6% dos estudantes utilizam a internet, dados estes que são referentes ao período anterior à pandemia de SARS-COV2, que obrigou vários alunos a usar diariamente e por largas horas a internet, agravando por isso a necessidade de formar para a literacia digital, em particularmente em disciplinas melhor vocacionadas para isso como a de Tecnologias de Comunicação e Informação ou Matemática, e, como vimos, para a formação para os media e propaganda, como História, Filosofia, e Tecnologias de Comunicação de Informação (INE, 2019, p. 1).

Foi com as problemáticas do nosso tempo em mente que o presente estudo foi sendo desenvolvido, tendo a escolha do tema decorrido de saber de antemão que iria lecionar a uma turma de 9º ano, e por isso, ensinar história contemporânea, período em que, pelo desenvolvimento dos totalitarismos, da Guerra Fria, e pela maior proximidade à atualidade,

gerava as condições perfeitas para explorar o tema. A escolha da propaganda está ainda ligada à procura de um tema motivador para os alunos, sendo a variedade e o facto de ser desenhada para ser apelativa, um trunfo no uso deste tipo de fontes em sala de aula.

3.2 Questão de Investigação e Objetivos

De modo a responder às problemáticas anteriormente mencionadas, foi primeiramente formulada a seguinte questão de investigação:

Qual a relevância da análise de propaganda na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento do espírito crítico?

Procurámos por isso perceber se, por via do estudo de vários exemplos de propaganda política, seria possível em primeiro lugar potenciar o interesse e o conhecimento histórico, e em segundo levar, levar a um maior desenvolvimento do espírito crítico. Foram ainda delineados os seguintes objetivos:

- Analisar de que forma a análise de propaganda potencia o interesse dos alunos nos temas trabalhados.
- Analisar diversas formas de propaganda e trabalhar a partir dela a evidência histórica.
- Trabalhar o pensamento crítico dos alunos e procurara enquadrar as competências aprendidas nas aulas de história com situações do quotidiano, indo ao encontro dos objetivos de cidadania da disciplina.

3.3 Metodologia

No presente subponto falaremos genericamente sobre os exercícios que viemos a desenvolver, procurando demonstrar o plano traçado de forma a atender aos objetivos. Começámos primeiramente por destacar o estudo da imagem fixa, e de propaganda simples e direta na sua mensagem, utilizando um exercício de análise de imagem, onde os alunos deveriam extrair de um cartaz propagandístico simples e com poucos elementos, as algumas evidências e inferências muito simples, como o que está a ser mostrado, o que se pretende, autor, contexto.

Ao longo das aulas seguintes, fomos complexificando a análise de imagens, altura que correspondeu ao tema da Revolução Soviética. Este tema é também ele particularmente útil para introduzir alguns conceitos relevantes como os símbolos relevantes, as cores, a ideia de apelo, de público-alvo, de narrativa e ideologia. Dou por exemplo a seguinte imagem analisada em aula:



Figura 1- Exemplo de cartazes de propaganda analisados em aula

A imagem acima mostra um dos exercícios de análise feitos em aula. Começámos por analisar a imagem à direita, que mostra um soldado com uma grande bandeira vermelha, de onde se lê o apelo “Sobre o cavalo, proletário”. Este cartaz, relativamente simples, têm, porém, um detalhe fundamental para a análise de futuros pósteres, isto é, a prevalência da cor vermelha, símbolo do movimento Bolchevique. Partindo da análise do cartaz da esquerda, temos uma imagem mais complexa na sua análise: um cavaleiro branco com a bandeira da Rússia surge de um céu dourado, atirando-se a um dragão que cerca uma cidade. Ora o jogo cromático que compõe o cartaz dá-nos a evidência do que procura ser transmitido, o cavaleiro branco com a bandeira russa é uma alusão ao exército branco, que se atira a um dragão vermelho, cor associada aos Bolcheviques, que cerca uma cidade, local onde tipicamente o exército vermelho tinha mais força pela maior concentração de operários.

O poder dos símbolos na transmissão de uma ideia complexa continuou a ser analisado em imagens também elas mais complexas, porém, a turma foi correspondendo ao desafio com uma forte participação oral, na qual em conjunto conseguiram ligar os símbolos a significados

e a intenções. Foi neste contexto que foi desenvolvido o primeiro exercício de Evidência Histórica (ver 3.4).

O passo seguinte foi complexificar o campo das intenções e da narrativa, através da problematização da fotografia (exercício 3). Nesta fase, problematizámos fotografias que procuraram transmitir uma narrativa sobre os acontecimentos estudados, no caso a Revolução Republicana, com fontes que desmentiam as fotografias e a narrativa que procuravam criar. O fim último foi precisamente demonstrar que a fotografia não é uma prova irrefutável para provar uma narrativa, colocar em causa as próprias evidências que os guiaram a determinada conclusão. Foi também uma oportunidade de falar do método histórico, e da necessidade de cruzar e questionar fontes de forma a validar as fontes e evitar manipulação. Destaco este exercício pela sua fácil transposição para uma realidade atual, facilmente feita na disciplina de História numa matéria que pode até ser temporalmente mais ligada ao aluno, de modo a responder precisamente à preposição de demonstrar como a realidade pode ser distorcida.

Finalmente, no contexto da Segunda Guerra Mundial procurámos analisar as guerras de informação, mostrando como o poderio naval, militar e o bem-estar público se enquadram em guerras ideológicas de informação e contrainformação de modo a procurar assegurar a opinião pública. Também a linguagem não verbal, por via das fotografias dos líderes e dos seus ícones foi alvo de análise (exercício 4).

Para consolidar os resultados obtidos, no final da experiência pedagógica fizemos um novo exercício de Evidência Histórica para comparar o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem à medida que íamos analisando criticamente diversas fontes (exercício 5). Também em sentido de consolidar e avaliar os conhecimentos, pedimos aos alunos para eles mesmos elaborarem uma forma de propaganda, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do ano (anexo 6).

3.4 Instrumentos de recolha de dados

3.4.1 Fichas de Trabalho e material de aula

3.4.1.1 Ficha 1 - *Diagnóstico*

A prática pedagógica foi iniciada com a introdução ao Tratado de Versalhes e as alterações ao mapa geopolítico europeu. A aula começou com alguma agitação, e até a alguma demonstração de desinteresse de alguns alunos ao depararem-se, pela primeira vez, com a minha presença no lugar de professor. Para recuperar os conhecimentos relativos à

Primeira Guerra Mundial, bem como para os motivar, iniciámos a aula com 2 atividades: primeiramente, foi colocado a circular entre alunos um exemplar original da *Ilustração Portuguesa*, datada de 22 de julho de 1918, onde pode se ver na capa o general Gomes da Costa a condecorar praças do Corpo Expedicionário Português (C.E.P) com a cruz de Ferro. Este exemplar conta ainda com diversas fotos do C.E.P, bem como uma nota de rodapé que foi analisada em aula, e onde se lê:

“Ao leitor: Depois de lida a “Ilustração Portuguesa”, enviai-a á junta Patriótica do Norte (Paços do Concelho-Porto) para esta a fazer chegar aos nossos soldados do “front”



Figura 2 - Capa da Ilustração Portuguesa apresentada em aula

O objetivo do uso deste primeiro recurso foi motivar os alunos a participar, recuperar os conhecimentos da Primeira Guerra Mundial, e permitir que se adaptassem à minha presença. No mesmo sentido, foram projetados dois posters de propaganda, um sobre o trabalho feminino e outro sobre o contributo dos afro-americanos para o esforço de Guerra, procedendo a um exercício de análise em conjunto com os alunos. Se na análise da *Ilustração Portuguesa* os alunos permaneciam passivos, este segundo exercício contou com a colaboração de um número significativo de alunos.

As aulas seguintes seguiram o modelo de análise de material propagandístico, após uma introdução ao conceito de propaganda e de evidência, os alunos foram desafiados a analisar imagens, geralmente de teor propagandístico, e a extraírem pequenas evidências, de modo a compreenderem o que lhes seria pedido no primeiro exercício de diagnóstico, ilustrado na imagem seguinte:

	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS ÁREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA ANO LETIVO 2021-2022	
HISTÓRIA - Ficha de Trabalho – 9.º Ano 9/11/2021		
NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____		
1-Interpreta a fonte 1.		
1.1- Que elementos observas na imagem?		
_____ _____ _____		
1.2- Quem foi responsável pela criação do cartaz, e com que objetivo?		
_____ _____ _____		
1.3 A partir da informação que conseguiste extrair do cartaz, localiza-o no espaço e no tempo, contextualizando-o.		
_____ _____ _____		
1.4 – Que pensamentos ou emoções procuraria o cartaz promover? Que elementos de levaram a essa conclusão?		
_____ _____ _____ _____ _____		



Fonte 1 - "Rapazes, venham para cá, são necessários!" - Poster publicado pelo Comité Parlamentar de Recrutamento, Londres, [sem data].

Figura 3- Ficha de Diagnóstico aplicada (ver maior no anexo 4)

Neste exercício, recorri a uma matéria já lecionada (A Primeira Guerra Mundial), porque na propaganda de guerra, os objetivos e os materiais tendem a ser mais claros nos seus apelos e inclusive mais motivadores para os alunos. O objetivo é levar os alunos a concretizar as tarefas básicas de recolha de informação de uma imagem fixa com poucos elementos, nomeadamente observar os elementos da imagem, olhar para a legenda e procurar a fonte. A partir daí, o aluno deve retirar pequenas evidências diretas, como a contextualização e objetivos/apelos do cartaz. O exercício foi realizado em casa pelos alunos, por não se enquadrar no tema da aula, pelo que daí resultaram algumas fragilidades que enumeramos na análise de resultados no ponto 4.1.

3.4.1.1 Ficha 2 - Evidência Histórica

Se o anterior exercício procurou averiguar a análise e contextualização de imagens simples, as aulas seguintes, dedicadas na sua maioria ao tema da Revolução Soviética, serviram para complexificar o problema. O uso de propaganda no tema da Revolução Russa foi particularmente útil, em primeiro lugar, porque a propaganda, pela sua natureza de apelar às massas tendencialmente analfabetas, facilita a ilustração de conceitos complexos e abstratos como “comunismo, socialismo, ditadura do proletariado”. Por outro lado, a constatação de que alguns alunos estavam a operar sobre uma visão maniqueísta de bons e maus, feita precisamente quando uma aluna me perguntou quem eram os bons, permitiu demonstrar e complexificar a matéria, novamente recorrendo à propaganda. Assim, a partir da apresentação das denúncias feitas pelo exército branco ao exército vermelho e vice-versa,

procurei demonstrar como ambas as partes adotam um discurso “do lado bom” enquanto procuram denegrir o seu opositor, omitindo propositadamente a violência que o seu grupo pratica.

Mais uma vez, além do uso de linhas cronológicas para ir contextualizando a matéria no espaço e no tempo, privilegiei a imagem fixa propagandística como ferramenta de estudo. Desta vez, complexificando as imagens com leituras menos lineares, e introduzindo elementos simbólicos e de iconografia, como exemplificado no ponto 3.3 com a análise de um cartaz do exército branco em contraste com um cartaz do exército vermelho.

Assim, na segunda ficha, além de contextualizarem uma imagem bastante mais complexa, pretendia-se que os alunos começassem a retirar pequenas evidências que lhes ajudassem a tirar primeiro pequenas conclusões (quem fez e para quem?), devendo posteriormente procurar evidências para responder ao que procuraria o poster promover, ou até caracterizações mais abrangentes no que diz respeito ao contexto e à ideologia promovida. Foi também solicitado uma breve descrição do que o aluno entende por Propaganda, assunto que foi também largamente discutido nas aulas. Para a realização deste exercício, os alunos tiveram um total de 40 minutos, divididos entre 2 aulas, tendo as fichas permanecido na minha posse durante este intervalo de modo a não permitir que fossem consultadas ou alteradas em casa pelos alunos.

