



ENSINAR COM A SÉTIMA ARTE: O ESPAÇO DO CINEMA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

TIAGO REIGADA

ENSINAR COM A SÉTIMA ARTE: O ESPAÇO DO CINEMA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

TIAGO REIGADA



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

Título: Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História

Autor: Tiago Reigada

Fotografia da capa: by Scala

Design gráfico: Helena Lobo Design www.hldesign.pt

Co-edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

FLUP – Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

Edições Afrontamento, Lda. | Rua Costa Cabral, 859 | 4200-225 Porto

www.edicoesafrontamento.pt | geral@edicoesafrontamento.pt

N.º edição: 1694

ISBN: 978-972-36-1500-5

ISBN: 978-989-8351-45-6 (CITCEM)

Depósito legal: 403286/15

Impressão e acabamento: Rainho & Neves Lda. | Santa Maria da Feira

geral@rainhoeneves.pt

Distribuição: Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.

comercial@companhiadasartes.pt

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do projecto UID/HIS/04059/2013, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI-01-0145-FEDER-007460).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
INTRODUÇÃO	9
PARTE I	
Capítulo I: Contextualização teórica da relação cinema-História	23
1. O cinema na História, a História no cinema	25
2. O cinema como fonte histórica: problemas, potencialidades e desafios	31
3. Entre o real e o imaginário: existe uma visão fílmica da História?	38
Capítulo II: O cinema e a didática da História – Contextualização teórica	51
1. A utilização do filme em sala de aula: razões de partida	53
2. A análise fílmica: métodos de análise didática do filme	57
3. A rentabilização didática do filme em espaço de sala de aula	62
Capítulo III: O cinema no Currículo, Programa e Manuais de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico ...	73
1. O Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico	75
2. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais	84
3. Metas de Aprendizagem	87
4. Análise dos Manuais Escolares	90
PARTE II	
Capítulo I: O Estudo de Caso	137
1. Objetivos do estudo e perguntas de investigação	139
2. Desenho da investigação	140
3. Amostra: critérios de seleção	146
4. Amostra: caracterização	147
5. Instrumentos: construção e descrição	154
5.1. O filme	155
5.2. O plano de aula	166
5.3. Ficha de avaliação	207
Capítulo II: Análise de dados	215
1. A observação participante	217
2. Ficha de avaliação	253
3. Da teoria à prática, da prática à teoria	272

CONCLUSÃO	291
BIBLIOGRAFIA	307
1. Fontes	309
1.1. Manuais Escolares	309
1.2. Documentos Oficiais	310
2. Obras de carácter geral	310
3. Artigos publicados	312
4. Webgrafia	313
5. Filmografia	314
ANEXOS	315

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a minha profunda gratidão ao Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves, orientador científico da minha tese de doutoramento, pela amizade e disponibilidade permanentes, pelos conselhos, ideias, opiniões e críticas, mas sobretudo pela clarividência e sabedoria com que sempre me aconselhou, fazem com que mereça o meu sincero respeito e admiração.

Ao Professor Doutor Jorge Fernandes Alves, pelo incentivo e apoio concedidos na fase inicial do projeto de doutoramento, determinantes para que esta investigação se concretizasse.

Uma palavra de reconhecimento a todos aqueles que, de forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho se materializasse: às escolas que me receberam e permitiram que aí realizasse o estudo de caso; aos professores das mesmas, que me apoiaram e me disponibilizaram as suas turmas para dinamizar o estudo; aos alunos que participaram nesta investigação, cujo comportamento e atitude merecem uma menção especial de agradecimento. Aos colegas de percurso, que, com as suas palavras de incentivo, com a partilha de opiniões e ideias, contribuíram para enriquecer esta investigação.

Ao Marcelo e ao Bruno, companheiros desta e de outras «aventuras», pela amizade e companheirismo, pela disponibilidade e incentivo com que sempre me presentearam, aqui deixo ficar a minha homenagem.

À minha família, que sempre me apoiou e que no seu seio me soube transmitir os valores essenciais da vida. Com ela cresci e aprendi, sendo esta investigação também o fruto dos seus recorrentes ensinamentos. A todos, o meu sincero agradecimento.

À Diana, pela compreensão, pelo apoio, mas sobretudo pelo amor que me concedeu ao longo dos anos, aqui expresso a minha profunda gratidão.

Para a minha mãe, porque a ela devo tudo. Pela simplicidade e humildade com que me educou, pela forma como soube ser exemplo, pelo amor incondicional e porque sempre colocou o futuro dos filhos em primeiro lugar, esta é a minha forma de te dizer, tão simplesmente, obrigado.

INTRODUÇÃO

A sala de aula tem incorporado, ao longo do tempo, um conjunto de inovações que a transformaram num espaço em constante atualização, que responde ativamente às necessidades de uma educação mais complexa e globalizante. O paradigma tecnológico é uma das ramificações mais concretas desta abertura da escola às permanentes solicitações da sociedade atual.

Sob este pretexto, foram surgindo algumas novidades no âmbito das novas tecnologias que vieram redefinir o conceito de aula e, simultaneamente, a forma como se ensina¹. Há duas décadas, o retroprojetor era visto como um auxiliar tecnológico de vanguarda, hoje, está completamente obsoleto. Há uma década, um professor que fizesse nas suas aulas uma apresentação *PowerPoint* era alguém à frente do seu tempo, hoje, esta metodologia é perfeitamente banal. Mas os avanços tecnológicos são também visíveis na forma como os alunos se relacionam com o conhecimento. A facilidade de acesso à informação é uma das características mais importantes da revolução tecnológica a que assistimos, sobretudo desde a entrada no século XXI. Novas formas de aprender exigem, portanto, novas formas de ensinar.

Não deixa de ser curioso que o cinema possa ser incluído no conjunto de novas tecnologias educativas, pese embora o facto de este existir há mais de um século. Neste caso, a «nova tecnologia» não se aplica propriamente ao carácter de novidade, uma vez que as virtualidades do cinema enquanto recurso educativo são debatidas desde a década de 1920. A expressão «nova tecnologia», aplicada ao cinema, talvez possa encontrar significado na capacidade deste se relacionar, sob o ponto de vista teórico e prático, com os fundamentos didáticos de uma determinada disciplina. O caso da História é particularmente elucidativo deste aspeto, pois, apesar da relação entre cinema e História ser já longínqua, só mais recentemente é que começámos a interrogar-nos sobre as potencialidades da utilização do filme na sala de aula. Com efeito, a sua gradual rentabilização didática só começou a ser debatida ao longo das duas últimas décadas, razão pela qual a sua utilização em contexto educativo pode ainda ser incorporada no âmbito das «novas tecnologias».

Esta ligação entre cinema e História é bilateral e o conhecimento e aproveitamento mútuos das características de cada um deles tem impulsionado a necessidade de compreender melhor as relações que estabelecem entre si, enquanto arte e ciência. Ao olharmos para a História do cinema (de Hollywood) na última vintena de anos apercebemo-nos de um facto singular: os filmes históricos (incluímos nesta categoria os filmes cuja ação se centra em acontecimentos históricos documentáveis ou que partem de períodos históricos específicos para recriar uma trama ficcional) são provavelmente o género cinematográfico com maior reconhecimento, quer dos espetadores, quer mesmo da comunidade ligada ao

¹ O conceito tecnologias da educação consiste, segundo proposta do autor K.L. Kumar, na aplicação de um conjunto de técnicas (*software*) e equipamento técnico (*hardware*) para conseguir um determinado objetivo que promova o conhecimento e desenvolva aprendizagens. Cf. KUMAR, 1996: 2-3.

cinema enquanto indústria. Da parte do público, uma vez que este adere com relativa facilidade a este género de filmes, fazendo destes grandes êxitos de bilheteira; da parte da Academia das Artes e Ciências cinematográficas, pois, em vinte e três anos, os filmes históricos conseguiram arrecadar vinte e duas nomeações a Óscar para melhor filme² e cinco estatuetas para melhor filme³.

É nesta confluência de interesses, de perspectivas e de significados que encontramos pertinência e atualidade na nossa investigação. A perspectiva tridimensional que agrega História, cinema e Didática da História confronta-nos com um conjunto único de abordagens, linguagens, metodologias e formas de interagir com diferentes públicos-alvo. O presente estudo insere-se num campo de investigação também ele tridimensional, cruzando a História da Educação, a História do cinema e a Educação/Didática da História. O cinema surge como objeto de estudo principal, na medida em que é a partir dele que traçamos as perspectivas históricas para um melhor entendimento da componente teórica que o relaciona com a História e da componente prática que o viabiliza enquanto recurso didático. Ao elegermos o cinema como núcleo central da investigação, reconhecemos o papel que desempenha enquanto produto cultural e também por essa razão pretendemos estudá-lo sob o ponto de vista histórico, na relação que estabelece com a sociedade e com a ciência e que possibilita a sua utilização enquanto instrumento gerador de aprendizagens diversificadas, mas significativas.

As investigações teóricas das últimas décadas complexificaram a forma como os historiadores olham para o cinema. Marc Ferro sintetiza assim a relação entre cinema e História: «Em meados do século XX tudo o que a imagem possuía era uma legitimidade contestada; apenas a sua alta aristocracia – a pintura, os museus, as coleções – podiam adentrar as portas do mundo da cultura ou do poder. (...) Ora, durante os anos 1960, o grupo *Nouvelle Vague* conseguiu impor, tanto pelos seus escritos como pelos seus filmes, essa ideia de que uma arte que estaria em pé de igualdade com todas as outras e que, por conseguinte, também era produtora de um discurso sobre a História. (...) Trinta anos depois observa-se uma nova reviravolta – o triunfo da imagem – e uma inversão – a imagem entrou na era da suspeita»⁴.

A necessidade de conhecer o cinema para fazer dele um instrumento didático significativo no ensino da História é, portanto, o ponto de partida para uma reflexão mais alargada sobre os aspetos didáticos que justificam, ou não, a sua utilização e legitimam ou

² Estes são os filmes que consideramos terem uma relação particular com a História e que foram nomeados ao Óscar de melhor filme: *Born on The 4th of July*, *JFK*, *Schindler's List*, *Braveheart*, *Elizabeth*, *Saving Private Ryan*, *Thin Red Line*, *Gladiator*, *Gangs of New York*, *The pianist*, *Master and Commander*, *Munich*, *Letters from Iwo Jima*, *The Queen*, *Frost/Nixon*, *The Hurt Locker*, *The King's Speech*, *The Help*, *War Horse*, *Lincoln*, *Argo* e *Zero Dark Thirty*.

³ Os cinco filmes premiados com Óscar são: *Schindler's List*, *Braveheart*, *Gladiator*, *The Hurt Locker* e *The King's Speech*.

⁴ FERRO, 2010: 9-10.

questionam as suas potencialidades. Thomas Edison disse em tempos «Acredito que o filme está destinado a revolucionar o nosso sistema educativo e que no espaço de alguns anos irá suplantar grandemente, se não totalmente, o uso dos livros»⁵. A ideia de que o cinema pode ser um recurso ímpar no universo educativo não é, portanto, particularmente inovadora. Neste campo, cedo se percebeu que a produção de filmes didáticos poderia ser uma forma hábil de conciliar o interesse dos alunos com a divulgação de conteúdos pedagógicos através de um meio de comunicação diferente do habitual. A inovação surge quando se utiliza o filme de ficção, cuja função primeira não passa pela componente didática, para dinamizar aprendizagens, desenvolver conteúdos educativos e promover conhecimentos substanciais. Com efeito, apenas as últimas décadas nos têm trazido alguns avanços neste campo, sobretudo a nível teórico, o que tem resultado, depois, numa gradual incorporação do cinema no espectro didático. Contudo, sob o ponto de vista prático, as investigações que relacionam o cinema com a História e, em particular, com a Didática da História, carecem ainda de densidade, consistência e quantidade investigativa que nos permita afirmar com propriedade o papel que desempenha o cinema no Ensino da História.

Ainda no campo da didática, não podemos descurar, no entanto, a perspetiva do ensino-aprendizagem que centra a sua atenção na forma como o aluno aprende. A Educação Histórica incide sobre os procedimentos cognitivos que orientam a aquisição de competências interessando-se sobre a forma como o aluno reflete sobre o passado para, a partir dele, estabelecer relações com o presente e com o futuro, na tentativa de consolidar a sua consciência histórica⁶. A criação de experiências de aprendizagem específicas e o desenvolvimento de competências históricas essenciais assumem a preocupação bilateral em criar instrumentos que concorram para a dinamização de aprendizagens históricas e, simultaneamente, para a edificação da consciência histórica dos alunos.

É também este, em parte, o ponto de partida do nosso trabalho. A atenção recentemente alocada ao estudo do cinema e da sua relação teórica com a História, bem como a identificação de um espaço investigativo na componente prática da utilização do filme no âmbito da Didática da História conduziram-nos à nossa questão de partida: *Quais as potencialidades do cinema enquanto recurso na aula de História?*

As investigações nacionais e internacionais no âmbito da relação entre cinema e História são, como temos vindo a referir, um campo de trabalho que tem vindo a conhecer alguns avanços, sobretudo sob o ponto de vista teórico. No panorama internacional, este campo conheceu progressos significativos, sobretudo na década de 1970, com os trabalhos do historiador Marc Ferro e do sociólogo Pierre Sorlin, que começaram a problematizar a função do cinema no campo do conhecimento histórico, enquanto fonte primária-

⁵ Na versão original: «I believe that the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of books». Cf. MARCUS, 2007.

⁶ GAGO, 2007.

ria. Só a partir de 1990 é que podemos encontrar avanços semelhantes ao nível do enquadramento do cinema, enquanto fonte histórica secundária, com os contributos de historiadores como Robert Rosenstone ou Peter C. Rollins. Em Portugal, não encontramos qualquer referência a este campo de estudos; há apenas alguns artigos que sistematizam, sem avançar no conhecimento, a opinião de autores internacionais. Contudo, o problema não reside apenas na ausência de investigações nacionais sobre este tema, há também que equacionar a questão da acessibilidade bibliográfica a estas obras de referência – é extremamente difícil aceder a estas obras traduzidas para português e é praticamente impossível encontrá-las em Portugal⁷.

Não obstante este facto, a investigação sobre cinema no seio da Didática da História tem, a nível nacional, alguns estudos que vão ao encontro da necessidade de dotar esta relação teórica de uma componente prática mais vincada. São conhecidos quatro estudos (Teses de Mestrado) cuja temática incide sobre a possibilidade de utilização do filme em sala de aula na disciplina de História⁸.

Ao nível da contextualização teórica, estes trabalhos fazem uma aproximação acríica da relação teórica entre cinema e História, o que acaba depois por condicionar a vertente prática do estudo do filme enquanto recurso didático passível de ser utilizado na aula de História. Em contrapartida, o facto de estes estudos centrarem a sua atenção na componente didática da utilização do filme permite-nos conhecer algumas das especificidades do trabalho com este meio em sala de aula. Em todos eles, foi utilizado um filme como recurso didático para as aprendizagens em História; embora com objetivos diferentes, todos eles avançaram com algumas conclusões parciais relativamente às vantagens da utilização do filme para o desenvolvimento de conhecimentos históricos, reconhecendo-lhe, igualmente, um papel importante no aspeto motivacional. No entanto, há algumas limitações nestes estudos, que são do conhecimento dos autores e que é importante realçar: em primeiro lugar, estes salientam a inexistência de estudos semelhantes que pudessem ter servido de ponto de comparação e que permitissem um conhecimento mais rico sobre o tema; depois, os intervenientes no estudo são em número reduzido (uma ou duas turmas), o que não permite avançar com conclusões significativas, tendo em conta os objetivos propostos por cada um dos investigadores.

⁷ Os exemplares que encontramos em português estão editados por brasileiros, que têm um trabalho bastante meritório nesta área, com grupos de investigação constituídos e artigos publicados para o trabalho específico referente à relação entre o cinema e a História.

⁸ As teses em questão são: RODRIGUES, Maria Teresa (2005) – *O filme de ficção na construção do conhecimento histórico: um estudo realizado com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado; GRAÇA, Hélder (2007) – *A utilização do cinema no contexto da aula de História*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado; ALFACE, Henriqueta (2009) – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. Évora: Universidade de Évora. Tese de Mestrado; TAVARES, Marisa (2011) – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia*. Porto: Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

Estes últimos parágrafos reforçam a ideia de que é importante proceder a uma investigação mais alargada sobre a utilização do filme na sala de aula de História. Que referências teóricas existem e que nos permitem lançar algumas bases para o entendimento do filme enquanto fonte histórica? Que recomendações devemos ter em linha de conta quando pretendemos usar um filme como recurso na aula de História? O cinema é já equacionado como um recurso didático pertinente? Que vantagens existem ao incorporar o filme no conjunto de experiências de aprendizagem disponibilizadas aos alunos? Estes aprendem mais com o recurso ao cinema? Que conhecimentos e competências desenvolvem?

As interrogações apresentadas justificam, em grande medida, o aparecimento desta investigação. É ainda muito limitado o conhecimento que possuímos em relação às potencialidades da utilização do cinema sob o ponto de vista didático e, paralelamente, os estudos existentes que nos permitem construir referências para futuras investigações são ainda, como tivemos oportunidade de ver, pouco significativos.

Conscientes das necessidades existentes para o desenvolvimento de estudos neste campo de investigação, desenhámos este trabalho tendo em mente um conjunto de objetivos que nos permitem, por um lado, sistematizar os contributos teóricos da relação transversal entre cinema, História e Didática da História e, por outro lado, aplicar as noções teóricas sob o ponto de vista prático, quer através do levantamento dos indicadores que nos permitem aferir a forma como o cinema é atualmente utilizado em sala de aula, quer através da implementação de um estudo de caso que visa aferir as reais potencialidades do cinema no ensino da História.

Sendo o objetivo geral deste estudo contribuir para um maior conhecimento da influência do cinema na aprendizagem de conteúdos históricos, não podemos deixar de mencionar o conjunto de objetivos específicos que pretendemos alcançar e que servirão para traçar um quadro epistemológico mais complexo e consistente. Assim, ao longo deste trabalho pretendemos:

- a) Rever criticamente as relações teóricas entre cinema e História e entre História e cinema, na tentativa de perceber, por um lado, o carácter transversal desta relação e, por outro lado, o ponto de situação relativamente aos estudos mais recentes neste campo investigativo;
- b) Problematizar a aproximação entre cinema e Didática da História, através da análise da bibliografia específica sobre o tema, que resulta na identificação de algumas recomendações teóricas quanto à utilização do filme em sala de aula;
- c) Identificar a importância dada ao cinema enquanto recurso didático através da análise de documentos normativos (Programa e Currículo de História) e ainda dos manuais escolares, com o intuito de traçar o perfil das sugestões metodológicas apresentadas ao nível do trabalho com o filme na aula de História;

- d) Avaliar as características do cinema enquanto recurso didático através da comparação de processos de aprendizagem com e sem cinema;
- e) Comparar os resultados das avaliações orais e escritas nas turmas com e sem cinema.

Com estes objetivos em mente, traçamos um percurso de investigação que procurou incorporar as noções teóricas e práticas da ligação entre História e cinema através da construção de instrumentos de aprendizagem que permitissem avaliar o processo educativo. Apesar de o objeto de estudo principal ser o cinema, este fator não nos impediu de refletir sobre o Ensino da História de uma forma transversal, na medida em que as observações efetuadas e os resultados obtidos nos oferecem dados importantes sobre o comportamento dos alunos face à História, o que torna este estudo, não apenas um estudo sobre a utilização do cinema em sala de aula, mas também um contributo para o conhecimento de processos didáticos relevantes no ensino da História.

A investigação que aqui apresentamos inclui pesquisa bibliográfica, análise documental e a aplicação de um estudo de caso. Numa primeira fase deste trabalho, procurámos reunir um conjunto de informações que nos permitissem aferir o estado da arte sobre o tema. Este processo inicial de pesquisa bibliográfica servirá para sustentar teoricamente o nosso estudo. Não nos limitámos, contudo, a replicar as ideias essenciais que figuram nessas investigações; procurámos dotá-las de uma análise crítica e de um enfoque particular, redirecionando essas reflexões para o estudo que desenvolvemos. Na análise documental, pretendemos, de igual forma, canalizar as atenções da nossa abordagem para o objetivo principal da investigação, razão pela qual a leitura dos diversos documentos e instrumentos utilizados (Programa de História, Currículo Nacional do Ensino Básico, Metas de Aprendizagem e Manuais Escolares) é feita, tendo em consideração a forma como o cinema aparece neles referido, retratado e utilizado. A última parte do nosso estudo faz confluír as aproximações teóricas da pesquisa bibliográfica e da análise documental, para a dinamização de um estudo de caso que vai ao encontro da questão de partida desta investigação: quais as potencialidades do cinema na aula de História? Através dele, procurámos evidenciar o papel do cinema enquanto recurso didático, as vantagens e desvantagens da sua utilização, recorrendo, para tal, a um estudo empírico, no terreno, que colocou à prova metodologias distintas, avaliando-se, não só o processo, como também os resultados obtidos.

Este trabalho está organizado em duas partes distintas. Numa primeira parte, composta por três capítulos, tentamos perceber quais os fundamentos teóricos e práticos da utilização do cinema pela História. Este processo efetua-se em três níveis:

- 1) Primeiramente, procuramos estabelecer qual a relação existente entre cinema e História desde o aparecimento do cinema, ainda no final do século XIX, até ao seu reconhecimento enquanto meio de comunicação de massas. Depois, inversamente, qual a relação existente entre História e cinema ao longo do século XX: como se

alterou o paradigma da utilização do cinema enquanto fonte histórica, que mudanças se verificaram e que nos permitem hoje colocar o cinema na órbita da História? Haverá uma visão fílmica da História, isto é, o cinema pode ter a História como objeto e criar interpretações sobre o passado?

Ao longo deste primeiro capítulo revemos a bibliografia sobre este tema e lançamos sobre ela novos olhares, tendo em vista uma possível rentabilização didática do cinema.

- 2) O segundo capítulo transita da relação teórica entre História e cinema para a utilização do cinema na didática da História. Neste momento, procuramos estabelecer até que ponto o cinema pode ser incorporado na aula de História. Que características possui o cinema que permitem considerar a sua introdução enquanto recurso? Como utilizá-lo, em que circunstâncias, de que forma? Por que deve o professor utilizar o filme na aula de História? Que recomendações devemos ter em consideração quando queremos rentabilizar o cinema didaticamente? Este capítulo analisa o cinema sob o ponto de vista didático, refletindo sobre as suas potencialidades teóricas, as suas características específicas e a forma como elas se relacionam com o Ensino da História.
- 3) No terceiro capítulo, lançamos um olhar mais atento à real utilização do cinema em contexto didático. Para tal, procedemos à análise dos documentos normativos que regulam o Ensino da História em Portugal, com o intuito de perceber de que forma é tratado o cinema, tanto no Programa de História, como no Currículo Nacional do Ensino Básico ou nas Metas de Aprendizagem. Este trabalho permitiu-nos, depois, passar à análise do Manual Escolar enquanto instrumento principal da ação pedagógico-didática. Com efeito, foi criada uma Base de Dados que permitisse agrupar as propostas cinematográficas apresentadas por todos os Manuais Escolares de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico avaliados e certificados para adoção pela DGIDC no ano letivo de 2011/2012. Este levantamento teve como objetivo final o tratamento qualitativo e quantitativo dos dados recolhidos, na perspetiva de traçar um quadro que nos possibilitasse conhecer o volume de propostas cinematográficas apresentadas e as suas características. Paralelamente, os dados recolhidos serão alvo de uma análise, problematização e reflexão específicas, tendo em conta as recomendações teóricas apresentadas nos capítulos I e II.

Finalizada esta primeira parte de contextualização teórica e aplicação prática, a segunda parte deste trabalho é dedicada à componente empírica, o estudo de caso. Nela encontramos os dois últimos capítulos que incidem sobre a metodologia de investigação utilizada e a análise dos dados recolhidos.

1. No capítulo referente à metodologia aplicada, definimos o conjunto de estratégias a utilizar, tendo em vista a resposta à questão de partida desta investigação. Para tal,

desenhámos um estudo de caso que envolveu seis turmas do 9.º ano de escolaridade, distribuídas por três escolas e que contemplou a lecionação de seis aulas de 45' subordinadas ao tema da Guerra Fria. As turmas foram depois divididas em função da metodologia utilizada em cada uma delas: em três turmas, utilizar-se-ia o cinema como ponto de partida para a dinamização de aprendizagens em História – turmas com cinema –, nas restantes três turmas, haveria lugar a aulas «tradicionais» (aulas sem a utilização do cinema) – turmas sem cinema. Em cada escola há uma turma com e outra sem cinema.

Ao longo deste capítulo, são explicadas as fases de execução do estudo de caso. Em primeiro lugar, a seleção das turmas. Nesta fase, procuramos estabelecer os critérios que presidiram a estas escolhas; com efeito, foram recolhidos alguns indicadores, nomeadamente as pautas de avaliação relativas ao 1.º e 2.º períodos das turmas envolvidas, dados referentes aos Projetos Curriculares de cada uma das turmas e ainda o levantamento de informações junto dos professores responsáveis por cada uma das turmas, na tentativa de criar uma amostra relativamente homogénea, com vista a uma comparação o mais objetiva possível. Numa segunda fase, privilegiamos a análise dos instrumentos de aplicação do estudo, nomeadamente o filme e os planos de aula. Relativamente ao primeiro, procurámos estabelecer os critérios que nos levaram a escolher «O Caso Farewell» como recurso didático preferencial nas turmas com cinema: a sua relação com os conteúdos históricos, as suas características enquanto fonte histórica, as potencialidades didáticas que possui, as suas virtualidades enquanto obra de arte. No que respeita aos planos de aula, procuramos, da mesma forma, construir referenciais de atuação em sala de aula que evidenciassem, por um lado, as orientações do Programa e Currículo de História, bem como das Metas de Aprendizagem e, por outro lado, as recomendações teóricas quanto à utilização do filme em sala de aula, tendo em vista a harmonização de interesses em torno de um instrumento prático como o plano de aula.

Em cada plano de aula apresentado, far-se-á uma análise às opções tomadas, quer ao nível dos conteúdos a explorar, dos objetivos a atingir, das competências a desenvolver e das experiências de aprendizagem a dinamizar, quer nas turmas com cinema, quer nas turmas sem cinema.

Finalmente, no último capítulo, lançamos um olhar sobre os dados recolhidos. Este processo está estruturado em três níveis de análise: em primeiro lugar, procuraremos problematizar os dados obtidos através da observação participante do investigador ao longo da lecionação das aulas do estudo de caso – o registo das incidências, decurso das aulas, participação dos alunos, níveis de desenvolvimento de competências específicas em História e aquisição de conhecimentos serão analisados comparativamente nas turmas com e sem cinema, na tentativa de perceber as potencialidades e limitações da utilização do cinema em sala de aula. Numa

segunda fase, iremos proceder à análise dos resultados obtidos através da ficha de avaliação realizada pelos alunos no final do estudo de caso e que colocou à prova os conhecimentos e competências desenvolvidas nas turmas com e sem cinema; estes resultados serão depois alvo de uma análise individual (turma a turma) e comparativa (turmas com e sem cinema); procuraremos ainda estabelecer qual a evolução dos resultados em cada turma, tendo como ponto de comparação as avaliações do 2.º período. Num terceiro e último momento deste capítulo integraremos as opiniões dos alunos relativas à utilização do filme em sala de aula, recorrendo para isso à análise de um questionário levado a cabo no final da ficha de avaliação. Através dele, interrogamos os alunos das turmas com e sem cinema sobre a metodologia utilizada nas aulas de estudo de caso, com o objetivo de perceber que opinião têm os alunos sobre a utilização do filme na aula de História.

O processo investigativo confrontou-nos com algumas opções de carácter metodológico que não podemos deixar de mencionar. Para além da já referida dificuldade em obter bibliografia subordinada ao tema e do facto da bibliografia existente se encontrar em diversas línguas estrangeiras, há ainda a realçar a questão da acessibilidade destas fontes. Grande parte das investigações que ligam o cinema e a História, sob o ponto de vista teórico, e depois o cinema e a Didática da História, são publicadas em artigos de revistas cujo acesso está, na sua grande maioria, condicionado. Não obstante, acreditamos ter reunido um *corpus* bibliográfico substancial, tendo em conta as limitações existentes, *corpus* esse que servirá de referência para estudos futuros nesta área de conhecimento, uma vez que se consegue aceder a fontes que até aqui nunca tinham sido utilizadas em investigações nacionais.

Relativamente às fontes de carácter documental, nomeadamente o Programa de História, o Currículo Nacional do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem, a nossa investigação acompanhou um período conturbado no que respeita à legislação educativa aplicada a partir do ano de 2010. No início deste trabalho, existiam apenas, como referenciais legislativos relativos ao ensino da História, o Programa de História que data de 1991 (e ainda continua em vigor) e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais que havia surgido em 2001. Ainda no decorrer do ano de 2010, surge o processo de fixação de Metas de Aprendizagem, o qual acabamos por incluir no nosso estudo. No entanto, no final do ano de 2011 é revogado o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e com ele, apesar de nunca ter chegado a existir um carácter vinculativo na sua aplicação, as Metas de Aprendizagem viram-se privadas do seu texto orientador. Em meados de 2013 surgem as Metas Curriculares que, conjuntamente com o Programa de História, constituem agora as referências principais para o desenvolvimento do ensino desta disciplina.

Apesar de todas estas alterações, não acreditamos que o nosso estudo esteja condicionado por elas. Tomamos a opção consciente de sustentar a nossa investigação nos docu-

mentos existentes, uma vez que, tanto ao nível dos Manuais Escolares analisados, como ao nível da aplicação do estudo de caso, a revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais não veio alterar o quotidiano da prática escolar. Por outro lado, a análise dos documentos referidos e a sua utilização enquanto elemento orientador não colide com as abordagens agora legisladas: em primeiro lugar, porque o Programa de História continua como instrumento de referência e, depois, porque, no caso da História, as competências essenciais que fazem parte do Currículo Nacional do Ensino Básico, são e serão pontos de referência para o conhecimento histórico: os alunos devem saber proceder ao tratamento e seleção de informação, devem compreender a História no seu espaço, tempo e contexto e devem, finalmente, saber comunicar as suas ideias e pensamentos em História. Ora, estas competências só poderão ser exercitadas através de um conhecimento efetivo dos conteúdos históricos. Pensamos, portanto, como aliás tivemos oportunidade de o fazer ao longo da nossa investigação, que a junção harmoniosa destas prerrogativas resultará em práticas didáticas que contribuem decisivamente para o desenvolvimento de conhecimentos históricos significativos nos nossos alunos.

A investigação apresentada tem no seu carácter inovador a sua principal mais-valia. Foi a primeira vez que em Portugal se desenheu uma tese de doutoramento em História relativa à utilização do cinema enquanto instrumento didático na sala de aula. Os contributos teóricos aqui apresentados permitiram ainda uma leitura direcionada dos documentos normativos que regulam o ensino de História, que resultou na compreensão (ainda que apenas no caso da disciplina de História) do papel do cinema no contexto escolar atual e na perceção mais esclarecida da função que lhe está reservada. Numa escala internacional, não é do nosso conhecimento que haja qualquer investigação semelhante onde se desenvolva um estudo de caso que ponha à prova as potencialidades do cinema enquanto recurso didático, numa perspetiva comparativa, analisando em simultâneo o desempenho sobre um mesmo tema de turmas com e sem cinema.

As abordagens didáticas criadas ao longo deste estudo constituem um referencial inovador para a introdução efetiva de um recurso como o cinema na aula de História. A sistematização metodológica que efetuamos relativamente ao trabalho com o filme – com a criação de possíveis aulas-tipo, a construção de um Guião de Exploração do Filme que promove uma análise mais complexa e diversificada do mesmo, a sugestão de formas de trabalho com os alunos que potenciam as suas aprendizagens através da dinamização de estratégias de aprendizagem que fazem do filme um recurso de trabalho permanente e não apenas um passatempo – permitem-nos considerar este trabalho um instrumento prático para qualquer professor de História que tenha interesse em utilizar o filme nas suas salas de aula, fornecendo-lhe, assim, uma ferramenta que promove a reflexão, problematização e crítica relativamente a um tema que ainda tem muito espaço investigativo para crescer, desenvolver-se e ganhar consistência científica.

PARTE I

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA
DA RELAÇÃO CINEMA-HISTÓRIA

O presente capítulo centra a sua atenção na relação teórica existente entre cinema e História. Aqui serão analisadas as origens desta relação, quer sob o ponto de vista da relação entre cinema e História, quer, inversamente, na perspetiva da relação entre História e cinema.

Regressamos às origens do cinema na tentativa de perceber qual a importância da História no percurso do cinema enquanto meio de comunicação e entretenimento de massas. Paralelamente, procuramos estabelecer em que medida a História desempenhou um papel determinante na forma como o cinema construiu a sua identidade e se tornou no contador de histórias que hoje conhecemos.

Como intervém o filme na forma como percebemos a realidade, qual o seu valor enquanto documento histórico? Neste ponto do capítulo, centramos a nossa atenção na relação entre História e cinema, na incorporação deste último enquanto fonte histórica, bem como nas características que possui e que permitem considerá-lo como tal.

Finalmente, podemos afirmar que há uma visão fílmica da História? Isto é, se o filme pode ser considerado uma fonte historiográfica, na medida em que o filme histórico, enquanto género cinematográfico, faz uma interpretação da História, permitindo-nos assim aceder à reencenação do passado.

1. O CINEMA NA HISTÓRIA, A HISTÓRIA NO CINEMA

Haverá atualmente poucas ações que se apresentem para as sociedades contemporâneas tão banais como captar imagens. A acessibilidade técnica desta funcionalidade já nem sequer se encontra circunscrita a uma máquina especialmente configurada para o efeito. Qualquer um de nós o poderá fazer desde o seu telemóvel pessoal, por exemplo, ou fazer-se acompanhar de uma máquina fotográfica ou câmara de vídeo para perpetuar a imagem visualizada pelos seus próprios olhos.

Cenário radicalmente diferente foi aquele que encontraram os irmãos Lumière e outros inventores seus contemporâneos⁹, quando o desejo de transformar imagens estáticas em imagens com movimento os levou a desenvolver um aparelho que viria revolucionar o mundo visual. Em dezembro de 1895, surgia, com grande aparato público, o cinematógrafo. Graças ao seu aperfeiçoamento técnico, relativamente a outras formas de representação de imagem e movimento, o cinematógrafo garantiu aos irmãos Lumière o seu lugar na História. A sua perfeição técnica aliada ao seu carácter de novidade assegurou o seu triunfo universal¹⁰.

⁹ O Cinematógrafo dos irmãos Lumière foi inventado na mesma altura que o *bioscópio* dos irmãos Skladanowsky, ou o *vitascópio* de Edison. WERNER & KORTE, 1997: 13.

¹⁰ Cf. SADOUL, 2004: 9.

Ainda em França, e longe da notoriedade que haveria de conquistar ao longo do século XX, o cinema procurava o seu espaço. Pese embora a sua grande afinidade com o público em geral, a verdade é que, durante os primeiros anos de existência, procurava conquistar espetadores e lugar, uma vez que os bilhetes para assistir aos filmes eram pagos e os locais onde a projeção se desenrolava não tinham um espaço próprio concebido para o efeito. A difusão do cinema como espetáculo foi, então, orientada para o circuito das feiras¹¹. Esta situação acabou por provocar uma diversificação do público-alvo. Se, numa primeira fase, a exibição de filmes se fazia dentro das cidades e para um público mais urbano, nomeadamente a burguesia, a difusão itinerante do cinema alargou, quer o número de espetadores, quer a sua esfera social, tornando-o num fenómeno progressivamente massificado¹².

O cinema e a cultura cinematográfica acabam por ser, simultaneamente, produção e produto da sociedade industrial na medida em que, como invenção tecnológica da sociedade industrial, o cinema começa por ser um progresso científico, apesar de, por outro lado, abrir espaço à esfera social, uma vez que se afirmava como um produto para pessoas com processos de socialização semelhantes que partilhavam os mesmos desejos, preocupações e esperanças. Neste sentido, sob o ponto de vista social, o cinema funcionava como válvula de escape, como um meio de comunicação que satisfazia as necessidades de educação, diversão e distração de um modo praticamente inofensivo¹³. O cinema acabava por canalizar o desejo de entretenimento semanal das massas.

O papel do cinema, pelo menos nesta primeira fase mais descomprometida, cumpria uma tripla função: informação, persuasão e entretenimento¹⁴. As películas mostradas eram de curta duração, normalmente não ultrapassavam a dezena de minutos: desde películas de cultura e viagem, noticiário semanal, reportagem, filmes de conteúdo científico e educacional, a comédias, policiais e *westerns*¹⁵, o campo da representação cinematográfica foi-se alargando consideravelmente.

Contudo, no campo do entretenimento, o cinema concorria com outro tipo de recreações de natureza mais popular e com um público adquirido, fruto da tradição secular desses espetáculos. É o caso das atividades circenses, do teatro e do desporto que, apesar de serem anteriores e, simultaneamente, contemporâneas do cinema, competiam com ele pela difusão social e protagonismo histórico¹⁶. Assente na possibilidade de reproduzir o mesmo produto vezes sem conta a um número crescente de espetadores, a capacidade de

¹¹ Estas feiras eram constituídas por barracas de atrações que incluíam algumas novidades da época (entre elas o cinema) e ainda alguns palcos onde se podia também assistir a peças de teatro.

¹² JEANCOLAS, 2004: 2-4.

¹³ Cf. WERNER & KORTE, 1997: 14.

¹⁴ Cf. MONTERO & RODRÍGUEZ, 2005: 13.

¹⁵ Cf. WERNER & KORTE, 1997: 16.

¹⁶ Cf. MONTERO & RODRÍGUEZ, 2005: 13.

proliferação do cinema junto das massas levou quer à sua internacionalização, quer à sua fidelização por parte do público.

Se nos primeiros anos da existência do cinema a capacidade de divertimento e entretenimento pareciam ser suficientes para garantir prestígio junto das massas, ainda durante a primeira década do século XX, começa a verificar-se alguma retração por parte do público. Cedo se percebeu que o cinema não poderia limitar-se a cenas de curta duração onde a capacidade artística deste meio se resumia à escolha de cenário ou tema. A saída deste impasse estava na capacidade do cinema aprender a contar uma história, lançá-lo no espetáculo teatral. Foi, pois, com George Méliès¹⁷ que o cinema adquiriu estes contornos teatrais adotando: guião, atores, vestuário, maquilhagem, cenários, trama, divisão em cenas, *etc.* Porém, Méliès torna-se refém do estilo teatral, o que acaba por retirar aos seus filmes o carácter de realidade que se procurava atingir através do cinema¹⁸. Ao caminhar para o final da primeira década de novecentos, o cinema atravessava a sua crise mais gravosa no seu curto período de existência.

O efeito de novidade perdera-se. As cenas retratadas repetiam-se continuamente nos numerosos filmes que continuavam a ser difundidos. Para além deste facto, os meios utilizados eram pobres, a linguagem era primitiva, as histórias contadas careciam de imaginação. O cinema recorria, sobretudo, a uma mão-de-obra pouco qualificada: escritores pouco conhecidos e atores pouco profissionais não contribuíam para o sucesso deste meio¹⁹. Por outro lado, a situação financeira do público que assistia ao cinema, bem como a crescente conotação deste com as classes mais baixas, deixaram bem claro que era necessário revitalizar o grande ecrã²⁰.

O cinema, como o conhecemos hoje, deve a sua origem ao cineasta norte-americano David W. Griffith. Após um período de maior apatia que se abateu na produção fílmica durante a transição da primeira para a segunda década do século XX, Griffith vem revolucionar a forma como, a partir desse momento, se viria a estruturar a produção cinematográfica²¹. O filme *Nascimento de uma Nação* marca o início de uma longa tradição em filmes de reencenação histórica, não por ser o primeiro do género²², mas por introduzir uma

¹⁷ George Méliès foi um realizador e ilusionista francês de inícios do século XX que se notabilizou pelas inovações técnicas e narrativas que desenvolveu no cinema. O facto de ser ilusionista contribuiu em grande medida para aprofundar a sensação de ilusão dada pelo cinema. Foi o grande introdutor dos efeitos especiais e da magia no cinema. Cf. GAZETAS, 2000: 17.

¹⁸ Cf. SADOUL, 2004: 21-24.

¹⁹ Cf. SADOUL, 2004: 61.

²⁰ O autor refere como principais motivos para o declínio do cinema a «(...) Crise económica internacional de 1907-09 (...) o impulso dado ao cinema como *substituto cultural das classes baixas* [ou ainda] o facto de este ser *o entretenimento de incultos e trabalhadores*. WERNER & KORTE, 1997: 22.

²¹ «David Griffith atribui a si próprio o mérito de ter *fundado as técnicas modernas da arte fílmica* que tinham *revolucionado o filme dramático*». GAZETAS, 2000: 29.

²² Entre os primeiros filmes que estruturam a reencenação do passado encontram-se títulos como *Gli ultimi giorni di Pompei* (Luigi Magni, 1908), *La caduta di Troia* (Giovanni Pastrone, 1910), *Quo Vadis* (Enrico Guazzoni, 1912), *Cabiria* (Giovanni

série de novos elementos que ainda hoje se mantêm no conjunto de técnicas de produção filmica. O filme conta a história de duas famílias: uma da Carolina do Sul, a outra da Pensilvânia; recorrendo a um pano de fundo iminentemente histórico, o filme reencena um conjunto de acontecimentos que vão desde o despoletar da Guerra de Secessão ao desenvolvimento do conflito, passando pelo assassinato do Presidente Lincoln e o aparecimento do Ku Klux Klan²³. O filme explora uma visão da História nitidamente racista, em que os negros são vistos como escravos ou criminosos estúpidos, assombrados pela obsessão do roubo, da violência e do assassinato; o Republicano amigo dos negros é descrito como um odioso colaborador e o Ku Klux Klan é-nos apresentado como o exército heroico dos homens honrados²⁴.

A um nível estritamente técnico, Griffith encetou um estilo artístico que iria fazer escola na indústria cinematográfica. Conseguiu manipular o espaço e o tempo do ecrã – é ele o responsável pelo que hoje chamamos de *flashbacks* – através de uma colocação de câmara inovadora²⁵, potenciou a carga dramática de cada cena, tornando-as mais emotivas e apelativas aos sentidos dos espetadores; as suas práticas cinematográficas revolucionaram o impacto dos filmes nas audiências até se tornarem a principal forma de arte do século XX²⁶. Nem mesmo a carga racista e os protestos públicos que se fizeram sentir relativamente à visão histórica que o filme transmitia conseguiram atenuar o impacto que *Nascimento de uma Nação* teve no grande público – aliás, essa mediatização do filme acabou mesmo por publicitar a obra e, em última análise, aumentar o fluxo de espetadores²⁷.

A esquematização do filme e a opção por temas e personagens reais marcaram o início de um novo estilo. Como sintetiza Enric Alberich, Griffith «erigiu a sua obra como um fresco histórico em torno da Guerra de Secessão e vai ao encontro das notas marcantes do seu cinema: o melodrama, o simbolismo, os arrebatamentos líricos com aspirações poéticas e, claro, o pontilhismo na reconstrução dos feitos do passado»²⁸. O aproveitamento da História por parte deste realizador e o facto de eleger acontecimentos históricos como ponto central da trama a desenvolver, acabaram por enfatizar a necessidade do público reconhecer a capacidade que a tela tem de dar vida aos feitos do passado. Woodrow Wilson, Presidente dos Estados Unidos da América, chegou mesmo a afirmar relativamente a

Pastronne, 1914). Este último acabaria por ser a fonte de inspiração de D.W. Griffith na produção de *Judith of Betulia* (1913), *Birth of a Nation* (1915) e *Intolerance* (1916). ALBERICH, 2009: 19.

²³ Cf. ALBERICH, 2009: 31.

²⁴ Cf. SADOUL, 2004: 107.

²⁵ Griffith faz alterar planos longos com planos curtos numa nova forma de realização que chega a roçar a epopeia. Cf. *Idem*: 108.

²⁶ Cf. GAZETAS, 2000: 28.

²⁷ Cf. WERNER & KORTE, 1997: 37.

²⁸ Na versão original: «planteó su obra como un fresco histórico en torno a la Guerra de Secesión en el que se dieran cita todas las claves de su cine: el melodrama, el simbolismo, los arrebatos líricos con aspiraciones poéticas y, por supuesto, el puntillismo en la reconstrucción de los hechos del pasado». Cf. ALBERICH, 2009: 33.

Nascimento de uma Nação que se tratava de «História escrita com raios de luz» o que poderá ser visto como o início de um pressuposto teórico que evidencia as potencialidades do cinema no que toca à escrita da História²⁹.

Primeiramente como *agente* da História, sendo a sua invenção encarada como instrumento do progresso científico e, depois, como forma de arte onde os seus precursores passaram a poder intervir³⁰, o cinema liga-se à História sob esta dupla vertente acabando por assumir um protagonismo claro durante a marcha do século XX. Se inicialmente, como vimos, são reconhecidas potencialidades ao cinema no campo da representação histórica e na capacidade deste se fazer divulgar por um grande número de pessoas, a teorização de uma relação antiga (cinema-História) tardou em se identificar e se estruturar do ponto de vista do conhecimento, nomeadamente nas contribuições que cada uma delas podia trazer à outra.

A partir da década de sessenta do século XX, assistimos a uma profunda renovação do campo científico decorrente da notoriedade ganha por um conjunto de ciências humanas. A História ocupará, pois, lugar de destaque nesta renovação, libertando-se das tradições seculares que orientavam o seu campo de estudos³¹. A Nova História procurava novos setores e novos horizontes para a construção de uma história total que refletisse a sociedade de uma forma globalizante; a História positivista, definida na viragem para novecentos e que assentava na crítica quase exclusiva de documentos escritos, viu o seu campo de ação alargado a uma multiplicidade de documentos – sejam eles documentos escritos, documentos com figuras, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, *etc.*³² – onde se poderá inclusivamente equacionar a produção cinematográfica como uma fonte legítima para o conhecimento histórico.

Consequentemente, esta redefinição da ciência histórica desencadeou uma preocupação crescente com o Homem e com a marca que este deixa na sociedade. Neste sentido, surgirá também, neste período, a reformulação do conceito de história cultural. O termo *cultura*, anteriormente utilizado para se referir às artes e às ciências, tinha vindo a alargar o seu campo de definição, começando a incluir um conjunto de objetos – como imagens, ferramentas e casas – ou práticas – como conversar, ler e jogar. O antropólogo Edward Taylor acabou mesmo por caracterizar a cultura como sendo «o todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade»³³. É, portanto, esta comunicação entre Antropologia e História que estará na base do aparecimento da Nova História Cultural. Ao

²⁹ Na versão original atribui-se a Woodrow Wilson a frase: «History written with lightning». Cf. STAM, 2000: 32.

³⁰ Cf. FERRO, 2010: 15.

³¹ Cf. LE GOFF, [s.d.]: 263-264.

³² Cf. LE GOFF: 265-266.

³³ BURKE, 2005: 43.

explorar os progressos efetuados em torno da definição de uma Nova História Cultural, Peter Burke torna clara a existência de um *novo paradigma*: a cisão entre história social e história cultural, sendo que a primeira se refere ao campo intelectual das ideias e dos sistemas de pensamento, por oposição à segunda, que enfatiza mentalidades, sentimentos, suposições³⁴.

A chamada à colação destas duas formas de fazer aproximações ao real, quer através do signo de história social, quer através da história cultural, prende-se com o que pensamos ser a conformidade das duas na teorização da relação entre cinema e História. A procura de uma História total introduziu a possibilidade de exploração de um conjunto de documentos deixados pela sociedade, desde o literário ao artístico. Porém, a especificidade destes requer um esforço suplementar no campo do *imaginário*, isto é, no campo das relações humanas que não são visíveis, mas que, mediante uma exaustiva exploração, permitem aceder ao recanto mais íntimo das sociedades³⁵. No campo da História Cultural, o conceito de *representação*, que inicialmente servia para refletir ou imitar uma realidade social, alargou o seu espectro e tornou-se comum começar a falar em *construção* ou *produção* da realidade por meio das representações³⁶. Neste sentido, o cinema, como produto artístico de uma sociedade e como abordagem ao real, acaba por fazer convergir o social e o cultural. Como sintetiza Antoine Prost³⁷, apesar de a história cultural pretender ocupar o lugar da história total, na medida em que procura explicações globais, ela debate-se com um problema de perspetiva e análise, dada a especificidade do campo que pretende estudar (pelo que a história cultural deve interessar-se pelos *arquivos sensíveis*: as imagens e os objetos e buscar nos antropólogos e etnólogos o seu método e rigor) Assim, conclui Prost, se toda a cultura é cultura de grupo, a história cultural será indissociavelmente social, uma vez que está ligada ao que diferencia cada grupo; a singularidade de cada coletividade só é perceptível se reconhecermos as características das restantes coletividades. E termina sugerindo que «toda a história social um pouco ambiciosa e preocupada em aprender o real na sua totalidade deve ser também história cultural. (...) Não devemos renunciar a essa história total que une num só conjunto os aspetos múltiplos e solidários de uma mesma realidade, porque isso seria renunciar a compreender».

Com efeito, a relação cinema-História sai fortalecida na sua legitimidade, uma vez que consegue sintetizar as vertentes social e cultural no seio de uma obra simultaneamente artística e científica. A exploração do cinema sob o ponto de vista histórico surgirá, pois, desta necessidade em contemplar toda a informação do passado para construir uma realidade suficientemente rica e abrangente no presente.

³⁴ BURKE, 2005: 69.

³⁵ Cf. LE GOFF, [s.d.]: 292.

³⁶ Cf. BURKE, 2005: 99.

³⁷ PROST, 1998: 123-137.

Importa, pois, refletir sobre a forma como a História foi recolher informação ao cinema e em que medida a visão proporcionada por este meio poderá enriquecer o entendimento do passado na sua dupla vertente de *imaginação* e *representação*. O filme poderá, então, representar a convergência entre o social e o cultural, na medida em que permite uma dupla perspetiva da representação do real. Constatamos, assim, que a mudança de paradigma decorrente da reorganização teórica da História a partir da década de sessenta do século XX possibilitou introduzir o cinema nos estudos históricos.

Centremos agora a discussão na relação entre História e cinema começando por discutir o valor da imagem e a importância de que se reveste a sua compreensão. Tentaremos examinar as linhas de força dominantes desta relação analisando, para isso, a perspetiva dos historiadores relativamente à validade do cinema como fonte histórica, as suas potencialidades na representação da realidade e as características que o singularizam em relação a outras fontes do conhecimento histórico. Passaremos, depois, a explorar as possibilidades de intercâmbio entre a arte e a ciência (cinema e história), o que distingue cada uma delas e as torna específicas na sua linguagem e capacidade de comunicação.

2. O CINEMA COMO FONTE HISTÓRICA: PROBLEMAS, POTENCIALIDADES, DESAFIOS

Ao recuarmos no curso da História podemos facilmente perceber a importância que o Homem sempre deu à imagem. A capacidade de representar algo sob a forma de uma imagem é uma capacidade humana transversal ao longo da nossa existência. Na Pré-História, assumiam a forma de pinturas rupestres; no antigo Egipto, traduziam cultos e práticas quotidianas; no período renascentista, as pinturas adotavam um elevado grau de fidelidade com o que estava a ser visualizado mas, em nenhum momento, a capacidade de mostrar o real foi tão significativa como no século XX. O *século da imagem* afirma-se, quer pela sua presença na vida quotidiana das pessoas, quer pela extensão geográfica que conseguiu atingir. Trata-se de um processo de *ecranização* que não podemos ignorar e que, em última análise, se traduzirá no impacto que a imagem causa no espetador³⁸.

Se a veracidade da imagem tem vindo a ganhar espaço sob o signo de um realismo crescente e capacidade de se identificar com o real, podemos considerar que, desde a fotografia, passando pelo cinema e acabando nas imagens digitais, estamos a estabelecer uma ponte cada vez maior entre as representações visuais e as representações mentais³⁹. Neste sentido, percebemos que há, por parte das sociedades contemporâneas, uma procura assu-

³⁸ HUESO, 2009: 32-33.

