



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Luís Filipe Matança da Costa Monteiro Pontes

DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA E A SENSIBILIDADE HISTÓRICAS PELO RECURSO AO CINEMA

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

Janeiro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA E A SENSIBILIDADE HISTÓRICAS PELO RECURSO AO CINEMA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas pelo recurso ao cinema
Autor	Luís Filipe Matança da Costa Monteiro Pontes
Orientadoras	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Professor Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá Vogais: 1. Professora Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro 2. Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores/ Ensino de História
Especialidade/Ramo	20-02-2023
Data da defesa	17 valores
Classificação do relatório	18 valores
Classificação do estágio e relatório	

Agradecimentos

Quando se termina um trabalho, existem sempre pessoas que se recordam com estima, consideração ou mesmo carinho, e a quem devemos agradecimentos por, através de diversas formas, terem ajudado ao longo da caminhada feita e permitido que ela se concluísse. Assim, neste percurso devo agradecimentos, desde logo às orientadoras deste trabalho, as Professoras Doutoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias-Trindade, pela disponibilidade, pelas sugestões, e pelas indicações preciosas que deram para a elaboração deste relatório. Em seguida, um agradecimento à Professora Maria de Fátima Neves, minha orientadora de estágio pedagógico na Escola Secundária de Nelas, pela forma como me acolheu e ao meu colega de estágio e pela maneira como trabalhou connosco ao longo do ano letivo, pela confiança que depositou em nós, pelos conselhos e pela amizade. Depois, ao meu colega de estágio, Marco António Cosme, pela boa dinâmica que conseguimos criar desde início, que permitiu que realizássemos várias atividades enriquecedoras com os nossos alunos, pela partilha de conhecimento e de experiências que se estabeleceu de forma recíproca, sendo nós de gerações diferentes e separadas ainda por bastantes anos, e isso foi algo que enriqueceu o nosso estágio. São devidos agradecimentos, igualmente, a vários colegas professores, do nosso grupo disciplinar e não só, pelo acolhimento e pela amizade; agradeço também à direção do Agrupamento de Escolas de Nelas, pela maneira como recebeu o núcleo de estágio de História e pela forma como nos permitiu realizar as nossas várias atividades durante o ano. Agradeço ao Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes por ter aceitado deslocar-se à Escola Secundária de Nelas para dinamizar uma conferência, seguida de debate com os alunos, sobre a democracia e a vivência democrática. Por fim, um pensamento para os meus alunos, os passados e os futuros, em vários países e de tantas origens: são eles, em simultâneo, a razão de ser e o desafio permanente da profissão que escolhi há já tanto tempo.

RESUMO

Desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas pelo recurso ao cinema

Este relatório descreve nos seus traços gerais a prática pedagógica desenvolvida ao longo de um ano letivo numa escola secundária, no quadro do estágio inserido no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O trabalho realizado permitiu igualmente elaborar uma reflexão sobre a utilização do cinema na aula de História e o lugar que a arte cinematográfica tem no desenvolvimento de uma sensibilidade e de uma consciência históricas entre os jovens – que, no caso específico desta prática pedagógica, eram alunos do 12º ano de escolaridade.

Os objetivos deste trabalho, em articulação com o tema principal - desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas pelo recurso ao cinema - foram saber se a utilização do cinema nas aulas de História motiva os alunos para a aprendizagem, saber se o cinema tem um papel na criação e no desenvolvimento da consciência histórica, averiguar em que medida os conhecimentos tácitos de História que os alunos possam ter estão relacionados com obras cinematográficas que conheçam, e saber se os alunos utilizam o cinema de ficção como estratégia para compreenderem melhor os conteúdos trabalhados na disciplina. O trabalho desenvolvido permitiu concluir, tal como aconteceu em trabalhos anteriores, que o cinema tem um papel motivador na aprendizagem da História e pode efetivamente ter influência na compreensão dos conteúdos, tendo o professor um papel de mediador fundamental no processo de utilização da arte cinematográfica na aula. No entanto, concluiu-se também que os participantes neste estudo não utilizam necessariamente o cinema de ficção como uma estratégia para compreenderem melhor os temas trabalhados nem para preparar momentos de avaliação sumativa.

Palavras-chave: cinema; conhecimento; educação; ensino e aprendizagem; História

ABSTRACT

Developing historical awareness and consciousness using cinema

This teaching internship report broadly describes the pedagogical activities during one school year in a secondary school, integrated in the scope of a master's degree in History teaching. The activities which were developed allowed for a reflection about teaching History with film, the uses of cinema in the History classroom and the place it has in the development of a historical consciousness and historical awareness among the students, who were, in this specific case, in the terminal year (the 12th) of compulsory education.

The objectives of this study, in accordance with its main subject – the development of historical consciousness and historical awareness by using cinema in History classroom – are to know if the using of cinema in History classroom motivates students to learn; to know if cinema plays some role in the formation and development of historical consciousness and awareness; to investigate in which measure the students' previous historical knowledge is related to fictional movies they might know; and finally, to know if the students use cinema as a strategy to better understand and better learn historical subjects. Like it was the case in previous studies by other authors, it was concluded that cinema has a motivational role in learning History and might indeed have influence in understanding the subjects, and that teachers have an essential mediating role when using movies in classroom. Nevertheless, it was also concluded that the subjects in this study's sample do not necessarily make use of cinema as a strategy to better understand the learning contents nor do they make use of it to prepare summative assessments.

Keywords: cinema; education; History; knowledge; teaching and learning

ÍNDICE

Introdução	1
Cap.1. Enquadramento: o cinema na aula de História.....	4
Cap.2. O contexto do estágio pedagógico e as atividades desenvolvidas	
2.1. A escola e o grupo de trabalho.....	11
2.2. Atividades letivas e extraletivas desenvolvidas	15
2.3. Balanço das atividades desenvolvidas.....	19
Cap.3. Experiências pedagógicas desenvolvidas	
3.1. Elementos do estudo: população, metodologias, pressupostos teóricos	22
3.2. Metodologia do trabalho desenvolvido e resultados alcançados.....	25
Conclusão	45
Bibliografia.....	48
Anexos	
Fichas de avaliação elaboradas e critérios de correção	53
Lista de filmes e de séries televisivas fornecida no início do ano letivo	81
Planos de aula	84
Respostas ao inquérito final	90

Introdução

O tema de trabalho: questão de investigação e objetivos

Julgo que devo começar este trabalho, para além do enquadramento científico da problemática que escolhi, da sua justificação e da sua relevância, por um enquadramento de cariz mais pessoal. Com efeito, é habitual que um estágio pedagógico seja a primeira grande experiência de contacto direto com as realidades escolares que um professor tem; por norma, é algo que surge no início da atividade docente de alguém, ou pelo menos, mais ou menos no início. Não foi isso que aconteceu no meu caso, tendo anos de experiência profissional de ensino, ainda que em contextos diferentes, como professor do Instituto Camões. Isto parece-me importante de ser dito em relação com o tema escolhido para a elaboração deste relatório de estágio, que é a utilidade do cinema no processo de ensino-aprendizagem em História. Com efeito, nessa minha anterior experiência profissional, foi parte das minhas responsabilidades a docência de disciplinas de História (portuguesa, brasileira e africana), e desde cedo recorri ao cinema (ou ao “filme”, se se incluírem séries de conteúdo histórico e documentários) como uma ferramenta para as aulas. Utilizar recursos fílmicos tem desde logo o aspeto positivo de diversificação de estratégias e de meios de apresentação e exploração de conteúdos, podendo conduzir a uma maior mobilização dos estudantes para as matérias que se estiverem a trabalhar. O objetivo – e o desafio – de agora, no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi utilizar esse tipo de recursos dentro de quadros metodológicos e conceptuais que eu não possuía, uma vez que formação que obtive até agora (licenciatura e mestrado anterior, ambos “pré-Bolonha”) foi sempre científica, tendo desenvolvido os aspetos didáticos exclusivamente através da prática. Defendo que o filme de ficção, se for adequadamente escolhido tendo em vista os conteúdos a trabalhar e explorado de maneira adaptada aos objetivos, pode ser um recurso muitíssimo proveitoso na didática da História e contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens da disciplina, da empatia histórica e da multiperspetiva em História. Pode contribuir também para o desenvolvimento das capacidades de análise crítica e de reflexão, para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade de fruição de uma obra de arte e mesmo de bens culturais em geral, e de contribuir para a consciência da multiplicidade de culturas que existe, o que permite desenvolver formas de cidadania esclarecida, informada e participativa, afinal um dos objetivos maiores de qualquer sistema educativo integrado numa sociedade que se pretenda pluralista e defensora de valores intrínsecos conducentes ao desenvolvimento do ser humano.

Com isto presente, a questão essencial que orienta este trabalho é: de que maneira pode a utilização do cinema em contexto didático contribuir para o desenvolvimento de sensibilidade e consciência históricas? Surgem, em articulação com esta questão assim formulada, alguns objetivos

principais, que não deixam, também eles, de ser questionamentos paralelos: averiguar se a utilização do cinema nas aulas de História motiva os alunos para as aprendizagens da disciplina; identificar o papel da arte cinematográfica na criação e no desenvolvimento de uma consciência histórica; avaliar em que medida se dá o desenvolvimento de uma sensibilidade histórica informada, analítica e reflexiva; averiguar em que medida os conhecimentos tácitos que os alunos possam ter estão relacionados com obras cinematográficas que conheçam; verificar se os alunos utilizam o cinema de ficção como estratégia para compreenderem melhor as temáticas trabalhadas na disciplina.

Este pequeno grupo de questões e de objetivos articula-se ainda, como se pode facilmente inferir, com um conjunto de problemáticas mais vastas, como, por exemplo, a questão de saber se os alunos aprendem mais com o recurso ao cinema (ou não), e que conhecimentos e competências adquirem e/ou desenvolvem; que vantagens existem efetivamente ao integrar o filme de ficção nas experiências de aprendizagem disponibilizadas aos alunos; ou como analisar um filme de ficção (ou um excerto de filme de ficção) em contexto de aula da melhor maneira possível. Estas questões continuam em aberto, e porventura continuarão sempre, se considerarmos a multiplicidade de contextos de ensino. Por essa razão, apesar de o cinema ser utilizado como um recurso pedagógico pertinente desde há muito tempo, julguei ter ainda alguma relevância a elaboração de um estudo sobre a utilização do cinema na sala de aula e o efeito que possa ter na construção do saber histórico pelos alunos. Esteve igualmente subjacente à realização deste trabalho uma certa curiosidade em averiguar qual é a relação que as gerações mais jovens têm com o cinema num tempo como o nosso, em que a tecnologia se generalizou desde longa data, tanto na sala de aula como no resto da vida quotidiana, adquirindo uma dimensão de banalidade. De facto, as possibilidades que os jovens hoje têm de aceder a conteúdos de vários tipos (não apenas audiovisuais) são múltiplas e as plataformas em que o podem fazer são muito variadas; assim, utilizar filmes numa aula não é nada de novo e pode até ser para alguns uma coisa arcaica ou do passado. Tive por isso curiosidade em indagar sobre o lugar que o cinema pode ter nas práticas de formação das novas gerações.

Neste relatório, irei num primeiro capítulo apresentar algumas considerações de ordem mais teórica sobre o enquadramento do tema e da sua problemática nos trabalhos que foram produzidos sobre ela ao longo dos anos. Com efeito, diversos investigadores têm trabalhado sobre o lugar do cinema no processo de ensino-aprendizagem da História, desde a obra, de alguma forma fundadora, de Marc Ferro¹, até ensaios como os de Josep Maria Caparrós-Lera e Cristina Souza da Rosa²,

¹ FERRO, Marc, *Cinema e História*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992 (original francês de 1977).

² CAPARRÓS-LERA, Josep María; ROSA, Cristina Souza da, «O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de História» in *Educação Foco*, vol. 18, nº 2, Juíz de Fora, jul./out. 2013, pp. 189-210.

Cristiane Nova³, Enrique Martínez-Salanova Sánchez⁴, Pedro Alves⁵, Tiago Reigada⁶, Robert Rosenstone⁷, José António Moreira, Sara Dias-Trindade⁸ e Ana Isabel Ribeiro⁹. Os trabalhos destes e de outros autores têm afirmado a relevância do lugar da Sétima Arte no contexto pedagógico particular da História, das suas potencialidades e também das suas limitações. Em seguida, no segundo capítulo, irei descrever as atividades realizadas ao longo do ano letivo no âmbito do estágio pedagógico, tanto letivas como extraletivas, antecedidas de uma descrição do contexto em que o estágio se desenrolou: a escola e a turma com a qual se trabalhou. Depois, no terceiro capítulo, apresentarei o estudo científico-pedagógico levado a cabo empiricamente, com as experiências pedagógicas realizadas e as metodologias utilizadas, apresentando igualmente os resultados obtidos. Por último, em conclusão, tentarei sistematizar os objetivos atingidos e verificar se existem pistas e indicações a retirar para experiências futuras e novos estudos.

³ NOVA, Cristiane, «O cinema e o conhecimento da História» in *O olho da História*, vol. 2, nº 3, Salvador, 1996, pp. 217-234.

⁴ SÁNCHEZ, Enrique Martínez-Salanova, «El valor del cine para aprender y enseñar» in *Comunicar – revista científica de comunicación y educación*, nº 20, 2003, pp. 45-52.

⁵ ALVES, Pedro Miguel Barbosa, «O cinema e o real: perspectivas a partir da História» in *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, nº 1, 2016, pp. 21-30; *La ficción realizada: implicaciones y transferencias entre ficción y realidad en la pragmática del cine narrativo*, tese de Doutoramento apresentada à Universidade Complutense de Madrid, 2015.

⁶ *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na didática da História*, Porto, CITCEM/Edições Afrontamento, 2015.

⁷ ROSENSTONE, Robert, *History on Film/Filmo n History*, London, Pearson Education, 2006.

⁸ DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António; RIGO, Rosa María, «O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior» in *Praxis & Saber*, vol. 12, nº 29, 2021.

⁹ DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel, «O espaço do cinema na didáctica da História» in *Revista da Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, nº 2, 2016, pp. 27-34;

1. Enquadramento da problemática trabalhada: o cinema na aula de História

Considero que a literatura científica sobre o tema de trabalho escolhido se organiza essencialmente em torno de três núcleos: 1) investigações mais anteriores sobre as possibilidades de utilização do cinema em contextos de ensino-aprendizagem, tanto de uma forma geral como de maneira mais específica em relação à História, e onde se enquadram trabalhos como os de Ferro (1992), Ferronha (2001), Kaes (1990), Landy (2000), Nova (1996), Rosenstone (1995), Smith (1976) e Weinstein (2001); 2) os trabalhos produzidos por académicos que trabalham e refletem sobre esta temática nas suas várias vertentes, problemáticas e implicações, nomeadamente a partir do início deste século; e 3) um conjunto de trabalhos cuja redação teve como objetivo a obtenção de graus de Mestre e de Doutor, integrando-se neste grupo os vários relatórios de estágio/prática pedagógica no âmbito de Mestrados em Ensino de História ou de Ensino de História e Geografia que têm sido produzidos nas universidades portuguesas que possuem esses cursos de 2º ciclo na sua oferta formativa, e as teses de Doutoramento de Alves (2015) e de Reigada (2013; publ. 2015), em particular esta última, pois trata especificamente do ensino da História.

Trabalhar sobre a utilização do cinema enquanto recurso pedagógico não é nenhuma novidade e nem sequer é uma coisa excepcional. De resto, utilizar o cinema em sala de aula é algo que não é recente em nenhuma disciplina dos *currícula* escolares, e a disciplina de História não constitui, evidentemente, uma exceção. Seria de resto muito estranho que fosse uma exceção, dada a profusão de filmes que, desde que o cinema existe, tentam retratar diferentes momentos da História, acontecimentos, processos históricos e personalidades. Os estudos sobre a utilização pedagógica de obras cinematográficas também não são uma coisa que tenha começado há pouco tempo. As possibilidades oferecidas pelo cinema enquanto recurso educativo são debatidas desde longa data, desde a década de 1920, como referem Reigada (2015) e Caparrós-Lera (2013); no entanto, a rentabilização didática do cinema só começou a ser mais aprofundada desde os finais da década de 1970 e começos da de 1980. O filme de ficção não tem como função primordial a função didática, nem se destina na sua conceção a servir para dinamizar aprendizagens ou desenvolver conteúdos educativos. No entanto, enquanto produto cultural, estabelece uma relação com a sociedade e é essa relação aquilo que pode permitir a sua utilização como instrumento gerador de aprendizagens significativas e diversificadas. A arte tem relevância na construção do conhecimento humano e na construção de esquemas mentais, de ordem afetiva, cognitiva e empírica, que permitem uma integração mais completa dos indivíduos no seio das suas vidas e das suas realidades (Alves e Alves, 2016), e assim sendo o cinema pode ser introduzido como um dispositivo para compreender, expressar, experimentar e interpretar o real.

Um professor deverá assim possibilitar aos seus alunos analisar documentos e fontes de informação de diferentes tipologias, para lhes fornecer contacto com diversas formas de abordagem dos fenómenos estudados, e desenvolver assim competências de pensamento e de análise crítica. O trabalho com filmes em sala de aula pode ajudar também a desenvolver as capacidades de leitura e de elaboração de textos, sobretudo quando conjugado com outros tipos de recursos, e por essa via melhorar as capacidades narrativas e descritivas dos alunos, pelo desenvolvimento das capacidades de descodificação de signos e de códigos não verbais. Idealmente, a utilização do cinema na sala de aula servirá também de estímulo ao desenvolvimento da criatividade intelectual e artística, e, sobretudo, no caso da disciplina de História, levar os alunos a analisar aquilo que é visualizado, distinguindo informação explícita e implícita, assim como os seus limites para o conhecimento do passado.

Uma boa parte da dificuldade (ou relutância) em utilizar o cinema como recurso pedagógico na disciplina de História provém do questionamento sobre se o cinema pode ser entendido como uma fonte histórica, primária ou secundária, ou não. No entanto, essa relutância tem-se esbatido grandemente, nomeadamente desde o grande trabalho de Ferro (1992), que entendeu o cinema como sendo passível de ser utilizado como fonte, podendo fornecer oportunidades diferentes de perceção, compreensão e interpretação, e logo, devendo ser tido em conta na medida em que pode fornecer propostas relevantes e vai para além da obra de arte, passando a ser produto de uma sociedade (Caparrós-Lera e Rosa, 2013). Assim sendo, será essencial para um professor saber expressar-se através do audiovisual, para suscitar nos alunos a necessidade de modificarem, completarem e aprofundarem os esquemas mentais com que representam a realidade. Como é sabido, os meios audiovisuais têm uma grande carga de sedução e uma grande capacidade de fascínio, mas ao mesmo tempo possuem uma componente despersonalizadora muito forte, o que implica da parte do professor um trabalho que permita utilizá-los e explorá-los da maneira mais conveniente e eficaz. O cinema é uma arte que possui uma grande capacidade de atração sobre públicos variados, exercendo sobre esses públicos um grande apelo, e para o professor de História é uma ferramenta que pode ter a vantagem de despertar nos seus alunos o interesse ou a motivação pelo estudo de uma época particular ou de um dado fenómeno histórico e do seu contexto, para além de poder fomentar uma dinâmica participativa.

A pluralização dos recursos e das fontes resulta no enriquecimento e na diversificação da informação e numa melhor rentabilização didática dos materiais; idealmente, resultará também numa melhor eficácia comunicativa e numa consciência, da parte do professor, da importância da atualização dinâmica dos recursos que utiliza e da sua adaptação perante as reações obtidas, assim como, da parte dos alunos, na aquisição de estratégias de aprendizagem de tipo seletivo. Isto tudo, evidentemente, no campo daquilo que é ideal, pois, como referem uma vez mais Caparrós-Lera e

Rosa (2013), se o emprego de tecnologias (entre as quais o audiovisual e, mais especificamente, o cinema) no ensino faz parte do cotidiano das escolas desde há muito tempo, o professor deve ser e estar mais preparado para utilizar o cinema como meio de ensino, uma vez que, para estes autores, nem todos os docentes sabem utilizar o cinema nas suas práticas pedagógicas, porque não têm conhecimento de como o fazer da maneira mais eficaz, que vá além da simples ilustração de conteúdos ou do “divertimento”. Tanto mais que, como já alertava Ferro (1992), os filmes “históricos”, apesar de tudo, não são mais do que uma representação do passado, e, assim sendo, a utilização do cinema em sala de aula tendo como objetivo apenas a “ilustração da História” não será a melhor maneira de rentabilizar as possibilidades que a Sétima Arte oferece. O professor terá de ter constantemente presente que tem de fazer opções: para um dado contexto e para uma dada situação de comunicação, há que escolher o modo mais eficaz de assegurar essa comunicação, com a seleção dos meios mais adequados para esse fim. Escolher, elaborar o discurso mais adequado com que vai transmitir a substância do tema ou dos conteúdos apresentados e com o qual fornecerá as indicações iniciais de abordagem ao documento fílmico, por exemplo.

Temos sempre de ter em conta, igualmente, o grau de familiaridade dos alunos com as matérias abordadas, a natureza das mensagens que se pretendem passar, e o caráter mais expositivo ou mais argumentativo de que elas se revestem. A duração da situação de comunicação é outro fator que terá de estar sempre presente, assim como o seu caráter (factual, emocional, opinativo) e a homogeneidade do conjunto dos destinatários, que se prende tanto com as suas proveniências eventualmente diversificadas, como com a familiaridade com as matérias veiculadas pela situação comunicativa, isto é, os conhecimentos existentes previamente, a que acima se fez alusão. Como é evidente, terá de existir a preocupação em ser criterioso na seleção dos recursos, encontrando um ponto de equilíbrio que não vá submergir os alunos em excesso de informação. De nada serve, com efeito, transmitir uma grande massa de informação se não se fornecerem os meios conceptuais e procedimentais para que o aluno identifique e selecione de forma crítica a informação, de maneira a produzir conhecimento, que é afinal o propósito de qualquer atividade didática. Talvez esteja subjacente àquilo que foi dito uma certa ambição em atingir a compreensão dos fenómenos históricos de uma forma que seja o mais completa possível, dentro das limitações nas quais uma tal utopia está forçosamente encerrada. Essa ambição pode articular-se com a diversificação dos recursos numa sala de aula, e entre esses recursos o cinema, no sentido de tentar captar partes essenciais da condição humana: a sensibilidade, a expressão estética, a imaginação, as maneiras de ver o mundo de um indivíduo ou de uma cultura. Mas a própria História, enquanto ciência, contém em si própria um certo grau de subjetividade que está desde sempre presente e que é reconhecido pelos historiadores (Mattoso, 1988). Enquanto ciência, a História nunca poderá aspirar a ser total e as suas conclusões têm, pelo contrário, um caráter provisório. A História é finita e está

continuamente a ser renovada, encontra-se permanentemente em construção. O carácter que a História tem de ser uma “criação de realidades” aproxima-a, de certa forma, do cinema, ele próprio um “criador de mundos” que alarga os horizontes da realidade. Estar recetivo a contextos plurais, que vão além de estratégias mais habituais ou de formas de literacia mais tradicionais e reconhecidas no imediato pode com efeito criar contextos de aprendizagem que contribuem para uma educação com maior qualidade (Dias-Trindade et al., 2021). A ficção fornece uma possibilidade de contactar com aquilo que é distante, estranho ou mesmo impossível. Faz-nos contactar com comportamentos e formas de ser e de atuar que não nos são familiares e pode propiciar alguma capacidade de entendimento e de empatia sobre aquilo que está distante da nossa própria realidade habitual. É, neste sentido, um alargamento de horizontes cognitivos, empíricos e até afetivos, mediante, por exemplo, uma identificação emocional com as personagens ou com as realidades históricas que encontramos numa obra fílmica. E, como refere Alves (2016), permite uma reestruturação da memória humana, estabelecendo estados, situações e relações que definem de modo referencial ou imaginativo a própria existência do Homem.

A generalidade dos estudos realizados até hoje sobre a utilização do cinema de ficção na sala de aula, nomeadamente na aula de História, concordam regularmente num ponto: as amostragens de estudantes sondadas nesses estudos consideram na generalidade que a visualização de filmes é enriquecedora, que permite abrir novos horizontes, permite aprender novos conteúdos, permite romper com a “rotina” de aulas mais expositivas de apresentação dos conteúdos e ter assim uma maneira mais cativante de aprender História. Concordam os estudos, em geral, que o trabalho com este tipo de recurso tem um retorno significativo se o professor conseguir uma boa exploração e criar na sala de aula um ambiente de trabalho dinâmico e flexível. Isto é válido para qualquer recurso que se utilize e para qualquer estratégia de ensino, mas porventura ainda mais se se utilizam filmes, para que não se deixe cair o seu uso na dimensão de “prática social” que possui fora da escola e tornar-se assim num mero elemento de distração, que permite passar o tempo de maneira diferente, ou seja, como um momento meramente lúdico. O que se pretende com a utilização de recursos cinematográficos deve ser exatamente o contrário, trata-se de desenvolver estratégias que fomentem a participação ativa dos alunos e os tornem elementos cada vez mais dinâmicos no processo de aprendizagem. Pretende-se fomentar a autonomia, uma das principais competências que um estudante deve desenvolver durante o seu caminhar formativo (Alves et al., 2021).

Como disse, a generalidade da literatura sobre este tema tem concordado no facto de a utilização do cinema em sala de aula ser importante para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem da História, servindo como forte motivação para a aprendizagem dos conteúdos e como ferramenta poderosa para a obtenção de conhecimentos. Verifica-se esta concordância em relação às vantagens da utilização do cinema em sala de aula, nomeadamente, em conclusões de

trabalhos que têm vindo a ser realizados no contexto da prática pedagógica desenvolvida no âmbito de mestrados em ensino, como os de Sérgio Figueiredo¹⁰, Francisco Pereira¹¹, Eurico Ferreira¹² ou Ricardo Teixeira¹³, e também na fundamental tese de doutoramento de Tiago Reigada¹⁴.

Quando utilizamos um recurso cinematográfico ou televisivo de tipo “histórico” em sala de aula, temos de estar atentos, desde logo, à época em que o filme, ou série, ou documentário, foi produzido. Um filme é um produto da época em que foi elaborado, ou seja, não deixa de ser um produto do seu tempo e de uma determinada maneira de ver o passado, é ele próprio um agente construtor de memória histórica sobre este ou aquele período do passado. Uma obra cinematográfica de cariz histórico transmite-nos uma visão particular, com efeito, que é a visão do seu realizador ou dos seus produtores, e que é marcada pelos seus objetivos e pelas intenções com que a obra foi realizada. Desta forma, é importante contextualizar concretamente a produção de um filme e identificar os condicionalismos que ele possa ter, sejam eles de ordem cultural, ideológica ou social. Um outro aspeto importante é que o cinema é um tipo de arte que possui uma grande capacidade de atração sobre públicos diversificados, exercendo sobre eles um considerável apelo; enquanto ferramenta para um professor de História, pode ter a grande vantagem de despertar o interesse dos alunos por uma determinada época ou por fenómenos históricos particulares e os seus contextos, que até podem ser considerados mais “aborrecidos”, e até, eventualmente, fazer com que se estabeleça um tipo de ligação mais ou menos emocional com a História, através da empatia que se pode criar com personagens, contextos ou acontecimentos, numa espécie de, por assim dizer, “reviver do passado”. Mas, acima de tudo, quando é bem explorado, o filme de ficção é um recurso bastante proveitoso para a didática da História na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens da disciplina, para o desenvolvimento da empatia e da multiperspetiva em História, e também para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e de

¹⁰ FIGUEIREDO, Sérgio Oliveira, *“O Cinema e a História” – a utilização do cinema no processo de ensino-aprendizagem de História Contemporânea*, relatório de prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018.

¹¹ PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares, *O cinema no ensino da História e Geografia*, relatório no âmbito do mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016.