	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS ÁREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA ANO LETIVO 2021-2022	
HISTÓRIA - Ficha de Trabalho - 9º ano 23/11/2021		
NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____		
1- Localiza no espaço e no tempo a imagem, contextualizando-a na matéria que aprendeste. _____ _____		
2 - A partir da análise da imagem, a qual destes grupos associarias o autor deste poster? Assinala com um X e indica os elementos da imagem que te levaram a essa conclusão. <input type="checkbox"/> - Aristocracia Czarista <input type="checkbox"/> - Bolcheviques <input type="checkbox"/> - Liberais/Burgueses _____ _____		
2- Quem achas que é o “público-alvo” deste cartaz? _____ _____		
3- Que visão do mundo procuraria o autor do poster promover? _____ _____		
4- A partir do poster , caracteriza a Revolução Soviética identificando as guerras políticas, ideológicas e demais fatores que consideres pertinentes. <u>[utiliza o verso da folha]</u> . 5- Descreve, em breves palavras tuas, o que entendes por “Propaganda”, e refere alguns exemplos. <u>[utiliza o verso da folha]</u> .		
		
		<small>1º de Maio de 1920. Das ruínas do capitalismo à immandade universal dos trabalhadores! 1920. Litografia. Coleção de Posters RU/SU 2007, Hoover Institution Archives</small>

Figura 4- Ficha de Evidência (ver maior no anexo 5)

As respostas às perguntas 3 e 4 foram analisadas e ordenadas à luz da escala de evidência histórica de Rosalyn Ashby. (Ashby, 2003), tendo os resultados sido analisados no ponto 4.2

3.4.1.3 Ficha 3 - Propaganda na construção e Manipulação de uma narrativa histórica

O terceiro exercício foi realizado já no Segundo Período de aulas, no tema “Portugal: Da 1ª República à Ditadura Militar”, e contou com duas alterações que considero fundamentais na motivação dos alunos: a introdução de formas diversificadas de propaganda, e o contacto direto e frequente com fontes de época.

Primeiramente, através da análise de uma edição fac-similada da Revista “A paródia”, nomeadamente a edição de 17 de janeiro de 1900, onde consta a ilustração “Política: a grande porca”, levámos os alunos a compreender noções básicas de iconografia, dando vários exemplos de trabalhos de Bordalo Pinheiro que são relevantes para a cultura portuguesa e para a compreensão da caricatura e do cartoon político. Posteriormente, foi também utilizado um discurso de Afonso Costa relativo aos adiantamentos à casa real, com a análise do excerto “(...) Por muitos menos crimes do que os cometidos por D.Carlos I, rolou no cadafalso, em França, a cabeça de Luís XVI!” (Oliveira Marques, 1973, pp. 158-183) à luz do impacto que este teria sobre os Republicanos e sobre as massas descontentes pelo escândalo.

A Revolução Republicana foi explicada com grande detalhe, tendo os movimentos das forças revoltosas sido seguidos num mapa de Lisboa retirado do Google Earth.



Figura 5 - Ilustração do movimento de Machado Santos e das forças republicanas

Os alunos reagiram de forma muito positiva e muito interessada a este método, permitindo a realização do próximo exercício com relativo sucesso devido ao grande engajamento. Assim, começámos por analisar o seguinte excerto:

“À tarde, correu que a família real embarcara. Apareceram então pela cidade e arredores muitos carbonários finalmente disponíveis para justificar o mito de uma

«Revolução Popular». Pousaram para fotografos e atacaram algumas esquadras da policia (...) (Ramos, 2015, p. 579)

A partir da análise deste excerto, os alunos deveriam procurar explicar o porquê dos revolucionários terem regressado à rotunda para tirar fotos, e de que modo isto poderia estar relacionado com o tema da propaganda. Simultaneamente, foram projetadas fotos tiradas pelos populares na rotunda, onde demonstrávamos que os mesmos, ainda que armados, não estavam em posições de combate, e as barricadas construídas para as fotos eram muito rudimentares. O objetivo foi avaliar de que modo os alunos conseguiriam conectar ambos os conceitos, e se compreendiam o conceito de manipulação da imagem para criar uma narrativa alternativa à realidade, conceito que se inscreve nos objetivos propostos inicialmente. As leituras que os alunos fizeram do problema foram registadas e analisadas no ponto 4.3.

3.4.1.4 Exercício 2- *Fontes de guerra*

As aulas seguintes, de introdução aos fascismos e ao Estado Novo, foram lecionadas utilizando a variedade das fontes de propaganda para ilustrar a matéria. Neste contexto, para ilustrar o colonialismo, foi mostrado aos alunos um excerto da música “Angola é Nossa”, analisando depois com os alunos. Denotou-se claramente uma forte necessidade de interpretar e problematizar os meios de propaganda deste tipo, desde logo porque alguns alunos se mostraram recetivos ao intuito do propagandista. Daí concluí que alguns tipos de propaganda, nomeadamente as de maior esmero de execução, que façam referência à realidade do aluno e a um “Nós” ainda presente, podem ainda ter o efeito pretendido pelo propagandista, mesmo que num contexto diferente. Isto porque a compreensão por parte dos alunos do contexto internacional e político atual, bem como a própria formação do conceito de cidadania e democracia está ainda em desenvolvimento, e o aluno sente-se tentado a assimilar a mensagem ao invés de fazer uma análise abstrata. Posto isto, fica claro que o deve haver um cuidado particular a tratar este tipo de fontes propagandísticas, pelo que, em futuras planificações, foi necessário reservar mais tempo para analisar, contextualizar, comprar e desconstruir a argumentação, os discursos, as imagens etc.

Posteriormente, iniciou-se o subtema “A Segunda Guerra Mundial”, onde foi feita uma análise ao expansionismo Alemão antes da Guerra por via de vários mapas, mas também discursos e fotografias. Neste contexto, a contextualização do tema e a sua análise foi enriquecida com uma comparação aos eventos que, entretanto, se desencadeavam no leste europeu, comparando os argumentos de Putin aos de Hitler no que diz respeito à proteção

messiânica dos povos de língua Alemã e Russa. Este tipo de paralelos enriqueceram o interesse dos alunos, que não só viam este tipo de argumentação a desenrolar-se de forma palpável no seu mundo ao invés de ser somente uma ideia abstrata, como acabavam por manifestar uma certa empatia com os dilemas que a expansão alemã impunha aos aliados.

Partindo do valor acrescentado que as fontes primárias trouxeram às aulas, novamente provado quando foi mostrado um número do boletim “A Alemanha luta por”, exemplar de propaganda de guerra alemã distribuída pelas embaixadas alemãs em Portugal datada de 1944. O próximo exercício procurou conjugar o interesse e a receptividade dos alunos a estes recursos, bem como um particular interesse demonstrado sobre o tema, tendo sido preparada uma aula de análise de fontes com inspiração nos métodos da aula oficina.

A aula foi desenhada sobre o mote de analisar a guerra pelas suas consequências concretas, e não somente através da luta de cores num mapa. Selecionei 6 boletins de guerra, 5 da autoria do governo dos Estados Unidos da América (números do “Victory” e do “Em Guarda” para a defesa das Américas) datados de entre 1941 e 1945, e um número de “A Guerra Ilustrada” de 1941, da autoria do governo britânico. Servi-me ainda de um retrato de Adolf Hitler com a sua assinatura, anexo ao boletim alemão supramencionado. Em cada boletim foram selecionados excertos relevantes que os alunos deveriam ler e analisar quando lhes fosse solicitado. Os marcadores, por sua vez, estavam codificados em vários temas: 1- Cultural, 2- Social/Industrial, 3- Territorial, 4-Guerra.

A preparação da aula teve de ter também em conta o comportamento da turma, que é, como mencionado anteriormente, particularmente agitado. Daí a necessidade de selecionar com cuidado o horário da aula (tendo sido a aula dada num dos blocos da manhã em que geralmente o comportamento é melhor), e adotar uma metodologia que, fosse flexível o suficiente para, em caso de a turma não corresponder ao comportamento previsto na análise das fontes, ser fácil de retomar uma linha mais em linha de conta com o que são as aulas normais, a que eles estão habituados. Assim, a aula tinha como fio condutor os já comuns problemas e explicações do professor, que delegava a cada um dos 5 grupos um problema para analisar de acordo com o que estava a ser falado, enunciando o marcador que deveria ser aberto e analisado. Foi por isso ainda alterada a disposição da sala de aula, de modo que os grupos ficassem junto aos seus elementos, e foi feito um PowerPoint que permitia ao professor selecionar o marcador que determinado grupo estava a ler e projetar para que toda a turma pudesse seguir o que estava a ser analisado (anexo 2).

A execução da aula começou com a visualização de um excerto da curta-metragem da Disney *Der Fehrer's face*, que passou à medida que eles iam entrando e se preparando para a aula. No final foi feita uma análise ao excerto, que troça do modo de vida promovido pela Alemanha nazi, procurando descobrir as motivações que levariam à criação da curta-metragem.

Feita a revisão da aula anterior, em que enumerámos as fases do conflito, foi mostrado aos alunos um retrato assinado de Adolf Hitler, anexo a um boletim de propaganda alemão, e a capa de um dos boletins que seriam analisados na aula:

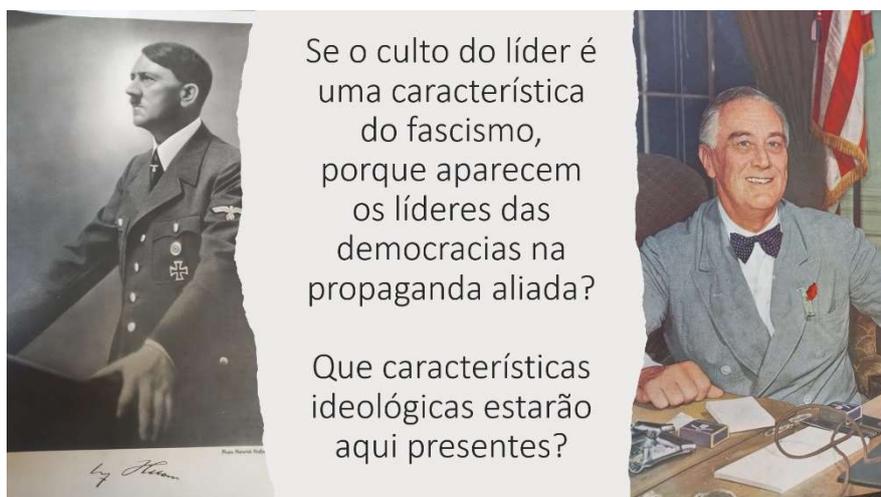


Figura 6 - Questão de abertura da aula

A pergunta que iniciou esta análise “se o culto do líder é uma característica do fascismo, porque aparecem os líderes das democracias na propaganda aliada?”, foi colocada com a rasteira de assumir que o facto dos presidentes das democracias aparecerem nos boletins de guerra ser evidência de que haveria um culto do líder equivalente ao do fascismo. A falácia seria desconstruída pelos alunos de forma surpreendentemente rápida, que chegaram à conclusão de que não há necessariamente um culto ao chefe, ideia que eu completei ao dar o exemplo da eleição britânica de 1945, em que Churchill, vencedor da guerra, perdeu para Clement Attlee. De seguida foi colocado um novo problema: “sem contexto, seria relativamente evidente para nós identificar qual destes líderes seria o líder de uma democracia e de um estado totalitário. Mas que indícios tiramos da imagem para chegar a uma conclusão?”. Pretendia-se assim que os alunos dissecassem a imagem em busca da linguagem não verbal e dos vetores ideológicos que os levaram a tal conclusão, anotando-os numa folha, das quais surgiram as analisadas no ponto 4.4.