³⁹ Cf. DOMÈNECH, 2008: 27.

mida pela representação do real que privilegia o formato imagético. Mas, o que é o real e como podemos vê-lo?

Em 1960, Siegfried Kracauer registava com aparente segurança o carácter fidedigno da fotografia. No seu entender, a câmara fotográfica tinha o poder de gravar e revelar o real, o que é visível, reproduzindo a natureza com uma fidelidade *igual à própria natureza* e uma *exatidão matemática* que se presenciava em cada detalhe captado pela máquina⁴⁰. Contudo, o seu apreço pela fotografia como documento e testemunho do passado era confrontado com outra ideia que começava a surgir nesta altura e que determinava o carácter artístico e subjetivo da realidade captada pela câmara⁴¹. Com o aparecimento do cinema, a capacidade de captar a realidade aumentava significativamente. Ao utilizar a fotografia para captar o momento adicionando-lhe depois o movimento, o cinema acaba por conseguir uma fidelização com a realidade que lhe confere um carácter único na representação do real⁴². Kracauer afirma mesmo que «as propriedades básicas [do filme] são idênticas às da fotografia. O filme, por outras palavras, tem a capacidade única de gravar e revelar a realidade física e, portanto, gravita em direcção a ela»⁴³.

A perspetiva de Kracauer acabaria por abrir espaço à teorização da relação entre História e cinema. A sua preocupação em definir o cinema como um meio próximo do real, a possibilidade de servir de testemunho da sociedade e a capacidade de registar as coisas do real, mas que não são a realidade, são a vida percebida, reconstruída e imaginada no filme, fazem dele um objeto de estudo no campo das representações e do imaginário social.

Neste sentido, iniciam-se a partir da obra *Cinema et Histoire*⁴⁴, de Marc Ferro, uma série de estudos que se prolongam até aos nossos dias e que divulgam um conjunto de propostas que tende a relacionar, de uma forma transversal, o cinema e a História, quer sob o ponto de vista da sua relação teórica, quer sob o ponto de vista prático.

⁴⁰ Cf. KRACAUER, 1997: 4.

⁴¹ Cf. KRACAUER, 1997: 12.

⁴² Gilles Deluze sintetiza este fenómeno de ilusão ao referir: *O cinema precede do fotograma (...) no entanto, aquilo que se mostra não é o fotograma, é uma imagem média a que não contribui nem se adiciona o movimento: o movimento pertence, pelo contrário, à imagem média enquanto dado imediato. Dir-se-ia que se passa o mesmo com a percepção natural. (...) Em suma, o cinema não nos apresenta uma imagem a que se junta movimento, ele apresenta-nos imediatamente uma imagem-movimento.* Cf. DELLUZE, 2004: 12-13.

⁴³ Na versão original «The properties of film can be divided into basic and technical properties. The basic properties are identical with the properties of photography. Film, in other words, is uniquely equipped to record and reveal physical reality and, hence, gravitates toward it». Cf. KRACAUER, 1997: 28.

⁴⁴ FERRO, 1977. Estudos iniciados por Marc Ferro ainda durante a década de 1960: «Histoire et Cinéma: L'expérience de La Grande Guerre. In *Annales*, 20, 1965, pp. 327-336». Cf. LERA, 2008: 133. Estes estudos estavam envoltos num grande ceticismo, ao ponto de Fernand Braudel ter aconselhado Marc Ferro a prosseguir as investigações nesta área, mas sem dizer nada a ninguém. Em 1993, quando escreve o prólogo que inicia a tradução brasileira da obra *Cinéma et Histoire*, Marc Ferro sublinha o facto de, à data, o cinema ocupar já um lugar de destaque na investigação histórica «Hoje, o filme tem direito de cidadania, tanto nos arquivos, quanto nas pesquisas». FERRO, 2010: 9.

A abertura da História a novos tipos de fontes, bem como o crescente interesse pela representação cinematográfica, direcionaram a atenção de alguns historiadores para estas questões e abriram perspectivas para o estudo do cinema e o seu papel na História. Marc Ferro será, a partir de 1970, um dos precursores deste movimento⁴⁵.

Inicialmente, Ferro reconhece que o filme não fazia parte do universo de fontes do historiador dada a sua ininteligibilidade, a sua linguagem própria e o facto de a sua interpretação ser incerta. A análise de Ferro sugere que grande parte desta incerteza por parte dos historiadores em considerar a possibilidade de incluir o cinema no seu rol de fontes, advém do facto de este ser, na sua génese, um produto sem autor; as imagens obtidas eram da autoria *da máquina especial pelo meio da qual são obtidas* pelo que um historiador não poderia nunca utilizá-las como meio de prova, como fonte, como referência⁴⁶.

O cinema percorreu um longo caminho até ser suficientemente explícito para poder ser utilizado do ponto de vista científico. Para além da dificuldade em perceber o cinema como produto e lidar com todas as suas idiosincrasias, a desconfiança em recorrer ao cinema como meio de prova pode ser também entendida à luz da incapacidade interpretativa das imagens por parte dos historiadores⁴⁷.

A sensação de veracidade e a verosimilhança com que recebemos o que nos é mostrado na tela fazem do cinema uma fonte particularmente difícil de entender para os historiadores. Diferente de outras linguagens artísticas, o que vemos no ecrã surge numa imagem bidimensional, no entanto, reagimos à visualização dessa imagem como se esta se tratasse de uma imagem tridimensional, fazendo-a assemelhar-se ao espaço físico em que existimos⁴⁸. O cinema transporta consigo o efeito de realidade, ou pelo menos, a ilusão da realidade. Como refere Peter Burke, «O poder do filme é que ele proporciona ao espetador uma sensação de testemunhar os eventos. Este é também o [seu] perigo (...) porque esta sensação de testemunha é ilusória»⁴⁹. Da mesma forma, os filmes, apesar de mostrarem pessoas e coisas reais que estiveram fisicamente em frente à câmara, aquilo que reproduzem são reflexos, artefactos sem vida⁵⁰. Assim sendo, a realidade transmitida pelo cinema,

⁴⁵ Em 1974 Martin A. Jackson iniciou estudos sobre a relação entre cinema e História nos EUA revelando, nessa altura, que «Es imposible comprender la sociedad contemporánea sin referirse a los filmes que se han venido realizando desde hace 70 años. (...) Aquel que se niegue a reconocerle su lugar y su sentido en la vida de la humanidad privará a la Historia de una de sus dimensiones, y se arriesgará a malinterpretar por completo los sentimientos y los actos de los hombres y las mujeres de nuestro tiempo». Cf. LERA, 2008: 135.

⁴⁶ FERRO, 2010: 29.

⁴⁷ Um conjunto de historiadores aborda esta questão e reconhece a *invisibilidade da imagem*, no sentido em que a sua mensagem é de difícil interpretação. Peter Burke sublinha a opinião de um historiador da arte quando este refere: *historiadores (...) preferem lidar com textos e factos políticos ou económicos e não com os níveis mais profundos da experiência que as imagens sondam*. Em 1940 Raphael Samuel descreveu a sua geração de historiadores como *visualmente analfabetos*. In BURKE, 2004: 12-13.

⁴⁸ CARDOSO, 1999.

⁴⁹ BURKE, 2004: 200.

⁵⁰ SORLIN, 2008: 19-31.

nomeadamente o de ficção, é duplamente ilusória no sentido em que, tanto na história que conta, como na imagem que transmite, somos confrontados com o irreal, o encenado. Contudo, este carácter duplamente ficcional não elimina a possibilidade de perceber realidades, de visualizar o concreto, o real.

A imagem como evidência transporta em si um significado peculiar na medida em que somos traídos pelo que vemos. Em certa medida, a nossa tradição visual leva-nos a aceitar com naturalidade a imagem como prova. A ideia de senso comum que estabelece que *uma imagem vale mais que mil palavras* corrobora, embora de forma muito superficial, o carácter verosímil da imagem. Contudo, para a maioria dos historiadores, revela Pierre Sorlin, a imagem não faz mais senão reforçar uma ideia que já se tinha; há uma profunda reverência do espetador àquilo que é visível; o filme não persuade por fazer a *realidade* ou por reproduzir a *realidade*, ele persuade porque se adapta a um saber anterior que vem autenticar⁵¹. Assim sendo, a imagem – no seu todo, seja ela estática ou em movimento – tem desempenhado para os historiadores um mero papel de ilustração, o que acaba depois por refletir uma atitude de indiferença face às suas potencialidades «quando as palavras já não valem, quando o redator busca em vão outros qualificativos, recorre à imagem, à qual atribui virtudes quase mágicas. (...) A maior parte das ilustrações (...) tem por objetivo principal substituir os parágrafos narrativos ou descritivos»⁵².

Neste contexto, a possibilidade de fazer do cinema uma fonte credível para o conhecimento histórico levará um conjunto de historiadores a problematizarem a validade da imagem, o reflexo da realidade que ela criava e o conjunto de oportunidades que levanta no âmbito do conhecimento do passado. Se, como temos vindo a explorar, a sensação de realidade transmitida pela imagem, mais concretamente pelo cinema, é uma característica do próprio meio, como é que essa realidade nos é transmitida e que testemunho ela nos deixa?

Na perspetiva de Marc Ferro, «a câmara revela o seu [da sociedade] funcionamento real, diz mais sobre cada um de nós do que o que seria desejável mostrar (...) a ideia de que um gesto poderia ser uma frase, ou um olhar um longo discurso é completamente insuportável: não significaria isso que a imagem, as imagens sonoras (...) constituem a matéria de uma outra história que não é a História, uma *contra-análise* da sociedade?»⁵³. A análise isolada da imagem como fonte abre espaço ao cinema produtor de História. Podemos olhar o filme de várias perspetivas, analisá-lo como forma de arte ou criação artística, perceber a sua linguagem e a intenção que está inerente à sua realização, contudo,

⁵¹ O autor dá como exemplo desta perspetiva o filme «Ladrões de bicicletas» que, apesar de abordar o tema do desemprego, todos sabem que a *realidade do desemprego não reside num conjunto desnivelado de fotografias nem numa aventura mais ou menos novelesca de um desempregado*. Cf. SORLIN, 1985: 33.

⁵² Na versão original: «Cuando las palabras ya no valen, cuando el redactor busca en vano otros calificativos, recurre a la imagen, a la que atribuye virtudes casi mágicas (...). La mayor parte de las ilustraciones (...) tienen por objecto principal remplazar los párrafos narrativos o descriptivos». Cf. SORLIN, 1985: 33-34.

⁵³ FERRO, 2010: 31-32.

partir da imagem, das imagens, sem ver nelas somente uma ilustração comporta uma análise objetiva e, simultaneamente, globalizante do cinema como fonte de compreensão histórica⁵⁴. Da mesma forma, quando Pierre Sorlin afirma que os filmes já não são considerados simples janelas que permitem ver para o universo, mas constituem um dos instrumentos que a sociedade dispõe para se pôr em cena, para se mostrar⁵⁵, ele está a conferir-lhes uma importância significativa para que, através deles, possamos renovar as concepções que criámos acerca da sociedade⁵⁶. Todavia, a forma como o filme representa a sociedade não se assume de uma forma direta. Como explica Cristiane Nova, acabando por ir ao encontro da perspetiva de Marc Ferro, o conjunto de condicionalismos presentes na realização de um filme – sejam eles de carácter ideológico, político, económico ou social – não se expõem de forma coerente e organizada, sendo que estas realidades exigem que o historiador se distancie da forma direta e mecanicista com que se aborda a sociedade. Ao tratar o cinema como documento e proceder à investigação a partir dele é portanto fundamental procurar os elementos do real presentes na ficção⁵⁷.

Entender o filme como documento histórico é aceitarmos a premissa de que o filme presta um testemunho do passado e que as imagens cinematográficas conservam um conjunto de vestígios importantes para a sua compreensão⁵⁸. Neste sentido, a realidade expressa na tela é apenas o retrato do universo sensível, a visão do mundo vista por e transformada por aqueles que fazem o filme⁵⁹, pelo que este se encontra, à partida, condicionado pela subjetividade inerente à percepção intrínseca dos seus autores.

A primeira característica do filme como documento histórico assenta no facto de cada filme mostrar, de forma assumida ou não, o retrato de uma época, cultura, mentalidade e ideologias dominantes. Neste domínio, encontramos um conjunto de hipóteses que nos permitem corroborar a afirmação anterior. Um filme que se desenrole em Nova Iorque durante a década de noventa do século XX e que recorra a cenários reais para dar ao espectador a noção de espaço é um importante recurso para a formação de uma memória visual

⁵⁴ FERRO, 2010: 32.

⁵⁵ Cf. SORLIN, 1985: 252.

⁵⁶ Veja-se, sobre a forma como o filme capta os movimentos mais subtis e indecifráveis da sociedade (tornando-se uma evidência histórica), a posição assumida por Tom Gunning quanto às potencialidades do filme na análise do quotidiano social. «Como trabalhavam, o que faziam para se divertir, como eram formadas e se desmoronavam as famílias, ou como a estrutura do quotidiano era formada e transformada. O filme desempenha um importante papel nestas histórias». Na versão original: «how they worked, what they did for fun, how families were formed or fell apart, or how the fabric of daily life was formed or transformed. Film has an important role to play in these histories». Cf. GUNNING, 2002: 6.

⁵⁷ NOVA, 1996.

⁵⁸ Assim o afirma Michèle Lagny, apontando para um conjunto de teorias sobre esta temática presentes nos estudos de Marc Ferro (*Cinema et Histoire*), Pepino Ortoleva (*cinema e Storia*), Gianfranco Miro Gori (*Passato ridotto. Gi anni di dibattito si cinema e storia e La storia al cinema. Ricostruzione del passato, interpretazione del presente*) e ainda, Pascuale Iaccio (*Cinema e Storia: percorsi, immagini, testimonianze*). Cf. LAGNY, 2009: 100.

⁵⁹ Cf. SORLIN, 1985: 220-221.

da paisagem nova-iorquina de finais do século XX; por outro lado, a relação de uma época com as obras artísticas produzidas permite perceber as imagens, palavras e ideias que circulam durante esse período⁶⁰; no campo ideológico, o filme permite perceber a concordância ou discordância com a ideologia em vigor, descobrir o invisível através do visível, recorrendo aos elementos que transporta para a película⁶¹.

Por outro lado, a representação cinematográfica a partir de um filme ficcional apresenta uma visão específica da realidade, ela é o reflexo de uma sociedade e cultura próprias. A representação de um período histórico marcante através do filme sugere uma *visão* desse período, na medida em que se reproduzem os aspetos ocultos e mais impercetíveis da sociedade, mas que, de certa forma, são o substrato de uma *mentalidade* ou *representação dominante*. O cinema é particularmente eficaz em captar o peso do passado e o fascínio do presente, oscilando entre a representação de valores tradicionais e a introdução de novas formas de atuação⁶². Assim, para o historiador, a utilização do cinema como documento permite compreender os *tempos da história*, os ritmos do progresso das sociedades e, paralelamente, desvendar o inconsciente social que esconde os traços de uma identidade cultural.

Neste sentido, é interessante observar o conjunto de estudos realizados nos Estados Unidos da América que relacionam os filmes sob o ponto de vista histórico e cultural. Muito mais do que um arquivo visual, os filmes registam sentimentos e atitudes do período em que são feitos. Através dos estudos de Andrew Bergman conseguimos perceber que, durante a Grande Depressão americana, os filmes eram ensinamentos sobre o «Sonho Americano», a benevolência dos governos e o papel do indivíduo – lições que atenuavam as frustrações dos cidadãos durante tempos difíceis. Na mesma linha de pensamento, Charles Maland vê nos filmes da década de trinta «universos simbólicos» que ajudavam os americanos a lidar com os problemas resultantes da época da Depressão; relativamente à abordagem fílmica do período da I Grande Guerra, os estudos de Peter Rollins e John

⁶⁰ Sigmund Kracauer, na sua obra *From Cagliare to Hitler. A Psychological History of German Film* (1947) consegue perceber até que ponto os fatores psicológicos foram determinantes na ascensão ao poder dos nazis. Para além dos fatores conhecidos pela historiografia tradicional – a derrota na 1.ª Guerra Mundial, a crise económica e o desemprego – ao estudar os filmes realizados nessa altura, identificou um conjunto de temas recorrentes – o misticismo, a sensibilidade pela natureza e a exaltação do irracional – que permitiram traçar uma imagem complementar à visão historiográfica dessa época. Cf. SORLIN, 2008: 21.

⁶¹ Marc Ferro faz referência a um filme produzido em 1925, que apresentava um casal a calcular a data de nascimento da sua filha numa folha onde consta a data de 1924 e está já ornamentada com uma fotografia de Estaline. «Esses lapsos de um criador, de uma ideologia, de uma sociedade, constituem reveladores privilegiados (...) assinalar tais lapsos, bem como as suas concordâncias ou discordâncias com a ideologia, ajuda a descobrir o que está latente por trás do aparente, o não visível através do visível». Cf. FERRO, 2010: 33.

⁶² Cf. LAGNY, 2009: 104-105. A autora apresenta o exemplo dado por Pierre Sorlin relativamente à utilização dos automóveis no cinema europeu da década de 1960. *A representação em demasia dos automóveis (e esse é o mesmo caso dos telefones) (...) manifesta o seu valor simbólico enquanto sinal de riqueza e de poder, muito mais do que o crescimento real do parque de carros ou de aparelhos telefónicos.*

O'Connor observam como este tipo de filmes refletia, não só o período em que eram feitos, como também abordava ostensivamente o tema e os acontecimentos ocorridos entre 1914-1918, dada a sua poderosa simbologia cultural⁶³. É precisamente esta relação entre História e Cultura que faz do cinema uma fonte importante para a percepção de uma História paralela que existe, mas não está acessível nas fontes ditas tradicionais.

O filme como documento histórico e cultural aproxima as relações entre arte e ciência. Muito à semelhança do percurso epistemológico da História, também o cinema, ao longo do tempo, deixou apenas de narrar para começar a explicar e problematizar o seu mundo, o seu tempo, os seus fenómenos. O reflexo desta historicidade crescente na representação cinematográfica e a apropriação da explicação histórica para indagar os problemas da sociedade resultam numa relação teórica dual que os aproxima nas abordagens que são permitidas entre ambos, quer no cinema como arte, quer na História como ciência, pelo que, como sintetiza Jorge Nóvoa, «A especificidade de uma verdadeira obra de arte e da linguagem estética é que passado os eventos e as condições que lhes deram origem e sobre os quais buscou interferir, representar e explicar, guarda sempre as propriedades metafísicas do *belo*. Transcende o seu mundo, o seu objeto e o seu tempo, sem perder as suas especificidades, particularidades e a sua historicidade»⁶⁴.

A ideia levantada por Nóvoa aponta também para a possibilidade de tomar o cinema como construtor de uma memória coletiva uma vez que, sendo um produto de grande abrangência cultural, ele apropria-se da visão vigente num determinado espaço e tempo transportando-a para o campo ficcional e construindo, a partir dessa visão, que nos é apresentada como real, um espaço coletivo de memória que reside na própria historicidade do filme. Neste campo da relação história-memória e tendo em conta que, como problematizam Jacques Le Goff e Paul Ricoeur⁶⁵, *a memória não é a história*, cinema e História interagem na reconstrução de lugares de memória com vista à criação de identidades coletivas. Porém, a memória histórica é determinada por um conjunto de documentos que refletem a visão dos protagonistas da História, dos seus intervenientes, dos vencedores. O cinema impõe-se, então, neste contexto, como uma fonte privilegiada para um olhar sobre a História dos sem história, reivindicando a verdade ocultada e a razão moral dos vencidos; assim, a *memória* assume-se como uma História alternativa que não aspira à objetividade científica, mas questiona a subjetividade dos intervenientes e das suas ações. Esta possibilidade ficou em aberto a partir da década de trinta do século XX,

⁶³ Os estudos referidos são: Andrew Bergman (1971) – *We're in the Money: Depression, America and its films*; Charles Maland (1977) – *The films of Chaplin, Ford, Capra and Welles, 1936-1941*; Peter Rollings e John O' Connor (1997) – *Hollywood's World War I*. Cf. ROLLINGS, Peter C. – *Film, Television and American studies*. In ROLLINGS, 1998: 250-251.

⁶⁴ NÓVOA, 2008: 39.

⁶⁵ Ver sobre este tema os estudos de Jacques Le Goff (2007) (*História e memória*. 2 vls. Lisboa: Edições 70) e Paul Ricoeur (2007) (*A memória, a História, o esquecimento*. Campinas: Unicamp).

altura em que o cinema, através das imagens que recolhia e reproduzia, adotou um papel de testemunha da História e tornou as suas filmagens documentos importantes sob o ponto de vista histórico⁶⁶.

Temos vindo a abordar até que ponto o cinema se pode intrometer no campo das fontes históricas e arrogar-se de uma legitimidade consciente para também ele poder ser um documento válido no estudo do passado. Dissertámos sobre as particularidades do cinema, enquanto fonte primária do conhecimento, e legitimamos as suas potencialidades no campo de uma *contra-análise* da História, na medida em que ele permite tornar visível o não visível, aceder aos «meandros» da História de uma perspetiva diferente daquela que temos ao partir das fontes escritas, por exemplo. Tratando-se de um vestígio do passado, o filme conquista o seu espaço como documento histórico ao assumir-se, em primeiro lugar, como forma de arte e, posteriormente, como acontecimento histórico localizado num tempo e espaço concretos. A abertura da História à análise do filme como documento histórico permite alargar o campo das explicações históricas sobre os mais variados temas diversificando o leque documental acessível ao historiador⁶⁷.

Analísámos, até este momento, o valor histórico do cinema de época, abordando o conjunto de teorias que sustentam a possibilidade de entender a obra cinematográfica como fonte para o conhecimento histórico. No entanto, neste conjunto de filmes, não contemplamos, especificamente, o *filme histórico* como género. Para grande parte dos historiadores é este tipo de filmes que suscita maiores interrogações e dúvidas quanto à possibilidade de nele descortinar aproximações à História. No próximo ponto do nosso estudo, deter-nos-emos na possibilidade do filme de ficção fazer História. Que História nos apresenta? Como retrata ele o passado? Que características possui e como se apresenta ele ao público? Podemos considerar existir uma escrita filmica da História.

3. ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO: EXISTE UMA VISÃO FILMICA DA HISTÓRIA?

A questão de partida para este ponto do nosso trabalho passará, inicialmente, pela definição de *filme histórico*. Embora este não seja propriamente considerado um género, uma vez que, ao contrário dos *westerns* ou dos *musicais*, falta-lhe um conjunto de linhas

⁶⁶ Cf. NORIEGA, 2008: 90.

⁶⁷ Veja-se o artigo de Jorge Nóvoa *Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do «novo» pensamento*, onde o autor aborda a relação cinema-História sob o ponto de vista teórico, encontrando no valor das imagens (e mais concretamente do cinema) um «novo paradigma» para a realização de uma História que considere razão e emoção de igual forma e com isso se enriqueça como «ciência social» Cf. NÓVOA, Jorge – *Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do «novo» pensamento*. In NÓVOA, 2009.

definidoras que são visíveis em todos os filmes deste tipo⁶⁸, o *filme histórico* contempla um conjunto de características que o singularizam e, por isso mesmo, o distinguem quanto à sua forma de representação.

A primeira especificidade do *filme histórico* prende-se com o facto de este centrar a sua atenção em acontecimentos do passado e de, recorrendo a um conjunto de técnicas específicas, tentar recriar a aparência de mundos, civilizações e atmosferas que inundam o espectador numa ficção absorvente⁶⁹ onde o mundo visual e sonoro são construídos para dar a ilusão de realidade. Em segundo lugar, estes filmes não pretendem abordar a História pela História, isto é, a História surge, normalmente, a pretexto de uma outra história paralela – a título de exemplo, no filme *Gladiator* (Ridley Scott, 2000), o conjunto de imagens, vestuário, cenário e trama direcionam o espectador para um tempo e espaço históricos que alicerçam o filme sob o ponto de vista da História, contudo, a história do filme baseia-se na invenção de algumas personagens, na elaboração de um enredo ficcionado e na dramatização do próprio conteúdo fílmico. O *filme histórico* introduz, portanto, a História na história (ficção). Finalmente, a multiplicidade de perspetivas sobre representações do passado e a transversalidade do *filme histórico* no que respeita à sua categorização dentro dos géneros fílmicos, conferem-lhe um leque alargado de hipóteses de abordagem a tempos pretéritos.

A inexistência de um género histórico propriamente dito (com uma linha comum a todos os filmes, uma estrutura narrativa própria e um conjunto de idiosincrasias que o permitam identificar claramente como um género cinematográfico) poderá ser encarada como um dos entraves à possibilidade do *filme histórico* nos apresentar uma visão do passado? A discussão deste problema pode ser feita à luz das diferenças existentes entre *filme épico* e *filme histórico* e, paralelamente, ao facto de alguma bibliografia apontar já para a definição de um outro género que reúne os dois últimos: o *épico histórico*.

Tendo em linha de conta o que foi dito acerca da existência de um género histórico na representação fílmica e as potenciais características elencadas para o definir – representação do passado e aproveitamento da História para a construção da trama do filme – também o *filme épico* possui um conjunto de particularidades que o singularizam e, em certa medida, o género histórico tende a incorporar algumas delas, sobretudo para agradar ao grande público⁷⁰, mas também para não se desvirtuar como arte cinematográfica.

⁶⁸ Enric Alberich não considera o *filme histórico* como género, uma vez que ele pode revestir-se de um conjunto alargado de formas de representação; a representação do passado pode adotar a forma de *drama psicológico*, de *aventura*, de *melodrama*, etc. Cf ALBERICH, 2009: 14-15.

⁶⁹ ALBERICH, 2009: 14.

⁷⁰ Segundo Constantine Santas, os filmes épicos possuem um conjunto de características que os distinguem relativamente aos restantes géneros fílmicos: a duração dos filmes (é usual serem mais extensos); a ação representada no filme é unifica-

A partir deste ponto de vista podemos mesmo considerar que o *filme histórico* se reverencia, muitas das vezes, ao *filme épico* dada a tendência deste para o espetacular e para o sensacional. Aliás, as raízes do *épico histórico*⁷¹, pelo menos no que diz respeito ao cinema americano, remontam às origens do próprio meio e, como tal, carregam uma aura de historicidade e grandiosidade, quer pela possibilidade de encenar personagens do passado e agentes históricos que destruíram e erigiram impérios, quer pelas cenas grandiosas que incorporam centenas de intervenientes⁷². Este fenómeno é particularmente importante uma vez que evidencia, por um lado, a renitência dos historiadores em olharem para este tipo de filmes e «lerem-nos» sob o ponto de vista histórico⁷³ e, concomitantemente, vem atestar o que referimos anteriormente relativamente à dificuldade de definição do *filme histórico*.

Perante as dificuldades evidenciadas para definir *filme histórico* foram surgindo um conjunto de propostas que tendem à generalização mas, simultaneamente, acabam por circunscrever a tipologia destes filmes. Historiadores como Robert Rosenstone e Natalie Davis sugerem propostas específicas para demarcar o *filme histórico* dos restantes géneros, concedendo-lhe especificidade. Para Natalie Davis, *filmes históricos* são aqueles que se apoiam em acontecimentos documentáveis (vidas de pessoas, guerras ou revoluções) e ainda aqueles que se baseiam em tramas ficcionais mas com um cenário histórico onde se desenrola a ação⁷⁴. Rosenstone acaba por incorporar a visão de Davis mas salienta algumas especificidades deste género filmico ao admitir existirem três tipos de filme histórico: os *dramas históricos* – são aqueles que mais frequentemente são conotados com os *filmes históricos*; apresentam-nos uma mescla de personagens reais e fictícias que são colocadas num determinado acontecimento e através delas é explorado o pensamento histórico; são essas personagens que nos mostram o processo histórico e nos fazem iden-

dora (seja ao nível do tempo, do tema a abordar, dos acontecimentos a retratar), o que faz com que a perspetiva apresentada no filme seja de fácil compreensão; a existência de múltiplas conspirações que interferem no desfecho final da história; a existência de um herói que será o protagonista da história. Cf. SANTAS, 2008: 29-34.

⁷¹ A noção de *épico histórico* está fortemente conotada com o cinema de Hollywood, sobretudo nas suas produções grandiosas, que aproveitam quer os recursos humanos existentes, quer os recursos tecnológicos que vão sendo disponibilizados. Cf. SANTAS, 2008: 89-90.

⁷² SOBCHACK, 2003: 296.

⁷³ Esta renitência advém, normalmente, do carácter progressivamente ficcional que o género adapta. Já em 1984 Derek Elley afirmava: *O épico histórico, a partir dos anos cinquenta, certamente se apresentava como uma excelente oportunidade para mostrar as suas [de Hollywood] proezas tecnológicas*. Cf. ELLEY, Derek – *The Epic Film: Myth and History*. London: Routledge & Keagan Paul, 1984, p. 20. A título de exemplo, no filme *300* (Zack Snyder, 2007) a relação entre História e filme já nem sequer é feita através da legião de figurantes que reencenam momentos da História; o conjunto de efeitos visuais cortou com o único momento de realidade do filme histórico ficcional sendo que, agora, em plena era digital, *a única coisa real do filme é a bem tonificada presença física dos atores*. Cf. CYRINO, Monica – «*This is Sparta!*»: *the reinvention of the epic in Zack Snyder's 300*. In ROBERT, 2010.

⁷⁴ Cf. DAVIS, 1987: 457-482. Disponível em <<http://www.stanford.edu/dept/HPS/HistoryWired/Davis/DavisAuthenticity.html>>. [Consulta realizada em 03/02/2011].

tificar com elas através do apelo às emoções e sentimentos do espectador. Os *documentários* – em certos aspetos assemelham-se aos dramas históricos, nomeadamente na forma linear e moral de relatar os acontecimentos, contudo, distinguem-se destes ao não encenar as imagens para a câmara e ao utilizar documentos históricos e especialistas para criar um sentido mais amplo do passado. O *filme histórico experimental* – que contempla uma grande variedade de formas filmicas (ficção, documental ou ambas) e assume a vontade de contestar as histórias perfeitas de heróis e com isso tornar a História mais reflexiva, crítica e auto consciente⁷⁵.

Ao abordarmos a natureza do *filme histórico* sob as diversas formas de entendimento quer da História como Ciência, quer do cinema como Arte, conseguimos perceber o espaço alargado em que História e cinema se relacionam e a dificuldade em delinear o que pertence a um e o que é intrínseco do outro. A multiplicidade de entendimento quanto à definição de *filme histórico* confronta-nos com o universo de dificuldades e de entraves que se podem colocar às aspirações do cinema em criar uma visão da História e da História em aceitar a legitimidade de representação do passado pelo cinema. A perspetiva de Pierre Sorlin quanto a esta problemática lança um conjunto de reflexões que nos permitirão entrar, em concreto, na possibilidade de captar o passado através do cinema ficcional. Para Sorlin, a principal dificuldade em definir *filme histórico* reside no facto de, relativamente a este tipo de filmes, a categorização ser feita não em relação a outro tipo de filmes (ou seja, não se tentam encontrar semelhanças com os *westerns*, *thrillers*, *comédias* ou *ficção científica*, que são tipos de filmes desenvolvidos explicitamente na área do cinema, derivam da própria arte cinematográfica⁷⁶) mas em relação a uma disciplina que se situa fora da área do cinema. Todavia, situando o filme num tempo passado, socorrendo-se da herança cultural de um povo, incluindo datas, eventos e características do conhecimento geral da comunidade, o filme apela ao *capital histórico* de uma sociedade que, observando o conjunto de detalhes que lhe são apresentados, consegue identificar o filme como sendo um filme histórico⁷⁷. O fator público assume aqui extrema importância uma vez que, apesar de teoricamente existir uma grande diversidade de abordagens ao género histórico, este é facilmente reconhecível pelo público em geral que percebe as semelhanças que este tipo de filmes partilha com a própria História.

Desta forma, ao analisarmos o conjunto de hipóteses aqui levantadas quanto à categorização do *filme histórico* aceitamos a existência de uma duplicidade de perspetivas que serão sempre analisadas em conjunto e que nos apontam para a relação entre arte (*filme*)

⁷⁵ Cf. ROSENSTONE, 1997: 47-49.

⁷⁶ Lembremos os parágrafos anteriores onde discutimos a presença do *filme épico* no *filme histórico* como uma tentativa de legitimar o *filme histórico* no campo cinematográfico concedendo-lhe um conjunto de características próprias da arte cinematográfica e que permitem a sua tipificação.

⁷⁷ SORLIN, Pierre – *How to look at an historical film*. In LANDY, 2001: 37.

e ciência (*histórico*), algo que, no caso da relação cinema-História está umbilicalmente ligado através do *filme histórico*. Assim sendo, tomaremos como definição de *filme histórico* o conjunto de filmes ficcionais cuja ação se desenrola no passado e reencena um período histórico, onde os acontecimentos retratados têm como base factos verídicos e as personagens nele representadas podem ser reais ou ficcionais (ou até uma mistura das duas) sendo que o objetivo declarado destes filmes é proporcionar uma visão sobre a História.

Mas como nos apresenta ele essa visão do passado? Ao abordarmos a existência de uma escrita fílmica da História confrontamo-nos com um conjunto de probabilidades que, paradoxalmente, legitimam e questionam a possibilidade de o cinema se aproximar da História representando-a.

A que é que nos referimos quando sugerimos a possibilidade de ver História nos filmes? Existe uma escrita fílmica da História? Ao levantarmos esta hipótese assumimos que, através de um filme, podemos aceder a uma visão da História tão válida quanto aquela que nos é dada pelos livros. Inicialmente, quando confrontado com esta ideia, Marc Ferro negou a possibilidade de existir uma escrita fílmica da História, na medida em que «o cineasta seleciona, na história, os factos e os traços que possam alimentar a sua demonstração, deixando de lado outros sem ter que justificar ou legitimar as suas escolhas», prejudicando, por isso, «a análise histórica, isto é, a inteligibilidade dos fenómenos», o que acabará por, em última análise, fazer do produto final «a transcrição fílmica de uma visão da História que foi concebida por outros»⁷⁸. A única forma de tal acontecer seria se os cineastas se tornassem independentes das forças ideológicas estabelecidas e procurassem evidenciar uma visão global da História e se o cinema, através da narrativa, adotasse procedimentos específicos. Ferro fala mesmo em *reconstruir* um determinado episódio, não apenas *reconstituir*, com o objetivo de dotar a análise de inteligibilidade⁷⁹.

Há, sobretudo, duas críticas a apontar na posição defendida por Marc Ferro. A primeira é que a proposta de Marc Ferro, para que se possa falar na existência de uma escrita fílmica da História, implica a necessidade do cineasta se tornar praticamente num historiador tradicional (*lato sensu*), uma vez que lhe é exigido o rigor e a cientificidade do último para as suas obras serem consideradas como visões do passado; a segunda crítica incide sobre a inevitabilidade de desvirtuação do meio numa tentativa de o adaptar à narrativa historiográfica, o que acabaria por validar o filme histórico na perspetiva que este autoriza sobre o passado.

A posição de Pierre Sorlin vai ao encontro da ideia iniciada por Ferro na medida em que parte do princípio que «todos os filmes históricos são ficcionais (...) mesmo que se baseiem em factos reais reconstroem de forma puramente imaginária grande parte daquilo

⁷⁸ FERRO, 2010: 183-184.

⁷⁹ Marc Ferro dá como exemplo o caso de Eisenstein que, em *A greve*, «realiza uma transcrição fílmica da análise marxista a partir do caso de uma fábrica russa antes de 1905». Cf. FERRO, 2010: 185-186.

que mostram»⁸⁰. Mas existirá uma escrita fílmica da História? Embora não o admitindo perentoriamente, também não exclui essa hipótese ao afirmar «o filme histórico é uma dissertação acerca da História que não questiona o seu sujeito – é aqui que difere do trabalho do historiador – mas que estabelece relações entre factos e oferece um ponto de vista mais ou menos superficial sobre eles»⁸¹. Embora com algumas reticências começa a admitir-se a possibilidade de vislumbrar no filme histórico uma abordagem ao passado que possui um conjunto de características que o autenticam como fonte secundária. Com efeito, ao focalizarmos a nossa atenção na representação do passado percebemos que, independentemente da forma como nos aproximamos a uma dimensão espaço-temporal ultrapassada, recuperamos uma característica muito própria da História (olhar sobre o passado), qualquer que seja o meio pelo qual o conseguimos.

Neste sentido, as considerações feitas por Robert Rosenstone aproximam-nos desta possibilidade de «dar vida» ao passado através da tela. Podemos mesmo considerar que este autor acaba por desempenhar, para entendermos hoje o filme histórico como uma escrita fílmica da História, o mesmo papel que Ferro desempenhou ao trazer o cinema para o campo das fontes históricas. A posição de Rosenstone parte do princípio que os «filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas e ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado»⁸². Assim, para este autor, a crítica ao cinema como produtor de História não deverá incidir na forma como apresenta, mas sim no conteúdo/mensagem daquilo que apresenta, sobretudo sob o ponto de vista artístico. Ao superar as visões de Ferro e Sorlin – que questionavam a possibilidade do filme histórico criar uma visão da História, quer pela influência ideológica sobre os cineastas, quer pelo carácter ficcional dos filmes – Rosenstone abre espaço a uma nova forma de fazer História que admite influências de outras áreas do conhecimento. À semelhança deste, também Warren Susman evidenciou este carácter complexo da relação entre História e cinema reconhecendo a este último a capacidade de refletir e documentar épocas históricas, e ainda a sua importância como *intérprete da História*⁸³. Não se trata, portanto, de delegar no cinema a responsabilidade de produzir e fazer História. Como havíamos referido aquando da validação do cinema como fonte primária (ao aferirmos o conjunto de possibilidades na análise histórica, social e cultural do filme realizado numa determinada época, para a compreensão de uma história paralela sistematicamente esquecida pela historiografia tradicional) o filme histórico não pretende substituir as fontes tradicionais, ele afigura-se «apenas»

⁸⁰ SORLIN, 2001: 38. Na versão original: «Historical films are all fictional (...) they reconstruct in a purely imaginary way the greater part of what they show».

⁸¹ SORLIN, 2001: 38. Na versão original: «The historical film is a dissertation about history which does not question its subject – here it differs from the work of the historian – but which establishes relationships between facts and offers a more or less superficial view of them».

⁸² ROSENSTONE, 2010: 18.

⁸³ Cf. SMITH, 2006: 17.

como uma visão alternativa, pessoal e mediática da História. Como sintetiza Rosenstone, os filmes proporcionam um tipo de História que podemos chamar de «História como visão»; os filmes históricos mais sérios fazem História porque tentam dar significado ao que aconteceu no passado; o que surge no filme «não se trata de uma realidade literal, mas sim metafórica»⁸⁴.

Estamos culturalmente habituados a ler História, não a ver História. Não podemos esperar do filme o mesmo que esperamos de um livro. Tratam-se de formas de comunicação incomparavelmente distintas. As imagens têm formas de atuação diferentes dos textos escritos, elas não falam nem propõem significados como a escrita o faz. Contudo, sentimos a necessidade de traduzir a imagem em linguagem para melhor a compreendermos, podendo a linguagem, neste caso, ser entendida como um complemento do visual à medida que se distancia do campo estético para se aproximar das áreas do conhecimento⁸⁵.

Ao manter a dimensão estética procurando, paralelamente, aceder ao campo do conhecimento histórico, o filme histórico apresenta-se como uma proposta de interpretação do passado, diferente daquela que nos é dada nos livros. Em primeiro lugar, o volume de informação de cada um dos meios é substancialmente diferente – o livro tem inúmeras páginas para explorar os diferentes pontos de vista, enquanto o filme tem cerca de duas horas para o fazer o que implica, por parte do último, uma seleção da informação a transmitir. Depois, o filme histórico não pretende retratar a realidade tal qual ela aconteceu, como o fazem os livros, ele procura a espetacularidade da imagem abdicando da fidelidade total na reencenação do passado⁸⁶. Não obstante, o acesso a elementos do passado é tão limitado nos livros quanto no filme; não nos esqueçamos que a História escrita assenta em pedaços de informação e que a representação do passado é sempre limitada quer pelo conjunto de dados que chegou até nós, quer pelo conteúdo dos mesmos, razão pela qual é impossível conhecer o passado tal qual aconteceu (embora seja essa a alegação da História escrita para contestar a História produzida pelos filmes)⁸⁷. Os filmes, ao contrário do que acontece nos livros, utilizam a ficção como uma parte integrante da sua estrutura lógica, ou seja, admitem a dramatização de acontecimentos históricos⁸⁸ e, muitas das vezes, socor-

⁸⁴ Cf. ROSENSTONE, 2010: 33-235.

⁸⁵ Cf. DOMÈNECH, 2008: 21-22.

⁸⁶ Cf. CAMARERO, Gloria, *et al* – *La Historia en la pantalla*. In CAMARERO, 2008: 83.

⁸⁷ Sobre este assunto veja-se: a posição de Michel Certeau que refere que «A metodologia atua como se tudo se passasse nos arquivos, grutas onde nasceriam os historiadores, e como se a própria produção fosse *literatura* pertencente à genialidade individual dos heróis saídos dessas cavernas. De facto, a História, arte de tratar os restos, é também uma arte de encenação, e as duas estão estreitamente ligadas». Cf. LE GOFF, 1991: 20. Ou Paul Veyne, que reflete sobre a construção da História ao dizer: «O curso dos acontecimentos não se pode, portanto, reconstruir como um mosaico; por muito numerosos que sejam, os documentos são necessariamente indiretos e incompletos; é preciso projetá-los no plano escolhido e ligá-los entre si». Cf. VEYNE, 1971: 178.

⁸⁸ Sobre a dramatização do passado e a dicotomia entre passado autêntico e passado fingido no cinema veja-se a posição de Tony Barta, que refere que a dramatização se impõe à história como forma de conseguirmos tornar o passado mais familiar

rem-se dela para cativar a audiência, para criar nela a sensação de realidade e fazer identificar o espectador com a personagem retratada pelo filme. A História apresentada no filme apela a emoções e sentimentos próprios da vida real; ela transmite alegria, tristeza, dor e prazer, inerentes ao sentir humano.

Assim, à semelhança do conjunto de características presentes nos livros de História e que permitem o seu reconhecimento como tal, também os filmes históricos possuem um conjunto de características que os singularizam como meio de comunicação e, concomitantemente, como produtor de um tipo de História específico. Tomaremos como ponto de referência a categorização sugerida por Robert Rosenstone que apresenta seis particularidades dos filmes históricos que nos permitem concebê-lo como discurso sobre o passado: o filme histórico conta a história como uma narrativa com princípio, meio e fim – a mensagem do filme é progressiva, ou seja, as coisas têm tendência a melhorar; o filme apresenta-nos a história como relato da vida de um indivíduo – particulariza os feitos de uma pessoa, sublimando-os; a História apresentada pelo filme não admite cenários alternativos, o passado termina com o fim da história; o filme personaliza, dramatiza e confere emoção ao passado; o filme recupera o aspeto visual do passado ao reconstruir cenários, indumentárias e costumes de outras épocas; o filme mostra a História como processo – ele reúne economia, sociedade, política, cultura, etc. – dando uma noção total do acontecer histórico⁸⁹.

Ao discorrermos sobre as potencialidades do filme histórico na representação do passado não pretendemos sobrepô-lo à narrativa historiográfica (escrita), pretendemos, isso sim, incluir a linguagem estética presente no cinema como uma nova forma de difusão do discurso historiográfico⁹⁰. Apesar de ainda hoje o livro ocupar um lugar de destaque na forma como entendemos o discurso sobre a História, há já quem reconheça nele algumas limitações na sua abordagem ao passado quando comparado com o filme. Paul Halsall questiona mesmo esta preponderância da escrita sobre a visão sugerindo que, em alguns aspetos, o filme se sobrepõe ao livro, nomeadamente na capacidade de proporcionar uma visão tridimensional da História. O livro impõe ao leitor uma interpretação única (apesar de apresentar o conjunto de fontes e documentação seguida), ele sugere uma visão analítica simplificada de uma realidade que na verdade é infinitamente complexa. O filme vem preencher as lacunas do livro ao criar a ficção, ao vestir as personagens, ao preencher o cenário. Por essa razão, o autor considera que as duas formas têm vantagens e desvantagens, logo, criticar um pelos padrões seguidos pelo outro é duplamente incorreto⁹¹.

e acessível tal qual ele era para as pessoas que *atuavam* nele. Cf. BARTA, Tony – *Screening the past: History since the cinema*. In BARTA, 1998: 12-13.

⁸⁹ Cf. ROSENSTONE, 2010: 75-77.

⁹⁰ Cf. MATOS. Disponível em <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/entre_as_narrativas_literaria.html>. [Consulta realizada em 07/02/2011].

⁹¹ Cf. HALSALL, 2001. Disponível em <<http://www.crusades-encyclopedia.com/thinkingabouthistoricalfilm.html>>. [Consulta realizada em 10/02/2011].

No entanto, o que devemos esperar de um filme histórico na sua relação com a História? Percebemos que ele nos possibilita uma outra «visão» sobre o passado, mas que visão? Quem produz essa visão da História e como a constrói? Podemos conceber o realizador como historiador? Que grau de cientificidade nos traz o filme histórico? O aumento do rigor histórico implica a perda do sentido estético da obra de arte?

Tendo em mente o conjunto de considerações que temos vindo a fazer sobre a possibilidade do filme histórico (de ficção) se assumir como uma nova forma de refletir e interpretar a História através de um meio de comunicação de massas cuja influência se manifesta à escala global, até que ponto podemos equiparar o papel do realizador à função do historiador? A resposta a esta questão exige que se reconsidere a função do historiador e o entendimento que hoje em dia temos da noção de fazer História. Se alguns realizadores estão a trazer a História a debate através dos seus filmes, talvez seja pertinente considerar que estes atuam como historiadores; assim, podemos necessitar de repensar a forma como olhamos para a História, não podemos todavia negar o impacto destas produções na forma como a concebemos⁹².

Da mesma forma que entendemos os filmes históricos como História, na medida em que propõem uma representação do passado, podemos considerar os realizadores historiadores visto que estes utilizam os factos da História para dar significado ao passado. As cenas criadas pelos realizadores nos filmes históricos misturam ficção, factos e história numa trama de cerca de duas horas onde o espetador é confrontado com o passado recriado e dramatizado de forma a construir um argumento histórico substancial que mostre, ao longo do filme, as ideias e conceções do passado de quem o produziu⁹³. Neste sentido, o realizador é historiador. Porém, como evidencia Sorlin, os filmes históricos «não são trabalhos de História. Mesmo que aparentemente mostrem a verdade, não têm qualquer objetivo de reproduzir o passado de forma rigorosa»⁹⁴. Esta afirmação permite-nos delimitar o campo de ação do realizador e, ao mesmo tempo, infletir sobre o tipo de crítica que lhe estamos habilitados a fazer enquanto produtor de uma visão sobre a História.

A cientificidade do filme histórico é determinada pelo conjunto de posições assumidas pelo realizador. Como atestar essa cientificidade no filme histórico? O que esperar deste tipo de filmes se os queremos validar como visão da História? A maioria dos historiadores vê no carácter ficcional do filme o centro da sua crítica. Se para os textos historiográficos a validação dos factos é uma condição que garante a cientificidade do que se escreve, o mesmo não pode ser inferido em relação aos filmes.

⁹² Veja-se o conjunto de estudos de caso publicados por Robert Brent Toplin relativamente aos realizadores americanos e a sua relação com a História americana através dos filmes de ficção. Cf. TOPLIN, 1996.

⁹³ Veja-se, sobre este assunto, as posições assumidas por Robert Rosenstone acerca do realizador Oliver Stone como historiador. Cf. ROSENSTONE, 2009.

⁹⁴ Na versão original: «This type of film is not an historical work. Even if it appears to show the truth, it in no way claims to reproduce the past accurately» Cf. SORLIN, Pierre – *How to look at an historical film*. In LANDY, 2001: 37.

Os filmes procuram o seu reconhecimento na comunidade científica como produtores de História desde a década de setenta, como vimos. Para além da estruturação da relação teórica entre cinema e História há ainda a referir a relação prática que se tem feito entre ambos com a participação de diversos historiadores em filmes dando o seu contributo para uma maior fidelização do cinema à História⁹⁵. A intervenção de historiadores na produção cinematográfica mostra uma aproximação entre estes dois campos e permite, simultaneamente, perceber com maior rigor as dificuldades com que se deparam os realizadores na produção de um filme histórico. Assim, o que devemos esperar dos realizadores quando produzem filmes históricos? A historiadora Natalie Zemon Davis explicita um conjunto de práticas que deveriam ser usuais nos filmes históricos e que, de certa forma, permitiriam ao espetador validar a informação que vai surgindo no ecrã. Entre outras, a autora sugere a utilização de palavras como «talvez» ou «possivelmente» no guião para explicitar alguma incerteza quanto à veracidade das fontes. Sugere ainda a listagem das fontes utilizadas para a construção do filme, a limitação das personagens ficcionais e das invenções ao mínimo possível para tornar a história verosímil⁹⁶. Esta posição mostra um caminho possível para a fidedignidade científica dos filmes mas acaba por retirar ao filme, enquanto forma de arte, a sua espontaneidade ao nível da criação, desvirtuando-o. Davis denomina os realizadores de «artistas que se preocupam com a História»⁹⁷, não os entende como historiadores, contudo, reconhece-lhes um papel importante na forma como interpretam o passado.

Mas essa aproximação que se tem feito por parte do cinema à História é o garante de fidelidade face ao passado? Para Rosenstone o problema do filme histórico não está no facto de se retratar o passado tal qual aconteceu, ou de contratar historiadores que desempenhem funções de consultadoria histórica nos filmes, essas orientações metodológicas não resolverão as problemáticas do filme histórico⁹⁸. Ao aceitarmos o filme histórico como

⁹⁵ É o caso de Marc Ferro que, sendo historiador, enveredou algumas vezes pelos caminhos do cinema, quer pela produção de documentários, quer pela realização de alguns filmes ficcionais («La Grande Guerre», 1964; «Lénine par Lénine», 1970; «Une histoire de la médecine», 1980) Cf. NOVA, 1997. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04nova5.html>>. [Consulta realizada em 08/02/2011].

Também Robert Rosenstone colaborou de forma ativa, como consultor histórico, no filme «Reds», 1981. Cf. IMDb, Disponível em <<http://www.imdb.com/name/nm0742714/>>. [Consulta realizada em 08/02/2011]. Jacques Le Goff foi supervisor de consultadoria histórica no filme «Der name der Rose», 1986 (O nome da rosa), Cf. IMDb, Disponível em <<http://www.imdb.com/name/nm1175927/>>. [Consulta realizada em 08/02/2011]. A historiadora Natalie Zemon Davis também contribuiu para esta aproximação entre cinema e História com a escrita do argumento para o filme «Le retour de Martin Guerre», 1982 Cf. IMDb. Disponível em <<http://www.imdb.com/name/nm0954790/>>. [Consulta realizada em 08/02/2011].

⁹⁶ Cf. DAVIS in ROSENSTONE, 2010: 45-53.

⁹⁷ Cf. DAVIS in ROSENSTONE, 2010: 54.

⁹⁸ Cf. ROSENSTONE, 2010: 63. Veja-se ainda o conjunto de posições tomadas por Paul Halsall, que vêm no seguimento do raciocínio apresentado por Rosenstone, que refere que, julgar os filmes pelo grau de exatidão que refletem face ao passado é um erro. Halsall reconhece ser essa a posição dos historiadores e condena os julgamentos que se fazem ao filme histórico sobre essa base lembrando que «para a maioria dos pensadores o filme pode ser uma forma de arte e é, frequentemente, uma «arte elevada». Na versão original: «to most thinking people, film can be an art form, and is quite often, a «high art». Cf.

produtor de História reconhecemos ao realizador duas competências: a primeira é a de produzir um discurso sobre o passado através do seu próprio entendimento dos acontecimentos e factos, desdobrando-os sob a forma de uma obra de arte; a segunda reporta-se à capacidade do realizador, como homem do presente, infletir sobre o passado o conjunto de influências que a própria sociedade exteriorizou sobre si. Como refletia Marc Ferro, a possibilidade dos realizadores aplicarem os *fait divers* no discurso sobre o passado dá seguimento àquilo que faziam romancistas como Zola ou Sartre e, por outro lado, dá-lhes um grande avanço em relação à tarefa dos historiadores na medida em que permite revelar o funcionamento político e social de uma sociedade⁹⁹. A função do realizador não é, portanto, municiar o espetador do conjunto total de factos e acontecimentos que constituem o saber histórico, mas conceder-lhes uma visão periférica e alargada do passado¹⁰⁰.