¹² FERREIRA, Eurico Costa, *O uso dos audiovisuais como recurso didático*, dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

¹³ TEIXEIRA, Ricardo Manuel Coelho, *Ver, ouvir e aprender. O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História*, relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2021.

¹⁴ REIGADA, Tiago, *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na didática da História*, Porto, CITCEM/Edições Afrontamento, 2015.

reflexão e da abertura à multiplicidade de culturas que permite, enfim, contribuir para que se construa uma cidadania esclarecida, mais informada e mais participativa.

No nosso dia-a-dia, somos bombardeados com imagens: imagens publicitárias de vários tipos que vemos nas nossas ruas, imagens que entram pelas nossas casas dentro quando vemos o noticiário ou um evento desportivo, um filme no cinema ou em casa, ou simplesmente quando navegamos na internet para consultar ou procurar alguma informação ou percorremos as redes sociais. De facto, o peso das imagens na nossa época é tão forte que elas por vezes acabam por se transformar em geradoras de realidade, e inverte-se a situação de partida, isto é, não são as imagens que reproduzem as realidades, mas são as realidades que se esforçam por ficar parecidas com as imagens, de onde decorrem por vezes as expressões coloquiais como “até parece um filme” ou “até parece um quadro”. A recriação do real que é o cinema tem uma carga emotiva, mesmo que seja uma realidade artificial ou uma recriação artificial da realidade. Um filme não é um espelho absolutamente fiel das realidades, presentes ou passadas, mas para muitas pessoas pode ser com efeito uma representação efetiva, senão mesmo total, de uma realidade. Ao possibilitar oportunidades de criar experiências que permitem eventualmente um entendimento alargado do real, a utilização do cinema apresenta vantagens na forma de analisar e de compreender diferentes temporalidades humanas, e ser relevante na comunicação e na compreensão de momentos e de personalidades históricas. Pode então intervir no espaço da História como disciplina do conhecimento do passado, atribuindo formas e qualidades a elementos que já não existem e colocando-os perante nós através de simulações ficcionais ou recriações, que transmitem uma forte impressão de realidade através do uso de signos verbais, visuais e sonoros. Exerce desta maneira muito fascínio enquanto convite ao conhecimento de mundos da História e a exploração de filmes tem viabilidade e pertinência como fonte de estudo e de discussão de matérias históricas. Mais uma vez, no entanto, tem de se ter bem presente que as possibilidades didáticas abertas pela utilização do cinema em contexto de aula, e particularmente no contexto das aulas de História, devem ter em conta o contexto de produção e a perspectiva, ou perspectivas, que são inerente(s) à obra cinematográfica. Tal como acontece com qualquer fonte historiográfica, a utilização do cinema tem de ser submetida um juízo crítico, que verifique convenientemente a validade que terá ou não, no sentido da construção de entendimentos e de conhecimento que seja propenso a uma assimilação correta. Todo o discurso artístico (ou histórico) apresenta uma narrativa enformada por uma perspectiva que é necessariamente parcial, e sujeita ela própria à parcialidade dos indivíduos que recebem as mensagens. Não existe uma verdade universal, não existe uma verdade única e insofismável.

Durante este ano de prática pedagógica, tentou-se assim explorar um recurso capaz de ser gerador de motivação e de suporte a aprendizagens significativas, entre outros recursos, pois, como

mais adiante irei reafirmar, não encaro o cinema como um recurso (ou o recurso) essencial, ou absolutamente fundamental ou primordial para a didática da História. No entanto, é, retomando aquilo que expus acima, um meio de enormes potencialidades para desenvolver entre os jovens a aprendizagem, a consciência de fenômenos históricos, e a sensibilidade para a multiplicidade de experiências e de vivências de indivíduos e de culturas ao longo do devir histórico da humanidade.

2. O contexto do estágio pedagógico e as atividades desenvolvidas

2.1. A escola e o grupo de trabalho



[Imagem nº 1: panorâmica da Escola Secundária de Nelas (fonte: Câmara Municipal de Nelas)]

O estágio pedagógico em História foi realizado na Escola Secundária de Nelas, distrito de Viseu. Trata-se da escola-sede do Agrupamento de Escolas de Nelas que, para além deste estabelecimento de ensino, agrupa ainda a Escola Básica do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de Nelas, três escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, cinco escolas do ensino pré-escolar, e o Centro Escolar de Nelas, destinado ao ensino pré-escolar e ao 1º ciclo do Ensino Básico. A Escola Secundária de Nelas foi construída nos anos 80 do séc. XX, apresentando estruturalmente vários sinais da passagem do tempo, carecendo de intervenção de recuperação, que se deverá iniciar a breve prazo. Tal como acontece em várias escolas do interior do país, não possui hoje muitos alunos: são cerca de trezentos, para um total de novecentos nas várias escolas do Agrupamento. O concelho de Nelas é relativamente pequeno, contando, de acordo com os Censos 2021, com 13121 habitantes que se repartem entre sete freguesias. De lembrar que no concelho existe ainda um outro Agrupamento de Escolas, o de Canas de Senhorim, e por essa razão nem todos os jovens do concelho em idade escolar frequentam o Agrupamento de Escolas sediado em Nelas.

As salas de aula da Escola Secundária de Nelas denotam a passagem dos anos, mas apresentam condições satisfatórias ao nível informático e de suporte para se poder trabalhar com diversos tipos de documentos e conteúdos, filmicos e digitais. Todas as salas têm computador e projetor e o acesso à internet é, em geral, bom. De resto, como seria de esperar e já é habitual nas escolas portuguesas desde há alguns anos, a escola está completamente informatizada, desde a

atribuição de uma conta de email para cada aluno e a utilização do sistema GIAE para diversos registos necessários ao desenvolvimento do trabalho letivo (presenças e sumários, por exemplo) até à utilização habitual da plataforma *Google Classroom* para comunicação com os alunos, divulgação de sumários e de trabalhos a realizar, emissão de feedback sobre esses mesmos trabalhos, informações de vária ordem, entre outras coisas.

Desde março de 2020 e a expansão global da pandemia de Covid-19, a utilização de tecnologia que permita uma comunicação eficaz, abrangente e rápida entre a escola, os docentes e os alunos ganhou ainda mais importância e uma outra dimensão. As medidas de mitigação e de combate à pandemia implicaram, como se sabe, o fecho de escolas durante longos períodos e fases de confinamento domiciliário mais ou menos extensas, com a necessidade daí decorrente de se proceder à realização de aulas à distância. Um contexto no qual se destacaram, pela sua utilidade e funcionalidades, plataformas como o *Google Meet* ou o *Zoom*. O ano letivo 2021-2022 já foi pautado por um progressivo retorno à normalidade, mas ainda contou com a aplicação de medidas tais como o prolongamento das férias de Natal durante mais uma semana em relação àquilo que inicialmente estava estipulado no calendário escolar e o conseqüente retardamento do início do 2º período, e também o isolamento profilático de estudantes e professores que eventualmente contraíssem o vírus Sars-Cov-2, o que aconteceu em vários momentos. Nessas situações, os alunos em questão assistiam e participavam nas aulas através dos meios disponibilizados pela tecnologia. A questão da pandemia de Covid-19 é incontornável no contexto do trabalho que se desenvolveu na Escola Secundária de Nelas (tal como em qualquer outra escola), pois os períodos de confinamento e de ensino remoto emergencial tiveram influência em métodos de trabalho, formas de participação nas aulas, hábitos de estudo e de comportamento, como veremos já de seguida.

Apenas quero referir ainda que o grupo disciplinar de História conta neste Agrupamento de Escolas com quatro professores, sendo que dois deles trabalham exclusivamente na Escola Secundária, um colega realiza a sua atividade na Escola Secundária e na Escola Básica do 2º e 3º ciclos, e um outro docente leciona em exclusivo na Escola Básica do 2º e 3º ciclos.

As atividades pedagógicas no âmbito do estágio realizaram-se em trabalho desenvolvido com uma turma do 12º ano, do curso de Línguas e Humanidades, a única desse curso nesse ano de escolaridade, na escola. A orientadora de escola, Professora Maria de Fátima Neves, lecionava nesta turma as disciplinas de História A e de Ciência Política, que faz parte da oferta formativa da escola, num total de dez horas semanais (sete para História A e três para Ciência Política). Foi este, portanto, o quadro-base funcional que encontrei em termos de tempos letivos e de componentes disciplinares para desenvolver o meu trabalho de estágio.

No início do ano letivo 2021-22, a turma era composta por catorze alunos (dez raparigas e quatro rapazes), tendo acolhido mais tarde, no começo de março de 2022, uma nova aluna angolana,

recém-chegada a Portugal, e, ainda mais tarde, perto da conclusão do 2º período, acolheu um outro jovem também recém-chegado a Portugal, proveniente do Peru. A estudante angolana tinha como objetivos a conclusão do ensino secundário e a candidatura ao ensino superior em Portugal, tendo por esse motivo integrado plenamente o sistema educativo. No caso da disciplina de História, apresentava no entanto grandes diferenças em relação aos colegas, uma vez que o programa e a carga horária no seu país de origem é muito diferente do português, tendo sido por isso um desafio tentar fornecer à aluna ferramentas e aprendizagens que lhe permitissem, eventualmente, atingir os seus objetivos neste ano letivo. Já a situação do jovem peruano era outra, uma vez que se tratava de alguém com o ensino secundário concluído no seu país de origem e que assistiu às aulas das várias disciplinas na perspectiva de adquirir e desenvolver conhecimentos da língua portuguesa, através da imersão linguística no quadro do sistema escolar, durante o tempo que ainda restava até terminar o ano letivo, tendo o objetivo de se candidatar ao ensino superior em Portugal. Em ambas as situações, os estudantes integraram-se globalmente bem na turma e foram bem acolhidos pelos outros alunos.

Quando o ano letivo começou, doze dos catorze alunos iniciais tinham 17 anos de idade e dois deles, 18 anos. Apenas um dos alunos tinha tido uma retenção durante o seu percurso escolar. Um aluno transitara do 11º para o 12º ano com uma classificação inferior a 10 valores na disciplina de Português. Em termos socioeconómicos, a situação dos alunos não era homogénea: três alunos tinham apoio social do escalão A, um aluno integrava o escalão B e um outro o escalão C; os restantes alunos não eram abrangidos por nenhum escalão de apoio socioeconómico. À exceção de um encarregado de educação, que referiu possuir como habilitação literária um curso superior, os restantes referiram possuir o 9º ou o 12º ano de escolaridade. A grande maioria dos alunos pertencia à mesma turma desde pelo menos o 10º ano, sendo que alguns frequentaram as mesmas escolas e turmas desde o ensino pré-escolar, o que contribuiu para que se revelasse entre alguns deles uma grande cumplicidade e companheirismo, em particular entre alguns pequenos grupos, que se notavam de maneira evidente durante os intervalos e em conversas paralelas que por vezes aconteciam durante as aulas. Este é de resto um aspeto que se verifica em muitas e muitas turmas, em todas as escolas. Nas reuniões de Conselho de Turma o aproveitamento global da turma era considerado pelos docentes como sendo Bom, e o comportamento, atitudes e disciplina era habitualmente considerado como sendo Muito Bom. Existiam, no entanto, algumas rivalidades entre os pequenos grupos que se revelavam em alguns momentos de forma mais clara e por vezes o ambiente de trabalho não era, por essa razão, o melhor. Como sucede sempre em qualquer turma, alguns alunos destacavam-se também ao nível da participação ativa no decorrer das aulas, tanto ao nível da quantidade como da qualidade dessa participação, mas a maior parte dos alunos só participava quando para tal eram expressamente solicitados.

Eram, no seu conjunto, jovens sinceros, disciplinados e afáveis, que demonstraram ao longo do ano letivo ter pelo menos algum espírito crítico, ao qual também ajudava, a meu ver, o facto de terem a disciplina de Ciência Política com todo o trabalho que nela era desenvolvido. Muitos dos alunos gostavam de participar na vida associativa e em projetos que envolviam mais participação ativa e crítica, tendo integrado listas concorrentes à Associação de Estudantes da escola e ao Parlamento dos Jovens, como referirei mais abaixo quando abordar as atividades desenvolvidas. Apresentavam na maior parte um espírito curioso e um sentido crítico que com certeza irão desenvolver ao longo da vida; alguns dos alunos demonstravam até ter conhecimentos e uma cultura que não é, infelizmente, a norma nos dias de hoje. Percebia-se que ao longo do tempo esses estudantes conseguiram levar mais longe a sua curiosidade e aprofundar os seus conhecimentos, mesmo se, ao contrário daquilo que eventualmente se poderia pensar, não eram forçosamente provenientes de estratos socioeconómicos elevados, o que lhes poderia ter permitido terem acesso a meios e a fontes de conhecimento às quais outros estudantes poderiam não ter tido acesso. Este foi um aspeto verificado, por exemplo, pelo Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes por ocasião do debate com os estudantes que se seguiu à sua intervenção sobre a democracia e a vivência democrática, realizada no mês de abril.

Como já foi dito, os alunos tinham, na generalidade, bons resultados escolares, existindo, porém, alguns casos onde se revelavam dificuldades nas disciplinas de Português e de História A, algo que já acontecia no 11º ano, sendo que nessa altura vários alunos exibiam também dificuldades na disciplina de Geografia. Estas dificuldades e limitações prendiam-se, no entender dos professores da turma, que já conheciam os alunos há vários anos, com falta de aplicação no estudo: falta de hábitos de estudo desenvolvidos e consolidados que lhes permitissem obter melhores resultados nas disciplinas estruturantes do curso de Línguas e Humanidades (como o Português e a História). Na opinião de alguns dos docentes, estes problemas prendiam-se em boa parte com a situação de pandemia de Covid-19, verificada desde o 2º período do ano letivo 2019-2020, que veio contribuir para a perda desses hábitos e processos de trabalho.

2.2. Atividades letivas e extraletivas desenvolvidas

Durante o ano de estágio pedagógico, lecionei aulas de História A e de Ciência Política, divididas em tempos letivos com a duração de 50 minutos, e, em conjunto com o meu colega de estágio, dei aulas de apoio visando a preparação para o exame final nacional de História A, com a duração de noventa minutos cada uma, e levei a cabo a realização de algumas atividades extra-letivas, tal como estava previsto no meu plano individual de formação, elaborado no início do ano letivo 2021-2022. Vamos por partes.

Na Escola Secundária de Nelas, os tempos letivos estão organizados em aulas com a duração de 50 minutos, sendo que a turma com a qual estive a trabalhar tinha sete aulas de História e três aulas de Ciência Política por semana. No total, lecionei 60 aulas com a duração de 50 minutos, tendo superado largamente o número mínimo estabelecido no *Plano anual de formação* e até mesmo as aulas que tinha previsto lecionar inicialmente, em número de 38, tal como indicava no meu plano individual de formação (“PIF”), elaborado nos inícios do ano letivo. A esmagadora maioria das aulas dadas foi na disciplina de História, com apenas três desses tempos letivos de 50 minutos a serem de aulas lecionadas da disciplina de Ciência Política. Estive presente em 162 aulas lecionadas pela orientadora de escola, professora Maria de Fátima Neves. Tive ainda a oportunidade de elaborar testes de avaliação, para os momentos de avaliação sumativa: realizei um desses momentos em conjunto com o meu colega de estágio e a nossa orientadora de escola (cf. Anexo 1.1), um outro em conjunto com o colega de estágio (cf. Anexo 1.2), e ainda outro inteiramente sob a minha responsabilidade (cf. Anexos 1.3.1 e 1.3.2).

Como referi acima, lecionei aulas de apoio visando a preparação dos alunos para a realização do exame final de História A. Com efeito, quando o ano letivo de 2021-2022 começou, a indicação que existia ia no sentido de que os alunos teriam todos de realizar exames nacionais a todas as disciplinas, para concluírem o ensino secundário. Ou seja, voltar-se-ia à situação que sempre se tinha verificado de forma regular, antes de 2020, quando foi adotado um regime segundo o qual os alunos realizam apenas exames nacionais às disciplinas que pretendem utilizar como disciplinas específicas de acesso ao ensino superior, não sendo contabilizados os exames nacionais para efeitos de conclusão do ensino secundário. Perante as lacunas que muitos dos alunos iam exibindo durante as avaliações realizadas, eu e o meu colega de estágio, por nossa própria iniciativa, propusemos oferecer à turma aulas específicas de preparação para exame e de apoio à recuperação das aprendizagens, a realizar às quartas-feiras no período da tarde, de duas em duas semanas, com a duração de 90 minutos cada uma. Essas aulas começaram no dia 19 de janeiro de 2022 e prolongaram-se até ao início de junho, num total de dez. No decurso do 2º período, foi divulgada a informação segundo a qual o regime de realização dos exames finais nacionais se iria manter em

2022 de acordo com os moldes dos dois anos anteriores, isto é, as provas não iriam ser contabilizadas para efeitos de conclusão do ensino secundário, servindo apenas para os alunos ingressarem no ensino superior, com os estudantes a terem de realizar os exames que quisessem para atingir esse objetivo. Assim, o número de alunos que assistia às aulas de apoio decaiu em relação às primeiras semanas, mas manteve-se sempre constante na ordem dos 5-6 até final. Como já foi referido, oito alunos da turma realizaram o exame final nacional de História A, com resultados muito satisfatórios (duas classificações de 19 valores, um 18 e um 17), e alguns deles utilizaram esse exame para aceder à universidade.

No que diz respeito às atividades extraletivas, de um modo geral conseguiu-se realizar aquilo que eu e o meu colega de estágio tínhamos pensado fazer na escola e com os nossos alunos, e que nos começos do ano letivo havíamos indicado nos nossos respetivos planos individuais de formação. Essas atividades tiveram como objetivo primordial proporcionar aos alunos e à comunidade escolar em geral, no caso das exposições realizadas, um contacto diferente e proveitoso com a História, que contribuísse para aprofundar e consolidar conhecimentos adquiridos na sala de aula. Essas atividades foram:

- realização, na escola, de uma exposição sobre a temática do Holocausto e da Segunda Guerra Mundial, que aconteceu no início do 2º período, no mês de janeiro (imagem nº 2);



[Imagem nº 2: exposição sobre o Holocausto]

- em fevereiro, realização de uma exposição digital sobre a problemática das migrações e dos refugiados, tendo sido também realizada uma conversa *online* com uma jovem portuguesa que trabalha nos campos de refugiados na Grécia, que relatou aos alunos diversos aspetos da sua

experiência nesse contexto e respondeu a perguntas que eles puderam colocar livremente (imagens nº 3 e 4);



[Imagem nº 3: conversa com a Dr.ª. Inês Nunes, sobre a temática das migrações e refugiados]



[Imagem nº 4: cartaz da exposição digital sobre os refugiados, com o respetivo QR code para acesso]

- concretização de uma viagem de estudo, integrando igualmente a turma do 11º ano do curso de Línguas e Humanidades, que teve como destino as fortificações e o Museu Histórico e Militar de Almeida e o núcleo museológico «Fronteira da Paz: memorial aos refugiados e ao cônsul Aristides de Sousa Mendes» em Vilar Formoso, que teve lugar a 10 de março (imagens nº 5 e 6);



[Imagens nº 5 e 6: momentos da viagem de estudo ao Museu Histórico e Militar de Almeida (esq.) e ao núcleo museológico «Fronteira da Paz: memorial aos refugiados e ao cônsul Aristides de Sousa Mendes» em Vilar Formoso (dir.)]

- realização, a 22 de abril, de uma conferência, seguida de debate com os alunos, do Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes, sobre a importância de se comemorar o aniversário da revolução de 25 de abril de 1974 e, de forma mais abrangente, sobre as democracias e a vivência democrática nos dias de hoje (imagem nº 7);



[Imagem nº 7: momento da conferência do Prof. Dr. João Paulo Avelãs Nunes]

- coordenação na escola, juntamente com a orientadora Maria de Fátima Neves, do projeto *Parlamento dos Jovens* na sua edição de 2022 e cujo tema para o ensino secundário foi *O perigo das*

«fake news» para os regimes democráticos, tendo eu acompanhado o candidato pela escola, aluno da nossa turma, à sessão distrital para a eleição dos membros da mesa. De referir que a equipa de Nelas, com três membros da nossa turma, foi eleita como representante distrital à sessão nacional do *Parlamento dos Jovens*, que teve lugar em Lisboa, durante o mês de maio.

Para além destas atividades, participei nas reuniões de departamento, nas reuniões do grupo disciplinar, e em três conselhos de turma.

2.3. Balanço das atividades desenvolvidas

Tendo pessoalmente alguma experiência letiva, envolvendo turmas heterogéneas a vários níveis e a docência de várias disciplinas, e alguma prática na organização e realização de atividades culturais, assumia como objetivos, no início do ano letivo 2021-22: 1) aperfeiçoar as minhas práticas pedagógicas, encarando o ano de estágio pedagógico como sendo um novo desafio e um “recomeço”; 2) desenvolver métodos eficazes e estratégias adequadas para superar os vários desafios colocados pela prática pedagógica; 3) conseguir conhecer o melhor possível a realidade do ensino em Portugal, tanto no quadro das salas de aula como nos seus aspetos organizacionais e institucionais, através do contacto diário com os colegas docentes e com o pessoal não docente e estando atento às diferentes atividades e solicitações propostas pela escola; e 4) concretizar projetos e atividades extraletivas que permitam aos alunos um contacto diferente e profícuo com a História.

A avaliação que faço de todas as atividades realizadas, letivas e extraletivas, ao longo deste percurso formativo, é amplamente positiva. Iniciei este ano de estágio no começo de outubro de 2021, com a apresentação na escola, à direção do Agrupamento e contacto com o estabelecimento de ensino e os alunos, e encontrei um ambiente de trabalho bastante bom, tanto no relacionamento com os dirigentes, os colegas professores e o pessoal não docente, como com os alunos. A dinâmica que se criou com a orientadora de escola, professora Maria de Fátima Neves, e com o colega de estágio, Marco Cosme, foi a de uma autêntica equipa de trabalho: trabalhávamos em conjunto para atingir os mesmos objetivos de ensino-aprendizagem nas mais diversas vertentes e componentes. Este ano letivo de prática pedagógica foi para mim um regresso à atividade que mais gosto me dá: ensinar. Encarei pessoalmente o Mestrado em Ensino de História, incluindo o segundo ano, como possuindo uma importante dimensão de atualização, de contacto com realidades diferentes, de aperfeiçoamento de metodologias e de processos, e, também, com uma dimensão de reconversão. De facto, encarei o ano letivo 2021-22 como uma maneira que fosse eficaz em eventualmente detetar práticas docentes que trouxesse comigo das minhas anteriores experiências profissionais, e que porventura não fossem as melhores, ou seja, que não fossem as mais adequadas, tendo por

outro lado a perfeita consciência de que a prática docente, nas suas várias componentes e dimensões, se tem de adequar constantemente aos alunos que encontramos, sendo, por esse motivo, uma prática maleável, não rígida, sempre em busca das melhores soluções e de se adaptar aos contextos.

Existem, portanto, processos e dinâmicas que fazem parte da profissão docente com os quais eu já estava familiarizado e que procurei atualizar dentro da nova realidade encontrada. Elaborar planificações de aulas, com os objetivos de aprendizagem definidos, as estratégias a utilizar e os conteúdos a trabalhados eram processos com os quais eu já tinha tido anteriormente contacto, assim como a construção de fichas de avaliação que contenham exercícios de várias tipologias, com a reflexão sobre, e a construção dos respetivos critérios de correção e matrizes, e, obviamente, a correção e classificação dos elementos de avaliação. Ao nível científico, considero que domino inteiramente os conteúdos programáticos e os objetivos pretendidos nas aprendizagens essenciais do 12º ano e uma vez mais percebi a importância de estar atualizado cientificamente, a par das várias correntes de investigação, das hipóteses por elas formuladas e dos trabalhos e conclusões mais recentes. Falando mais concretamente da prática letiva, antes deste ano de estágio pedagógico tinha trabalhado com alunos de ensino superior, e, ainda que bastantes deles tivessem a idade dos alunos que encontrei este ano na turma de 12º ano (isto é, 17-18 anos), é verdade que tive de efetuar algumas adaptações à maneira de estar na sala de aula e a alguns aspetos que tive de modificar, ainda que ligeiramente, como a circulação pela sala, aspetos prosódicos como o ritmo, a modulação e a colocação da voz, mas, acima de tudo, tive de me preocupar em diversificar, o mais possível, os recursos utilizados, o que era algo com que eu, sendo completamente honesto, não me preocupava tanto. Utilizei uma gama diversificada de documentos e de suportes, como mapas, imagens, excertos de filmes de ficção, de séries, de documentários, de videoclipes musicais, documentação textual, entre outros. Dei um enfoque especial ao documento audiovisual e mais especificamente aos documentos cinematográficos, tendo em conta o tema que foi escolhido para este relatório final.

A resposta obtida às atividades extraletivas foi igualmente bastante boa e penso que atingiram os objetivos propostos. Elas contaram com o interesse e a colaboração dos alunos, desde logo na própria montagem das exposições realizadas, que suscitaram interesse da restante comunidade escolar. De referir que o público pôde aceder às exposições em formato digital, através de um código QR que lhe foi disponibilizado, tendo assim acesso, se o quisesse, a mais informação e mais explicações sobre as temáticas em causa (Holocausto, Segunda Guerra Mundial, migrações e refugiados). Os alunos mostraram-se também muito participativos nos momentos de debate e colocação de questões aos convidados para as atividades realizadas pelo núcleo de estágio, tanto no caso da conversa com a jovem portuguesa, Dr^a. Inês Nunes, que lida diretamente na Grécia,

particularmente na ilha de Lesbos, com a chegada de migrantes e refugiados a território europeu, como no caso da conferência e debate com o Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes, da Universidade de Coimbra, sobre a democracia por alturas do aniversário da revolução de 25 de abril de 1974.

Considero que existiu um caminho efetivamente percorrido desde o começo do ano letivo 2021-22, e a prática pedagógica na Escola Secundária de Nelas foi mais do que um processo de “reciclagem” como mencionei mais atrás. Existiu realmente uma aprendizagem de procedimentos, atuações e formas de abordagem aos alunos que não possuía antes, ou que deixava, porventura, em segundo plano. Porque, se realmente tivera muitos alunos com as mesmas idades dos alunos que encontrei neste estágio pedagógico, os contextos eram outros, tratando-se de ensino superior, em primeiro lugar, e, em segundo lugar, tratando-se de outros países, o que também tem a sua influência. Penso que colocava a primazia nos conteúdos que queria ensinar e não tanto na maneira de os ensinar, e, apesar de ter tido sempre avaliações positivas ao meu trabalho (era avaliado tanto pelos pares como pelos alunos), este ano fui aprendendo a valorizar e a adaptar as diferentes estratégias. Será esse o ponto principal de diferença entre o início e o fim deste ano de prática pedagógica e aquilo que guardei de maneira mais relevante.

3. Experiências pedagógicas desenvolvidas

3.1. Elementos do estudo: população, metodologias, pressupostos teóricos

As atividades pedagógicas que foram realizadas envolvendo a utilização do cinema na sala de aula tiveram como alvo o grupo-turma tal como ele foi descrito no capítulo anterior, ou seja: uma turma do 12º ano, do curso secundário de Línguas e Humanidades, que acompanhei ao longo do ano letivo nas suas dez horas de aulas semanais com a professora orientadora de escola, nas disciplinas de História A e de Ciência Política. Tratava-se de catorze jovens, com 17 e 18 anos de idade, e todo um contexto de percurso comum, muitos deles desde há vários anos, o que se traduzia na existência de algum grau de camaradagem entre eles, mas também se podia ver na existência de pequenos grupos e rivalidades ou fricções mais ou menos contidas. Como atrás referido, a partir do mês de março de 2022, a turma recebeu uma aluna vinda do estrangeiro, mas falante de português, que se integrou completamente bem nos trabalhos do grupo; mais tarde, chegou um novo elemento, que somente acompanhou as aulas, e não todas, não sendo alvo de avaliação, mas apenas para adquirir conhecimentos da língua portuguesa de uma forma mais dinâmica e imersiva. Este jovem, de nacionalidade peruana, não respondeu, nem ao inquérito final, nem aos questionários que coloquei sobre algumas passagens de filmes, e por este motivo, a “população” ou “amostragem” do estudo sobre o desenvolvimento de uma consciência e de uma sensibilidade históricas mediante o recurso ao cinema em sala de aula contou com quinze indivíduos, onze raparigas e quatro rapazes, de uma turma de Línguas e Humanidades do 12º ano de escolaridade da escola onde se desenrolou o estágio pedagógico em História.