A exposição da matéria foi retomada retomando o marco estipulado na aula anterior de 1942, e retomando uma ideia que ficou para trabalho de casa, após Timor-Leste, território sob alçada do estado português, ter sido identificado num mapa que ilustrava a máxima expansão japonesa no pacífico.

Posteriormente, procedemos à análise dos boletins de guerra. O grupo A abriu o marcador A2 e comentou com a turma a introdução de novos cursos nos liceus americanos, com 200 disciplinas para escolher, e uma forte presença feminina. De seguida, o grupo B, após ler um marcador onde é referida a política externa de boa vizinhança dos EUA, analisaram um outro marcador com personagens famosos da Disney (Pato Donald, José Carioca e Galo Panchito), que através dos filmes de animação, procuram, por via da cultura, instigar uma ideia de amizade entre os povos que cada personagem represente (EUA, Brasil e México).

O grupo C analisou um marcador que referia a introdução do plástico, como um novo material dinâmico, barato e moldável, o grupo D analisou um artigo sobre o desenvolvimento da rede de autoestradas americanas (instigada pela guerra) e sobre as melhorias técnicas nos meios audiovisuais e televisivos. Finalmente o grupo A foi retomado com a análise de um artigo que refere melhorias na indústria que permitia produzir o dobro das espingardas no mesmo tempo em que antes se produziria apenas uma.

De seguida, a partir de mapas que presentes nos boletins atribuídos ao seu grupo, o grupo E e A foram assinalar ao quadro a máxima expansão Japonesa e Alemã respetivamente. A partir da construção deste mapa, o grupo C abriu um marcador que fala do trabalho forçado que os Alemães impuseram à população francesa, e de seguida, falámos do desembarque dos aliados na Normandia a 6 de junho de 1944, altura em que mostrei aos alunos um *cricket*, instrumento utilizado pelos paraquedistas aliados e pela resistência francesa, que ao reproduzir o som de um grilo, permitia aos soldados identificarem-se aos seus aliados sem se exporem. Observando por um lado a frente aberta na Normandia, e por outro as frentes italianas e de Leste, caracterizámos sumariamente o avanço aliado até à capitulação alemã a 7 de maio de 1945.

Estando apenas aberta a frente japonesa no verão de 1945, analisámos o avanço dos aliados, e o grupo E leu alguns pontos da Declaração de Postdam, enunciando as condições de paz para o conflito. Também o grupo E leu um pequeno texto do seu boletim intitulado “Energia Atómica e o advento de uma era de imensas possibilidades”, discutindo-se com a

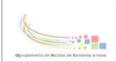
turma por um lado o otimismo relativo à energia nuclear para o desenvolvimento da humanidade, inclusive tendo nós referido a Euratom, criada em paralelo com a Comunidade Económica Europeia. Com esta reflexão, das possibilidades da energia atómica enquanto energia limpa e de alta eficácia versus os seus perigos, terminámos a aula a falar do uso das bombas atómicas no Japão. Para balanço final, foi pedido aos alunos que escrevessem na sua folha algumas ideias chaves da aula que lhes despertou mais interesse, e a partir dessas foi construído a seguinte nuvem de palavras analisada também no ponto 4.4

Este plano seria encerrado em definitivo na aula seguinte, quando no começo da aula, e a fim de recordar o que tinha sido lecionado, os alunos de todos os grupos colaboraram na elaboração de uma resposta coletiva que resumisse o que foram as consequências científicas, industriais, militares e humanas da guerra.

3.4.1.5 Evidência Histórica 2º Exercício

Nas aulas seguintes, explorámos as soluções do pós-guerra para a recuperação da Europa e para manutenção da paz, tendo analisado a Organização das Nações Unidas, o Plano Marshall, a Organização do Tratado do Atlântico Norte e a Comunidade Europeia do Carvão e Aço.

Analisadas estas organizações em profundidade, foi entregue na última aula uma nova ficha de evidência histórica similar à primeira realizada de modo a verificar se houve alguma evolução nos alunos que possa ser analisada à luz do conceito de Evidência Histórica. A ficha, abaixo ilustrada, foi entregue na última aula lecionada por mim, após se terem revistos os conteúdos da aula anterior, tendo os alunos feito num tempo substancialmente menor do que a primeira, de cerca de 20 minutos, tendo os seus resultados sido analisados no ponto 4.5.

	Escola Secundária Fernando Namora Ficha de Trabalho – História Tema: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX: A Revolução Soviética.	Nome _____ Nº _____ Data: 29/03/2022
---	--	---

1- Localiza no espaço e no tempo a imagem, contextualizando-a na matéria que aprendeste.

2- Que elementos destacarias na imagem?

3- Atendendo aos elementos que identificaste e ao subtexto (elementos da fonte abaixo da imagem), que mensagem se pretende transmitir? Com que intenção?

4- Atendendo ao que estudámos ao longo do ano, sugere uma definição para "propaganda". (podes usar o verso da folha)



Figura 7 - Segunda Ficha de Evidência Histórica (ver maior em anexo 6)

3.4.1.6 Aplicar o conhecimento

Ao longo das aulas os alunos puderam analisar uma grande diversidade de propaganda, tendo lhes sido colocado o desafio de eles próprios criarem fontes de propaganda tendo em conta as variáveis que fomos analisando (objetivo, público-alvo, uso de símbolos significativos, entre outros). O objetivo foi por um lado, aproveitar o potencial criativo demonstrado em anteriores trabalhos, por outro procurar motivar os alunos a realizar os trabalhos de casa. Pretendemos também contornar as fragilidades que os exercícios de Evidência Histórica têm, por dependerem de uma série de variáveis entre as quais a própria motivação dos alunos, e assim, com este exercício que se pretendia acima de tudo motivador, conseguir uma maior robustez nas conclusões do estudo. Foi lhes dado um guião e cerca de duas semanas para a realização do trabalho, porém o número de trabalhos de casa entregues não sofreu alterações para os padrões da turma, tendo sido devolvidos 15 trabalhos. Os trabalhos foram depois agrupados em 3 níveis apresentados de acordo com o rigor dos trabalhos, conforme pode ser visto no ponto 4.6.

3.4.2 Escalas de análise dos resultados

De modo a construir resultados demonstráveis, que a mera observação empírica não tornaria possível colocar no relatório, e de modo que estes sejam facilmente comparáveis, utilizámos, a partir das respostas e considerações que os alunos foram anotando ao longo dos exercícios e das aulas, duas escalas para medir o seu entendimento sobre os temas abordados.

Para medir os níveis de evidência Histórica seleccionámos a escala de Ashby 2003, apresentada na Revista Educação Histórica e Museus. Este conceito parte da premissa que, visto que o conhecimento histórico só pode ser reconstituído por via de fontes e testemunhos deixados pelo passado, o nosso conhecimento encontra-se limitado às particularidades inerentes à ciência histórica. A evidência pode ajudar a compreender a História como ciência viva e em transformação na tentativa de reconstrução do passado, por via do questionamento e validação de fontes de onde se retiram inferências para construir uma narrativa do passado (Lobo, 2020, pp. 20-21). Através do ensino da investigação histórica, Ashby esperava desenvolver certas aptidões como: Uma aproximação reflexiva ao conhecimento, respeito pela verdade, respeito pela evidência, imparcialidade na gestão de conflitos, predisposição para reexaminar certezas aprendidas, reconhecimento de julgamentos válidos e bem fundamentos, admissão da controvérsia e predisposição para considerar o contexto no qual o discurso ou intenção da ação são relatados (Ashby, 2003, pp. 37-59). Torna-se, portanto, evidente que, ao

conceber o conceito de evidência histórica, Ashby procurava atender a uma série de objetivos em comum com os que apresentámos anteriormente. A propaganda é, pela sua natureza manipuladora, um terreno particularmente fértil para treinar este conceito, e a escala de Ashby uma forma eficiente de medir os resultados do estudo.

Tomando por base a escala de Ashby, mas para medir a complexidade do entendimento dos alunos sobre propaganda, criámos uma escala de modo a facilitar o acompanhamento do progresso do nível de entendimento dos alunos, e de modo a poder agrupar-los por nível. Ao longo do estudo, esta escala foi utilizada juntamente com a de Ashby de modo a procurar demonstrar a evolução dos alunos num momento formal de avaliação.

A tabela da propaganda (Anexo 4) procura compilar, de forma ascendente, as diversas sensibilidades que os alunos tendem a apresentar ao explicar o conceito, com um primeiro nível para respostas incoerentes, um segundo para quando a propaganda é vista como uma fonte de comunicação linear, sem cuidados metodológicos; um terceiro para quando a propaganda é encarada pela sua vertente comercial; um quarto que já apresenta algum cuidado do aluno em problematizar as fontes, operando ainda assim numa lógica de bom/mau, ou de verdadeiro/falso; um quinto nível que já pressupõe intencionalidade e alguma complexidade, mas que não toma em consideração as manipulações da fonte; e finalmente o sexto nível em que o aluno apresenta uma explicação complexa de partilha de ideias/mundividências, operando consciente das questões metodológicas e da intenção manipulativa. Esta tabela não está, porém, validada por estudos de grande escala de outros autores, sendo uma ferramenta desenhada de propósito para este trabalho e cujo objetivo é procurar traçar genericamente o desenvolvimento dos alunos deste estudo.

Para poder traçar variáveis entre os alunos com mais dificuldades e os alunos com menos dificuldades, de modo a ver se a progressão e as aulas seriam particularmente motivadoras para algum tipo de aluno, criámos dois grupos. O primeiro, o grupo X foi constituído pelos 3 alunos que demonstraram menos empenho e piores resultados, e o grupo Y pelos alunos que obtiveram melhor aproveitamento e demonstraram maior empenho e motivação nas tarefas. O objetivo desta divisão será verificar se, dentro da evolução global da turma, conseguimos que algum destes grupos aumente o seu rendimento, sem que estes dados sejam diluídos nos resultados globais, procurando assim verificar se as respostas que foram

dadas ao longo das aulas para motivar os alunos mais desmotivados e potencializar os alunos com melhores resultados surtiram algum efeito.

4. Aplicação do Estudo e Análise dos resultados

No presente capítulo demonstraremos o resultado dos recursos de recolha de dados referidos no anterior capítulo, seguindo a mesma ordem atrás apresentada.

4.1. Resultados do exercício de Diagnóstico

Relativamente à análise do exercício de diagnóstico importará primeiro referir que, dos 24 alunos que compunham a turma à realização deste exercício, apenas 20 o entregaram, sendo que dos 4 que não entregaram nada, estão os 3 alunos do grupo X que se destacaram por falta de interesse e resultados baixos. No que diz respeito aos resultados da observação, os alunos conseguiram identificar os principais elementos com relativa facilidade, tendo a totalidade deles referido o soldado, 19 alunos referiram o mapa, e além destes elementos, 15 alunos referiram a frase da imagem. A identificação da autoria também foi bem-sucedida, tendo 19 alunos associado à Primeira Guerra Mundial, e 17 alunos conseguiram contextualizar com sucesso o cartaz na Primeira Guerra Mundial. As fragilidades do exercício ter sido feito em casa tornaram-se evidentes, porém, quando observei que 2 alunos disseram tratar-se de um cartaz australiano, pelo que a existência de um exercício similar online com uma versão australiana do cartaz me levou a querer que alguns alunos terão procurado e copiado de um exercício similar da internet. Por fim, no que diz respeito aos objetivos e emoções que o cartaz procuraria despertar, a totalidade das respostas vai ao encontro dos objetivos, mas novamente ficaram evidentes as fragilidades de não acompanhar este tipo de exercícios, pelo facto de 15 das respostas serem iguais ou extremamente similares.

Assim, o balanço final deste exercício ficou altamente condicionado pela forma como os alunos realizaram o trabalho proposto, pelo que restantes trabalhos foram desenvolvidos em aula e na minha presença. Ainda assim, ficou evidenciando que globalmente os alunos são capazes de ver os principais elementos de uma imagem e atender ao subtexto, estando em condições de, nos próximos exercícios, complexificar a imagem e a evidência a ser retirada, de modo a poder utilizar os trabalhos de Ashby como referencial de evidência histórica.