A análise do filme histórico como fonte colocou-nos perante um conjunto de reflexões que nos lançaram no campo do real e do imaginário permitindo, simultaneamente, uma abordagem científica e artística a um género fílmico que pretende aproximar-se da História sem perder a sua idiosincrasia enquanto produto cinematográfico. A reunião destes dois aspetos traduziu-se num conjunto de considerações que acentuaram a predisposição do cinema em aproximar-se da História de uma forma muito própria distanciando-se, por um lado, da forma tradicional de fazer História (escrita) mas, por outro lado, assumindo o recurso à imagem e às suas potencialidades no campo da comunicação visual que possibilitam uma «visão histórica». Com efeito, reconhecendo o papel do realizador como historiador abrimos espaço à crítica da visão cinematográfica da História mas, ao mesmo tempo, autorizamos uma visão diferente do passado que assenta numa humanização da História, na tentativa de dar ao passado um significado emotivo e consciente. A ficção permite-nos essa nova dimensão da História e, para além disso, promove um olhar autocrítico e reflexivo do passado a partir do presente.

Importa agora refletir sobre a forma como esta teorização existente entre cinema e História poderá ser aplicada ao nível didático. A validação do cinema como fonte histórica – seja ela primária ou secundária – lança-nos no campo da didática da História, nomeadamente no conjunto de possibilidades existentes ao tornarmos este meio utilizável como recurso. Tendo em linha de conta o que temos vindo a abordar, pode o professor utilizar o cinema como recurso nas suas aulas de História? Como potenciar as características do

HALSALL, Paul (2001) – Thinking about Historical Film – Is it worth the trouble? *Crusaders Encyclopedia*. (2001). Disponível em <<http://www.crusades-encyclopedia.com/thinkingabouthistoricalfilm.html>>. [Consulta realizada em 10/02/2011].

⁹⁹ Cf. FERRO, 2010: 184.

¹⁰⁰ Como referia Pierre Sorlin: «Quando os historiadores questionam os erros cometidos pelos realizadores, estão a dar importância a questões irrelevantes». Na versão original: «When historians wonder about the mistakes made in an historical movie, they are worrying about a meaningless question». Cf. SORLIN, in LANDY, 2001: 38. Rosenstone afirma que «A «verdade» da História não reside na verificabilidade de dados individuais, mas na narrativa global do passado». Cf. ROSENSTONE, 2010: 195.

cinema a nível educacional? Como analisar o filme em contexto de aula? Permitem as investigações já realizadas assegurar a consistência das ideias que os alunos têm do passado, utilizando o cinema como fonte? A utilização do filme histórico facilita a construção de ideias substantivas em História? Serão as competências históricas mais «atingidas» através do recurso ao cinema em termos didáticos? E em qual das competências será mais visível a sua influência: no tratamento e seleção da informação, na compreensão histórica ou na comunicação em História?

CAPÍTULO II

O CINEMA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA
- CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A introdução dos meios audiovisuais na sala de aula por parte dos professores continua a ser pouco expressiva. Mesmo nos dias que correm e com o crescente volume de trabalhos que visam alertar para a necessidade de compreender melhor esta fonte de informação e, paralelamente, desenvolver com os alunos, em sala de aula, um conjunto de experiências de aprendizagem que permitam uma análise integrada destes recursos, os professores continuam inseguros quanto aos benefícios que daí poderão emergir.

Se o princípio que acabamos de enunciar é verdadeiro para a generalidade das disciplinas curriculares, ela é particularmente visível na disciplina de História quando falamos sobre a utilização didática do cinema na sala de aula. Ao integrar-se no conjunto de elementos que compõem o grande grupo dos audiovisuais, o cinema partilha com os demais a incerteza da sua utilização didática e a dificuldade em transformar o seu conteúdo em matéria de aprendizagem.

No caso da História, como disciplina curricular, grande parte da renitência advém exatamente da possibilidade de entender o cinema como fonte histórica, seja ela primária ou secundária. Contudo, como exploramos ao longo do capítulo anterior, essa relutância tem-se esbatido e há cada vez mais historiadores a advogarem, não só a viabilidade do cinema como fonte histórica, como a sua capacidade em ser uma fonte que permite lançar novos olhares sobre a informação e, dessa forma, construir novas interpretações distintas daquelas a que os historiadores tinham acesso através das fontes tradicionais. Assim, à medida que o cinema começa a ganhar o seu espaço na História, outros caminhos começam a ser traçados e novas hipóteses de trabalho surgem, nomeadamente o aproveitamento didático do cinema na aula de História.

1. A UTILIZAÇÃO DO FILME EM SALA DE AULA: RAZÕES DE PARTIDA

Ainda no início do século XX, David Griffith afirmava perentoriamente: «Chegará um momento em que às crianças nas escolas se lhes ensinará tudo através dos filmes. Nunca mais se verão obrigadas a ler livros de história»¹⁰¹. A declaração assenta no potencial que é reconhecido ao filme quanto à sua capacidade de recriar um determinado tempo passado e torná-lo realista ao ponto de os alunos se reverem nas imagens e a partir delas construírem a sua aprendizagem. Contudo, o valor da imagem, e mais concretamente da imagem-movimento transmitida pelo cinema, é particularmente difícil de analisar, para além do facto de ser redutor simplificar as aprendizagens à visualização de um filme.

¹⁰¹ Cf. NÓVOA, 1995. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html>>. [Consulta realizada em 04/02/2011].

Katherin Fuller sustenta que, atualmente, «os alunos cresceram a pensar que, se conseguem ver um filme ou um clip vídeo de uma notícia sobre um evento, ele é «verdadeiro». Eles estiveram expostos a muitas imagens visuais, embora não tenham necessariamente desenvolvido capacidades sofisticadas de literacia visual ou análise mediática»¹⁰². Não obstante, constatamos que esta dificuldade de leitura dos filmes contrasta com a facilidade com que estes se apresentam. Os filmes são fáceis de ver e serão, provavelmente, uma das principais fontes de consumo de História, quer dos alunos, quer do público em geral, especialmente quando comparados aos livros de História¹⁰³. A questão cultural da presença do cinema no quotidiano dos alunos é importante uma vez que esta situação os familiariza, com as fontes que irão estudar. Todavia, como nos refere John O'Connor, o facto de os alunos dedicarem grande parte do seu tempo à televisão e consumirem ativamente diversos produtos audiovisuais não nos deve deixar confundir familiaridade com sensibilidade ou compreensão crítica¹⁰⁴.

Com efeito, ao analisarmos as potencialidades do filme na sua aproximação à didática, uma das ideias com que podemos iniciar esta temática é que a exibição de um filme em sala de aula é particularmente motivante para os alunos¹⁰⁵. Paul Weinstein afirma que trabalhar com filmes é divertido tanto para professores como alunos: «Globalmente falando, os alunos gostam de ver filmes, eles foram uma fonte de entretenimento para todos nós (...). Começamos, então, com um meio que é confortável, não ameaçador e especialmente apelativo para os estudantes da era visual dos nossos dias»¹⁰⁶. Apesar de não existir qualquer estudo que nos permita aferir diretamente o carácter motivacional da exibição de um filme em contexto escolar, a realização de investigações paralelas sugere esta

¹⁰² FULLER, 1999. Disponível em <<http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM>>. [Consulta realizada em 04/02/2011].

Na versão original: «Students have grown up thinking that if they see a film or video news clip of some event, it is «true». They have been exposed to many visual images, but they have not necessarily developed sophisticated skills of visual literacy and media analysis».

¹⁰³ Cf. ROSENSTONE, 2010: 28. Paul Weinstein chega mesmo a considerar os filmes como «os grandes educadores do nosso tempo». Cf. WEINSTEIN, 2001. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html>>. [Consulta realizada em 04/04/2011].

¹⁰⁴ Cf. O'CONNOR, 1987: 55. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹⁰⁵ Esta ideia aparece defendida em vários trabalhos, pelo que citamos apenas algumas referências. «Temos em consideração o fascínio atual pela imagem de crianças e adolescentes». Na versão original: «Consideramos a fascinación actual de niños y adolescentes por la imagen». Cf. VÁRIOS, 2003: 7. «Os elementos electrónicos devem servir para elevar o interesse dos alunos pelas aulas...» FREIRE, 2004: 2. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf>>. [Consulta realizada em 05/04/2011].

¹⁰⁶ Na versão original: «Generally speaking, students like movies. Films have been entertaining and delighting most of us since we sat transfixed at our first animated matinee. We begin, then, with a medium that is comfortable and nonthreatening, one with special appeal to today's visually oriented cadre of students». Cf. WEINSTEIN, 2001. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html>>. [Consulta realizada em 04/04/2011].

realidade¹⁰⁷. Simultaneamente, se equacionarmos a utilização de um leque variado de recursos em sala de aula e nesse leque incluirmos o manual escolar, livros, documentos escritos (fontes primárias), fichas de trabalho e filmes, poderemos constatar que a utilização dos filmes se torna mais entusiasmante para os alunos, como têm vindo a sugerir alguns estudos no âmbito da História da Educação¹⁰⁸.

Neste sentido, um estudo desenvolvido recentemente nos E.U.A. com professores do ensino secundário americano dos estados do Connecticut e Wisconsin através de um formulário *online*, debruçou-se sobre a forma como os filmes históricos produzidos em Hollywood estão a ser utilizados na sala de aula e, concomitantemente, qual a visão dos professores relativamente às potencialidades dessa utilização didática. Quando questionados acerca do conjunto de razões pelas quais utilizavam os filmes na sala de aula, a generalidade dos professores respondeu que a utilização de filmes de Hollywood na sala de aula parece funcionar como um fator motivacional para os alunos¹⁰⁹.

No entanto, se é verdade que o cinema, pelas suas próprias características, é extremamente apelativo, por que razão se identificam os jovens com esta fonte e, simultaneamente, por que se interessam pelo seu estudo mais aprofundado? Vimos na primeira parte do nosso trabalho que o filme ficcional apela às sensações e emoções do público, «tocando» os espetadores de uma forma muito especial, despertando neles sentimentos de identificação com a personagem que estão a ver na tela. Desta forma, ao aplicarmos esta ideia sob o ponto de vista didático, a utilização do filme em sala de aula pode servir para mostrar ao aluno uma realidade física com a qual ele se possa identificar e relacionar. No estudo acima referido, quando interrogados acerca das razões pelas quais eles exibem filmes nas aulas, grande parte dos professores concordou que os filmes de Hollywood ajudam a ligar o conteúdo histórico à vida dos alunos¹¹⁰. Esta opção determina que, por um lado, esteja pre-

¹⁰⁷ Veja-se, sobre este tema, a tese de doutoramento de Alberto Branco, que refere: «Tudo parece indicar que a televisão e o cinema, como fontes de motivação (...) ao conjugarem a imagem e o som (...) se tornam verdadeiros elementos motivadores no processo de ensino-aprendizagem de História». Cf. BRANCO, 1999: 375. Veja-se ainda, o estudo levado a cabo por Richard Paxton e Peter Meyerson, que visa aferir a forma como os alunos aprendem através dos filmes e a forma como esse conhecimento é aplicado na aula de História. Nas entrevistas realizadas com os alunos por estes investigadores, o fator motivacional acabou por ser um tema recorrente nas respostas dos alunos «mesmo sendo uma história ficcional capta mais a atenção». Cf. PAXTON & MEYERSON, in RODRIGUES, 2005: 114.

¹⁰⁸ Cf. MARCUS *et al*, 2010: 5. Veja-se, ainda, os estudos realizados por Alan S. Marcus e Scott Metzger no âmbito da Educação Histórica relativamente à introdução e trabalho com filmes históricos na sala de aula. MARCUS, 2005: 61-67. METZGER, 2007: 67-75.

¹⁰⁹ Segundo o estudo, numa escala de 1 a 5 onde o (1) corresponde a discordo totalmente e (5) corresponde a concordo totalmente, na questão «Students are more motivated when teachers use Hollywood» observou-se um grau de concordância correspondente a (4). Cf. MARCUS & STODDARD, 2007: 309. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi>>. [Consulta realizada em 06/04/2011].

¹¹⁰ «Hollywood film helps to connect content to the lives of students». Segundo a mesma escala utilizada na nota anterior, os professores manifestaram um grau de concordância de (4). Cf. MARCUS & STODDARD, 2007: 309. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi>>. [Consulta realizada em 06/04/2011].

sente na mente do professor o lado motivacional da utilização do filme mas, por outro lado, haja também a tentativa de despertar no aluno o interesse pelos conteúdos históricos através da empatia desenvolvida entre o filme, o aluno e a sua vivência pessoal. Neste sentido, quando inquiridos acerca das razões pedagógicas que estão na origem da exibição de um determinado filme histórico¹¹¹ na sala de aula, a maior parte dos professores escolheu, em primeiro lugar a empatia, depois o seu conteúdo histórico e, finalmente, o carácter motivacional do filme¹¹².

Ao levar em consideração as opções tomadas pelos professores quando decidem explorar didaticamente um filme histórico, o fator empatia poderá servir como plataforma base na captura do interesse dos alunos. Ao analisarem as respostas dos professores que intervieram no questionário, Alan Marcus e Jeremy Stoddard sustentaram a ideia de que a utilização de histórias emocionais que relacionam os alunos com sentimentos e experiências dramáticas parecem, ao mesmo tempo, interessantes e provocatórias¹¹³. Estes aspetos são visíveis a dois níveis e têm resultados práticos sob o ponto de vista didático: em primeiro lugar, os alunos relacionam-se emocionalmente com as personagens, o que os leva a entender com maior profundidade o objeto de estudo¹¹⁴; em segundo lugar, a violência das imagens e o sofrimento humano destes filmes parecem resultar na capacidade do filme «dar vida às personagens», concedendo-lhes um efeito de realidade que reúne aspetos visuais e sonoros do passado tornando-o mais expressivo que qualquer outra fonte histórica¹¹⁵. Assim, ao considerar a exibição de um filme em sala de aula, o professor deve equacionar a dimensão dramática do mesmo e adequar as estratégias didáticas a aplicar para, dessa forma, aproveitar todo o seu potencial. A análise do filme deve contemplar esta vertente emocional uma vez que ela despoleta no indivíduo um conjunto de sensações face a experiências anteriores, a sua psicologia individual bem como a sua interpretação social¹¹⁶.

Não obstante o facto de os alunos se sentirem atraídos pelo enredo ficcional do filme, a sua função didática seria completamente menosprezada se esta fosse a sua única potencialidade. Como referia John O'Connor, «o objetivo da educação é ensinar, não entreter»¹¹⁷

¹¹¹ Os filmes mais usados pelos professores que participaram neste questionário foram: *Glory*, *Amistad*, *Shindler's List*, *Saving Private Ryan*, *All Quiet on the Western Front*, *Dances With Wolves*. Idem, p. 313.

¹¹² MARCUS & STODDARD, 2007: 309. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi>>. [Consulta realizada em 06/04/2011].

¹¹³ Cf. MARCUS & STODDARD, 2007: 313. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi>>. [Consulta realizada em 06/04/2011].

¹¹⁴ Segundo Keith Barton e Linda Levstik os alunos tentam perceber a perspetiva dos personagens históricos ao colocarem-se na sua posição, enfrentando os mesmos dilemas e interrogações. Cf. BARTON, 2004: 208.

¹¹⁵ MARCUS & STODDARD, 2007: 313 Disponível em <<http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi>>. [Consulta realizada em 06/04/2011].

¹¹⁶ GISPERT, 2009: 84.

¹¹⁷ Na versão original: «The goal of education is to teach rather than entertain». Cf. O'CONNOR, 1987: 1. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

e, neste sentido, «o filme cumpre a sua função [didática] porque consegue apresentar informação complexa e transportar os alunos por entre o espaço e o tempo, de tal forma que eventos passados e lugares longínquos parecem mais realistas e relevantes»¹¹⁸.

A utilização fílmica em sala de aula não obedece a nenhuma receita específica, não há uma fórmula para trabalhar os filmes, contudo, as investigações que têm vindo a ser desenvolvidas nesta área, quer com auxílio dos professores, quer com amostras das opiniões dos próprios alunos, permitem traçar um rumo relativamente ao aproveitamento didático do filme e a sua rentabilização ao nível das aprendizagens. Sabemos, porém, que não basta ver o filme. Há que analisá-lo criticamente para tirar dele o melhor partido, para o compreender melhor e valorizá-lo como contador de histórias, como transmissor de valores e como portador de arte e conhecimento¹¹⁹.

2. A ANÁLISE FÍLMICA: MÉTODOS DE ANÁLISE DIDÁTICA DO FILME

Tendo considerado o filme como uma fonte primária¹²⁰ (ver capítulo I, subcapítulo 2 «o cinema como fonte histórica: problemas, potencialidades, desafios») a relação entre cinema e didática da história é facilitada na medida em que é da competência da História o trabalho com fontes e, por essa razão, não há lugar mais apropriado para aprender a lidar com vários tipos de informação do que a aula de História¹²¹. À semelhança do que acontece com a análise de um texto, também o filme deverá, na opinião de O'Connor, explorar questões como o conteúdo, a produção e a receção do documento¹²². Esta análise exaustiva ao filme permitiria conhecer melhor o documento e, simultaneamente, dotar os alunos de competências específicas ao nível da pesquisa e tratamento da informação e da compreensão histórica. Na análise de conteúdo, os alunos poderiam retirar do filme a informação mais relevante, distinguindo aquela que lhes é fornecida de forma direta ou indireta (o que o filme mostra e oculta) e ainda, em que medida a informação presente no filme é,

¹¹⁸ Na versão original: «The moving-image media serve these functions well because they can present complex information and transport students across space and time so that distant events and far-flung parts of the world seem more real and relevant». Cf. O'CONNOR, 1987: 2. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹¹⁹ Cf. SÁNCHEZ, 2003: 46.

¹²⁰ Ver neste trabalho: Parte I, Capítulo I, subcapítulo 2: *O cinema como fonte histórica: problemas, potencialidades, desafios*.

¹²¹ O'CONNOR, 1987: 3. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹²² Cf. O'CONNOR, 1987: 6. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011]. Veja-se ainda, sobre este aspeto, as considerações de Peter Burke acerca do filme como evidência e as dificuldades de análise que advêm da especificidade do meio. «O problema (...) é avaliar essa forma de evidência, desenvolver um tipo de crítica de fonte que possa levar em conta as características do meio de comunicação, a linguagem da imagem em movimento». BURKE, 2004: 194.

ou não, determinada pela sua textura visual e auditiva. Estas questões permitiriam, numa fase final, aprofundar a ligação existente entre o meio e a mensagem transmitida. Relativamente ao contexto de produção, a primeira tarefa será aferir se há ou não influências notórias no filme e se, porventura, essas influências serviram para limitar a informação transmitida. Para além das imagens, como podem os antecedentes (profissionais, políticos e pessoais) ter influenciado a performance dos atores e realizadores? Podem as convenções institucionais ter influenciado a mensagem do filme? Finalmente, no capítulo da receção, que consequências teve a visualização do filme na sociedade? O filme teve algum efeito na forma como se desenrolaram os eventos durante esse período (no caso dos filmes de época)¹²³?

A hipótese sugerida por O'Connor implica um conjunto de atividades que não se esgotam na visualização do filme. Por outro lado, é interessante constatar que, em nenhum momento o autor coloca como ato essencial a verificação da existência de erros históricos nos filmes. Como explica Ron Briley, professor e investigador na área do ensino da História, mais do que cobrir toda a informação histórica do filme, o importante é que os alunos aprendam a pensar e indagar minuciosamente os aspetos de uma determinada temática, tal como fazem os historiadores¹²⁴. Da mesma forma, sintetiza Enrique Sánchez, «levar o cinema para a aula pode servir de ponto de partida e estratégia de trabalho, por aquilo que tem de lúdico e de criativo por um lado, pelo que possui de técnica, linguagem, planificação, conteúdos e investigação, por outro. (...) [A sua utilização] permite apresentar estratégias aos alunos que podem ir desde a *perceção global*, passando pela *análise* e a *síntese*, até à criação de algo distinto, a verdadeira *síntese criativa*. O trabalho com o cinema converte as atividades da aula em algo de significativo, tangível e experimental»¹²⁵.

A introdução do filme na sala de aula surge, pois, como uma oportunidade para trabalhar e pensar a História cumprindo, assim, a sua função didática no que diz respeito à investigação histórica. A análise fílmica dá ao aluno a possibilidade de construir o conhecimento histórico através do questionamento, avaliação e comparação de diferentes interpretações do passado. Usar o filme para ensinar *sobre* História desafia o aluno a aplicar de forma autêntica o conhecimento histórico, a construir um pensamento avaliativo e analí-

¹²³ Cf. O'CONNOR, 1987: 9. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹²⁴ MARCUS *et al*, 2010: 75. Também O'Connor afirma que «os professores deveriam preocupar-se menos com os erros factuais dos filmes e mais em alertar os estudantes para a manipulação e trivialização dos temas históricos». Na versão original: «Teachers should be less concerned with identifying factual mistakes on the screen and more with alerting students to the ways popular films (...) often manipulate and trivialize historical issues». O'CONNOR, 1987: 4.

¹²⁵ SÁNCHEZ, 2002. Disponível em <http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/cine_ventana_mundo.htm>. [Consulta realizada em 10/04/2011].

Na versão original: «El cine llevado al aula puede servir de punto de partida y de estrategia de trabajo por lo que tiene de lúdico y creativo por una parte y por lo que posee de técnica, lenguaje, planificación, contenidos e investigación por otra. (...) [Su utilización] permite presentar a los alumnos estrategias que les pueden llevar desde la *percepción global*, pasando por el *análisis* y la *síntesis*, hasta la creación de algo distinto, la verdadera *síntesis creativa*. El trabajo con el cine convierte las actividades del aula en algo significativo, tangible y experimental».

tico, a saber interpretar de forma crítica os diferentes tipos de fontes visuais e, finalmente, a desenvolver competências no âmbito da comunicação em história, nomeadamente, a nível argumentativo¹²⁶.

Para além deste trabalho de tratamento da informação e utilização de fontes em contexto de aula, quando se trata do estudo do filme como documento histórico, a exploração desta fonte não se esgota aí, pois o filme histórico, como fonte secundária, também pode ser um valioso instrumento pedagógico para o professor de História. À semelhança do que acontece com o filme de época, o fator motivacional é talvez mais importante neste género de filmes uma vez que estes são os filmes que passam nas salas de cinema, no circuito comercial a que os alunos têm acesso e, por essa razão, são conhecidos para a grande maioria dos jovens em idade escolar.

A análise em sala de aula do filme histórico contempla várias abordagens. Para além da já abordada hipótese sugerida por O'Connor, e que também pode ser aplicada ao filme histórico, Scott Metzger sugere uma análise pedagógica que visa facilitar a discussão sobre o conteúdo histórico do filme, interpretações e temas, bem como, conseqüentemente, aquilo que se pode aprender através da sua visualização. Para tal, este autor propõe uma análise focada em duplos contrastes que contemplam: a cobertura do conteúdo/representação do período: *facto/ficção*; a construção histórica/construção social: construção do passado e das pessoas que nele intervêm; a empatia/resposta moral: reação ao passado¹²⁷. Deter-nos-emos mais detalhadamente em cada um dos contrastes. No que diz respeito à *cobertura do conteúdo*, o potencial educativo do filme deve prever o conjunto de considerações acerca da verdade histórica e da factualidade, tentando perceber que conhecimento histórico é, ou não, revelado, bem como que informação histórica é comprimida ou alterada. Relativamente à *representação do período: facto/ficção*, a análise deverá focar-se na forma como cada filme recria o passado, se incorpora os factos ou conhecimento histórico específico e a forma como periodiza a passagem do tempo durante a narrativa. Quanto à *construção histórica*, a análise fílmica deve centrar-se na forma como o filme constrói a narrativa histórica a partir de evidências históricas ou interpretações, tentando descortinar o significado do passado transmitido pelo filme; a análise pedagógica da construção social exibida no filme histórico focaliza-se na forma como o filme trabalha as questões da identidade, do poder, dos conflitos, bem como a cooperação e a consciencialização entre diferentes grupos de pessoas no passado. Finalmente, a análise do fator *empatia* revela até que ponto o filme consegue ser eficaz no envolvimento emocional que proporciona ao especta-

¹²⁶ WOELDERS, 2007. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/woelders.html>>. [Consulta realizada em 05/04/2011].

¹²⁷ METZGER, in MARCUS, 2006: 65-66. Na versão original: (1) «Content Coverage/Period representation: fact and fiction (2) Historical Construction/Social Construction: constructing the past and the people in it (3) Empathy/Moral response: reacting to the past».

dor através das suas representações do passado; por outro lado, no que respeita à *respuesta moral*, a reação ao passado será analisada a partir das conclusões que o filme apresenta acerca das pessoas do passado, focando-se nas respostas éticas e emocionais suscitadas pelo filme¹²⁸.

Ao analisarmos comparativamente os dois modelos propostos, podemos observar que os mesmos se complementam e, simultaneamente, perfilam-se como hipóteses válidas para o trabalho com o filme na sala de aula. Se, por um lado, podemos fazer do filme um valioso instrumento de trabalho na pesquisa e tratamento da informação histórica (John O' Connor), por outro lado, a proposta de Scott Metzger vai de encontro a um tipo de trabalho que privilegia a compreensão histórica no domínio da espacialidade, temporalidade e contexto, dada a sua propensão para a análise do filme sob o ponto de vista histórico, quer quanto ao tempo e espaço que recria, quer quanto à interpretação histórica que autoriza.

Há, todavia, outras propostas¹²⁹ que incorporam já a visualização de filmes históricos na aula e, ao mesmo tempo, contemplam os passos a dar na análise didática destes produtos. Não sem antes alertarem para as limitações do filme histórico enquanto recurso didático, nomeadamente o facto de se tratar de uma obra artística de um realizador que não está obrigado ao rigor histórico e científico, a proposta lembra que é importante os alunos estarem conscientes das características específicas do recurso e fazerem dessas limitações uma oportunidade de aprendizagem, tornando-os espetadores mais atentos e críticos relativamente às imagens que veem. O ponto de partida sugerido para a introdução do filme histórico na sala de aula é, pois, fazer com que os alunos percebam que a disciplina de História não pretende apenas estudar o passado, mas sim pensar o passado para compreender o presente; o filme deverá, também, obedecer a esta prerrogativa. Os autores sugerem, então, uma linha de rumo que passa pela construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos, a partir de uma série de tarefas relacionadas com a análise do filme. Assim, em primeiro lugar, deve haver uma preparação para a visualização do filme que compreenda a realização de um conjunto de atividades de diagnóstico que permitam conhecer as ideias tácitas dos alunos, quer em relação ao cinema, quer em relação aos conteúdos históricos do filme. Seguidamente, procede-se à visualização do filme começando, desde logo, a trabalhar os seus aspetos mais técnicos como a ficha técnica, o realizador, o argumentista, música e atores. A análise do conteúdo histórico do filme surge num terceiro momento onde se estudarão, quer os aspetos históricos apresentados no filme, quer a sua

¹²⁸ METZGER, in MARCUS, 2006: 66-69.

¹²⁹ A proposta aqui apresentada é o resultado de um conjunto de investigações levadas a cabo pelo grupo «Imágenes de la Historia», contudo, o artigo é assinado apenas pelos investigadores Ricardo Gorgues Zamora e José Goberna Torrent. Cf. ZAMORA & TORRENT, 1998: 90-92. Veja-se ainda, sobre este aspeto, a propostas de Alba Ambrós e Ramon Breu in AMBRÓS & BREU, 2007: 201-202.

validade e pertinência na atualidade. Finalmente, abre-se espaço a um período de reflexão onde serão analisados os traços do passado e do presente no filme; neste momento de análise poderão surgir outros recursos de apoio à análise cinematográfica, como documentos escritos, nomeadamente a imprensa; o filme pode servir ainda para aludir a um conjunto de valores éticos e culturais que transformam a análise fílmica num recurso transversal a outras disciplinas curriculares¹³⁰.

Assim, a utilização do cinema pode também ser vista à luz de um enriquecimento cultural dos alunos, na medida em que, para além das questões relacionadas com a própria História, enquanto disciplina curricular, o cinema é um recurso que consegue sensibilizar para um conjunto de aprendizagens multidisciplinares que ultrapassam o conhecimento histórico e interferem no crescimento intelectual e na formação do cidadão.

Como havíamos referido, não existe uma fórmula específica para a análise do filme na sala de aula. A partir das propostas que temos vindo a apresentar, entre outras que vão introduzindo mais formas de trabalhar com cinema, podemos verificar, exatamente, as potencialidades do cinema no campo da didática. Porém, se do ponto de vista formal existe um conjunto de benefícios na rentabilização do cinema como fonte, continuam a existir, sob o ponto de vista prático, alguns entraves à sua utilização mais regular na sala de aula. Paradoxalmente, vivemos num mundo com constantes solicitações visuais, porém, estamos mais habituados a trabalhar e interpretar palavras. Para Kathryn Fuller, a existência de «historiadores com pouca prática na análise visual e alguma desconfiança na utilização da cultura popular, tem mantido o cinema à porta da sala de aula»¹³¹. Ao trazer o filme para a sala de aula, os professores comprometem-se com a tarefa de tornar alunos passivos relativamente à forma como veem e interpretam as imagens, em alunos ativos, interrogativos e críticos face às imagens que lhes são apresentadas. Estamos confrontados, portanto, com uma mudança na forma como dotamos os nossos alunos de capacidades específicas que lhes permitam desenvolver um conjunto de competências ao nível da análise visual. A utilização regular do cinema como recurso na sala de aula depara-se com a necessidade de introduzir nas escolas a validade e pertinência da linguagem imagética, tal como sucede com os documentos escritos. Muitas das vezes, a renitência em adotar o audiovisual como fonte prende-se com o conteúdo ideológico que aparece vinculado nesses produtos¹³², contudo, nesse aspeto, tanto os audiovisuais como a escrita estão sujeitos aos mesmos rituais de produção e criação (guião, pontos de vista, movimentos, iluminação, montagem

¹³⁰ Cf. ZAMORA & TORRENT, 1998: 90-92.

¹³¹ FULLER, 1999. Disponível em <<http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM>>. [Consulta realizada em 04/04/2011].

Na versão original: «Historians with little experience in visual analysis nervously avoid the classroom use of films, and regretfully, others remain reluctant to consider popular culture and media studies subjects for academic consideration».

¹³² FREIRE & CARIBÉ, 2004: 2-3. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf>>. [Consulta realizada em 05/04/2011].

vs palavra, estilo e forma do discurso, habilidades e domínio do método)¹³³. O desafio lançado aos alunos é equiparável àquele que é lançado aos professores. Também eles se deparam com um recurso novo e pouco trabalhado em sala de aula, pelo que, a sua utilização requer um trabalho aturado de forma a retirar dele o melhor partido.

3. A RENTABILIZAÇÃO DIDÁTICA DO FILME EM ESPAÇO DE SALA DE AULA

Atravessado este condicionalismo na introdução do filme na sala de aula, o caminho para usar o cinema como recurso didático confronta-nos com outros problemas, nomeadamente a sua rentabilização. À semelhança do que acontece com a análise do filme, também não existe uma fórmula ideal para o professor utilizar o filme na sala de aula, contudo, há um conjunto de procedimentos que devem ser levados em conta para que se possa fazer do recurso ao cinema uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos. Tentaremos, pois, enfatizar as várias perspetivas de análise sugeridas com o intuito de estabelecer linhas dominantes e possibilidades de trabalho diversificado.

Neste sentido, como explica John O'Connor, à partida para a aula, o professor deve estar, em primeiro lugar, bem preparado, a planificação da aula cumpre um papel fulcral no desenrolar do processo; o filme deve ser visualizado com antecedência pelo docente que retirará dele as informações que lhe permitem orientar os alunos; a experiência de aprendizagem é transversal, ou seja, o professor também deve estar preparado para aprender com os alunos num momento que se quer de partilha mútua de interpretações¹³⁴. Por outro lado, é também essencial que o professor se demarque de uma ideia recorrente nos alunos que veem o filme como mero entretenimento. Os alunos têm alguma dificuldade em entender como é que algo tão divertido como o filme pode ser alvo de análise histórica¹³⁵. Há, portanto, algumas estratégias que o professor deve adotar para evitar este tipo de passividade e alheamento em relação às aprendizagens numa aula com recurso ao filme. Assim, o filme não deve surgir como recompensa a uma boa turma, ou funcionar como uma aula, substituindo o papel do professor; o docente deve entender o filme como uma ferramenta pedagógica e explorá-lo de forma consentânea a essa característica¹³⁶.

¹³³ BERMUDEZ, 2008: 103. Disponível em <<http://www2.scielo.org/ve/pdf/rtdcs/v13n13/art06.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹³⁴ O'CONNOR, 1987: 53. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹³⁵ MJAGKIJ. Disponível em <http://www.uwgb.edu/teachingushistory/images/pdfs/2003_lectures/mjagkij_essay_2.pdf>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹³⁶ O'CONNOR, 1987: 53. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

No plano metodológico, algumas propostas foram surgindo e permitiram traçar um rumo naquilo que poderá ser a rentabilização didática, por parte do professor, de um recurso como o filme¹³⁷. O trabalho com o filme em sala de aula está dependente da existência de condições técnicas que permitam usufruir totalmente dessa experiência¹³⁸; há mesmo quem defenda que a utilização de ecrãs maiores aumenta de forma significativa o impacto da imagem no espetador¹³⁹. Por outro lado, a projeção dos filmes no próprio cinema pode ser uma forma de atingir objetivos prévios, sobretudo na dimensão comportamental das atitudes e valores: entender o cinema como ato educativo, aprender a estar e a comportar-se num cinema, ver as imagens com atenção, desfrutar e analisar as cenas dos filmes¹⁴⁰ são, também, formas de rentabilizar o cinema como recurso pedagógico. Contudo, atualmente, com a variedade de formatos existentes para a divulgação do cinema, desde os filmes em formato DVD, passando pelo Blu-Ray, entre outros, a qualidade das imagens tem vindo a aumentar e, simultaneamente, a sua divulgação é cada vez mais acessível ao grande público. Com efeito, as escolas beneficiam dessa difusão alargada do cinema e, uma vez garantidas as condições técnicas de exibição do filme, o professor passará ao trabalho com o filme propriamente dito, podendo, sempre que o ache pertinente, incluir os alunos no processo metodológico de análise fílmica¹⁴¹.

Segundo Jorge Nóvoa, para tornar a análise fílmica um processo didático relevante, o professor deve começar por planificar previamente a aula, começando por fazer um levantamento dos filmes disponíveis tendo em linha de conta a sua relação com o conteúdo e a temática histórica a explorar. Deverá existir uma pesquisa que explore os factos históricos abordados no filme, bem como sobre o período histórico a que o filme se reporta; também o realizador deve ser alvo de estudo prévio, assim como as condições de produção do filme. O filme será então, neste momento, alvo de uma análise de conteúdo que o transformará em fonte documental; elaborar-se-ão questões, reflexões e problemas acerca das temáticas abordadas no filme e a sua relação com o processo real. Finalmente, deverão ser organizadas as exposições e os debates¹⁴². A abordagem metodológica sugerida

¹³⁷ Para além das propostas analisadas com mais detalhe, veja-se ainda as propostas: VÁRIOS, 2000. Disponível em <<http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-images-in-the-classroom-2013-03.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

TORRE, 1996: 103-187. SEBASTIÁN, 1994: 107-125.

¹³⁸ Cf. NÓVOA, 1995. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html>>. [Consulta realizada em 04/02/2011].

¹³⁹ Cf. FULLER, 1999. Disponível em <<http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM>>. [Consulta realizada em 04/04/2011].

¹⁴⁰ LÓPEZ, 1998: 17-19.

¹⁴¹ Cf. NÓVOA, 1995. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html>>. [Consulta realizada em 04/04/2011].

¹⁴² Cf. NÓVOA, 1995. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html>>. [Consulta realizada em 04/02/2011].

por Nóvoa coloca-nos perante a análise das dimensões técnica e histórica do filme num plano teórico mais consistente, na medida em que a análise filmica obedece às convenções teóricas da relação cinema-história e ainda à vertente didática da rentabilização do filme em contexto escolar.

Paralelamente, também a investigadora Mary Lankford traça uma linha de rumo quanto à metodologia mais aconselhável para a utilização didática do filme. A investigadora propõe um guião dividido em três momentos essenciais onde as atividades sugeridas em cada um desses momentos visam desenvolver objetivos históricos específicos, bem como competências essenciais. Assim, no momento da pré-visualização do filme, ou seja, antes da sua exibição, o professor deverá introduzi-lo aos alunos, explicar os objetivos da visualização, relacionar o conteúdo do filme com o conhecimento anterior dos alunos, fazer a despistagem de vocabulário novo, clarificar a terminologia própria do cinema, ler críticas do filme e discutir o contexto de produção do filme. O professor deve ainda nesta fase discutir com os alunos a sua postura durante a exibição do filme e as tarefas que se seguirão à sua visualização, estabelecendo como pontos de referência para o aluno ao longo desta experiência de aprendizagem: «O que sei? O que quero saber? O que aprendi?». Durante a visualização do filme o aluno deve ser encorajado a tirar notas, a tentar executar as tarefas previamente atribuídas bem como procurar responder às questões levantadas pelo professor. Terminada a exibição do filme, segue-se o momento de avaliação; o professor deve promover o debate e a discussão do filme, podendo ainda fazer um teste, uma ficha de trabalho, ou até optar por pedir a redação de uma crítica ao filme¹⁴³. É possível constatar, sobretudo se tivermos em linha de conta a proposta de Nóvoa, que a metodologia sugerida por Lankford reforça a componente didática da exploração do cinema. A construção de um guião é também reconhecida por estudos complementares como sendo uma estratégia significativa na melhoria das aprendizagens¹⁴⁴.

Menos rígida é a metodologia apresentada por Larissa Freire e Ana Caribé que também sugerem a realização de uma aula introdutória antes da projeção uma vez que esta servirá para os alunos se familiarizarem com a realidade do filme; o tema será trabalhado na aula e só depois se fará a exibição. Segue-se um debate onde será discutido o filme; o professor deve nesta fase estimular o sentido crítico do aluno através do levantamento de questões referentes ao tema; mediante a participação dos alunos, ele deve aceitar as suas opiniões e visões, funcionando como um espetador/moderador do debate¹⁴⁵.

¹⁴³ Cf. LANKFORD, in RUSSEL, 2006: 5-6. Disponível em <<http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4364&context=etd>>. [Consulta realizada em 12/04/2011].

¹⁴⁴ Cf. LANKFORD, in RUSSEL, 2006: 6. Disponível em <<http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4364&context=etd>>. [Consulta realizada em 12/04/2011]. Veja-se ainda, a este propósito, os estudos de: MARCUS *et al*, 2006: 516-552; SEIXAS, 1994: 261-285.

¹⁴⁵ Cf. FREIRE, 2004: 8. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf>>. [Consulta realizada em 05/04/2011].

Não obstante, na opinião de Marcos Napolitano a análise do filme na sala de aula não tem necessariamente que obedecer a um guião rígido nem à delimitação rigorosa de objetivos e tarefas decorrentes da sua visualização. Para este investigador, o filme poderá ser utilizado quer como fonte principal, quer como texto-gerador. Assim, o filme como fonte é analisado à luz do argumento; apesar de o filme se incorporar no currículo escolar, é ele que orienta a abordagem às diversas questões suscitadas; através deste método desenvolvem-se no aluno competências de sentido crítico e abertura à diversidade cultural. Por outro lado, ao analisar o filme como texto-gerador, a discussão é determinada pelas problemáticas levantadas pelo filme (sejam elas históricas, ideológicas ou existenciais) isto é, o professor parte de ideias concretas para a forma como elas estão representadas no filme; este tipo de abordagem é aconselhável a turmas com maior dificuldade em trabalhar com linguagem cinematográfica¹⁴⁶. Com efeito, esta proposta vem confirmar a multiplicidade de abordagens metodológicas que sustentam a introdução do filme na sala de aula, apondo potencialidades e caminhos de exploração didática.

Temos visto de que forma podemos utilizar o filme na sala de aula, como deve ser explorado este recurso para poder retirar dele todo o seu potencial e, ao mesmo tempo, oferecer aos alunos uma fonte rica, inovadora, diversificada, motivadora e com amplas formas de rentabilização. Até este momento vimos como o filme pode deter o papel principal na estruturação da aula, como através dele podem ser reforçados os conteúdos históricos e, simultaneamente, como pode o filme intervir no desenvolvimento das competências dos alunos, contudo, embora o papel do filme tenha sido valorizado ao longo dos parágrafos anteriores, não podemos esquecer que «os filmes, por si próprios não são aulas – os professores criam as aulas e os filmes são apenas um recurso possível»¹⁴⁷.

Neste sentido, o filme vem intrometer-se no leque de opções que o professor tem à sua disposição para levar a cabo a tarefa de ensinar História. A diversidade de recursos vem dinamizar estratégias de aprendizagem através do reforço do material pedagógico a utilizar na aula (documentos escritos, imagens, mapas, gráficos, etc.). Para O'Connor, a sala de aula sai enriquecida quando é reforçada com filmes e outros materiais pedagógicos, «os alunos ficarão mais atentos aos elementos psicológicos e emocionais da experiência cinematográfica e, da mesma forma, apreciarão melhor o potencial criativo da arte do realizador. Serão, ainda, particularmente críticos quando forem confrontados com outros elementos visuais»¹⁴⁸.

¹⁴⁶ NAPOLITANO, 2003: 28.

¹⁴⁷ MARCUS *et al*, 2010: 19.

¹⁴⁸ Na versão original: «students will become more aware of the psychological and emotional elements of the film experience, and more appreciative of the creative potential of the filmmaker's art. Particularly, they will become more critical viewers when they are next faced with a commercial (...) a television news story (...) or a docudrama (...). Cf. O'CONNOR, 1987: 53-54. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 05/04/2011].

Esta questão leva-nos a equacionar até que ponto os filmes podem funcionar em sala de aula como recurso autónomo ou, por outro lado, se a sua utilização deverá compreender o uso de materiais complementares que sustentem a informação transmitida pelo filme. Não existem estudos em profundidade que possam ilustrar com rigor a metodologia mais apropriada para se trabalhar o filme na sala de aula, como vimos. Em parte, esse será um dos propósitos deste trabalho. Se, por um lado, percebemos que o filme comporta um conjunto de potencialidades que fazem com que seja um recurso importante na aula de História quer pelas competências que desenvolve, quer pela transversalidade que permite, por outro lado, compreendemos as suas limitações, ditadas quer pelas características do meio, quer pelos objetivos que presidiram à sua realização (o filme, histórico ou não, não foi feito a pensar na sua função didática). As investigações já realizadas sugerem que o recurso a outras fontes pode ser visto como uma estratégia benéfica no sentido de transmitir informação que, embora necessária didaticamente, não consta no conteúdo do filme (por diversas razões já aqui enunciadas: disponibilidade de tempo, características do meio, opções do realizador, mensagem a transmitir, entre outras). Paralelamente, a utilização de textos historiográficos, cronologias, esquemas, mapas e outras fontes, pode servir para complementar o trabalho em contexto de aula; associados ao filme, estes recursos mostram ao aluno a diversidade da informação disponível bem como a necessidade de rigor e método na escolha dessa mesma informação para construir conhecimento científico¹⁴⁹. Numa outra perspetiva, a utilização conjunta do filme com outros recursos pode ser vista como uma estratégia importante quando se pretende abordar alguns temas através de um enfoque diferente da habitual. Remetendo-nos, uma vez mais, ao estudo enunciado anteriormente com professores dos Estados Unidos acerca da utilização que estes fazem dos filmes na sala de aula, podemos verificar que é da convicção desses professores que os filmes de Hollywood transmitem ideias sob pontos de vista diferentes daqueles que normalmente surgem vinculados no currículo escolar – é o caso, por exemplo, de filmes que abordem a Escravatura, Guerras, ou o Holocausto, que aparecem retratados à luz da perceção tida pelos grupos minoritários – onde os textos são representativos da maioria ocidental, enquanto que os filmes surgem como visões alternativas às já estabelecidas¹⁵⁰.

Com efeito, para além de promoverem a diversidade e complementaridade entre as múltiplas fontes, a utilização conjunta de filmes e outros recursos dá ainda ao professor a possibilidade de focalizar a atenção dos alunos nas questões que ele entenda pertinentes. Ao promover a leitura de um documento histórico, por exemplo, antes da exibição de um filme que faça uma interpretação diferente da do documento, o professor está a direcionar a atenção dos alunos para questões concretas que depois serão alvo de confronta-

¹⁴⁹ SEBASTIÁN, 1994: 109.

¹⁵⁰ MARCUS & STODDARD, 2007: 315-316. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi>>. [Consulta realizada em 06/04/2011].

ção¹⁵¹. Nesta perspectiva de diálogo entre fontes que exprimem uma multiplicidade de interpretações, o debate sairá enriquecido e o aluno estará a desenvolver competências ao nível da interpretação das diferentes fontes, bem como ao nível da comunicação em História, uma vez que é confrontado com a necessidade de construir o seu próprio pensamento com base em diferentes informações e, posteriormente, terá de ser capaz de transmitir as suas ideias à restante turma, por exemplo, através de um espaço de debate, ou sob a forma de um texto escrito.

Para além dos benefícios ao nível da rentabilização didática, há ainda potencialidades ao nível da aquisição de conhecimento. Numa investigação levada a cabo nos E.U.A. recentemente, uma equipa de investigadores tentou perceber quais as vantagens da utilização de filmes históricos na aquisição de conhecimento histórico relevante¹⁵².

O estudo demonstra que a utilização de filmes em sala de aula tem aspetos positivos e negativos. A investigação concluiu que a utilização do filme histórico com recurso a textos escritos provou ser uma atuação eficaz para uma melhor retenção da informação, independentemente de serem, ou não, emitidos avisos relativos às incorreções históricas no filme. Por outro lado, a visualização dos filmes mostrou ser particularmente eficaz como motivação para a leitura de textos relacionados com o tema do filme. Paralelamente, o estudo deixa ainda ficar algumas pistas no que diz respeito ao poder do cinema relativamente ao texto: o uso do filme facilita a retenção de conhecimento e promove a dupla codificação da informação¹⁵³. Assim sendo, uma das conclusões principais a que o estudo chegou foi que, tendo em conta os resultados apresentados, a utilização didática do filme histórico pode potenciar as aprendizagens na sala de aula.

Importa ainda referir algumas conclusões a que o estudo chegou no campo da correção histórica da informação presente no filme ou no texto: sendo a informação textual for-

¹⁵¹ A ideia de desafiar cognitivamente o aluno com questões prévias pode ser rentabilizada com esta ou outras estratégias. «The best way of arousing interest in the film to be shown may be to raise questions which will be answered by the film and which, in the light of the pupil's experience and background, seem important and challenging». Cf. HARTLEY, William *in* ELLIOT, 2006: 151.

¹⁵² BUTLER *et al*, 2009: 1161-1168. Disponível em <[http://people.duke.edu/~ab259/pubs/ButlerZarombLyle&Roediger\(2009\).pdf](http://people.duke.edu/~ab259/pubs/ButlerZarombLyle&Roediger(2009).pdf)>. [Consulta realizada em 05/04/2011].

O estudo parte do princípio que os filmes históricos contêm erros, contudo, ele pretende mostrar qual a validade deste género filmico na construção de conhecimento histórico, quer através da sua utilização com recurso a textos escritos (que contém apenas informação correta), quer pela sua visualização sem recurso a qualquer outra informação. A experiência levada a cabo contava ainda com algumas variantes, nomeadamente avisos para os erros do filme (sem aviso/aviso geral/aviso específico) e estruturação da apresentação (leitura-visualização/visualização-leitura/apenas leitura).

¹⁵³ A teoria da dupla codificação (Dual Coding Theory) é defendida por Allan Paivio e determina que a informação verbal e visual é processada de forma diferente pelo cérebro e origina nele diferentes representações. Assim, o uso simultâneo destas duas formas não compromete a sua perceção, pelo contrário, aumenta o número de representações e conhecimentos. Por outro lado, a concentração em vários elementos visuais ou verbais ao mesmo tempo implica um excesso de informação que levará à dispersão da concentração. Cf. PAIVIO, 2006: 3. Disponível em <<http://www.csuchico.edu/~nschwartz/paivio.pdf>>. [Consulta realizada em 10/05/2011].

nece sempre correta do ponto de vista histórico, enquanto que a informação presente no filme histórico podia, ou não, ser verdadeira, os resultados mostraram que os participantes deste estudo lembravam-se melhor da informação vinculada pelo filme – ainda que falsa – do que da informação fornecida pelo texto. Contudo, a existência de um aviso prévio que alertasse especificamente para um determinado erro histórico do filme, reduziu drasticamente a representação falsa dos aspetos ficcionais do filme, aumentando a fidedignidade histórica daquilo que se lembravam. Foi ainda interessante constatar que, apesar de os participantes saberem da falsidade de trechos de informação transmitida pelo filme, eles ainda se lembravam dessa informação embora a tenham estabelecido como incorreta¹⁵⁴. Esta ilação vai de encontro a uma outra afirmação produzida por O'Connor quando referia que «o filme tem uma presença mais ativa na cabeça do público. (...) Uma vez sedimentados os sentimentos sobre um sujeito de um filme memorável, eles são difíceis, se não mesmo impossíveis de substituir»¹⁵⁵.

Um recurso com as potencialidades do cinema não pode, portanto, ser preterido a favor de recursos mais confortáveis e menos problemáticos para o professor. O reconhecimento das suas potencialidades e das suas limitações são uma mais-valia para a sua integração progressiva na sala de aula; as referências aqui apresentadas devem servir ao professor como orientação, não como regra. Em última análise, ninguém melhor que o professor conhece os alunos que estão à sua frente e as estratégias que melhor se adequam à sua construção de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Em ambiente escolar, a diversidade de opiniões, interpretações, valores e culturas convergem para a forma como cada aluno visualiza e recebe o filme. Por essa razão, é importante que os professores facilitem a compreensão do filme aos alunos; essa postura orientadora e dinamizadora de aprendizagens converge para a construção de uma plataforma de intercâmbio cultural que só enriquecerá o contributo do filme¹⁵⁶.

Esta última ideia aqui elencada leva-nos à problematização de duas outras perspetivas acerca da utilização do filme na sala de aula. Vimos anteriormente que o recurso a outras fontes em conjunto com o texto pode significar o aumento da retenção de ideias históricas nos alunos e, paralelamente, pudemos constatar que estudos revelam que o filme pode despoletar nos alunos um interesse renovado por outro tipo de fontes que complementem, validem ou, por outro lado, contrariem a hipótese transmitida pelo filme com evidências que apontem para uma realidade histórica diferente. O filme é, portanto, sob este ponto de vista, um recurso que pode dar ao professor a ferramenta ideal para incutir

¹⁵⁴ BUTLER *et al*, 2009: 1166-1167. Disponível em <[http://people.duke.edu/~ab259/pubs/ButlerZarombLyle&Roediger\(2009\).pdf](http://people.duke.edu/~ab259/pubs/ButlerZarombLyle&Roediger(2009).pdf)>. [Consulta realizada em 05/04/2011].

¹⁵⁵ O'CONNOR, 1987: 28. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹⁵⁶ VÁRIOS, 2003: 9.

nos alunos o gosto pela História. Quer a informação adicional seja dada pelo professor, quer seja fruto de uma pesquisa autónoma realizada pelo aluno sobre a temática que viu retratada no filme, o facto é que o filme tem essa capacidade de cativar o interesse no aluno e despertar a sua curiosidade¹⁵⁷.