Trabalhei então com apenas um ano de escolaridade e as aulas que foram lecionadas seguiam, evidentemente, o programa respetivo, que segue uma ordem cronológica à semelhança dos anteriores anos de escolaridade e da mesma forma como sempre se fez em Portugal. No caso do 12º ano, a cronologia respeita à História Contemporânea mais próxima do tempo presente, abrangendo desde o pós-Primeira Guerra Mundial até aos nossos dias. Dito isto, tenho, no entanto, que sublinhar que, antecedendo o início do ano letivo 2021-22, o Ministério da Educação colocou de parte os programas curriculares como documento principal orientador do ensino-aprendizagem, para dar mais importância às Aprendizagens Essenciais, fazendo destas os verdadeiros eixos do processo educativo. O documento das Aprendizagens Essenciais para o 12º ano serviu assim de referência, quanto às competências a serem desenvolvidas pelos alunos bem como quanto às estratégias a adotar para se desenvolver essas mesmas competências, ainda que, como se poderá imaginar, o programa não tenha sido posto de parte, pois os conteúdos têm de ser abordados e trabalhados da mesma forma. Das Aprendizagens Essenciais de História A para o 12º ano de escolaridade, documento datado de agosto de 2018, surgiram-me como sendo relevantes para uma abordagem

pedagógica fazendo uso frequente e alargado do cinema, as competências (a desenvolver pelos alunos):

- analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História;
- situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos e de grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual;
- desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;
- desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;
- desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços;
- promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;
- valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e a equidade no cumprimento das leis.

Estas competências podem com efeito ser trabalhadas de uma forma aprofundada se tivermos em conta os conteúdos relevantes que se estudam na disciplina de História A no 12º ano, com o seu foco no século XX e todas as tensões, explosões de violência, dramas, crises e transformações a vários níveis que conheceu. É importante para o professor, neste quadro, promover a utilização de estratégias que desenvolvam o pensamento analítico, crítico e também criativo dos alunos, que induzam ao respeito pelas diferenças e à tomada de consciência da diversidade, e que, em simultâneo, permitam desenvolver a consciência da complexidade e da profundidade dos processos históricos, com raízes profundas e que se inscrevem, tantas vezes, na longa duração, no tempo longo. Estes aspetos são uma parte essencial daquilo que designo por “desenvolver a consciência e a sensibilidade histórica”, que se tentou também realizar, neste ano letivo, recorrendo ao cinema de ficção de cariz histórico, que é o objeto destas linhas.

Decidi trabalhar com o cinema de ficção, fundamentalmente, por duas razões. Primeiramente, porque tinha vontade de continuar e aprofundar um trabalho realizado no âmbito do

primeiro ano desta profissionalização, na unidade curricular «Construção do Ensino e da Aprendizagem em História», onde trabalhar com alguns excertos do filme *Reino dos Céus* e com a sua possível utilização didática para uma parte do programa de História A do 10º ano de escolaridade. E depois, porque na minha anterior experiência profissional havia recorrido, num ou noutro momento, a obras cinematográficas nas minhas aulas de Língua Portuguesa e de Cultura e História de Portugal. Quando utilizava os meios audiovisuais na leção das minhas disciplinas, fazia-o sobretudo com a intenção de diversificar as estratégias de ensino e de incentivar os alunos para o estudo sobre as matérias trabalhadas, proporcionando novos meios para apresentar os conteúdos. Só que, partindo para este ano de estágio pedagógico, interrogava-me se a minha prática letiva não poderia estar marcada por, digamos, “vícios” de forma que tivesse adquirido nos anos anteriores; assim, tentei, ao recorrer ao cinema de ficção como ferramenta pedagógica, enquadrar o seu uso por metodologias, conceitos e literatura sobre esta temática que eu, de todo, não conhecia no passado.

Tendo sempre presentes estas considerações e o enquadramento teórico que foi apresentado no capítulo 1 no sentido de se poder trabalhar adequadamente o documento cinematográfico, este é sem dúvida um recurso útil para se trabalhar o passado, com o objetivo de melhorar a atenção e a motivação dos estudantes, o seu pensamento crítico, a sua capacidade de apreciação estética e a sua capacidade empática. O Plano Nacional de Cinema, que visa concretizar no terreno as ligações entre Cinema e Educação faz assim todo o sentido como algo que pode ser importante no desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e pessoal dos alunos. Diga-se que a Escola Secundária de Nelas integrou o Plano Nacional de Cinema já no início do ano letivo 2022-2023, o ano seguinte à realização do meu estágio pedagógico nessa escola. A dimensão pedagógica da utilização do cinema reveste-se de um carácter interdisciplinar e transdisciplinar; fomenta a participação ativa dos estudantes na aprendizagem, em particular se tivermos em conta que atualmente ele não se dissocia da cultura digital, do “estar ligado” de maneira permanente, da rapidez e do imediatismo da transmissão de informações que caracterizam o mundo de hoje. Assim, sob este prisma, o trabalho com o cinema e com as imagens em movimento em geral tornou-se algo rápido e intuitivo.

Uma premissa orientadora essencial é a de que encaro o cinema de ficção como um recurso pedagógico entre vários outros recursos. Se tivermos em conta apenas os meios audiovisuais, o cinema de ficção pode utilizar-se a par de séries televisivas de cariz histórico, com documentários, que apresentam na sua conceção de raiz um teor marcadamente mais científico, e também, quando escolhido de forma criteriosa e adequada às situações de comunicação e aos conteúdos que se pretende trabalhar, o videoclipe musical. Pode utilizar-se também a par de outros recursos videográficos produzidos com uma finalidade expressamente educativa, tal como sucede com os recursos de vídeo que estão disponíveis em plataformas como a *Escola Virtual*, que foi largamente

utilizada durante este ano letivo. De facto, do meu ponto de vista, um bom trabalho pedagógico deve lançar mão de várias tecnologias e tipos de recursos. Recursos multimédia, que permitem aos estudantes interagir com os conteúdos ou responder aos exercícios propostos pelo professor, assim como podem permitir uma “imersão experiencial”, tal como sucede com alguns (bons) jogos de estratégia; e outros tipos de documentação, como a imagem estática, a música, os manuais escolares, os livros de atividades, as fontes primárias. Julgo que a articulação entre todos estes tipos de recursos e a complementaridade que possa ser construída entre eles é aquilo que mais contribui para um processo de ensino-aprendizagem fluido, motivador e gerador de competências críticas e analíticas essenciais, em particular no caso de uma disciplina como a História. Assim, ao longo do estágio pedagógico, nunca se tratou de “delegar” no cinema a responsabilidade e a função de produzir ou de ensinar História; nunca se pretendeu que o cinema substituísse fontes mais “tradicionais”, por assim dizer, porque o cinema, como já foi dito, é uma visão alternativa, pessoal e mediática. O cinema pode fornecer rostos humanos a uma narrativa e a um cenário, mas é sempre uma narrativa ficcional. Mesmo que um filme seja factualmente e cientificamente irrepreensível, nunca tem como objetivo reproduzir o passado de forma rigorosa. A História que se apresenta nos filmes tem apelo porque nos mostra emoções, atitudes e sentimentos próprios da vida real, transmite-nos alegria e tristeza, assim como felicidade e dor. Durante o ano letivo, utilizei frequentemente de forma complementar o cinema, as fontes escritas, a imagem fixa, o videoclipe musical, ou o documentário.

3.2. Metodologia do trabalho desenvolvido e resultados alcançados

Tal como já foi indicado, a questão de investigação que me orientou foi saber se o utilização do cinema em contexto didático contribui para desenvolver a sensibilidade e a consciência históricas entre os jovens, e para isso procurei:

- averiguar se a utilização do cinema nas aulas de História motiva os alunos para as aprendizagens da disciplina;
- identificar o papel do cinema na criação e no desenvolvimento de uma consciência histórica nos alunos;
- avaliar em que medida se dá o desenvolvimento de uma sensibilidade histórica informada, analítica e reflexiva;
- averiguar em que medida os conhecimentos tácitos que os alunos possam ter estão relacionados com obras cinematográficas que conheçam;
- verificar se os alunos utilizam o cinema de ficção como estratégia para compreenderem melhor as temáticas trabalhadas na disciplina.

Para tentar atingir os objetivos a que me propus e procurar dar resposta às questões enunciadas, tentei proporcionar aos alunos experiências que estimulassem a sua curiosidade, que fossem motivantes e que despertassem neles uma aliança entre sensibilidade estética e artística e sensibilidade histórica, para interiorizarem a compreensão de fenómenos e processos que, em muitos casos, podemos inscrever na *longa duração*. Nunca coloquei a hipótese de exhibir um filme na sua totalidade, por limitações evidentes de tempo e de impraticabilidade, nem isso se enquadrava nos propósitos do trabalho desenvolvido. No começo do ano letivo forneci aos alunos uma lista de filmes que tratam de temas da História do século XX e do início do século XXI, ou seja, o quadro cronológico onde se situam os conteúdos a trabalhar no 12º ano de escolaridade; essa lista constitui o Anexo 2 a este texto. Nem todos os títulos propostos foram abordados na sala de aula, apenas aqueles que estão indicados como tal no referido Anexo 2. Os alunos que assim o desejaram (e alguns fizeram-no) puderam ver alguns dos filmes referidos fora do contexto escolar. Pareceu-me importante fornecer-lhes essa listagem, para os incentivar e sensibilizar, e também como uma forma de desenvolvimento de capacidades de autoaprendizagem.

Ao longo do ano foram mostrados excertos e *trailers* de vários filmes de ficção que diziam respeito aos conteúdos a trabalhar com a turma no quadro da disciplina de História A do 12º ano, e também se visualizaram e analisaram alguns vídeos curtos e exibidos na íntegra, que não eram provenientes de obras ficcionais: tratou-se, nessas situações, de documentação audiovisual variada, onde se incluíram filmagens de cerimónias públicas (como partes da abertura dos Jogos Olímpicos de Berlim em 1936), propaganda política incluindo hinos nacionais acompanhados por imagens comemorativas (como no caso de um vídeo do hino da União Soviética), ou até mesmo momentos de uma partida de futebol (a final do campeonato do mundo de 1934, realizado em Itália, ganho pelos anfitriões, e que foi um contributo para o prestígio de Mussolini perante os seus compatriotas), ou filmagens de Berlim nos anos imediatamente a seguir à Segunda Guerra Mundial. Viram-se assim, para além de excertos de obras ficcionais, algumas verdadeiras fontes históricas, dado que nestes casos se tratava de imagens recolhidas nos contextos históricos concretos. Durante o ano letivo, utilizei pelo menos um recurso audiovisual em cerca de 90% das aulas dadas, e o cinema de ficção, através de excertos e/ou *trailers* genéricos de um filme, foi utilizado em 55% das aulas.

De modo geral, antes de serem exibidos os excertos dos filmes de ficção, os alunos eram alertados em relação àquilo que estava a ser analisado e àquilo que era esperado que identificassem de mais relevante, existindo um breve guião de exibição e de análise dos excertos, que se desenrolou normalmente de forma imediata na sala de aula, ao nível da oralidade. Noutras raras ocasiões, não foram dadas nenhuma indicações prévias para além do título do filme cujo excerto se ia visualizar e de quando fora produzido (pois teve-se sempre presente que uma produção cinematográfica é produto de um tempo específico), apenas se apelando à atenção dos alunos e às suas capacidades de

descodificação e interpretação de uma determinada cena possuindo uma mensagem mais ou menos escondida. Isto aconteceu, por exemplo, quando da visualização de um curto excerto do filme português de comédia *O Pátio das Cantigas*, de 1942. Na cena em questão, acontece uma briga no típico pátio alfacinha que é o cenário da ação principal do filme, numa noite de Santos Populares; nessa cena, o filme evoca a Segunda Guerra Mundial, que nesse momento se combatia, através do recurso a efeitos sonoros sobrepostos às imagens. No meio da briga e da confusão por ela gerada, a personagem interpretada por Vasco Santana conduz várias crianças para dentro de um armazém e coloca-as num carro alegórico que aí estava, dizendo que ali “não lhes acontece mal nenhum”; quando a câmara sobe, o plano foca-se no nome do carro, “Salazar”, estando evidentemente implícita nessa cena uma mensagem transmissora da aura do líder do Estado Novo como “defensor da Pátria” que manteve Portugal fora do conflito.

Na maior parte das situações, a avaliação baseou-se na participação oral dos estudantes, tendo eu sido capaz de verificar no imediato das situações de interação que existia um eficaz efeito motivador e catalisador de interesse pela aprendizagem dos conteúdos assim realizada.

Mas em outras ocasiões, foi pedido aos alunos que respondessem a questões que faziam parte do guião de análise dos excertos de filmes de ficção que foram visualizados em aula, habitualmente ainda durante o tempo letivo, com as respostas a serem entregues e classificadas. Preferi que os alunos respondessem no espaço de tempo da aula, porque uma das grandes lacunas da turma residia precisamente no facto de muitos dos estudantes não trabalharem em casa, não tendo grandes competências de trabalho autónomo nem se responsabilizando pela realização dos trabalhos pedidos. Pude verificar esta situação nas primeiras vezes que solicitei trabalho para casa e me confrontei com um número de respostas muito reduzido. Foram assim pedidas respostas a questionários necessariamente curtos e rápidos (porque faziam parte do tempo letivo), em três ocasiões, que a seguir se descrevem. Tendo trabalhado sempre com a mesma turma de catorze alunos (mais tarde, quinze), e dada a natureza das questões orientadoras e linhas de força que coloquei, pareceu-me ser mais relevante e praticável não adotar uma metodologia de carácter quantitativo, ou pelo menos não totalmente quantitativa, no sentido de tratamento numérico exaustivo de dados recolhidos como a maneira de realizar a abordagem a este trabalho. A metodologia adotada foi assim de pendor qualitativo no tratamento das respostas dadas pelos alunos a esses pequenos exercícios de consolidação de aprendizagens tendo por base o filme de ficção. O nome dos alunos é evidentemente omitido, sendo cada um deles referidos pelas letras «al» seguidas de um número, de 1 a 14.

O primeiro desses momentos de resposta escrita tendo por base o pequeno guião de exploração e análise de excertos disse respeito ao conteúdo programático «As opções totalitárias. Os fascismos, teoria e práticas», conforme o Anexo 3.1, que é o respetivo plano de aula, tendo as

questões propostas aos estudantes (imagem nº 8) incidido sobre uma cena em particular do filme *A Lista de Schindler* (que apenas um dos estudantes tinha visto e, mesmo assim, já não se recordava bem do filme), das três que foram visualizadas nessa aula. O excerto visualizado articulou-se com outros recursos utilizados, como sempre fiz nas aulas, nomeadamente com documentação escrita e imagens fixas, para além de outros excertos cinematográficos (também de *A Lista de Schindler* e o trailer do filme português *O cônsul de Bordéus*), tendo vindo como momento de fecho da sequência pedagógica. Tratava-se de tentar que os alunos identificassem, no excerto exibido, a demonstração da doutrina nazi de superioridade rracica, um grupo-alvo preferencial da violência nazi, e alguns dos métodos utilizados pelos nazis para concretizarem o seu programa de ideal racial e de perseguição e eliminação de grupos considerados como merecedores de extermínio.



- **Steven Spielberg (n.1946)**
 - ***A Lista de Schindler* (1993)**
 - **O excerto passa-se numa fábrica de diversos materiais úteis para o esforço de guerra alemão. Intervêm um prisioneiro judeu, um oficial alemão das S.S. e dois soldados da mesma força.**

- ✓ **Em que sentido a perseguição aos judeus e o Holocausto, na 2ª Guerra Mundial, constituíram também uma indústria?**
- ✓ **Que sentimentos consegues perceber neste excerto, do oficial das S.S. e dos seus soldados em relação ao prisioneiro?**
- ✓ **Consegues descrever a atitude do prisioneiro judeu perante a situação?**

[Imagem nº 8: questionário em aula, de 12.11.2021, respeitante a um excerto de *A Lista de Schindler*]

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios, tendo obtido respostas de encontro aos objetivos pretendidos. As classificações foram como se segue¹⁵:

Trabalho de 12/11/2021	Nota qualitativa
AI1	Bom +
AI2	Muito Bom
AI3	Muito Bom

¹⁵ As classificações indicadas nesta tabela e nas seguintes correspondem, numa escala estabelecida pessoalmente, a: Mau = 0 a 5 valores; Insuficiente = 6 a 8 valores; Insuficiente + = 9 valores; Suficiente - = 10 valores; Suficiente = 11 e 12 valores; Suficiente + = 13 valores; Bom - = 14 valores; Bom = 15 e 16 valores; Bom ± = 17 valores; Muito Bom = 18 e 19 valores; Excelente = 20 valores.

AI4	Muito Bom
AI5	Muito Bom
AI6	Bom +
AI7	Suficiente +
AI8	Muito Bom
AI9	Bom +
AI10	Suficiente +
AI11	Muito Bom
AI12	Muito Bom
AI13	Suficiente +
AI14	Bom +

De modo geral, tanto neste questionário como nos dois seguintes, os alunos que obtiveram classificação mais modesta são os mesmos que, em momentos de avaliação sumativa e em outros momentos no quadro da avaliação contínua levada a cabo tanto por mim, como pelo meu colega de estágio, e pela nossa orientadora de escola, demonstravam maiores fragilidades. Mesmo assim, nestes pequenos exercícios conseguiam obter melhores resultados, uma vez mais de modo geral, do que aqueles que conseguiam obter nos testes de avaliação. Existiram respostas muito boas, correspondendo inteiramente ao que era solicitado, como as de AI3: *“Os judeus perseguidos eram utilizados como mão de obra escrava, sem custos para os alemães que os colocavam a trabalhar em fábricas para produzirem diversos artigos de que necessitavam para o esforço de guerra. Além disso, os próprios artigos pessoais dos prisioneiros executados nos campos de extermínio, como óculos, próteses dentárias, e os seus próprios cabelos, eram reaproveitados pelos carrascos. Mostravam desprezo por eles até depois da morte.”*; *“Como lemos no excerto de Hitler, o judeu é visto como um parasita, um bicho que provoca repulsa e nojo, como se vê quando o soldado esfrega as mãos no casaco depois de trazer o prisioneiro para a rua. O oficial tem um sentimento de frieza e indiferença, quer abater o judeu prisioneiro como se fosse um inseto. Foram completamente doutrinados nas ideias de Hitler, e os soldados são muito jovens, é provável que tenham sido educados com essas ideias na escola.”*; *“O prisioneiro tenta salvar a vida justificando-se pela pouca produção de dobradiças que conseguiu, mas além do medo também há alguma resignação e aceitação do destino que o esperava.”* Outras respostas ficaram aquém destas, o que se relaciona também com a capacidade de produção escrita, evidentemente. No entanto, atingiram mesmo assim o essencial daquilo que era pretendido, como por exemplo no caso de AI10: *“Os campos de extermínio (sic) eram como uma fábrica porque os judeus tinham de trabalhar lá e fazer o que os nazis pedissem.”*; *“Os*

soldados têm ódio total pelo judeu prisioneiro, aprenderam isso desde a escola porque era isso que Hitler defendia.”; “O prisioneiro está aterrorizado e quase não reage.”

Este foi um caso que se articulou de maneira muito clara com a documentação escrita presente no manual dos alunos, nomeadamente para se poder responder à segunda questão das três colocadas, onde se pretendia que se indicasse a repulsa dos soldados alemães pelo prisioneiro judeu, uma aversão a roçar claramente o nojo, que lhes fora inculcada pela doutrinação levada a cabo pelo regime nazi. Antes da exibição dos excertos do filme, tinha sido tratada, entre outra documentação, esta passagem (imagem nº 9) de *A minha luta*, de Adolf Hitler, que era como que a introdução para esse aspeto da cena em causa:

000: 13 O racismo nazi

A – Segundo Hitler

Tudo que hoje admiramos na Terra – ciência e arte, técnica e invenções – é o produto criador somente de poucos povos e talvez, na sua origem, de uma única raça. [...] O que hoje se apresenta a nós em matéria de cultura humana, de resultados colhidos no terreno da arte, da ciência e da técnica, é quase que exclusivamente produto da criação dos Arianos. [...] O Ariano é o Prometeu da Humanidade e da sua fronte é que jorrou, em todas as épocas, a centelha do génio [...] fazendo ascender o Homem a uma situação de superioridade sobre os outros seres terrestres. [...] Se a Humanidade se pudesse dividir em três categorias: fundadores, depositários e destruidores de cultura, só o Ariano deveria ser visto como representante da primeira. [...] Só baseado nessas produções é que o Oriente poderá seguir o progresso geral da Humanidade. Uma tal raça [a japonesa] pode-se denominar depositária, nunca, porém, criadora de cultura.

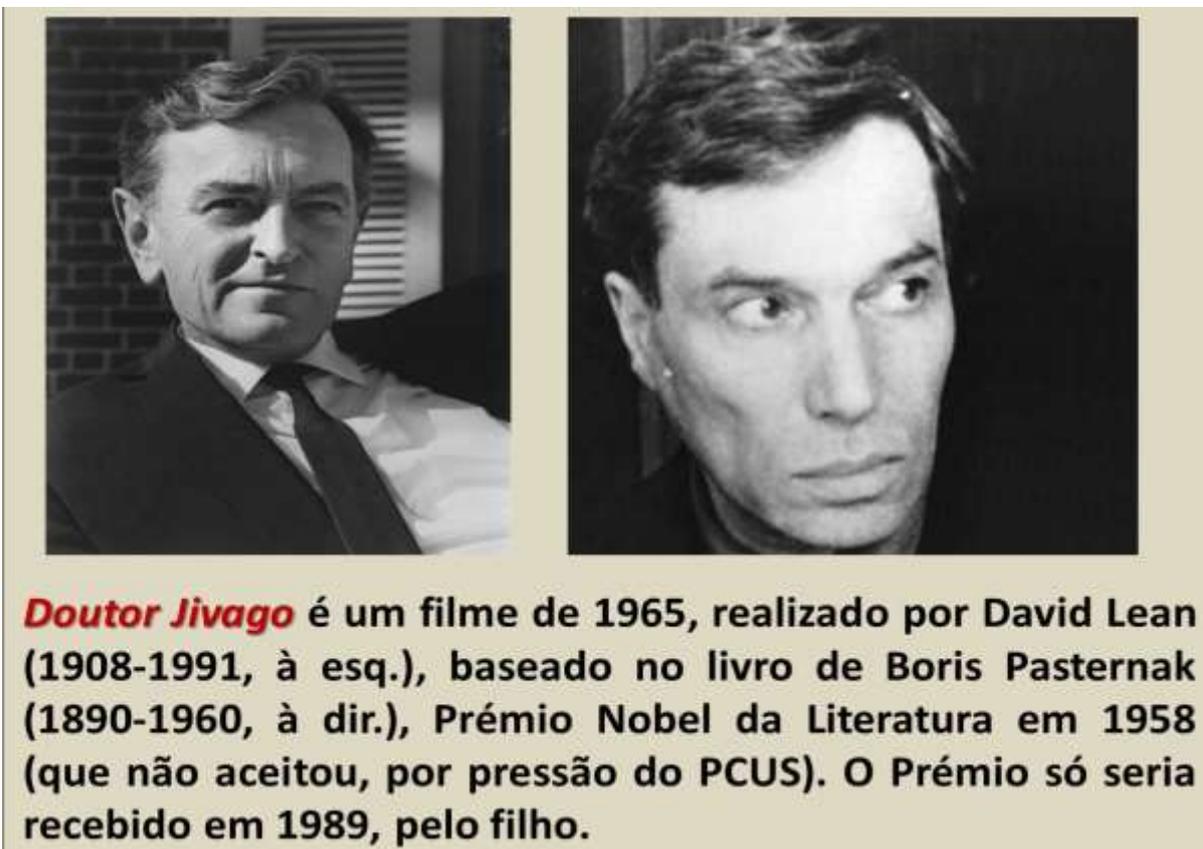
Os judeus é que apresentam um acentuado contraste com o Ariano. [...] a sua compreensão não é o produto de evolução própria, mas de pura imitação. [...] O que ele hoje apresenta, como pseudocivilização, é o património de outros povos, já corrompidos pelas suas mãos. A sua inteligência não serve para construir coisa alguma; ao invés, serve para destruir. [...] É e será sempre o parasita típico, um bicho que, tal qual um micróbio nocivo, se propaga cada vez mais, assim que se encontra em condições propícias. A sua ação vital assemelha-se igualmente à dos parasitas, onde ele aparece. O povo que o hospeda vai-se exterminando mais ou menos rapidamente.

Hitler, *A Minha Luta*, cap. XI: “o Povo e a Raça”

[Imagem nº 9: texto trabalhado na aula de 12.11.2021, que se articulou com o excerto de *A Lista de Schindler* que foi exibido nesse dia. Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso; MEA, Elvira Cunha de Azevedo (revisão científica de), *Um novo tempo da História: História A, 12º ano – Parte 1*, Porto, Porto Editora, 2021, p. 118.]

Um outro momento de questionamento dos alunos através de perguntas apresentadas num breve guião de análise de excertos de filme deu-se poucos dias depois, quando tratei o conteúdo

programático «As opções totalitárias. O estalinismo», como se pode ver no plano de aula respetivo (anexo 3.2). Para esta aula, para além de ter utilizado outra documentação de tipo audiovisual, como um curto excerto do primeiro episódio da série documental *O apocalipse de Estaline* e um vídeo exibindo várias obras levadas a cabo durante os planos quinquenais da economia planificada soviética, desde fábricas a centros de investigação e os primeiros espaços da exploração espacial pelos investigadores e cosmonautas da U.R.S.S., tendo como música de fundo o hino da União Soviética legendado em português (do Brasil), utilizei também, desta vez, um clássico mais antigo do cinema, *Doutor Jivago*. Como sempre fiz, realizei a contextualização da produção da obra, que, neste caso, tem a particularidade de ter sido produzida a partir da famosa obra literária de Boris Pasternak, autor que se viu a braços com limitações impostas à sua vida pelas autoridades da então U.R.S.S (imagem nº 10). Tive aqui a intenção deliberada de colocar os estudantes em contacto com uma grande obra do período “clássico” do cinema de Hollywood, que eles desconheciam por completo. Como é evidente, a maior parte da ação de *Doutor Jivago* passa-se antes do período estalinista da U.R.S.S., mas o excerto que escolhi situa-se cronologicamente durante a guerra civil russa (1917-1922) que opôs as facções “Branco” e “Vermelho”, que foi uma matéria trabalhada nas aulas algum tempo antes. Para além disso, e sobretudo, no excerto que escolhi podem detetar-se algumas marcas que caracterizariam o subsequente período de governação de Estaline, nomeadamente a política repressiva e o enveredar cada vez mais por um regime de tipo totalitário.