4.2. 1º exercício de Evidência.

No primeiro exercício de Evidência Histórica foram recebidas 25 respostas, correspondente ao número total de alunos presentes no dia. Após analisar várias vezes as repostas, foram finalmente agrupadas nos gráficos que se seguem:

À Pergunta 3 “Que visão do mundo procuraria o autor do poster promover?”, foram obtidos os seguintes resultados:

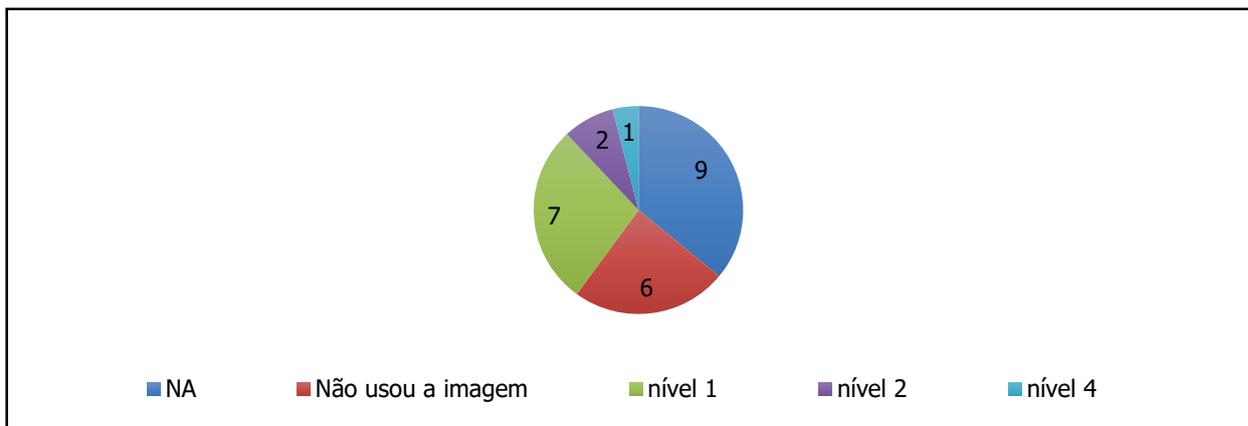


Gráfico 1 - Figura 8 Nivelação das respostas dos alunos (Questão 3, Ashby 2003)

Tabela 1 - Exemplos de respostas por nível [Questão 3]	
Nível 1	O autor do poster procura promover uma manifestação contra o regime autocrático.
Nível 2	Fazer uma Revolução para conseguir a paz e a igualdade entre todos.
Nível 4	O autor procura promover uma visão do mundo que diga que o capitalismo e os burgueses são maus e o certo é o socialismo e o regime de Lenine.

À pergunta 4 “A partir do poster, caracteriza a Revolução Soviética identificando as guerras políticas, ideológicas e demais fatores que consideres pertinentes.

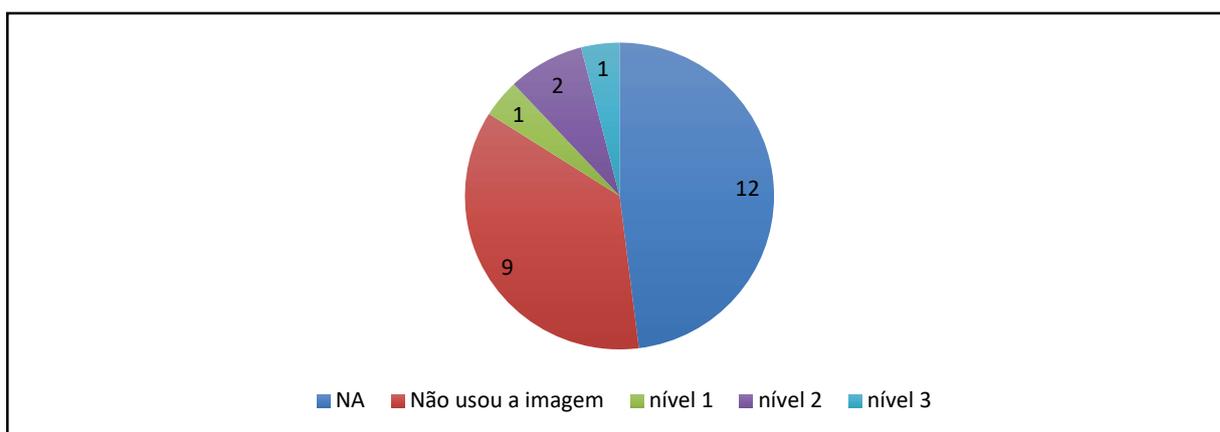


Gráfico 2 - Nivelação das respostas dos alunos (Questão 4, Ashby 2003)

Tabela 2 - Exemplos de respostas por nível [Questão 4]	
Nível 1	Os agricultores acima dos demais trabalhadores, provavelmente com um salário maior.
Nível 2	Os trabalhadores operários queriam deitar abaixo o poder do rei e a sua riqueza, queriam poder ter mais liberdade com as fábricas. Queriam deitar abaixo o poder absoluto.
Nível 3	A Revolução Soviética foi a tentativa de instalar um regime político com o objetivo de alcançar o comunismo, acabando com o regime autocrático do Czar, como podemos observar pelo povo a pisar a coroa do Czar, dinheiro e outros símbolos burgueses.

Para analisar e comparar os dados referentes à percepção do aluno relativa à propaganda, os dados foram organizados segundo a escala de propaganda apresentada no ponto 3.4.2. Foram obtidos os seguintes resultados:

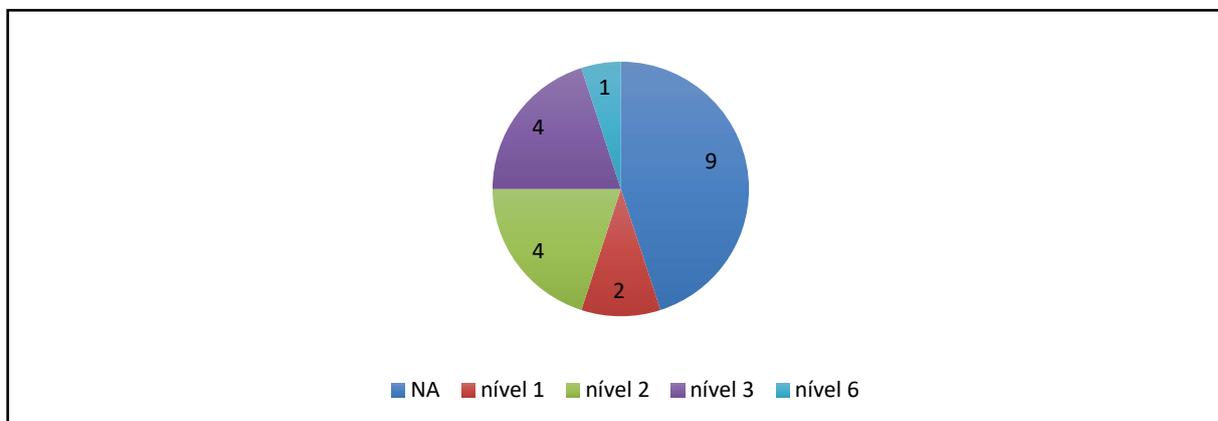


Gráfico 3 - Níveis de percepção de propaganda

Tabela 3 - Exemplos de respostas por nível [Questão 5]	
Nível 1	Propaganda pode ser um anúncio, um poster, um cartaz, um cartaz...
Nível 2	A propaganda é tipo um anúncio para mostrar a todas as pessoas
Nível 3	Propaganda é uma forma de atrair as pessoas para alguma coisa utilizando cartazes, publicações...
Nível 6	Na minha opinião, propaganda é tentar oferecer uma versão simples e alterada do mundo de modo a tentar convencer pessoas a aceitarem e adotarem as suas ideias e soluções.

Os resultados globais desta ficha foram, porém, bastante frágeis, desde logo por se verificar que grande parte dos alunos vê a imagem fixa como uma mera ilustração da matéria, não a utilizando para retirar evidência. Dos alunos que efetivamente usaram a imagem como

fonte, os seus níveis são relativamente baixos. Não obstante, há claramente necessidade de motivar os alunos a participarem nos exercícios propostos, pelo que a esmagadora maioria dos alunos não respondeu a todas as questões, sendo que também a cultura escrita dos alunos é bastante frágil, tendo as respostas uma média de apenas 9 palavras.

Analisando em foco dos grupos, o grupo X, constituído pelos 3 alunos com piores resultados, não fizeram nenhuma das perguntas analisadas, tendo em conjunto escrito somente 14 palavras, com respostas altamente incompletas e ideias vagas ou incoerentes. No grupo Y, um dos alunos obteve os níveis 4 e 3 na evidência, e o nível máximo na escala de propaganda; e os restantes obtiveram 1 e 2 na evidência, e 2 e 3 na propaganda. Somados, estes três alunos escreveram 327 palavras com respostas relativamente articuladas.

Face à clara falta de motivação e interesse neste tipo de exercícios, dos quais não tiraria nada de substancial pelos motivos referidos, houve necessidade de mudar a metodologia, deixando de entregar fichas e passando a desafiar os alunos no decorrer da aula, a anotar em folhas do caderno as suas respostas. Assim, o aluno deixa de sentir o exercício como um ato tão formal, estando eu disposto a receber respostas mais curtas por isso, mas permite uma dinâmica diferente, ao colocar as perguntas em momentos chaves da aula quando a turma está mais engajada com a matéria, por exemplo, e como veremos no exercício seguinte, pode ser colocado um problema para concluir um trecho particularmente interessante da matéria, no caso que veremos de seguida, a Revolução Republicana.

4.3 A propaganda na construção de uma narrativa histórica.

Atendendo à análise do excerto do Rui Ramos, organizámos as explicações dadas pelos alunos na tabela abaixo:

Tabela 4 - Sugestões dos alunos sobre as motivações para o regresso dos republicanos à rotunda para tirar fotos após a revolução.	
Chamar apoio à causa Republicana	3
Mostrar Bravura	1
Recordar o evento	10
Informar	3
Embaraçar	1
Fazer propaganda à máquina fotográfica	1
Criar a ideia de uma revolução popular	1

Após ser colocada esta questão, foi seguida a exposição e explicada a intenção de criar a ideia de uma revolução popular. Ainda que as respostas dos alunos tenham na sua grande maioria associado a fotografia à simples recordação que genericamente é dada no dia-a-dia, cerca de $\frac{1}{4}$ das respostas foram no sentido da linguagem não verbal, ao apontar como hipóteses embaraçar o inimigo, ou chamar para a causa. Assim, foi possível perceber que um número significativo de alunos já consegue associar a imagem a uma intenção, sendo que o modo como o exercício foi feito, motivou os alunos à participação e interessou-os em saber a resposta.

Serviu ainda para mostrar de forma concreta aos alunos alguns dos cuidados que os historiadores devem ter quando estão a analisar fontes históricas, precisamente devido à possibilidade de manipulação a que estas estão sujeitas por quem as desenvolve. Apesar da explicação de manipulação de fontes e de métodos da historiografia ser algo abstrato, a partir de um exemplo claro, prático, e a que eles de alguma forma se ligaram, foi possível demonstrar com clareza os desafios do saber histórico, ilustrando-o no seguinte esquema:



Figura 8 - Esquema ilustrativo das metodologias da historiografia usado em aula

O tema foi encerrado novamente com uso de fontes primárias, nomeadamente pela circulação de moedas para os alunos analisarem de que forma o discurso não verbal e propagandístico pode ser cravado em itens essenciais do dia-a-dia. Para isso, foi colocada em circulação uma moeda de D.Manuel II datada de 1910, e um escudo, devendo os alunos procurar diferenças nos símbolos. Mais uma vez, o contacto com fontes primárias não só os deixou interessados como levou a turma a ter uma maior pré-disposição para os desafios propostos.