Estas afirmações levam-nos a equacionar, uma vez mais, mas agora sob o ponto de vista prático, a vertente motivacional do filme e a sua aplicação na sala de aula. Constrainimentos de tempo letivo são certamente preocupações dos professores que se deparam entre o cumprimento do programa estabelecido e a possibilidade de introduzir novos métodos de trabalho na sua sala de aula. Sob este ponto de vista, o planeamento didático de uma aula com recurso ao cinema (partindo do princípio que seriam necessários, pelo menos, no caso português presente, dois blocos de noventa minutos para explorar o filme convenientemente) confronta os professores com a escolha entre trabalhar um filme e trabalhar com outros recursos menos morosos e que servem os mesmos objetivos. A escolha não será muito difícil de prever, o filme será sempre equacionado em segundo plano pois implica mais tempo despendido, quer a preparar a aula quer a rentabilizá-la. Contudo, para o professor que efetivamente pretenda utilizar o filme há um conjunto de aplicações menos convencionais, e algumas até controversas, mas que acabam por encaixar na ideia anteriormente defendida que o professor organiza a aula mediante os alunos que tem e os objetivos que pretende atingir.

Neste sentido, a título particular, deixamos ficar algo da nossa experiência pessoal enquanto professores e que pode ser elucidativo das diversas potencialidades do filme. A questão da utilização total ou parcial do filme continua a colocar algumas interrogações quer aos teóricos do cinema, quer a professores¹⁵⁸. Entende-se que a edição do filme por parte do professor, para efeitos didáticos, descaracteriza o seu sentido e mutila-o como forma de arte. O facto é que, independentemente das críticas teóricas que possam ser apontadas, o ato de levar um filme para a sala de aula modifica completamente o aluno, quer ao nível da postura que ele adota na aula, quer a nível motivacional, aumentando consideravelmente o seu interesse. Mesmo não sabendo do que trata o filme, que tipo de filme é, quem o protagoniza... o essencial para os alunos é que o filme os envolva numa aula diferente daquela que estavam à espera e isso é, quer queiramos quer não, um tónico importante para a aula.

Durante a nossa experiência como estagiário¹⁵⁹, o filme foi uma das estratégias levadas a cabo para motivar os alunos para a aula de História. Utilizámos o filme das duas for-

¹⁵⁷ BERMUDEZ, 2008: 111. Disponível em <<http://www2.scielo.org/ve/pdf/rtdcs/v13n13/art06.pdf>>. [Consulta realizada em 11/04/2011].

¹⁵⁸ Alguns teóricos, como Marcos Napolitano, afirmam ser importante, na utilização do filme como recurso didático, não se ficar apenas pelo filme como ilustração de uma perspetiva ou ideia. Cf. NAPOLITANO, 2003: 28-30.

¹⁵⁹ Inserido no Núcleo de Estágio em História na Escola Secundária Inês de Castro durante o ano letivo 2008/2009.

mas aqui enunciadas – na sua totalidade, ou apenas trechos (representativos de alguma ideia ou momento histórico), sendo que, em ambos os casos, os resultados foram amplamente satisfatórios.

O núcleo de estágio exibiu, no final do primeiro período, o filme *Cinderella Man* (Ron Howard, 2005)¹⁶⁰ a uma turma do 9.º ano de escolaridade. Face à disponibilidade de tempo que tínhamos, fomos forçados a optar entre começar desde logo uma nova unidade ou reforçar a unidade anterior com uma ficha de trabalho. A opção reverteu a favor da preparação do 2.º período. Sendo a unidade que se seguia fulcral no conjunto de acontecimentos globais (A Grande Crise do Capitalismo nos anos 30), queríamos provocar os alunos, despertar-lhes a curiosidade para que, durante as férias de Natal, aproveitassem o tempo para pesquisar mais sobre o tema que iríamos abordar. O objetivo principal era, portanto, motivar os alunos, desenvolver uma estratégia que nos permitisse terminar o primeiro período com o olhar sobre o segundo. Um pouco à semelhança do que sucede com os filmes, pretendíamos criar algum *suspense* em torno das próximas aulas de História. A exibição do filme *Cinderella Man* foi acompanhada por um guião de trabalho do filme a ser preenchido pelos alunos durante as férias. Pretendíamos, pois, através de uma história ficcional – que decorria durante o período da Grande Depressão Americana e acompanhava a história de vida de um pugilista que vivera de forma gloriosa os loucos anos vinte mas que, com o *crash* da bolsa em 1929, perdera tudo, inclusivamente o seu prestígio como pugilista – abordar uma época histórica, na sua dimensão espaço-temporal, centrar os alunos no contexto social em que se desenvolveu a crise e, simultaneamente, mostrar-lhes as implicações desse acontecimento através da história de vida de uma personagem real embora inserida numa trama ficcional. Os objetivos foram alcançados. Os alunos assistiram ao filme com atenção, tomando algumas notas e retendo as situações históricas mais importantes; empenharam-se ativamente na pesquisa de elementos presentes no filme e elementos históricos que depois serviram de análise aquando da exploração de conteúdos durante a aula; assumiram uma postura mais interrogativa durante as aulas sobre o tema recorrendo frequentemente às imagens que recordavam do filme, mobilizando conhecimentos anteriores. A produtividade da experiência levou a que, no final do 2.º período, fizéssemos algo semelhante, mas desta vez com música!

Se a utilização completa do filme só se pôde efetivar uma vez, o recurso ao filme como ilustração foi mais recorrente e mostrou, igualmente, ser um recurso válido para os objetivos a atingir. Aquando da exploração do tema «O Nazismo na Alemanha e o Totalitarismo Nazi», e dada a impossibilidade de passar um filme na sua totalidade, optamos por construir um vídeo multimédia para cada uma das aulas, a partir do filme *Hitler, The Rise of Evil* (Christian Duguay, 2003)¹⁶¹, que fosse ao encontro dos conteúdos que iríamos abordar e

¹⁶⁰ *Cinderella Man*. [Registo vídeo]. Realização de Ron Howard. Los Angeles: Universal Pictures, 2005. (144 min.).

¹⁶¹ *Hitler: The Rise of Evil*. [Registo vídeo]. Realização de Christian Duguay. Toronto: Alliance Atlantis, 2003. (130 min.).

mostrasse aos alunos a ascensão de Hitler ao poder na Alemanha. Tivemos o cuidado de selecionar as cenas que melhor ilustrassem o carisma de Adolf Hitler, a ascensão do partido nazi, as suas ideias, trechos da vida de Hitler e, num plano mais global, sistematizar alguns pedaços da vida política alemã de inícios da década de trinta que permitissem aos alunos descortinar as razões do triunfo de Hitler na vida política da Alemanha. Tratando-se de um filme ficcional, tivemos ainda o cuidado de alertar os alunos para a dramatização das cenas e a tarefa que lhes cabia de ter em atenção a coexistência do real e ficcional. A exibição dos dois vídeos foi extremamente importante para as aprendizagens dos alunos, não só ao nível da motivação mas, no empenho que os alunos mostraram ao longo das duas aulas e, principalmente, na facilidade que tiveram em fazer associação de ideias entre as imagens que viram do filme e os restantes recursos analisados bem como a explicação do professor. Estas aulas ficaram também marcadas pela participação ativa dos alunos ao nível da oralidade e ainda pela fluência que demonstraram em exprimir-se por escrito num trabalho que lhes foi proposto ao nível da comunicação escrita. Por estas razões, o recurso ao filme era frequentemente equacionado como estratégia, dada a sua capacidade de seduzir os alunos e, ao mesmo tempo, produzir resultados nas suas aprendizagens.

Vimos, portanto, ao longo dos últimos parágrafos o conjunto de estratégias, recomendações e hipóteses de trabalho com que os professores se deparam para introduzir um recurso como o filme na sala de aula. Observámos como o filme histórico pode trazer benefícios ao nível da motivação e do interesse para a disciplina de História. A análise do cinema na sala de aula traz ainda desafios ao aluno ao confrontá-los com uma fonte diferente do habitual que os obriga a reforçar competências no âmbito da pesquisa e tratamento da informação. Como fonte secundária, o filme histórico confronta os alunos com as diversas interpretações sobre um mesmo tempo e, paralelamente, relaciona-se com eles ao nível da empatia e da proximidade do real ao dar vida a épocas passadas, recriando a historicidade do tempo e do espaço. Ao nível da análise do filme na sala de aula, percebemos que não existe uma forma ideal para o trabalhar mas existem, isso sim, propostas que podem servir de base à introdução do filme na didática da História e, simultaneamente, estratégias que, quando adequadas aos alunos e à sua realidade individual e escolar, se podem reverter em fator de motivação e interesse pela disciplina de História em particular, e pelos fenómenos culturais em geral.

Assim, tendo em conta a diversidade de perspectivas e metodologias de aprendizagem aqui apresentadas, procuraremos, no nosso estudo de caso, fornecer mais elementos que possam contribuir para esta reflexão ao confrontarmos alunos do mesmo ano de escolaridade com estratégias e recursos diferentes – com e sem filme histórico – tentando, dessa forma, aferir resultados no âmbito das aprendizagens e competências adquiridas neste contexto didático específico.

CAPÍTULO III

O CINEMA NO CURRÍCULO, PROGRAMA
E MANUAIS DE HISTÓRIA DO 3.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Temos vindo a analisar, ao longo dos capítulos anteriores, a relação entre cinema e História quer sob o ponto de vista teórico – equacionando-a enquanto Arte e Ciência, analisando a sua especificidade, mas também as características que nos permitem realçar as potencialidades de ambos através da sua relação conjunta – quer sob o ponto de vista prático – articulando cinema e História com a didática, aferindo alguns dos contributos desta ligação para o ensino da História.

Ao referirmo-nos às potencialidades do cinema, e mais concretamente do filme histórico enquanto recurso didático, conferimos-lhe uma importância teórica considerável no âmbito da didática da História que, todavia, só será real se for efetivamente aplicada no quotidiano escolar, seja através da ação individual do professor, seja através do conjunto de normativos legais que regulam o Ensino da História.

O capítulo que se segue focar-se-á na aplicação didática do conjunto de pressupostos que estiveram na base teórica dos capítulos anteriores e que servem de linha de rumo à relação entre cinema e História sob o ponto de vista didático. Para tal, serão analisados os documentos curriculares em vigor, nomeadamente o Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e as Metas de Aprendizagem para o 3.º Ciclo apresentadas em 2010, com o intuito de, por um lado, perceber as linhas estratégicas delineadas para o Ensino da História – os objetivos propostos, as competências que se pretendem desenvolver, as experiências de aprendizagem sugeridas, as metas de aprendizagem a atingir, as sugestões metodológicas oferecidas ao professor – mas, por outro lado, centrar a nossa atenção no objeto de estudo que temos vindo a analisar, o cinema, procurando perceber, primeiramente, qual o papel que lhe é conferido pelos documentos curriculares acima referidos e depois, tentando descortinar qual a importância real do cinema no quotidiano escolar dos alunos, recorrendo, para tal, à análise das propostas didáticas que integram o cinema como recurso (sob as mais variadas formas) e são apresentadas pelos Manuais Escolares.

1. O PROGRAMA DE HISTÓRIA DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Programa de História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem do 3.º Ciclo do Ensino Básico¹⁶² – apresenta um conjunto de propostas sequenciais de trabalho que visam «esclarecer o professor sobre a articulação das várias componentes curriculares»

¹⁶² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascriculares/data/metascriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

e «facilitar as tarefas de planificação»¹⁶³. O documento refere ainda que se limita a apresentar sugestões de trabalho que, embora tenham que respeitar as linhas gerais do plano de estudos, não condicionam a liberdade e autonomia do professor¹⁶⁴. Da mesma forma, o Programa apresenta um conjunto de sugestões metodológicas que articulam objetivos gerais e conteúdos, aos quais adiciona um leque diversificado de estratégias/atividades que visam funcionar como um apoio didático para o professor¹⁶⁵.

Detenhamo-nos um pouco mais neste último ponto – estratégias/atividades – pois é nele que iremos encontrar o cinema na sua relação com a didática. O Programa inclui neste item «um conjunto mais ou menos amplo de propostas de trabalho que, sem serem necessariamente inovadoras, não são ainda suficientemente usadas por muitos professores e podem, nalguns casos, ser elas próprias um incentivo à inovação». Tendo em conta o que havíamos referido relativamente à utilização do cinema na sala de aula ao longo do capítulo anterior – nomeadamente quando nos referimos à possibilidade de legitimar o cinema como um recurso significativo para a aprendizagem em História – cabe-nos agora registar que é o próprio Programa de História a funcionar como elemento propiciador da diversificação de estratégias de aprendizagem em ambiente de sala de aula. Não podemos, portanto, deixar de salientar a abertura expressa no currículo da disciplina de História para uma didática mais moderna, inovadora e motivante. Neste sentido, o Programa refere ainda que a intenção em fornecer este tipo de listagem de estratégias e atividades é proporcionar ao professor «um leque relativamente amplo de exemplos [dos quais] selecionará os mais apropriados às condições concretas em que atua ou que lhe poderão sugerir a organização de outras experiências de aprendizagem que considere mais adequadas»¹⁶⁶, o que nos leva a realçar nestas sugestões o carácter experimental do tipo de atividades levadas a cabo pelo docente em sala de aula. Não nos esqueçamos que, do ponto de vista teórico, como tivemos oportunidade de salientar no capítulo anterior, não existe qualquer fórmula específica para a utilização do filme em sala de aula, ela estará sempre dependente dos conteúdos a desenvolver, da turma que o professor tiver à sua frente e, em última análise, do próprio professor.

¹⁶³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascriculares/data/metascriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁶⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascriculares/data/metascriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁶⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascriculares/data/metascriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁶⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascriculares/data/metascriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

A abertura expressa neste documento relativamente à diversificação das estratégias didáticas a levar a cabo na sala de aula é um ponto de partida fundamental para que o professor opte pela efetiva utilização nas suas aulas de um recurso como o cinema. Se, pelo contrário, o currículo determinasse, de forma rígida, a utilização de estratégias específicas para cada conteúdo, a diversificação de materiais de trabalho estaria significativamente condicionada e, conseqüentemente, a introdução de novos recursos que pudessem, de uma forma ou outra, dinamizar as aprendizagens, seria fortemente restringida.

O conjunto de propostas apresentadas no Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico vai um pouco mais além no campo das sugestões metodológicas apresentadas para a dinamização de estratégias e atividades no âmbito da aula de História. Assim, a utilização de determinados recursos (como pode ser o caso do cinema, dada a sua versatilidade) para a prossecução de objetivos gerais que podem não estar diretamente relacionados com os conteúdos da disciplina, mas ajudam a trabalhar domínios como as Capacidades/Aptidões e Valores/Atitudes está também contemplada no domínio das estratégias e atividades apresentadas neste programa. Este fator indicia, por um lado, a capacidade da História desempenhar uma função social na aprendizagem dos alunos e, por outro lado, a possibilidade de diversificar as abordagens à História, seja através dos recursos utilizados, seja através das atividades delineadas para a obtenção dos diversos objetivos propostos. Uma vez mais, a abertura deste documento às iniciativas individuais dos professores pode ser vista como um incentivo à inovação didática e à utilização de novas estratégias que possam sustentar aprendizagens significativas em História.

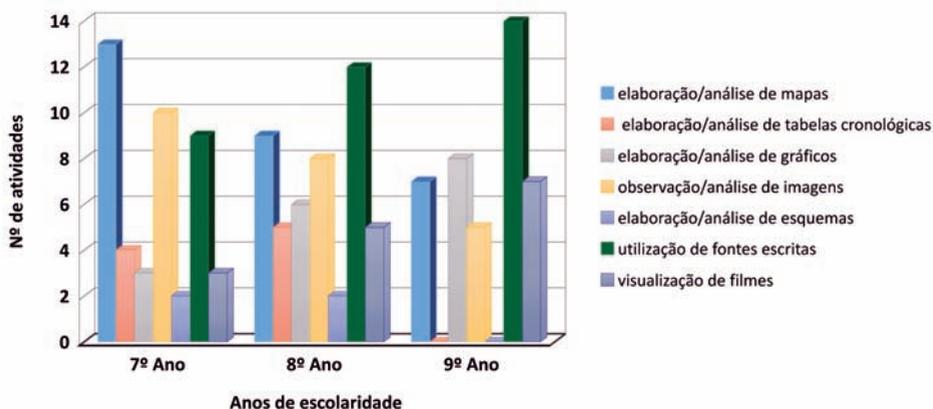
Se, sob o ponto de vista teórico, há uma real possibilidade de incluir o cinema na didática da História – uma vez que se privilegia a diversidade de recursos e a adaptação de estratégias e atividades às realidades quotidianas das escolas, das turmas, dos alunos e professores (vimos no capítulo anterior que o fator motivação é particularmente importante quando se escolhe utilizar em sala de aula um recurso como o cinema) – na prática, qual será o espaço dado ao cinema nas estratégias e atividades propostas pelo Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico? Serão essas propostas representativas de um real interesse pela diversidade de recursos? Como surgem essas propostas? Sabemos que são apenas «sugestões» mas estarão elas enquadradas com os objetivos específicos e gerais da disciplina de História e do aluno do 3.º Ciclo? Qual a importância dada a um recurso como o cinema para a aprendizagem da História?

O Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico está organizado em onze grandes temas, estando depois subdividido em subtemas (13 subtemas no 7.º Ano de Escolaridade, 9 subtemas no 8.º Ano de Escolaridade, 10 subtemas no 9.º Ano de Escolaridade). Para cada subtema, o Programa apresenta um conjunto de propostas no âmbito das estratégias e atividades que variam desde elaboração/análises de mapas, elaboração/análise de tabelas cronológicas, leitura/análise de documentos escritos, até à análise de documentos iconográficos, contacto direto com fontes arqueológicas, visualização de documentários ou

filmes de ficção, entre outras atividades passíveis de serem realizadas pelo professor em contexto de aula. Desta forma, e a para o que nos interessa no nosso caso, iremos analisar as sugestões dadas pelo programa quanto à utilização do cinema na sala de aula.

Comecemos por observar a importância dada ao cinema no conjunto de sugestões metodológicas apresentadas pelo Programa em cada um dos anos de escolaridade. Para tal, foi feita a contabilização dos vários tipos de propostas apresentadas pelo Programa, distribuindo-os em sete grandes grupos¹⁶⁷ – elaboração/análise de mapas, elaboração/análise de tabelas cronológicas, elaboração/análise de gráficos, elaboração/análise de esquemas, observação/análise de imagens, utilização de fontes escritas e visualização de filmes. Os resultados a seguir apresentados (Gráfico 1) mostram-nos o número de vezes que cada atividade/estratégia foi sugerida em cada ano de escolaridade.

Gráfico 1 – Propostas de actividades sugeridas pelo Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico

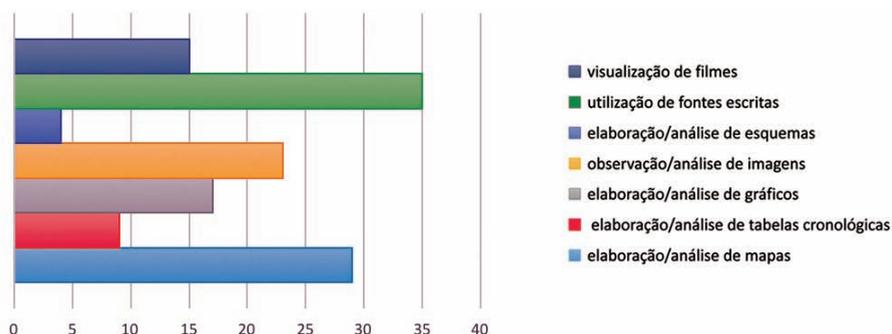


A análise deste gráfico permite-nos constatar que há, efetivamente, alguma diversidade nas propostas apresentadas ao longo dos três anos que compõem o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Para além dos grupos elencados no gráfico, existem ainda algumas propostas no Programa que, apesar de não serem tão frequentes quanto aquelas que apresentamos, servem para ilustrar a variedade de sugestões (é o caso das visitas de estudo, do recurso a trabalho multidisciplinar ou ainda de propostas de trabalho de pesquisa por parte dos alunos). Contudo, pelos resultados apresentados, podemos observar que há algumas tendências que devemos considerar. Assim, podemos constatar que há uma diminuição gradual, ao longo dos três anos, do número de propostas que incluem a elaboração/

¹⁶⁷ As categorias apresentadas refletem as atividades com maior número de ocorrências ao longo de todo o Programa. Embora sejam mencionadas outras sugestões de atividades, o número de ocorrências não justificava a criação de novas categorias.

análise de mapas e a observação/análise de imagens, sendo o inverso também verificável no aumento das propostas de elaboração/análise de gráficos, na utilização de fontes escritas e na visualização de filmes. Ora, esta situação pode ser compreendida à luz da complexificação das propostas desde o 7.º ao 9.º ano de escolaridade, entendendo-se portanto que o desenvolvimento gradual das capacidades cognitivas dos alunos exige propostas de trabalho que vão ao encontro de uma maior exigência ao nível dos conteúdos e das competências a atingir. Por outro lado, redirecionando esta análise especificamente para o cinema, se é verdade que as propostas de visualização de filme experienciam um aumento gradual, ao contrário do que acontece com a elaboração/análise de mapas, por exemplo, que diminui ao longo dos anos, não podemos deixar de evidenciar que em nenhum momento essas propostas ultrapassam as de elaboração/análise de mapas. Mesmo no 9.º ano (ano de escolaridade que obtém o maior número de propostas para a visualização de filmes – 7), as propostas cinematográficas apresentadas surgem como as terceiras mais sugeridas, a par com a elaboração/análise de mapas e atrás da utilização de fontes escritas e da elaboração/análise de gráficos, o que sugere que, apesar de existir um crescimento sustentado do número de propostas de visualização de filmes, o cinema continua a ser, enquanto estratégia de aprendizagem, um recurso com menor expressão.

Gráfico 2 – Total das propostas apresentadas pelo Programa ao longo do 3.º Ciclo

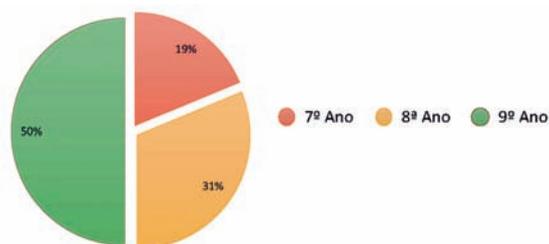


Importa também saber, em termos globais, qual a importância dada pelo Programa a cada uma das estratégias sugeridas, independentemente do ano em que cada proposta aparece. O gráfico a seguir apresentado (Gráfico 2) mostra-nos o total das propostas apresentadas pelo Programa nos 7.º, 8.º e 9.º anos.

Como podemos observar, a visualização de um filme é apenas a quinta sugestão mais apresentada (em sete possíveis) no Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico. As propostas de atividades em torno da utilização de fontes escritas assumem-se como líderes nas estratégias a aplicar pelo professor para o desenvolvimento de conteúdos. Por outro

lado, não deixa de ser interessante constatar que a visualização de filmes adquire alguma importância no cômputo geral das atividades propostas e que, se tivermos em consideração o facto de se tratar de um produto eminentemente visual – na medida em que recorre à imagem como forma de transmissão de conhecimento – quando juntamos os valores referentes à visualização de filmes e à observação/análise de imagens, as propostas de âmbito visual suplantam as restantes, o que confere um grau de importância relevante às atividades de natureza imagética.

Gráfico 3 – Propostas cinematográficas distribuídas por anos de escolaridade



Outra observação pertinente prende-se com a frequência com que é sugerido o filme como proposta de atividade ao longo dos três anos de estudo. O gráfico seguinte (Gráfico 3) mostra-nos a quantidade de propostas cinematográficas que constam no Programa de História ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos apontam para um aumento progressivo no número de propostas ao longo dos três anos de escolaridade. Se no 7.º ano há apenas três propostas em treze subtemas possíveis, no 9.º ano verifica-se uma relação de oito propostas em dez subtemas possíveis. Há algumas razões que podem explicar esta diferença: do ponto de vista didático, o próprio Programa alerta para esta progressiva complexificação dos conteúdos e respetivos objetivos a atingir. Assim, quando chegamos ao 9.º ano, pretende-se que os alunos adquiram um pensamento mais reflexivo, da mesma forma que se dará um maior relevo a aspetos de natureza cultural¹⁶⁸, o que, de certa forma, coincide com uma maior incidência de propostas cinematográficas para este ano de escolaridade. Por outro lado, o facto de os três anos de escolaridade se debruçarem sobre períodos históricos que estão mais ou menos circunscritos no tempo (no 7.º ano vão desde a Pré-História à Idade Média, no 8.º ano abordam toda a Época Moderna, no 9.º ano a Contemporaneidade) faz com que se

¹⁶⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 6. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

reflita uma tendência maior no número de propostas apresentadas para a época contemporânea, seja por razões históricas (o cinema só aparece em finais do século XIX), seja pelo facto de existir uma maior produção cinematográfica que versa sobre problemáticas do século XX, seja ainda pelo facto de o filme, sendo um produto cultural de uma época, poder ser trabalhado como uma fonte primária.

Neste sentido, a partir do 9.º ano de escolaridade há a tentativa de trazer o filme como fonte histórica para a aula de História. Se em anos anteriores a ficção (mais concretamente o filme histórico) era a única forma de explorar o filme enquanto recurso, a possibilidade de incluir o filme como fonte primária nas estratégias e atividades propostas terá alguma relevância na medida em que, das oito propostas cinematográficas apresentadas para o 9.º ano, três delas contemplam filmes realizados na época histórica em estudo¹⁶⁹.

No que diz respeito às características das propostas de visualização de filmes, a primeira ilação a retirar a partir da análise do Programa é que este se limita a sugerir um determinado filme para um conteúdo específico¹⁷⁰, ligando o conteúdo do filme ao conteúdo a lecionar pelo professor. Ao contrário do que havia sido referido relativamente à diversificação de recursos e estratégias para a prossecução de objetivos gerais no campo das atitudes, valores e comportamentos (abordagens que poderiam ser feitas transversalmente através da utilização do filme, dada a sua versatilidade e capacidade em se relacionar com a vida dos alunos e o seu quotidiano), o Programa limita-se a relacionar o filme com as aprendizagens históricas. Podemos equacionar esta questão numa dupla vertente: se é verdade que o Programa reconhece competências ao filme como recurso (ao ponto de pôr em pé de igualdade relativamente a um recurso como um documento escrito ou uma tabela cronológica) e faz dele um veículo transmissor de conhecimento histórico – potencialidade que, como temos vindo a demonstrar, é passível de ser atingida através do filme ficcional

¹⁶⁹ Os filmes propostos são: filmes sobre a revolução soviética do realizador Sergei Eisenstein; *O Garoto de Charlot* (1921), *A Quimera de Ouro* (1925), de Charlie Chaplin e *Nascimento de Uma Nação* (1915), de David Griffith; *As Vinhas da Ira* (1940), de John Ford. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁷⁰ Aqui ficam alguns exemplos de propostas efetuadas pelo Programa: 7.º Ano – Tema 1: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações (1.1. As sociedades recolectoras) «Visionamento e comentário de filmes sobre sociedades recolectoras do presente e do passado (ex. *A Guerra do fogo*, de J.J. Annaud)». 8.º Ano – Tema 6: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII (6.3 – Cultura em Portugal face aos dinamismos da cultura europeia) «Visionamento e comentário de filmes sobre as novas atitudes científicas e a resistência à inovação (ex. *Galileu*, de L. Cavani)». 9.º Ano – Tema 9: A Europa e o Mundo no limiar do século XX (9.1 – Hegemonia e declínio da influência europeia) «O visionamento de filmes que evocam aspetos da colonização europeia em África, da 1.ª Guerra Mundial, do taylorismo ou da «frágil prosperidade» dos anos 20 (citam-se, a título de exemplo, os filmes *África Minha*, de Sidney Pollack, e *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin)». Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

– não podemos, todavia, ignorar que são menosprezadas outras capacidades do filme, como por exemplo o facto de se poder trabalhar através dele temas como a tolerância, a multiplicidade cultural ou a cidadania¹⁷¹. O facto de o Programa não sugerir o filme como proposta de atividade para atingir outro tipo de objetivos – que não aqueles que estão diretamente ligados à disciplina de História – leva-nos a crer que há neste documento a valorização do aspeto científico do filme em detrimento do seu aspeto artístico e cultural.

Sob uma outra perspetiva, ao analisarmos mais detalhadamente o tipo de filmes propostos pelo Programa, percebemos que a inclusão do filme como proposta de trabalho não obedece a uma real valorização do filme enquanto instrumento didático. Poder-se-ia dizer que estamos perante um documento deveras inovador no que toca à introdução do filme no rol de recursos disponíveis para o professor de História, e que, para um Programa que foi desenvolvido na última década do século XX, revela o acompanhamento das teorias didáticas mais evoluídas. Há, porém, alguns detalhes que fazem com que este documento não seja tão evoluído como à primeira vista pode parecer. Em primeiro lugar, apesar de ser louvável a inclusão do filme no conjunto de estratégias e atividades na aula de História, a sugestão apresentada pelo Programa fica-se apenas por uma dimensão do filme, ou seja, propõe-se o visionamento de um determinado filme com o objetivo de: analisar a sociedade, ilustrar uma época em estudo, facilitar a compreensão do quotidiano medieval ou para uma melhor compreensão dos problemas e vivências da época¹⁷². Desta forma, podemos pois constatar que se trata de uma utilização do filme meramente ilustrativa, algo que alguns teóricos desaconselham, uma vez que se desvalorizam grande parte das suas potencialidades¹⁷³. Para além deste facto, utilizar o filme como mera ilustração é inoportuno numa sala de aula; um filme tem, normalmente, a duração aproximada de duas horas, ora, utilizar todo esse tempo para perceber algo que demoraria dez minutos a analisar através de um outro recurso é desperdiçar tempo de aula valioso. A questão reside em perceber até que ponto uma proposta destas, em vez de funcionar como um incentivo, não acaba por desencorajar a utilização do filme. É legítimo para o professor pensar que, ao optar pela visualização de um filme na sala de aula, ele terá trinta minutos de análise histórica (correspondente às cenas que ilustram a sociedade, o quotidiano, os problemas e vivências de uma época) e uma hora e meia de entretenimento sem que haja qualquer enquadramento

¹⁷¹ A este propósito Alan S. Marcus [*et alia*] referem que a aula de estudos sociais deve ser entendida como o lugar próprio para perceber verdadeiramente outras culturas e «o outro»; tendo em vista esta finalidade, o filme poderá ser a ferramenta indicada para trabalhar este campo uma vez que faz confluír na sua história diferentes perspetivas. Cf. MARCUS *et al*, 2010: 31-32.

¹⁷² Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁷³ Veja-se a posição assumida por Marcos Napolitano relativamente à utilização do filme como mera ilustração, a qual foi abordada no capítulo anterior. Cf. NAPOLITANO, 2003: 28-30.

entre o filme e a disciplina de História! Não basta o Programa elencar alguns filmes que possam ser utilizados como estratégia de aprendizagem. À semelhança do que acontece com as propostas de leitura de textos escritos ou análise de mapas¹⁷⁴, também as sugestões metodológicas que incluem o filme como atividade deveriam estar melhor fundamentadas para que se valorize de uma forma efetiva a utilização de um recurso como o filme na sala de aula. Os objetivos que orientam a utilização do cinema não se devem cingir a um vetor, devem antes procurar explicar o contributo do filme na sua vertente artística, de linguagem, de reencenação histórica e como fonte de informação. Não apresentar objetivos específicos significa abrir espaço à utilização do filme como entretenimento, algo certamente pouco desejável. A título de exemplo, quando o Programa apresenta como proposta cinematográfica a visualização de um filme como o *Robin dos Bosques* (Michael Curtiz, 1938), há muito mais a analisar sob o ponto de vista histórico do que apenas «a compreensão do quotidiano medieval»¹⁷⁵. A proposta apresentada no Programa de História podia ir além do senso comum e do conhecimento geral, fornecendo ao professor alguns tópicos que o pudessem orientar um trabalho mais aprofundado na sala de aula. A visualização do filme *Robin dos Bosques* podia servir de pretexto para abordar: a questão das cruzadas e as suas implicações (pelo menos no caso inglês, cuja partida do rei Ricardo I deixou ficar um vazio de poder); as questões da justiça na Idade Média, procurando fazer com que os alunos percebam que as diversas formas de entendimento do valor justiça (nomeadamente a justiça praticada pelo Rei e a justiça moral que no filme está personificada na posição assumida por Robin, roubando aos ricos para dar aos pobres); as questões de fidelidade e o jogo de interesses presente na sociedade medieval (quer pela nobreza de armas quer pelo povo; no filme a nobreza aparece associada ao Príncipe João I, apoiando a sua investida ao trono, ao passo que o povo de Inglaterra, enquanto súbditos, jura fidelidade ao Rei (Ricardo I)); e ainda, a distinção existente entre classes sociais, quer ao nível das questões do trabalho, quer ao nível dos impostos (onde o povo aparece como a classe mais penalizada em ambos os níveis, por oposição à nobreza que era privilegiada). Assim, ao aprofundar o valor didático do filme e a sua relação com o conteúdo histórico que se

¹⁷⁴ A título de exemplo, o Programa propõe, para análise de fontes escritas e iconográficas: «uma análise das fontes literárias e iconográficas que, tanto quanto possível, recrie o quotidiano dos diversos grupos sociais, lembrando-se, a propósito, as possibilidades de utilização didática de textos simplificados da linha trovadoresca, dos livros de linhagens ou das crónicas de Santa Cruz, textos que poderão também proporcionar matéria de dramatização»; ou ainda, a proposta de uma atividade de recolha de informação: «a utilização de reproduções de cartazes ou de gravuras e de anúncios de jornais que documentem as modificações que a revolução industrial provocou no quotidiano das populações, o que permitirá, igualmente, efetuar uma primeira sensibilização sobre a importância da publicidade. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 32-56. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>.

¹⁷⁵ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

pretende trabalhar, a sugestão que inclui a visualização de um filme sairia valorizada, funcionando como uma real proposta de trabalho e estratégia de aprendizagem em vez de uma simples sugestão.

Percebemos, neste momento, que a evolução do conhecimento na área da Educação Histórica e da didática da disciplina tornaram o Programa desatualizado, sendo esta análise sobre o cinema o reflexo disso mesmo, na medida em que as orientações mencionadas no Programa carecem de fundamentação teórica à luz dos conhecimentos que hoje possuímos sobre a importância do cinema enquanto recurso didático. O Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico não deixa de ser, no entanto, como pudemos constatar, um primeiro nível no conjunto de sugestões apresentadas ao professor. Trata-se de um instrumento relevante para o docente, uma vez que lhe fornece algumas propostas de trabalho que podem ser utilizadas na sala de aula. No que respeita à sua relação com o cinema, percebemos que, apesar de nem sempre ir ao encontro dos pressupostos teóricos enunciados em capítulos anteriores, há uma tentativa de o incluir no conjunto das estratégias de aprendizagem disponíveis para o professor. Por outro lado, apesar de as propostas apresentadas não serem elucidativas quanto à metodologia de trabalho com o filme, é meritória a capacidade de sugerir a sua utilização, quer na componente de fonte primária, quer como fonte secundária, característica que evidencia algum conhecimento relativamente às investigações realizadas no campo da teoria da relação entre cinema e História.

2. CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

Relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais¹⁷⁶, este documento surge como uma forma de tentar determinar os «pontos de ancoragem da gestão curricular dos programas em vigor que tornem significativa e pertinente a relação com o saber histórico»¹⁷⁷. Definiram-se os três núcleos do saber histórico – o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes; a Compreensão Histórica (nos domínios da temporalidade, espacialidade e contextualização); e, finalmente, a Comunicação em História – numa tentativa de «garantir a articulação e unidade dos programas» e «proporcionar aos professores um sentido, um caminho comum de construção das aprendizagens específicas

¹⁷⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinobasico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁷⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinobasico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

da História no percurso da escolaridade básica»¹⁷⁸. Com efeito, ao visar uma gestão curricular mais aberta e equilibrada dos programas, e tendo em linha de conta uma progressiva valorização de conhecimentos que correspondam à necessidade e diversidade das situações, «torna-se fundamental a organização do ensino/aprendizagem em vetores claros e bem definidos, sustentado em *experiências de aprendizagem* específicas que possam favorecer, nos alunos, a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada»¹⁷⁹.

O documento elenca algumas das experiências de aprendizagem que poderão ser desenvolvidas pelos professores com o objetivo de trabalhar os três núcleos fundamentais de competências específicas. No que diz respeito ao 3.º Ciclo, as atividades sugeridas no Currículo Nacional do Ensino Básico contemplam o cinema (e não o fazem de forma explícita) em duas propostas de experiências de aprendizagem: primeiramente ao nível do Tratamento de Informação/Utilização de Fontes – onde se sugere que o aluno faça uso das metodologias próprias da História, nomeadamente no que diz respeito à pesquisa e seleção de informação, distinguindo fontes históricas diversas (fontes primárias e secundárias, historiográficas e não historiográficas (ficção, propaganda...))¹⁸⁰; depois, ao nível do desenvolvimento da Compreensão Histórica, na vertente da contextualização, ao referir que se poderá recorrer à «análise comparativa de diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas, etc.)»¹⁸¹. Contudo, apesar de aparecer como estratégia em dois dos três núcleos de competências específicas, a versatilidade do cinema enquanto recurso poderá ser aproveitada para o desenvolvimento de outras atividades em sala de aula.

Ao nível das sugestões de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de competências, este documento traz-nos um conjunto diversificado de estratégias numa tentativa de exemplificar algumas metodologias possíveis para o trabalho com competências na sala de aula de História. O manancial de propostas apresentadas dá ao professor um leque diferenciado de recursos possíveis para o desenvolvimento de competências. Por

¹⁷⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinobasico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁷⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinobasico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁸⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinobasico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁸¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB: 101. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinobasico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

outro lado, o espaço deixado à criatividade do professor na opção pelas estratégias mais adequadas ao desenvolvimento de competências não limita o recurso ao cinema, pelo contrário, tendo em conta as suas potencialidades, o professor poderá adequar a sua utilização com as finalidades a atingir em cada competência específica. Por exemplo, ao nível da compreensão histórica no domínio da temporalidade, o documento estabelece que o aluno deverá, no 3.º Ciclo, «localizar no tempo eventos e processos, distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade, estabelecendo relações entre passado e presente e aplicando noções emergentes de multiplicidade temporal», pelo que, a utilização do cinema, quer seja o filme de época (fonte primária), quer seja o filme histórico (fonte secundária) permite desenvolver esta competência, na medida em que, por um lado, o filme de época evoca as imagens de um determinado tempo e espaço, permitindo aos alunos recuperar visualmente o período em estudo e, por outro lado, com o filme histórico, o conjunto de representações e reencenações de uma época confrontam os alunos com a visão que o «presente» tem do «passado». Ora, esta característica singular do cinema mostra-nos até que ponto a plasticidade deste recurso, aliado ao dinamismo de um professor, pode permitir que um documento como o Currículo Nacional do Ensino Básico esteja sujeito a diversas interpretações e leituras que promovam a diversidade de recursos e estratégias ao serviço de professores e alunos para a realização da tarefa do ensino/aprendizagem de História.

O que temos, portanto, neste documento, para além do facto de ele funcionar como um referencial no domínio das competências a trabalhar em História e das finalidades a atingir no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico, é um conjunto de sugestões metodológicas ao nível das estratégias de aprendizagem, que visam elucidar a tarefa do docente, isto é, sem se referir concretamente aos conteúdos a abordar, o documento determina um leque de situações em que o aluno deverá, à saída do 3.º Ciclo, ser competente, cabendo ao professor orientar as estratégias de aprendizagem para atingir esse fim. Em alguns aspetos, este documento segue a linha determinada pelo Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, propõe atividades e estratégias de aprendizagem que, não sendo vinculativas para o professor, o ajudam a refletir sobre os conteúdos a trabalhar e a melhor forma de os transmitir aos alunos. A variedade de recursos apresentados como passíveis de serem utilizados em sala de aula proporciona ao docente uma visão alargada das possibilidades ao serviço do Ensino da História, para além do facto de exemplificar o tipo de recursos a utilizar para cada competência a desenvolver. No que diz respeito ao cinema, verificamos que a presença deste recurso como estratégia de aprendizagem não é abundante, porém, e por se tratar de sugestões e propostas de trabalho, não deixa de ser importante verificar que este recurso é ainda um campo aberto à exploração e que, em nenhum momento, este documento limita a sua utilização.

3. METAS DE APRENDIZAGEM

O projeto Metas de Aprendizagem¹⁸² consiste na «conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina (...) [e] traduz-se na identificação de competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina»¹⁸³. Este projeto surge ainda com o intuito de clarificar os documentos que orientam a ação das escolas e dos professores – nomeadamente o Currículo Nacional e o Programa de cada disciplina – visando, para tal, «operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar (...) do conhecimento sólido dos respetivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos»¹⁸⁴.

As Metas de Aprendizagem da disciplina de História¹⁸⁵ vêm, de certa forma, clarificar o diploma que consagra as competências essenciais definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico a que anteriormente fizemos referência. Assim, as três competências essenciais – Utilização de Fontes, Compreensão Histórica (temporalidade, espacialidade, contextualização), Comunicação em História – deram lugar a cinco domínios – Compreensão temporal, Compreensão espacial, Compreensão contextualizada, Interpretação de Fontes, Comunicação em História – que depois se traduzem em catorze metas de aprendizagem¹⁸⁶, sendo que cada meta de aprendizagem é composta por metas intermédias para

¹⁸² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: DGE. Disponível em: <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁸³ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁸⁴ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁸⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em: <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

¹⁸⁶ Meta Final 1) O aluno utiliza unidades/convenções de datação para relacionar e problematizar a relevância de personalidades, acontecimentos, processos e interações em diversos tempos. Meta Final 2) O aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a história da Humanidade, relacionando a história nacional com a história europeia e mundial. Meta Final 3) O aluno reconhece a complexidade das ideias de mudança e continuidade em História, integrando noções sobre diferentes ritmos de evolução (longa, média e curta duração; evolução e rutura) e múltiplas perspectivas sobre sentidos de mudança (progresso, declínio, ciclo) e permanência (estabilidade, inevitabilidade). Meta Final 4) O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte de compreensão da ação humana em diferentes espaços ao longo do tempo. Meta Final 5) O aluno integra na sua ideia de história uma visão diacrónica e multiperspetivada da ocupação humana dos espaços (no sentido em que as visões e formas de representação dos espaços mudam ao longo dos tempos e segundo pontos de vista diversos). Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado. Meta Final 7) O aluno apresenta sínteses sobre acontecimentos, processos e períodos de diversas sociedades do passado, integrando várias causas (motivações de protagonistas individuais ou coletivos, condicionalismos materiais e humanos) e conseqüências, em diversas

cada ano de estudo. Ora, esta reorganização, para além de explicitar o anterior documento, proporciona aos professores um referencial único no que respeita à operacionalização das competências; ao fornecer metas intermédias e finais a atingir, transforma-se num importante guia de trabalho para o professor, na medida em que estabelece finalidades a curto, médio e longo prazo, possibilitando uma planificação mais aberta e flexível.

Paralelamente, o documento referente às Metas de Aprendizagem consagra ainda algumas estratégias que podem ser utilizadas para, dessa forma, atingir as metas estabelecidas. São exemplificadas um total de seis estratégias de aprendizagem a partir das quais se podem atingir os objetivos propostos nas metas. Nestes exemplos, são elencadas, num primeiro momento, as finalidades a atingir bem como os resultados que se espera obter; seguidamente, é descrita a atividade a executar pelo professor; finalmente, são indicadas as normas de avaliação de desempenho dos alunos. Dos seis exemplos apresentados nenhum deles utiliza o cinema como recurso, contudo, percebemos que se tratam apenas de exemplos e que, por essa razão, não poderão fazer referência a todo o tipo de recursos à disposição do professor. No entanto, a flexibilidade deste documento relativamente à sua transposição para a realidade escolar permite-nos vislumbrar espaço para a integração de um recurso como o cinema para atingir metas de aprendizagem. À semelhança do que acontece com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, também as Metas de Aprendizagem partem de Competências Específicas para promover aprendizagens significativas e, nesse sentido, ao dinamizar em sala de aula um recurso como o cinema, o professor está a trabalhar, simultaneamente, com vista à obtenção de diversas metas de aprendizagem. Assim, ao trazer para a sala de aula, como recurso, um filme histórico, o professor está a potenciar, devido às características do próprio filme como género cinematográfico, aprendizagens que vão ao encontro das finalidades expressas pelas metas. A título de exemplo, poderíamos referir que, ao levar um filme histórico para a sala de aula, o professor estará, por um lado, a diversificar o leque de informação disponível aos alunos e, por outro lado, estará a confrontá-los com linguagens diferentes daquela com que eles

dimensões históricas, para relacionar a história nacional, europeia e mundial. Meta Final 8) O aluno aplica terminologia e conceitos substantivos (essenciais para a compreensão histórica), tornados significativos ao longo da abordagem das temáticas em estudo. Meta Final 9) O aluno reconhece a diversidade, quer de interesses, culturas e ideologias quer de experiências interculturais, e avalia motivações e razões dos intervenientes em situações históricas (pacíficas, de tensão ou conflituais) e respetivas consequências. Meta Final 10) O aluno apresenta breves sínteses diacrónicas sobre contributos significativos para a Humanidade, de vários indivíduos, grupos sociais, povos e civilizações. Meta Final 11) O aluno reconhece a utilidade social do saber historiográfico, pela capacidade que fornece de examinar a informação sobre o mundo de forma objetiva e multiperspetivada, e de pensar a vida e as identidades a uma escala temporal abrangente. Meta Final 12) O aluno comunica as suas ideias em História, por escrito (em narrativas, relatórios de pesquisa, pequenos ensaios e respostas breves) e oralmente (em debates e diálogos de grande e pequeno grupo). Meta Final 13) O aluno utiliza as TIC para comunicar e partilhar as suas ideias em História. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em: <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

estão habituados a lidar (documentos escritos, imagens estáticas, etc.), o que poderá implicar, por sua vez, uma maior problematização de diversos aspetos de carácter histórico. A forma como o filme apresenta a informação ao aluno (a informação não aparece de forma sequencial nem separada tematicamente, no filme, economia, sociedade, política e cultura aparecem misturados e, dessa forma, promovem um olhar mais atento e crítico relativamente à realidade abordada) confronta o aluno com a necessidade de, como refere a meta de aprendizagem seis «interpretar fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado»¹⁸⁷.

Ao refletirmos sobre a importância destes documentos no quadro da operacionalização das aprendizagens na disciplina de História percebemos que, apesar de não serem vinculativos, todos eles apresentam orientações para uma prática pedagógica racional, estruturada e exequível, na medida em que, não obstante o facto de haver um programa a cumprir, é dado ao professor espaço de manobra para a introdução de novas metodologias, novas atividades, novas estratégias de aprendizagem que contribuam, não só para a obtenção dos objetivos estabelecidos, mas também para uma real aprendizagem significativa em História. A atualização dos referenciais curriculares para a disciplina de História mostra esta necessidade de dotar o trabalho do professor de um maior rigor ao nível das estratégias a utilizar, para garantir que os alunos possuam, à saída do Ensino Básico, um conjunto de conhecimentos e competências históricas que lhes sejam úteis no seu quotidiano. Esta valorização do conhecimento histórico é reforçada pela multiplicidade de estratégias de aprendizagem sugeridas ao professor pelos diversos documentos analisados, e ainda pela abertura metodológica que está traduzida nesses mesmos documentos e que contribui para práticas docentes inovadoras que promovam um maior interesse pela disciplina, mantendo-se contudo a exigência científica. É o caso da integração de um recurso como o cinema no conjunto de estratégias de aprendizagem a utilizar na sala de aula de História. Pudemos constatar que a gradual integração deste recurso vem, por um lado, atestar a sua utilidade enquanto ferramenta histórica, na medida em que é uma fonte histórica relevante para o estudo da História e, por outro lado, percebemos que as potencialidades do filme, enquanto recurso didático, nos permitem enquadrá-lo no conjunto de estratégias de aprendizagem que possibilitam aprendizagens históricas que tenham como referenciais o quadro das Competências Específicas e das Metas de Aprendizagem.

Sabendo de antemão o conjunto de orientações presentes nos documentos analisados, pretendemos agora perceber até que ponto os Manuais Escolares de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico em circulação no mercado nacional refletem, ou não, as sugestões apresentadas ao nível do cinema. Que género de propostas são apresentadas? Como são

¹⁸⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em: <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

apresentadas, ou seja, são apenas propostas de visualização ou propõem também experiências de aprendizagem a partir do filme? O Manual Escolar segue, ou não, as teorias exploradas no capítulo anterior sobre a utilização do filme em sala de aula? Estas serão, pois, algumas das questões a que tentaremos responder ao longo dos próximos parágrafos.

4. ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES

A legislação oficial define o Manual Escolar¹⁸⁸ como «o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem»¹⁸⁹. A sua avaliação e certificação garantem, por seu turno, «a conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações curriculares em vigor» e atestam a validade do ME enquanto «instrumento de apoio ao ensino e à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo»¹⁹⁰.

Sob o ponto de vista prático, investigações recentes na área dos Manuais Escolares revelam-nos a sua importância ao nível dos recursos didáticos utilizados pelos professores na sala de aula. Assim, num estudo levado a cabo com professores portugueses, 77% dos professores entrevistados para a tese de mestrado de Alzira Alberto admitiram que o Manual Escolar representa para eles o principal recurso didático¹⁹¹. Da mesma forma, outros estudos chegaram à conclusão que, em países desenvolvidos, 60% dos professores confiam no ME para desenvolver 90% do tempo de aula¹⁹².

Ora, tendo em linha de conta esta predominância do Manual Escolar no âmbito dos recursos didáticos disponíveis para o trabalho do professor e levando ainda em consideração que este incorpora as orientações determinadas pelo Ministério da Educação no que respeita à organização do processo de ensino/aprendizagem, pretendemos, nesta fase, saber até que ponto o cinema, enquanto recurso pedagógico-didático, integra o conjunto de materiais disponibilizados pelo Manual e qual o tratamento que recebe pelo mesmo.

Neste sentido, foi criada uma base de dados onde foram incluídas todas as propostas cinematográficas presentes em cada um dos Manuais Escolares do 3.º Ciclo do Ensino Básico avaliados e certificados para adoção pela DGIDC para o ano letivo 2011/2012, nos termos do artigo 12.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto.

Estas propostas de rentabilização didática do cinema efetuadas pelos Manuais Escolares serão depois analisadas singularmente, na tentativa de percebermos até que ponto

¹⁸⁸ Daqui em diante utilizar-se-á oportunamente a sigla ME para identificar o Manual Escolar.

¹⁸⁹ Artigo 3.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto.

¹⁹⁰ Artigo 7.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto.

¹⁹¹ Cf. SOUTO GONZÁLEZ *in* COSTA, 2008.

¹⁹² Cf. MAIA, 2010.

existe, ou não, a interferência das teorias aqui referidas nos capítulos anteriores e ainda, se as propostas apresentadas cumprem as orientações curriculares determinadas nos documentos oficiais vigentes.

Numa outra perspetiva, tentaremos ainda perceber a diferença de tratamento do material fílmico em cada um dos manuais escolares. Procuramos evidenciar diferenças ao longo dos níveis de estudo, do grau de complexidade que envolve cada proposta e dos objetivos que estão por detrás de cada atividade ou estratégia de aprendizagem que recorra ao cinema.