[Imagem nº 10: informação introdutória sobre o filme *Doutor Jivago*]



- **Consegues situar em que altura se passa a cena que vimos?**
- **Que elementos identificas nesta cena com ligação às políticas repressivas do estado soviético que já conheces?**
- **Como é que interpretas a frase da personagem Strelnikov: “A vida privada morreu, na Rússia?”**

[Imagem nº 11: questionário em aula, de 15.11.2021, respeitante a um excerto de *Doutor Jivago*]

Mais uma vez, elaborei um curto questionário (imagem nº 11) sobre o excerto exibido, para ser respondido ainda durante o tempo da aula, e os alunos foram novamente capazes de produzir respostas muito boas, tendo assim conseguido sistematizar os conteúdos e as ideias trabalhadas, e exibido competências de análise crítica e de seleção da informação, em particular se tivermos em conta que se tratava de um excerto que não se relacionava de maneira totalmente direta com a matéria abordada, mas que implicava recuperação de conhecimentos anteriores:

Trabalho de 15/11/2021	Nota qualitativa
AI1	Muito Bom
AI2	Bom +
AI3	Excelente
AI4	Muito Bom
AI5	Bom +
AI6	Muito Bom
AI7	Bom
AI8	Excelente
AI9	Bom +

Al10	Suficiente +
Al11	Bom +
Al12	Muito Bom
Al13	Bom +
Al14	Bom +

Destacaram-se algumas respostas totalmente satisfatórias, sendo que na generalidade os resultados foram uma vez mais muito bons, na sequência do que já se havia verificado no questionário da aula anterior. Por exemplo, Al8: *“Esta cena passa-se durante a guerra civil russa, depois da revolução bolchevique, e que durou até 1922.”*; *“Há algumas características de um sistema repressivo nesta cena, como por exemplo o facto de Jivago ter sido preso sem acusação a não ser os guardas terem pensado que ele era um espião. Strelnikov parece ser membro da polícia secreta que perseguia os opositores da revolução, e vemos na decoração da cabina onde interroga Jivago que existe um culto da personalidade dos líderes como aconteceu com Estaline. Também faz ver a Jivago que o Estado é que deve ter todo o poder e as pessoas devem submeter-se, quando diz que a vida privada morreu na Rússia.”*; *“Strelnikov diz essa frase porque quer dizer que todos se devem submeter ao que o Estado pretende, e o Estado era o líder, como por exemplo Estaline foi. A vontade individual desapareceu e cada pessoa era apenas um instrumento ao serviço do Estado e dos líderes, e isso é o totalitarismo.”* Evidentemente, e como sempre, existiram também respostas mais humildes, que a meu ver não se prendem forçosamente com o facto de estar a ser trabalhado em excerto cinematográfico, mas sim com outros fatores, como conhecimentos anteriores ou, uma vez mais, capacidades de expressão na língua portuguesa. Vejamos Al10: *“Isto passa-se na revolução russa, na guerra civil quando Estaline chegou ao poder.”*; *“O vestuário da personagem que interroga dá ideia que é um polícia secreto, e o Jivago é feito prisioneiro sem razão, porque pensam que é um espião. O escritório onde é interrogado está decorado com bandeiras soviéticas e retratos de Lenine e Estaline.”*; *“A personagem diz que a vida privada morreu na Rússia porque a mulher dele está noutra cidade.”*

O terceiro momento de resposta a questões colocadas na sequência da visualização de excertos cinematográficos respeitou ao conteúdo programático «O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar. Um mundo dividido e o primeiro conflito: a questão alemã.» Contrariamente ao que sucedera na maior parte das vezes, e em particular nas outras duas ocasiões em que pedi que os alunos respondessem por escrito a perguntas que lhes coloquei com a intenção de serem classificadas, não se tratou de visualizar cenas, mas sim um *trailer* genérico de apresentação de um filme, que em si mesmo continha bastantes informações. O filme em causa foi *A Ponte dos Espiões* (imagem nº 12). O *trailer* exibido articulou-se com outros recursos que foram

utilizados nesta aula, entre eles um mapa animado da Guerra da Coreia (1950-1953), filmagens de Berlim Oriental em 1954, documentação escrita e imagens fixas. A introdução do *trailer* de *A Ponte dos Espiões* pretendeu sublinhar como a cidade de Berlim era um ponto de contencioso nos primeiros anos do período pós-Segunda Guerra Mundial que designamos por “Guerra Fria”. Tive igualmente a intenção de mostrar como se desenvolvia a luta entre as duas superpotências, em particular no que dizia respeito à intervenção das agências de inteligência/espionagem de um lado e do outro dessa confrontação.



**PONTE DOS
ESPIÕES**

- A partir do *trailer* que vimos, qual é o contexto cronológico em que se situa a ação do filme?
- Identifica exemplos da competição entre os EUA e a URSS que tenhas visualizado no *trailer*.
- Recorda a era do pós-guerra nos EUA e descreve em que é que consistia a *doutrina Truman*.
- De acordo com o *trailer*, como foi vista a personagem principal nos EUA a dada altura? Que nome foi dado a esse ambiente de tensão e acusações e quem foi o seu grande impulsionador?

[Imagem nº 12: questionário em aula, de 24.01.2022, respeitante a um excerto de *A Ponte dos Espiões*]

Os resultados foram novamente satisfatórios, as informações estavam ainda – e uma vez mais – bastante vivas na memória dos estudantes. Isto, apesar de algumas dificuldades que surgiram na elaboração de respostas, por parte de alguns alunos, talvez porque se incluiu aqui uma questão (a terceira) que não tinha necessariamente relação com o *trailer* visualizado – ainda que o assunto em causa, o Macarthismo e a perseguição movida nos E.U.A. contra pessoas suspeitas de simpatias comunistas, tivesse sido abordado nessa mesma aula.

Trabalho de 24/01/2021	Nota qualitativa
AI1	Excelente
AI2	Bom +
AI3	Muito Bom
AI4	Bom +
AI5	Bom +
AI6	Bom +
AI7	Muito Bom
AI8	Muito Bom
AI9	Bom +
AI10	Bom
AI11	Muito Bom
AI12	Muito Bom
AI13	Suficiente +
AI14	Bom

Como já referi, nestes pequenos questionários que foram apresentados aos alunos após a exibição dos pequenos excertos de filmes (ou *trailers* do filme completo, no caso de *A Ponte dos Espiões*), os resultados seguiram duas linhas gerais que se puderam identificar. Por um lado, foram globalmente melhores se fossem comparados com os testes de avaliação sumativa, sendo que esta foi uma tendência que se verificou em outros momentos de avaliação contínua formativa, quando os alunos a ela aderiam (pois, como frisei mais acima, a turma apresentava grandes lacunas em termos de realização de trabalhos pedidos para serem elaborados em casa). Por outro lado, os estudantes que obtinham as melhores classificações nos momentos de avaliação sumativa não deixaram de estar entre aqueles que melhores respostas produziram nestes questionários, tal como aqueles alunos que mais dificuldades apresentaram ao longo do ano nos testes sumativos não deixaram de ser, em geral, aqueles que produziram respostas menos conseguidas a estes questionários breves.

A progressão ao longo destes questionários, se considerarmos as classificações qualitativas obtidas, apresenta variações, apesar de na generalidade os resultados serem sempre bons. Dois alunos (AI1 e AI7) progrediram constantemente, outros dois (AI9 e AI12) obtiveram sempre o mesmo resultado qualitativo. Quatro outros alunos melhoraram a sua classificação no segundo questionário para depois baixarem para o resultado obtido no primeiro (os casos de AI3, AI6, AI8 e AI13), e outros dois mantiveram a classificação qualitativa entre o primeiro e o segundo questionário, diminuindo no último (AI4 e AI14). Em dois outros casos, a classificação baixou entre o primeiro e o segundo questionário e manteve-se igual no terceiro (AI2 e AI5); num caso (AI10), o aluno manteve o

resultado entre o primeiro e o segundo questionário e subiu no último, e, por fim, um aluno desceu a classificação entre o primeiro e o segundo questionário e subiu no último para a classificação que havia obtido no primeiro (Al11). Pode-se ainda verificar que existiram mais subidas de classificação entre o primeiro e o segundo questionários e mais descidas entre o segundo e o terceiro. Isto pode dever-se a dois motivos, em primeiro lugar por as classificações já estarem no geral elevadas ao fim do segundo questionário, e por isso com tendência de manutenção ou de descida; e, em segundo lugar, por efetivamente os alunos terem revelado mais interesse e motivação pelas matérias que diziam respeito aos totalitarismos do período entre guerras mundiais e durante a Segunda Guerra Mundial e o interesse ter esmorecido na fase do estudo dos inícios da Guerra Fria. Por outro lado, ainda, o facto de para o terceiro questionário se ter exibido um *trailer* e não uma cena particular, como tinha sido feito para os dois questionários anteriores, pode ter tido influência na capacidade dos estudantes em apreender e descodificar as informações apresentadas.

Como outro instrumento de análise, elaborei também um inquérito geral final sobre a utilização dos recursos cinematográficos segundo a perspectiva dos estudantes. Comporta 22 questões e foi distribuído aos alunos perto do final do ano letivo, e, tal como os pequenos questionários de aula acima descritos, foi realizado presencialmente. Responderam ao inquérito quinze alunos, contando nessa altura com a aluna que chegou à turma no decorrer do 2º período. Na sua maioria, as questões são de resposta aberta. O tratamento das respostas dos alunos segue um cariz qualitativo, no quadro de uma lógica interpretativa das perceções dos alunos (indicadas como sendo positiva, negativa ou neutra), e agrupando essas perceções de um modo orgânico de acordo com os temas abordados no questionário, que foram:

- relevância do cinema para a motivação e o interesse pelos conteúdos trabalhados;
- relevância do cinema para a compreensão dos fenómenos históricos e para a aprendizagem em aula;
- relevância do cinema para a aprendizagem de cariz autónomo (autoaprendizagem).

Mesmo tendo sido este inquérito realizado no fim do ano letivo, julguei ser importante começá-lo por quatro questões que dizem respeito a hábitos de consumo cinematográfico, e de outros produtos audiovisuais de cariz mais especificamente histórico, para estabelecer se os alunos possuem à partida gosto pelo cinema e pelos filmes históricos, ficcionais ou não, pois isso pode ser relevante no sentido de se articularem essas respostas com aquelas que são dadas depois, nomeadamente no âmbito da percepção da motivação em relação ao uso do cinema pelo professor, ou se os alunos percecionaram como sendo relevante a utilização do cinema como estratégia pedagógica.

O inquérito é o que se segue:

[Inquérito sobre a utilização do cinema enquanto recurso didático nas aulas de História e seu contributo para desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas em estudantes do ensino secundário. Realizado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de História da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.]

1. Tens por hábito ver filmes em casa, ou ir ao cinema?
2. Qual é o teu género cinematográfico preferido, ou aquele que mais vês?
3. Costumas ver filmes ou séries baseados em factos históricos, ou com conteúdo histórico?
4. Costumas ver documentários históricos?
5. Consideras que os excertos de filmes e *trailers* que foram mostrados durante o ano letivo aumentaram o teu interesse e a tua curiosidade pelas matérias trabalhadas?
6. Consideras que utilizar pequenos excertos de filmes ou *trailers* nas aulas te ajudou a compreender melhor os conteúdos? Porquê?
7. Consideras que a utilização de cinema nas aulas fez com que quisesses pesquisar mais sobre as matérias dadas?
8. E sobre os filmes mostrados?
9. Consideras que os filmes utilizados em aula te ajudaram a conhecer melhor as épocas históricas que trabalhámos? Se sim, porquê?
10. Sentiste interesse em ver os filmes dos quais foram mostrados excertos durante as aulas? Foste rever alguma cena ou algum filme mostrado na aula? Se sim, qual (ou quais)?
11. No teu estudo para os testes, lembraste-te alguma vez dos filmes, ou de outros recursos audiovisuais utilizados nas aulas, ou sentiste que foram importantes para consolidares o teu estudo?
12. Achas que os excertos cinematográficos tiveram importância na aprendizagem dos conteúdos? Se sim, quais foram as vantagens que encontraste?
13. Consideras que a utilização de excertos de filmes de ficção te motivou para a aprendizagem da História? Porquê?
14. Sentiste em algum momento empatia com alguma personagem dos filmes que foram mostrados nas aulas? Consegues dar um exemplo (ou mais), e dizer porquê?
15. Consideras que existiram desvantagens na utilização de excertos de filmes na aula? Quais?
16. Preferes que se utilize em algum momento da aula um recurso cinematográfico ou preferes aulas mais “tradicionais”, mais expositivas? Porquê?

17. De entre os vários recursos audiovisuais que foram usados ao longo do ano, qual foi (ou quais foram) aquele(s) que preferiste?
- excertos e *trailers* de filmes ou séries;
 - excertos de documentários e/ou mapas animados;
 - videoclipes musicais.
18. Consideras que houve algum desses recursos em particular que **não** tenha sido útil? Porquê?
19. Em qual destes conteúdos (ou em quais destes conteúdos) é que, na tua opinião, foi mais relevante a visualização de conteúdos cinematográficos? Porquê?
- as opções totalitárias – os fascismos e o estalinismo (excertos de *A Lista de Schindler*, *Doutor Jivago*, *A Queda*; trailer de *O Cônsul de Bordéus*);
 - Portugal: o Estado Novo e o triunfo das forças conservadoras (excerto de *O Pátio das Cantigas*; trailer de *O Cônsul de Bordéus*);
 - o tempo da *Guerra Fria* (trailer de *A Ponte dos Espiões*; excerto de *Gandhi*);
 - Portugal: a questão colonial (excerto de «*Non*» ou *a vã glória de mandar*);
 - a hegemonia dos Estados Unidos (genérico da série *Dallas*; trailer de *Fahrenheit 9-11*);
 - permanência de focos de tensão em regiões periféricas: a África subsariana (trailer de *Hotel Ruanda*);
 - os regimes autoritários ao longo da História - aula de Ciência Política (excertos da série televisiva *Roma* e dos filmes *Ben-Hur*, *Gladiador*, *Reino dos Céus*, *Le Roi Danse*, *A Queda*);
 - nenhum.
20. Consideras que a visualização de excertos de filmes e *trailers* facilitou a tua aprendizagem em História? Porquê?
21. Recordas em particular algum filme (ou momento de filme, ou *trailer*), de entre aqueles que utilizámos, que te tenha ficado mais na memória? Porquê?
22. Consideras que ganhaste, de alguma forma, mais consciência histórica e melhor compreensão dos fenómenos históricos através do recurso ao cinema nas aulas? Em que sentido, ou de que maneira?

Este inquérito foi elaborado com a intenção de ser o mais exaustivo e abrangente possível, mas, ao mesmo tempo, conseguir focar questões relevantes para os objetivos iniciais. Tal como sucede no caso das respostas dadas pelos alunos aos pequenos questionários feitos em aula e na apresentação das classificações por eles obtidas, os alunos não estão identificados pelo nome, e, de resto, o inquérito foi realizado sob anonimato. Novamente, os estudantes são indicados pela abreviatura «al» seguida de um número, de 1 a 15. As três grandes áreas indicadas acima e pelas quais se distribuem as questões, excluindo as questões colocadas que se referem a hábitos pessoais

dos alunos quanto ao seu contacto com o cinema e com o audiovisual histórico, de modo geral, relacionam-se entre si e não estão isoladas umas das outras, não são compartimentos estanques. Assim, o interesse e a motivação revelam-se e produzem efeitos no campo da compreensão dos conteúdos e dos fenómenos históricos, no processo de ensino-aprendizagem de modo global e na vontade do aluno em querer saber e aprender mais por si mesmo, numa dinâmica de catalisação da autoaprendizagem.

Colocou-se aos alunos um pequeno conjunto de questões através das quais pretendi inquirir sobre os hábitos de consumo de cinema por parte dos alunos, quais são os seus géneros cinematográficos favoritos e se têm eventualmente hábitos de ver filmes ou séries com conteúdos históricos ou documentários sobre História.

Todos os 15 alunos têm por hábito ver filmes, sobretudo em casa. Alguns estudantes referiram o custo de ir ao cinema, e estes alunos vivem a mais de vinte quilómetros dos cinemas mais próximos, não considerando algumas sessões propostas pelo cine-teatro municipal aos fins de semana. Os géneros preferidos são variados, o que não surpreende, e vão desde o filme musical ou baseado em artes performativas (com uma resposta cada) até ao drama, que foi o género mais referido (5 vezes). Sublinho que as respostas *filmes de época*, *filmes baseados em factos históricos* e *filmes biográficos* foram dadas por seis alunos diferentes.

Perguntando se os alunos têm por hábito assistir a séries ou filmes com conteúdo histórico, a grande maioria respondeu que sim, apenas com uma resposta negativa, *não muito* (al14), e uma outra resposta mais ou menos neutra, *sim, de vez em quando* (al15). Alguns alunos acrescentaram ainda informação relevante nas suas respostas: *sim, posso aprender de maneira mais descontraída* (al3), *sim, são muito interessantes. Dá para aprender melhor* (al4).

Respondendo à questão se costumam ver documentários históricos, dois alunos responderam que não, a maioria respondeu sim (oito respostas), e outras respostas apresentavam outros detalhes e nuances: *às vezes vejo com o meu pai* (al3); *só vi uma vez, achei muito interessante* (al4); *não vejo muito, mas aprecio* (al15); *sim, diariamente* (al6); *sim, gosto especialmente de ver sobre as Torres Gémeas e as Grandes Guerras (1ª e 2ª)* (al14).

De modo global, a turma liga-se muito aos conteúdos históricos, mesmo fora do espaço da escola, através dos meios audiovisuais.

Tendo de saber se o cinema (ou mais concretamente, os excertos de filmes utilizados nas aulas) foi importante para a motivação e o interesse dos alunos, seja para o despertar, seja para o aumentar, redigi duas questões (nºs 5 e 13) que se relacionam mais diretamente com esse aspeto.

No geral, a percepção dos estudantes é muito positiva quanto à motivação e ao interesse que os excertos de filmes despertaram. Na questão se consideravam que os excertos de filmes e/ou *trailers* exibidos nas aulas tinham aumentado o interesse e a curiosidade pelos conteúdos, apenas al14 deu uma resposta negativa, *não muito*. Há também uma resposta mais misteriosa, *talvez* (al11). Todas as outras respostas são afirmativas, e podem destacar-se algumas delas, como: *Sim, ajudou muito em visualizar os acontecimentos e localizar-me* (al3); e *Sim, as cenas são realmente impactantes. Através delas conseguimos perceber os factos históricos* (al4). Trata-se de respostas que denotam a importância, sempre inevitavelmente presente, do aspeto da visualização e da “ilustração” dos conteúdos tratados em aulas. Nas respostas à questão nº 13, sobre se os alunos consideraram que a utilização de excertos de filmes nas aulas os motivou para a aprendizagem da História, existe apenas um *não* (al11), e as respostas mostram uma percepção largamente positiva: *Sim, tornou a disciplina menos “teórica”* (al2); *Sim, porque os excertos utilizavam partes específicas que ajudavam a compreender a matéria e despertavam a curiosidade, porque há sempre detalhes interessantes que nos escapam a nós e até à matéria regular* (al5); *Sim, pois chamou a minha atenção deixando-me mais desperto para a aprendizagem mesmo às vezes de forma autodidata* (al7 – uma resposta bastante interessante pois pode revelar desenvolvimento de competências de autoaprendizagem); *Sim, porque faz com que quem os vê vá rever os factos para saber se são verdade ou mentira* (al14 – uma resposta que a meu ver é muito positiva e que, tal como no exemplo anterior, revela desenvolvimento de capacidade de autoaprendizagem). Foram quatro respostas com um cariz muito positivo entre várias outras, e que forneço a título de exemplo. Um aspeto que me parece muito interessante nas respostas a esta questão é o facto de a maior parte delas deixar de lado a questão propriamente “visual”, isto é, de mera “ilustração” e “representação” das matérias, e abordarem outras dimensões.

Um outro grupo de questões diz respeito a um campo mais largo, que é o tema da relação entre a utilização do cinema nas aulas e a percepção de eventuais desenvolvimentos e melhorias no quanto à compreensão dos conteúdos, na aprendizagem e na sensibilidade histórica, no sentido de um entendimento mais aprofundado dos processos e dos fenómenos históricos. Neste grupo incluíram-se doze questões (nºs 6, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22). De maneira geral, as respostas dos alunos foram, em grande maioria, no sentido de valorizar o facto de se terem utilizado recursos cinematográficos nas aulas e de sentirem que isso contribuiu para que pudessem compreender melhor as matérias, ganharem uma melhor consciência dos processos históricos e sentirem melhorias na sua aprendizagem, incentivando-os a querer conhecer mais.

Várias respostas a algumas das questões neste subgrupo deixam entrever de alguma forma a importância dada ao carácter ilustrativo, mais puramente visual: (...) *quando temos acesso a imagens*

foco-me muito mais e sou capaz de entender melhor a matéria (a2); (...) ajudam a visualizar o que aconteceu, além de apenas compreender (a5); (...) consegui conhecer melhor os cenários, vestimentas e comportamentos da época (a1); (...) não há nada melhor que ver as vivências das personagens, interpretando a época histórica que representam (a10).

Existem muitas respostas a várias das questões que vão para além desse aspeto e já abordam outros domínios do entendimento e da compreensão históricas, para além de avaliarem de maneira positiva alguns aspetos que dizem respeito à condução da aula, apontando um carácter mais dinâmico, e utilizando adjetivos como “intuitivo” e “interativo”: *Permite uma diferente abordagem às matérias e para além disso permitem que a aula ganhe uma dinâmica mais interessante. Permitemos ainda ter uma visão mais realista da época que estamos a estudar (a7); (...) explica de maneira mais objetiva e rápida (a6); Alguns filmes demonstram bem a época histórica enquanto que outros levam uma pessoa a pesquisar melhor sobre a época histórica representada no filme (a14); Tendo em conta que muitas das aulas são “tradicionais”, utilizar recursos cinematográficos ajuda a tornar a aula mais leve e interessante (a3).*

Sem grandes surpresas, todos os alunos preferiram aulas utilizando recursos cinematográficos, no entanto, verificaram-se também respostas interessantes e reveladoras de consciência sobre a complementaridade dos recursos pedagógicos: *Os recursos cinematográficos e as aulas expositivas complementam-se para a perceção da matéria (a1); Prefiro uma mescla dos dois [aula com recurso ao cinema e aulas de cariz mais expositivo] em que seja possível o equilíbrio entre o dinamismo da modernidade e a eficiência das aulas mais “tradicionais” (a7).*

Sobre se a visualização de excertos de filmes e *trailers* facilitou a aprendizagem em História, alguns alunos justificaram de forma bastante assertiva e clara: *Sim, pois permitiu assimilar a matéria de forma mais fácil devido à dinâmica da aula (a7); Sim, uma vez que despertava mais atenção, conseguia aprender melhor (a4); Mais ou menos, porque apesar da visualização nos ajudar a compreender melhor a matéria, o estudo e o esforço teve que continuar o mesmo (a5).*

Noutro ponto, quatro questões (n^{os} 7, 8, 10 e 11) tratavam do eventual desenvolvimento de competências e dinâmicas de autoaprendizagem a partir da utilização de excertos de filmes nas aulas. As respostas a estas questões foram mais díspares, apesar de as respostas a várias outras das questões do inquérito terem dado indicações de que esse é um aspeto que beneficiou com a utilização do cinema em aula.

Assim, por exemplo, respondendo à questão se a utilização de filmes nas aulas fez com os estudantes quisessem investigar mais sobre as matérias dadas, cinco alunos responderam que não, um outro respondeu com um enigmático *talvez* (a11) e um outro respondeu *Não, porém*

proporcionou-me vontade de ver os filmes (al9). Ainda assim, a maioria da turma demonstrou ter tido interesse em aprofundar as matérias, incentivada pelo recurso ao cinema em aula.

Já quando foram questionados sobre se utilizaram os excertos ou outros recursos audiovisuais para preparar os momentos de avaliação sumativa, as opiniões foram bastante diversificadas, o que acaba por ser expectável. Três alunos responderam que não, um outro aluno escreveu que não se recordava, cinco alunos responderam que sim, três alunos responderam que não utilizaram os excertos de filmes ou a análise que deles foi feita em aula, mas quiseram ainda assim dizer que os consideraram importantes e que de facto serviram para consolidar matéria, e outros três alunos responderam que para estudar para os testes utilizam preferencialmente os recursos de vídeo da *Escola Virtual*, que por várias vezes foram recursos também utilizados nas aulas.

Tal como já foi demonstrado em vários outros estudos sobre a utilização pedagógica do cinema que foram elaborados ao longo de anos, também eu verifiquei o carácter amplamente motivacional e proporcionador de uma ligação mais afetiva com os conteúdos tratados, que é proporcionada pelo cinema. Esse catalisador de motivação e de interesse pode com efeito servir igualmente de ajuda para que os alunos se concentrem nas aprendizagens e nelas foquem melhor a sua atenção, como se retira de várias respostas ao inquérito geral final, conduzindo eventualmente por essa via a uma melhoria da compreensão e a um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. É-o ainda mais se se articular e fazer dialogar o cinema com outras tipologias de recursos (documento escrito, imagens estáticas, *quizzes*, jogos etc.). Foi essa a dinâmica das aulas lecionadas ao longo deste ano letivo, no qual utilizei vários tipos de recursos, muitas vezes numa mesma aula. Existia uma grande interação com o professor com a produção de respostas significativas e com conteúdo relevante às questões que eram colocadas nas aulas, tanto oralmente, como por escrito, nomeadamente, por serem os dados disponíveis, as respostas dadas aos breves questionários apresentados em algumas aulas após a utilização de excertos de filmes de ficção. Os estudantes mostraram-se empenhados em responder aos questionários propostos em algumas ocasiões após visualização de excertos fílmicos, o que julgo ser demonstrativo do carácter motivador que esses recursos têm, sobretudo se forem escolhidos com critério, algo a que um professor tem sempre de estar atento. De resto, e uma vez mais, isto não tem carácter de novidade, tendo sido trabalhado e demonstrado, por exemplo, por Francisco Pereira¹⁶ ou Ricardo Teixeira¹⁷; as respostas dos alunos ao

¹⁶ PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares, *O cinema no ensino da História e Geografia*, relatório no âmbito do mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016, sobretudo pp. 87-90.

inquérito global final que realizei, nomeadamente às questões nº 7, 12, 13 e 16, vão precisamente nesse sentido, com a grande maioria dos alunos a revelarem maior interesse nas aulas e nas matérias trabalhadas se estivesse presente um recurso cinematográfico, e revelando igualmente vontade de participar na construção do seu conhecimento.

Como demonstrou o estudo de Tiago Reigada¹⁸, o cinema pode ser relevante no quadro da diversificação de estratégias pedagógicas visando a obtenção de aprendizagens significativas em História, mostrando os alunos que são expostos à utilização de recursos cinematográficos uma maior assertividade, mais atenção e uma complexidade de pensamento que pode permitir a produção de análises mais ricas e com maior sentido crítico. Mediante as respostas que fui obtendo aos curtos questionários após a exibição de excertos de filmes e a participação oral que na maior parte das vezes esses pequenos momentos geravam, tenho de concordar. Trata-se de uma dimensão de desenvolvimento da proatividade dos nossos jovens, que é um objetivo do sistema de ensino. No entanto, e como o mesmo autor refere¹⁹, as potencialidades do filme enquanto recurso didático não se revelam, pelo menos imediatamente, enquanto meio de preparação para momentos de avaliação e de consolidação das aprendizagens. Entra em cena talvez o carácter mais subjectivo do cinema, que é, nunca o poderemos esquecer, uma arte, e como tal, sujeita a diferentes interpretações, que são produzidas por quem vê, e uma outra dimensão que é a da relação que os estudantes estabelecem entre o cinema e a História real, com o perigo de existirem assimilações e confusões. É interessante verificar, nas respostas dos alunos à questão 11 do inquérito global final, que, apesar de o cinema ser valorizado como uma “ajuda” à consolidação das matérias, os estudantes não atribuem muito significado ao cinema enquanto recurso de trabalho para preparar momentos de avaliação.

Igualmente, apesar de ter verificado que o facto de utilizar excertos de filmes em bastantes ocasiões provocava na maioria das vezes um maior envolvimento da turma, que se encontrava assim mais “engajada” no processo de aprendizagem, tal como Sara Dias-Trindade et. al. puderam verificar para o ensino superior²⁰ (sendo a minha turma composta de alunos pré-universitários, logo, estando numa faixa etária que é pelo menos aproximada), também observei que o uso reiterado de recursos cinematográficos e de outros recursos de vídeo, como videoclipes de música, mapas animados ou excertos de séries, deixava de produzir efeitos amplamente motivadores ao fim de algum tempo, pois o carácter de “novidade” esgotava-se e a atenção já não era a mesma que se desejava, como de

¹⁷ TEIXEIRA, Ricardo Manuel Coelho, *Ver, ouvir e aprender. O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História*, relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2021, pp. 61-62.