4.4 Fontes e Representações de guerra.

Relativamente à aula sobre a Segunda Guerra Mundial, à questão “sem contexto, seria relativamente evidente para nós identificar qual destes líderes seria o líder de uma democracia e de um estado totalitário. Mas que indícios retiram da imagem para chegar a uma conclusão?”, agrupámos no gráfico seguinte as ideias expressas pelos alunos:

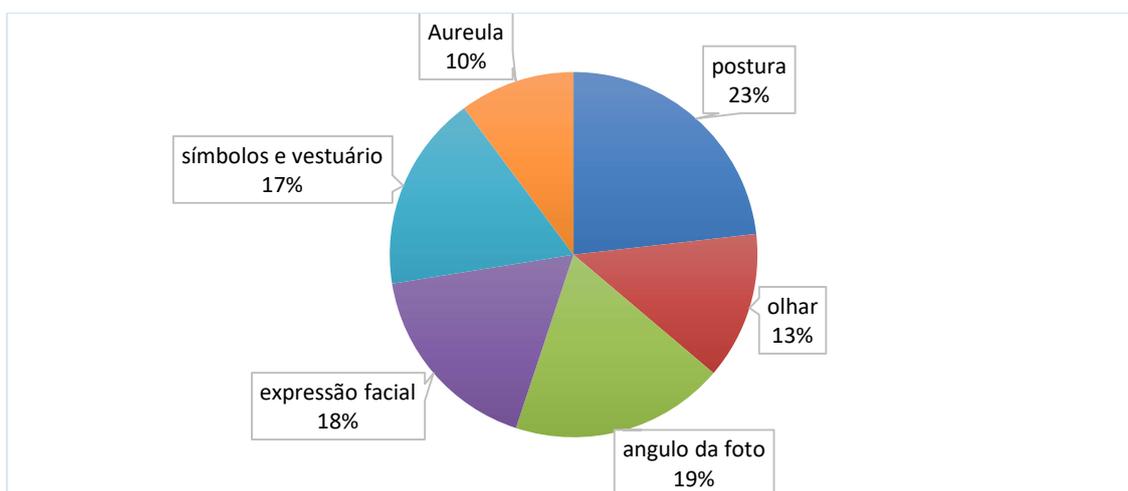


Gráfico 4 - Distribuição das características apontadas pelos alunos

As respostas são globalmente equilibradas, sendo que da discussão claramente os alunos parecem ter retido com particular interesse a questão do ângulo e da postura. Uma das melhores respostas veio inclusive do grupo X, tendo o aluno em questão respondeu o seguinte:

“Na imagem de Hitler, ele está com uma postura muito forçada, a foto é tirada a partir de baixo, dizendo que Hitler é superior. Hitler também está com uma cara muito séria enquanto a foto de Roosevelt está ao nível do observador com uma postura mais descontraída e uma cara mais feliz.”

Concluimos esta análise dando um exemplo prático de como o enquadramento da imagem, os símbolos e a roupa transmitem todo um contexto em si mesmo, levando aos alunos de imaginar que ambas as fotografias eram cortadas e colocadas num ambiente informal, no caso uma esplanada. O perfeito enquadramento da imagem de Roosevelt, sentado, ao nível do observador, sorridente e descontraído face a um Hitler acima do nível de visão do espetador, de pé de e ilustrado de forma messiânica, permitiu aos alunos compreender o valor simbólico que estes elementos visuais transmitem.

Exploradas as características visuais da imagem, foi pedido aos alunos para interpretar o que pretendia transmitir a partir daquelas características:

Tabela 5 - Propriedades atribuídas ao retrato de Hitler e Roosevelt pelos alunos após a análise dos mesmos.	
Hitler	Roosevelt
Violência (1)	Confiança /2)
Superioridade (12)	Felicidade (3)
Liderança/poder (5)	Solidariedade (3)
Seriedade (3)	Igualdade (7)
Santidade (5)	Paz (1)
Incoerente/ Não fez (5)	

As respostas revelam uma valorização, por um lado, do autoritarismo presente na imagem de Hitler, e por outro, uma clara valorização de fatores afetivos, ilustrado na seguinte resposta:

“Relativamente à imagem de Hitler, transmite um regime duro (de ditadura) e infeliz. Quanto ao Roosevelt, a imagem transmite um regime mais livre e justo.”

No final da aula, para avaliar que conhecimentos os alunos retiveram e valorizaram, através do balanço da aula elaborado por cada aluno, organizámos a seguinte nuvem de palavras:



Figura 9 - Nuvem de palavras elaborado a partir dos principais conceitos referidos pelos alunos no final da aula

Na análise aos resultados, podemos ver que os alunos valorizaram muito a questão nuclear, bem como a rendição do Japão e da Alemanha com o suicídio de Hitler. Também a operação Tocha e do trabalho feminino aparece com destaque, bem como o cricket, a política de boa vizinhança associada ao pato Donald. O aparecimento da palavra cobras é fruto de uma nota que foi bastante valorizada, relativa à participação da Força Expedicionária Brasileira que atuou sobre o lema “A cobra está fumando!” numa alusão a um ditado popular que dizia que seria mais fácil uma cobra fumar do que o Brasil entrar na Guerra.

4.5 Evidência II

No Segundo exercício de evidência responderam 21 alunos, posto que havia apenas 20 alunos em aula, e em casa por isolamento apenas um realizou a tarefa. Os resultados globais para as perguntas de análise da imagem e contextualização foram substancialmente melhores do que nos exercícios anteriores, tendo a grande maioria dos alunos não só identificado a iconografia comunista das nuvens, como notado o jogo de sombras em contraste com o campo florido na

Europa. Relativamente à análise da pergunta 3, de onde se esperava que os alunos retirassem evidência, obtiveram-se os seguintes resultados:

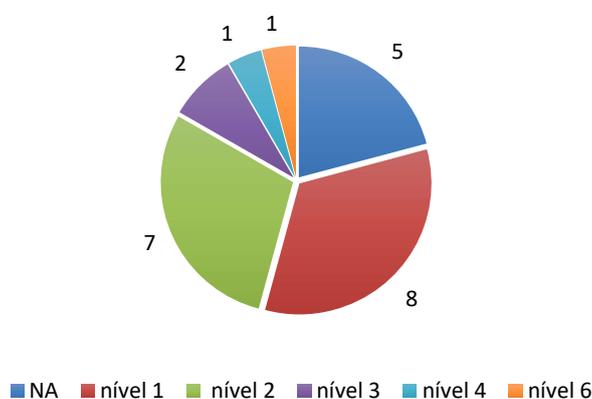


Gráfico 5 - Distribuição dos níveis de Evidência Histórica obtidos pela turma

Tabela 6 - Exemplos de respostas por nível.	
Nível 1	Que a Europa está unida num compromisso de paz e liberdade contra o comunismo ou a União Soviética; Querendo paz e liberdade.
Nível	Esta imagem pretende transmitir a união que o país da Europa tem entre si, e que estes

2	serão uma grande força contra a União Soviética.
Nível 3	Pretende-se transmitir uma mensagem de paz e união dos países da Europa perante a União Soviética. Passando uma mensagem de calma e solidariedade a quem visse o cartaz e uma mensagem de força e poder à URSS.
Nível 4	Esta imagem/propaganda quer dar a entender que os países da Europa estariam unidos contra a União Soviética e pretende transmitir que “aos olhos da Europa” a União Soviética seria uma coisa muito má ao ponto de unir todos os países para se protegerem da mesma.
Nível 6	Esta imagem pretende transmitir a ideia de que o socialismo é um sistema inferior ao capitalismo, até porque a imagem foi feita por um movimento anticomunista e também pretende transmitir a ideia de que a Europa se deve unir em paz contra o socialismo.

Os resultados deste segundo exercício, quando analisados à luz da escala de Ashby 2003, são claramente muito superiores ao primeiro exercício, como ilustrado no gráfico do anexo 3, do qual se deve ter em conta que todos os zeros no 2º exercício são de alunos que faltaram e não realizaram a ficha. Ainda que uma parte significativa da turma tenha níveis relativamente baixos, houve um claro aumento dos alunos que perceberam a imagem como uma fonte e trabalharam a partir dela, sendo que por isso, ainda que possam ter ficado pelo nível 1, representam uma evolução significativa e bastante positiva, que pode ser demonstrada no gráfico seguinte:

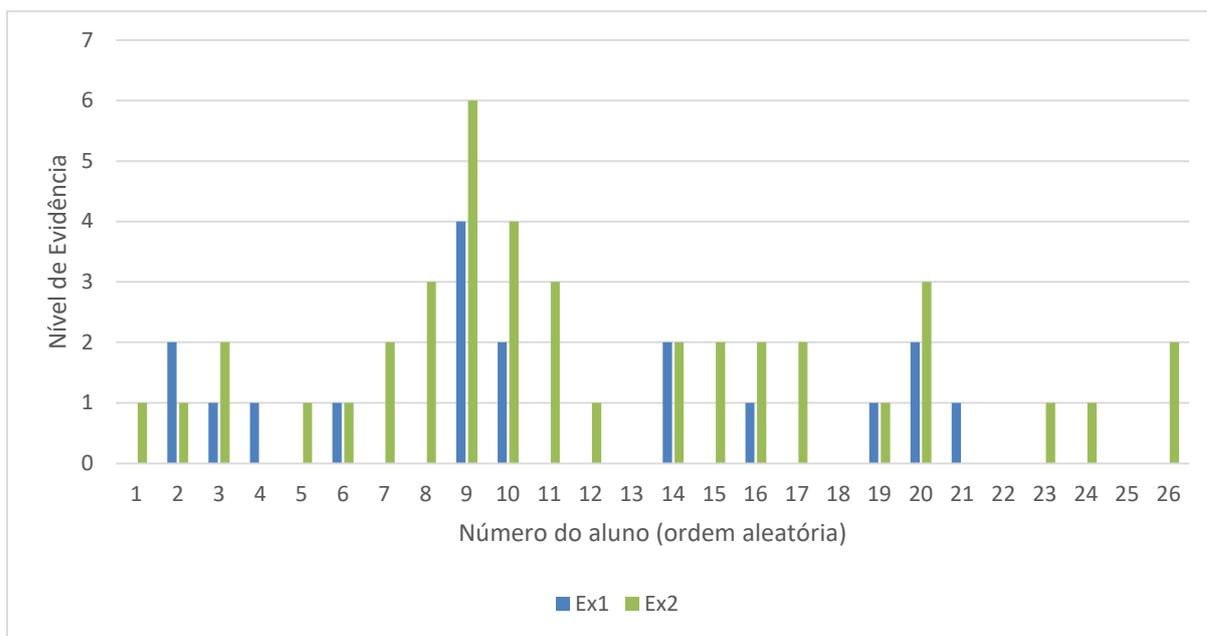


Gráfico 6 - Comparação dos resultados atingidos no 1º e 2º exercícios de Evidência Histórica

Também no que diz respeito à compreensão sobre a propaganda, os resultados melhoraram, com mais alunos a atingir os níveis mais elevados, como se demonstra no gráfico abaixo.