Os dados recolhidos foram alvo de tratamento estatístico. Categorizamos as propostas cinematográficas dos Manuais Escolares com vista a uma melhor leitura dos mesmos. Seguidamente, apresentamos um quadro com a organização das categorias de análise das propostas cinematográficas presentes nos Manuais Escolares do 3.º Ciclo do Ensino Básico (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorização das Propostas cinematográficas presentes nos ME

Tipos de Análise	1. Nível descritivo	1.1. Identificação do Manual	<ul style="list-style-type: none"> – Título – Autores – Ano – Local – Editora – Ano de Escolaridade
		1.2. Identificação da proposta cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> – Título do(s) Filme(s) – Data do(s) Filme(s) – Realizador
	2. Nível Interpretativo	2.1. Caracterização da proposta cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> – Aprofundamento de Conhecimentos sobre a Unidade – Apresenta sinopse ou resumo do(s) filme(s) – Desenvolve competências – Apresenta proposta de trabalho – Relaciona a temática do filme com os conteúdos – Proposta Bibliográfica – Acompanhamento do Professor
	3. Nível Reflexivo	3.1. Aspetos a realçar em cada proposta cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> – Objetivos – Detalhes – Observações

Foram criados três níveis de análise das propostas cinematográficas: nível descritivo; nível interpretativo; nível reflexivo. Cada um destes níveis de análise é composto por sub-níveis que proporcionam uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

Assim sendo, no subnível de análise 1.1. «Identificação do Manual» procedemos à apresentação dos diversos Manuais Escolares utilizados, o que nos permitiu enquadrá-los no âmbito do nosso estudo e distinguir as propostas quanto aos seus autores e editores. No segundo subnível, 1.2. «Identificação da proposta cinematográfica», foram identificadas as propostas de filmes apresentadas por cada ME em cada nível de estudo. No subnível 2.1. «Caracterização da proposta cinematográfica» fizemos a análise dos aspetos que o ME procura evidenciar quando sugere um filme como estratégia de aprendizagem. Para tal, desdobramos esta análise em parâmetros de avaliação que nos permitiram sistematizar a informação:

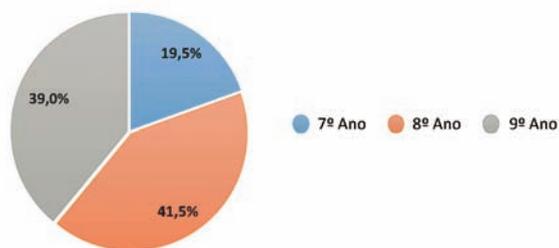
- a) Aprofundamento de conhecimentos da Unidade – Delimita todas as propostas que sirvam para o aluno obter mais conhecimentos sobre os conteúdos de uma Unidade.
- b) Apresenta sinopse ou resumo do (s) filme (s) – Foram elencadas todas as propostas que apresentavam uma sinopse ou resumo do filme proposto e que, no nosso entendimento, permitem ao aluno o conhecimento sobre o assunto do filme.
- c) Desenvolve competências – Contempla todas as propostas que, de forma direta (quando propõe atividades específicas de desenvolvimento de competências) ou indireta (quando propõe análises que, embora não o mencionem claramente, trabalham competências) permitem desenvolver competências específicas da História.
- d) Apresenta proposta de trabalho – Refere-se às propostas cinematográficas que englobam uma ficha de análise/exploração do filme e que permitem trabalhá-lo sob o ponto de vista didático.
- e) Relaciona a temática do filme com os conteúdos – Inclui todas as propostas que mencionam a temática a desenvolver através da visualização do filme orientando os alunos para os objetivos que se pretendem atingir através dessa mesma visualização.
- f) Proposta bibliográfica – Todas as propostas cinematográficas que são apresentadas pelo ME como bibliografia. Surgem no final do manual e são equiparadas ao conjunto das restantes propostas que visam a consulta de outros instrumentos para aprofundar conhecimentos.
- g) Acompanhamento do Professor – Refere-se ao conjunto de propostas que devem ser trabalhadas em sala de aula com o auxílio do professor (implicam o visionamento do filme em sala de aula).

Finalmente, no subnível 3.1. «Aspetos a realçar em cada proposta cinematográfica», inclui-se uma reflexão sobre cada proposta, tentando perceber os seus pontos fracos e os pontos fortes, o que as singulariza, que objetivos pretendem atingir e, finalmente, que elementos lhes faltam e como é possível melhorar cada uma das propostas apresentadas. Para tal, dividimos a análise em três fatores:

- a) Objetivos – Este vetor faz referência aos objetivos que os autores dos ME pretendem atingir ao utilizar o filme como recurso. Permite-nos saber como é encarado o filme: se aparece como entretenimento, se comporta objetivos didáticos e quais, como promove o desenvolvimento de competências, como é utilizado o cinema enquanto recurso, se a proposta apresentada é ou não apropriada, tendo em conta o momento em que aparece.
- b) Observações – Este parâmetro contempla a nossa visão e interpretação de cada proposta. Nele referimos os pontos fracos e os pontos fortes da proposta: as suas lacunas, a sua incoerência e incompatibilidade sob o ponto de vista teórico, ou, por outro lado, até que ponto são inovadores e permitem trabalhar o filme de um ponto de vista diferente do habitual
- c) Detalhes – Neste fator de análise são distinguidas algumas particularidades das propostas que não se enquadram em nenhum dos campos definidos.

A base de dados elaborada contém informação de 25 ME, sendo que 9 deles são referentes ao 7.º Ano de Escolaridade, 9 do 8.º Ano de Escolaridade e os restantes 7 pertencem ao 9.º Ano de Escolaridade. Ao nível das propostas cinematográficas apresentadas, obtivemos um total de 554 propostas de visualização de filmes (apenas filmes históricos), sendo que o 7.º ano conta com 108 propostas, o 8.º ano contabiliza o 230 e, para o 9.º ano, existem 216 propostas cinematográficas¹⁹³.

Gráfico 4 – Peso das Propostas cinematográficas ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico



O gráfico que se segue (Gráfico 4) representa em percentagens os dados apresentados anteriormente e funcionou como o ponto de partida para uma análise mais detalhada ao peso que o cinema vai obtendo ao longo dos três anos que compõem o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

¹⁹³ Contabilizam-se como propostas cinematográficas todos os filmes históricos ou propostas de trabalho que incluam a utilização do cinema e que sejam sugeridos pelo manual, mesmo que haja repetição de propostas em unidades diferentes.

Os dados recolhidos apontam para uma clara preponderância do cinema nos ME do 8.º Ano uma vez que os valores relativos ao 7.º e 9.º ano em conjunto correspondem a 58,5% do total das propostas dispersas por 16 ME, enquanto que, para o 8.º ano, e em apenas 9 ME, as propostas cinematográficas apresentadas correspondem a 41,5% do total. Quando confrontamos estes dados com aqueles que recolhemos no Programa de História percebemos que, ao contrário do que acontece no Programa (onde havia um crescimento gradual de propostas desde o 7.º até ao 9.º ano, sendo que o 9.º ano apresentava o maior número de propostas de visualização), nos ME predominam as propostas do 8.º ano sobre as restantes, não havendo, portanto, um crescimento gradual ao longo dos três anos que compõem o ciclo.

No entanto, a contribuição dos diversos ME para a representatividade das propostas não é igual. Em média poder-se-ia dizer que cada ME apresenta cerca de 22 propostas cinematográficas, contudo, uma análise mais detalhada mostra-nos que o cinema não é encarado da mesma forma por todos os ME. Os gráficos que se seguem (Gráficos 5, 6, 7) apresentam o volume de propostas cinematográficas em cada ME ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 5 – Número de propostas cinematográficas por Manual Escolar – 7.º Ano

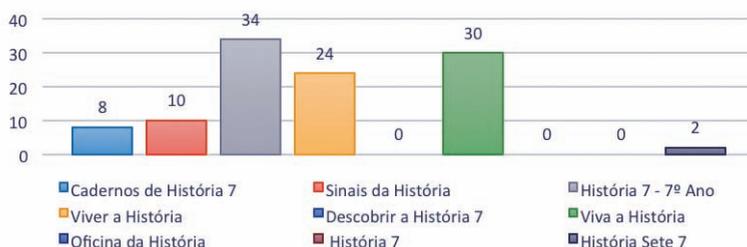


Gráfico 6 – Número de propostas cinematográficas por Manual Escolar – 8.º Ano

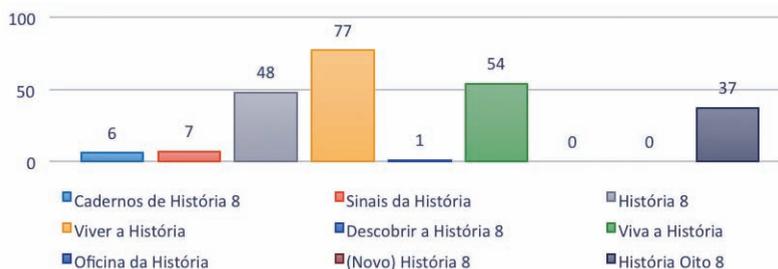
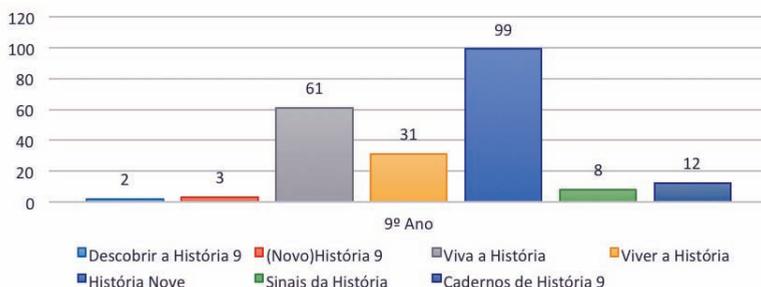


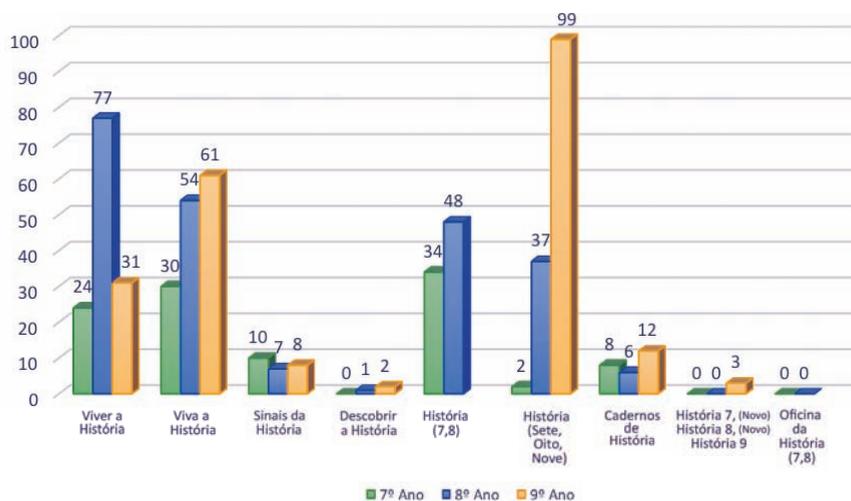
Gráfico 7 – Número de propostas cinematográficas por Manual Escolar – 9.º Ano

As primeiras ilações a retirar da análise destes gráficos sugerem-nos que em nenhum dos três anos de escolaridade existe proporcionalidade quanto ao número de propostas apresentadas, ou seja, há alguns ME que apresentam números elevados enquanto outros apresentam valores residuais ou não chegam a apresentar qualquer proposta. Não obstante, a maior representatividade de sugestões cinematográficas verifica-se no 9.º ano de escolaridade onde todos os ME analisados apresentam pelo menos uma, ao passo que no 8.º ano dois dos 9 ME analisados não apresentam nenhuma e, no 7.º ano, o número de ME que não apresenta qualquer proposta cinematográfica ascende a três. Contudo, a maior disparidade no número de sugestões elencadas verifica-se no 9.º ano de escolaridade, onde os três manuais que apresentam mais propostas assumem um peso correspondente a 89% do total para este nível; relativamente ao 7.º ano, os três manuais que contribuem com o maior número de propostas representam 81% do valor total existente para este nível de ensino; finalmente, para o 8.º ano, os três manuais que contribuem com o maior número de propostas representam «apenas» 78% do total das sugestões disponibilizadas. Com efeito, podemos então concluir que, apesar do número total de propostas apresentadas pelos ME ser elevado, nem todos os ME dão a mesma importância a este recurso, acabando por não haver equilíbrio na presença de opções didáticas de carácter cinematográfico em cada ME.

Verificamos, portanto, pelos dados recolhidos até ao momento, que não há homogeneidade no número de propostas apresentadas ao longo dos três anos de escolaridade – por um lado, poder-se-ia esperar que estas experimentassem um aumento gradual ao longo dos três anos (em virtude de uma complexificação dos próprios conteúdos e até do grau de exigência que é referido no próprio currículo e programa de História), porém isso não acontece e, por outro lado, percebemos que nem todos os ME contribuem de forma equitativa para o total das sugestões cinematográficas disponibilizadas. A falta de homogeneidade reflete-se ainda no modo como os ME assumem a utilização do cinema na sala de aula como uma estratégia relevante no processo de ensino/aprendizagem da História.

Parecem não existir critérios fixos para a apresentação de propostas cinematográficas nos diversos ME analisados uma vez que o número de propostas apresentadas por cada manual pode variar: em função do autor do ME, da época histórica em que se enquadra o manual, da existência de mais ou menos filmes de carácter histórico para serem sugeridos nos mais variados conteúdos. Ora, todos estes fatores podem influenciar a apresentação de mais ou menos propostas pelos diversos manuais o que dificulta a interpretação dos referenciais que estiveram na origem das escolhas cinematográficas a incorporar em cada um deles. Deter-nos-emos um pouco mais nestas últimas considerações. O gráfico que se segue (Gráfico 8) mostra-nos a variação do número de propostas apresentadas por todos os ME ao longo dos três anos que compõem o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 8 – Variação do n.º de propostas por Manual Escolar ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico



À exceção dos ME «Oficina da História (7,8)» e «História (7,8)» que só dispõem das versões para 7.º e 8.º ano, todos os outros manuais analisados refletem uma continuidade que se estende ao longo dos três anos que compõem o ciclo de estudos. Relativamente às questões da autoria, que previamente enunciamos como um dos fatores que poderia servir de explicação para a falta de homogeneidade no número de propostas que surgem nos ME, constatamos que, dos ME que apresentam continuidade ao longo dos três anos, a maioria permanece com os mesmos autores – é o caso dos manuais: «Viva a História», «Sinais da História», «História (Sete, Oito e Nove)», «Cadernos de História» e «História (7, (Novo) 8 e (Novo) 9)» – e, em apenas dois casos «Viver a História» e «Descobrir a História» os autores são os mesmos para o 7.º e 8.º ano, diferindo apenas nos autores do 9.º ano,

apesar de, no caso do ME «Descobrir a História», haver a continuidade de uma das autoras e do coordenador ao longo dos três anos.

Ao olharmos para este gráfico, apercebemo-nos, desde logo, que não existe nenhum padrão reconhecível que possa ser aplicado a todos os ME, ou seja, os autores de cada ME interpretam de forma singular as orientações do Programa e do Currículo de História no que toca à introdução de propostas cinematográficas, não havendo, portanto, denominadores comuns nos ME aqui em análise. Todavia, esta constatação não nos deve impedir de reconhecer algumas tendências no campo das propostas cinematográficas apresentadas por cada Manual. Percebemos que, dos sete ME que têm continuidade ao longo dos três anos de estudo, quatro deles têm o número mais elevado de propostas cinematográficas no 9.º ano, dois no 8.º ano e apenas um no 7.º ano; vemos ainda que, dos quatro ME onde é o 9.º ano que apresenta o maior número de propostas, em três deles o 8.º ano aparece em segundo lugar. Ao nível da regularidade, os únicos manuais que apresentam um número homogêneo de propostas ao longo dos três anos de estudo, são os ME «Sinais da História» e «Cadernos de História» que sugerem em média oito propostas cinematográficas por ano. De salientar ainda que, apenas nos ME «História (Sete 7, Oito 8 e Nove 9)», «Descobrir a História» e «Viva a História», há um aumento gradativo do número de propostas apresentadas ao longo dos três anos (no primeiro, começamos com apenas duas propostas no 7.º Ano, passamos para trinta e sete no 8.º e acabamos com noventa e nove no 9.º Ano; no segundo, não há qualquer proposta no 7.º Ano, há uma proposta no 8.º e duas no 9.º Ano; no terceiro o 7.º Ano apresenta trinta propostas, o 8.º cinquenta e quatro e o 9.º sessenta).

Percebemos, pois, que as questões da autoria dos ME não servem de explicação para a inexistência de um padrão no que toca à apresentação de sugestões cinematográficas, uma vez que os mesmos autores optam por critérios diferentes de ano para ano relativamente às propostas cinematográficas que oferecem nos seus manuais. Da mesma forma, poder-se-ia dizer que não há, pelo menos por parte da generalidade dos manuais, a preocupação em seguir as tendências que são evidenciadas pelo Programa e Currículo de História relativamente à utilização do cinema na sala de aula dado que, a complexificação gradual dos conteúdos e das exigências não é acompanhada pelo número de propostas que cada um deles disponibiliza (lembremos que o número de propostas cinematográficas fornecidas pelo Programa de História iniciava-se com três para o 7.º ano, cinco para o 8.º e oito para o 9.º ano).

Poder-se-á, então, atribuir esta disparidade de propostas nos diversos manuais e ao longo dos três anos de escolaridade à variedade de filmes históricos existentes para cada período em análise? Esta será sempre uma questão de difícil resolução uma vez que incide sobre o entendimento que cada autor tem sobre o filme que está a sugerir mas, de uma forma geral, constatamos que grande parte das propostas cinematográficas se repete nos diversos manuais analisados. Com exceção daqueles manuais que apresentam mais propostas cinematográficas e, por isso mesmo, incluem no seu rol de sugestões alguns filmes

que ainda não haviam sido mencionados por qualquer manual, a generalidade dos filmes repete-se nos vários ME analisados. Por outro lado, ao olharmos uma vez mais para a quantidade de filmes indicados em cada manual, percebemos que não há falta de propostas cinematográficas a sugerir (para o 7.º Ano o ME que apresenta o maior número de propostas é o «História 7» com 34 propostas, para o 8.º Ano é o «Viver a História» com 77 propostas e, para o 9.º Ano é o «História Nove» com 99 propostas), o que nos leva a concluir que a inexistência de filmes cujo conteúdo verse sobre a História também não deverá ser vista como fator para a falta critério na apresentação de propostas cinematográficas nos ME.

Assim sendo, verificámos que cada ME possui autonomia suficiente para sugerir o número de propostas que achar mais apropriado para o ano em questão. Se há ME que optam por seguir as recomendações do Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, quer pela simples introdução de propostas cinematográficas, quer pela complexificação dessas mesmas propostas ao longo dos três anos que compõem o ciclo, outros há que nem sequer propostas apresentam ou, se as apresentam, não seguem as orientações especificadas no Programa. Ainda não analisamos todas as estratégias de aprendizagem sugeridas pelos 25 ME aqui em estudo, porém, podemos dizer que em muitos deles o cinema ocupa já um espaço significativo enquanto sugestão de trabalho. Agora, precisamos de saber em que moldes são feitas essas propostas.

Temos vindo a analisar quantitativamente as propostas cinematográficas apresentadas pelos diversos ME e percebemos que, até ao momento, a julgar pelo volume de propostas apresentadas, o cinema ocupa um espaço considerável no contexto dos recursos didáticos sugeridos ao professor como forma de aplicar novos métodos de ensino e, concomitantemente, de proporcionar aos alunos estratégias diversificadas de aprendizagem. Neste sentido, a generalidade dos ME cumpre um papel importante ao apontar o filme como um recurso possível, apostando na variedade de propostas e proporcionando ao professor uma maior capacidade de integrar este recurso nas suas aulas. Contudo, as propostas cinematográficas apresentadas pelos ME não se medem apenas quanto à sua quantidade, pretendemos, da mesma forma, aferir a sua qualidade e confrontar as sugestões enunciadas quer com as recomendações dos teóricos sobre a utilização do cinema na sala de aula quer com as indicações presentes no Programa e Currículo de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, dar-se-á sequência à análise dos ME observando nesta fase o conteúdo das propostas apresentadas.

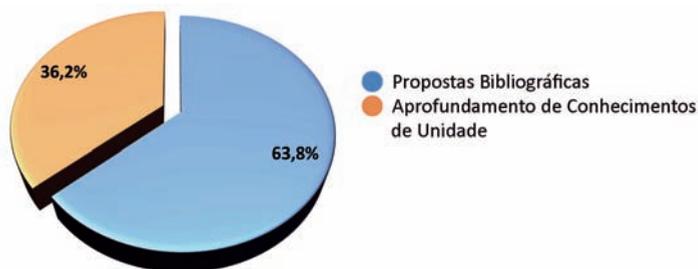
A caracterização das propostas visa, portanto, traçar o perfil das estratégias de trabalho apresentadas por cada ME. Com efeito, recuperaremos neste momento, antes de avançarmos para a análise do conteúdo das propostas, algumas das recomendações aqui apresentadas pelos teóricos e que foram trazidas à colação ao longo dos capítulos anteriores. Pretendemos, desta forma, reavivar as conclusões alcançadas para lhes dar um novo enfoque a partir dos dados recolhidos através da análise dos ME, numa tentativa de enquadrar a teoria com a prática quotidiana das escolas.

Assim, começámos por discutir a presença do cinema na História e percebemos que este pode ser visto numa dupla perspetiva, quer enquanto fonte primária, quer como fonte secundária, promovendo, a partir desta última, uma visão sobre a História. Podemos ainda verificar que os teóricos propõem abordagens específicas ao filme enquanto recurso didático – se trabalhamos o filme enquanto fonte de informação teremos de atender a critérios de análise próprios do trabalho com fontes históricas, nomeadamente o contexto de produção e receção do filme, bem como a análise do seu conteúdo; se pretendemos fazer uma análise pedagógica do filme, devemos focalizar as atenções no seu conteúdo histórico. Vimos ainda que a introdução do cinema na sala de aula requer uma boa estruturação dos momentos de aprendizagem – devem traçar-se objetivos, relacionar conteúdos e conhecimentos prévios, questionar-se de forma mais abrangente o filme e os conteúdos a estudar, promover o debate e a discussão de interpretações, preparar os momentos de avaliação. A utilização do filme deve estimular o sentido crítico dos alunos através do levantamento de questões de âmbito mais geral e não circunscrito à disciplina de História. Reconhecemos também que a utilização conjunta de filmes e outras fontes (sejam documentos escritos, gráficos, mapas ou imagens) pode ser uma estratégia eficaz na construção de conhecimentos significativos e, neste sentido, optar por construir um guião que oriente a análise do filme pode ser útil para rentabilizar todo o potencial desta fonte.

Tendo em linha de conta as orientações apresentadas, olhemos agora para as realidades expressas pelos ME no que respeita ao conteúdo das propostas, procurando evidenciar similitudes e distanciamentos, tentando perceber qual a real importância do cinema enquanto estratégia de trabalho.

Vimos anteriormente que o conjunto dos ME analisados apresentam um número considerável de propostas de visualização de filmes (no total 551 propostas), porém, restamos agora saber como aparecem apresentadas essas propostas. O gráfico que se segue (Gráfico 9) mostra-nos a tipologia das propostas apresentadas.

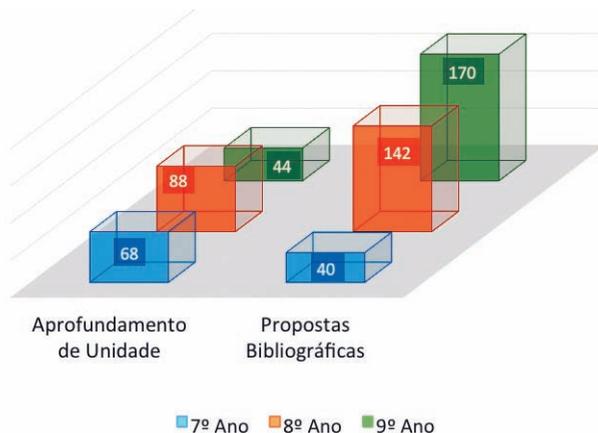
Gráfico 9 – Tipologia das propostas apresentadas



A existência de dois grandes grupos de propostas mostra-nos que os ME não divergem quanto à abordagem dada ao filme. Por um lado, mais de metade das propostas de visualização de filmes aparecem na secção de bibliografia (64%) e, embora estejam separados por conteúdos, o que mostram é uma lista de filmes que podem ser enquadrados num determinado tema e, por essa razão, poderá ser interessante ver o filme – no fundo, o filme surge-nos aqui como se de um livro se tratasse, não havendo espaço para qualquer ressalva na forma como deve ser abordado. Por outro lado, as propostas que aparecem como aprofundamento da unidade (36%), apesar de oferecerem uma maior variedade – podem ser propostas em forma de lista no início ou final da unidade, bem como propostas de trabalho sobre um tema específico inserido nessa unidade – na sua maioria são apresentadas como se de uma proposta bibliográfica se tratasse, apenas não aparecem referenciadas como tal.

Ao detalharmos um pouco mais a questão da tipologia das propostas podemos observar, através do gráfico que se segue (Gráfico 10), a distribuição das propostas ao longo dos três anos. Ressalvamos, desde já, o facto de alguns ME poderem apresentar quer propostas de Aprofundamento de Unidade, quer Propostas Bibliográficas.

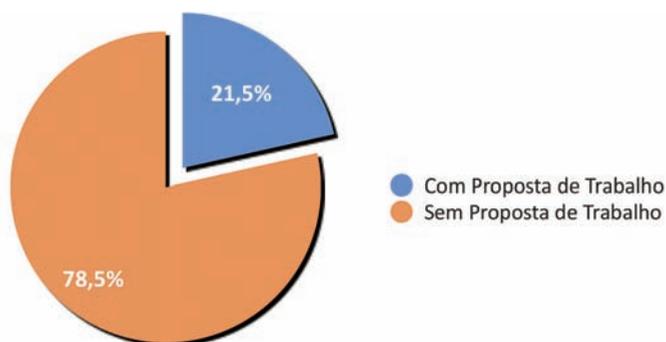
Gráfico 10 – Tipologia das propostas distribuída por anos letivos



Os dados apresentados carecem ainda de informações adicionais para que possamos analisá-los de forma mais rigorosa. As Propostas Bibliográficas encontram-se divididas por 9 ME (três para cada ano de escolaridade) sendo de assinalar que há um aumento gradativo do número de propostas bibliográficas ao longo dos três anos; relativamente às propostas de Aprofundamento de Unidade, temos o contributo de 18 ME, sendo cinco do 7.º ano, seis do 8.º e sete do 9.º.

É portanto curioso verificar que, relativamente ao 7.º ano, as propostas de Aprofundamento de Unidade suplantam as Propostas Bibliográficas; embora haja mais dois ME nas propostas de Aprofundamento de Unidade, é relevante o facto de se optar por inserir estas propostas cinematográficas ao longo do manual e não no fim, o que nos faz pensar que há, por parte dos autores, uma efetiva preocupação em orientar o estudo dos alunos e propor-lhes um recurso alternativo num local mais acessível do ME e não no final, numa lista de filmes que aparecerá descontextualizada e não merecerá qualquer atenção por parte dos alunos, principalmente destes alunos mais jovens. Já no 8.º e 9.º anos, a tendência inverte-se. Apesar de haver mais ME a optarem por propostas de Aprofundamento de Unidade (seis no 8.º ano e sete no 9.º ano), as Propostas Bibliográficas superam em quantidade as primeiras. Este facto evidencia, por um lado, uma preocupação em dar um maior leque de escolha aos alunos relativamente à forma como devem aprofundar o seu estudo – apostando que o aluno, à partida, terá uma maior autonomia – e, por essa razão, os autores dos ME optam por fazer as sugestões cinematográficas no final do ME, no espaço reservado para a bibliografia. Por outro lado, deixa-nos ficar a sensação de que não há a preocupação em trabalhar o filme de uma forma mais estruturada, fazendo uso da sua propensão didática. Analisemos com maior detalhe estas últimas considerações atendendo agora às propostas cinematográficas que surgem nos ME e que apresentam estratégias de trabalho.

Gráfico 11 – Caracterização das Propostas na Categoria Aprofundamento de Unidade



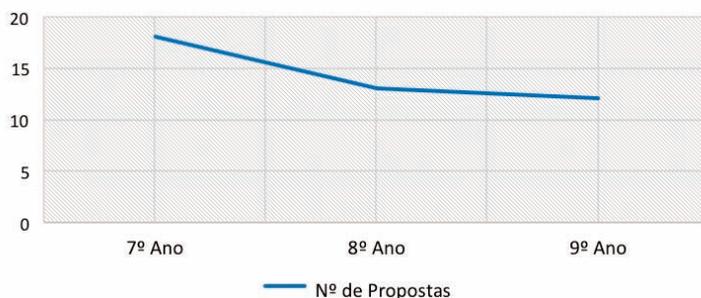
Dos dois grandes grupos acima caracterizados pudemos constatar que as Propostas Bibliográficas são aquelas que aparecem em maior número, uma vez que a sua inclusão no ME é feita sem utilizar qualquer tipo de estratégia de aprendizagem, ao passo que as propostas de Aprofundamento de Unidade podem incluir propostas de trabalho e, por essa razão, requerem um trabalho adicional por parte do professor e uma atenção particular por parte do aluno. O gráfico que se segue (Gráfico 11) mostra-nos a percentagem de ME

que, dentro da categoria de Aprofundamento de Unidade, apresentam com a proposta de visualização uma Proposta de Trabalho para análise do filme.

Os dados recolhidos apontam para uma predominância de sugestões cinematográficas que não apresentam qualquer proposta de trabalho. Ao centrarmos-nos apenas nas propostas que surgem na categoria de Aprofundamento da Unidade, a relação é de cerca de 79% de propostas que não apresentam trabalho para 22% que apresentam. Contudo, se equacionarmos a apresentação de propostas cinematográficas que incluem estratégias de trabalho no total das sugestões dos ME, percebemos que estas são apenas 8% do total das propostas. A opção dos ME é clara. Privilegia-se a apresentação de sugestões cinematográficas que não incluam a análise do filme em detrimento de um trabalho específico com o mesmo em sala de aula.

Independentemente deste facto, será também importante perceber até que ponto há uma distinção do grau de exigência das propostas por parte dos ME. Seria expectável que ao longo do 3.º Ciclo houvesse uma gradual complexificação das propostas de análise cinematográfica, o que iria corresponder não só às orientações do Programa de História, mas também ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos que, presumivelmente, no 9.º ano de escolaridade, será mais elevado que no 8.º ou no 7.º ano. O gráfico que se segue (Gráfico 12) representa o número de propostas cinematográficas com estratégias de trabalho ligadas à análise do filme ao longo dos três anos do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 12 – Propostas cinematográficas com apresentação de Estratégias de Trabalho ao longo do 3.º Ciclo



A análise do gráfico mostra-nos que há uma diminuição do número de propostas de trabalho ao longo dos três anos. Percebemos, pois, uma vez mais, que ME e Programa de História não estão em consonância, na medida em que as recomendações do Programa ao nível da complexificação gradativa das propostas de trabalho ao longo do 7.º, 8.º e 9.º ano, não têm expressão ao nível do trabalho com o cinema, muito pelo contrário. Quando se

esperaria uma contínua complexificação da análise fílmica há, ao invés, uma diminuição das propostas de análise. Por outro lado, os dados recolhidos também não se coadunam com aqueles que temos vindo a apresentar, quer no total de propostas de Aprofundamento de Unidade (onde o 7.º ano contava com 68 propostas, o 8.º com 88 e o 9.º com 44, havendo, portanto uma quebra no crescimento relativamente ao 9.º ano), quer ainda com o total de Propostas Bibliográficas (com 42 propostas de visualização para o 7.º ano, 142 para o 8.º e 168 para o 9.º ano, que apresenta um crescimento gradual do número de propostas).

Temos, com efeito, em cada uma destas categorias, dados bem diferentes e que, em alguns dos casos, nos orientam para conclusões contraditórias. Neste sentido, vemos crescer gradualmente o número de Propostas Bibliográficas ao longo dos três anos, não se compreendendo, porém, a razão pela qual essa tendência não é acompanhada ao nível das Propostas de Trabalho. Poder-se-á dizer que a opção dos ME em relação ao trabalho com o cinema na sala de aula se pauta pelo afastamento progressivo de atividades mais incisivas de análise do filme, em detrimento de uma maior variedade de opções cinematográficas apresentadas ao aluno, para que este proceda a um trabalho individual com este recurso? Se assim é, por que razão as propostas de Aprofundamento de Unidade refletem tendência oposta (não há crescimento ao longo dos três anos, o valor mais elevado corresponde ao 8.º ano e o valor mais reduzido pertence ao 9.º ano)? Parece-nos, uma vez mais, não haver coerência nas opções dos ME relativamente à utilização do cinema. Mesmo nos ME que apresentam propostas de trabalho, estes não são coerentes com as suas opções ao longo do 3.º Ciclo. Os gráficos que se seguem (Gráficos 13, 14, 15) mostram o número de propostas por ME nas diferentes categorias de análise (a ausência de valores para a categoria de Aprofundamento de Unidade em alguns ME prende-se com o facto de todas as propostas referentes a essa categoria serem Propostas de Trabalho).

Gráfico 13 – N.º de propostas por categoria de análise – ME Sinais da História

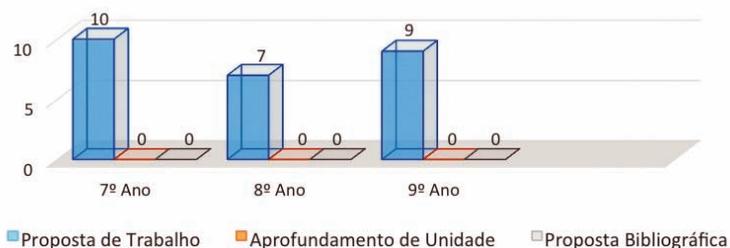


Gráfico 14 – N.º de propostas por categoria de análise – ME História (Sete 7, Oito 8 e Nove 9)**Gráfico 15** – N.º de propostas por categoria de análise – ME Cadernos de História

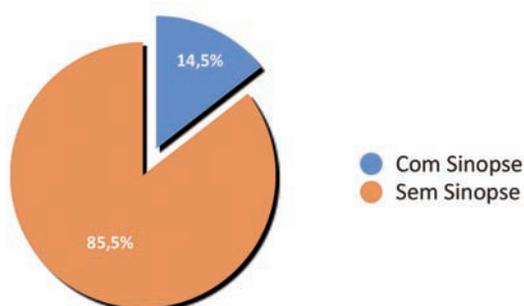
Os três ME aqui analisados são aqueles que apresentam as três variáveis ao longo dos três anos. Dos três manuais, apenas o ME «Sinais da História» mostra alguma coerência no tipo de propostas – todas elas são Propostas de Trabalho – porém, não há um crescimento gradual ao longo dos anos e o esquema das propostas é idêntico no 7.º, 8.º e 9.º anos, não havendo, portanto, uma complexificação da análise fílmica. O ME «História» opta claramente pelas Propostas Bibliográficas, sobretudo no 9.º ano de escolaridade. Contudo, não se percebe a razão pela qual, depois de no 7.º ano haver propostas de Aprofundamento de Unidade, no 8.º ano a opção passe única e exclusivamente pelas Propostas Bibliográficas. Já no 9.º ano, a opção passa por uma maior diversidade de propostas, que se reflete quer no número das Propostas Bibliográficas, quer na apresentação de algumas Propostas de Trabalho (uma novidade neste manual) e na retoma das propostas de Aprofundamento de Unidade. O ME «Cadernos de História», por seu turno, opta por, no 7.º e 8.º anos, apresentar Propostas de Trabalho que privilegiam uma análise do filme, enquanto que, no 9.º ano, fica-se apenas pela sugestão de visualização em contexto de Aprofundamento de Unidade.

Estas opções relativamente ao cinema por parte dos ME mostram-nos, uma vez mais, que a utilização deste recurso didático não está ainda materializada no conjunto de estra-

tégias disponíveis para a aprendizagem em História, visto que a sua incorporação nos ME é ainda bastante difusa e pouco criteriosa. Da mesma forma, a interpretação do Programa de História e das recomendações teóricas não é a mesma por parte de todos os ME, seguindo, cada um deles, as suas próprias convicções.

Concluimos, portanto, pela análise da tipologia das propostas apresentadas pelos ME que fomos aqui trazendo à colação, que os ME, apesar de sugerirem um número elevado de propostas cinematográficas, não valorizam coerentemente a capacidade do filme ser entendido como um recurso importante no contexto de sala de aula. A sua utilização é predominantemente de carácter sugestivo, na medida em que não há qualquer orientação para um trabalho de análise em sala de aula, as propostas de trabalho são escassas e, nesse sentido, são claramente preteridas em função de propostas de visualização que não incluam o trabalho aturado de análise fílmica em sala de aula.

Gráfico 16 – Caracterização das propostas de Aprofundamento de Unidade quanto à existência ou não de sinopse do filme

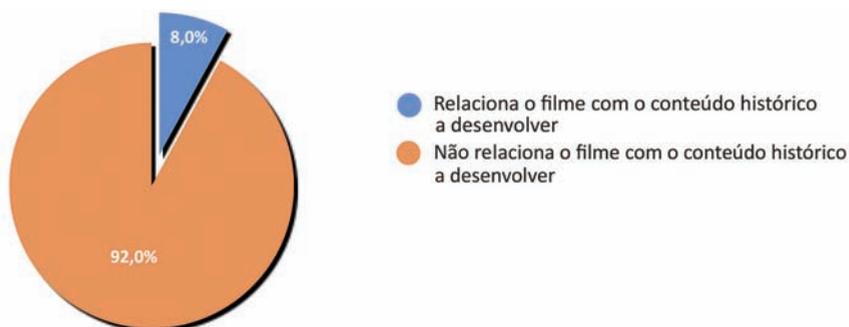


Não obstante, a existência, ainda que em número reduzido, de propostas cinematográficas que apresentam estratégias de trabalho, leva-nos a colocar algumas questões no que toca às características didáticas que elas apresentam. Alguns teóricos mostram-nos como é importante a preparação das aulas que recorram à utilização do cinema enquanto recurso. Neste sentido, a introdução do filme em sala de aula pode ser feita através da leitura de uma sinopse do mesmo; esta seria, pois, uma forma relativamente simples de inserir o aluno no assunto do recurso a utilizar para abordar um determinado conteúdo histórico. Assim, o ME, ao propor a visualização do filme poderia, da mesma forma, referir-se sumariamente ao seu conteúdo, numa tentativa de justificar a opção que sugere. Como vimos anteriormente, cerca de 64% das propostas cinematográficas apresentadas são Propostas Bibliográficas e, por essa razão, não exibem qualquer resumo ou sinopse do filme; com efeito, apenas nas propostas de Aprofundamento de Unidade podem ser encon-

tradas sinopses ou resumos dos filmes. O gráfico que se segue (Gráfico 16) mostra-nos a percentagem de propostas cinematográficas que apresentam aos alunos resumos ou sinopses dos filmes que se propõe visualizar.

O gráfico mostra-nos que apenas 15% do total das propostas de Aprofundamento de Unidade apresentam sinopse ou resumo do conteúdo do filme que se propõe visualizar. Este facto evidencia que há pouca preocupação no que se refere à contextualização do filme na sua relação com o conteúdo histórico e com os objetivos que presidem à sua utilização em contexto de aula. Ao incluir uma abordagem inicial ao tema que se pretende trabalhar, orientamos, desde logo, o foco da nossa atenção para os aspetos mais importantes do filme e justificamos a importância deste recurso para o trabalho com um determinado conteúdo histórico. Seja por falta de espaço ou por mera opção metodológica, a realidade mostra-nos que não é valorizada a funcionalidade desta estratégia na utilização do cinema sob o ponto de vista didático.

Gráfico 17 – Propostas que estabelecem uma relação entre o filme e o conteúdo histórico a desenvolver



Sendo a introdução de um resumo ou sinopse do filme importante, uma vez que permite fazer a ponte entre o recurso didático e o conteúdo histórico, há no entanto outras formas de fazer relacionar estas duas dimensões. Alguns ME optam por fazer no enunciado da proposta as conexões necessárias para justificar a utilização de um filme para o estudo de um determinado conteúdo. A título de exemplo, para estudar o tema do Holocausto, poder-se-ia sugerir ao aluno: «visualiza o filme «A Lista de Shindler» (Steven Spielberg, 1993) com o intuito de perceber o tratamento dado aos judeus durante o regime nazi»¹⁹⁴. O gráfico que se segue (Gráfico 17) indica-nos a percentagem de propostas cinematográficas

¹⁹⁴ MAIA & BRANDÃO, 2009: 133.

ficas de Aprofundamento de Unidade cujo enunciado estabelece uma ligação entre a visualização do filme e o conteúdo histórico a desenvolver.

Os dados apresentados mostram-nos que, no total das propostas de Aprofundamento de Unidade, a incorporação de um enunciado que permita fazer-se de imediato uma relação entre o filme e o conteúdo histórico é pouco expressiva. A opção passa claramente por sugerir propostas cinematográficas que em muito se assemelham às Propostas Bibliográficas que aparecem no final do manual. Obviamente que esta forma de fazer relacionar o filme com o conteúdo histórico a desenvolver não substitui o resumo ou sinopse, contudo, é sempre melhor do que uma sugestão avulsa cuja relação com os conteúdos está normalmente velada, acabando, por um lado, por não ser sugestiva para os alunos (não lhes despertando o interesse pela temática do filme) e, por outro lado, por não ser suficientemente motivadora, na medida em que o aluno não percebe qual a utilidade da visualização do filme para uma melhor aprendizagem do conteúdo em causa.

Ao equacionarmos conjuntamente os valores das propostas que apresentam resumo ou sinopse e as propostas que relacionam conteúdo histórico e a temática do filme através do enunciado, percebemos que apenas uma em cada quatro (aproximadamente) propostas de Aprofundamento da Unidade se preocupa em entrosar o conteúdo histórico que se está a lecionar com o filme que o ME aconselha visualizar.

Neste sentido, podemos questionar as opções do ME quanto à forma como as propostas cinematográficas são apresentadas aos alunos. Se o filme é essencialmente sugerido ao aluno apenas como proposta de visualização, sem qualquer contextualização adjacente, o aluno perguntar-se-á sobre a utilidade dessa proposta – qual a temática do filme? Em que medida o filme o irá ajudar a compreender melhor os conteúdos históricos? Como rentabilizar o filme de forma a retirar dele o melhor proveito possível? Da mesma forma, o aluno perguntar-se-á sobre o valor do filme em comparação com outros recursos que possa utilizar. Porquê o filme e não um livro? Por que razão devo ver este filme em vez de ir fazer uma pesquisa mais apurada na biblioteca ou na internet? O que me mostra o filme que não possa ser mostrado por outro tipo de fonte? Constatamos, então, que não há, por parte da generalidade dos ME, uma real valorização do filme enquanto produto facilitador da aprendizagem histórica; a maioria das propostas cinematográficas não incorpora a temática do filme nos conteúdos históricos que se estão a desenvolver, não havendo portanto, ao contrário do que aconselham os teóricos, uma planificação antecipada dos objetivos que se pretendem atingir e que estiveram na base da escolha desse filme para rentabilização de um conteúdo histórico. Da mesma forma, o facto de não se estabelecer uma relação entre a temática do filme e o conteúdo histórico a desenvolver, obstaculiza uma análise mais rigorosa do filme que possa trazer benefícios ao nível da aprendizagem histórica.

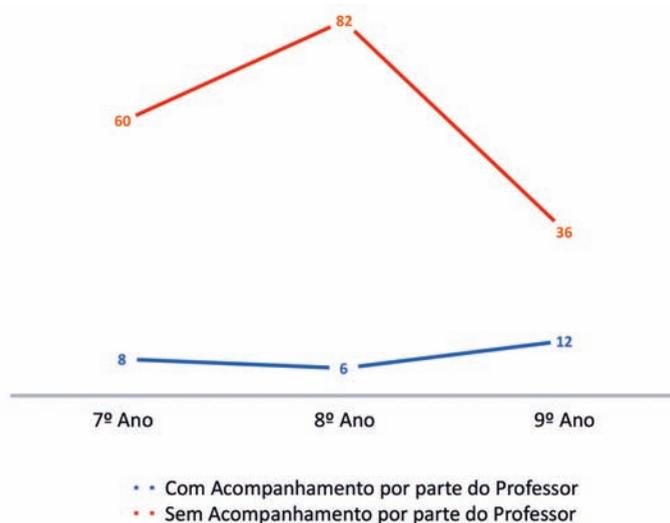
Paralelamente, podemos refletir sobre o modo como o aluno entende o filme tendo em conta a forma como este aparece sugerido no ME. A experiência de aprendizagem com base na visualização de um filme tem que ser didaticamente relevante, sob o risco de se tor-

nar apenas entretenimento. A linha que separa o lúdico do didático na rentabilização do cinema enquanto recurso é bastante tênue e, pelo que temos vindo a observar através dos dados apresentados, no que toca às propostas cinematográficas, não parece existir por parte dos ME a clara consciência da importância deste recurso para os alunos. A presença do filme é bastante significativa na mente dos alunos, principalmente se a compararmos com outro tipo de recursos, seja um mapa, um gráfico ou tabela. Apesar de todos eles serem recursos fundamentalmente visuais, o filme deixa no aluno uma marca muito mais prolongada, como pudemos constatar em capítulos anteriores. Com efeito, não faz sentido que recursos diferentes tenham tratamento idêntico por parte dos ME. Mesmo uma simples sugestão de visualização deve ser contextualizada e orientada para o conteúdo histórico a desenvolver, sob pena de se perder parte do seu valor didático.

Igualmente importante é o acompanhamento por parte do professor da sugestão de visualização do filme. Referimo-nos anteriormente ao papel do professor na análise do filme, quer pela necessidade de planificar a aula, quer pela capacidade de rentabilizar este recurso.

O gráfico que se segue (Gráfico 18) mostra-nos a quantidade de propostas cinematográficas apresentadas pelos ME que preveem um acompanhamento direto por parte do professor. A comparação de valores refere-se apenas ao total das propostas de Aprofundamento de Unidade, uma vez que apenas estas são sugeridas ao longo do desenvolvimento dos conteúdos e, por essa razão, são passíveis de ser acompanhadas pelo professor, sendo as restantes Propostas Bibliográficas.

Gráfico 18 – Propostas cinematográficas que incluem acompanhamento por parte do Professor



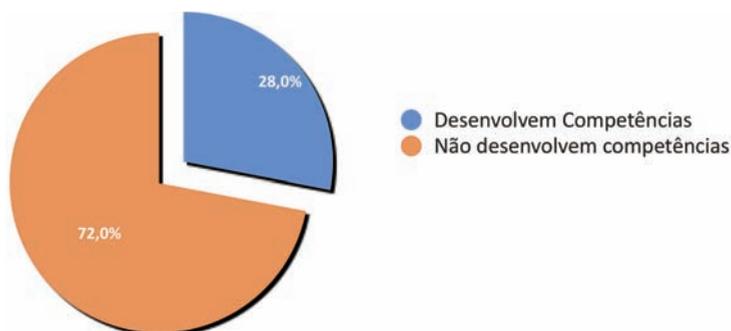
Os dados recolhidos mostram-nos uma clara tendência para a omissão do professor no trabalho com fontes cinematográficas. As propostas sem acompanhamento por parte do professor obtêm um número significativamente maior que aquelas que requerem acompanhamento docente. A visualização de filmes é, portanto, apenas uma sugestão do ME para o aluno, não havendo qualquer referência ao papel do professor na análise deste recurso. Por outro lado, os dados revelam-nos também que, embora fosse expectável uma diminuição gradual do acompanhamento do professor nestas propostas, em função do desenvolvimento cognitivo do aluno – não porque assim deva ser mas porque os dados que temos vindo a recolher apontam nesse sentido – é curioso verificar que, no que toca ao acompanhamento do professor nas tarefas de visualização e análise do filme, o 9.º ano é o nível que obtém o maior número de propostas com acompanhamento por parte do professor. Em trajetória inversa, prever-se-ia que, dado que as propostas com acompanhamento do professor aumentam, aquelas que não têm acompanhamento diminuíssem; isso acontece no 9.º ano, contudo, os valores para o 7.º e 8.º anos não exteriorizam esta tendência. É pois perceptível, uma vez mais, esta falta de coerência nas opções dos ME. Para além do facto de não cumprirem as orientações do Programa de História, que determina uma gestão equilibrada dos recursos a apresentar aos alunos pelo professor (o Programa faz uma média de 5 propostas cinematográficas por ano de escolaridade enquanto que, se considerarmos todos os manuais disponíveis, temos uma média de 2 propostas com acompanhamento do professor para o 7.º ano, 1 para o 8.º ano e 2 para o 9.º ano) são também ignoradas as orientações expressas pelos teóricos, que sustentam o carácter essencial da intervenção do professor na análise e compreensão do filme em contexto didático.

Assim sendo, podemos constatar que os ME estabelecem um conjunto de critérios próprios, os quais não refletem, nem as orientações do Programa, nem as recomendações dos teóricos, o que nos leva a concluir que, no que respeita à apresentação das propostas cinematográficas, não parece existir um conhecimento generalizado da importância deste meio para a aquisição do conhecimento histórico. O tratamento dado ao filme pauta-se por uma abordagem pouco didática, na medida em que: não existe ligação entre os conteúdos a estudar e o recurso a utilizar (neste caso o cinema); a especificidade do filme enquanto recurso é menosprezada, dado que não existe contextualização prévia sobre a temática que o filme explora e a forma como o faz; a subtração do papel do professor na exploração deste recurso confirma o carácter de sugestão bibliográfica de ocupação de tempos livres e não de recurso didático que serve para o desenvolvimento de um determinado conteúdo histórico. Salvo algumas exceções que analisaremos com maior detalhe mais adiante, a maioria das propostas cinematográficas aqui analisadas não trata o cinema como recurso didático relevante.

Observemos agora as propostas cinematográficas apresentadas pelos ME que Desenvolvem Competências, ou seja, aquelas propostas que, de forma direta (quando propõem atividades específicas de desenvolvimento de competências) ou indireta (quando propõem

análises que, embora não o mencionem explicitamente, trabalham competências) permitem desenvolver competências específicas da História. O gráfico que se segue (Gráfico 19) mostra-nos a percentagem total de propostas que Desenvolvem Competências, em todos os ME analisados. Uma vez mais, contabilizam-se apenas as propostas de Aprofundamento de Unidade dado que as Propostas Bibliográficas são apenas sugestões, não desenvolvendo, direta ou indiretamente, qualquer competência.

Gráfico 19 – Propostas cinematográficas que desenvolvem competências

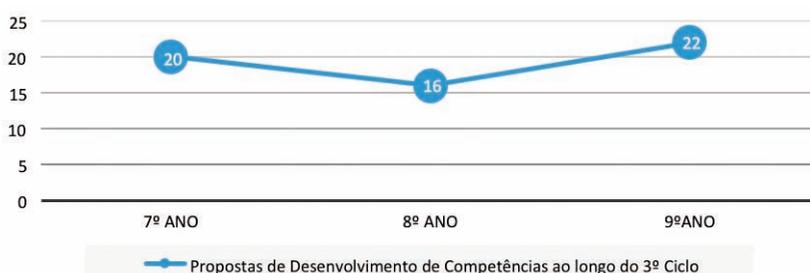


Os dados apresentados refletem as tendências apontadas anteriormente nas categorias analisadas. Há um número reduzido de propostas que desenvolvem competências, em comparação com aquelas que são apenas de carácter sugestivo. Constatamos, portanto, que as propostas cinematográficas que têm como princípio o trabalho de natureza didática com o filme são 28% do total das propostas de Aprofundamento de Unidade. No entanto, se quisermos ser mais rigorosos na classificação adotada inicialmente, poder-se-ia dizer que apenas 10% do total das propostas cinematográficas (inclui-se aqui também o valor das Propostas Bibliográficas, o que perfaz um total de 554 propostas) presentes nos ME é que apresentam uma proposta de rentabilização didática do filme. Estes dados vêm reforçar as conclusões a que temos chegado e ilustram, inequivocamente, a forma como o cinema está presente nos ME do 3.º Ciclo do Ensino Básico, isto é, o cinema é tratado como um recurso marginal, cuja forma de análise e rentabilização não estão ainda devidamente incorporadas no tipo de propostas que se apresentam aos alunos.