¹⁸ REIGADA, Tiago, *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na didática da História*, Porto, CITCEM/Edições Afrontamento, 2015, p. 298.

¹⁹ Idem, *ibid.*, pp. 298-299.

²⁰ DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António; RIGO, Rosa María, «O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior» in *Praxis & Saber*, vol. 12, nº 29, 2021.

resto já tinha sido observado noutra trabalho²¹ de prática pedagógica. Assim sendo, e como percebi, a utilização do cinema como recurso pedagógico tem de ser devidamente ponderada e, de certa maneira, “doseada”. O papel do professor como mediador e regulador ganha ainda mais relevância na utilização de recursos pedagógicos como o filme de ficção, clarificando bem os objetivos a atingir, algo a que terei sempre de prestar atenção e que poderia ter melhorado mais ao longo deste ano letivo. Não deixo no entanto de concordar com o autor do trabalho anteriormente mencionado, no sentido de que o cinema é evidentemente uma ferramenta poderosa para o ensino da História dadas as suas próprias características, de recriador de “mundos” e de despertador de emoções e de interpretações.

²¹ FIGUEIREDO, Sérgio Oliveira, *“O Cinema e a História” – a utilização do cinema no processo de ensino-aprendizagem de História Contemporânea*, relatório de prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018, p. 84.

CONCLUSÃO

O ano de estágio pedagógico na Escola Secundária de Nelas foi para mim, como já referi anteriormente, um reiniciar da atividade que mais prazer e compensação me dá, que é ensinar. Sabia, pela minha experiência anterior, que a escola deve ser, de forma ideal, um lugar de troca de experiências e de saberes, um lugar onde se cruzam culturas diversificadas – e a escola onde realizei o estágio não é exceção – e onde deve existir uma colaboração harmoniosa entre os vários intervenientes no processo educativo. Ensinar vai muito além da simples “transmissão de conhecimentos”, que foi a tónica dominante na caracterização do ensino durante muito tempo e que, de alguma forma, continua a marcar o senso comum sobre a educação. Uma preparação científica sólida é certamente essencial, certamente, mas deve ser acompanhada pela elaboração e concretização de atividades didáticas que se centrem nos alunos e lhes permitam, em simultâneo, estar motivados e obter conhecimento.

Neste sentido, o meu objetivo principal neste ano de estágio foi o de proporcionar experiências e vivências enriquecedoras aos meus alunos e também à restante comunidade escolar, mediante, nesse caso, a realização das atividades extra-letivas apresentadas. Tratava-se de promover o contacto com a História, os seus processos, fenómenos, personalidades, proporcionando momentos de aprendizagem significativa e enriquecedora, mesmo a não-profissionais da História, ou mesmo que no futuro os alunos não se destinem a fazer da História a sua atividade profissional.

Em sala de aula, a utilização do cinema não se revestiu para mim de um caráter absolutamente inovador, uma vez que, como disse, já em outras ocasiões tinha feito uso desse recurso, mas desta vez fi-lo com algumas diferenças metodológicas e tendo presentes conceitos e literatura que antes desconhecia, desde logo através da utilização de curtos excertos de filmes e sua análise no imediato, tendo como objetivo de, com isso, promover a participação e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo de forma global e tentando responder aos objetivos enunciados no início deste trabalho, pude verificar que, no geral, os alunos se sentiam motivados, interessados, atentos e até mesmo entusiasmados, pode dizer-se, quando exibia em algum momento das aulas um excerto cinematográfico, ou um outro documento audiovisual. Como foi dito mais acima, é verdade que o tema do meu trabalho de estágio incidiu sobre a utilização do cinema, mas utilizei igualmente outros recursos com imagens em movimento, documentários, séries históricas, videoclipes. De modo global, por observação direta, e os alunos reagem de maneira muito positiva a esses momentos de aula, atingindo os objetivos pretendidos de focar a atenção, interpretar situações apresentadas e relacioná-las com os conteúdos trabalhados. Assim, também na turma com que trabalhei, a utilização do cinema nas aulas de História motiva com efeito os alunos para as aprendizagens da disciplina.

Os alunos respondiam também de uma forma muito satisfatória às questões que eram colocadas antes da visualização dos excertos, e às questões que eram colocadas depois da visualização, na sequência do debate e da participação da turma que eventualmente tivesse lugar. Da mesma maneira, obtiveram geralmente resultados bastante positivos nos questionários sobre os conteúdos trabalhados, em relação com os excertos exibidos, como foi mostrado no terceiro capítulo. Neste sentido, o uso do cinema teve relevância na compreensão das temáticas trabalhadas.

Verifica-se, no entanto, que, apesar destes aspetos eminentemente positivos, a utilização do cinema como estratégia pedagógica não se reflete tanto na preparação dos alunos para os momentos de avaliação sumativa, ou pelo menos não utilizam tanto os recursos fílmicos para a preparação desses momentos de avaliação, tal como se pode observar nas respostas obtidas à questão nº 11 do questionário final geral (Anexo 4). Isto pode dever-se, por um lado, ao facto de os alunos encararem o cinema como um recurso fundamentalmente importante para a motivação e para que as aulas possuam um carácter mais dinâmico, e por outro lado, preferirem métodos mais “tradicionais” para prepararem as avaliações, como o estudo pelos manuais e outra documentação escrita, ou recursos de vídeo onde os conteúdos são apresentados de maneira imediata e sistematizada, como por exemplo os recursos que uma plataforma como a *Escola Virtual* disponibiliza, tal como também é referido numa resposta à questão em causa. Trata-se, assim, de recursos onde os conteúdos estão prontos para serem assimilados de uma forma mais rápida e sem existir a necessidade de descodificar e de interpretar imagens e signos não verbais.

A perceção positiva que os estudantes têm da utilização do cinema em sala de aula está ainda bastante ligada ao aspeto da “visualização” e de o filme ser encarado como um meio para ilustrar os conteúdos trabalhados, mas pessoalmente esperava até que esse aspeto fosse mais evidentemente exposto nas respostas dadas no questionário global final; o facto de o não ter sido foi, para mim, positivo, pois os estudantes conseguiram encontrar outras virtualidades e potencialidades na utilização dos documentos audiovisuais em geral e do cinema em particular, para o desenvolvimento do seu conhecimento histórico. E existe também, sem dúvida, uma contribuição para o desenvolvimento de sensibilidade artística, ao verificar, através das respostas dadas ao questionário global final, que a grande maioria pretende ou pretendeu, para além de conhecer melhor as temáticas tratadas nos filmes exibidos em aula, conhecer as obras cinematográficas, vendo, revendo, ou querendo ver mais. Não se pode esquecer que a capacidade de fruição de bens culturais em geral é igualmente um objetivo que deve estar presente nos processos de ensino-aprendizagem, e de forma ainda mais relevante no ensino da História e das disciplinas humanísticas.

Em suma, o trabalho com o cinema na aula de História, apesar de ser uma coisa frequente e nada inovadora, ainda tem espaço para ser aperfeiçoado. A rentabilização da sua utilização prende-se sempre, como sucede com todas as estratégias pedagógicas, na capacidade que o professor deve

ter em adaptar as suas estratégias aos grupos que tem perante si e com os quais tem de trabalhar para atingir um objetivo comum, que é o sucesso, através do fornecimento de aprendizagens significativas e enriquecedoras.

BIBLIOGRAFIA

- **Manuais e livros de apoio:**

ANTÃO, António; AZEVEDO, Rodrigo (revisão científica de), *Preparação para o Exame Final Nacional 2022 – História A, 12º ano*, Porto, Porto Editora, 2021.

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso; MEA, Elvira Cunha de Azevedo (revisão científica de), *Um novo tempo da História: História A, 12º ano* (3 vols.), Porto, Porto Editora, 2021 (reimpr.).

- **Estudos:**

ALVES, Luís Alberto; ALVES, Pedro Miguel Barbosa, «Aprender com o cinema: da narrativa à didática» in MOREIRA, António J.; FERREIRA, Vítor (coord.), *Cinema e Educação. Convergência para a formação cultural, social e artística*, Santo Tirso, White Books, 2016, pp. 13-32.

ALVES, Luís Alberto; ALVES, Pedro Miguel Barbosa; GARCÍA, Francisco García (coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica*, Madrid, Icono14 Editorial, 2014.

ALVES, Pedro Miguel Barbosa, «O cinema e o real: perspetivas a partir da História» in *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, nº 1, 2016, pp. 21-30.

ALVES, Pedro Miguel Barbosa, «Cinema e História: perspetivas e caminhos» in *Cruzar Histórias. I Oficinas Luso-Afro-Brasileiras*, Porto, CITCEM, 2017, pp. 76-84.

-, *La ficción realizada: implicaciones y transferencias entre ficción y realidad en la pragmática del cine narrativo*, tese de Doutoramento apresentada à Universidade Complutense de Madrid, 2015.

ALVES, Pedro Miguel Barbosa; GARCÍA, Francisco García, «O cinema de ficção como instrumento para a aprendizagem» in COSTA VALENTE, António; CAPUCHO, Rita (coord.), *Avanca|Cinema 2015*, Avanca, Edições Cineclub de Avanca, 2015, pp. 955-964.

BUTLER, Andrew; LYLE, Keith; ROEDIGER, Henry; ZAROMB, Franklin, «Using popular films to enhance classroom learning. The good, the bad and the interesting» in *Psychological Science*, vol. 20, nº 9, Association for Psychological Science, 2009, pp. 1161-1168.

CAEIRO, Domingos, *Alguns meios e métodos para a mediatização do discurso didático/educativo. Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H.*, nº 11, Lisboa, Associação de Professores de História, 1997.

CAMACHO, João Carlos Orta, *Os alunos de Lumière – experiência de inclusão do cinema na didática da História da Cultura e das Artes*, relatório de estágio do Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2018.

CAMARERO, Gloria; CRUZ, Vanessa de; HERAS, Beatriz de las (coord.), *Una ventana indiscreta: la Historia desde el cine*, Madrid, Ediciones JC, 2008.

CAMPOS, Rui Ribeiro de, «Cinema, Geografia e sala de aula» in *Estudos Geográficos*, vol. 4, nº 1, Rio Claro, jun. 2006, pp. 1-22.

CAPARRÓS-LERA, Josep María; ROSA, Cristina Souza da, «O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de História» in *Educação Foco*, vol. 18, nº 2, Juíz de Fora, jul./out. 2013, pp. 189-210.

CARVALHO, António Gomes, *A importância do documentário na aula de História e da reportagem na aula de Geografia no ensino básico e secundário*, relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2013.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António; RIGO, Rosa María, «O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior» in *Praxis & Saber*, vol. 12, nº 29, 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel, «O espaço do cinema na didáctica da História» in *Revista da Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, nº 2, 2016, pp. 27-34.

ESCOLA, Joaquim; RODRIGUES, Elvira, «O cinema na aula de História: a dupla face de Janus? Contributos de um estudo exploratório» in *Revista da Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, nº 2, 2016, pp. 35-45.

FEIGELSON, Kristian; FRESSATO, Soleni Biscouto; NÓVOA, Jorge (org.), *Cinematógrafo: um olhar sobre a História*, Salvador/São Paulo, EDUFBA/Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Eurico Costa, *O uso dos audiovisuais como recurso didáctico*, dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

FERRO, Marc, *Cinema e História*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FERRONHA, António Luís, *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem, pedagogia da imagem*, Mafra, ELO/Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio Oliveira, “O Cinema e a História” – *a utilização do cinema no processo de ensino-aprendizagem de História Contemporânea*, relatório de prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018.

KAES, Anton, «History and Film: Public Memory in the Age of Electronic Dissemination» in *History and Memory*, vol. 2, nº 1, Bloomington, Indiana University Press, 1990, pp. 111-129.

LANDY, Marcia (coord.), *The Historical Film. History and Memory in Media*, New Brunswick/New Jersey, Rutgers University Press, 2000.

LOPES, Sara Raquel Caetano, *O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia*, dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2015.

MARCUS, Alan; STODDARD, Jeremy, «Tinsel Town as Teacher: Hollywood Film in the High School Classroom» in *The History Teacher*, vol. 40, nº 3, maio 2007, pp. 303-330.

MARCUS, Alan; METZGER, Scott Alan; PAXTON, Richard; STODDARD, Jeremy, *Teaching History with film – Strategies for Secondary Social Studies*, New York, Routledge, 2010.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação, 2017.

NOVA, Cristiane, «O cinema e o conhecimento da História» in *O olho da História*, vol. 2, nº 3, Salvador, 1996, pp. 217-234.

PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares, *O cinema no ensino da História e Geografia*, relatório no âmbito do mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016.

PEREIRA, Pedro Daniel Martins, *O cinema enquanto recurso educativo na aprendizagem de História e de Geografia: uma exploração com alunos do 8º ano de História e alunos do 11º ano de Geografia*, relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2012.

PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro, «Imagens em movimento nas aulas de História e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica» in *Dialogia*, nº 37, São Paulo, jan./abr. 2021, pp. 1-13.

REIGADA, Tiago, *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na didática da História*, Porto, CITCEM/Edições Afrontamento, 2015.

ROSENSTONE, Robert, *History on Film/Film on History*, London, Pearson Education, 2006.

-, *Visions of the Past. The challenge of film to our idea of History*, Cambridge/Massachusetts, Harvard University Press, 1995.

ROSENSTONE, Robert; PARVULESCU, Constantin, *A Companion to the Historical Film*, Chichester, Wiley-Blackwell, 2013.

SÁNCHEZ, Enrique Martínez-Salanova, «El valor del cine para aprender y enseñar» in *Comunicar – revista científica de comunicación y educación*, nº 20, 2003, pp. 45-52.

-, *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender y investigar con el cine*, Huelva, Comunicar Ediciones, 2002.

SMITH, Paul (coord.), *The Historian and Film*, New York, Cambridge University Press, 1976.

TAVARES, Marisa Ferreira, *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*, relatório de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011.

TEIXEIRA, Ricardo Manuel Coelho, *Ver, ouvir e aprender. O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História*, relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do

Ensino Básico e no Ensino Secundário, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2021.

WEINSTEIN, Paul B., «Movies as the gateway to History: the History and Film project» in *The History Teacher*, vol. 35, nº 1, Society for History Education, 2001, pp. 27-48.

ANEXOS

Escola Secundária de Nelas

Ficha de Avaliação de História A -12º Ano

29/11/21

GRUPO I

As opções totalitárias

1. [Doc. 1 – «Memórias de um alemão»]

«O 30 de janeiro de 1933 não trouxe qualquer vento de revolução, mas uma mudança de governo. Hitler tornou-se chanceler. [...]

Durante o mês de fevereiro, todos os acontecimentos se limitaram às notícias publicadas nos jornais [...]. É óbvio que bastantes coisas se passaram neste âmbito: o *Reichstag* [5] [Parlamento] foi dissolvido [...].

Verificaram-se rápidas e violentas mudanças dos altos funcionários administrativos e instaurou-se o terror durante a [nova] campanha eleitoral. Os nazis atuavam sem peias: as suas tropas de assalto irrompiam regularmente nas reuniões eleitorais dos outros partidos, abatiam quase todos os dias um ou dois adversários políticos [...]. O novo Ministro do [10] Interior da Prússia (um nazi, um tal capitão Goering) promulgou um decreto inacreditável. Ordenava que a polícia, em caso de confronto, tomasse automaticamente o partido dos nazis sem investigar responsabilidades e, além disso, disparasse contra os outros sem aviso prévio. Um pouco mais tarde, constituiu-se uma «polícia auxiliar» formada por membros das S.A. [...] Mais tarde, o *Reichstag* ardeu [...]

[15] Hitler, rodeado de camaradas [...], pronunciou estas palavras imortais às portas do *Reichstag*: «Se isto é obra dos comunistas, do que não duvido, que Deus tenha piedade deles!» [...] As brigadas de intervenção já andavam por todo o lado a arrancar as vítimas da cama, a primeira grande remessa com destino aos primeiros campos de concentração: deputados de esquerda, escritores de esquerda, médicos, funcionários e advogados. [...]

[20] Mais ou menos no mesmo momento, foi publicado um decreto de Hindenburg que abolia a liberdade de expressão, a confidencialidade postal e telefónica dos cidadãos e conferia à polícia plenos direitos para efetuar buscas domiciliárias, confiscar e prender. [...] Os partidos de esquerda haviam sido terminantemente proibidos de efetuar qualquer tipo de propaganda eleitoral. [...]

[25] Um sindicalista social-democrata de Copenick enfrentou uma patrulha das S.A. que irrompeu uma noite pela sua casa para o «deter». [...] No dia seguinte, as patrulhas das S.A. apresentaram-se em Copenick, entraram nas casas de todos os habitantes de conhecida orientação social-democrata e abateram-nos sem mais explicações. [...]

Mantinhm-nos, em simultâneo, permanentemente ocupados e distraídos com uma **[30]** sucessão ininterrupta de celebrações, cerimónias e festas nacionais. Tudo começara com uma enorme celebração da vitória antes das eleições de 5 de março, «Dia do Despertar Nacional»: desfiles gigantescos e fogo-de-artifício, tambores, bandas de música e bandeiras espalhadas por toda a Alemanha, a voz de Hitler através de milhares de altifalantes, juramentos e promessas solenes.

[35] Desta revolução [nazi], que não se dirigia contra qualquer regime, mas contra as bases da coabitação humana na Terra, [...] o primeiro ato intimidatório foi o boicote imposto aos judeus, a 1 de abril de 1933. Assim o decidiram Hitler e Goebbels [...]: todas as lojas dos judeus seriam boicotadas. As tropas das S. A. montariam guarda às portas e impediriam a entrada das pessoas. Esse enorme e inaudito boicote atingiria também os médicos e os advogados judeus, que **[40]** seriam controlados nos consultórios e nos escritórios pelas patrulhas das S.A. [...] Ao mesmo tempo, arrancou uma grande «campanha de informação» contra os judeus.»

Sebastian Haffner, *História de Um Alemão – Memórias 1914-1933: O que conduziu a Alemanha à loucura do nazismo?*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2005.

Seleciona a opção correta para responderes a cada um dos itens de 1.1 a 1.4.

Escreve na folha de respostas o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. O incêndio do *Reichstag* (Parlamento Alemão; linha 14) permitiu, de imediato, a Hitler:

- a) dissolver o Parlamento;
- b) proibir todos os partidos políticos;
- c) perseguir os judeus;
- d) perseguir os políticos de esquerda e todos os que perfilhassem ideais esquerdistas.

1.2. Os primeiros campos de concentração (linha 18) foram criados para:

- a) os judeus;
- b) os ciganos;
- c) os adversários políticos;
- d) os homossexuais, presos de delito comum e testemunhas de Jeová.

1.3. Entre os princípios do fascismo italiano contam-se:

- a) o culto do chefe, o antiparlamentarismo, o pacifismo e o corporativismo;
- b) o culto do chefe, o antiparlamentarismo, o nacionalismo e o corporativismo;

- c) o culto do chefe, o corporativismo, o individualismo e o nacionalismo;
- d) o culto do chefe, o antissocialismo, o militarismo e o liberalismo.

1.4. A "solução corporativa", proposta no quadro do modelo de autarcia de Mussolini, manifestou-se na:

- a) condução dos assuntos políticos pelos trabalhadores organizados em corporações;
- b) luta de classes entre empregadores e empregados, organizados em corporações;
- c) regulamentação das atividades económicas pelo patronato, organizado em corporações;
- d) criação de organismos corporativos que reuniam, por ramo de trabalho, empregadores e empregados.

1.5. Identifica e refere, com base no documento 1, três aspetos do totalitarismo nazi.

2. Ordena cronologicamente os itens que se seguem, referentes à ascensão e implantação dos regimes totalitários em alguns países europeus.

Escreve na folha de respostas a sequência correta das letras.

- a) Leis de Nuremberga.
- b) Início do "Primeiro Plano Quinquenal" na U.R.S.S.
- c) Resolução conhecida por "solução final do problema judaico".
- d) Adolf Hitler torna-se chanceler da Alemanha.
- e) Marcha sobre Roma.
- f) *Putsch* de Munique.
- g) Destruição das sinagogas ("Noite de Cristal").
- h) Boicote ao comércio judaico.

3. Associa cada um dos elementos presentes na coluna A com as medidas tomadas pelo fascismo italiano, pelo nazismo e pelo estalinismo, que constam da coluna B.

Coluna A	Coluna B
A) Autarcia	1) Fundação do Partido Nacional-Fascista.
B) Ação repressiva do Estado	2) Criação do Ministério da Cultura e da Propaganda.
C) Coletivização dos terrenos agrícolas	3) Instituição do serviço militar obrigatório.
D) Arregimentação das massas	4) Processos de Moscovo.
E) Antissemitismo	5) Supressão dos partidos políticos, à exceção do partido nazi.
F) Antiparlamentarismo	6) Criação dos <i>Kolkhozes</i> .
	7) "Batalha do Trigo".
	8) Leis de Nuremberga.

4. [Quadro 1 – economia da União Soviética, 1928-1937]

Setor	1928 ⁽¹⁾	1932 ⁽²⁾	1937 ⁽²⁾
Agricultura e criação de gado			
Área cultivada (milhões de hectares)	112,9	134,4	198,0
% de terras coletivizadas	4%	78%	93%
Produção de cereais (milhões de toneladas)	73,3	69,9	122,9
Gado bovino (milhões)	70,5	40,7	57,0
Gado ovino (milhões)	146,7	52,0	81,3
Produção industrial			
Eletricidade (milhões de kWh)	5 000	13 000	36 400
Carvão (milhões de toneladas)	35,4	66,4	127,9
Petróleo (milhões de toneladas)	11,7	21,3	30,4
Ferro (milhões de toneladas)	3,3	6,2	14,5
Aço (milhões de toneladas)	4,0	5,9	17,7
Tratores (milhares)	1,3	51,6	80,0
Camiões (milhares)	0,7	23,7	145,0
Tráfego de mercadorias (milhões de toneladas)	156,2	267,9	517,3
Rendimento nacional (rublo per capita)	56,0	95,0	198,0

⁽¹⁾ Dados de Gosudarstvennyy Planovyy Komitet – Gosplan (Comité de Planeamento Estatal).

⁽²⁾ Dados das avaliações dos Planos Quinquenais do Gosplan.

Seleciona a opção correta para responderes aos itens 4.1. e 4.2.

Escreve na folha de respostas o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

4.1. A evolução verificada na agricultura e na criação de gado, na URSS, entre 1928 e 1937, deveu-se:

- a) à entrega das terras coletivizadas aos *kulaks*;
- b) à coletivização dos campos empreendida por Estaline, tendo estes sido organizados em *kolkhozes* e *sovkhozes*;
- c) à transferência das terras coletivizadas para os camponeses soviéticos;
- d) à exploração direta das terras por membros do Partido Comunista da União Soviética.

4.2. O desenvolvimento industrial alcançado, entre 1928 e 1937, na URSS, explica-se:

- a) pela privatização dos setores-chave da economia soviética;
- b) pela entrada de capitais privados e de técnicos estrangeiros na URSS;
- c) pela implementação dos planos quinquenais;
- d) pela administração das fábricas soviéticas por gestores privados especializados.

4.3. Descreve, a partir do quadro 1, o impacto que tiveram na economia soviética a coletivização e a planificação, **referindo de forma breve** o modo como se realizaram.

5.

Doc. 1 - A propaganda para Hitler

Para Hitler, (...) “a propaganda não tem por missão procurar uma verdade objetiva mas ditar de maneira autoritária à massa a verdade preparada e adaptada ao fim a prosseguir”, contribuindo para isso a imprensa, a rádio, o cinema, a arte. De facto, em 1933, no mesmo ano em que toma o poder na Alemanha, Hitler cria o Ministério da Cultura Popular e da Propaganda, à frente do qual se encontra Goebbels. Neste caso (...), o partido único arma-se de uma ideologia à qual confere uma autoridade absoluta e que, por conseguinte, se torna a verdade oficial do Estado. Para difundir esta verdade oficial, o Estado reserva-se, por sua vez, um duplo monopólio, o monopólio dos meios de força e o dos meios de persuasão. O conjunto dos meios de comunicação, rádio, televisão, imprensa, está dirigido, comandado, pelo Estado e por aqueles que o representam.

Helena A. Veríssimo, *Os jornalistas nos anos 30/40, elite do Estado Novo*,
Minerva, Coimbra, 2003, p. 16.

Doc. 2



Doc. 3



Doc. 4



Doc. 5



(legenda do doc. 4: “Toda a Alemanha escuta o Führer com a rádio”)

(legenda do doc. 5: “Para se alistar na Legião S.S. Italiana: honra, fidelidade, coragem”)

Desenvolve o tema ***O controle das massas pelo totalitarismo fascista, nazi e estalinista***, abordando os tópicos de orientação seguintes:

- **organismos para enquadramento das massas;**
- **manifestações da propaganda;**
- **repressão policial e violência sobre os opositores.**

Na tua resposta:

- Analisa os três tópicos de orientação, apresentando três elementos para cada tópico;
- Evidencia a relação dos elementos apresentados com o tema;
- Integra, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos documentos de 1 a 5.

GRUPO II

A resistência das democracias liberais

DOC. 1 – PROGRAMA DE ROOSEVELT PARA FAZER FACE À LONGA DEPRESSÃO (1933)

«A seis de março todos os bancos nacionais estiveram fechados. Um mês depois 90% dos depósitos que se encontravam nos bancos nacionais estavam disponíveis para os seus depositantes. Hoje apenas 5% dos depósitos dos bancos nacionais estão cativos [...] O problema do crédito pessoal foi substancialmente mais complexo. O dólar era um dólar diferente daquele em que a dívida tinha incorrido. Por esta razão um grande número de pessoas estava a perder as suas propriedades agrícolas e casas. Todos conhecem os passos financeiros dados para corrigir estas desigualdades [...]. É imperioso que se restabeleça o poder de compra, reduzindo as dívidas e as taxas de juro que recaem sobre os americanos, mas enquanto tentamos salvar o crédito é absolutamente essencial que se faça algo acerca das necessidades físicas de milhões de pessoas que estão a passar por dificuldades. Os apoios do Estado [...] foram levados até aos limites. Concedemos meio milhão de dólares para reforçar estes apoios e, adicionalmente, como sabem, colocámos 300 000 jovens a trabalhar em atividades práticas e úteis nas nossas florestas para prevenir inundações e a erosão dos solos. Os seus salários servem para apoiar as suas famílias compostas por cerca de 1 milhão de pessoas.»

Franklin D. Roosevelt, Discurso de 24 de julho de 1933, in <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/july-24-1933-fireside-chat-3-national-recovery-administration> [consultado a 04/10/2018 - tradução adaptada].

DOC. 2 – PROGRAMA DE ROOSEVELT PARA FAZER FACE À LONGA DEPRESSÃO (1933)



Projeto do *Works Progress Administration* (WPA), que pretendia transformar uma lixeira num parque.

DOC. 3 Discurso do primeiro-ministro francês Léon Blum, após a vitória (1936)

O povo francês manifestou a sua inabalável decisão de preservar [...] as liberdades democráticas por ele conseguidas e conservadas. Afirmou a sua decisão de procurar, por novas vias, a solução da crise por que está a passar [...].

No início da próxima semana, entregaremos [...], um conjunto de projetos de lei [que] se referem [...]: à semana de quarenta horas; aos contratos coletivos; aos feriados pagos. Um plano de grandes obras, ou seja, de meios económicos, de equipamento sanitário, científico, desportivo e turístico. [...]

Uma vez votadas estas medidas, apresentaremos ao Parlamento uma segunda série de projetos, visando, nomeadamente, o fundo nacional de desemprego; a segurança contra as calamidades agrícolas; o financiamento das dívidas agrícolas; um regime de reformas que salvguarde da miséria os velhos trabalhadores das cidades e dos campos.