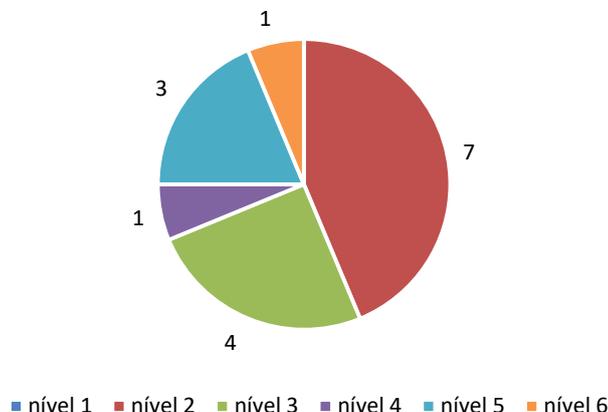


Gráfico 7 - Distribuição dos níveis de percepção de propaganda

Também na análise deste indicador podemos observar um melhor resultado da turma, quando comparado com o primeiro exercício, como podemos observar no gráfico abaixo:

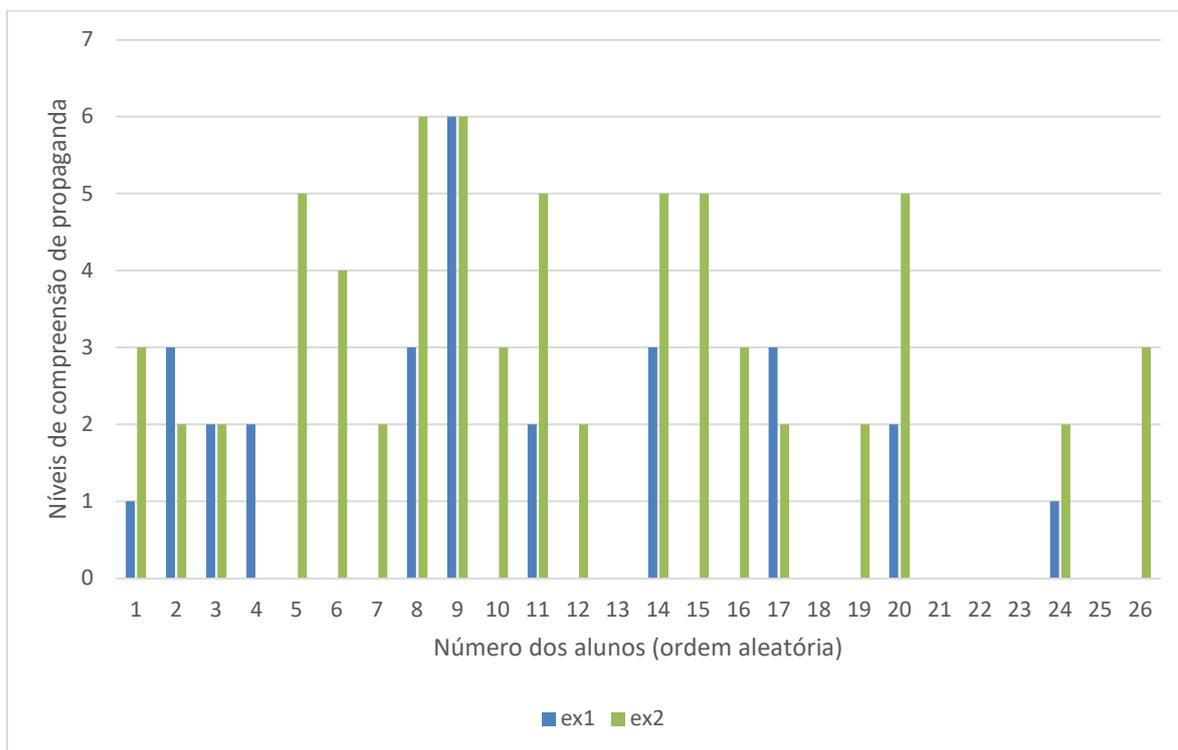


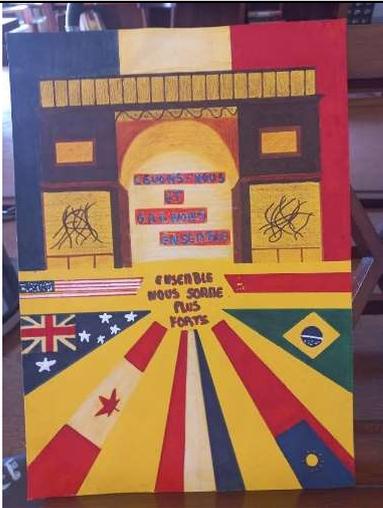
Gráfico 8 - Comparação dos níveis de compreensão de propaganda por aluno entre o primeiro e segundo exercício

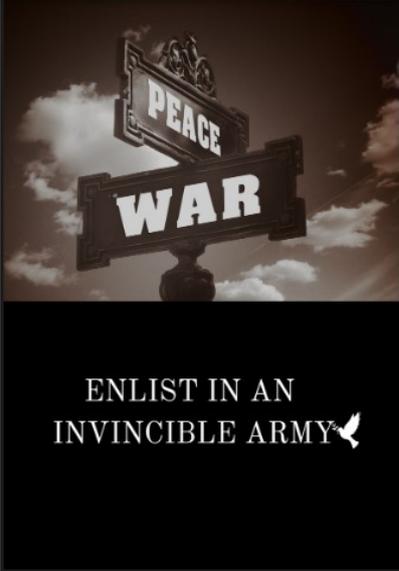
Analisando especificamente os dois grupos de sinalizados, o grupo X, constituído pelos alunos mais fracos obteve os níveis 1 e 2, ainda que um dos elementos tenha faltado e por isso não foi considerado. Já o grupo Y obteve os resultados 2, 3 e 6. Também a cultura

escrita melhorou substancialmente, tendo a média de palavras subido de 9 para 24 palavras em perguntas equivalentes com respostas sólidas e que atendiam à pergunta. No caso do grupo X o total de palavras passou de um total de 18 palavras na primeira ficha para 123 na segunda, tendo crescido 583%, o que é particularmente relevante tendo em conta que faltou um dos elementos do grupo. Também no grupo Y a cultura escrita aumentou, passando de 327 palavras escritas no total para 439, crescimento de 34,2%, também com respostas sólidas.

4.6 ° Exercício – Aplicar conhecimentos

Para avaliar os trabalhos dos alunos na elaboração de formas de propaganda, optámos por criar três categorias amplas de modo a respeitar a diversidade criativa da turma. Os resultados avaliados dizem apenas respeito à coerência e à perceção e podem ser analisados na seguinte tabela:

Tabela 7 - Exemplos de Trabalhos de alunos ordenados por níveis.			
Descrição de trabalhos	Número de trabalhos	Exemplo Imagem	Excertos de texto apresentados
1-Bem elaborados: coerentes no uso de símbolos, imagens etc	8	 <p>Observações: bom uso de símbolos significativos, atenção ao ponto de vista do leitor, inclusão de um moto na língua do público alvo.</p>	“(...) escolhi a bandeira deste país porque é o elemento mais fácil e rápido de se identificar (...) o arco do triunfo porque é um dos monumentos mais importantes e dá a sensação de superioridade (...)”

<p>2-Algumas incoerências (imagens mal escolhidas ou desenquadradas)</p>	<p>6</p>	 <p>Observações: Procura-se moralizar os aliados mostrando a sua aliança. A fórmula é porem pouco clara, e a imagem seleção de imagens pouco bem conseguida (uso de soldados alemães no fundo dos aliados).</p>	<p>“Esta propaganda visa a relatar a ajuda por parte do Reino Unido à França contra a Alemanha Nazi de Hitler. Está a ser defendido a luta contra a invasão alemã à França que conta com a ajuda do Reino Unido, o seu aliado.”</p>
<p>3-incoerentes</p>	<p>1</p>	 <p>Observações: a mensagem transmitida no cartaz não é clara, e a justificação de escolha evidência apenas uma recusa de fazer o trabalho por valores anacrónicos.</p>	<p>“Estar a fazer exatamente aquilo que me foi proposto, numa altura como a que estamos a viver, era como se me estivesse a juntar a uma causa que não apoio: a guerra.”</p>

Este trabalho permitiu colocar os alunos em dois eixos fundamentais: o eixo do contexto, onde de modo a fazer algo relevante deveriam analisar e contextualizar os eventos tratados, mas também o eixo da manipulação de linguagem e símbolos relevantes, eixo que de resto é um dos fundamentos do trabalho desenvolvido. Os resultados podem ser encarados com otimismo, visto que a maioria dos alunos não se limitou a colocar símbolos comuns como bandeiras, como incorporaram, símbolos nacionais secundários (como o Uncle Sam, monumentos etc), e até referências à memória de conflitos passados, como no exemplo abaixo:



-Os elementos que eu escolhi foram:

-Uncle Sam

-Soldado dos Estados Unidos da primeira guerra mundial

-Soldado dos Estados Unidos da segunda guerra mundial

Eu escolhi o Uncle Sam porque é um símbolo que representa os ideais americanos e o patriotismo e escolhi os soldados da primeira e segunda guerra mundial porque o soldado da primeira guerra está numa posição acima com a cara a olhar para longe atrás a dizer que foi antigamente que aconteceu, um antecessor e o soldado da segunda guerra mundial está a olhar diretamente para quem está a ler a indicar ele a figura atual que vai lutar na guerra.

O texto diz "We beat 'em once we can beat 'em twice...", (Nós vencemos-lhes uma vez, conseguimos vencer duas vezes...)

Figura 10 - Exemplo de trabalho e explicação apresentado por um aluno

São novamente visíveis preocupações metodológicas bastante sofisticadas, tendo em consideração o olhar do leitor do cartaz. Serviu assim este exercício para consolidar conhecimentos, mas sobretudo para avaliar a eficácia e a interiorização por parte dos alunos num âmbito diferente à mera descrição formal que fomos fazendo até agora, e dadas as fragilidades que os alunos tinham demonstrado na expressão escrita, a diversificação das formas de expressar o que aprenderam revelou-se enriquecedor para compreender o que tinha de facto sido assimilado pelos alunos, ainda que com a fragilidade de uma participação baixa, como é padrão na turma.

4.7 *Feedback* final dos alunos relativos aos materiais

Dadas as características da turma, fui evidenciando várias vezes ao longo do trabalho a necessidade de criar motivação e interesse pela matéria. Por este motivo, não poderei fazer um balanço sem recolher o *feedback* dos alunos relativo aos métodos que mais gostaram e os que não resultaram. Assim, na última aula foi lhes pedido precisamente para escreverem que

exercícios os motivaram, que momentos da aula os marcaram e o que não funcionou, tendo os resultados sido organizados na seguinte tabela abaixo apresentada:

Momentos informais	2
Dinâmica de aula/Estilo profissional	9
Recurso a fontes primárias	9
Recursos didáticos	7
Respeito	1

A complementar estes dados, a quase totalidade dos estudantes elegeu a aula sobre a Segunda Guerra Mundial com as fontes históricas (4º Exercício) como o momento mais marcante e que mais gostaram, tendo de resto somente um aluno selecionado outra resposta (a primeira aula). Foi também a partir deste exercício que os alunos passaram a ter respostas mais sólidas e um grande desenvolvimento na motivação e no rendimento. De resto o uso de fontes primárias foi claramente destacado a par da própria dinâmica pessoal que conferi às aulas.

Houve, porém, menção a outros recursos, principalmente os *PowerPoint* geralmente munidos de mapas, cronologias ou *gifs* com clips de gravações que serviam de suporte a algumas ideias, como por exemplo, o uso de um *gif* de Neville Chamberlain a agitar o acordo de Munique à saída do avião com um excerto do célebre discurso em que diz que representa “peace in our time”, a paz no nosso [seu] tempo.

Mais uma vez, aspetos afetivos como os momentos informais ou o respeito foram destacados pelos alunos, denotando a importância de estabelecer uma relação saudável de informalidade e de à-vontade, que inclusive facilita a percepção das dificuldades dos alunos por via do comportamento que a turma manifesta.