Não obstante este facto, pretendemos ainda saber até que ponto as propostas que apresentam trabalho para o Desenvolvimento de Competências estão de acordo com as orientações do Programa. Em que anos de escolaridade é que as propostas de desenvolvimento de competências através da visualização de filmes são mais utilizadas? O gráfico que a seguir apresentamos (Gráfico 20) reflete a evolução das propostas de Desenvolvimento de Competências ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

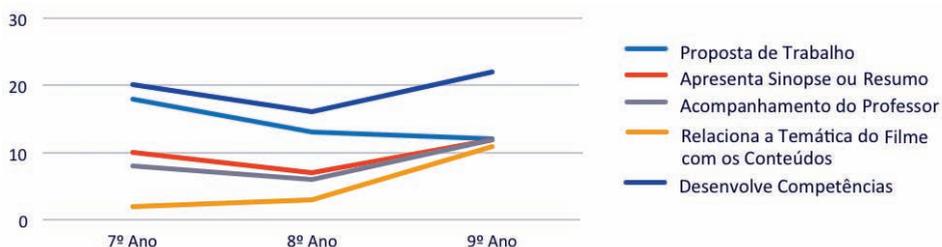
A análise deste gráfico permite-nos observar que os valores se mantêm praticamente estáveis ao longo dos três anos. Apesar da diminuição entre o 7.º e 8.º ano e do crescimento mais acentuado do 8.º para o 9.º ano, a realidade é que o número de propostas apresentadas não sofre grandes oscilações, mantendo-se próximo da casa das vinte propostas por ano. Por outro lado, estes dados mostram-se ainda consentâneos com aqueles que temos vindo a analisar, na medida em que, também para estes valores, não existe um crescimento gradual ao longo dos anos.

Gráfico 20 – Propostas de Desenvolvimento de Competências ao longo do 3.º Ciclo



Porém, se compararmos estes valores com aqueles que recolhemos para as Propostas de Trabalho, para a Utilização de Sinopse ou Resumo, para a Relação dos Conteúdos a Desenvolver e ainda para o Acompanhamento do Professor (estas características das propostas podem-se verificar em uma ou mais categorias, ou seja, a proposta pode ter, simultaneamente, todas elas ou apenas uma) podemos perceber quais as características mais valorizadas pelos manuais quando apresentam uma proposta cinematográfica. Assim sendo, o gráfico que se segue (Gráfico 21) compara os valores destas categorias nos diferentes anos de estudo.

Gráfico 21 – Comparação das características das propostas cinematográficas por anos de escolaridade



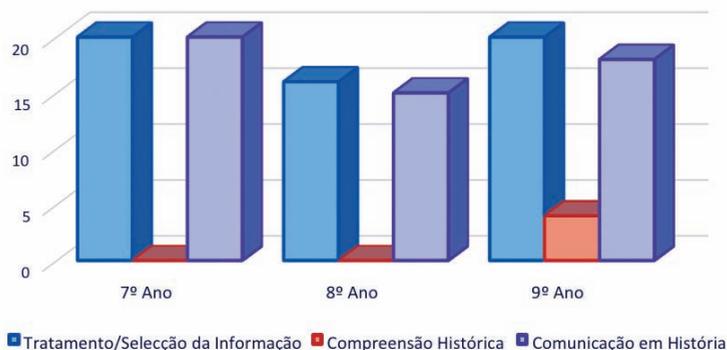
Estes dados revelam-nos que, à exceção das Propostas de Trabalho (que apresentam uma queda contínua ao longo dos três anos) e das propostas que relacionam a Temática do Filme com os Conteúdos (que apresenta uma subida contínua ao longo dos anos), em todas as outras categorias os valores para o 8.º ano são sempre os mais baixos, havendo depois uma subida no 9.º ano que chega mesmo a suplantar o número de propostas para o 7.º ano. Outro dado relevante é que, em praticamente todas as categorias, é o 9.º ano que obtém o maior número de propostas. Curiosamente, e é uma questão para a qual não conseguimos encontrar qualquer explicação, excluindo a categoria Relaciona a Temática do Filme com os Conteúdos, em todas as outras há sempre uma quebra nos valores do 8.º ano comparativamente com o 7.º ano. Esta questão é particularmente pertinente se pensarmos que, quer no Programa de História (onde há um aumento gradual no número de propostas) quer no volume de Propostas Bibliográficas apresentadas (onde o 8.º ano surge com mais propostas que o 7.º ano) o 8.º ano tem mais propostas cinematográficas do que o 7.º ano. Para finalizar esta ideia, há ainda a considerar que, em ambos os anos, há o mesmo número de manuais e, para além disso, há continuidade de autores, razão pela qual estes números nos parecem tão intrigantes.

A análise comparativa destes dados permite-nos ainda perceber que a tendência para não acompanhar as orientações do Programa de História se mantém, não havendo, à exceção de uma categoria (Relaciona a Temática do Filme com os Conteúdos) o aumento gradual do número de propostas cinematográficas. Por outro lado, apesar da categoria Desenvolve Competências ser aquela que obtém a maior representatividade (devendo-se o valor aqui apresentado ao facto de esta categoria poder incorporar as propostas de todas as outras categorias) devemos realçar que, enquanto no 7.º e 8.º ano as opções são claras, havendo uma distinção das prioridades em cada proposta, para o 9.º ano há uma convergência destas opções, situando-se todos os valores entre as 10 e as 15 propostas. Poder-se-á então dizer que há alguma similitude nas opções cinematográficas propostas aos alunos pelos ME do 9.º ano, especialmente quando comparadas com as opções do 7.º e do 8.º ano.

Todavia, e agora recuperando a análise das propostas que Desenvolvem Competências, pretendemos ainda saber como é que é feito esse trabalho de desenvolvimento de competências nestas propostas. Em primeiro lugar, procuramos perceber que competências se exploram com maior regularidade nestas propostas, para depois focarmos a nossa atenção na forma como se pretende desenvolver essas competências. Finalmente, iremos ainda comparar as orientações curriculares com a realidade expressa nos manuais.

Neste sentido, o gráfico seguinte (Gráfico 22) mostra-nos que competências essenciais (Tratamento/Seleção de Informação, Compreensão Histórica e Comunicação em História) são privilegiadas, do 7.º ao 9.º ano, em cada proposta de Desenvolvimento de Competências.

Gráfico 22 – Desenvolvimento de competências essenciais ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico



A análise deste gráfico permite-nos perceber que, em todos os anos, a competência mais privilegiada no que toca ao trabalho com o cinema é a do Tratamento/Seleção da Informação. São propostas cinematográficas que possibilitam ao aluno uma pesquisa mais apurada dos conteúdos históricos que estão a ser trabalhados e, paralelamente, implicam que haja da sua parte uma criteriosa seleção de momentos do filme que possam contribuir para um melhor entendimento desse conteúdo histórico. A título de exemplo, uma proposta que desenvolva o Tratamento/Seleção da informação pode pedir ao aluno que, a partir da visualização do filme «Tempos Modernos (Charles Chaplin, 1936) se refira ao modo como a tecnologia e o sistema de produção são retratados nesse filme»¹⁹⁵.

Por outro lado, é também interessante observar que o filme é muitas vezes utilizado para desenvolver competências de Comunicação em História. Com o intuito de explorar esta competência, é pedido aos alunos que expressem, oralmente ou por escrito, comentários ao filme, que realizem debates sobre questões nele levantadas, façam resumos do mesmo, entre outras propostas. A utilização desta estratégia visual para o desenvolvimento de tarefas escritas e orais é, no entanto, menos recorrente que a do Tratamento/Seleção da Informação em todos os anos de estudo; contudo, podemos salientar que o número de propostas que visam o trabalho desta competência no 9.º ano é superior ao número de propostas de Tratamento/Seleção de Informação no 8.º ano e obtém um valor ligeiramente inferior ao deste no 7.º ano.

Relativamente à competência da Compreensão Histórica, salientamos o facto de esta não ter qualquer proposta nem no 7.º, nem no 8.º ano e de, no 9.º ano, haver apenas quatro

¹⁹⁵ Cf. AMARAL *et al.*, 2009.

propostas que sobre ela se debruçam. Poder-se-á dizer que há, por parte dos ME, alguma renitência em aceitar que o filme pode desenvolver competências ao nível da Compreensão Histórica, principalmente se tivermos em consideração que, pelo menos nos primeiros dois anos do 3.º Ciclo, o cinema não é entendido como o recurso ideal para explorar esta competência, razão pela qual é preterido face a outras estratégias de aprendizagem.

Independentemente do número de propostas existentes para o desenvolvimento de cada uma das competências essenciais, é de destacar que, no 9.º ano, há uma maior preocupação por parte dos ME em desenvolver competências optando-se, por isso, por apresentar propostas cinematográficas que permitam um trabalho mais exaustivo do filme e das suas potencialidades, havendo assim uma melhor rentabilização deste recurso.

Caracterizadas que estão as propostas cinematográficas apresentadas pelos ME, bem como o seu tratamento estatístico que nos permitiu um retrato conjunto das aplicações didáticas do cinema no quotidiano escolar, resta-nos agora refletir sobre o conteúdo das propostas apresentadas.

Não podemos aqui analisar detalhadamente cada uma das propostas apresentadas por cada manual, no entanto, tentaremos trazer a este espaço aquelas propostas que reúnam o maior número de especificidades e que nos permitam destacá-las positiva ou negativamente das restantes. Neste processo de análise manter-se-ão em mente as recomendações expressas pelos documentos oficiais (Programa de História, Currículo Nacional do Ensino Básico, Metas de Aprendizagem) bem como as orientações didáticas sugeridas pelos teóricos.

Já nos fomos referindo a elas aquando da caracterização das propostas, contudo, e sendo este tipo de propostas cinematográficas aquelas que aparecem em maior número, as Propostas Bibliográficas que surgem no final do manual, ou até mesmo as propostas de Aprofundamento de Unidade que apenas sugerem a visualização de um filme sem qualquer tipo de análise ou desenvolvimento de competências, são representativas de uma utilização desadequada do filme, pelo menos nos moldes em que aparecem na maioria das vezes. Com efeito, a sugestão de filmes como Propostas Bibliográficas deve ser equilibrada. Não é recomendável apresentarem-se cem filmes que podem ser enquadrados nos conteúdos a lecionar sem fazer qualquer relação entre o conteúdo desses filmes e período histórico que se pretende trabalhar através deles. Por um lado, são propostas inexequíveis, os alunos não vão ver todos os filmes sugeridos. Por outro lado, mesmo que estejam interessados em ver um filme para explorar um conteúdo histórico, o facto de não existir qualquer relação objetiva entre a proposta do ME e o conteúdo histórico para o qual o filme é adequado, é um obstáculo à sua visualização. A principal fonte de preocupação quando se apresentam propostas deste género deveria ser tentar não fazer do filme uma fonte de entretenimento, mas sim uma fonte de conhecimento. Para tal acontecer, mesmo quando se trata de uma simples Proposta Bibliográfica, esta deverá ser acompanhada por informações essenciais sobre o filme, o tema que aborda e os objetivos que se pretendem atingir através da sua visualização.

Todavia, não podemos deixar de enfatizar o facto de o cinema ocupar nos ME um papel semelhante ao dos livros! As propostas cinematográficas apresentadas são, muitas das vezes, em igual número das dos livros. Mas será esta uma opção consciente dos autores dos ME que põem em pé de igualdade o livro e o filme enquanto recurso? Salientamos numa primeira fase do nosso trabalho, que a História dos livros é diferente da História dos filmes, são dois meios de comunicação distintos que abordam a História de forma diferente e, por essa razão não podem ser equacionados no mesmo plano. Porém, os ME fazem-no e, por essa razão, é compreensível que sugiram os filmes numa listagem, em parte como o fazem com os livros, sem qualquer referência ao seu conteúdo ou à ligação que existe entre eles e a disciplina ou o Programa de História. A especificidade do filme enquanto recurso requer um tratamento díspar daquele que é dado à bibliografia geral, não porque é melhor ou mais difícil, mas apenas porque se trata de um recurso cuja interpretação está sujeita a um maior grau de subjetividade, para além do facto de ser ainda uma novidade no âmbito dos recursos didáticos, o que faz com que seja necessário um acompanhamento personalizado quando se trabalha com ele.

As recomendações teóricas são, no que toca à introdução do cinema na sala de aula, bastante claras quando atestam a singularidade do filme enquanto recurso didático. O estudo das condicionantes técnicas e dos fatores que interferem na produção do filme podem ser uma mais-valia para uma melhor interpretação do seu conteúdo e para uma análise histórica mais abrangente. O filme, enquanto fonte de informação, também deverá estar sujeito a critérios de análise de fontes históricas.

É, portanto, nesta complexidade que envolve o trabalho com o cinema que pensamos ser necessário repensar a forma como se sugere a visualização dos filmes por parte dos ME. Quantidade não é sinónimo de qualidade, pelo que é preferível apresentar menos propostas cinematográficas, mas garantir que aquelas que se apresentam sejam realmente significativas para o aluno e para o desenvolvimento do seu conhecimento histórico.

Se, por um lado, podemos dizer que entre as recomendações teóricas e a prática dos ME vai uma larga distância, o mesmo não se pode dizer entre as orientações curriculares e os ME. No caso do Programa de História, as propostas cinematográficas apresentadas são, como pudemos constatar no início deste capítulo, meras sugestões, não há qualquer proposta de trabalho específica ou até mesmo metodologia de trabalho para a análise de um filme em sala de aula. As Propostas Bibliográficas apresentadas pelos ME também trilharam este caminho e são, igualmente, meras sugestões. O desenvolvimento de competências não existe neste tipo de propostas e, de certa forma, podemos afirmar que o filme não é, pelo menos nestes moldes, uma experiência de aprendizagem enriquecedora para os alunos. De igual forma, as Metas de Aprendizagem não são trabalhadas quando se propõe apenas a visualização do filme; se indiretamente o aluno pode sair enriquecido com a visualização do filme, a inexistência de referenciais objetivos que orientem essa visualização fazem com que não haja uma aplicação específica dos conhecimentos obtidos através dessa atividade.

Importa agora debruçarmo-nos mais atentamente sobre as propostas cinematográficas que apresentam Desenvolvimento de Competências. Para uma melhor análise destas propostas faremos uma breve descrição do seu conteúdo, dos objetivos que propõem e das competências que podem ser desenvolvidas para, seguidamente, as confrontarmos com as recomendações teóricas apresentadas e com as orientações expressas no Programa e Currículo de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Trazemos aqui à colação um total de seis propostas, duas para cada ano de escolaridade. As propostas que pretendemos analisar com maior detalhe serão aquelas que, pelas suas características, se distinguem das restantes, seja pela sua singularidade, seja pelo facto de representarem uma tendência no conjunto de propostas e, por essa razão, ao analisá-las abarcamos já um conjunto significativo de sugestões cinematográficas.

A primeira proposta cinematográfica a ser analisada com maior detalhe é a proposta de visualização do filme «Gladiador» (Ridley Scott, 2000) apresentada pelo ME Sinais da História¹⁹⁶ do 7.º ano de escolaridade. A sugestão fílmica aparece no final da Unidade, como aprofundamento do estudo sobre os conteúdos já abordados. Este ME apresenta os mesmos autores ao longo de todo o 3.º Ciclo e, relativamente às propostas cinematográficas, estas são todas idênticas. O facto de a escolha recair sobre este filme e não outro é irrelevante uma vez que a estruturação das propostas de trabalho apresentadas pelo ME é semelhante em todas elas.

Assim sendo, o ME propõe a visualização do filme não mencionando, todavia, se este deve ser exibido na sala de aula ou visto em casa. Ora, este é o primeiro reparo a esta proposta; o ME deve referir as circunstâncias em que o filme irá ser exibido; faz toda a diferença, como aliás pudemos constatar anteriormente, o acompanhamento, ou não, do professor nesta atividade será determinante na abrangência da análise ao filme. Concomitantemente, a utilização do filme enquanto estratégia de ocupação de tempos livres, independentemente do trabalho de análise do filme apontar para uma relação com o conteúdo histórico apresentado, condiciona as finalidades didáticas que se pretendem atingir; neste caso, o filme poderá ser visto, não como um material didático ao serviço da aprendizagem de conteúdos históricos, mas como uma fonte de entretenimento que faz referência a momentos históricos, e este pormenor é determinante.

Não obstante, há alguns pontos fortes nesta análise do filme. As propostas de visualização deste ME apresentam sempre um conjunto de informações relativas ao filme, como seja o realizador ou o elenco do filme. Há ainda a salientar o facto de existir um resumo ou sinopse, algo a que fizemos referência anteriormente como sendo uma estratégia importante para fazer relacionar o conteúdo histórico com o conteúdo fílmico. Mas, além desta estratégia, o ME apresenta também o «contexto histórico» em que a trama se insere. Trata-

¹⁹⁶ BARREIRA & MOREIRA, 2008.

-se de um breve texto que faz a ponte entre o conteúdo ficcional do filme (que neste caso é um filme histórico) e os conteúdos históricos que foram abordados durante o estudo dessa Unidade. Esta aproximação permite não só justificar a utilização do filme, mas também dotá-lo de consistência pedagógica, na medida em que se apela às suas características didáticas, utilizando-as para a rentabilização de um conteúdo histórico.

Ao nível do desenvolvimento de competências através da apresentação de uma proposta de trabalho, percebemos que esta contempla algumas formas de análise fílmica que apelam, direta e indiretamente, ao desenvolvimento de competências. As propostas apresentadas por este ME pautam-se por uma estruturação rígida, com algumas nuances, dependendo do filme que se propõe visualizar. Com efeito, as propostas cinematográficas sugerem uma ficha de análise do filme que começa por contextualizá-lo quanto ao seu enquadramento histórico (época e tema), para depois se debruçar na análise do seu conteúdo. É nesta segunda parte que a proposta de análise se adapta ao filme, ao tentar contextualizar conteúdo histórico e fílmico. No caso concreto do filme «Gladiador», a proposta de trabalho pretende questionar os alunos sobre: o governo de Marco Aurélio e as campanhas militares do Danúbio; a forma como o Império lidava com os povos bárbaros; a personalidade de Cómodo e o abuso que faz do poder; e, finalmente, sobre Máximo, o herói gladiador. Trata-se, portanto, de uma análise orientada do filme, à luz de um conjunto de tópicos que fazem referência a conteúdos fílmicos e históricos.

Relativamente às competências desenvolvidas, elas passam sobretudo pelo Tratamento e Seleção da Informação, uma vez que há uma orientação de análise à qual os alunos se devem cingir e para a qual terão que recolher informações através da visualização do filme. Numa fase final, é pedido ao aluno a elaboração de uma questão para debate em sala de aula. Esta preocupação em desenvolver competências no âmbito da Comunicação em História é também de salientar. A mobilização dos conhecimentos a partir da visualização do filme para o debate oral em sala de aula é, como referem os teóricos, uma das maiores potencialidades do cinema e permite aos alunos a estruturação de um pensamento autónomo e crítico. A argumentação despoletada pela proposta de trabalho é precisamente uma das grandes virtudes deste tipo de propostas de trabalho.

Esta proposta cinematográfica apresentada pelo ME Sinais da História que, como já foi referido, é um modelo que se reproduz ao longo dos três anos que compõem o ciclo, vai ao encontro, quer das recomendações do Programa de História e do Currículo Nacional do Ensino Básico, quer de algumas orientações dos teóricos. A convergência entre a proposta deste ME e os documentos oficiais existe, pois:

- a) É sugerida a introdução deste tipo de recursos ao longo do ano de estudos como forma de diversificação dos materiais de aprendizagem;
- b) É essencial a apresentação de estratégias de trabalho que apelem ao desenvolvimento de competências; neste sentido, a sugestão da visualização de um filme,

aliada à realização de uma ficha de análise que possibilita o trabalho de duas competências específicas da História (Tratamento/Seleção da Informação e Comunicação em História), pode ser encarada como uma boa estratégia, com vista ao desenvolvimento de competências.

Relativamente às sugestões elencadas pelos teóricos, é possível perceber alguns pontos de confluência nesta proposta cinematográfica:

- a) Ela trata o cinema como uma fonte histórica (neste caso uma fonte secundária, apoiando-se no seu conteúdo ficcional para sugerir uma interpretação do conteúdo histórico lecionado);
- b) Trata-se de uma análise pedagógica do filme, virada para o conteúdo histórico do mesmo;
- c) A apresentação de resumo e ficha técnica do filme cria um momento prévio à visualização, sendo este facto importante para estruturar a aquisição de conhecimentos históricos;
- d) Promove o debate e a discussão do filme, levantando questões e proporcionando a realização de uma ficha de análise ao filme que poderá também ser vista como um pequeno guião de trabalho.

Salientamos, todavia, a falta de clareza quanto ao acompanhamento ou não do professor no que respeita a visualização e trabalho de análise sobre o filme, bem como o não aproveitamento de outras fontes para trabalhar conjuntamente. Podemos ainda referir que, apesar de a proposta relacionar o conteúdo do filme com o conteúdo a lecionar, é pouco valorizada a visão que o filme proporciona sobre a História; a proposta poderia fazer mais referências às recriações de época, bem como à interpretação dos contextos históricos sobre os quais incide a ação do filme. No entanto, esta proposta cinematográfica é, na sua globalidade, uma boa proposta. Ela reúne um conjunto de características que a tornam numa boa rentabilização didática de um recurso como o filme.

Ainda no 7.º Ano de Escolaridade, analisemos agora uma proposta do ME «História Sete»¹⁹⁷. A sugestão apresentada passa pela visualização de um filme, sendo que o ME dá dois filmes como opção de escolha, sendo eles: «Quo Vadis» (Mervyn LeRoy, 1951) ou «A Túnica» (Henry Koster, 1953). O filme aparece no decorrer da Unidade e como proposta de atividade relativa a um conteúdo. À semelhança do que acontece com o ME «Sinais da História», também o «História Sete» apresenta os mesmos autores ao longo do 3.º Ciclo, o que serve de indicador para a existência de alguma continuidade quanto a tipologia das

¹⁹⁷ DINIZ *et al*, 2009.

propostas cinematográficas apresentadas. Porém, e ao contrário do que sucede com o «Sinais da História», não podemos afirmar que as propostas são todas idênticas; há, no entanto, uma tendência a assinalar, que diz respeito à introdução de estratégias de desenvolvimento de competências na quase totalidade das propostas cinematográficas apresentadas por este ME.

A opção pela análise mais detalhada desta proposta cinematográfica prende-se, essencialmente, com as diferenças que marca em relação à proposta anteriormente analisada. Embora menos completa e menos complexa relativamente à outra proposta do 7.º ano aqui observada, ela confronta-nos com uma ideia diferente sobre a introdução do filme na sala de aula. Assim sendo, o ME sugere a visualização de um filme que aborda um conteúdo histórico específico (em ambos os casos estamos perante o tema das perseguições aos primeiros cristãos) sendo que, depois dessa visualização, o trabalho do aluno deverá passar pela elaboração de um resumo do filme.

A demarcação em relação à proposta anterior passa, em primeiro lugar, pelo facto de não existir uma análise orientada do conteúdo fílmico. Sendo o filme utilizado igualmente como recurso, o tratamento dado ao mesmo é diferente nos dois casos: se no primeiro o trabalho com o filme passa pela orientação da análise fílmica em torno do seu conteúdo histórico, nesta segunda proposta cinematográfica a visualização do filme tem como objetivo declarado a elaboração de um resumo do filme. Apesar de terem estruturas e objetivos diferentes, a utilização do filme enquanto recurso é idêntica, na medida em que há um trabalho efetivo de visualização e processamento da informação, com vista à elaboração de um produto final que reflita a interpretação que o aluno fez do filme – sendo que, no caso desta proposta de trabalho, não há qualquer instrumento que oriente a análise, pede-se apenas o resultado final e não o processo que medeia esse resultado.

Entendemos, portanto, que, embora mais limitada que a anterior, a preocupação principal desta proposta passa pela utilização do filme como meio para o desenvolvimento da competência de Tratamento/Seleção da informação, bem como da Comunicação em História.

Relativamente ao enquadramento desta proposta no plano teórico, ao nível das convergências com o Programa e Currículo de História percebemos que:

- a) Existe a preocupação por parte do ME em diversificar as propostas apresentadas, correspondendo assim às orientações do Programa;
- b) A utilização do filme como recurso passa pelo aproveitamento da sua componente didática, orientando-se, por isso, a visualização, para uma atividade posterior de desenvolvimento de competências, cumprindo, desta forma, as orientações do Currículo de História.

No âmbito das recomendações teóricas, podemos constatar que:

- a) Há a utilização do cinema como uma fonte historiográfica, na medida em que o ME assume a importância do filme para o desenvolvimento de competências específicas da História;
- b) É descurado o potencial do filme enquanto fonte de informação, uma vez que não existe uma análise criteriosa do mesmo;
- c) Não há um trabalho prévio de introdução do filme como recurso, seja dos aspetos técnicos do filme, seja dos aspetos históricos a que este fará abordagem;
- d) Não existe um papel ativo do professor na aplicação deste trabalho, seja na orientação da visualização do filme, seja na sua interpretação; o aluno é o único participante desta experiência de aprendizagem; o professor só intervém no momento da avaliação da proposta de trabalho;
- e) A inexistência de um guião de exploração pode trazer alguma dispersão por parte dos alunos para os aspetos essenciais inerentes à visualização do filme; a proposta em si também não é suficientemente elucidativa quanto aos resultados que espera obter. Pretende-se um resumo de quê? Da trama do filme? Dos aspetos históricos que aí são abordados? Da relação que existe entre a ficção histórica e a o conteúdo histórico abordado em sala de aula? Com efeito, é necessário expor, de forma clara, qual a abordagem que se quer ter ao filme.
- f) Há, contudo, um aspeto a relevar nesta proposta, trata-se da relação que o ME estabelece entre o filme e o conteúdo histórico a abordar. Ao partir para a visualização do filme o aluno já sabe que este aparece neste momento, como estratégia de trabalho, para desenvolver o tema da perseguição aos primeiros cristãos, uma vez que essa relação é estabelecida no enunciado da proposta.

A proposta cinematográfica apresentada é bastante simples e revela, acima de tudo, a preocupação de, por um lado, introduzir o cinema como recurso na sala de aula e, por outro lado, aproveitar essa introdução e orientá-la para o desenvolvimento de competências. Não obstante, poder-se-á ainda dizer que é uma proposta bastante limitada sob o ponto de vista teórico e não potencia todas as características do filme no âmbito do trabalho em sala de aula com a disciplina de História. É, portanto, nesse particular, diferente da outra proposta para o 7.º ano que aqui analisamos, mais incompleta sob o ponto de vista teórico, mas cumpridora sob o ponto de vista da documentação oficial. Peca sobretudo pela ausência de pontos de referência que a incorporem no conteúdo que se está a lecionar e na forma como o cinema pode desempenhar um papel importante nessa exploração do conhecimento histórico. No cômputo geral, podemos dizer que este tipo de propostas tem o seu ponto forte no facto de trazer o cinema para a sala de aula, aproveitando o seu carácter motivacional para desenvolver competências específicas; no entanto, e como fomos observando, a proposta não explora todo o seu potencial enquanto recurso didático, ignora a especificidade do trabalho em sala de aula com o cinema e abstrai-se de

uma análise mais exaustiva do filme e da sua ligação com o conteúdo histórico que se está a desenvolver.

Analisemos agora duas propostas cinematográficas relativas a ME do 8.º ano de escolaridade. A primeira proposta que aqui vamos analisar com mais detalhe refere-se ao ME «Cadernos de História 8»¹⁹⁸ e sugere a visualização do filme «Apocalypto» (Mel Gibson, 2006). A sugestão fílmica é apresentada no decorrer da Unidade que está a ser estudada. À semelhança dos ME anteriores, também este apresenta os mesmos autores ao longo do 3.º Ciclo e, no que toca às propostas cinematográficas apresentadas, elas são idênticas para o 7.º e 8.º anos, sendo depois diferentes para o 9.º ano onde o ME opta por não apresentar qualquer ficha de análise do filme, ficando-se apenas pela sugestão de visualização. A opção pelo filme em questão foi aleatória uma vez que a ficha de análise que o ME apresenta é uma ficha modelo, sendo por isso similar para todos os filmes.

Com efeito, o ME propõe que o aluno sugira ao professor o visionamento do filme «Apocalypto» para depois poder proceder ao respetivo preenchimento de um guião de exploração do filme que se encontra no Caderno de Fichas (caderno este que faz parte do ME). O modelo de ficha de observação de um filme apresentado neste ME é composto por quatro partes: numa primeira parte, o aluno deverá registar o título, a data de produção do filme e o realizador do mesmo; depois, pede-se ao aluno para fazer uma análise do filme com base no contexto histórico em que este se insere, nomeadamente o tema e a época retratada; numa terceira parte, assinalada como crítica do conteúdo, é solicitado ao aluno que descreva o ambiente em que decorre a ação, que identifique o(a) personagem principal e os personagens secundários, que relate os usos e costumes retratados, bem como as classes sociais representadas; finalmente, a quarta e última fase deste guião de exploração confronta os alunos com um espaço de opinião onde lhes pergunta o que aprenderam com o filme, se este possui ou não rigor histórico, e qual a sua cena (s) preferida (s), pedindo-lhes a respetiva justificação.

A reprodução sistemática da análise do filme num modelo uniformizado comporta algumas vantagens e desvantagens. Desde logo, reconhecemos a esta opção do ME a vantagem de ser uma estratégia que, quando repetida ao longo dos vários filmes que o manual apresenta, vai criando no aluno uma estruturação mental da análise, orientando-o para os pontos fulcrais ao nível da interpretação do filme; da mesma forma, percebemos que esta metodologia não ocupa muito espaço no manual e requer apenas que se faça a referência no conteúdo em que se pretende inserir o filme, remetendo depois a sua exploração para um modelo uniformizado (esta opção permite utilizar mais vezes o filme sem que haja uma sobrecarga de páginas no ME que incluam a apresentação de propostas cinematográficas e respetivas análises); finalmente, permite ainda que o professor possa utilizar o filme como trabalho de casa, ou atividade complementar extra aula uma vez que o guião de

¹⁹⁸ CIRNE & HENRIQUES, 2008.

exploração já está construído, o que facilita a orientação dos alunos, mesmo sem o acompanhamento do professor (não quer este facto dizer que o acompanhamento do professor seja de menor importância, não o é, como temos vindo a observar, mas esta poderá ser um estratégia que, quando utilizada esporadicamente, poderá trazer resultados positivos ao nível motivacional, despertando o interesse dos alunos para o trabalho na disciplina de História, tendo o filme como ponto de partida para esse interesse renovado). Do lado das desvantagens temos, por um lado, a descontextualização da análise face ao filme proposto – podemos inclusivamente pegar no exemplo que estamos aqui a analisar, o filme *Apocalypse*. O guião de exploração pede, como crítica de conteúdo, que os alunos identifiquem as classes sociais retratadas. Ora, a ação do filme em causa decorre no declínio do Império Maia e aborda os rituais e costumes desse povo. Falar em classes sociais neste filme é pouco plausível uma vez que estas não são claramente definidas; este fator pode provocar alguma confusão nos alunos e alheá-los dos fatores principais na análise de cada filme. Por outro lado, importa ainda referir que o facto de a análise não ser orientada para o conteúdo histórico do filme e a sua relação com o conteúdo histórico que se está a lecionar, faz com que este guião de exploração se prenda a uma análise técnica do filme e não a uma análise pedagógica – a crítica de conteúdo do filme é sobrevalorizada em detrimento da sua análise histórica, apenas é pedido ao aluno que refira o tema e a época retratadas, sendo depois a análise do conteúdo fílmico bem mais exaustiva, com a referência às personagens ao ambiente da ação, à cena preferida, etc.

Não podemos, porém, deixar de nos deter num tópico desta ficha de exploração. Trata-se do espaço de opinião do aluno em que é pedido que este se refira ao rigor histórico do filme. Não nos parece, de todo, apropriada, a inclusão deste tópico num guião de exploração do filme como este que é apresentado por este ME. A proposta de exploração não é suficientemente abrangente nem recorre a dados suficientes que permitam ao aluno exprimir uma opinião deste género. Mais ainda, podemos inclusivamente retroceder neste nosso trabalho e perceber que, até mesmo para os teóricos da relação entre cinema e História, esta é uma questão de tal forma delicada que não pode ser discutida levianamente. Neste sentido, e como temos vindo afirmar, não se trata de perceber se o filme é ou não rigoroso do ponto de vista histórico, trata-se sobretudo de nos interrogarmos sobre a forma como o filme retrata o período histórico em causa¹⁹⁹. Se o ME pretende fazer este exercício de interpretação do filme como fonte histórica pode (e deve) fazê-lo, todavia deverá proporcionar ao aluno informações complementares quer do filme, quer do contexto histórico que recria; pedir este tipo de opinião através da exploração que apresenta parece-nos incorreto.

Temos ainda, nesta proposta, a preocupação com o desenvolvimento de competências, nomeadamente de Tratamento e Seleção da Informação e de Comunicação em His-

¹⁹⁹ Veja-se, a este propósito, a Parte I, Capítulo I desta tese.

tória através, por um lado, da utilização de um guião de exploração do filme que orienta o aluno para os pontos essenciais da análise e, por outro lado, do preenchimento dessa mesma ficha de trabalho que, entre outros aspetos, apela à capacidade de interpretação do filme e à sua sistematização através da escrita.

Sob o ponto de vista das recomendações do Programa e Currículo de História, podemos considerar que:

- a) O ME procura diversificar as estratégias de aprendizagem, sendo o cinema utilizado como um recurso plausível para o professor, ao longo dos diversos conteúdos lecionados;
- b) Há a preocupação, por parte do ME, em fornecer aos alunos um guião de exploração, com vista à rentabilização do filme para o desenvolvimento de competências, seguindo, desta forma, as orientações expressas no Currículo de História.

Relativamente às recomendações dos teóricos, podemos verificar que:

- a) Há a utilização do cinema como uma fonte historiográfica, na medida em que o ME assume a importância do filme para o desenvolvimento de competências específicas da História;
- b) A análise do filme enquanto fonte de informação é extremamente importante nesta proposta, uma vez que grande parte da sua análise está voltada para a exploração do conteúdo fílmico;
- c) Face à prioridade dada à análise do conteúdo fílmico, o conteúdo histórico é descurado e a análise histórica do filme é pouco aprofundada;
- d) A proposta cinematográfica carece ainda de exploração prévia e de informação complementar que permita responder adequadamente às questões levantada pela ficha de análise do filme;
- e) Apesar de ser enfatizado o papel do professor no acompanhamento das tarefas de análise do filme, esse acompanhamento é meramente circunstancial, na medida em que não há um papel ativo do professor na sua análise e exploração;
- f) A existência de um guião de exploração do filme permite orientar os alunos nos aspetos que se têm como essenciais, pese embora o facto de ser um guião uniformizado, é sempre importante estruturar os objetivos por detrás da utilização do filme enquanto recurso didático.

Em suma, poder-se-á dizer que a proposta cinematográfica apresentada neste ME mostra algumas boas práticas na forma como se explora um recurso como o filme em sala de aula. A preocupação em apresentar um guião de exploração, bem como o acompanhamento por parte do professor mostram-nos que há uma tentativa de transformar o filme

num recurso didaticamente relevante para o aluno. Por outro lado, a utilização de um guião modelo mostra que há alguma desconsideração face ao filme que se exhibe, uma vez que não se tem em conta a sua especificidade; esta estratégia de análise faz-nos pensar que, aos olhos do manual, todos os filmes são iguais, o que não corresponde à realidade. Perante esta opção, será difícil para o ME justificar a utilização de um filme e não de outro, já que faz transparecer a ideia de que não é necessária qualquer ligação entre o filme e o conteúdo histórico a abordar.

A segunda proposta cinematográfica relativa ao 8.º ano que aqui analisaremos com maior detalhe encontra-se no ME «Viver a História 8»²⁰⁰. Trata-se de uma sugestão que se demarca das propostas que temos vindo a analisar, uma vez que não sugere a visualização direta de qualquer filme. A proposta cinematográfica incita o aluno a fazer uma pesquisa sobre o tipo de caracterização habitual dos piratas no cinema, o que implica visualização de vários filmes, embora estes não estejam especificados. A proposta surge no final da Unidade, como aprofundamento de conteúdos lecionados. Há ainda a referir que, na página onde é feita a proposta cinematográfica, estão alguns documentos que estruturam a atividade, nomeadamente: a definição de corsário e de pirata; duas notas biográficas – a de um pirata, Henry Morgan, e a de um corsário, Francis Drake; um documento iconográfico intitulado «Um ataque pirata»; finalmente, um documento escrito com o título «Duas mulheres de armas», não havendo, contudo, qualquer referência ao autor ou à origem do documento.

Trata-se, portanto, de uma utilização do filme, não como recurso, mas como fonte, o que, por si só, implica um tipo de trabalho diferente por parte do aluno. A análise do filme enquanto fonte histórica obedece, como tivemos oportunidade de ver no capítulo anterior, a critérios de crítica de fonte e de seleção de informação que implicam uma diversidade de fontes bastante considerável (não só cinematográficas, mas também literárias) que nos remetem para uma análise mais técnica do mesmo. Recuperando as afirmações de O'Connor, o tratamento do filme como fonte primária deverá ter em conta aspetos como o conteúdo, o contexto de produção e a receção do filme²⁰¹. É certo que a proposta só sugere que o aluno classifique a forma como são representados os piratas e não o porquê, porém, não devemos ser acríticos na forma como propomos estratégias de trabalho com o cinema aos alunos. Na mesma página onde o ME sugere esta proposta cinematográfica está uma proposta literária cuja tarefa é realizar uma ficha de leitura. Agora, impõe-se a pergunta: se a exigência existe quando toca à crítica de fonte de um documento escrito por que razão não deverá existir quando se trata de um produto audiovisual?

Com efeito, e apesar da ideia presente nesta proposta cinematográfica ser interessante e confrontar os alunos com uma realidade diferente na utilização do cinema na sala de aula, pondo-o em contacto com uma fonte pouco usual, apelando à observação crítica da

²⁰⁰ LAGARTIXA *et al*, 2007.

²⁰¹ Veja-se, sobre este aspeto em particular, a parte I, Capítulo II desta tese. Cf. O'CONNOR, 1987: 9.

imagem sob o ponto de vista artístico, ela peca sobretudo pela falta de estruturação e explanação dos objetivos que presidem à execução desta proposta de trabalho. O ME não refere filmes onde os alunos possam recolher a sua informação (embora o possam fazer individualmente, seria mais produtivo elencar alguns filmes onde essa pesquisa pudesse ser efetuada); apesar de lhes fornecer outras fontes onde podem confrontar a informação recolhida nos filmes com as realidades subjacentes ao tipo de representação dos piratas, a proposta apresentada não prevê o seu cotejo, o que nos leva a questionar o propósito da introdução desses materiais nesta atividade; não fornece aos alunos os objetivos que estão na origem do trabalho que estão a efetuar (por exemplo, o ME poderia apresentar no enunciado da tarefa que o objetivo deste trabalho seria traçar o perfil da representação cinematográfica do cinema ao longo da duas últimas décadas do século XX e comparar, depois, essa representação cinematográfica com a realidade histórica).

Ora, enquanto estratégia de aprendizagem, a proposta apresentada recorre à componente de desenvolvimento de competências ao sugerir o Tratamento/Seleção da Informação através de um conjunto de fontes cinematográficas que proporcionarão ao aluno uma ideia sobre a forma como são representados os piratas no grande ecrã. Contudo, a proposta é omissa na forma como depois o aluno deverá apresentar a informação recolhida. O que pretende o ME com esta tarefa? Será um texto escrito? Será um debate com a turma? Ficará a atividade realizada apenas com o levantamento da informação nos filmes? Há falta de rigor na definição deste trabalho, o que nos leva uma vez mais a questionar os objetivos que estiveram na origem desta proposta.

Relativamente às ideias transmitidas quer pelo Programa, quer pelo Currículo de História, verificamos que:

- a) Existe a tentativa de enquadrar o cinema no conjunto de recursos disponíveis ao professor para o trabalho com os alunos, apesar de o papel desempenhado pelo cinema na estruturação da proposta apresentada ser desconexo e limitado sob o ponto de vista dos objetivos pretendidos;
- b) Apesar de a proposta apelar ao desenvolvimento de competências, ela é, como vimos, pouco explícita em relação ao tipo de trabalho que pretende desenvolver.

No que toca às recomendações dos teóricos, esta proposta evidenciou:

- a) Que existe a possibilidade de recorrer à utilização do cinema como fonte histórica, pese embora o facto de a proposta apresentada não fazer refletir sobre essa ideia a melhor utilização;
- b) Falta de capacidade em promover o cinema como uma visão sobre a História, acabando por não potenciar o carácter interpretativo do cinema enquanto fonte secundária;

- c) Que existe um tratamento diferenciado do filme em relação a outras fontes históricas, menosprezando-se o papel da crítica de fonte e do estudo do filme virado para uma análise histórica do mesmo;
- d) Não existir uma planificação coerente dos momentos de aprendizagem através da utilização do filme, quer ao nível da estruturação de um guião de exploração que pudesse orientar a tarefa proposta, quer pela própria ausência de objetivos de aprendizagem;
- e) Alheamento face ao papel que deverá ser atribuído ao professor na utilização do cinema, não contemplando qualquer referência ao seu contributo para a realização desta atividade;
- f) Sentido de oportunidade na apresentação de outras fontes que pudessem contribuir para um melhor entendimento da proposta apresentada, mesmo apesar de não se referir a utilização de qualquer uma delas na estruturação da proposta cinematográfica apresentada aos alunos.

A proposta apresentada por este ME é, na sua globalidade, pouco profunda na forma como aborda o cinema e como o utiliza na sala de aula. Limita-se a fazer referência ao cinema sem sequer se preocupar em estruturar o seu aproveitamento em sala de aula. Mesmo com a possibilidade de rentabilizar conjuntamente vários tipos de fontes, partindo de uma ideia inovadora no que toca à utilização do cinema como fonte histórica, acaba por ser desmotivante para o aluno, na medida em que não lhe proporciona objetivos de trabalho. Pedir aos alunos que explicitem apenas qual a caracterização mais habitual dos piratas no cinema é manifestamente pouco, sobretudo se pensarmos no conjunto de possibilidades que se abrem, as quais fomos apontando, e no tipo de enquadramento feito para esta proposta (as fontes apresentadas pelo ME).

Passamos agora às duas últimas propostas, estas agora relativas ao 9.º ano de escolaridade. Começamos por analisar a proposta cinematográfica apresentada pelo ME «Descobrir a História 9»²⁰². A atividade encontra-se inserida no final da Unidade e serve para aprofundamento dos conteúdos lecionados. Nela sugere-se ao aluno uma pesquisa sobre filmes que tenham sido produzidos nos EUA na década de 1930, para que depois possa identificar situações relacionadas com a Grande Depressão; deverá, seguidamente selecionar um excerto do filme que seja representativo desse período, para que este possa depois ser apresentado à turma com o intuito de ser comentado. Devemos ainda referir que esta proposta está acompanhada de um texto, do qual não aparece referência ao autor nem fonte, intitulado «A Grande Depressão e a «grande fuga»», onde se explora: o período de transição entre os «loucos anos vinte» e o período de crise; a política do *New Deal* prota-

²⁰² AMARAL *et al*, 2009.

gonizada por Frank Roosevelt; referências à cultura popular americana da década de 1920, da qual se destaca a alusão ao cinema.

A escolha desta proposta cinematográfica deve-se sobretudo aos paralelismos que partilha com a proposta transata. Também ela não aponta um filme para rentabilizar didaticamente, porém, utiliza o cinema como ponto de partida para o trabalho com fontes. Igualmente, é apresentada uma fonte alternativa que poderá servir de referência aos alunos. Neste sentido, ao trazermos à análise estas duas propostas, podemos perceber melhor o tipo de orientações que são seguidas pelos diversos manuais, mesmo quando apresentam propostas semelhantes. Para além destas similitudes, há ainda a referir que se trata de um ME que apresenta alguma continuidade ao longo dos três anos que compõem o ciclo, não ao nível dos autores (apesar de alguns se manterem ao longo dos três anos) mas ao nível da coordenação do manual que se mantém durante este período.

Ora, tendo em linha de conta as características aqui apresentadas, importa agora refletir nos detalhes desta proposta cinematográfica. Começamos por apontar algumas lacunas nesta proposta, aliás à semelhança do que havia sucedido na anterior, ao nível da crítica de fonte e da análise do conteúdo histórico do filme. O enunciado da proposta não é claro quanto ao trabalho que deverá ser realizado pelo aluno com a fonte cinematográfica. Que tratamento deverá dar o aluno à fonte selecionada? Deverá o aluno diversificar a abordagem que faz à fonte para obter informação segura relativamente ao contexto de produção da mesma? O enunciado não é elucidativo neste aspeto. Se se trata de uma fonte primária e se a tarefa pretendida aponta para uma pesquisa em filmes de época (nomeadamente em filmes realizados na década de trinta), será importante que o aluno proceda à consulta de informação relativa ao filme, ao seu realizador, ao contexto de produção, às reações que suscitou no público e na crítica especializada, etc.²⁰³

Contudo, e independentemente desta falha na estruturação desta proposta de trabalho, há elementos diferenciadores entre esta proposta e a anterior. Eles verificam-se sobretudo na forma como ela orienta os alunos para o trabalho com o cinema; nesta proposta percebemos que o recurso ao cinema é feito com o intuito de traçar um perfil de representação cinematográfica do período da Grande Depressão. Para esse efeito, são dadas aos alunos algumas das coordenadas essenciais que lhe permitirão levar a cabo essa tarefa, nomeadamente: uma delimitação cronológica e espacial – os filmes a utilizar são apenas aqueles que foram produzidos nos E.U.A. durante a década de 1930 – e uma caracterização do contexto observado – os excertos a recolher terão de ser ilustrativos do período da Grande Depressão. Há, portanto, objetividade na apresentação desta proposta. A estratégia de aprendizagem exibida pelo ME serve um objetivo claro: a «Grande Depressão» vista pelo cinema. Pese embora o facto de o ME não apresentar filmes onde o aluno possa pro-

²⁰³ Veja-se, uma vez mais, a proposta apresentada por John O'Connor para o trabalho com o filme como fonte primária na aula de História. Cf. O'CONNOR, 1987: 9.

ceder ao levantamento da informação requisitada, ele disponibiliza alguns detalhes que podem facilitar a procura. Porém, e como foi salientado anteriormente, será sempre preferível orientar esta pesquisa não correndo assim o risco de o aluno se dispersar na busca de informação, perdendo o interesse pela atividade.

No entanto, reiteramos a necessidade do ME ser mais incisivo na forma como apresenta as propostas; o enunciado deve estruturar consistentemente a informação importante para o desenvolvimento da atividade (é o caso, em alguns aspetos, desta proposta, por oposição à proposta anterior). Assim sendo, o ME deve: referir detalhadamente as fontes de informação (filmes, delimitação cronológica e espacial, outras fontes que possam ajudar o aluno à interpretação do filme); estabelecer os objetivos da proposta (que estão relacionados quer com a análise do filme, quer com o desenvolvimento de competências); realçar a importância da utilização do filme como recurso/fonte na abordagem ao tema que pretende desenvolver (no caso desta proposta, a justificação pode perfeitamente estar relacionada com as implicações da crise económica na produção cultural americana durante a década de 1930, por exemplo).

Relativamente ao desenvolvimento de competências a partir desta proposta, estamos perante um trabalho onde serão desenvolvidas duas competências específicas: por um lado, o Tratamento/Seleção da Informação, na medida em que a visualização do filme, seguida da escolha de um excerto que seja representativo do período da «Grande Depressão», implica que o aluno reconheça a importância de uma pequena parte do filme para transmitir um conjunto de ideias-chave sobre o período em causa; por outro lado, o facto de o aluno ter de apresentar esse excerto à turma para que este possa ser comentado implica o desenvolvimento de competências ao nível da Comunicação em História, nomeadamente a capacidade argumentativa dos alunos, ao escolherem um trecho do filme que correspondesse aos requisitos da proposta e depois justificarem essa opção oralmente, perante os restantes colegas.

Sob o ponto de vista da relação que estabelece com o Programa e Currículo de História, percebemos que:

- a) Existe a preocupação em diversificar as abordagens aos conteúdos históricos recorrendo-se ao cinema para materializar essa estratégia; embora o ME não o faça mais esporadicamente, o cinema é parte integrante dos recursos didáticos disponíveis;
- b) É notória a necessidade do ME em apresentar propostas que se pautem pelo contributo que trazem ao desenvolvimento de competências nos alunos através da utilização do cinema; neste caso, a utilização do cinema quer como fonte, quer como recurso, sensibiliza os alunos para as potencialidades do filme enquanto instrumento didático.

No campo das aproximações entre as recomendações teóricas e a prática observada neste ME e nesta proposta em concreto, podemos estabelecer que:

- a) O ME percebe a importância da utilização do cinema enquanto fonte primária, apresentando aos alunos uma proposta que os orienta para o trabalho com fontes cinematográficas;
- b) Há, por parte do ME, o reconhecimento de que o cinema transmite uma visão específica da História, promovendo-a enquanto oportunidade para o desenvolvimento de competências específicas de tratamento e seleção de informação, bem como de comunicação oral;
- c) Não há, porém, uma real valorização do papel da crítica de fonte no cinema, nem das implicações de uma análise histórica mais profunda sobre o cinema como fonte primária de conhecimento;
- d) O ME define alguns momentos de aprendizagem ao longo da proposta, nomeadamente os objetivos a atingir e a delimitação espaço-temporal da seleção de fontes, porém, esta carece de uma maior estruturação ao nível dos passos a dar pelos alunos para a realização da tarefa; seria porventura aconselhável a introdução de um guião de exploração onde se expusessem, por exemplo: os objetivos, a relação entre conteúdos e conhecimentos a atingir, levantamento de questões de análise do filme, etc.;
- e) Não há qualquer referência ao papel que o professor deverá desempenhar nesta tarefa seja na orientação da escolha e seleção dos filmes, seja na própria promoção do debate que é sugerido pelo ME como forma de apresentação dos resultados; a integração do professor neste tipo de atividade é extremamente importante, na medida em que é nele que recai a função de mediar as tarefas propostas pelo ME;
- f) A proposta apresentada desenvolve o espírito crítico dos alunos ao possibilitar o levantamento de questões transversais ao filme, como por exemplo o papel do cinema no período da «Grande Depressão».

Em suma, podemos dizer que se trata de uma proposta consistente e bem estruturada, apesar de haver ainda algumas lacunas no que respeita à organização das tarefas a executar pelos alunos. A utilização de fontes complementares e uma análise mais exaustiva do filme enquanto fonte primária são dois dos pontos onde a proposta poderia ser mais rigorosa. Contudo, e retomando agora a comparação entre esta proposta e aquela que analisamos imediatamente antes, percebemos que o facto de se optar por uma apresentação simples e pouco elaborada não implica que se diminua o grau de exigência no trabalho com o cinema; a grande diferença entre esta proposta e a anterior está, essencialmente, no enunciado da atividade e na forma como este consegue aglomerar um conjunto significativo de momentos de aprendizagem.

Finalmente, a última proposta que traremos aqui para uma análise mais detalhada é-nos apresentada pelo ME «História Nove»²⁰⁴. Trata-se de uma proposta de visualização de

²⁰⁴ DINIZ *et al*, 2009.

dois filmes «As bandeiras dos nossos pais» e «Cartas de Iwo Jima» (Clint Eastwood, 2006). A atividade apresentada aparece na rubrica «desenvolvo e aprofundo competências», no final do ME (embora incida sobre os conteúdos lecionados durante uma Unidade). Nela, para além da proposta de visualização sugerida pelo ME, são apresentadas aos alunos algumas questões que compõem uma pequena ficha de trabalho, bem como alguns documentos onde se podem encontrar informações relativas ao realizador e ainda as sinopses dos filmes que compõem a atividade. O objetivo declarado do ME com esta proposta é a de confrontar duas perspetivas sobre o mesmo facto histórico (uma vez que cada um dos filmes representa as visões americana e japonesa sobre o conflito que envolveu estas duas nações durante a 2.^a Guerra Mundial).

Relativamente à ficha de trabalho apresentada pelo ME, ela é composta por seis momentos. Num primeiro momento, é pedida ao aluno a realização de um roteiro de leitura relativo a um dos filmes (a escolha do filme pertence ao aluno); depois, o ME propõe ao aluno a consulta de outras fontes, nomeadamente em livros ou na internet, que apresentem os factos ocorridos em Iwo Jima durante os primeiros meses de 1945 para que depois este se possa pronunciar quanto à convergência, ou não, entre os factos apresentados no filme e os factos históricos; num terceiro momento o aluno é questionado sobre a perspetiva que os filmes transmitem sobre os factos e se esta é, ou não, diferenciada, pedindo depois para que o aluno justifique a sua resposta; depois é solicitada uma descrição sobre a forma como cada um dos lados viveu o conflito; num quinto momento pretende-se que o aluno escolha um personagem americano e um personagem japonês e os caracterize; finalmente, o ME abre um espaço de opinião para que o aluno se pronuncie acerca da importância do cinema no desenvolvimento do gosto pela História.