Em J. Brunay e M. Launay, 1999, *Entre Duas Guerras, 1914-1945*, Lisboa, Publicações D. Quixote

1. Nomeia a designação atribuída ao “programa de Roosevelt para fazer face à longa depressão” (Doc. 1 e 2).

2. Explicita duas medidas adotadas por Roosevelt para responder aos problemas dos americanos.

As duas medidas devem ser fundamentadas com excertos dos documentos 1 e 2.

3. Identifica o modelo de Estado, com responsabilidades sociais acrescidas, visível na frase, **“Os apoios do Estado [...] foram levados até aos limites.”** (linhas 11-12, Doc.1), proferida por Roosevelt, no discurso de 24 de julho de 1933.

4. Nomeia a experiência de coligação governativa que em França, pela mesma época, procurou evitar o avanço do fascismo.

5. Apresenta duas características do governo francês, presidido por Léon Blum, entre 1936 e 1938.

As duas características devem estar articuladas com informação contida no documento 3.

6. Nomeia o economista britânico cujas teorias económico-sociais inspiraram programas de intervenção dos estados na economia, na década de 30.

FIM

I 1.1	I 1.2	I 1.3	I 1.4	I 1.5	I 2	I 3	I 4.1	I 4.2	I 4.3	I 5	II 1	II 2	II 3	II 4	II 5	II 6	TOTAL
7,5	7,5	7,5	7,5	15	10	10	5	5	20	40	5	15	10	10	15	10	200

29/11/21

Maria de Fátima Neves

Luís Filipe Pontes

Marco Cosme

ANEXO 1.2. - Ficha de avaliação elaborada com o colega de estágio



Escola Secundária de Nelas

Ficha de Avaliação de História A -12º Ano

10/12/21

Módulo 7, Unidade 2: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30

Conteúdo: Portugal – o Estado Novo

1. [Doc. 1 – justificação da ditadura, segundo António de Oliveira Salazar]

«A ditadura surgiu contra a desordem nacional. Era um dos expoentes dela o parlamentarismo e a desregrada vida partidária (...) A culpa era ou daquele regime parlamentar ou dos seus servidores: quanto mais absolvermos estes, mais culpas encontraremos naquele; responsabilidades, porém, há-as que sobrem para todos os que intervieram no drama.

A Ditadura Nacional, precursora em mais de um ponto dum largo movimento de renovação política, declarou dissolvidos os partidos (...) Sobre os partidos, (...) acrescentando às culpas que lhes cabiam na derrocada da nação, as responsabilidades dos prejuízos e das desgraças provenientes dos modelos revolucionários: muitos dos seus amigos se revelaram trabalhando contra a paz, a ordem e o interesse nacional (...) Nós temos uma doutrina e somos uma força. Como força compete-nos governar: temos o mandato duma revolução triunfante, sem oposições e com a consagração do país (...)»

Discurso de Salazar, 23 de novembro de 1932, in *Salazar – discursos (1928-1934)*, Coimbra, Coimbra Editora, 1935.

Seleciona a opção correta para responderes a cada um dos itens de 1.1 a 1.4.

Escreve na folha de respostas o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. Na frase «A ditadura surgiu contra a desordem nacional.», Salazar criticava o período ligado...:

- a)** ao regime de monarquia constitucional;
- b)** ao regime da Primeira República parlamentar;
- c)** ao regime de ditadura ocorrido momentaneamente na Primeira República;
- d)** aos regimes autoritários em expansão na Europa.

1.2. Tal como Salazar declara, «A Ditadura Nacional (...) declarou dissolvidos os partidos (...)» Assim sendo, foi criado um movimento apartidário, designado:

- a) Salvação Nacional;
- b) Partido Nacional;
- c) União Nacional;
- d) Partido Único.

1.3. Quando afirma que «(...) as responsabilidades dos prejuízos e das desgraças» também eram «provenientes dos modelos revolucionários», Salazar referia-se:

- a) à ameaça do avanço de movimentos revolucionários de tipo comunista;
- b) à ameaça do avanço de movimentos revolucionários de tipo fascista;
- c) à ameaça do avanço de movimentos revolucionários de tipo democrático;
- d) à ameaça do avanço de movimentos revolucionários de tipo liberal.

1.4. A frase «Como força compete-nos governar: temos o mandato duma revolução triunfante, sem oposições (...)» significa que Salazar tinha um projeto de:

- a) exercício revolucionário do poder concretizado com a Ditadura Nacional em 1932;
- b) exercício democrático do poder concretizado com o Estado Novo em 1933;
- c) exercício ditatorial do poder concretizado com um golpe militar em 1928;
- d) exercício autoritário do poder concretizado com o Estado Novo em 1933.

1.5. Quando afirma «(...) temos o mandato duma revolução triunfante (...)», António de Oliveira Salazar refere-se a que revolução?

- a) à revolução republicana de 5 de outubro de 1910;
- b) ao golpe militar de 28 de maio de 1926;
- c) à revolução sidonista de 5 de dezembro de 1917;
- d) ao golpe militar de 30 de maio de 1926.

2. Completa o texto que se segue com as opções corretas.

Escreve na tua folha de respostas as palavras ou expressões corretas, pela ordem em que surgem no texto.

A Ditadura Militar, instaurada em _____, enfrentou problemas financeiros, políticos, e mesmo entre os militares existiram discordâncias, pois não existia um programa de governo. Uns defendiam o regresso à monarquia, outros a transição para uma nova _____, regenerada, e outros ainda o estabelecimento de um regime _____, como tinha já acontecido em Itália. Para resolver os problemas financeiros, António de Oliveira Salazar foi nomeado _____ em _____. Seguiu uma política de austeridade, através do aumento de _____ e da redução das _____ do Estado. Desta forma, conseguiu

eliminar o _____, o que lhe trouxe prestígio. Em 1932 foi nomeado Presidente do Conselho de Ministros, um cargo que lhe conferiu amplos poderes, os quais foram alargados com a _____ de 1933, que estabeleceu as bases do _____.

3. Associa cada uma das descrições breves de estruturas políticas, repressivas e de enquadramento da população durante o Estado Novo, na coluna A, com o nome respetivo, na coluna B.

Coluna A	Coluna B
A) Junta que examinava os jornais e as revistas	1) União Nacional
B) Organização militarizada de combate ao comunismo	2) FNAT
C) Polícia política, com informadores secretos	3) Censura prévia
D) Organização que enquadrava os tempos livres dos trabalhadores	4) Mocidade Portuguesa
E) Designa os organismos que congregavam o patronato agrícola e os assalariados agrícolas, a fim de promover a conciliação dos seus interesses	5) Câmara Corporativa
F) Estrutura política promotora da obediência ao regime junto dos jovens	6) Legião Portuguesa
G) Organismo consultivo do Estado Novo, que representava a Nação através dos organismos de natureza económica, social, cultural, assistencial, sindical, as famílias e as autarquias locais	7) Campanha do Trigo
H) Organização apertidária que em teoria visava agrupar todos os portugueses para que trabalhassem pelo “bem comum da Nação”	8) Casas do Povo

4. Ordena cronologicamente os itens seguintes, referentes a algumas etapas da construção e do início do regime do Estado Novo em Portugal.

Escreve na folha de respostas a sequência correta das letras.

- a) António de Oliveira Salazar é nomeado ministro das Finanças.
- b) Plebiscito e aprovação da Constituição do Estado Novo.
- c) Golpe Militar que pôs fim à Primeira República.
- d) Exposição do *Mundo Português*.
- e) Salazar torna-se Presidente do Conselho.
- f) Promulgação do Ato Colonial.
- g) Criação da Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho.
- h) Primeiras eleições para a Assembleia Nacional durante o Estado Novo.

Doc. 2

«Nós não aceitamos a luta de classes produtoras como facto histórico nem como princípio informador da organização económica e social. Os interesses imediatos, últimos dos indivíduos ou dos grupos, tendem para a unidade do interesse nacional. Mas os interesses imediatos do operário e do patrão, umas vezes, de operários e operários, outras, chocam-se amiúde na vida prática (...) sem que devamos deixar de conciliar os interesses opostos (...) em benefício da normalidade da vida económica. (...) É necessário organizar os interesses materiais e morais da Nação – não abandonados a si próprios, às tendências da sua própria força, mas integrados na harmonia e no interesse comum que o próprio Estado representa.»

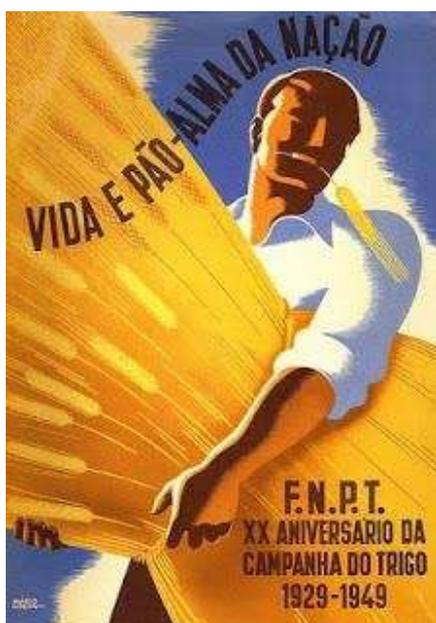
Discurso de Salazar, 20 de dezembro de 1933, in *Discursos e notas políticas, 1928 a 1966*, Coimbra, Coimbra Editora, 2016.

Doc. 3

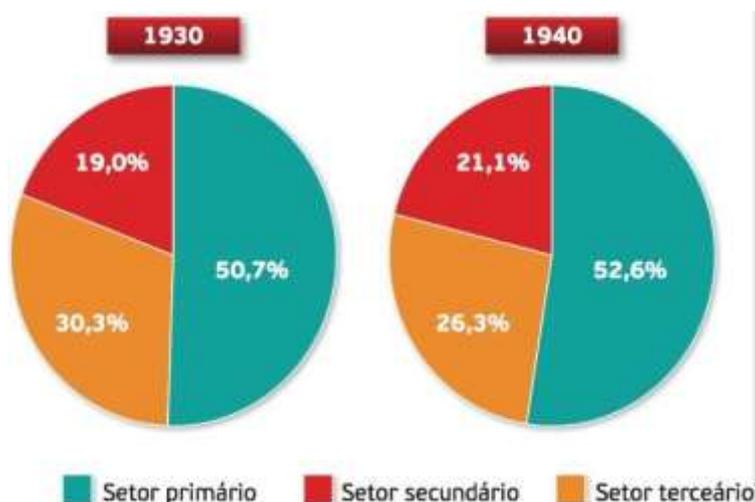
«O objetivo essencial deste congresso é provocar um intenso movimento nacional no sentido da autossuficiência para o pão que comemos; e daí aspira a fixar diretrizes seguras em tal sentido pelas quais todos se orientem: os Governos, os agricultores, os técnicos, os industriais, os comerciantes e o próprio consumidor. Observação: como autossuficiência entende-se a satisfação das necessidades próprias pela produção nacional, tendo em conta, quer a produção essencial da metrópole, quer a produção complementar das províncias ultramarinas. (...) Estamos certos de que deste esforço coletivo resultará alguma coisa de útil para a lavoura e para o país. Assim se pode provar que a agronomia oficial nunca desligou a cultura do trigo das operações tendentes a manter e aumentar a fertilidade da terra.»

Programa Geral do I Congresso Nacional do Trigo (1929)

Doc. 4



Doc. 5



Doc. 6



Doc. 7



5. **Identifica** três princípios do modelo de organização socioeconómica defendido por António de Oliveira Salazar no documento 2.

6. **Identifica**, com base no documento 3, três características da economia do Estado Novo, defendidas no I Congresso Nacional do Trigo.

7. **Nomeia** o princípio ideológico que está subjacente à afirmação “(...) intenso movimento nacional no sentido da autossuficiência para o pão que comemos (...)”, no documento 3.

8. **Desenvolve** o tema *O Estado Novo: opções ideológicas e práticas políticas e económicas*, abordando os seguintes tópicos de orientação na tua exposição:

- princípios ideológicos do Estado Novo;
- opções económicas do Estado Novo;
- a propaganda ao serviço da ideologia oficial.

Na tua resposta:

- Analisa os três tópicos de orientação e apresenta três elementos para cada tópico;
- Evidencia a relação dos elementos que apresentares com o tema;
- Integra, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos documentos 2 a 7.

FIM

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
7	7	7	7	7	20	20	20	25	25	10	45	200

ANEXO 1.3.1. - Ficha de avaliação elaborada por mim

Escola Secundária de Nelas

Ficha de Avaliação de História A -12º Ano

18/03/22

Módulo 8, Unidade 1: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico

GRUPO I – A Guerra Fria: áreas de conflito e escalada armamentista

Doc. 1 – Descarga de mercadorias de um avião norte-americano em Berlim Ocidental, 1948.



Doc. 2 – Declaração do Ministro dos Negócios Estrangeiros da URSS em resposta ao Pacto de Bagdade, abril de 1955.

«A situação no Próximo e no Médio Oriente tornou-se recentemente muito mais tensa. Isto, porque certas potências ocidentais fizeram uma nova tentativa para arrastar os países do Próximo e Médio Oriente para os grupos militares que têm estado a constituir como apêndices do agressivo bloco Norte Atlântico. [...]

Não é difícil ver que, na base desta política de formação de novos grupos militares no Próximo e Médio Oriente, [...] está o desejo, sentido por certas potências ocidentais, de perpetuar a

escravatura colonial destes países. [...] Incapazes de estabelecer e manter a sua dominação pelos métodos antigos, estas potências tentam envolver os países do Próximo e Médio Oriente em blocos agressivos, sob o falso pretexto de que isso salvaguarda a sua defesa. [...]

Tal como muitas vezes aconteceu no passado, também agora se fazem esforços para encobrir a natureza agressiva dos planos dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha com ridículas efabulações sobre uma “ameaça soviética”. Tais invenções sem nada espelham a realidade pois é sabido que a política externa soviética repousa sobre um desejo inalterável de fomentar a paz entre os povos, fundada na observância de princípios de igualdade, de não interferência nos assuntos internos e de respeito pela independência nacional e a soberania do Estado.»

Doc. 3 – Acordo provisório entre a URSS e os EUA para a limitação de armas estratégicas ofensivas.

«A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e os Estados Unidos da América convencidos de que o tratado sobre a limitação dos sistemas de mísseis antibalísticos e a presente convenção provisória (...) contribuirão para promover condições mais favoráveis à prossecução de negociações ativas sobre a limitação dos armamentos estratégicos, e para diminuir a tensão internacional, reforçando a confiança entre os Estados (...)

Art. 1º: As duas partes comprometem-se, a partir do dia 1 de julho de 1972, a não mais empreender a construção de novas rampas de lançamento terrestres fixas para mísseis balísticos intercontinentais (...)

Art. 2º: As duas partes comprometem-se a prosseguir negociações ativas para a limitação dos armamentos estratégicos ofensivos.

*Convenção Provisória relativa a medidas destinadas a evitar os armamentos estratégicos ofensivos,
Moscou, 26 de maio de 1972 (tradução adaptada)*

1. Nomeia o acontecimento a que se refere o documento 1.
2. Indica três dos factos que conduziram diretamente à situação presente na imagem (doc. 1).
3. Refere, tendo como ponto de partida o documento 2, três argumentos justificativos da escalada armamentista nos anos após a Segunda Guerra Mundial.
4. Identifica, com base no documento 3, três dos objetivos das negociações entre as duas superpotências para o controlo de armamento, durante a década de 1970.
5. Seleciona a opção correta que conclui cada uma das seguintes afirmações:
 - 5.1. Em duas ocasiões distintas, Winston Churchill lançou um conceito geopolítico que ficou conhecido como...
 - a) Contenção.
 - b) Cortina de Ferro.
 - c) Não-alinhamento.
 - d) Coexistência pacífica.

- 5.2.** A *doutrina Truman*, em termos de política internacional, significou por parte dos Estados Unidos...
- a) A liderança norte-americana na defesa do socialismo.
 - b) A necessidade de cooperação com a URSS e os seus aliados.
 - c) A urgência na contenção do comunismo exclusivamente na Europa.
 - d) A divulgação de uma conceção do mundo dividido em dois blocos opostos.
- 5.3.** A URSS utilizou vários meios para estabelecer a sua dominação sobre os países do Leste da Europa, que se tornaram seus satélites; por exemplo...
- a) Promoveu a *doutrina Jdanov*.
 - b) Recusou o Plano Marshall e criou a OCDE.
 - c) Aderiu à NATO e à OECE.
 - d) Garantiu o direito de escolha democrática nos países da Europa Oriental.
- 5.4.** A Guerra Fria correspondeu a um período...
- a) Que decorreu entre 1945 e 1989, no qual as duas superpotências se confrontaram diretamente em conflitos localizados em várias partes do mundo, exibindo o seu poder militar.
 - b) Vivido entre 1962 e 1974, durante o qual as duas superpotências se limitaram, através de uma diplomacia cooperante, a evitar conflitos entre facções rivais.
 - c) Vivido entre 1947 e 1991, durante o qual não se assistiu ao confronto direto entre as duas superpotências, e que foi marcado pela tensão e pela desconfiança mútua.
 - d) Que decorreu entre 1952 e 1989, durante o qual a URSS conseguiu superar os EUA e afirmar o comunismo na Europa e no mundo.
- 5.5.** Dentro da Guerra Fria, o período conhecido por *Coexistência Pacífica*, a partir de 1955 e até 1962, foi possível devido...
- a) À guerra entre os EUA e a URSS que não tinha dado a vitória a nenhum dos exércitos.
 - b) À queda do Muro de Berlim.
 - c) Ao abandono do regime comunista por parte da URSS e a aproximação aos EUA por parte de Nikita Krushchev.
 - d) Ao equilíbrio de forças verificado na Guerra da Coreia.

6. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos relativos à política internacional após a Segunda Guerra Mundial. Escreve na folha de respostas a sequência de letras correta.

- a) Construção do Muro de Berlim.
- b) Início da Guerra da Coreia.
- c) Fundação da NATO.
- d) Crise dos mísseis de Cuba.
- e) Final da Guerra do Vietname.
- f) Início do bloqueio de Berlim.

GRUPO II – O bloco comunista

Doc. 4 – O expansionismo soviético no mundo visto a partir do Ocidente (1948-1956)



7. Explicita, com a ajuda do documento 4 e com base nos conteúdos estudados em aula, de que forma se concretizou o expansionismo soviético na Europa.

8. Associa cada uma das organizações indicadas na coluna A às afirmações referidas na coluna B. Escreve na folha de respostas apenas cada letra e os números que lhe correspondem.

COLUNA A

COLUNA B

(1) A sua formação, em 1955, foi uma resposta do bloco socialista à formação da NATO.

(2) Organização formada com o objetivo de estabelecer a coordenação dos planos económicos dos países membros e a ajuda financeira da URSS aos seus aliados.

(a) COMINFORM

(b) COMECON

(c) Pacto de Varsóvia

(3) Através desta organização, a URSS impunha a coesão política, sob a bandeira do socialismo soviético, aos designados “países da cortina de ferro”.

(4) Organização formada em 1947 para substituir o Komintern (Terceira Internacional), dissolvido em 1943.

(5) Organização formada em 1949 em resposta à ajuda dos EUA à reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial.

(6) Era uma organização internacional dos partidos comunistas de todos os países do bloco socialista sob coordenação do PCUS.

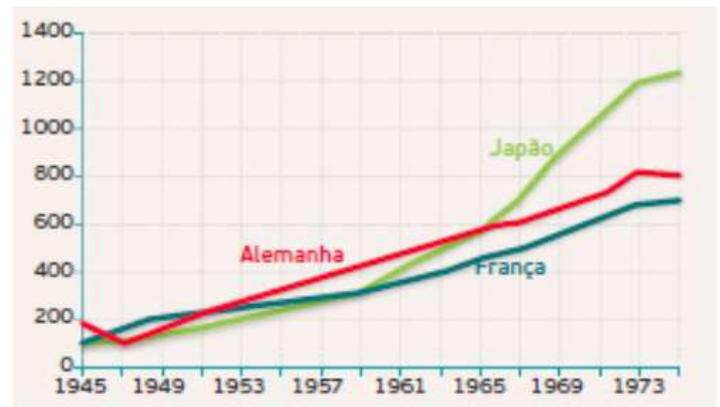
GRUPO III – O mundo capitalista. A política económica e social das democracias ocidentais e a afirmação de novas potências.

Doc. 5 – A proteção social.

«Destinado a providenciar o bem-estar geral através do estabelecimento de um sistema federal de benefícios sociais e da capacidade dos vários Estados em providenciarem apoio às pessoas de idade, aos cegos, aos deficientes, às crianças, ao bem-estar das crianças e de suas mães, à saúde pública e à administração de compensações por desemprego, esta lei estabelece um quadro de Segurança Social, com vista a aumentar os rendimentos [...]. Benefícios sociais aos idosos – Todos os indivíduos [...] têm o direito de receber, a partir dos 65 anos de idade [...] e até à sua morte, um benefício social pago em prestações mensais.»

Social Security Act,
14 de agosto de 1935 (trad. adaptada)

Doc. 6 – O crescimento do PIB mundial (US\$)



Doc. 7 – A social-democracia, princípios e práticas.

«Nos anos 60 reformámos o sistema educativo nos diferentes graus, ao mesmo tempo que o número de alunos aumentava de modo quase explosivo. [...] Nos anos 60, construímos quase 900 mil apartamentos, o que significa que, durante este período, 2,5 a 3 milhões de suecos mudaram-se para novas casas. As pensões praticamente duplicaram, o sistema de seguros de saúde foi reformado [...].

Decidimos alargar o apoio aos idosos [...]. O número de pensionistas aumenta anualmente. [...] Estes são os quatro campos centrais da política nos próximos cinco a dez anos – política regional e reforma dos impostos, conservação do meio ambiente e educação de adultos, política cultural e abastecimento de eletricidade, serviços de saúde e de transportes. [...] Estes objetivos da política a longo prazo são construídos de acordo com as experiências da década de 60. [...]

Em primeiro lugar, precisamos de uma economia em expansão. O progresso social provém do crescimento. [...] A Social-Democracia não admirou o crescimento económico por si mesmo. Mas aprendemos com a experiência que o aumento da produção é importante para aqueles que desejam

criar uma sociedade justa. [...] A segunda condição é estritamente de política económica [...]. A mudança da nossa sociedade deve ser feita através do fortalecimento económico. A terceira condição diz respeito à nossa visão da sociedade e à nossa ideologia. [...] A visão da social-democracia de uma sociedade solidária e cooperante permanece. Exigimos uma sociedade forte que possa proteger a segurança dos seus cidadãos. Pedimos sacrifícios sob a forma de elevados impostos. Estamos preparados para intervir na economia com vista a realizar os interesses essenciais.»

Olof Palme, *A política para os anos 70*. Discurso proferido no Congresso do Partido Social-Democrata sueco (SPD) em 4 de outubro de 1969

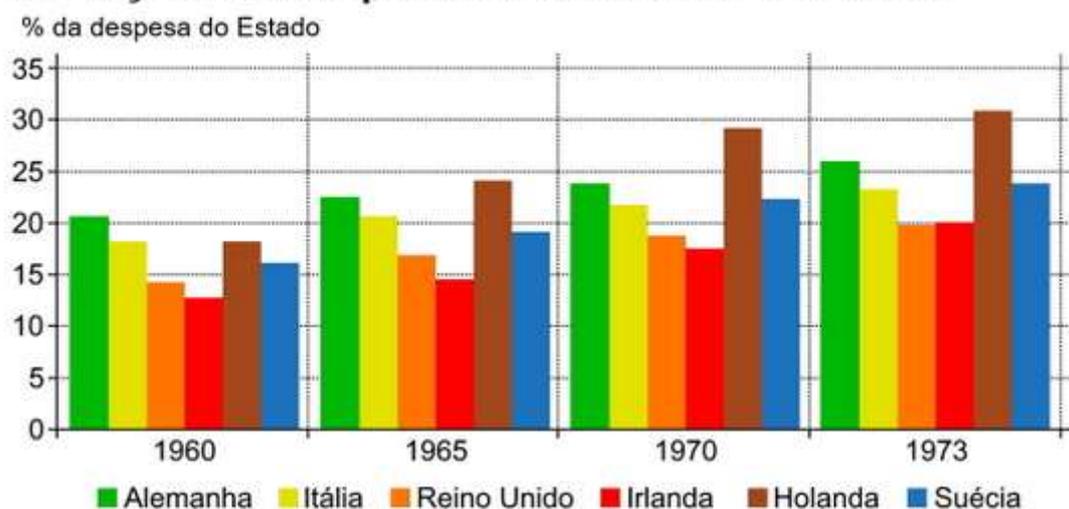
Doc. 8 – O Estado-Providência.



Cartaz inglês alusivo ao modelo de Estado do segundo pós-guerra, onde se pode ler: "Tem dois ou mais filhos na sua família? Se sim, peça nos correios a requisição para solicitar o abono de família".

Doc. 9

Evolução das despesas sociais entre 1960-1973



Doc. 10 – Um operário dedicado.

«No maior estaleiro de construção naval do Japão, Takaoshi é soldador. Soldar depressa e bem significa ter as encomendas do mundo inteiro. E os navios fabricam-se aqui em série, como noutros lados se fabricam os automóveis! Takaoshi entrou na fábrica para toda a vida. Está fora de questão despedir-se ou ser dispensado. Está convicto de que é com o seu zelo que lhe compete contribuir para o êxito do estaleiro. Portanto, soldará depressa e bem. A sua consciência profissional chega a tal ponto que doará, ao seu honorável e bem-amado chefe, os quinze dias de férias pagas a que tem direito, provando-lhe assim o seu reconhecimento.»

G. Thomas, *Tokyo, un certain Japon*, 1970 (trad. adaptada)

9. Selecciona a opção correta que conclui cada uma das seguintes afirmações:

9.1. A evolução das despesas sociais entre 1960 e 1973 (doc. 9) deveu-se...

- a) À expansão do estado socialista que defendia uma sociedade mais igualitária, na qual não existisse exploração nem desigualdades sociais.
- b) À rejeição do sistema capitalista, advogada por John Keynes, que defendia que o Estado deveria combater os grandes males da sociedade.
- c) Ao fomento do Estado-providência, que passou a assumir preocupações relacionadas com a educação, a saúde, a habitação, etc.
- d) Ao desenvolvimento do liberalismo económico defendido por Adam Smith, que se impôs em cada vez mais países da Europa Ocidental.

9.2. Entre as ideologias políticas que mais influenciaram a evolução das despesas sociais entre 1960 e 1973 (doc. 9),...

- a) Conta-se a democracia liberal.
- b) Contam-se a social-democracia e a democracia cristã.
- c) Conta-se o republicanismo.
- d) Conta-se o nacionalismo.

9.3. Entre 1945 e 1973, o mundo ocidental viveu um período de grande prosperidade económica: os *Trinta Gloriosos*. Alguns dos fatores que contribuíram para este crescimento económico foram...

- a) A implementação do GATT, a afirmação das multinacionais e o desenvolvimento tecnológico.
- b) O aumento do investimento na investigação, o auxílio do Plano Molotov e a disponibilidade de mão de obra.
- c) A criação do FMI e do BIRD, o aumento do preço das matérias-primas e do petróleo e o *baby-boom*.
- d) O aumento da escolaridade, a coletivização da economia e o fomento das trocas comerciais entre o Ocidente e os países de Leste.

10. Explica, a partir do documento 10 e apresentando três fatores, o «milagre económico japonês».

11. Desenvolve o seguinte tema: *A afirmação do Estado-Providência, das origens à consolidação no pós-guerra*. A tua resposta deve abordar, pela ordem que entenderes, três aspetos para cada um destes tópicos de desenvolvimento:

- origens do Estado-Providência como uma resposta à crise do capitalismo;
- contexto político e ideológico da afirmação do Estado-Providência na Europa;
- realizações do Estado-Providência a partir da década de 1950.