Conclusão

Face aos desafios de um mundo de permanentes transformações, que se refletem também no perfil dos alunos que chegam à escola, esta deve estar preparada para reinventar e inovar os seus recursos didáticos, tomando partido da autonomia que o docente goza na sala de aula e na lecionação dos conteúdos graças à maior flexibilidade concedida pelas Aprendizagens Essenciais. A propaganda, invasiva e por vezes desestabilizadora na vida dos cidadãos, pela sua transversalidade e diversidade representa uma grande oportunidade para o ensino da história, que ao comparar a propaganda atual e a do passado, consegue trabalhar várias noções complexas de análise, pensamento crítico, e até de empatia. O uso de propaganda na sala de aula deve estar por isso presente, não a uma missão de formatar o pensamento sob diretrizes definidas *top-down*, mas antes para ser analisada enquanto amostra científica pela qual se estuda e questiona, de forma particularmente complexa, o passado.

Neste sentido, graças a um estágio pedagógico com uma orientadora também ela disposta a dinamizar as suas aulas com recursos novos, e permissiva nos recursos que fomos utilizando ao longo do estudo, mesmo quando o risco de não funcionarem era uma possibilidade forte, no final deste estudo, além de refletir sobre os objetivos a que me propus, não poderei deixar de parte a surpresa que foi o uso de recursos inovadores como trazer para a sala de aulas fontes primárias de época, que influenciaram largamente os resultados finais sobre os quais me debruçarei.

Deparei-me, no começo do ano letivo, com uma turma cuja desmotivação e falta de cultura escrita era notório, refletindo-se nos primeiros resultados, particularmente na ficha de Evidência Histórica, que demonstrou claramente que a maioria dos alunos não atingiam o nível 1 na escala, por não considerarem as fontes históricas na construção do conhecimento, procurando constantemente utilizar os manuais, que era para eles a única fonte válida de informação.

Desde o primeiro exercício de evidência história, ao final, o número de alunos que não considerou a fonte apresentada caiu para quase metade, além de uma progressão assinalável na escala, com um aluno a atingir o nível máximo. Também no que diz respeito à compreensão da propaganda, é notório que conseguimos levar a totalidade dos alunos a responder aos desafios propostos e a atingir níveis de compreensão bastante satisfatórios. Além de que, como vimos, a cultura escrita aumentou muito, e com solidez nas respostas. Para atingir esta progressão na cultura escrita, resistimos a uma tendência de insistir em

exercícios de escrita, tendo estes permanecido relativamente raros durante a prática pedagógica. Acredito por isso que a chave para esta progressão foi antes de mais uma motivação e interesse cada vez maior por parte dos alunos, fomentado largamente pelos recursos utilizados, bem como a demonstração clara do que se pretende que eles recolham.

Considero que a grande virtude das minhas aulas para conseguir motivar os alunos, por via de tentativa e erro, foi a constante procura de recursos motivadores para servir de suporte à aula, desde o *nukemap*, o *cricket*, ou a própria estrutura das aulas com momentos informais onde de algum modo os temas se materializavam na própria sala de aula. Neste ponto o grande destaque deve ser dado às fontes primárias trazidas para a sala de aula, que se revelaram fundamentais na motivação, mas também no fomento da curiosidade, condição que precede o desenvolvimento das competências a que nos propomos ajudar os alunos a atingir, e consagrados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Assim, respondendo à questão de investigação “Qual a relevância da análise de propaganda na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento do espírito crítico?”, creio que a progressão do conceito de Evidência Histórica, bem como a maior solidez das respostas obtidas, comprovam que este recurso tem de facto muito potencial para o desenvolvimento do conhecimento histórico e do espírito crítico, dado de resto suportado pela progressão na compreensão do próprio conceito de propaganda. Concluo que, relativamente aos objetivos a que nos propusemos, a propaganda sem dúvida potenciou o interesse dos alunos nos temas trabalhados, principalmente quando conseguíamos trazer material propagandístico de época para a sala de aula. Conseguimos ainda enquadrar as competências aprendidas na aula de histórica com as situações quotidianas, tanto no exercício 3, em que problematizamos a questão da manipulação de imagem para criar uma narrativa, como quando no tema da Segunda Guerra Mundial, construimos paralelos na argumentação de Hitler com a argumentação de Putin, sempre ressaltando as diferenças dos tempos históricos e dos desafios implicados em cada tempo. Acrescento ainda que o tema foi trabalhado de modo a identificar a diversidade de formas de propaganda (na arte, cinema, media, arquitetura etc.), e de procurar identificar formas de propaganda explícita e implícita, como foi o caso, por exemplo, do exercício de análise de fotografias na Revolução Republicana.

A nível de objetivos complementares, considero que a diversidade de fontes, de formas e de temas na análise de propaganda foi correspondida com grande sucesso, e conseguimos trabalhar com notável sucesso a ideia de propaganda explícita e implícita, como

demonstrado no exercício 4, quando os alunos foram claramente de encontrar, por via da pose, vestuário e diversos promenores dos retratos de Hitler e Roosevelt, formas de transmitir uma mensagem ou uma imagem de poder.

Ciente que a maior parte dos alunos esquecerá a maior parte do conhecimento factual que adquiriu, os resultados e o *feedback* evidenciam que adquiriram boas competências de análise, questionamento de fontes e da própria realidade, além de ter despertado um maior interesse pela disciplina. Como vimos, praticamente todos os alunos assinalaram a aula em que manipularam fontes históricas como a sua aula favorita. Assim, este eventual esquecimento, será certamente sem prejuízo para a disciplina, pois as aulas que os alunos consideraram memoráveis pela curiosidade e pelo interesse que lhes foi despertado ao manusear fontes de época, mais do que o próprio conhecimento factual, contribuirá vai de encontro ao consagrado no já mencionado *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, despertando interesse no futuro consumo de História Ciência ao longo da vida adulta. O interesse despertado é, de resto, a única garantia de que o cidadão consuma historiografia, preferencialmente atualizada, e que assim possa ir recordando os temas abordados nas aulas quando estas forem já memórias distantes de infância.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, B. (1991). *Comunidades Imaginadas*. Lisboa: Edições 70.
- Andrade, A., Pereira, C., Teixeira, H., Remelgado, H., & Magano, T. (2022). *Somos História* 8. Areal Editores.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e cocepções dos alunos. Em I. Barca, *Educação Histórica e Museus* (pp. 37-59). Braga: Universidade do Minho.
- Auerbach, J., & Castronovo, R. (2013). Introduction: Thirteen propositions about propaganda. Em J. Auerbach, & R. Castronovo, *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (pp. 1-15). Oxford: Oxford University Press.
- Barros, M. J. (1989). *A Crise Académica de 1969*. Obtido de RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-crise-academica-de-1969-17-de-abril/>
- Bethencourt, F. (2022). Invasão da Ucrânia: ideologia e história. *Público*, <https://www.publico.pt/2022/04/16/mundo/opiniao/invasao-ucrania-ideologia-historia-2002696>.
- Bethencourt, F. (26 de Junho 2016). "Brexit" e nacionalismo. *Público*, URL: <https://www.publico.pt/2016/06/21/mundo/opiniao/brexit-e-imigracao-1735823>.
- Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital*. (17 de Maio de 2021). Obtido de Parlamento.pt: https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Carta-Portuguesa-de-Direitos-Humanos-na-Era-Digital.aspx
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, A. M. (2009). *O cartaz como arma de propaganda: A literacia visual histórica de alunos de 9º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Ellul, J. (1967). *Historie de la propagande*. Presses universitaires de France.
- Estatística, I. N. (2019). *Inquérito à utilização de Tecnologias de Informação e da Comunicação pelas Famílias*. Instituto Nacional de Estatística.
- Fornasier, M. O., & Beck, C. (2020). Cambridge Analytica: Escândalo, legado e possíveis furutos para a democracia. *Revista Direito em Debate*, 29(53), pp. 182-195.
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Edições 70.
- Goff, J. L. (1990). *História e Memória*. São Paulo: Unicamp.

- Gonçalves, M. (3 de junho 2022). Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância recomenda que Portugal ensine nas escolas a história da “violência” colonial. *Expresso*, URL: <https://expresso.pt/sociedade/2022-06-03-Comissao-Europeia-contra-o-Racismo-e-a-Intolerancia-recomenda-que-Portugal-ensine-nas-escolas-a-historia-da-violencia-colonial-cadb3a30>.
- Herf, J. (2013). Narrative and Mendacity: Anti-Semitic Propaganda in Nazi Germany. Em J. Auerbach, & R. Castronovo, *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (pp. 91-109). Oxford: Oxford University Press.
- Hermet, G. (1996). *História das Nações e do Nacionalismo na Europa*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hobbs, R. (2020). *Mind Over Media: Propaganda Education for a Digital Age*. W.W.Norton&Company.
- Hobbs, R. (4 de março de 2021). Harvard Edcast: Propaganda Education for a Digital Age. (J. Anderson, Entrevistador)
- Jowett, G. S., & O'Donnell, V. (2006). *Propaganda and persuasion*. California: Sage.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (Fevereiro 2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. *American Educational Research Journal*, vol 54, no.1, 3-34.
- Kissinger, H. (1996). *Diplomacia*. Lisboa: Gradiva.
- Lobo, D. (2020). *A Evidência Histórica na Construção Do Ensino e da Aprendizagem na Aula de História*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lukács, G. (1962). *The Historical Novel*. London: Merlin Press.
- Lusa. (2022). Parlamento aprova mudanças na proteção da liberdade de expressão online e desinformação. *Observador*, <https://observador.pt/2022/07/01/parlamento-aprova-mudancas-na-protecao-da-liberdade-de-expressao-online-e-desinformacao/>.
- Lusa. (7 de novembro de 2012). Professores querem um código deontológico. *Público*, URL: <https://www.publico.pt/2012/11/07/sociedade/noticia/professores-querem-um-codigo-deontologico-1570393>.
- Martins, E. C. (2004). *A Historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. R. (s.d.). *Deontologia das Profissões da Educação: Proposta*.

- Moura, F. (2018). *A Propaganda no Estado Novo Uma abordagem de ensino/aprendizagem Construtivista e cooperativa*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Nunes, J. P. (1999). Ensino da história e exercício da cidadania. Em *O Ensino da História, III Série, n.º 15* (pp. 13-19). Associação Nacional de Professores de História.
- Nunes, J. P. (2007). A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da História N.º39. *Revista Portuguesa de História*, pp. 87-105.
- Oliveira Marques, A. H. (1973). *Obras de Afonso Costa, Discursos Parlamentares, I: 1900-1910*. Lisboa: Europa-América.
- Papazian, E. A. (2013). The Trace of Subjectivity in Soviet Socialist Realism. Em J. Auerbach, & R. Castronovo, *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (pp. 67-90). Oxford: Oxford University Press.
- Pinto, A. S., Torres, M., & Barros, M. M. (2022). *Hoje há história! 8*. Maria: Raiz Editora.
- Quintero, A. P. (1993). *História da Propaganda – Notas para um estudo da propaganda política*. Lisboa: Planeta Editora.
- Ramos, R. (2015). Capítulo V. Em R. R. (coord), *História de Portugal* (pp. 549-572). Lisboa: Esfera dos Livros, 8ª Edição.
- (2018). *Relatório da ECRI sobre Portugal*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Roldão, C. (2022). “Descobrimo” o Manual Colonial. *Público*, <https://www.publico.pt/2022/03/03/opiniaio/opiniaio/descobrimo-manual-colonial-1997399>.
- Rosas, M. M., Couto, C. P., Costa, A., & Santos, A. C. (2022). *Entre Tempos*. Porto: Porto Editora.
- Schmidt, M. A. (2021). Cidadania e Educação Histórica: Diálogos com Documetos Curriculares Brasileiros. Em L. A. (coord.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 37-57). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Thomson, O. (1977). *Mass persuasion in history*. Edinburgo: Paul Harris.
- Thomson, O. (2000). *Uma História da Propaganda*. Temas e Debates.
- Torgal, L. R., & Paulo, H. (2015). Cidadania, nacionalismo e propaganda Política. Em *20 Anos de Jornalismo contra a Indiferença* (pp. 169-188). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Torgal, L. R., Mendes, J. M., & Catroga, F. (1996). *História da História em Portugal: Sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Viana, C. (3 de Outubro 2018). Ensino da História portuguesa não pode ignorar a violência cometida contra os povos das ex-colónias. *Público*, URL: <https://www.publico.pt/2018/10/03/sociedade/noticia/ensino-da-historia-portuguesa-nao-pode-continuar-a-ignorar-a-violencia-cometida-contra-os-povos-das-excolonias-1846066>.
- Young, M. (Setembro/Dezembro de 2017). Educação e Sociedade. *Educação e Sociedade*, vol 28, n° 101, pp. 1287-1302.
- Zamoyski, A. (2021). *Napoleão: O homem por trás do mito*. Lisboa: Crítica.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Docentes: Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e Professora Doutora Sara Dias Trindade.