Ora, tendo em linha de conta as especificações apresentadas, podemos começar por evidenciar a abrangência da proposta. Ela contempla, adequadamente, os vários momentos por que deve passar a utilização do cinema na sala de aula. Desde logo, realçamos a relação que o ME estabelece entre os filmes e o conteúdo histórico que se pretende desenvolver, ao reservar no enunciado da proposta a justificação para a realização desta atividade; nele explica que são dois filmes sobre uma mesma temática e que cada um deles expõe uma perspetiva sobre um momento histórico específico; da mesma forma, apresenta os filmes e o realizador, informando ainda o aluno da existência de uma ficha de trabalho que acompanha esta proposta de visualização.

No entanto, para além desta relação introdutória entre o filme e o conteúdo histórico que se irá abordar, o manual apresenta ainda as sinopses dos dois filmes e um outro elemento inédito em todas as propostas que tivemos oportunidade de analisar, uma pequena biografia do realizador. A importância deste último dado é significativa, na medida em que fornece aos alunos uma ideia sobre o autor das obras que irão analisar e um vislumbre dos trabalhos já efetuados enquanto realizador. No fundo, este olhar sobre o autor vem como que legitimar a utilização das obras e, paralelamente, dar a conhecer o homem por detrás

da obra. Já aqui nos referimos também à importância de disponibilizar ao aluno o resumo ou sinopse do filme, mas não deixa de ser importante reforçar a ideia da necessidade de recorrer a esta estratégia, que poderá funcionar quer como fator motivacional, quer como elemento de ligação entre o filme e os conteúdos históricos que serão abordados com a sua visualização.

Depois desta primeira fase da proposta que, no fundo, funciona quase como um momento de pré-visualização do filme, seguir-se-á a exibição do filme e, posteriormente, o momento avaliativo, que aqui aparece sob a forma de uma ficha de trabalho. Salientamos, porém, o facto de a proposta não apresentar nenhuma estratégia de acompanhamento por parte do professor durante a atividade. A omissão da intervenção do professor faz-nos pensar que esta poderá ser desenvolvida extra aula. Em relação à ficha de trabalho, há um conjunto de aspetos que queremos aqui focar com mais detalhe.

O ME propõe a realização de um roteiro de leitura sobre um dos dois filmes, o que é uma tarefa oportuna, na medida em que irá permitir ao aluno estruturar o filme e a relação que este faz com os conteúdos históricos a desenvolver; todavia, o ME poderia apresentar alguns tópicos de auxílio aos alunos elucidando-os quanto à forma como deveriam proceder a essa tarefa – esta ação iria permitir ao aluno organizar o seu raciocínio e constituir o roteiro de forma lógica e coerente, contribuindo dessa forma para uma melhor análise do conteúdo do filme e, conseqüentemente, do conteúdo histórico do mesmo.

A proposta pede também ao aluno para pesquisar outras fontes que lhe permitam ter um conhecimento mais aprofundado do tema dos filmes, nomeadamente livros e internet. Tratando-se de uma proposta para o 9.º ano de escolaridade, esta é uma tarefa perfeitamente exequível pelos alunos e permitir-lhes-á desenvolver competências ao nível do Tratamento e Seleção de Informação. É-lhes ainda pedido que, a partir das informações recolhidas, se pronunciem relativamente à convergência do filme face aos factos históricos. Já nos referimos aqui à possibilidade de analisar uma obra cinematográfica à luz dos padrões exigidos para os livros científicos de História²⁰⁵. Não o podemos fazer uma vez que se tratam de meios de comunicação com diferentes características e construir um sob os moldes do outro seria torná-lo irreconhecível. Não obstante, a questão levantada pelo ME poderá ser debatida em sala de aula e poderá mesmo ser interessante perceber até que ponto os alunos conseguem reconhecer as interferências que existem entre arte e ciência quando se opta por fazer um filme que recorra à recriação do passado.

Relativamente à análise fílmica e à sua relação específica com o conteúdo histórico, a atividade proposta apresenta alguns aspetos de particular relevância, designadamente o facto de pedir ao aluno a interpretação que este faz dos filmes e das perspetivas por eles apresentadas. Através desta atividade percebemos que o ME reconhece a importância do

²⁰⁵ Veja-se a Parte I, Capítulo I. Cf. ROSENSTONE *in* SMITH, 2006: 17.

filme enquanto fonte secundária, na medida em que há a valorização deste recurso enquanto produtor de uma visão específica da História.

Importa ainda enfatizar a última questão que o ME apresenta no trabalho com o filme, onde pede a opinião do aluno sobre a importância do cinema para o desenvolvimento do gosto pela História. Com efeito, o facto de esta questão aparecer no final de uma ficha de trabalho onde se utiliza o cinema como recurso na aula de História faz todo o sentido e permite ao professor aferir a sensibilidade dos alunos relativamente a este assunto. No entanto, a melhor resposta será dada quando o professor interagir com os resultados apresentados na realização desta ficha de trabalho. Aí ele poderá perceber se o cinema foi efetivamente o melhor recurso para que os alunos demonstrassem um maior interesse pela disciplina de História. Poderá o cinema ser um elemento atrativo para o estudo mais aprofundado da disciplina de História? Em parte essa é também uma das grandes questões deste trabalho e, por isso, é interessante que o ME interrogue os alunos relativamente à possibilidade de diversificar estratégias de aprendizagem através da utilização de um tipo de fonte cujo potencial ainda não é totalmente conhecido.

Se olharmos agora para o desenvolvimento de competências a partir desta atividade, percebemos que ela é extremamente rica, uma vez que promove, sob as mais variadas formas, as três competências específicas da disciplina. O Tratamento e a Seleção de Informação são desenvolvidos, quer no trabalho direto com o filme, quer na procura de informações complementares que auxiliem a sua compreensão. A Compreensão Histórica está presente na proposta de confronto entre duas perspetivas de um mesmo tempo histórico e o contexto cultural, social económico e político que interfere na forma como cada uma das nações aborda o conflito (esta competência é desenvolvida através de questões que incidem sobre os aspetos referidos). No âmbito da Comunicação em História, pelo recurso à componente escrita na realização da ficha de trabalho.

Atendendo às recomendações expressas, quer pelo Programa, quer pelo Currículo de História, esta proposta:

- a) Accede às orientações do Programa na medida em que utiliza o filme como recurso por forma a diversificar as abordagens aos conteúdos históricos; o próprio ME é, no seu todo, representativo desta opção uma vez que introduz com alguma frequência o cinema nas práticas didáticas em sala de aula e fora dela, como ocupação de tempos livres, por exemplo;
- b) Apresenta uma tendência clara para a apresentação de propostas cinematográficas que apontam para o desenvolvimento de competências através do uso do cinema.

No que diz respeito à convergência entre as recomendações teóricas e as proposta apresentadas pelo manual, constatamos que:

- a) O ME apresenta uma proposta onde o cinema é visto como fonte historiográfica; paralelamente, há uma análise pedagógica dos filmes virada para análise do seu conteúdo histórico e da relação que estabelece com a História;
- b) Há a preocupação do ME em estruturar os momentos de aprendizagem que aparecem previamente à visualização do filme; da mesma forma, o momento avaliativo também é assegurado com a disponibilização de uma ficha de trabalho; não existe, contudo, qualquer referência ao momento de visualização (este poderia ser aproveitado através da inclusão de um papel mais ativo do professor na explicação e na análise mais específicas do filme);
- c) O papel do professor é, portanto, omissivo; a participação do professor é, como temos vindo a afirmar, bastante importante na utilização do filme como recurso;
- d) A proposta apresentada promove uma análise crítica do filme e dos momentos históricos retratados, levantando questões transversais de natureza cultural, ética e até mesmo de debate sobre a natureza da História enquanto ciência.
- e) A rentabilização conjunta do filme com outras fontes assume um papel decisivo no alargamento do leque de informações disponíveis ao aluno, tornando a proposta bastante rica do ponto de vista do trabalho com fontes.

No cômputo geral, trata-se de uma proposta bastante completa, na medida em que consegue conciliar as recomendações dos teóricos sobre a utilização do cinema na sala de aula, com as orientações expressas no Programa e Currículo de História. A estruturação da proposta, bem como as componentes curriculares que envolve, nomeadamente ao nível dos conhecimentos históricos e do desenvolvimento de competências, conferem-lhe uma aproximação clara aos pressupostos teóricos que reconhecem as potencialidades didáticas de um trabalho rigoroso com um recurso como o cinema.

A análise aqui efetuada aos diversos materiais que interferem na aplicação didática do cinema na aula de História permitiu-nos avançar com algumas conclusões que nos apontam para o que podemos chamar de perfil cinematográfico escolar.

Percebemos, portanto, que o cinema está presente no Programa e Currículo de História e as orientações aí estabelecidas condicionam algumas das práticas observadas nos manuais escolares, nomeadamente ao nível da apresentação do cinema como recurso, numa tentativa de promover a diversificação de estratégias de aprendizagem, e ainda na forma como algumas propostas apresentadas nos manuais permitem o desenvolvimento ativo das competências específicas da História.

No que diz respeito à identificação das propostas presentes nos ME, constatamos que existem dois tipos de propostas: as Propostas Bibliográficas e as Propostas de Aprofundamento de Unidade, sendo que as propostas mais recorrentes são as primeiras, uma vez que não implicam um trabalho de exploração do filme; mas, mesmo nas propostas de

Aprofundamento de Unidade, aquelas que não têm qualquer proposta de trabalho anexa são as mais frequentemente utilizadas pelos diversos ME.

Na distinção entre anos, pudemos observar que não há correspondência entre as orientações do Programa e os ME, na medida em que a complexificação gradativa não existe e, da mesma forma, não há um aumento progressivo do número de propostas ao longo dos anos. As tendências manifestadas nos ME não apresentam qualquer padrão representativo, o que dificulta a percepção das linhas orientadoras que regem a apresentação das propostas cinematográficas por parte dos autores dos ME.

A caracterização das propostas mostrou-nos que, nas diferentes categorias de análise, os dados recolhidos apontam para um conjunto de particularidades que nos permitem traçar um perfil de proposta cinematográfica. Percebemos, pois, que:

- a) A generalidade das propostas cinematográficas não apresenta qualquer Proposta de Trabalho com análise do filme;
- b) A inclusão de resumos e sinopses que incidam sobre um momento de pré-visualização do filme é muito pouco expressiva; o mesmo acontece com a relação entre o conteúdo fílmico e o conteúdo histórico através do enunciado da proposta;
- c) O acompanhamento do professor é algo que não está bem definido na apresentação das propostas nos diversos manuais e a sua inclusão é, também ela, residual;
- d) O desenvolvimento de competências através do cinema com a apresentação de propostas que permitam exatamente esse tipo de trabalho é igualmente pouco expressivo.

Neste sentido, procuramos passar da generalidade dos dados para a especificidade de uma análise individualizada das propostas. Esta tarefa mostrou-nos que existem algumas boas práticas nas propostas cinematográficas apresentadas e que, de uma forma geral, os ME cumprem uma parte significativa quer das recomendações dos teóricos quer das orientações programáticas e curriculares. Porém, há ainda algumas limitações que poderão ser aperfeiçoadas com vista a uma melhor utilização das potencialidades deste recurso. Fomos apontando alguns caminhos desse trabalho, mas os resultados práticos destas considerações só serão atestados aquando do estudo de caso que iremos efetuar.

PARTE II

CAPÍTULO I

0 ESTUDO DE CASO

1. OBJETIVOS DO ESTUDO E PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral perceber quais as potencialidades que advêm da utilização do cinema, enquanto recurso didático, na sala de aula de História.

A sustentação teórica apresentada ao longo dos capítulos anteriores, relativamente à utilização do cinema enquanto fonte e recurso na aula de História, confrontou-nos com a necessidade da aplicação prática de um estudo que venha pôr à prova as concepções criadas a este nível. Paralelamente, e sob um ponto de vista mais prático, naquilo que poderá já ser visto como uma apropriação da relação entre o cinema e a didática da História, foi possível perceber a incorporação gradual do cinema na sala de aula quer, por um lado, no campo das orientações programáticas e curriculares presentes nos documentos normativos que regulam o processo de ensino-aprendizagem do 3.º Ciclo do Ensino Básico, quer, por outro lado, ao nível dos Manuais Escolares, na forma como estes foram incluindo o cinema no conjunto de recursos disponibilizados aos alunos para a aprendizagem da História.

Todavia, se do ponto de vista teórico a relação existente entre cinema e História era perceptível, fruto sobretudo do aparecimento do filme histórico enquanto género cinematográfico, não era tão clara a associação do cinema à didática da História. Com efeito, a sua fiabilidade histórica, quer ao nível dos argumentos construídos, quer ao nível da própria narrativa do filme, permitiu-nos alargar o conceito historiográfico de fonte histórica, trazendo o filme para o espaço didático da disciplina, contemplando uma utilização pedagógico-didática que, simultaneamente, percebesse a singularidade da fonte, mas procurasse potenciá-la enquanto recurso de aprendizagem. O cinema pode agora ser incorporado no conjunto de recursos que auxiliam os professores no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, abrindo espaço a um estudo cujos objetivos se situem no campo da aplicabilidade do mesmo em contexto de sala de aula e na sua rentabilização enquanto recurso didático no campo do ensino da História.

É, portanto, neste cenário que pretendemos desenvolver este estudo. Ao recuperarmos os pressupostos teóricos analisados na primeira parte deste estudo, formulamos, subjacentes à questão principal de investigação, um conjunto de outras questões que orientaram o nosso trabalho. O esquema que se segue ilustra os objetivos deste estudo e estrutura o itinerário da investigação.

Objetivo Geral:

- Avaliar as potencialidades do cinema no campo da didática da História.

Objetivos Específicos:

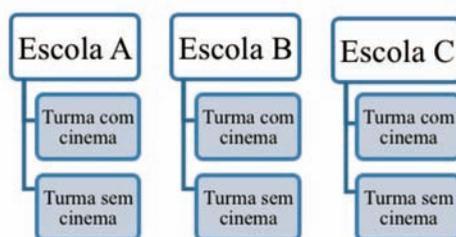
1. Identificar a relação estabelecida entre o cinema e as outras fontes/recursos na aprendizagem histórica;

2. Perceber a função motivacional do filme no contexto das fontes/recursos disponíveis para o ensino da História;
3. Aferir a sensibilidade dos alunos para a análise do cinema enquanto fonte de conhecimento histórico;
4. Perceber a viabilidade da utilização do cinema, enquanto recurso didático, na aula de História;
5. Avaliar, comparativamente, o processo ensino-aprendizagem com e sem utilização do cinema;
6. Inferir sugestões de utilização do cinema na didática da disciplina.

2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta os objetivos propostos anteriormente, o plano de investigação gizado previu a organização de um estudo comparativo cujos resultados obtidos permitissem, por um lado, avaliar o impacto do cinema enquanto recurso didático na sala de aula e, por outro lado, perceber até que ponto, perante um mesmo tema, mas com a utilização de estratégias de aprendizagem diferentes, os alunos saíam ou não beneficiados.

Esquema 1 – Organização estudo do caso



O estudo desenvolvido implicou a participação de um total de seis turmas do 9.º ano de escolaridade, provenientes de três escolas diferentes. A estas seis turmas foram aplicadas duas metodologias distintas: em três delas lecionar-se-iam aulas tradicionais²⁰⁶, nas restantes três, as aulas seriam lecionadas tendo como experiência de aprendizagem preferencial o filme. O esquema lateral (Esquema 1) exemplifica a metodologia deste estudo.

²⁰⁶ O termo «aulas tradicionais» significa, neste contexto, aulas normais, sem utilização do cinema como recurso ou experiência de aprendizagem.

Este esquema de ação obedeceu a um plano de lecionação de um conjunto de seis aulas de 45', onde seriam abordados alguns subtemas do Tema 11 do Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico²⁰⁷.

No final da lecionação teve lugar uma ficha de avaliação que abarcou todos os conteúdos tratados ao longo do estudo. A ficha mencionada foi igual para todos os alunos e teve como principal objetivo perceber até que ponto diferentes estratégias de aprendizagem influenciam o nível de conhecimento adquirido pelos alunos.

O processo de seleção dos alunos obedeceu a alguns critérios específicos, sobre os quais nos debruçaremos mais adiante, no entanto, procurámos centrar atenções nos alunos e nos conhecimentos que possuíam, ao invés de nos focarmos no seu contexto socioeconómico e familiar. Não negligenciamos, contudo, estes fatores, optamos antes por privilegiar outros em detrimento destes que, apesar de influenciarem o rendimento dos alunos, não são determinantes no nível de conhecimentos históricos que cada aluno possui.

Sob o ponto de vista metodológico, há que referir que o processo de lecionação de conteúdos às turmas incluía a mesma planificação temática e o mesmo professor²⁰⁸, divergindo apenas, como já foi referido, o campo das experiências de aprendizagem, no que respeita à utilização do cinema enquanto recurso.

Assumindo o conjunto de particularidades desta investigação, optamos por proceder à realização de um estudo de caso. Esta metodologia investigativa define-se como sendo particularmente indicada no estudo de disciplinas académicas ou sistemas educativos, uma vez que procura conhecer em profundidade os seus «como» e os seus «porquês», evidenciando a sua unidade e identidade próprias. Ao debruçar-se sobre uma situação específica e singular em muitos aspetos, procura descobrir o que nela há de mais particular e característico, contribuindo, desse modo, para a compreensão do fenómeno de interesse²⁰⁹.

Segundo a proposta original de Robert Yin, um «estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contexto não são evidentes»²¹⁰. Mais recentemente, a definição de Yin foi revista por Arch Woodside que define estudo de caso como sendo «uma investigação que se centra na descrição, compreensão, previsão e/ ou controlo do

²⁰⁷ Retomar-se-á mais adiante esta temática da planificação de aulas no ponto 5.2 deste Capítulo – *Instrumentos: construção e descrição – O plano de aula*.

²⁰⁸ Entendeu-se aqui, por uma questão de igualdade no tratamento da informação e na abordagem dos conteúdos, que a tarefa de lecionação deveria ficar a cargo do investigador, na tentativa de assegurar o mesmo tipo de condições a todos os intervenientes neste estudo.

²⁰⁹ Cf. PONTE, 2006: 2. Disponível em <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)>. [Consulta realizada em 04-07-2012].

²¹⁰ YIN, 1994: 13. Na versão original: «A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident».

indivíduo (por exemplo: processo, animal, pessoa, grupo [etc.])»²¹¹. Não se trata de uma definição que colida com aquela que nos é proposta por Yin, ela vem no seguimento de uma tentativa de clarificação dos objetivos inerentes à utilização do estudo de caso como metodologia de investigação e que passa, não só pela investigação de um determinado fenómeno, mas pela promoção de um estudo que entenda em profundidade os protagonistas, as interações, os sentimentos e comportamentos que ocorrem numa situação e tempo determinados²¹².

As sucessivas tentativas de definição de «estudo de caso» têm-se confrontado com uma multiplicidade de perspetivas que apontam, não para uma definição restrita desta estratégia de investigação, mas para um conjunto alargado de ideias que tendem à abrangência. A falta de consenso entre os diversos autores relativamente à definição desta metodologia contribui para uma tentativa de compilação dos numerosos contributos teóricos que se foram desenvolvendo. Em resumo, poder-se-ia dizer que «um estudo de caso é uma *investigação empírica* que se baseia no *raciocínio indutivo*, que depende fortemente do *trabalho de campo*, que não é experimental, que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas*»²¹³.

Ora, a especificidade deste estudo no âmbito da didática da História, a inexistência de qualquer estudo semelhante neste domínio, ou ainda o facto de a sustentação teórica apresentada deixar algumas pistas quanto à exploração do filme – exploração esta que, como tivemos oportunidade de verificar anteriormente, acaba por não ser totalmente aproveitada pelos autores de manuais escolares – levaram-nos a considerar esta metodologia a mais indicada para a problemática que se visa desenvolver.

Paralelamente, a aplicação do estudo de caso como metodologia de investigação possibilita a utilização de um conjunto diversificado de fontes e evidências²¹⁴ que o tornam uma estratégia particularmente eficaz no que respeita a estudos educacionais, sobretudo em estudos como este, que necessitam de confrontar estratégias didáticas diferentes, com utilização de recursos também eles diferentes tendo em vista a avaliação do impacto de um recurso específico – o cinema – no conhecimento histórico dos alunos.

As fontes utilizadas para desenvolver este estudo, e de acordo com os pressupostos estabelecidos por Robert Yin²¹⁵, passaram pela recolha de informações *documentais*, pela análise dos *registos arquivísticos* e pela exploração dos dados recolhidos através da *observação participante*.

²¹¹ WOODSIDE, 2010: 1. Na versão original: »Case study research is an inquiry that focuses on describing, understanding, predicting, and/or controlling the individual (i.e., process, animal, person, group)».

²¹² Cf. WOODSIDE, 2010: 16.

²¹³ COUTINHO & CHAVES, 2002: 224-225. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

²¹⁴ YIN, 1994.

²¹⁵ Yin argumenta que existem seis tipos de recolha de evidências quando se conduz um estudo de caso, sendo eles: a documentação, os registos arquivísticos, entrevistas, observação direta, observação participante, artefactos físicos. Cf. YIN, 1994: 80.

Assim, as nossas fontes documentais resultaram da recolha e análise das pautas do 1.º e 2.º períodos das turmas envolvidas neste processo, para se proceder a uma análise quantitativa que determinou o ponto de partida de cada turma e nos permitiu estabelecer comparações entre os resultados obtidos ao longo do estudo. Foram ainda analisados os documentos produzidos pelos alunos no âmbito do estudo de caso, nomeadamente o teste de avaliação que foi realizado por todos os intervenientes no estudo e ainda alguns registos que foram produzidos pelos alunos relativamente às estratégias desenvolvidas durante o desenrolar do estudo. Uma vez que estamos perante registos escritos, procedeu-se a uma análise de conteúdo que incidiu, sobretudo, no aspeto formal – sobre a forma de comunicação e suas características (vocabulário, tamanho das frases, ordem das palavras) e no aspeto estrutural do discurso apresentado – sobre a forma como é organizado o discurso²¹⁶ – com o intuito de perceber se o filme teve ou não influência na aprendizagem dos alunos.

A utilização de *registos arquivísticos*, como é o caso dos Projetos Curriculares de Turma, possibilita a caracterização dos intervenientes neste estudo, na medida em que nos providenciam informações específicas das turmas e, conseqüentemente, dos alunos que participam no estudo; as informações apuradas foram depois alvo de uma análise quantitativa. Finalmente, a recolha de dados foi também efetuada recorrendo a uma *observação participante* que procurou perceber as dinâmicas e perspetivas dos intervenientes; o investigador intervém diretamente na recolha dos dados, em contexto de sala de aula, observando reações, comentários, tomadas de posição, etc. A *observação participante* dá-nos a oportunidade de perceber a realidade, sob o ponto de vista de alguém que está a viver «por dentro» a experiência, diversificando as situações de recolha de informação²¹⁷, possibilitando um questionamento mais ativo (no caso desta investigação, era importante as informações que iam sendo transmitidas pelos alunos pudessem ser imediatamente questionadas, por forma a complexificar a pertinência dos dados recolhidos).

O estudo desenvolvido é de natureza descritiva, no entanto, pretendemos também dotá-lo de uma dimensão analítica, na medida em que nos propomos problematizar o objeto de estudo, construir ou desenvolver novas teorias ou confrontar os dados recolhidos com teorias já existentes²¹⁸. Lembremo-nos, pois, que um dos objetivos desta investigação é verificar se a teoria – que relaciona cinema, História e didática da História – tem aplicabilidade prática em contexto de sala de aula, através deste estudo de caso.

Alguns dos teóricos desta metodologia referem ainda que os objetivos principais dos estudos de caso devem passar: pela exploração, descrição e explicação (Robert Yin); por outro lado, os investigadores devem relatar ou registar os factos tal como sucederam, des-

²¹⁶ Cf. QUIVY & CAMPENHOUDT, 2003: 228-229.

²¹⁷ QUIVY & CAMPENHOUDT, 2003: 88.

²¹⁸ Cf. PONTE, 2006: 6. Disponível em <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)>. [Consulta realizada em 04-07-2012].

crever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (Guba & Lincoln); finalmente defende-se ainda que, para além da função descritiva e interpretativa, deverá haver espaço para uma terceira função, a avaliação (Merriam)²¹⁹. Ao partirmos para esta investigação tivemos em linha de conta esta abordagem holística e procuramos, sempre que possível, integrar todos os elementos que tivemos à nossa disposição para a construção, análise e avaliação do «caso» estudado.

Apesar de, na sua globalidade, podermos falar de um estudo de caso, na realidade trata-se de um estudo de caso múltiplo, ou seja, estamos perante três estudos de caso independentes, que replicam a metodologia utilizada, mas que serão depois considerados numa perspetiva comparativa²²⁰, sendo que a sua análise, individual e conjunta, contribuirá para o estudo da problemática geral.

O facto de reconhecermos ao estudo de caso um conjunto de singularidades que se adequam à especificidade do estudo desenvolvido não nos faz esquecer que existem algumas limitações relativamente à utilização desta metodologia.

Algumas das críticas apontadas aos estudos de caso centram-se na falta de rigor que poderá existir quando se opta por uma metodologia como esta, isto é, o investigador poderá ser tentado a ocultar ou providenciar informação para demonstrar um ponto de vista. Ora, essa postura é estritamente proibida. Esta situação pode acontecer, por exemplo, quando se conduzem questionários que pretendem demonstrar uma determinada teoria. No entanto, este tipo de atuação não se restringe apenas ao estudo de caso, ela pode verificar-se em qualquer estudo de natureza qualitativa²²¹, razão pela qual é necessário ser-se imparcial na condução do processo investigativo.

A fiabilidade dos dados e, conseqüentemente, das conclusões a que o estudo chega, é também um dos pontos que levanta maior incerteza na utilização desta estratégia de investigação. Tratando-se de uma metodologia que coloca o investigador no centro da recolha e processamento da informação, onde muitas vezes é ele o único «instrumento» do estudo, torna-se imperativo que este seja o mais minucioso possível nas suas descrições permitindo, dessa forma, que outros investigadores possam reproduzir os seus passos em contextos comparáveis²²². A eficácia colocada na descrição e análise dos diversos elementos que compõem o estudo são essenciais para a objetividade e fiabilidade das interpretações e conclusões alcançadas.

²¹⁹ Cf. COUTINHO & CHAVES, 2002: 226. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

²²⁰ Robert Yin aponta mesmo este tipo de estudo de caso como sendo bastante utilizado no campo das inovações escolares (na utilização de novas tecnologias, por exemplo) onde inovações independentes ocorrem em diferentes locais. YIN, 1994: 44-45.
²²¹ YIN, 1994: 10.

²²² Cf. COUTINHO & CHAVES, 2002: 226. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

Outra das preocupações levantadas relativamente à aplicação do estudo de caso prende-se com o facto de esta metodologia não permitir generalizações, isto porque a amostra que normalmente inclui não é representativa do universo a que se refere. Um estudo de caso não pode, portanto, estabelecer uma tese válida para a generalidade dos casos, populações ou universo, pode, porém, ser generalizável no campo da teoria, isto é, as conclusões que advêm da utilização desta metodologia ajudam a desenvolver, aprofundar ou confirmar teorias existentes, ou por outro lado, a fazer surgir novas teorias²²³. Com efeito, a questão da generalização acaba por ser, em certa medida, quando se fala em estudos de caso, uma falsa questão. Segundo Keith Punch²²⁴ o «estudo está justificado à partida, seja pela *unicidade*, pelo *caráter extremo*, ou ainda pelo facto de ser *irrepetível*»²²⁵.

Finalmente, a utilização do estudo de caso enquanto metodologia investigativa é confrontada com críticas relativamente ao rigor e à validade interna. Uma vez mais, aponta-se como solução para este problema a necessidade de, por um lado, proceder a uma descrição detalhada do processo, que evite a subjetividade das conclusões e, por outro lado, utilizar o conjunto de dados recolhidos num constante processo de cotejo que irá validar as interpretações feitas pelo investigador. O aumento da credibilidade, como sustenta Robert Stake²²⁶, reside naquilo que apelida de recurso a um ou vários «protocolos de triangulação» que podem ser: a *triangulação das fontes de dados*, no confronto entre as diversas fontes de informação; a *triangulação do investigador*, em que entrevistadores/investigadores procuram detetar desvios decorrentes da ação do investigador; a *triangulação da teoria*, que aborda os dados sob o ponto de vista teórico, partindo de perspetivas e hipóteses diferentes; a *triangulação metodológica*, onde o investigador, para aumentar a confiança nas suas interpretações, faz novas observações diretas com base em registos antigos ou múltiplas combinações «inter metodológicas» (questionários, entrevistas, etc.)²²⁷. Este processo permite um constante confronto de fontes, que depois concorrem para a validação das análises e interpretações que o investigador tira, mediante a diversidade de dados que dispõe, dotando o estudo de rigor e objetividade.

Perante este desenho de investigação, e percebendo desde logo as potencialidades e limitações do nosso estudo sob o ponto de vista metodológico, centremo-nos agora na sua aplicação prática, através da descrição dos elementos que o compõem.

²²³ Cf. YIN, 1994: 10.

²²⁴ PUNCH, 1995 in COUTINHO & CHAVES, 2002: 226. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

²²⁵ Cf. COUTINHO & CHAVES, 2002: 226. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

²²⁶ STAKE, 1995 in COUTINHO & CHAVES, 2002: 226. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

²²⁷ Cf. COUTINHO & CHAVES 2002: 235. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

3. AMOSTRA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Partindo de um universo formado pelos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, foi constituída uma amostra de seis turmas do 9.º ano de escolaridade distribuídas por três escolas, sendo duas delas pertencentes ao distrito do Porto e uma ao distrito de Aveiro.

As escolas selecionadas foram: a Escola Secundária Inês de Castro, na freguesia do Canidelo, Vila Nova de Gaia; a Escola Secundária Dr. Joaquim Ferreira Alves, freguesia de Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia; a E.B. 2,3 D. Moisés Alves de Pinho, freguesia de Fiães, concelho de Santa Maria da Feira.

A opção por estas escolas prendeu-se com o facto de estas possuírem um protocolo de cooperação com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e nelas se desenvolver a iniciação à prática profissional dos alunos que frequentam o curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Ao escolhermos estas escolas sabíamos de antemão que nelas se desenvolve um modelo de ensino-aprendizagem similar, o que seria uma mais-valia na implementação desta investigação, na medida em que a planificação das aulas e a realização das tarefas de aprendizagem seriam consentâneas com aquelas que os alunos desenvolvem ao longo do ano letivo.

Relativamente à escolha das turmas, os critérios estabelecidos foram iguais para todas as escolas envolvidas no estudo. Pretendemos, pois, que as turmas selecionadas para este estudo fossem, tanto quanto possível, equivalentes, isto é, que não houvesse discrepâncias acentuadas entre os níveis de conhecimento de umas turmas em relação às outras. Tratando-se de um estudo comparativo, que visa não só comparar as duas turmas da mesma escola e os resultados obtidos com processos de aprendizagem diferentes, mas também os resultados que se verificarem em turmas com o mesmo processo, embora em escolas diferentes, numa dinâmica que permita fazer uma análise o mais abrangente possível, o requisito da equidade é fundamental para a objetividade deste estudo.

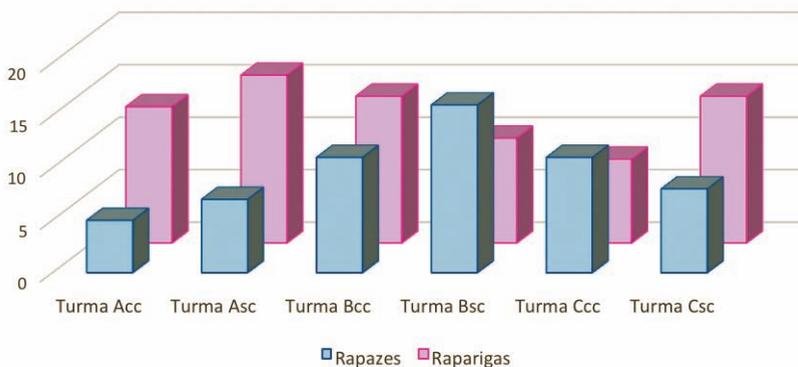
Assim, com estes pressupostos em mente, presidiram à escolha das turmas os seguintes critérios:

- a) Turmas do 9.º Ano de Escolaridade – a preferência pelo 9.º ano de escolaridade prende-se com a experiência do investigador na leção a este nível de ensino.
- b) Turmas a desenvolverem os mesmos conteúdos programáticos – era importante que, na data de início do estudo de caso, as turmas estivessem todas no mesmo ponto do programa e com os mesmos conteúdos desenvolvidos o que as colocaria em igualdade face ao ponto de partida deste estudo, nomeadamente ao nível dos pré-requisitos.
- c) O nível etário dos alunos – a média de idades dos alunos que participam neste estudo não ultrapassa os 14 anos de idade. Trata-se de uma fase de transição dos alunos entre o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, razão pela qual

era importante para este estudo verificar também que nível de conhecimentos históricos possuem os alunos à saída deste grau de ensino, nomeadamente ao nível do tratamento e seleção de informação histórica, como é o caso particular da utilização do cinema na aula de História.

- d) As classificações obtidas pelos alunos, no 1.º e 2.º períodos, na disciplina de História – procuramos estabelecer um critério de equidade quanto às classificações obtidas pelos alunos que participam neste estudo. Numa primeira fase, equidade entre as classificações das turmas que pertencem à mesma escola, e depois, numa fase posterior, equidade entre todas as turmas intervenientes.

Gráfico 23 – Distribuição da amostra quanto ao género



4. AMOSTRA: CARACTERIZAÇÃO

Constituíram a amostra deste estudo um total de 133²²⁸ alunos distribuídos por seis turmas (duas por escola) e três escolas. Na Escola Secundária Inês de Castro participaram no estudo 41 alunos, na Escola Secundária Dr. Joaquim Ferreira Alves participaram no estudo 51 alunos e, finalmente, na E.B. 2,3 D. Moisés Alves de Pinho participaram no estudo 41 alunos.

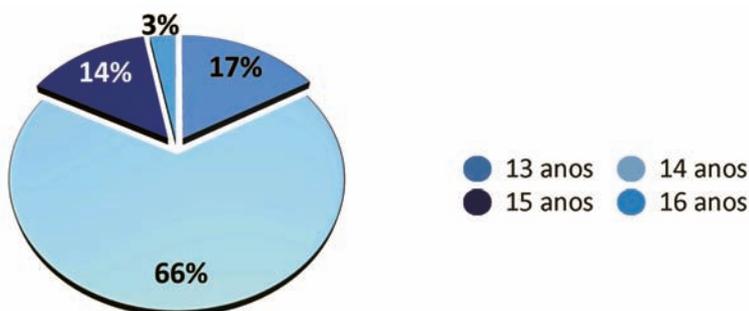
²²⁸ Para uma melhor compreensão dos dados e com o intuito de evitar constantes repetições dos nomes das escolas e turmas, serão atribuídas siglas aos mesmos. Às escolas será atribuída uma letra (A, B ou C). A distinção das turmas far-se-á relativamente à metodologia utilizada no estudo de caso ou seja, se utiliza ou não cinema (cc – com cinema; sc – sem cinema). Assim, teremos na Escola Secundária Inês de Castro as turmas Acc e Asc; na Escola Secundária Dr. Joaquim Ferreira Alves as turmas Bcc e Bsc; na escola E.B. 2,3 D. Moisés Alves de Pinho as turmas Ccc e Csc.

O gráfico que se segue (Gráfico 23) mostra-nos a distribuição dos alunos relativamente ao género em todas as turmas intervenientes neste estudo de caso.

Os valores aqui apresentados permitem-nos perceber que, à exceção das turmas Bsc e Ccc, que são constituídas maioritariamente por elementos do sexo masculino, em todas as outras verifica-se uma predominância feminina. Quanto a valores globais, 56% dos participantes neste estudo são raparigas enquanto os restantes 44% são rapazes, o que vem confirmar a tendência de domínio de elementos do sexo feminino neste estudo.

Relativamente à idade dos participantes, os alunos apresentam um intervalo de idades que oscila entre os treze e os dezasseis anos. O gráfico seguinte (Gráfico 24) reflete, em percentagem, a distribuição da amostra por idades.

Gráfico 24 – Distribuição dos alunos por idades



Os dados apresentados revelam que mais de metade dos alunos que participam neste estudo se encontram na faixa etária dos 14 anos de idade. Com valores idênticos temos os alunos com 13 e 15 anos de idade, sendo que os alunos de 16 anos são uma exceção. Assim, a média de idades destes alunos situa-se precisamente nos 14 anos de idade, fator que nos coloca em linha com os critérios de seleção previamente enunciados.

Tendo em vista os critérios de equidade referidos anteriormente, procedeu-se ao levantamento das classificações obtidas pelos alunos que participaram neste estudo, com o intuito de perceber qual o ponto de partida de cada turma aquando da sua realização. Embora não se possa garantir que todas as turmas partiram em pé de igualdade para este estudo, até porque tal seria impossível face à subjetividade de todos os parâmetros avaliativos, entendemos que as classificações obtidas pelos alunos no 1.º e 2.º períodos seriam os únicos elementos que nos aproximariam do grau de objetividade necessário para depois se poder refletir e problematizar sobre os resultados obtidos. Ainda no que concerne à avaliação, ponderamos anteriormente a importância de existirem modelos de ensino-aprendizagem semelhantes nas escolas que fizeram parte deste estudo, sendo esse também um

fator relevante na validação dos dados recolhidos. Embora os critérios de avaliação sejam estabelecidos por cada escola, estes não variam muito entre as escolas escolhidas, o que acaba por refletir alguma equidade nas avaliações. Porém, há que contar ainda com o critério de cada professor na avaliação que faz aos seus alunos e esse varia ligeiramente de professor para professor. Este fator, embora não seja determinante, tem reflexos nas classificações dos alunos, razão pela qual o mencionamos desde já, por forma a conceder a este estudo a transparência necessária e evidenciar a consciência que temos de existirem algumas limitações que são impossíveis de superar.

Os dados que a seguir apresentamos referem-se às classificações obtidas pelos alunos que participaram neste estudo. Numa primeira fase faremos a comparação entre turmas da mesma escola para depois reunirmos toda a informação recolhida e analisarmos comparativamente as classificações obtidas em cada escola.

Na Escola A participaram um total de 41 alunos, sendo que 18 alunos pertencem à turma Acc e 23 à turma Asc. Os gráficos que se seguem (Gráfico 25 e 26) referem-se aos alunos destas turmas e mostram-nos as suas classificações na disciplina de História, no final do 1.º e 2.º períodos.

Gráfico 25 – Avaliações
Escola A – 1.º Período

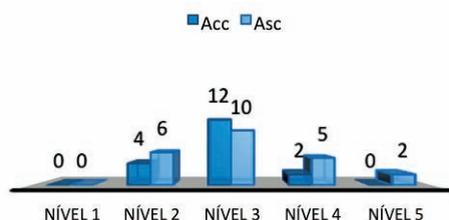
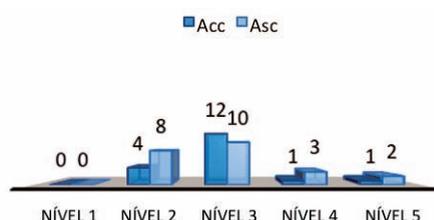


Gráfico 26 – Avaliações
Escola A – 2.º Período



A análise dos gráficos mostra-nos que existe alguma equidade quanto às classificações obtidas pelos alunos das duas turmas. Embora a turma Acc tenha menos alunos com nível dois em ambos os períodos, tem menor número de alunos com nível quatro no 1.º e 2.º períodos e menos alunos de nível cinco que a turma Asc, também em ambos os períodos. Como dados adicionais, podemos ainda referir que a percentagem de negativas da turma Acc é de cerca de 22% em ambos os períodos, enquanto a percentagem de negativas na turma Asc passa de 21% no 1.º período para 35% no 2.º período. Finalmente, refletindo agora na média obtida por cada uma destas turmas, verificamos que a turma Acc passou de uma média negativa de 2,89 no 1.º período para uma média de 2,94 no 2.º período, enquanto que a turma Asc registou caminho inverso obtendo média positiva no 1.º período de 3,13, descendo depois, no 2.º período, para uma média negativa de 2,96.

Ao compararmos estas duas turmas verificamos que, pelo menos no que diz respeito à avaliação, estas estão a um nível bastante semelhante aproximando-se ambas de uma média de nível 3. No entanto, registamos que a turma Asc tem uma maior percentagem de níveis negativos, ficando a diferença entre as duas turmas nos treze pontos percentuais; embora não seja significativo, este é um dado adicional que terá de ser considerado mais adiante nos resultados deste estudo de caso.

Relativamente à Escola B, participaram neste estudo um total de 51 alunos, pertencendo 25 à turma Bcc e 26 à turma Bsc. Os gráficos a seguir apresentados (Gráficos 27 e 28) mostram as classificações destes alunos na disciplina de História, no final do 1.º e 2.º períodos.

Gráfico 27 – Avaliações
Escola B – 1.º Período

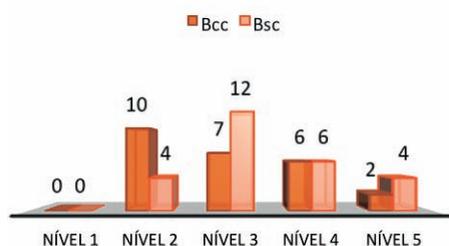
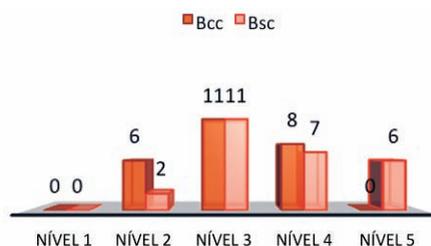


Gráfico 28 – Avaliações
Escola B – 2.º Período



A análise dos gráficos revela-nos algumas disparidades entre as classificações obtidas por cada uma das turmas. Em primeiro lugar, podemos verificar que o número de negativas é mais elevado, tanto no 1.º como no 2.º período, na turma Bcc. Embora haja reduções no 2.º período em ambas as turmas, o número de alunos com nível negativo é sempre inferior na turma Bsc. Em segundo lugar, podemos ainda constatar que há igualdade nas duas turmas relativamente aos alunos que têm nível quatro no 1.º período. Já no 2.º período, a turma Bcc regista mais níveis quatro que a turma Bsc. Há também igualdade no número de alunos com nível três, no 2.º período. No entanto, as classificações de nível 5 mostram que existe, na realidade, alguma disparidade entre as turmas. Se pensarmos na percentagem de negativas apresentadas pelas duas turmas, e refletindo apenas os valores para o 2.º período, há uma diferença de cerca de 16% no número de negativas em cada turma, uma vez que a turma Bcc regista uma percentagem de negativas na ordem dos 24%, enquanto a turma Bsc tem uma percentagem de negativas de 8%. Assim, quando chegamos à média das duas turmas, constatamos que a turma Bcc tem, nos dois períodos, uma média inferior à da turma Bsc. No 1.º período a turma Bcc tem uma média de 3, enquanto que a turma Bsc regista uma média de 3,38; já no 2.º período, apesar da turma Bcc ter subido ligeira-

mente para uma média de 3,08%, esta fica muito aquém da média de 3,65 verificada na turma Bsc.

Não obstante estes números apresentados, que nos apontam para alguma desigualdade nas classificações das duas turmas, é importante ter em mente que o ponto de comparação se fará apenas com os resultados que se verificarem na avaliação efetuada durante o estudo de caso. Tendo em conta a realidade da escola, estas foram as turmas que mais se aproximavam e que garantiam o melhor grau de equidade para levar a cabo o nosso estudo, razão pela qual, apesar de existirem algumas diferenças, a decisão recaiu sobre elas.

Finalmente, na Escola C participaram no estudo um total de 41 alunos, sendo 19 deles pertencentes à turma Ccc e 22 à turma Csc. Os gráficos que se seguem (Gráficos 29 e 30) mostram as classificações destes alunos na disciplina de História, no final do 1.º e 2.º períodos.

Gráfico 29 – Avaliações
Escola C – 1.º Período

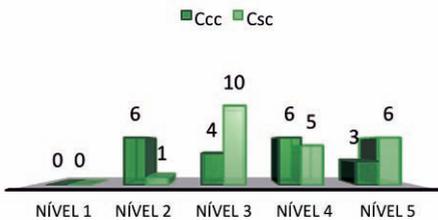
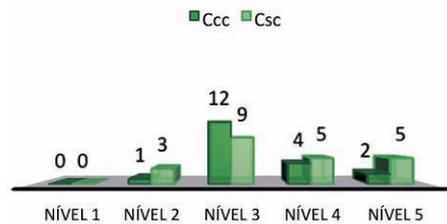


Gráfico 30 – Avaliações
Escola C – 2.º Período



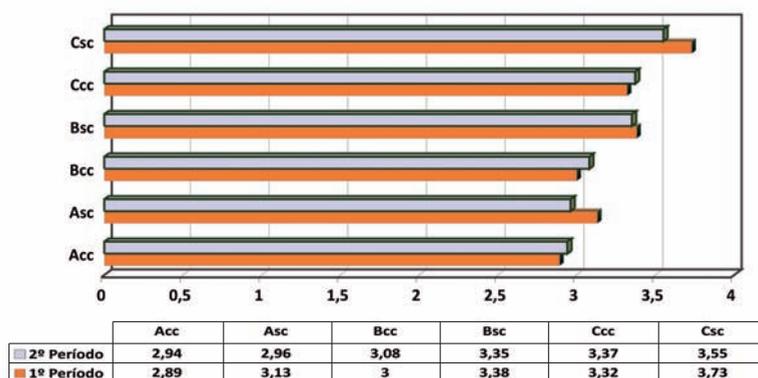
A observação dos dados expressos no gráfico mostra-nos alguma disparidade entre as turmas, especialmente no 1.º período onde a turma Ccc apresenta substancialmente mais níveis dois e, paralelamente, menos níveis três. No 2.º período, todavia, esta diferença acaba por se esbater, havendo agora mais negativas e menos níveis três na turma Csc. Em contrapartida, nos níveis mais elevados (níveis 4 e 5), a turma Csc apresenta mais alunos que atingem estes níveis, sobretudo o nível cinco onde a diferença entre turmas é mais acentuada. Ao compararmos a percentagem de negativas entre as duas turmas nos dois períodos, verificamos que há uma redução substancial na turma Ccc que passa de cerca de 32% de negativas no 1.º período para apenas 5% de negativas no 2.º período; inversamente, e mesmo apesar de os valores serem pouco expressivos, a turma Csc sobe a percentagem de negativas do 1.º para o 2.º período, passando de 4% para 14% de níveis dois. Ao refletirmos agora sobre as médias das duas turmas percebemos que a turma Csc tem, em ambos os períodos, uma média mais elevada, fruto essencialmente do maior número de níveis 4 e 5, registando no 1.º período uma média de 3,73 e, no 2.º período, uma média de 3,55. No caso da turma Ccc, há uma ligeira melhoria da média da turma do 1.º para o 2.º período;

se no 1.º período a média ficava nos 3,32, no 2.º período sobe algumas décimas para os 3,37 consequência sobretudo da diminuição do número de negativas mas também, simultaneamente, da quebra do número de alunos que atingem os níveis 4 e 5.

Apesar de serem duas turmas que, ao nível das classificações obtidas, denotam alguma diferença de resultados, não podemos considerá-las díspares, na medida em que possuem uma percentagem baixa de negativas e um nível médio de aluno muito aproximado (o nível 3 é a classificação mais vezes atribuída em ambas as turmas). A única distinção entre elas faz-se no número de alunos que apresentam níveis mais elevados, sendo que a turma Csc tem mais alunos nesta situação que a turma Ccc. Contudo, considerando todos os fatores, podemos afirmar que estamos perante duas turmas equivalentes.

Refletindo agora comparativamente sobre o comportamento avaliativo das turmas envolvidas neste estudo de caso ao longo dos dois primeiros períodos do ano letivo 2011/2012, percebemos que a média de todas as turmas se situa num intervalo que, arredondado, vai dos 3 aos 3,7. O gráfico que a seguir apresentamos (Gráfico 31) mostra as classificações obtidas pelas seis turmas ao longo destes dois períodos.

Gráfico 31 – Comparação dos resultados médios das diversas turmas



A análise deste gráfico permite-nos identificar dois grupos distintos entre as turmas participantes: aquele cuja média se fixa no nível 3 e um segundo grupo cuja média aponta já para um nível superior, ascendendo, pelo menos em dois casos acima dos 3,5. Não obstante, no 2.º período, a classificação que se verifica mais vezes em todas estas turmas é o nível três, com 65 ocorrências, o que aponta para a predominância de um aluno médio nas turmas que fazem parte deste estudo de caso. Apesar de existir alguma disparidade qualitativa entre as turmas envolvidas neste estudo, não podemos afirmar que ela seja decisiva no seu desempenho. O nosso interesse privilegia naturalmente o processo, mas clarificar estes resultados é clarificar a base analítica, sabendo que ela é um barómetro importante

para avaliar as potencialidades práticas do estudo, razão pela qual foi estabelecido, em primeira instância, o critério da equidade entre turmas.

A somar a este conjunto de dados recolhidos, foram também importantes os contributos dados pelos professores titulares da disciplina de História destas escolas, que nos providenciaram informações importantes relativamente às turmas envolvidas neste processo. Foram um total de cinco professores que cederam as suas turmas para participarem neste estudo. Ao longo da fase inicial de seleção das turmas, e perante os critérios fixados nesta investigação, foi dado espaço aos professores para serem eles próprios a sugerir as turmas que seriam alvo deste estudo, uma vez que o conhecimento que tinham destes alunos era fruto de um trabalho quotidiano com os mesmos. Assim, apesar de ser dada preferência à comparação de turmas que pertencessem ao mesmo professor, entendemos que, para garantir equidade neste processo, se existissem turmas na escola que se aproximassem de um mesmo patamar de conhecimento, seria preferível ter alunos semelhantes do que um mesmo professor. Tal situação aconteceu com as turmas Bcc, Bsc e Ccc, Csc que tinham, cada uma delas um professor titular diferente; apenas as turmas Acc e Asc partilhavam o mesmo professor.

Neste processo de seleção em que intervieram também os professores, foi também importante perceber a avaliação dos alunos sob o ponto de vista do comportamento e atitudes (nas quais podemos incluir as informações sobre os índices de participação oral na sala de aula ou o cumprimento de tarefas), fatores cujo peso na classificação final do aluno, apesar de ser contabilizado, não é suficientemente discriminado (a nota final é o reflexo do conjunto das avaliações: conhecimentos/atitudes e valores). Com efeito, ao tomarmos em linha de conta estas informações mais restritas que nos foram transmitidas pelos professores que lecionavam as turmas envolvidas neste estudo, garantimos algum grau de equidade a este nível, condição que será por sua vez importante quando analisarmos o comportamento das turmas ao longo do estudo de caso. Este fator apenas nos assegura alguma fiabilidade quanto às comparações feitas entre turmas da mesma escola, uma vez que o critério não é aplicável à comparação de resultados entre escolas.

Assim, as informações transmitidas pelos professores destas turmas serão agora referidas sumariamente. Relativamente às turmas Acc e Asc, turmas que partilham o mesmo professor, estamos perante turmas semelhantes, com níveis de participação razoáveis, sendo que a turma Asc possuía, a este nível, uma participação mais ativa na sala de aula apesar de, no que toca ao cumprimento de tarefas, esta estivesse menos predisposta à sua realização que a turma Acc, na medida em que existe uma maior propensão para a oralidade em detrimento do trabalho escrito. Nas turmas Bcc e Bsc, turmas com professores diferentes, havia, da mesma forma, bons níveis de participação, sendo que a turma Bcc apresentava uma participação oral menos distribuída pela turma, isto é, estava restringida a alguns elementos mais participativos, enquanto que na turma Bsc, por seu turno, havia uma participação mais distribuída; os alunos da turma Bsc revelavam, no geral, bastante interesse e curiosi-

dade pelos temas da disciplina, o que fazia com que assumissem um bom nível de participação oral em contexto de sala de aula. Finalmente, as turmas Ccc e Csc, que também não partilhavam o mesmo professor, tinham níveis razoáveis de participação oral, sendo que a turma Ccc revelava uma participação mais espontânea, ao passo que a turma Csc necessitava de algum impulso por parte do professor para despertar a intervenção dos alunos.