Deves integrar na tua resposta, para além dos teus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos 5 a 9.

-Cotação-

1	2	3	4	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	6	7	8	9.1	9.2	9.3	10	11	TOTAL
15	15	15	15	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	15	25	15	2,5	2,5	2,5	25	40	200

Bom trabalho!

ANEXO 1.3.2. – Critérios de correção da ficha de avaliação elaborada por mim



Escola Secundária de Nelas

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO de História A -12º Ano

18/03/22

GRUPO I – A Guerra Fria: áreas de conflito e escalada armamentista

1. Bloqueio de Berlim. Aceita-se igualmente a resposta “Ponte aérea de Berlim”. 15 pontos

2. 15 pontos

Níveis	3	Indicação clara de <u>três factos</u> que conduziram ao bloqueio de Berlim Ocidental, <u>de entre as seguintes possibilidades</u> : - Berlim estava no setor da Alemanha ocupado pelos soviéticos e as potências ocidentais ocupavam a zona ocidental da cidade, conforme definido pelo Acordo de Potsdam; - o projeto de criar uma moeda e um mercado específicos na zona da Alemanha ocupada pelos ocidentais; - a criação da República Federal da Alemanha integrada no Bloco Ocidental; - em resposta às iniciativas ocidentais criou-se a República Democrática da Alemanha integrada no Bloco de Leste; - a divisão de Berlim e da Alemanha em dois Estados sob influências opostas tornou-se centro de tensão e de rivalidade; - Estaline bloqueou os acessos terrestres a Berlim Ocidental para tentar obrigar as forças ocidentais a retirar.	15
	2	Apresentação de <u>dois</u> dos factos referidos no nível 3.	10
	1	<u>Apresentação genérica ou vaga</u> de aspetos referidos no nível superior, ou de apenas <u>um</u> dos factos referidos.	5

3. 15 pontos

→ Tópicos de resposta:

- a necessidade de proteção e de segurança das potências e dos seus aliados (“... estas potências tentam envolver os países do Próximo e Médio oriente em blocos agressivos, sob o falso pretexto de que isso salvaguarda a sua defesa.”);

- o equilíbrio ou a superioridade de forças relativamente ao bloco rival, com vista a dissuadi-lo de um possível ataque com armas nucleares;

- a contenção geográfica do bloco contrário, delimitando e preservando as respetivas áreas de influência (“... certas potências ocidentais fizeram uma nova tentativa para arrastar

os países do Próximo e Médio oriente para os grupos militares que têm estado a constituir como apêndices do agressivo bloco Norte Atlântico.”);

- a defesa da paz mundial (“... a política externa soviética repousa sobre um desejo inalterável de fomentar a paz entre os povos...”);

- a superiorização militar e científica face ao bloco rival

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis		
			1	2	3
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	5	A resposta apresenta: - referência aos três argumentos solicitados; - organização coerente dos conteúdos; - utilização adequada e sistemática da terminologia da disciplina; - integração pertinente da informação contida no documento.	13	14	15
	4	Nível Intercalar	10	11	12
	3	A resposta apresenta: - referência a dois argumentos; - organização coerente dos conteúdos; - utilização adequada da terminologia da disciplina; - integração de informação contida no documento.	8	9	10
	2	Nível Intercalar	5	6	7
	1	A resposta apresenta: - ausência de individualização dos três argumentos solicitados OU redação de aspetos muito genéricos OU indicação de apenas um dos argumentos solicitados - incoerência na organização dos conteúdos; - falhas na utilização da terminologia específica da disciplina; - interpretação incipiente da informação contida no documento.	3	4	5

4. 15 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis		
			1	2	3
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	5	Identificação clara de três dos objetivos das negociações para o controlo de armamento entre as duas superpotências, de entre os seguintes: - atenuar o perigo da ameaça nuclear evidenciada por conflitos que já tinham ocorrido, nomeadamente a crise dos mísseis de Cuba; - contenção da capacidade de destruição e extermínio representada pelos arsenais nucleares; - adotar uma política de coexistência pacífica reconhecendo mutuamente as respetivas áreas de influência; - controlar a produção de armamento e as inovações tecnológicas militares, por parte das duas superpotências, para se conseguir um equilíbrio armamentista; - responder aos anseios da opinião pública que pressionava contra a ameaça nuclear; - limitar o armamento nuclear;	13	14	15

	- desanuviar as relações internacionais e diminuir a tensão entre os dois grandes blocos. A resposta apresenta: - Interpretação completa do documento, por referência ao solicitado; - Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.			
4	Nível Intercalar	10	11	12
3	Apresentação de dois dos objetivos referidos no nível 5. A resposta apresenta: - Uma interpretação incompleta do documento, por referência ao solicitado; - Utilização adequada, mas não sistemática, da terminologia específica da disciplina	7	8	9
2	Nível Intercalar	4	5	6
1	Apresentação genérica ou vaga dos objetivos referidos no nível 5, ou apresentação de apenas um dos objetivos das negociações para o controlo de armamento entre as duas superpotências. A resposta apresenta: - Interpretação insuficiente do documento, por referência ao solicitado; - Uma utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.	2	3	4

5. 5 x 2,5 pontos

- 5.1. b)
- 5.2. d)
- 5.3. a)
- 5.4. c)
- 5.5. d)

6. f), c), b), a), d), e) 15 pontos

- (4 itens ordenados, incluindo o primeiro: 10 pontos;
- 4 itens ordenados, sem o primeiro: 7,5 pontos;
- 3 itens ordenados, incluindo o primeiro: 7,5 pontos;
- 3 itens ordenados, sem o primeiro: 5 pontos)

GRUPO II – O bloco comunista

7. 25 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	5	Evidenciar de forma clara o modo como se processou o expansionismo soviético na Europa, com recurso, por exemplo, a três de entre as seguintes evidências: - instauração de regimes pró-soviéticos nos países de Leste OU soviétização da Europa de Leste; - criação de uma aliança militar da URSS com os países da Europa de Leste OU criação	21	23	25

	<p>do Pacto de Varsóvia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - os países da Europa de Leste ficaram sob o controlo político e ideológico de Moscovo através das orientações e das linhas ideológicas dos partidos comunistas que detinham o poder nesses países; - a influência crescente de Moscovo sobre os países da Europa de Leste transformou-os em países-satélite da URSS, controlados pelos respetivos partidos comunistas que articulavam as suas políticas com o PCUS; - a URSS controlou e reprimiu qualquer dissidência nos países do Leste Europeu OU entrada dos tanques soviéticos para repor o domínio soviético que estava a ser contestado, em Budapeste em 1956, ou em Praga, em 1968; - criação de uma instituição destinada a promover o desenvolvimento dos países comunistas de uma maneira integrada, o COMECON, em resposta ao Plano Marshall. <p>A resposta apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma interpretação relevante e completa do documento, por referência ao solicitado; - Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 			
4	Nível Intercalar	18	19	20
3	<p>Apresentação de duas das evidências referidas no nível 5.</p> <p>A resposta apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação incompleta do documento, por referência ao solicitado; - Utilização adequada mas não sistemática da terminologia específica da disciplina. 	13	15	17
2	Nível Intercalar	10	11	12
1	<p>Apresentação genérica ou vaga das evidências referidas no nível superior, ou apresentação de apenas uma das evidências referidas no nível 5.</p> <p>A resposta apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma Interpretação insatisfatória e/ou incipiente do documento, por referência ao solicitado; - Uma utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina. 	5	7	9

8. (a) 3, 4, 6 ; (b) 2, 5 ; (c) 1 15 pontos

GRUPO III – O mundo capitalista. A política económica e social das democracias ocidentais e a afirmação de novas potências.

9. 3 x 2,5 pontos

9.1. c)

9.2. b)

9.3. a)

10. 25 pontos

→ Tópicos de resposta:

- O dinamismo da indústria pesada, como a construção naval, precisamente mencionada no documento 10, da indústria dos bens de consumo duradouros como os eletrodomésticos, e da indústria de equipamento tecnológico, que estiveram na origem de um enorme crescimento da produção industrial entre 1955 e 1961 e entre 1966 e 1971;

- A produção massiva, que permitiu a prática de preços altamente competitivos (“E os navios fabricam-se aqui em série...”), o que conduziu ao crescimento do comércio externo japonês, com a duplicação das exportações (“Soldar depressa e bem significa ter as encomendas do mundo inteiro.”);

- A política estatal japonesa de proteção às empresas e de estímulos aos empresários, e a canalização de investimentos (públicos e privados) para o setor industrial;

- A aposta na investigação científica e tecnológica e na formação de pessoal muito qualificado;

- A especificidade da mentalidade japonesa, caracterizada por um sentido de responsabilidade muito elevado, pela dedicação ao trabalho, pela abnegação e pela obediência em prol dos interesses da empresa e da nação (“A sua consciência profissional chega a tal ponto que doará, ao seu honorável e bem-amado chefe, os quinze dias de férias pagas a que tem direito, provando-lhe assim o seu reconhecimento.”)

		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis		
			1	2	3
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	5	A resposta apresenta: - Explicitação dos três fatores solicitados na questão; - Organização coerente dos conteúdos; - Uso adequado e sistemático da terminologia da disciplina; - Integração pertinente de informação contida no documento.	21	23	25
	4	Nível Intercalar	18	19	20
	3	A resposta apresenta: - Explicitação de dois dos fatores solicitados, de entre os possíveis tópicos de resposta; - Uma organização coerente dos conteúdos da resposta; - Uso adequado, ainda que não sistemático, da terminologia da disciplina; - Integração de informação que seja relevante e que esteja contida no documento.	13	15	17
	2	Nível Intercalar	10	11	12
	1	A resposta apresenta: - Uma explicitação vaga ou genérica dos aspetos pedidos, com ausência de individualização, ou uma simples identificação dos fatores solicitados sem nada mais; - Discurso e organização dos conteúdos incoerentes ou desordenados; - Uma utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina; - Interpretação insuficiente e limitada da informação contida no documento.	5	7	9

11. 40 pontos

		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis		
			1	2	3
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	7	<p>Desenvolvimento claro e organizado do tema proposto, abordando três dos aspetos a seguir referidos, para cada um dos três tópicos que foram propostos para a orientação da resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Origens do Estado-Providência como uma resposta à crise do capitalismo <ul style="list-style-type: none"> - defesa, no contexto da crise do capitalismo liberal, da aplicação das teorias keynesianas OU de políticas de intervenção do Estado na economia e no equilíbrio social OU afirmação do papel do Estado na promoção do bem-estar e da justiça social; - lançamento de políticas intervencionistas em vários domínios, incluindo o social, a partir do programa do <i>New Deal</i>, do presidente Roosevelt dos EUA; - adoção de medidas sociais em França, iniciadas pelo governo da Frente Popular nos anos 30 OU surgimento das férias pagas OU surgimento da semana de 40 horas de trabalho; - criação do Serviço Nacional de Saúde gratuito no Reino Unido, no contexto da II Guerra Mundial. ✓ Contexto político e ideológico da afirmação do Estado-Providência na Europa <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento e consolidação do Estado-Providência com o contributo da social- -democracia, combinando a economia de mercado com um alargamento das funções sociais do Estado OU com o contributo da democracia-cristã baseada na doutrina social da Igreja, tendo em vista a justiça e a solidariedade; - a social-democracia que defende um amplo programa de nacionalizações para proceder à redistribuição mais equitativa dos rendimentos; - defesa da autarcia em determinados contextos, com a promoção de campanhas de produção; - a democracia-cristã defendendo princípios cristãos aplicados à democracia. ✓ Realizações do Estado-Providência a partir da década de 1950 <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento do pleno emprego; - controlo de setores-chave da economia OU nacionalizações de empresas determinantes na economia; - concessão de subsídios de velhice, de invalidez, de doença e de desemprego; - estabelecimento do salário mínimo; - aumento de impostos sobre os rendimentos mais elevados; - alargamento das obrigações do Estado no campo da educação, da saúde, da habitação OU alargamento das funções sociais do Estado. <p>A resposta apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração, de forma oportuna, coerente, relevante e sistemática, dos cinco documentos; - Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina 	35	38	40
	6	Nível Intercalar	31	32	33
	5	Desenvolvimento relevante e estruturado do tema, abordando, por referência aos aspetos considerados no nível 7:	26	28	30

	<ul style="list-style-type: none"> – dois aspetos para cada um dos tópicos de desenvolvimento (2/2/2); OU – três aspetos para um dos tópicos, dois aspetos de outro dos tópicos e um aspeto para outro tópico (3/2/1); OU – três aspetos para cada um de dois dos tópicos de desenvolvimento (3/3/0); OU – dois aspetos para cada um de dois dos tópicos e um aspeto do outro tópico (2/2/1); OU – três aspetos de um dos tópicos de desenvolvimento e dois aspetos de outro dos tópicos (3/2/0); OU – três aspetos para um dos tópicos e um aspeto para cada um dos outros tópicos (3/1/1). <p>A resposta apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração, de forma oportuna, coerente e relevante, de três documentos; - Utilização adequada e frequente da terminologia específica da disciplina. 			
4	Nível Intercalar	23	24	25
3	<p>Desenvolvimento do tema, abordando, por referência ao nível 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> – um aspeto para cada um dos tópicos de desenvolvimento (1/1/1); OU – três aspetos de um dos tópicos de desenvolvimento (3/0/0); OU – dois aspetos para um dos tópicos e um aspeto de um outro dos tópicos (2/1/0); OU – um aspeto para cada um de dois dos tópicos (1/1/0); OU – dois aspetos de um dos tópicos (2/0/0). <p>A resposta apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração, de forma oportuna, de dois dos documentos acompanhando a questão; - Utilização adequada da terminologia específica da disciplina. 	18	20	22
2	Nível Intercalar	15	16	17
1	<p>Apresentação vaga, incoerente, genérica e desorganizada de meros aspetos referidos no nível 7.</p> <p>A resposta apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente integração de documentos, por referência àquilo que é solicitado; - Uma utilização pouco rigorosa ou inexistente da terminologia específica da disciplina 	10	12	14

ANEXO 2 – Lista de filmes e séries televisivas fornecida aos alunos no início do ano letivo, com o objetivo de ajudar a desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas sobre várias temáticas da História dos séculos XX e XXI. Foram trabalhados em aula excertos ou *trailers* dos filmes cujos títulos estão assinalados com *

→ História portuguesa:

- *A revolução de Maio* (1937), António Lopes Ribeiro*
- *Sinais de Fogo* (1995), Luís Filipe Rocha
- «*Non*» ou *a vã glória de mandar* (1990), Manoel de Oliveira*
- *O cônsul de Bordéus* (2012), João Correa e Francisco Manso*
- *A Herdade* (2019), Tiago Guedes

→ Luta pelos direitos cívicos e das mulheres:

- *As sufragistas* (2015), Sarah Gavron

→ Revolução bolchevique na Rússia, guerra civil e Estalinismo:

- *Doutor Jivago* (1965), David Lean*
- *A morte de Estaline* (2017), Armando Iannucci

→ Guerra pela independência da República da Irlanda:

- *Michael Collins* (1996), Neil Jordan

→ Grande Depressão:

- *As Vinhas da Ira* (1940), John Ford
- *O lutador de rua* (1975), Walter Hill
- *Os Intocáveis* (1987), Brian De Palma
- *Cinderella Man* (2005), Ron Howard

→ Guerra Civil Espanhola:

- *Por quem os sinos dobram* (1943), Sam Wood
- *13 rosas* (2007), Emilio Martínez Lázaro

→ Ascensão do autoritarismo, Segunda Guerra Mundial, Holocausto:

- *O Grande Ditador* (1940), Charlie Chaplin
- *Dias de Glória* (1944), Jacques Tourneur
- *A ponte do rio Kwai* (1957), David Lean
- *O Dia mais longo* (1962), Ken Annakin, Andrew Marton e Bernhard Wicki*
- *A lista de Schindler* (1993), Steven Spielberg*
- *A Vida é Bela* (1997), Roberto Benigni
- *O resgate do soldado Ryan* (1998), Steven Spielberg
- *Nuremberga* (minissérie, 2000), Yves Simoneau
- *O Pianista* (2002), Roman Polanski
- *A Queda: Hitler e o fim do Terceiro Reich* (2004), Oliver Hirschbiegel*
- *As bandeiras dos nossos pais* (2006), Clint Eastwood
- *Cartas de Iwo Jima* (2006), Clint Eastwood
- *O rapaz do pijama às riscas* (2008), Mark Herman
- *Uma aldeia francesa* (série televisiva, 2009-2017)
- *A hora mais negra* (2017), Joe Wright
- *Dunquerque* (2017), Christopher Nolan

→ Guerra Fria e suas “frentes”: Guerra do Vietname; Cambodja; Chile

- *Terra Sangrenta* (1984), Roland Joffé
- *Platoon: os bravos do pelotão* (1986), Oliver Stone
- *Bom dia, Vietname!* (1987), Barry Levinson
- *Caça ao Outubro Vermelho* (1990), John McTiernan
- *A Casa dos Espíritos* (1993), Bille August
- *Treze Dias* (2000), Roger Donaldson
- *A Ponte dos Espiões* (2015), Steven Spielberg*
- *A revolução silenciosa* (2018), Lars Kraume
- *Guerra Fria* (2018), Pawel Pawlikowski

→ Descolonização e independência da Índia; expansão da China comunista:

- *Gandhi* (1982), Richard Attenborough*
- *Sete anos no Tibete* (1997), Jean-Jacques Annaud*

→ Conflito israelo-palestiniano e Terrorismo:

- *Munique* (2005), Steven Spielberg

→ Queda do bloco soviético, fim da Guerra Fria, Guerra Civil na ex-Jugoslávia:

- *Bem-vindo a Sarajevo* (1997), Michael Winterbottom

- *Adeus, Lenine* (2003), Wolfgang Becker

- *Na terra de sangue e mel* (2011), Angelina Jolie

→ História africana recente:

- *Hotel Ruanda* (2004), Terry George*

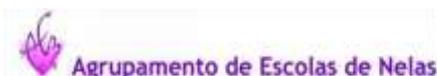
- *Invictus* (2009), Clint Eastwood

→ Varia:

- *Cinema Paraíso* (1988), Giuseppe Tornatore

- *O carteiro de Pablo Neruda* (1994), Michael Redford

ANEXO 3.1. – Plano de aula integrando excertos de um filme de ficção (*A Lista de Schindler*)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

HISTÓRIA A - 12º ANO

2021-2022

Plano de aula

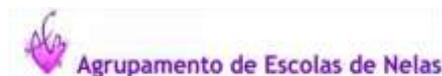
Turma: 12º B | Aula n.º 56/57 | Duração: 50+50mns | Data: 12 / 11 / 2021

Professor estagiário: Luís Filipe Matança da Costa Monteiro Pontes

Unidade: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30	
Conteúdo: As opções totalitárias Subconteúdo: Os fascismos, teoria e práticas	
Objetivos / Aprendizagens	
<ul style="list-style-type: none">- Analisar os processos adotados pelos diversos fascismos para concretizar os seus princípios ideológicos.- Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos.	
Competências	
<ul style="list-style-type: none">- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, tanto implícita como explícita.- Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, mobilizando conceitos operatórios e metodológicos da História no discurso oral e escrito.- Comunicar com propriedade e correção linguística.- Mobilizar o discurso argumentativo de forma autónoma e sistemática.- Saber situar no tempo e no espaço os acontecimentos e os processos históricos relevantes, estabelecendo as relações necessárias com os respetivos contextos.- Identificar a multiplicidade de factores, a complexidade particular e a relevância da ação de indivíduos ou de grupos, relativamente a fenómenos históricos mais circunscritos no tempo e no espaço.- Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os.	
Conceitos	Questões orientadoras
<ul style="list-style-type: none">• Totalitarismo• Nazismo• <i>Espaço vital</i>• Eugenismo• Racismo• Arianismo (segundo o Nazismo)• Antissemitismo	<ul style="list-style-type: none">- Quais eram os fundamentos da doutrina nazi de superioridade rática sobre os outros povos?- Porque é que alguns grupos foram os alvos preferenciais da violência extrema do regime nazi?- Quais foram os métodos utilizados pelo regime nazi para promover a concretização do seu ideal racial?- Em que medida esses métodos se articulam com o

<ul style="list-style-type: none"> • Genocídio • Holocausto • <i>Solução final</i> 	<p>conceito de totalitarismo já antes abordado?</p>
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Projeção do sumário. - Explorar, auxiliado pelo recurso a imagens, dos conceitos de <i>eugenismo</i>, <i>darwinismo rácico</i>, e <i>racismo</i>, cruzando-os com as correntes científicas e filosóficas vindas do séc. XIX, como o Positivismo. - Mostrar como esses pensamentos encontraram um eco amplificado ao extremo e distorcido na ideologia racial nazi (texto de Hitler na p. 118 do manual e doc. Iconográfica; texto de Himmler na p. 119). - Identificar as raízes mais longínquas do antissemitismo na Europa. - Articular o racismo “ariano” e a doutrina nazi de supremacia com a conquista e exploração de território. - Identificar e caracterizar as fases de perseguição nazi aos opositores do regime em geral e aos judeus em particular (trabalhando com os docs. das pp. 120 e 121). - Averiguar sobre o conhecimento tácito dos alunos sobre a temática abordada em aula, antes da visualização de três excertos curtos do filme <i>A lista de Schindler</i> de Steven Spielberg. - Os conceitos de <i>holocausto</i> e caracterização do que foi o Holocausto neste contexto específico (<i>Shoah</i>). - Promover a apresentação aos colegas, por parte de um aluno, da sua experiência como visitante do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, e dos sentimentos e pensamentos que evocou. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual e os documentos que contém, incluindo o <i>dossier</i> temático, pp. 118-125: documentos de vários tipos, tabelas, mapas, imagens, textos. - Recursos de vídeo da <i>Escola Virtual</i>. - Documentos de outras proveniências: texto de Ilse Losa, telegrama de Salazar à legação portuguesa de Haia. - Três excertos do filme <i>A Lista de Schindler</i>. - <i>Trailer</i> do filme <i>O cônsul de Bordéus</i>.
<p>TPC</p> <p>Resposta a quatro questões colocadas no manual da disciplina (p. 125), que requerem a análise refletida de documentos incluídos no <i>dossier</i> e que serão igualmente abordados em contexto de aula.</p>	
<p>Avaliação</p> <p>Desempenho pessoal dos alunos nas atividades propostas em aula: análise dos documentos de diversa tipologia, elaboração de respostas a questões formuladas pelo docente no decorrer da aula. Atitude na sala de aula: atenção, interesse, participação, curiosidade, espírito crítico. Realização do trabalho de análise de excertos do filme <i>A Lista de Schindler</i> que vai ser proposto para realização ainda em aula e destinado a ser entregue ao docente.</p>	
<p>Sumário</p> <p>As opções totalitárias: os fascismos, teoria e práticas. A violência racista.</p>	

ANEXO 3.2. – Plano de aula integrando um excerto de um filme de ficção (*Doutor Jivago*)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

HISTÓRIA A - 12º ANO

2021-2022

Plano de aula

Turma: 12º B | Aula n.º 58/59 | Duração: 50+50mns | Data: 15 / 11 / 2021

Professor estagiário: Luís Filipe Matança da Costa Monteiro Pontes

Unidade: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30	
Conteúdo: As opções totalitárias Subconteúdo: O estalinismo	
Objetivos / Aprendizagens	
<ul style="list-style-type: none">- Analisar a ação política e económica de Estaline.- Caracterizar as especificidades do regime soviético sob Estaline, distinguindo-o do fascismo italiano e do nazismo, e identificar os pontos comuns com esses regimes sob os pontos de vista da propaganda, do culto dos líderes respetivos e da repressão exercida sobre os adversários.	
Competências	
<ul style="list-style-type: none">- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, tanto implícita como explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado.- Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, mobilizando conceitos operatórios e metodológicos da História no discurso oral e escrito.- Comunicar com propriedade e correção linguística.- Mobilizar o discurso argumentativo de forma autónoma e sistemática.- Saber situar no tempo e no espaço os acontecimentos e os processos históricos relevantes, estabelecendo as relações necessárias com os respetivos contextos.- Identificar a multiplicidade de fatores, a complexidade particular e a relevância da ação de indivíduos ou de grupos, relativamente a fenómenos históricos mais circunscritos no tempo e no espaço.- Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os.	
Conceitos	Questões orientadoras
<ul style="list-style-type: none">• Totalitarismo• Estalinismo• Coletivização• Planificação industrial• Kolkhoze• Sovkhoze• Purga	<ul style="list-style-type: none">- Como é que Estaline levou a cabo a coletivização dos campos e quais eram os seus objetivos?- Qual foi a metodologia utilizada para desenvolver a produção industrial da URSS?- Quais foram os impactos destas políticas na economia da URSS e como se articularam?- Quais eram as características políticas principais do Estado estalinista?

	- De que meios se serviu Estaline para consolidar o seu poder?
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Projeção do sumário. - Explorar a letra do hino da URSS (adotado em 1944) como mensagem de propaganda e afirmação ideológica estalinista, com a participação dos alunos visando que identifiquem os aspetos que para eles são mais significativos na letra e no vídeo que acompanha o tema. - Contextualizar brevemente as reformas levadas a cabo na URSS sob Estaline, com a sua ascensão ao poder após a morte de Lenine, e a sua atuação no palco político internacional. - Explicação da política económica de Estaline, dos seus métodos e objetivos e dos resultados que alcançou, relacionando-a com a afirmação e implementação do seu programa político pessoal para a União Soviética. Analisar tabelas com os resultados. - Apresentar o modo como se exerceu o estabelecimento do poder pessoal de Estaline, articulando-o com o reforço da URSS como um Estado totalitário sob a égide do PCUS, doutrinando a população desde os bancos da escola num culto da personalidade do líder, com análise de tabelas, mapas e documentos escritos, como o texto incluído no <i>Caderno do Aluno</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual e os recursos que contém, pp. 128-131. - Documento 4 da p. 24 do <i>Caderno do Aluno</i>; documento 3 da p. 29, idem. - Imagens diversificadas. - Vídeo com o hino da URSS, legendado em português. - Excerto do filme <i>Doutor Jivago</i>. - Curto excerto do primeiro episódio da série documental <i>O apocalipse de Estaline</i>.
TPC	
<p>Resposta às questões da p. 131 do manual, que incidem sobre a exploração, pelos alunos, de documentos de vários tipos: tabelas, mapas, fotografias, cartazes, e documentação escrita. Visa reforçar e desenvolver o método analítico e crítico entre os estudantes e a sua capacidade de interpretação e produção de respostas com conteúdo relevante para o que é pedido, aspetos essenciais para alunos que se encontram sob a perspetiva de realização de exame final.</p>	
Avaliação	
<p>Desempenho pessoal dos alunos nas atividades propostas em aula: análise dos documentos, de diversos géneros, elaboração de respostas a questões formuladas pelo docente no decorrer da aula. Atitude na sala de aula: atenção, interesse, participação, curiosidade, espírito crítico. Realização do trabalho que vai ser proposto (a entregar ao docente).</p>	
<p>Sumário</p> <p>As opções totalitárias: o estalinismo.</p> <p>Coletivização dos campos e planificação económica.</p> <p>O totalitarismo repressivo do Estado.</p>	

ANEXO 3.3. – Plano de aula integrando *trailer* de um filme de ficção (*A Ponte dos Espiões*)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

HISTÓRIA A - 12º ANO

2021-2022

Plano de aula

Turma: 12º B | Aula n.º 100/101 | Duração: 50 + 50mns | Data: 24 / 01 / 2022

Professor estagiário: Luís Filipe Matança da Costa Monteiro Pontes

Unidade: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico	
Conteúdo: O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar Subconteúdos: Um mundo dividido. O primeiro conflito: a questão alemã. A Guerra Fria.	
Objetivos / Aprendizagens	
<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer que a realidade do período pós-2ª Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos.- Caracterizar a <i>Guerra Fria</i>.- Compreender de que forma a Alemanha e a cidade de Berlim constituíram um primeiro ponto de contencioso entre as duas superpotências no quadro da nova realidade do pós-guerra.- Identificar as principais fases da Guerra Fria e como se desenrolou no plano mundial.- Compreender de que forma a maior parte da segunda metade do séc. XX ficou marcada pelo confronto entre os dois grandes blocos, e a sua repercussão no imaginário de gerações.	
Competências	
<ul style="list-style-type: none">- Analisar fontes de tipo diversificado e saber distinguir informação, tanto implícita como explícita, assim como os seus limites para o conhecimento do passado.- Utilizar adequadamente o vocabulário específico da História e saber mobilizar conceitos operatórios e metodológicos da disciplina no discurso oral e escrito.- Mobilizar o discurso argumentativo de uma forma autónoma e sistemática.- Saber situar no tempo e no espaço os acontecimentos e os processos históricos relevantes, estabelecendo as relações necessárias com os respetivos contextos.- Identificar a multiplicidade de fatores, a complexidade particular e a relevância da ação de indivíduos ou de grupos, relativamente a fenómenos históricos mais circunscritos no tempo e no espaço.- Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.- Avaliar de forma construtiva as aprendizagens adquiridas e aceitar as críticas dos pares e dos professores no sentido de melhorar o seu desempenho.	
Conceitos	Questões orientadoras
<ul style="list-style-type: none">• Mundo bipolar• Superpotência• <i>Guerra Fria</i>	<ul style="list-style-type: none">- De que forma a situação na Alemanha no final dos anos 40 do séc. XX foi um primeiro grande contencioso entre as duas superpotências de então?