Professora Orientadora: Professora Isabel Pires.

Discente: Fábio André Dias Almeida.

Ao ingressar no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, perspetivo uma série de desafios inerentes à adaptação à realidade do ensino, com a aplicação dos conhecimentos que adquiri ao longo do meu percurso académico ao contexto escolar. Esta experiência surge numa altura particularmente importante, não só para mim enquanto professor, mas para os alunos que voltam à escola após terem passado uma parte substancial do ano letivo anterior em aulas lecionadas remotamente.

Posto isto, não só o contexto pandémico nacional continua a ser uma variante a ter em conta, como a fragilidade dos conhecimentos dos últimos 2 anos, devido às dificuldades do ensino em contexto pandémico. Assim, não só o espaço escolar teve que ser repensado, como os seus recursos. As escolas estão por isso melhor preparadas para o uso de ferramentas digitais, mesmo que fora de um contexto de confinamento, podendo agora tomar partido deste potencial para dinamizar as aulas.

Tendo em conta que a ambição de recuperar conhecimentos dos últimos dois anos não pode levar os alunos a não cumprir os objetivos do presente ano letivo, ainda que estes estejam simplificados pela última reforma, procurarei no decorrer da minha atuação pedagógica fazer pontes entre os conteúdos que lecionarei, com os conteúdos de anos anteriores. Procurarei ainda utilizar os conhecimentos históricos para responder aos objetivos cívicos da disciplina e da escola enquanto propulsora de uma formação de base humanista, consagrada no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Assim, tirando partido da massificação do uso de ferramentas digitais no contexto escolar, que nos permitem mais facilmente fazer chegar os materiais aos alunos, pretendo

trabalhar o uso da propaganda na construção do conhecimento histórico, trabalhando com os alunos *skills* de evidência e análise que possam ser mobilizadas no seu quotidiano, trabalhando assim o seu pensamento crítico e contribuindo para a sua formação cívica.

- Assim, no âmbito da minha ação pedagógica, tenciono realizar as seguintes atividades:
 - Assistir ao máximo de aulas possíveis nos dias em que acordei com a professora orientadora estar presente na escola.
 - Participar, sempre que possível, nas reuniões de departamento e concelhos de turma.
 - Acompanhar, no que me for possível, os trabalhos de direção de turma.
 - Participar na organização e realização das atividades escolares previstas do Plano Anual de Atividades relativas ao Departamento de História.
 - Elaborar testes, matrizes e critérios de avaliação.
 - Envolver-me na correção dos testes.
 - Planificar as aulas que lecionarei, e remetê-las para a professora orientadora para análise e discussão.
 - Aplicar as aulas à turma que me foi atribuída (9^oC), bem como a qualquer outra turma, caso professora orientadora assim o entenda.
 - Além das 28 a 32 aulas mínimas estabelecidas pelo Plano Anual de Atividades, comprometo-me a lecionar, sempre que possível, mais aulas.
 - Dinamizar o Clube do Património, em colaboração com o meu colega de estágio e com o Núcleo de Estágio de Geografia, de modo a levar os alunos em atividades bissemanais para conhecerem o património natural e histórico na região.
 - Participar na presente edição do Concurso “História Militar e Juventude” como tutor de até 4 alunos que se queiram inscrever.
 - Procurar variar os recursos no contexto de sala de aula, atendendo às limitações pandémicas e da infraestrutura escolar, bem como às especificidades de cada turma.

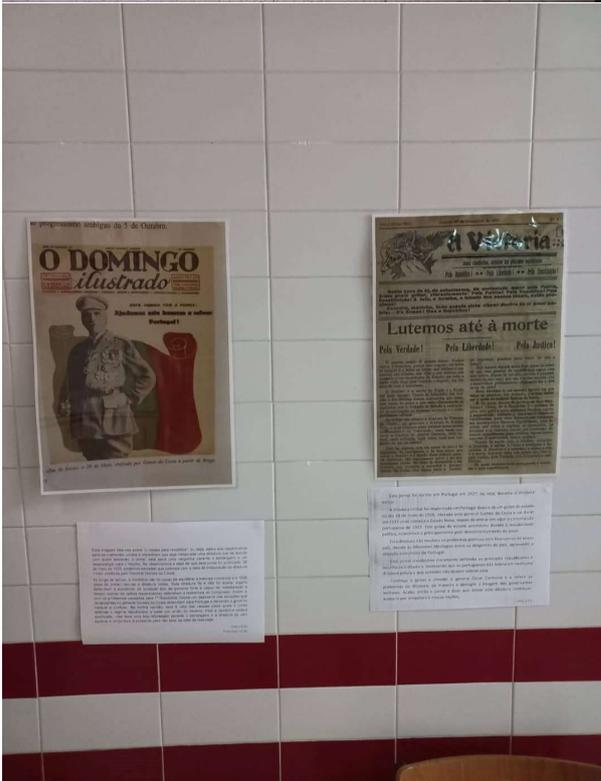
- No âmbito da minha ação pessoal, irei:
 - Cooperar e auxiliar a Professora orientadora sempre que solicitado.

- Auxiliar a ação docente em sala de aula, através do apoio a alunos que necessitem de uma ação pedagógica diferenciada, bem como auxiliando na manutenção da disciplina dentro da sala de aula.
- Cooperar com o meu colega de estágio, dando-lhe *feedback* das aulas que lecionar, bem como qualquer tipo de ajuda que seja solicitada.

Coimbra, Outubro de 2021

Fábio André Dias Almeida.

Anexo 2 – Fotografias da exposição sobre Portugal entre 1926 e 1986.



Anexo 3 – Tabela com recursos utilizados, explicação e feedback

Recurso	Descrição	Observações
Kahoot	Permite criar um <i>quiz</i> com perguntas relativas à matéria, e identificar as perguntas onde os alunos erraram mais, bem como os alunos com pior desempenho.	O uso deste recurso foi condicionado por nem todos os alunos terem telemóvel, bem pela pouca viabilidade da internet da escola. A competição incentivou os alunos a responder, mas provoca também barulho e alguma agitação.
Nukemap	O nukemap é um recurso que permite simular o impacto da explosão de qualquer bomba nuclear produzida desde 1945 à Tsar Bomba, em qualquer parte do globo, mostrando ainda a mortalidade e feridos causados pelo impacto.	Recurso altamente motivador para concluir uma aula sobre a Segunda Guerra Mundial ou a Guerra Fria.
Parliment Diagram Tool	Permite criar diagramas de paramentos	Utilizada na aula sobre a Primeira República, os alunos votaram em 4 partidos que se prendiam com preferências futebolísticas (ou a sua ausência). Assim, na aula seguinte, os alunos estavam mais motivados e recetivos a aprender o conceito de parlamentarismo.

Anexo 4 – Ficha de Diagnóstico

	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS ÁREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA ANO LETIVO 2021-2022	
HISTÓRIA - Ficha de Trabalho – 9º Ano 9/11/2021		
NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____		

1-Interpreta a fonte 1.

1.1- Que elementos observas na imagem?

1.2- Quem foi responsável pela criação do cartaz, e com que objetivo?

1.3 A partir da informação que conseguiste extrair do cartaz, localiza-o no espaço e no tempo, contextualizando-o.

1.4 – Que pensamentos ou emoções procuraria o cartaz promover? Que elementos de levaram a essa conclusão?



Fonte 1 - "Rapazes, venham para cá, são necessários!" - Poster publicado pelo Comité Parlamentar de Recrutamento, Londres, [sem data].

Anexo 5 – 1º Ficha de Evidência História

	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS ÁREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA ANO LETIVO 2021-2022	
HISTÓRIA - Ficha de Trabalho – 9º ano 23/11/2021		
NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____		

1- Localiza no espaço e no tempo a imagem, contextualizando-a na matéria que aprendeste.

2 - A partir da análise da imagem, a qual destes grupos associarias o autor deste poster? Assinala com um X e indica os elementos da imagem que te levaram a essa conclusão.

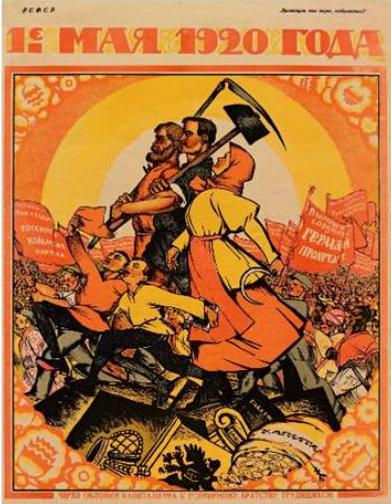
- Aristocracia Czarista
 - Bolcheviques
 - Liberais/Burgueses

2- Quem achas que é o “público-alvo” deste cartaz?

3- Que visão do mundo procuraria o autor do poster promover?

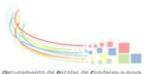
4.- A partir do poster, caracteriza a Revolução Soviética identificando as guerras políticas, ideológicas e demais fatores que consideres pertinentes. (utiliza o verso da folha).

5- Descreve, em breves palavras tuas, o que entendes por “Propaganda”, e refere alguns exemplos. (utiliza o verso da folha).



[1 de Maio de 1920. Das ruínas do capitalismo à irmandade universal dos trabalhadores!], 1920. Litografia. Coleção de Posters RU/SU 2087, Hoover Institution Archives

Anexo 6– 2º Ficha de Evidência História

	Escola Secundária Fernando Namora Ficha de Trabalho – História Tema: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX: A Revolução Soviética.	Nome _____ Nº _____ Data: 29 / 03 / 2022
---	--	---

- 1- Localiza no espaço e no tempo a imagem, contextualizando-a na matéria que aprendeste.

 - 2- Que elementos destacarias na imagem?

 - 3- Atendendo aos elementos que identificaste e ao subtexto (elementos da fonte abaixo da imagem), que mensagem se pretende transmitir? Com que intenção?

- classificação:
-
-
- 4 – Atendendo ao que estudámos ao longo do ano, sugere uma definição para “propaganda”. (podes usar o verso da folha)



Figura 1 - “Europa Unida num compromisso de paz”
Cartaz do movimento anticomunista Paz e Liberdade, 1952.

Anexo 7– Escala de Análise de compreensão da Propaganda

Níveis	Descrição
1	Incoerente
2	comunicação – A propaganda é vista como uma mensagem ou uma notícia, de forma linear e sem nenhum tipo de cuidado metodológico.
3	Comercial – Há uma compreensão simples das funções da propaganda, mas alicerçadas numa perspetiva comercial de <i>marketing</i> , ou seja, de mostrar algo.
4	Mentira – O aluno opera numa lógica de Verdadeiro/falso ou Bom/Mau
5	Partilhar ideias simples- O aluno já vê a propaganda como uma partilha de ideias subjetivas com um propósito, mas não tem em conta possíveis manipulações. O aluno pode já evidenciar algum conhecimento metodológico
6	Explicação complexa, partilha de ideias/mundividências. Já tem em conta questões metodológicas e de manipulação.