	<ul style="list-style-type: none"> - Que repercussões teve a divisão do mundo em dois grandes pólos político-económicos nas relações internacionais desde essa altura? - Como é que se pode definir e caracterizar aquilo a que se chama vulgarmente <i>Guerra Fria</i>? - Que grandes fases se podem identificar durante esse período de 40 anos? Quais são as suas características? - Qual foi o papel da propaganda, de parte a parte, neste antagonismo permanente?
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos vários documentos que o manual possui, de vários tipos, para ilustrar os conteúdos a explorar e fornecer respostas às questões orientadoras enunciadas. - Promover a participação ativa dos alunos na exploração e na análise dos vários documentos utilizados em aula, tanto dos que estão no manual como da documentação iconográfica e videográfica fornecida pelo professor. - Articular, de modo contínuo, os conteúdos a explorar em aula com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos em aulas anteriores, que dizem respeito ao regime soviético sobre Estaline, à postura das democracias liberais perante o comunismo após a Revolução bolchevique, e ao desenrolar das últimas fases do conflito mundial que durou de 1939 a 1945 e as diferentes regiões europeias libertadas pelos exércitos aliados. - Levar os alunos a identificar as principais fases da Guerra Fria e pontos de conflito à escala planetária que se articularam com o ambiente geoestratégico e geopolítico global durante a maior parte da segunda metade do século XX, através de mapas e de um friso cronológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual (parte 2) e os recursos que ele contém, pp. 32-37. - Iconografia variada, fornecida pelo docente para ser explorada em conjunto. - Recursos vídeo presentes na <i>Escola Virtual</i>. - <i>Trailer</i> do filme <i>A Ponte dos Espiões</i>, de Steven Spielberg. - Filmagem da época em Berlim Oriental, de 1954. - Mapa animado exibindo o desenrolar da Guerra da Coreia (1950-1953).
<p>TPC</p> <p>Exploração do dossiê das pp. 36-37 do manual (parte 2), que se vai iniciar ainda durante a aula com o professor, e elaborar a análise crítica desse dossiê documental, assim como uma síntese relativa à propaganda durante a Guerra Fria.</p>	
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desempenho pessoal dos alunos durante a aula, em particular na exploração e na análise dos documentos apresentados, de vários tipos, através da sua elaboração de respostas a questões formuladas pelo docente no decorrer da aula e que serão sobretudo relativas a esses documentos. - Atitude dos alunos durante a aula: atenção, interesse, participação, curiosidade, espírito crítico. - Realização do trabalho que será pedido, baseado no <i>trailer</i> visualizado em aula. 	
<p>Sumário</p> <p>O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar.</p> <p>O primeiro conflito: a questão alemã.</p> <p><i>A Guerra Fria</i>: conceito, imaginário, fases, implicações mundiais.</p>	

ANEXO 4 – Respostas ao inquérito final sobre a utilização do cinema enquanto recurso didático nas aulas de História (marcadas a cor amarela, respostas marcando percepção neutra; a vermelho, respostas denotando uma percepção negativa)

TEMA 1 - Hábitos de consumo cinematográfico/audiovisual de cariz histórico

1. Tens por hábito ver filmes em casa ou ir ao cinema?

- *Sim* (al1, al2, al6, al7, al8, al9, al10, al11, al12, al13, al14, al15);
- *sempre que posso. Tenho uma lista para concluir* (al3);
- *gosto imenso* (al4);
- *nos últimos tempos não tenho visto muita coisa; mas há coisa de 3 meses atrás via com alguma regularidade* (al5)

2. Qual é o teu género cinematográfico preferido, ou aquele que mais vês?

Drama (al1, al2, al3, al4, al7); *comédia* (al2, al8, al13); *de época* (al2, al3, al4); *ficção* (al2); *biográficos* (al2); *ficção científica* (al3, al4, al5, al14); *terror* (al4, al9, al15); *documentários* (al5); *baseados em factos históricos* (al5, al11, al13); *ação* (al6, al10, al11, al14); *fantasia* (al9); *romance* (al12, al15); *suspense* (al12); *baseados em factos reais* (al13); *musical* (al14); *relacionados com artes performativas* (al15)

3. Costumas ver filmes ou séries baseados em factos históricos, ou com conteúdo histórico?

- *Sim* (al1, al2, al5, al6, al7, al8, al9, al10, al11, al12, al13);
- *Sim, posso aprender de maneira mais descontraída* (al3);
- *Sim, são muito interessantes. Dá para aprender melhor* (al4);
- *Não muitos* (al14);
- *Sim, de vez em quando* (al15)

4. Costumas ver documentários históricos?

- *Não* (al1, al12); *Sim* (al2, al5, al7, al8, al9, al10, al11, al13);
- *Às vezes vejo com o meu pai* (al3);
- *Só vi uma vez, achei muito interessante* (al4);
- *Sim, diariamente* (al6);
- *Sim, gosto especialmente de ver sobre as Torres Gémeas e as Grandes Guerras (1ª e 2ª)* (al14);
- *Não vejo muito, mas aprecio* (al15)

TEMA 2 - Influência na motivação e no interesse

5. Consideras que os excertos de filmes e trailers que foram mostrados durante o ano letivo aumentaram o teu interesse e a tua curiosidade pelas matérias trabalhadas?

- *Sim* (al1, al2, al5, al6, al8, al9, al10, al13);
- *Sim, ajudou muito em visualizar os acontecimentos e localizar-me* (al3);
- *Sim, as cenas são realmente impactantes. Através delas conseguimos perceber os factos históricos* (al4);
- *Aumentaram bastante o meu interesse e curiosidade* (al7);
- **Talvez** (al11);
- *Sim, pois conheci filmes novos* (al12);
- *Sim, até bastante* (al15);

- **Não muita** (al14)

13. Consideras que a utilização de excertos de filmes de ficção de motivou para a aprendizagem da História? Porquê?

- *Sim* (al1);
- *Sim, tornou a disciplina menos “teórica”* (al2);
- *Sim, visualizar ajudou a motivar* (al3);
- *Sim, visualizar os filmes motivou-me a aprender* (al4);
- *Sim, porque os excertos utilizavam partes específicas que ajudavam a compreender a matéria e despertavam a curiosidade, porque há sempre detalhes interessantes que nos escapam a nós e até à matéria regular* (al5);
- *Sim, de alguma forma são sempre educativos* (al6);
- *Sim, pois chamou a minha atenção deixando-me mais desperto para a aprendizagem mesmo às vezes de forma autodidata* (al7);
- *Sim, aumentou-me o interesse* (al8);
- **Não me recordo** (al9);
- *Sim, como eu gosto de filmes de ficção isso acabou por me motivar mais à aprendizagem da História* (al10);
- **Não** (al11);

- *Sim, porque uma coisa é consolidar matéria através de livros, outra coisa é termos a ideia visual (al12);*
- *Acho que é bom e ajuda, pois consolida (al13);*
- *Porque faz com que quem os vê vá rever os factos para saber se são verdade ou falso (al14);*
- *Sim, pois é um assunto do meu gosto pessoal (al15)*

TEMA 3 - Influência na aprendizagem, na compreensão, na consciência histórica enquanto entendimento dos processos históricos

6. Consideras que utilizar pequenos excertos de filmes ou trailers nas aulas te ajudou a compreender melhor os conteúdos? Porquê?

- *Sim, porque muitos conseguem retratar a realidade e personalidade de figuras históricas (al1);*
- *Sim, quando temos acesso a imagens foco-me muito mais e sou capaz de entender melhor a matéria (al2);*
- *Sim, como referi apesar de não serem 100% reais ajudam a compreender o que aconteceu (al3);*
- *Sim, uma vez que os excertos retratavam a realidade, consegui aprender com mais atenção (al4);*
- *Sim, porque ajudam a visualizar o que aconteceu, além de apenas compreender (al5);*
- *Sim, porque explica de maneira mais objetiva e rápida (al6);*
- *Sim, pois permitem uma diferente abordagem às matérias e para além disso permite que a aula ganhe uma dinâmica mais interessante. Permite-nos ainda ter uma visão mais realista da época que estamos a estudar (al7);*
- *Sim, porque aumenta o meu interesse na aula (al8);*
- *Sim, devido à capacidade de entretenimento e pedagógica que estes apresentam. Também divergem o foco da aula (num bom sentido, claro!) (al9);*
- *Sim, uma vez que gosto de filmes e cinema, ao serem introduzidos em contextos históricos acaba por dar interesse à História (al10);*
- *Talvez, pois contextualizou a matéria (al11);*
- *Sim, pois temos uma imagem mais clara de como as coisas realmente funcionam graças à imagem visual (al12);*

- *Sim, pois mostra a realidade da época, dando um maior visualismo, logo, percebemos melhor a realidade (a13);*
- *Ajudou um pouco, certos filmes e trailers chamaram a atenção para ir confirmar alguns factos (a14);*
- *Sim, porque também nos deixa com mais interesse (a15)*

9. Consideras que os filmes utilizados em aula te ajudaram a conhecer melhor as épocas históricas que trabalhámos? Se sim, porquê?

- *Sim, porque consegui conhecer melhor os cenários, vestimentas e comportamentos da época (a11);*
- *Sim, pois é possível visualizar melhor os cenários e através das personagens conseguimos compreender as mentalidades da época (a12);*
- *Sim, em vários aspetos: roupas, costumes, a maneira de falar, etc. (a13);*
- *Sim, as cenas dos filmes apresentados estavam muito bem representadas e através das mesmas consegui perceber a matéria (a14);*
- *Sim, porque os filmes recriam a imagem, o que nos faz ter ideia de outros detalhes que nos ajudam a compreender melhor a época (a15);*
- *Sim, despertaram a minha curiosidade em desenvolver mais conhecimentos sobre o meu passado e de como era aquela época (a16);*
- *Sim, pois permitem-nos ter uma visão mais realista da época (a17);*
- *Sim, visto que retratam de forma mais intuitiva a matéria (a18);*
- *Sim, porque os filmes são compostos por um teor comprovativo histórico, portanto, apresentam detalhes fiéis às respetivas épocas (a19);*
- *Sim, porque não há nada melhor que ver as vivências das personagens, interpretando a época histórica que representam (a10);*
- *Sim, pois mostra o ambiente próprio da época e ajuda na sua compreensão (a11);*
- *Sim, pois compreendemos melhor a época vivida (a12);*
- *Sim, bastante, porque percebemos melhor a realidade da época (a13);*
- *Um pouco. Alguns filmes demonstram bem a época histórica enquanto que outros levam uma pessoa a pesquisar melhor sobre a época histórica representada no filme (a14);*
- *Sim, pois os filmes de época são feitos para isso mesmo (a15)*

12. Achas que os excertos cinematográficos tiveram importância na aprendizagem dos conteúdos? Se sim, quais foram as vantagens que encontraste?

- *Sim, pois desperta mais interesse na matéria (al1);*
- *Sim, compreender melhor as mentalidades da época e visualizar cenários (al2);*
- *Sim, as vantagens de me interessar mais na matéria, na questão de ter mais atenção até e entender melhor (al3);*
- *Sim, através dos filmes consegui prestar atenção à matéria, o que me fez conseguir percebê-la (al4);*
- *As vantagens prendem-se muito com a ajuda em compreender a História através da visualização de cenas que recriam a matéria (al5);*
- *Sim, adquirir conhecimentos, estar preparada para um debate sobre esses conteúdos (al6);*
- *Acho que nos permitiu ficar mais interessados e envolvidos nas matérias (al7);*
- *Sim, a demonstração mais pragmática do conteúdo leccionado (al8);*
- *Sim. Ajudou-me a entender o clima/ambiência das épocas e acontecimentos. Proporcionou um dinamismo à aula que impediu a sonolência de me afetar (al9);*
- *Sim. Permite perceber melhor a matéria e a época histórica assim como permite-me prestar mais atenção ao filme por ser mais dinâmico do que propriamente o livro (al10);*
- *Não (al11);*
- *Sim, pois compreendemos o quotidiano da época que os excertos mostram e certas mentalidades (al12);*
- *Sim, pois percebemos melhor o quotidiano (al13);*
- *Sim (al14);*
- *Sim, como já disse, deixa o público alvo mais interessado (al15)*

14. Sentiste em algum momento empatia com alguma personagem dos filmes que foram mostrados nas aulas? Consegues dar um exemplo (ou mais), e dizer porquê?

- *Sim (al1);*
- *sem resposta (al2);*
- *Com alguns não, como Hitler, obviamente, mas personagens como o Schindler, sim (al3);*
- *Sim, através da Lista de Schindler (al4);*
- *A Lista de Schindler eu já tinha visto, mas a cena em que os guardas não conseguem matar o judeu despertou um pouco o desespero. O Hotel Ruanda também me despertou em ver por empatia ao sofrimento que aquelas pessoas passaram no massacre (al5);*
- *Sim, Mao Tsé Tung, a sua forma de governação (al6);*

- *O Balian de Ibelin e o Saladino, pois o diálogo deles no final do filme e as experiências de Balian de Ibelin durante o filme apelam à reflexão sobre as questões do valor simbólico da cidade de Jerusalém e sobre as religiões* (al7);
- *Não me lembro* (al8, al10);
- *Não sei* (al9);
- *Não* (al11, al15);
- *Sim, na Lista de Schindler* (al12);
- *Sim. A Lista de Schindler* (al13);
- *Sim!* (al14);

15. Consideras que existiram desvantagens na utilização de excertos de filmes na aula? Quais?

- *Não* (al1, al5, al6, al7, al9, al10, al11, al12, al13, al14, al15);
- *Por vezes os filmes podem induzir a alguns erros históricos* (al2);
- *Não, só vantagens* (al3, al4)
- *Sim, a aprendizagem mais intuitiva e a demonstração prática da matéria teórica* (al8) – refere vantagens e não desvantagens;

16. Preferes que se utilize em algum momento da aula um recurso cinematográfico ou preferes aulas mais “tradicionais”, mais expositivas? Porquê?

- *Os recursos cinematográficos e as aulas expositivas complementam-se para a perceção da matéria* (al1);
- *Depende do tipo de matéria* (al2);
- *Tendo em conta que muitas das aulas são “tradicionais”, utilizar recursos cinematográficos ajuda a tornar a aula mais leve e interessante* (al3);
- *Eu prefiro aulas com exposição de filmes, uma vez que me desperta mais a atenção, consigo perceber melhor a matéria* (al4);
- *Com recursos cinematográficos, porque desperta o nosso interesse pela matéria e dá uma dinâmica diferente e mais ativa* (al5);
- *Com recursos cinematográficos, dão mais curiosidade e interesse em aprender* (al6);
- *Prefiro uma mescla dos dois em que seja possível o equilíbrio entre o dinamismo da modernidade e a eficiência das aulas mais “tradicionais”* (al7);
- *Prefiro um recurso cinematográfico, visto que me aumenta o interesse* (al8);
- *Prefiro a utilização de recursos cinematográficos* (al9);

- *Prefiro muito mais recursos cinematográficos. Quando se está focado em livros a 100% chega a uma altura em que satura e nesse momento com o recurso cinematográfico permite um certo alívio mas ao mesmo tempo grande aprendizagem (al10);*
- *Prefiro que se utilize um recurso cinematográfico pois ajuda a contextualizar e a quebrar alguma monotonia das aulas (al11);*
- *Prefiro momentos de aula com recursos cinematográficos porque mesmo se estivermos mais desligados da aula esses recursos dinamizam a aula (al12);*
- *Sim, alguma cinematografia dinamiza a aula (al13);*
- *Aula com recursos cinematográficos! (al14);*
- *Prefiro mais momentos deste género, cinematográficos (al15)*

17. De entre os vários recursos audiovisuais que foram usados ao longo do ano, qual foi (ou quais foram) aquele(s) que preferiste?

- d) *excertos e trailers de filmes ou séries: al1, al2, al3, al4, al5, al7, al8, al9, al10, al11, al12, al14*
- e) *excertos de documentários e/ou mapas animados: al2, al3, al6, al7, al8, al9, al11*
- f) *videoclipes musicais: al2, al3, al4, al5, al6, al8, al10, al13, al14, al15*

18. Consideras que houve algum desses recursos em particular que não tenha sido útil? Porquê?

- *Particularmente, os videoclipes musicais não me ajudaram tanto na compreensão da matéria (al1);*
- *Não (al2, al7, al8, al12, al13, al14);*
- *Não, todos acrescentam algo (al3);*
- *Não, foram todos interessantes e úteis (al4);*
- *Não, porque todos consolidaram de alguma forma o que era dito em aula (al5);*
- *De jeito nenhum (al6);*
- *Videoclipes musicais. Porque não apresenta as noções práticas dos restantes recursos (al9);*
- *Acabam todos por ser úteis (al10);*
- *Não, todos eram adequados com a matéria e ajudavam a percebê-la melhor (al11);*
- *Não, tudo é útil de uma forma ou de outra (al15)*

19. Em qual destes conteúdos (ou em quais destes conteúdos) é que, na tua opinião, foi mais relevante a visualização de conteúdos cinematográficos? Porquê?

- i) as opções totalitárias – os fascismos e o estalinismo (excertos de *A Lista de Schindler*, *Doutor Jivago*, *A Queda*; trailer de *O Cônsul de Bordéus*)
- j) Portugal: o Estado Novo e o triunfo das forças conservadoras (excerto de *O Pátio das Cantigas*; trailer de *O Cônsul de Bordéus*);
- k) o tempo da *Guerra Fria* (trailer de *A Ponte dos Espiões*; excerto de *Ghandi*);
- l) Portugal: a questão colonial (excerto de «*Non*» ou a *vã glória de mandar*);
- m) a hegemonia dos Estados Unidos (genérico da série *Dallas*; trailer de *Fahrenheit 9-11*);
- n) permanência de focos de tensão em regiões periféricas: a África subsariana (trailer de *Hotel Ruanda*);
- o) os regimes autoritários ao longo da História - aula de Ciência Política (excertos da série televisiva *Roma* e dos filmes *Ben-Hur*, *Gladiador*, *Reino dos Céus*, *O Rei dança*, *A Queda*);
- p) nenhum.

al1: a, f, g

al2: a, c, g

al3: a, b, c, d, e, g

al4: a, b, g

al5: a, c, d, f, g

al6: c

al7: a, b, c, d, e, f, g

al8: a, b, d, g

al9: a, d, f, g

al10: a, b, g

al11: a, b, c, e, g

al12: a, b, f

al13: a, f

al14: a, e, f, g

al15: a, b, c, e, f, g

20. Consideras que a visualização de excertos de filmes e *trailers* facilitou a tua aprendizagem em História? Porquê?

- *Não tanto, pois eu não conseguia aprender os pontos principais da matéria só com os excertos dos filmes* (al1);

- *Sim, foi possível entender melhor a mentalidade da época e visualizar melhor os cenários* (al2);

- *Sim, suscitou mais interesse em saber mais e pesquisar mais sobre a matéria* (al3);

- *Sim, uma vez que despertava mais atenção, conseguia aprender melhor* (al4)
- *Mais ou menos, porque apesar da visualização nos ajudar a compreender melhor a matéria, o estudo e o esforço teve que continuar o mesmo* (al5);
- *Sim, são mais interativos* (al6);
- *Sim, pois permitiu assimilar a matéria de forma mais fácil devido à dinâmica da aula* (al7);
- *Sim, visto que me consolidou a matéria teórica através da demonstração empírica* (al8);
- *Sim (devido a respostas já dadas nas questões 6, 9 e 12)* (al9);
- *Sim. É muito mais fácil de perceber a matéria vendo atores a representá-la do que simplesmente ler documentos* (al10);
- *Sim, pois dava a entender o ambiente da época e a perceber a realidade das pessoas* (al11);
- *Sim* (al12);
- *Sim, já respondi anteriormente* (al13);
- *Não muito* (al14);
- *Sim, pois ajudou-me a perceber melhor as matérias* (al15)

21. Recordas em particular algum filme (ou momento de filme, ou trailer), de entre aqueles que utilizámos, que te tenha ficado mais na memória? Porquê?

- *A Lista de Schindler e o Gladiador pois pareciam retratar muito bem acontecimentos históricos* (al1);
- *A Lista de Schindler* (al2, al13);
- *O filme A Queda e o excerto de “Non” ou a vã glória de mandar. Para mim, retrataram bastante bem as épocas* (al3);
- *A Lista de Schindler, A Queda, Capitães de Abril. Foram filmes interessantes que refletiam a verdadeira realidade dos factos, fazendo-nos aprender de forma simples e rápida* (al4);
- *Hotel Ruanda, porque tenho interesse nas matérias sobre os restantes continentes que não apenas o foco Europa-América do Norte* (al5);
- *Sim, de Chung Ju-Yung. Gostei da sua forma de ser e governar, mesmo sem conhecimentos em determinadas áreas sobre gerir um determinado território* (al6);
- *O Reino dos Céus devido à carga emocional e filosófica do diálogo entre o Balian e o Saladino* (al7);
- *Não* (al8);
- *Não tenho memória* (al9);
- *Sim. O Ben-Hur. Devido à sua grandeza de cenários e à recriação dos mesmos* (al10);
- *Reino dos Céus* (al11);

- *A Lista de Schindler e o Hotel Ruanda (al12);*
- *Doutor Jivago, Bem-Hur, Gladiador (al14);*
- *Ficaram todos, pois todos foram úteis (al15)*

22. Consideras que ganhaste mais consciência histórica e melhor compreensão dos fenómenos históricos através do recurso ao cinema nas aulas? Em que sentido, ou de que maneira?

- *Sim, consegui compreender o comportamento de personalidades históricas, como Hitler (al1);*
- *Em alguns momentos sim, pois compreendi através de algumas personagens um pouco a mentalidade da época (al2);*
- *Sim, ajudaram-me a perceber que os filmes são também um recurso de estudo quando são bem analisados (al3);*
- *Sim, os filmes são também uma forma de aprendizagem, quando são bem analisados (al4);*
- *Sim, sem dúvida, porque desperta o nosso interesse, tem sempre coisas a acrescentar à matéria regular, ajuda-nos a visualizar o contexto histórico e dá uma dinâmica mais interessante à aula (al5);*
- *Sim, obtive muitos conhecimentos a nível mundial e local, de formas ou pontos de vista diferentes sobre a realidade (al6);*
- *Sim, ganhei uma melhor interpretação dos movimentos e fenómenos históricos devido à experiência do cinema que permite uma visão mais realista (al7);*
- *Sim, visto que me facilitou a aprendizagem (al8);*
- *Como já referido ajudou-me a entender a ambiência das respetivas épocas e acontecimentos (al9);*
- *Sim. Penso que quando se vê um filme percebe-se mais o comportamento de uma personagem do que ler sobre ela (al10);*
- *Sim, pois mostra a realidade visual para além do que está escrito, ajudando a perceber melhor a matéria (al11);*
- *Sim (al12, al13);*
- *Não muito! (al14);*
- *Sim, pois desta forma também se aprende e, às vezes, até melhor (al15)*

TEMA 4 - Influência em processos de autoaprendizagem

7. Consideras que a utilização de cinema nas aulas fez com que quisesses pesquisar mais sobre as matérias dadas?

- **Não** (al1, al5, al8, al12, al13);
- *Sim* (al2, al14, al15);
- *Sim, no meu caso excertos de filmes fazem com que eu me interesse mais pelo que vejo. Fico curiosa.* (al3);
- *Sim, através dos filmes desenvolvi interesse pela matéria que estávamos a dar nas aulas* (al4);
- *Com certeza* (al6);
- *Sim, despertou-me mais curiosidade* (al7);
- **Não, porém proporcionou-me vontade de ver os filmes** (al9);
- *Sim, muito* (al10);
- **Talvez** (al11);

8. E sobre os filmes mostrados?

- *Sim* (al1, al2, al6, al14, al15)
- *Também, fico interessada nos filmes e na matéria que o filme aborda* (al3);
- *Fiquei também com interesse nos filmes mostrados, consegui também prestar atenção na matéria* (al4);
- **Alguns sim** (al5);
- *Também contribuiu para a minha vontade de me instruir mais sobre os temas leccionados* (al7);
- **Não** (al8, al12, al13);
- *Ora bem* (al9);
- *Sim, quase todos* (al10);
- **Talvez** (al11);

10. Sentiste interesse em ver os filmes dos quais foram mostrados excertos durante as aulas? Foste rever alguma cena ou algum filme mostrado na aula? Se sim, qual (ou quais)?

- *Sim, tive vontade de ver A Lista de Schindler* (al1);
- *Sim, porém não me recordo de rever alguma cena ou filme!* (al2);
- *Sim, senti interesse porém não tive muito tempo para os ver. Guardei para o verão.* (al3);

- *Sim, mas infelizmente por falta de tempo não consegui, mas pretendo fazê-lo nas férias depois do exame* (al4);
- *A série Roma e o Hotel Ruanda, não revi cenas em específico, vi de maneira linear* (al5);
- *Sim* (al6, al11, al12, al13, al15);
- *Sim, fui rever o Reino dos Céus, o Gladiador, a Queda, e O Bom, o Mau e o Vilão* (al7);
- **Não** (al8);
- *Sim, decidi assistir o filme O Bom, o Mau e o Vilão* (al9);
- *Sim, senti interesse. Porém, não consegui rever nenhuma cena* (al10);
- *Tive interesse em rever alguns dos filmes, mas até hoje ainda não os fui rever* (al14)

11. No teu estudo para os testes, lembraste-te alguma vez dos filmes, ou de outros recursos audiovisuais utilizados nas aulas, ou sentiste que foram importantes para consolidares o teu estudo?

- **Não** (al1, al8);
- *Considero que foram importantes para entender melhor a matéria, porém para consolidar o estudo prefiro os recursos de síntese da Escola Virtual* (al2);
- *Sim, lembrei-me dos vídeos de resumo que o professor mostrou* (al3);
- *Lembrei-me de alguns vídeos de síntese apresentados nas aulas* (al4);
- *Alguns* (al5);
- *Sim* (al6, al7, al11);
- **Não me recordo** (al9);
- *Por vezes lembro-me de algumas cenas dos filmes e dessa forma consigo perceber melhor* (al10);
- *Não os utilizei como recurso de trabalho mas ajudou a consolidar a matéria nas aulas* (al12);
- *Não me lembrei de os usar para os testes, mas de facto consolidam* (al13);
- **Honestamente, não muito** (al14)
- *Não, porém considero-os importantes* (al15)