Focamos o nosso olhar em turmas que revelassem bons níveis de participação dos alunos, uma vez que era nosso objetivo perceber até que ponto a utilização de estratégias diversificadas podia ou não contribuir para uma maior e melhor participação oral dos alunos.

Assim sendo, pelos dados que temos vindo a apresentar, estamos perante um grupo de alunos com alguma homogeneidade, que integra alunos com conhecimentos históricos que vão desde o nível dois ao nível cinco. Ao refletirmos comparativamente sobre as turmas, tendo em linha de conta a metodologia utilizada – se recorre ou não ao cinema – percebemos que apesar das diferenças evidenciadas, sobretudo ao nível da avaliação final dos 1.º e 2.º períodos, não existem entre estas turmas disparidades incomparáveis que inviabilizem cientificamente o estudo, até porque um dos vetores a comparar é exatamente o ponto de partida e o ponto de chegada de cada uma das turmas envolvidas, tendo em conta as estratégias utilizadas. Sob o ponto de vista atitudinal e comportamental, importa salientar que também nestes aspetos se procurou equidade, na medida em que os professores de História destas escolas tentaram escolher as turmas que garantiam a igualdade entre objetos de estudo.

De tudo isto resulta, também, a clarificação do facto de o investigador ter procurado o máximo de informação possível sobre as turmas que foram objeto de estudo, incorporando uma reflexividade permanente no seu trabalho e articulando, dentro do possível e do razoável, as características dos destinatários com a metodologia desenvolvida.

5. INSTRUMENTOS: CONSTRUÇÃO E DESCRIÇÃO

O desenvolvimento deste estudo de caso implicou a utilização e a criação de alguns instrumentos que foram essenciais à recolha da informação que o sustentou. Nesta fase do trabalho far-se-á a descrição destes instrumentos – do filme e do plano de aula. O primeiro não foi propriamente um elemento construído, contudo, a sua análise e descrição ajudar-nos-ão a perceber as suas implicações no decorrer deste estudo. Faremos, portanto, uma breve caracterização do filme, que procurará identificar os critérios de seleção que presidiram à sua escolha e não de outro e, da mesma forma, iremos procurar estabelecer desde logo a ligação que existe entre o filme e o seu aproveitamento didático, recuperando, para tal, as recomendações que foram apresentadas ao longo dos Capítulos I e II (Parte I) desta tese. Seguidamente, centraremos a nossa atenção nos planos de aula. Aqui, procuraremos mostrar os critérios de construção que estiveram na origem dos planos que serviram de

suporte ao nosso estudo de caso, a sustentação teórica dos mesmos, bem como a definição dos conceitos-chave que aí surgem e, finalmente, apresentar-se-ão os esquemas de aula que foram utilizados nesta investigação.

5.1 O filme

O cinema ocupa uma posição central neste estudo. Ao propormo-nos aferir as potencialidades do filme em contexto didático, reconhecemos nele a capacidade de trazer para a sala de aula um conjunto de práticas pedagógicas que contribuem para o enriquecimento do conhecimento histórico proporcionado aos alunos.

Focar-nos-emos agora no filme propriamente dito. Começaremos por fazer uma breve análise do filme segundo o conjunto de informações que conseguimos recolher sobre o seu contexto de produção, o conteúdo histórico que representa e a forma como foi recebido pela crítica cinematográfica. Este primeiro passo tem como objetivo clarificar algumas das opções que foram tomadas posteriormente ao nível das estratégias didáticas utilizadas em sala de aula para rentabilizar o filme e, concomitantemente, lançar um olhar mais profundo sobre o filme enquanto fonte histórica. O conhecimento do filme aqui apresentado retoma algumas das ideias exploradas ao longo dos Capítulos I e II deste trabalho e acaba por enquadrar teoria e prática em torno de um objeto de estudo identificável. Procuraremos, depois, numa segunda fase, incorporar nesta análise os critérios de seleção que estiveram na origem da escolha do filme enquanto objeto de estudo, bem como a apresentação dos elementos didáticos que nortearam a sua utilização em contexto de sala de aula tentando, dessa forma, estabelecer as conexões tridimensionais existentes: entre o filme e a História; entre o filme e o currículo dos alunos; entre a História e o currículo.

O filme selecionado para este estudo foi o «L'affaire Farewell»²²⁹, O Caso Farewell. Trata-se de um filme de 2009, cuja trama se centra nos acontecimentos verídicos de «um dos maiores casos de espionagem do século XX»²³⁰. Passado na década de oitenta do século XX, o filme conta a história do Coronel Vladimir Vetrov, um engenheiro soviético, oficial do KGB, que está desencantado com o seu país e decide por isso passar informação confidencial sobre o sistema comunista para o Ocidente, mais concretamente para o organismo francês equivalente ao FBI (Federal Bureau of Investigation), a DST (Direction de la Surveillance du Territoire). Do lado francês está Xavier Ameil, engenheiro da empresa Thomson-CSF na secção de Moscovo, que se vê envolvido nesta trama de forma inesperada. Jacques Prévost, diretor de vendas da Thomson-CFS na URSS, amigo de Vetrov trabalhava ocasionalmente para a DST e Vladimir Vetrov pediu-lhe auxílio para começar a

²²⁹ *L'affaire Farewell*. [Registo vídeo]. Realização de Christian Carion. Paris: Nord-Ouest Films, 2009. (113 min.).

²³⁰ Frase atribuída ao Presidente Americano Ronald Reagan. In *L'affaire Farewell*. [Registo vídeo]. Realização de Christian Carion. Paris: Nord-Ouest Films, 2009. (113 min.).

passar a documentação confidencial para o Ocidente. É nessa altura que se estabelece que seria Xavier Ameil a encontrar-se com Vetrov e a receber os documentos.

O filme cria a sua trama a partir dos relatos de algumas das pessoas que vivenciaram estes eventos, ao suportar a história com informações que estão presentes no livro «Bonjour Farewell», de Serguei Kostine²³¹, um livro que explora a história deste caso Farewell pelo olhar dos seus intervenientes mais diretos.

Embora seja baseado em acontecimentos verídicos, os nomes dos personagens foram alterados no filme: Vladimir Vetrov é Sergei Grigoriev e Xavier Ameil é Pierre Froment. Sabe-se também que a receção dos documentos confidenciais não passou apenas por Xavier Ameil, havia outros agentes de campo com os quais Vetrov contactava e aos quais passava informação mas, por questões que se prendem com a trama do filme, o realizador decidiu condensar os papéis de espião numa só personagem, Pierre Froment. Não existe nenhuma explicação para a não utilização dos nomes verdadeiros; sabe-se, porém, que o filme suscitou um certo mal-estar junto de alguns representantes russos, nomeadamente do embaixador russo em Paris na altura (e mais tarde Ministro da Cultura), Aleksandr Andreyev, que telefonou ao popular ator russo Sergei Makovetsky (era ele que estava indicado para representar o papel de Vladimir Vetrov), dizendo-lhe que o povo russo nunca lhe iria perdoar por estar a tornar num herói, alguém que foi um traidor da pátria²³². Esta situação acabou mais tarde por influenciar significativamente o decurso das filmagens, uma vez que não foi possível filmar na cidade de Moscovo. Era importante conservar o cenário da antiga capital soviética, apesar de esta estar já algo diferente desde esse período. A solução passou por rodar o filme em Kiev, uma cidade que manteve, em grande medida, os cenários em que se edificaram os símbolos soviéticos²³³. Os condicionalismos e dificuldades encontradas na realização do filme mostram-nos a sensibilidade histórica que ainda existe quando se investiga um passado que ainda está bastante próximo da atualidade. Este fator é, também ele, uma oportunidade de aprendizagem e serve para perceber realidades e contextos que, de outra forma, passariam despercebidos.

Ainda no campo das personagens, a recriação histórica do filme conta ainda com a representação de algumas figuras políticas incontornáveis no panorama político internacional da década 1980, como Ronald Reagan, François Mitterrand e ainda Mikhail Gorbachev, elementos estes que concedem um caráter de realidade relativamente ao período que se pretende evocar.

Apesar de alguns elementos da história serem ficcionais, há aspetos de fundo do filme que derivam de acontecimentos reais, a começar pelo título, Farewell. Farewell foi o nome

²³¹ KOSTINE, 1999.

²³² CARION, 2009. Disponível em <<http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/1-affaire-farewell-2009-pres-skit-2.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

²³³ CARION, 2009. Disponível em <<http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/1-affaire-farewell-2009-pres-skit-2.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

de código dado a Vladimir Vetrov, estendendo-se depois para designar toda a operação que consistia no desmantelamento de uma rede internacional de espiões ao serviço do KGB. Na documentação oficial americana pertencente à CIA (Central Intelligence Agency) pode ler-se sobre Farewell: durante a Guerra Fria, mais concretamente durante a década de 1970 os serviços secretos soviéticos levaram a cabo um bem-sucedido esforço clandestino para obter o conhecimento tecnológico e científico que estava a ser produzido no Ocidente. Esta situação era conhecida pelo governo americano, no entanto, só foi documentado em 1981 quando os serviços secretos franceses conseguiram que o Coronel Vladimir Vetrov, «Farewell», fotografasse e disponibilizasse mais de 4000 documentos que incidiam sobre este programa²³⁴.

As implicações históricas e políticas das ações levadas a cabo por Vladimir Vetrov na tentativa de derrubar o regime soviético são ainda hoje bastante discutidas. No *press book* distribuído à imprensa como material promocional do filme, o historiador francês Marc Ferro foi convidado a fazer um prefácio sobre as implicações históricas do caso Farewell. Nele refere que este caso se trata de uma das mais surpreendentes histórias de espionagem da Guerra Fria e que ela «vai ajudar a mudar os grandes equilíbrios nascidos depois da 2.^a Guerra Mundial». Ferro sublinha ainda que «Farewell, por si só, não seria suficiente para derrubar o regime soviético (...) todavia, atualmente não podemos negar que a informação disponibilizada ao ocidente contribuiu substancialmente, alguns anos mais tarde, para a queda do império soviético e, com ele, do muro de Berlim»²³⁵.

É portanto nesta convergência entre facto e ficção que se posiciona o filme «L'affaire Farewell». A crítica cinematográfica recebeu o filme como uma lufada de ar fresco em relação aos tradicionais filmes de espionagem – como é o caso de James Bond – ao incorporar pedaços de História que agregam a ficção. Na secção de filmes do Jornal online *The New York Times*, John Anderson escreve «Farewell é uma história baseada em factos reais sobre um momento crucial no desenrolar da União Soviética. Os especialistas parecem gostar»²³⁶. Quando questionado sobre os acontecimentos presentes no filme, Thomas Reed, antigo secretário da Força Aérea e assistente especial de Ronald Reagan para políticas de segurança nacional afirmou que, relativamente ao aspeto da espionagem, o filme estava certo, contudo, as implicações políticas estavam comprimidas, as coisas não tinham acontecido assim tão depressa; «mas aconteceram mesmo»²³⁷, sustenta John Anderson.

²³⁴ Cf. WEISS, 2008. Disponível em <<https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/csi-publications/csi-studies/studies/96unclass/farewell.htm>>. [Consulta realizada em 15-03-2012].

²³⁵ Cf. FERRO in CARION, 2009. Disponível em <<http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012]. Na versão original pode ler-se: «It [the Farewell Affair] would help to change the balance of world power that had reigned since the end of the Second World War».

²³⁶ ANDERSON, 2010. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2010/07/11/movies/11cold.html>>. [Consulta realizada em 06-02-2012].

²³⁷ Cf. ANDERSON, 2010. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2010/07/11/movies/11cold.html>>. [Consulta realizada em 06-02-2012].

Já o artigo apresentado por John Lichfield na secção de política mundial do Jornal online *The Independent* centra-se num outro ponto fulcral desta história, nomeadamente no papel desempenhado pelos franceses no colapso da União Soviética e, consequentemente, no fim da Guerra Fria. A ideia passa sobretudo pela ação desencadeada por Vladimir Vetrov, que expôs a rede de espionagem da URSS a operar nos mais diversos países do bloco ocidental. Simultaneamente, a documentação fornecida por este oficial do KGB revelou que os soviéticos estavam bastante atrasados relativamente aos progressos tecnológicos efetuados pelos EUA²³⁸. O antigo ministro dos negócios estrangeiros francês, Hubert Védrine, ele que na altura dos acontecimentos era conselheiro diplomático de François Mitterrand, revela que «em nenhuma outra altura desde 1945 o sistema soviético ficou tão exposto à luz do dia (...) [Farewell não causou o final da URSS] mas acelerou o sistema para o seu fim»²³⁹.

A confluência da História na história do Caso Farewell é talvez, sob o ponto de vista didático, o aspeto mais interessante deste filme. No entanto, e apesar de ao longo do filme termos a História bem presente, há que procurar os pedaços de História que foram desvirtuados em prol de uma narrativa cinematográfica mais consistente e apelativa ao espectador. A presença deste conhecimento lembra-nos que estamos perante um meio que, apesar de sustentar a informação em acontecimentos reais que se ligam com a História, não deixa de ser um produto artístico eminentemente ficcional.

Enquanto realizador, Christian Carion já não é novo na adaptação cinematográfica de acontecimentos históricos – havia feito algo semelhante em *Joyeux Noël*, Feliz Natal²⁴⁰, um filme também ele baseado em factos históricos, que conta a confraternização de Natal entre soldados franceses, alemães e britânicos em plena 1.ª Guerra Mundial – porém, se nesse filme Carion se preocupou em relatar os acontecimentos históricos com total exatidão, o mesmo não sucedeu com o «Caso Farewell». O realizador explica que em «L'affaire Farewell», apesar de ter efetuado uma pesquisa exaustiva na tentativa de encontrar os factos, o conjunto de informação que reuniu era, por vezes, contraditório. Com efeito, Carion percebeu que poderia discorrer sobre acontecimentos conhecidos, ou então presumíveis, sem trair o aspeto essencial, nomeadamente a dimensão histórica deste caso²⁴¹.

²³⁸ LICHFIELD, 2009. Disponível em <<http://www.independent.co.uk/news/world/politics/how-the-cold-war-was-won-by-the-french-1788720.html>>. [Consulta realizada em 6-02-2012].

²³⁹ LICHFIELD, 2009. Disponível em <<http://www.independent.co.uk/news/world/politics/how-the-cold-war-was-won-by-the-french-1788720.html>>. [Consulta realizada em 6-02-2012]. Na versão original: «At no other time since 1945 was the Soviet system exposed to the light of day so completely. (...) Farewell, he says [Védrine], did not cause the end of the USSR but it did hasten the system towards its end».

²⁴⁰ *Joyeux Noël*. [Registo vídeo]. Realização de Christian Carion. Paris: Nord-Ouest Films, 2005. (116 min.).

²⁴¹ Cf. CARION, 2009. Disponível em <<http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].

A justificação de Christian Carion remete-nos para o Capítulo I (Parte I) desta tese, onde discutimos a questão da verdade histórica dos filmes e o rigor científico das informações que são disponibilizadas pelos realizadores. Não podemos esquecer que se trata de um filme ficcional, não de um documentário; a seleção deste filme não se baseou apenas no rigor dos acontecimentos históricos presentes no mesmo – esse foi obviamente um fator importante, mas não essencial – uma vez que o valor didático deste pode ser potencializado e rentabilizado de outras formas, como veremos mais adiante. Como refere Carion, «não existe uma realização objetiva. Filmar de uma determinada forma ou escolher uma cena em vez de outra é oferecer uma visão, um ponto de vista»²⁴². Esta perspectiva vem, por um lado, alertar-nos para a subjetividade do filme e, conseqüentemente, como se trata de utilizar o filme em contexto de sala de aula, vem fortalecer a tese de que é necessária uma investigação prévia ao filme, como nos referia O'Connor²⁴³, mas, por outro lado, esta consciência da limitação do meio, neste caso o filme, pode servir de pretexto para um conjunto de atividades didáticas relacionadas com a História que, simultaneamente, promovem no aluno um maior conhecimento do período histórico que lhe está a ser representado e ajudam na perceção global do filme e da sua narrativa.

Esta aproximação ao filme, na vertente do seu contexto de produção, conteúdo histórico e receção, permite-nos agora lançar as bases para o seu tratamento didático, enquanto recurso, na sala de aula. Analisadas que estão as ligações entre a História e a história do filme, bem como o real e o ficcional, partir-se-á para uma caracterização do filme enquanto produto ficcional, isto é: qual a trama do filme, que história conta e como o faz. Ao tratarmos deste aspeto, equacionamos o carácter interpretativo do filme, noção esta que se ligará, depois, aos critérios de seleção que estiveram na base da escolha deste filme para o nosso estudo de caso.

Ao longo dos capítulos anteriores referimo-nos mais detalhadamente às funções do cinema em contexto didático (através das recomendações teóricas apresentadas, que nos orientavam para o tratamento que deveria ser dado ao filme para uma melhor rentabilização na sala de aula) e na sua aplicação prática (nomeadamente através da utilização deste enquanto recurso nos manuais escolares, bem como nas propostas que estes apresentam para a dinamização de atividades didáticas). Com efeito, verificamos que existe já uma presença significativa do cinema na escola, apesar de essa presença não estar a ser orientada segundo os pressupostos teóricos que fomos apresentando.

Assim, a escolha do filme teve em consideração, por um lado, as componentes teóricas e práticas que fomos enunciando ao longo dos capítulos anteriores (e que iremos recuperar seguidamente, à medida que formos explicitando os critérios de seleção do filme) e,

²⁴² Cf. CARION, 2009. Disponível em <<http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012]. Na versão original: «Objective movie-making doesn't exist. To frame in a particular way, or to choose one shot over another, is to offer a vision, a point of view».

²⁴³ Veja-se, sobre este aspeto, a posição de O'Connor relativa à utilização do filme enquanto fonte histórica. Cf. O'CONNOR, 1987: 6. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11-04-2011].

por outro lado, outras condicionantes que decorreram quer do período de implementação do estudo, dos alunos que nele participaram, das condições físicas existentes nas escolas que se disponibilizaram para acolher a investigação, quer ainda dos professores e da sua disponibilidade horária para se compatibilizarem com este estudo.

Sob o ponto de vista didático, recuperamos agora sucintamente algumas das recomendações apresentadas em capítulos anteriores e que consideramos essenciais como critério de escolha de um filme para ser utilizado didaticamente em sala de aula.

Uma das principais potencialidades reconhecidas ao filme é o fator motivacional. Porém, esta capacidade do filme pode relacionar-se com outros fatores como a empatia, na medida em que o filme pode estabelecer com o aluno uma relação emocional, proporcionando-lhe um melhor entendimento quer do próprio filme quer do contexto histórico que ele reencena, dotando-o de um «efeito de realidade». Esta relação entre o filme e o aluno poderá despoletar o interesse deste, quer no conteúdo histórico desenvolvido pelo filme, quer no conhecimento das personagens, algumas delas reais, que fazem parte do enredo, o que, em última instância, se traduzirá num fator motivacional importante para o desenvolvimento de conhecimentos históricos substantivos.

Com efeito, foi precisamente este um dos critérios estabelecidos para a seleção do filme. Procurou-se trabalhar um filme que, pelo caráter de fidelidade à História, no que diz respeito sobretudo à manutenção de elementos históricos reais – como é o caso das personagens políticas nele caracterizadas e, até certo ponto, do próprio Sergei Grigoriev (Vladimir Vetrov) e Pierre Froment (Xavier Ameil) – pudesse funcionar para os alunos como elemento motivador e criador de interesse pela disciplina de História, em geral, e pelo tema da Guerra Fria, em particular. Há ainda alguns aspetos do filme que nos fizeram pensar ser possível existir uma relação de empatia entre os alunos e o filme, nomeadamente a presença de um personagem jovem que desempenha o papel de filho de Grigoriev, Igor. No filme o jovem aparenta ser um adolescente em idade escolar sobre o qual recaem algumas questões que se podem relacionar com os alunos para quem foi destinada a exibição do filme. É, por exemplo, através de Igor que o filme nos mostra a exclusão cultural dos jovens soviéticos relativamente à sociedade ocidental – o filme reproduz uma cena em que Igor se encontra a ouvir uma cassette da banda de pop-rock britânica «Queen» e é questionado pelo pai sobre a música que está a ouvir. Após uma discussão entre os dois, este acaba por revelar ao pai que não poderá ouvir mais esse tipo de músicas pois a loja que vendia as cassetes fora fechada pelo KGB. Ainda no campo da empatia entre aluno e filme, este permite-nos testemunhar a relação algo confusa e conturbada entre pai e filho, na medida em que Grigoriev, por ser oficial do KGB, representa um regime que, para um jovem como Igor, é símbolo de opressão e falta de liberdade – há um conjunto de cenas no filme em que Igor confronta o pai com esta realidade, apesar de desconhecer as motivações políticas do pai – a dimensão pessoal e familiar entre pai e filho é fortemente condicionada pelos ideais políticos do pai que, em última instância, resultarão na conquista de liberdade preconizada

pelo filho. O filme confronta, por isso, os alunos com realidades históricas que se sobrepõem às relações interpessoais e atuam em esferas humanas mais complexas.

Outra das recomendações teóricas que aqui abordamos e que agora serviu de critério de escolha para a utilização de «L'affaire Farewell» enquanto recurso didático, foi a possibilidade/necessidade de refletir sobre o filme enquanto fonte histórica. Debruçamo-nos ainda há pouco sobre este assunto e percebemos que, deste ponto de vista, este filme nos permitia fazer um trabalho de aula importante ao nível do tratamento e seleção de informação histórica – em primeiro lugar, porque expressa um conjunto de pontos de vista sobre acontecimentos verídicos e, nesse sentido, pode ser analisado enquanto fonte secundária; depois, porque estão acessíveis a professor e alunos um conjunto de informações relevantes sobre o filme, que poderão ser rentabilizadas em sala de aula, contribuindo assim para um melhor entendimento do período histórico em que se desenrola a sua ação e, paralelamente, para estimular no aluno a curiosidade do saber, da investigação dos elementos que não são imediatamente visíveis, no fundo, para os introduzir naquilo que é o trabalho do historiador, desenvolvendo com o aluno caminhos para uma metacognição; finalmente, ainda relacionado com a questão anterior, a possibilidade de confrontar documentos históricos diversos: filme, História, artigos de opinião, literatura, entre outras fontes, que podem servir para dar ao aluno uma perspetiva mais alargada da História, despertando nele o sentido crítico e a capacidade argumentativa.

Sob o ponto de vista didático, depreendemos do conjunto de afirmações anteriores, que as características deste filme nos apontam, no campo do tratamento e seleção de informação, enquanto competência específica, para a possibilidade de desenvolver, através da sua visualização em sala de aula, um conjunto de metas de aprendizagem que se relacionam com as reflexões apresentadas.

Com efeito, a meta final seis refere exatamente que o aluno deverá interpretar fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado; são ainda elencadas algumas das metas intermédias relativas ao 9.º ano de escolaridade, nomeadamente a pesquisa, seleção e uso de fontes com estatutos e linguagem diferentes, a análise das características e função social do saber histórico comparativamente a outras fontes de saber (como o jornalismo, arte, religião, entre outros) e ainda a capacidade de o aluno problematizar, a partir das fontes historiográficas, aspetos divergentes das fontes²⁴⁴. Também a meta final onze poderá ser trabalhada com os alunos através da análise deste filme, designadamente na capacidade que o aluno deverá ter em reconhecer a utilidade do saber histórico, uma vez que a meta intermédia onze sublinha ser importante que o aluno reconheça a utilidade de cruzar a infor-

²⁴⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

mação, de forma objetiva e à luz de perspectivas diversas, para se entender a si próprio e ao mundo e para poder problematizar questões da vida atual. Neste sentido, a escolha de um filme como o «Caso Farewell» teve em consideração todas estas prerrogativas, com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência amplamente enriquecedora.

Para além da análise do filme enquanto fonte histórica, não podemos esquecer que o filme desempenhará na sala de aula o papel de recurso e, por essa razão, a ênfase da nossa análise terá de recair sobre o conteúdo histórico que este apresenta. Por se tratar de um filme que recupera uma história verídica, num pano de fundo histórico que se aproxima da realidade política vivida durante a década de 1980 a nível mundial, o «Caso Farewell» permite-nos desenvolver um conjunto de competências ligadas à compreensão histórica, na sua vertente de tempo, espaço e contexto. Este critério de seleção foi particularmente importante, uma vez que é a partir dele que se justifica a introdução do filme, enquanto recurso didático, na sala de aula, na medida em que o filme será o objeto de estudo preferencial para trabalhar com os alunos as dimensões política, económica, social e cultural deste período, num espaço que inclui os EUA, a Europa e a URSS, num tempo específico que se pode situar, grosso modo, desde o final da década de 1970 até ao final da década de 1980.

O desafio, neste caso, consistiu em procurar um filme que conseguisse conjugar uma série de fatores que pudessem depois traduzir-se em experiências de aprendizagem significativas. Se recuperarmos algumas das orientações teóricas já apresentadas, percebemos a importância de tornar o filme num recurso que seja substantivo para os alunos, isto é, o filme, enquanto recurso principal, deverá ser o elemento dinamizador das aprendizagens e, por essa razão, a relação que estabelece com o conteúdo histórico que se pretende desenvolver deverá ser inequívoca.

Com o «Caso Farewell» acontece exatamente isso. Embora se trate de um filme ficcional, há aspetos dele que agarram os alunos à História: os personagens políticos reais (François Mitterrand, Ronald Reagan, Mikhail Gorbachev), os acontecimentos históricos (a título de exemplo: a Cimeira do G7 que ocorreu em Julho de 1981 no Canadá e juntou, pela primeira vez, Reagan e Mitterrand; o lançamento do programa espacial «Star Wars», uma proposta de defesa estratégica contra mísseis nucleares, criado por Ronald Reagan em 1983; toda a história de Farewell (as revelações dos serviços de espionagem em plena Guerra Fria), as conceções políticas, económicas, sociais e culturais abordadas através das implicações que daí resultam para as pessoas (há um permanente contraste, durante o filme, entre comunismo e capitalismo, que ultrapassa o campo ideológico e se mostra de uma forma mais eficaz e compreensível para os alunos através das ações quotidianas das famílias e dos intervenientes políticos). É portanto esta «História» que se pretende dinamizar quando se opta por recorrer ao filme na sala de aula.

É nesta relação entre o filme (enquanto experiência de aprendizagem) e os conteúdos históricos que os alunos terão de desenvolver ao longo do seu plano de estudos, que sustentamos a escolha deste filme. O conjunto de metas de aprendizagem estabelecidas para o

9.º ano de escolaridade vem confirmar as potencialidades teóricas de um recurso como este. Ao olharmos para o que foi dito anteriormente relativamente às características do filme que escolhemos, é possível, desde logo, estabelecer um conjunto de metas, finais e intermédias, que podem ser atingidas através da análise didática do filme.

A meta final três refere que o «aluno deverá reconhecer a complexidade de ideias de mudança e continuidade em História, integrando noções sobre diferentes ritmos de evolução (longa, média e curta duração, evolução e rutura) e múltiplas perspetivas sobre sentidos de mudança (progressão, declínio, ciclo) e permanência (estabilidade, inevitabilidade)»²⁴⁵. Com efeito, o filme estudado mostra esta noção temporal de uma forma contextualizada, isto é, apresenta dois modelos políticos, duas formas de atuação diferentes que resultaram em sociedades diametralmente opostas (o bloco ocidental, assente num modelo económico capitalista e o bloco de leste, assente num modelo comunista), mas que coexistem num mesmo tempo; por outro lado, as noções de progresso, declínio, evolução e rutura, estão, também elas, bastante presentes ao longo do filme, especialmente quando se abordam as questões políticas e económicas (o realizador mostra-nos um conjunto de pontos de vista das personagens, que assinalam um processo de intenções, sendo que Sergei Grigoriev, apesar de descontente com o regime soviético, é um defensor do modelo teórico comunista e, Pierre Froment, por seu turno, é um profundo crítico desse modelo). Perante este retrato, é-nos possível compreender que o filme pode ser uma estratégia eficaz para atingir esta meta, principalmente se tivermos em linha de conta que, enquanto meta intermédia, se pede que o aluno seja capaz de «argumentar historicamente em torno de várias perspetivas de mudança e permanência, tendo em conta a potencial diversidade de ideias e interesses de indivíduos e grupos, relativamente a processos e interações dos mesmos»²⁴⁶.

A capacidade do filme em proporcionar uma visão da História que não está comparimentada é outra das suas principais potencialidades. Esta questão liga-se, de uma forma direta, à perspetiva temporal que abordamos no parágrafo anterior, na medida em que o filme mostra, numa só imagem, tempo, espaço e contexto. Assim, quando observamos a meta final cinco, que determina que o aluno deve integrar, «na sua ideia de História, uma visão diacrónica e multiperspetivada da ocupação humana dos espaços (no sentido em que as visões e formas de representação dos espaços mudam ao longo dos tempos e segundo pontos de vista diversos)»²⁴⁷, conseguimos de imediato fazer a conexão entre os propósi-

²⁴⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

²⁴⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

²⁴⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

tos desta meta e as características próprias de um filme com um fundo histórico. No campo da representação do espaço, o filme consegue ser particularmente eficaz na forma como reconstrói os ambientes históricos; neste filme, e apesar de os acontecimentos recriados se reportarem à década de 1980, há um trabalho de reconstrução de cenários, principalmente do lado soviético, que transportam o espetador para o passado e criam a sensação de se estar a ver o período representado. Uma imagem permite, portanto, aceder simultaneamente a tempo, espaço e contexto, o que acaba por conceder aos alunos uma visão dinâmica da História, diferente daquela que obtêm através de outro tipo de recursos.

A compreensão histórica contextualizada é também um dos domínios em que este filme pode ser particularmente interessante de trabalhar em sala de aula. A meta final nove estabelece que o aluno deverá «reconhecer a diversidade, quer de interesses, culturas e ideologias, quer de experiências interculturais, avaliando motivações e razões dos intervenientes em situações históricas (pacíficas, de tensão, conflituais) e respetivas consequências»²⁴⁸. Recuperando uma vez mais a ideia de que o filme proporciona uma visão da História que não está compartimentada, o «Caso Farewell» mostra-nos o conjunto de ações e reações dos intervenientes históricos ao longo de um tempo e num determinado espaço. É particularmente importante para os alunos, perceberem que existe uma relação causa/efeito em História e que as ações motivam reações. Em «L'affaire Farewell» o aluno é frequentemente confrontado com esta característica da História, por exemplo: Ronald Reagan sente que a Guerra Fria caminha para num novo clima de grande tensão ao entrar na década de 1980 e tenta condicionar as escolhas políticas de Mitterrand quando este assume o poder na França, pois receia um eventual avanço do comunismo num dos seus aliados europeus; Mitterrand assume-se como aliado político dos EUA, apesar de não permitir ingerências externas na forma de governo do seu país; a aliança política entre os dois presidentes é materializada na entrega aos EUA de informação confidencial sobre a União Soviética recolhida pelos serviços secretos franceses. É pois nesta dinâmica de posições que o aluno deverá, como mencionam as metas intermédias nove: «analisar e procurar explicar as motivações e razões das partes envolvidas em situações de diálogo, tensão ou conflito, bem como as consequências históricas das atitudes tomadas, a curto e a longo prazo» e «reconhecer a existência de diversidade e interinfluência de culturas»²⁴⁹ no contexto histórico das sociedades contemporâneas.

Finalmente, as recomendações teóricas relativamente à utilização do filme enquanto instrumento didático mostraram-nos que seria igualmente importante utilizar um filme

²⁴⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

²⁴⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

que pudesse ser trabalhado no aspeto da comunicação em História, isto é, que o filme oferecesse ao professor um conjunto significativo de material (conteúdo histórico, construção filmica, relação com os conteúdos da disciplina, possibilidade de trabalhar competências específicas, etc.) passível de rentabilizar aspetos como a comunicação oral ou a comunicação escrita dos alunos.

Pelo que temos vindo a observar, as características do filme direcionam-nos para essa possibilidade, seja devido ao volume de informação que gera à sua volta (e que vai de encontro aos acontecimentos históricos do período representado e da forma como o realizador os incorpora num filme de ficção), seja pelas múltiplas interpretações dessas mesmas informações, que podem depois ser trabalhadas em contexto de sala de aula com debates ou reflexões com os alunos. As recomendações teóricas já aqui exploradas sustentam que uma das principais potencialidades do filme consiste exatamente na eventualidade dele desenvolver um conjunto de atividades ligadas à capacidade de comunicação escrita e oral. Se a este facto juntarmos a possibilidade de utilizar o filme com outras fontes, nomeadamente escritas, gráficas ou iconográficas, estamos não só a dinamizar o filme enquanto recurso, mas também a proceder a uma diversificação de estratégias que contribuem para um importante enriquecimento interpretativo, o que se manifestará numa maior capacidade argumentativa. Esta estratégia de aprendizagem poderá ser particularmente eficaz quando se pensa na capacidade do aluno desenvolver e explorar ideias em História, como refere a meta final doze. O aluno deverá, portanto, «comunicar as suas ideias em História, por escrito (em narrativas, relatórios de pesquisa, pequenos ensaios e respostas breves) e oralmente (em diálogos e debates de pequeno e grande grupo)»²⁵⁰.

Ao terminarmos esta análise do filme estamos, simultaneamente, a lançar as bases para a compreensão daquela que foi a nossa prioridade neste estudo de caso. Procuramos criar um modelo que pudesse aglomerar os diferentes contributos relativos, quer ao cinema e à sua relação com a História, quer aos normativos curriculares que estabelecem as linhas orientadoras do processo didático da disciplina de História quer, finalmente, às recomendações teóricas relativas à forma de utilização de um recurso como o cinema na sala de aula. Os critérios de seleção do filme aqui enunciados apontam-nos para a necessidade de incorporar todas essas potencialidades, num esquema de ação que reforce o pendor didático do filme: através do aproveitamento do fator motivacional do filme, da compreensão do seu valor enquanto fonte primária e secundária e da capacidade que possui em criar uma visão realística da História, ligando depois estas particularidades às exigências do Programa e Currículo de História, bem como das metas de aprendizagem, fazendo do filme um recurso extremamente enriquecedor no conjunto dos elementos didáticos disponíveis para as atividades a realizar em sala de aula.

²⁵⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

5.2 O plano de aula

Para além do filme, cuja instrumentalização decorre da utilização do mesmo enquanto recurso didático, o plano de aula é, no conjunto dos instrumentos utilizados, aquele que ocupa o lugar de destaque, uma vez que decorrem dele todas as ações didáticas desenvolvidas em sala de aula, inclusivamente a utilização do filme. Este instrumento reúne todos os elementos que foram desenvolvidos em sala de aula (desde conteúdos a lecionar, experiências de aprendizagem, metas/competências a atingir) com o objetivo de perceber as potencialidades do cinema enquanto recurso didático. Como foi referido anteriormente, procedemos à planificação de um total de doze aulas, seis para as turmas com cinema e seis para as turmas sem cinema.

A construção dos planos de aula deste estudo de caso teve como principal preocupação obedecer a dois níveis de critérios: em primeiro lugar, procurou-se incorporar as orientações presentes no Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, as recomendações expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e ainda as Metas de Aprendizagem estabelecidas para este nível de ensino²⁵¹. Contudo, num segundo nível, procurou-se, na mesma medida, sustentar as recomendações curriculares e programáticas em duas vertentes: nos procedimentos didáticos das escolas que intervieram no estudo – através da inserção de elementos do quotidiano dos alunos, seja do método de trabalho utilizado pelos professores responsáveis por cada turma, seja pela utilização de elementos presentes no manual escolar adotado em cada escola; e nos objetivos do estudo – nomeadamente no que respeita ao enquadramento temático do filme nos conteúdos didáticos a desenvolver.

Começemos, pois, por analisar as orientações programáticas e curriculares que interferiram na construção dos planos de aula. No que respeita ao Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico²⁵², este reúne, para além da linha de conteúdos, as sugestões metodológicas a desenvolver. Neste sentido, os planos de aula gizados vão de encontro a estas orientações. Assim, no campo dos conteúdos, foram desenvolvidos com os alunos intervenientes neste estudo, os seguintes temas:

- 11.1. – O mundo saído da guerra
 - *Reconstrução e política de blocos*
 - A hegemonia americana e a expansão do mundo socialista
 - O antagonismo dos grandes blocos: a «Guerra Fria»

²⁵¹ Já nos referimos sumariamente a estes três documentos orientadores ao longo do Capítulo anterior, embora o tivéssemos feito sob o pretexto de identificar a sua relação com o cinema (ver capítulo III, Parte I). No entanto, procuraremos agora conceder-lhe um novo enfoque ao nível da aplicabilidade destas diretrizes no que respeita à planificação das aulas.

²⁵² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 7. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

11.2. – As transformações do mundo contemporâneo

- O *dinamismo económico dos países capitalistas*
- O poderio americano
- As sociedades ocidentais em transformação
- O alargamento do terciário, a sociedade do bem-estar e a atração do consumo
- *O mundo comunista: desenvolvimentos, bloqueios e ruturas*
- A evolução da URSS
- A crise do modelo leninista

No campo da metodologia, o Programa de História apresenta algumas observações/sugestões que visam sobretudo: «chamar a atenção para os *objetivos gerais* particularmente relevantes no subtema em estudo»²⁵³; «delimitar o âmbito dos temas, esclarecer algumas linhas de interpretação e (...) realçar aprendizagens tidas como relevantes»²⁵⁴; finalmente, o Programa pretende ainda sugerir um «conjunto mais ou menos amplo de propostas de trabalho» que funcionem como um referencial metodológico no qual o professor tem total liberdade de escolha, desde que haja uma especial atenção em adequar as estratégias aos objetivos propostos²⁵⁵.

Relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, este estabelece uma relação de proximidade com os objetivos do Programa de História e assume-se como um «ponto de ancoragem na gestão curricular dos programas em vigor que tornam significativa e pertinente a relação com o saber histórico»²⁵⁶. Este documento estabelece as competências específicas da disciplina de História (Tratamento de Informação/Utilização de Fontes; Compreensão Histórica: temporalidade, espacialidade, contextualização; Comunicação em História) cuja operacionalização se sustenta em experiências de aprendizagem²⁵⁷.

²⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 6. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

²⁵⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 7. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

²⁵⁵ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 7. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

²⁵⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB: 87. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinobasico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

²⁵⁷ As diversas experiências de aprendizagem possíveis surgem elencadas neste mesmo documento (*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*). Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 7. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

As Metas de Aprendizagem²⁵⁸, por seu turno, vêm clarificar o conteúdo do documento relativo às Competências Essenciais, estabelecendo metas intermédias e finais que os alunos devem atingir confirmando-se, dessa forma, como um elemento necessário ao professor, que o orientará na construção de uma planificação mais aberta e flexível²⁵⁹.

Ora, a presença destas recomendações na planificação das aulas deste estudo de caso foi prioritária, embora houvesse ainda a necessidade de integrar outros componentes para dessa forma incorporar os diversos propósitos deste estudo.

Assim, para além do referencial de primeiro nível apresentado, a estruturação destas aulas teve ainda em consideração um segundo nível de orientação que se desdobra em dois pontos essenciais: por um lado, os manuais utilizados em cada uma das escolas – este fator foi determinante uma vez que, apesar de os conteúdos a abordar serem os mesmos nas três escolas, isto porque obedecem às orientações do Programa de História, o tratamento destes conteúdos diverge entre manuais, quer ao nível da profundidade dos conhecimentos históricos que promovem, quer ao nível da estruturação dos mesmos; e por outro lado, as temáticas que foram suscitadas pela análise do filme – uma vez que era necessário que todas as turmas estivessem em pé de igualdade relativamente aos conteúdos que iriam ser explorados.

A análise dos manuais escolares e do tratamento que fazem a cada um dos Temas que são estruturados através do Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, obrigou-nos a proceder à organização temática do período histórico a abordar, por forma a construir um conjunto de aulas que não se desenquadrassem, por um lado, dos objetivos traçados pelo Programa e, por outro lado, pudessem adaptar-se ao esquema de aulas que havia sido planeado pelos professores de cada disciplina. O resultado prático desta ação originou uma série de planos de aula que se pautaram, em primeiro lugar, pelo cumprimento rigoroso das orientações programáticas estabelecidas para este nível de ensino, em segundo lugar, por uma maior densidade e complexidade de conteúdos históricos a desenvolver – decorrentes da utilização de conteúdos de três manuais escolares de História do 9.º ano de escolaridade²⁶⁰ – e, finalmente, pelo cumprimento das planificações já efetuadas pelos professores titulares de cada uma das turmas envolvidas neste estudo.

Da mesma forma, também a utilização do filme acabou por nortear, em certa medida, a seleção dos conteúdos a abordar, no entanto, o filme não faz referência explícita nem

²⁵⁸ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

²⁵⁹ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 7. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

²⁶⁰ Os Manuais Escolares utilizados na construção destes planos de aula foram os seguintes: BARREIRA, Aníbal, MOREIRA, Mendes (2008) – *Sinais da História. 3.º Ciclo Ensino Básico, 9.º Ano de Escolaridade*. Porto: Edições Asa. MAIA, Cristina, BRANDÃO, Isabel (2009) – *Viva a História! 9.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora. DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito, CALDEIRA, Arlindo M. (2009) – *História Nove. 9.º Ano, 3.º Ciclo de Escolaridade*. Lisboa: Lisboa Editora.

trata com grande profundidade todos estes temas, razão pela qual, ao estruturarmos este conjunto de aulas, procuramos alinhar os vetores principais do conhecimento histórico ao longo do período da Guerra Fria, nomeadamente as vertentes política, social, económica e cultural. Dentro destes campos, e por se tratar de um período em que o mundo ficou marcado pela influência de dois blocos, procuramos ao longo destas aulas perceber como funcionavam estes aspetos no mundo comunista e no mundo ocidental (sendo que nestes temas tentamos, sempre que possível, enfatizar a relação entre os Estados Unidos da América e a União Soviética). Para além destas referências teóricas ao nível dos critérios que foram seguidos na construção destes planos, há ainda a referir que, sob o ponto de vista da estrutura destas planificações, foi seguido o modelo sugerido por Aníbal Barreira e Mendes Moreira²⁶¹, o qual passaremos a detalhar seguidamente.

Os planos incorporam o conjunto das situações de aprendizagem definidas para uma determinada aula; funcionam ainda como elemento orientador dos momentos de aprendizagem na medida em que estabelecem todo o desenrolar da ação educativa prevista. Com efeito, esta planificação assenta num modelo didático-pedagógico de caráter construtivista onde se privilegiam a diversidade das estratégias de aprendizagem e a capacidade do aluno agir em contexto, isto é, resolver problemas diversificados, apelando à mobilização de saberes e capacidades apropriados²⁶².

Assim, integramos nestes planos de aula os seguintes momentos: motivação, situação-problema, questões orientadoras, competências/metapas de aprendizagem, conteúdos, objetivos/indicadores de aprendizagem, experiências de aprendizagem e avaliação. O esquema que se segue exemplifica o modelo que será seguido nas nossas planificações e, concomitantemente, clarifica os conceitos acima referidos.

PLANO DE AULA²⁶³

Ano/Turma _____ Aula N.º _____ Duração __ Professor _____ Data _____

Sumário	Sumário da aula de acordo com os conteúdos que se irão desenvolver.
Motivação	Momento inicial da aula onde se introduz um elemento didático (um produto audiovisual, um documento escrito, um mapa, etc.) que, para além de inserir o aluno no contexto da aula, deve também cativá-lo para o assunto da aula funcionando como agente motivador.
Situação – problema	Deve corresponder a uma necessidade (problema a resolver); colocar um desafio (obstáculo a ultrapassar), ser reconhecida como útil em termos de conhecimento da realidade ou de investimento.

→

²⁶¹ BARREIRA & MOREIRA, 2004.

²⁶² Cf. BARREIRA & MOREIRA, 2004.

²⁶³ A estrutura do Plano de Aula bem como a definição de alguns dos conceitos (à exceção do sumário, motivação e questões orientadoras) é da autoria de Aníbal Barreira e Mendes Moreira. Cf. BARREIRA & MOREIRA, 2004.

Questões Orientadoras	Conjunto de questões que incidem sobre os conteúdos que são necessários desenvolver para uma melhor resolução da situação-problema. Funcionam como patamares de conhecimento. A resolução destas questões passa pelo desenvolvimento das experiências de aprendizagem.			
Competências/ Metas ²⁶⁴	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
Enunciado das competências/ metas que se pretendem desenvolver ao longo da aula.	Núcleos duros do conhecimento ou do saber sobre os quais se vão exercitar as competências.	Operacionalização das capacidades sobre os conteúdos propostos.	Atividades de aprendizagem propostas aos alunos com vista à reconstrução do saber.	Instrumentos de avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Perante este esquema de ação, e tendo ainda em linha de conta os critérios enunciados para a construção do plano de aula, centremos agora a nossa atenção nos planos que deram corpo à ação pedagógico-didática deste estudo de caso. Os planos de aula seguidamente apresentados foram construídos com o intuito de serem o instrumento principal da tarefa de lecionação e incluem, de forma sumária, o funcionamento de cada uma das aulas.

Serão apresentados todos os planos de aula utilizados, cada um dos campos será explicado e analisado de acordo com os objetivos que estiveram na origem da sua aplicação. Far-se-á ainda, nesta fase, um exercício de comparação relativamente aos planos utilizados nas turmas com e sem cinema, explicando passo a passo a introdução do filme enquanto recurso, bem como de outros materiais que ajudam a complementar a informação transmitida pelo filme²⁶⁵.

Os primeiros planos de aula a serem apresentados referem-se à primeira aula do estudo de caso nas turmas com e sem cinema. Trata-se, nos dois casos, de uma aula de 45' onde serão abordados os conteúdos relativos ao início da Guerra Fria, mais concretamente «O antagonismo entre os blocos: a Guerra Fria». As aulas, como explicaremos mais adiante, partilham praticamente os mesmos conteúdos, divergindo apenas nas experiências de aprendizagem e em alguns dos recursos utilizados.

Começaremos por analisar os planos quanto à sua adequabilidade face ao Programa e Currículo de História em vigor e faremos, depois, uma exploração mais detalhada da estruturação e execução da aula.

²⁶⁴ Para além da referência às competências, e uma vez que o documento das Metas de Aprendizagem foi introduzido no decorrer do ano 2010, decidimos incluir as diretrizes deste documento na estruturação das aulas.

²⁶⁵ Por uma questão de rentabilização de espaço, os recursos usados em cada aula encontram-se disponibilizados em anexo.

PLANO DE AULA

Ano/Turma 9.º (sem cinema) Aula N.º 1 Duração: 45 minutos Professor: Tiago Reigada Data: Abril 2012

Sumário	O antagonismo entre os blocos: a Guerra Fria.
Motivação	Visualização de um produto multimédia a partir da música «Burning Heart» – Survivor, com o intuito de problematizar o tema da Guerra Fria.
Situação – problema	«A Guerra não consiste só na batalha ou no ato de lutar, mas num período de tempo em que a vontade de competir através da batalha é suficientemente conhecida». Thomas Hobbes
Questões Orientadoras	– Como se organizou politicamente o mundo após a 2.ª Guerra Mundial? – Em que medida o clima de tensão existente entre os dois blocos proporcionou o irromper de conflitos localizados?

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem ²⁶⁶	Avaliação
– Elaboração de uma cronologia onde o aluno refira os principais acontecimentos do início da Guerra Fria – Compreensão histórica	– Com o final da 2.ª Guerra Mundial duas superpotências começaram a competir pela hegemonia mundial. Cada uma destas nações pretendia expandir a sua área de influência através do triunfo da sua ideologia política – os EUA pelo capitalismo liberal e a URSS pelo socialismo . Os EUA viam o comunismo como uma ameaça ao mundo livre enquanto que a União Soviética considerava-se cercada pelo <i>imperialismo americano</i> . O estabelecimento de zonas de influência deu a conhecer ao mundo dois blocos rivais: o bloco Ocidental – liderado pelos EUA – e o bloco de Leste – chefiado pela URSS. Entrou-se na era do mundo bipolar . O equilíbrio militar e económico entre as duas potências fez emergir um clima de fortes tensões que ficou conhecido como a «Guerra Fria». Embora não tenha havido qualquer conflito direto entre as duas nações, as hostilidades acentuaram-se surgindo assim alguns conflitos localizados.	– Refere a organização política do mundo após a 2.ª Guerra Mundial.	– Leitura e análise do Documento 1 (da Ficha de Recursos 1), da autoria de René Remond, com o intuito de levar os alunos a perceber o estabelecimento de zonas de influência na Europa do após 2.ª Guerra Mundial, bem como os antagonismos que levaram ao período da Guerra Fria.	Observação direta; Resposta oral às questões orientadoras
Meta Final 2 – O aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a História da Humanidade (...).	– A ameaça nuclear estabelecia um equilíbrio pelo terror que obrigava as duas potências a manterem o alerta total. A criação dos serviços secretos de espionagem insere-se nesta conjuntura (sendo que a CIA pertencia aos EUA e o KGB à URSS) de ameaça constante. Paralelamente, o aparecimento de conflitos localizados manteve as hostilidades sem que, porém, houvesse confronto direto. O Bloqueio de Berlim (1948) foi o primeiro foco de rivalidade entre os blocos (Estaline declarou o bloqueio terrestre da cidade forçando o estabelecimento de uma ponte aérea para seu o abastecimento).	– Relaciona o clima de tensão existente entre os dois blocos com o irromper de conflitos localizados.	– Exploração do Mapa 1 (da Ficha de Recursos 1) com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre o despoletar de alguns conflitos localizados nos primeiros anos da Guerra Fria. Exploração de um conjunto de Biografias (Ficha de Enriquecimento) de algumas personalidades políticas da década de 1980 com vista à familiarização por parte dos alunos com alguns dos nomes que influenciaram a História desse período.	→

²⁶⁶ As experiências de aprendizagem deste Plano de Aula encontram-se disponibilizadas em anexo.

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
Meta Final 2 – O aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a História da Humanidade (...).	Em 1950, o despoletar da Guerra da Coreia – onde os EUA apoiavam o sul e a URSS apoiava o norte – foi o primeiro conflito onde se temeu um confronto nuclear. A construção do Muro de Berlim em 1961 bem como a crise dos mísseis de Cuba (com a instalação, por parte da URSS, de rampas de lançamento de mísseis em Cuba como sinal de apoio a Fidel Castro, impulsionador da revolução comunista nesse país) foram outros dos focos de tensão durante este período inicial.			

PLANO DE AULA

Ano/Turma 9.º (com cinema) Aula N.º 1 Duração: 45 minutos Professor: Tiago Reigada Data: abril 2012

Sumário	Contextualização histórica do filme «L'affaire Farewell». O antagonismo entre os blocos: a Guerra Fria.
Motivação	Visualização do trailer do filme «L'affaire Farewell», com o intuito de problematizar o clima de tensão existente durante a Guerra Fria.
Situação – problema	«A Guerra não consiste só na batalha ou no ato de lutar, mas num período de tempo em que a vontade de competir através da batalha é suficientemente conhecida.» Thomas Hobbes
Questões Orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> – Como se organizou politicamente o mundo após a 2.ª Guerra Mundial? – Por que razão começam a deflagrar alguns conflitos localizados entre os dois blocos? – Em que medida a tensão existente entre os blocos facilitou o aparecimento de casos de espionagem?

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem ²⁶⁷	Avaliação
– Inferir o conceito de Guerra Fria a partir de fontes diversificadas (trailer do filme «O Caso Farewell», documentos escritos e mapa utilizados na aula).	– Com o final da 2.ª Guerra Mundial duas superpotências começaram a competir pela hegemonia mundial. Cada uma destas nações pretendia expandir a sua área de influência (os EUA lideraram o bloco Ocidental enquanto que a URSS influenciou o bloco de Leste) através do triunfo da sua ideologia política – os EUA pelo capitalismo liberal e a URSS pelo socialismo . Entrou-se na era do mundo bipolar . O equilíbrio militar e económico entre as duas potências fez emergir um clima de fortes tensões que ficou conhecido como a « Guerra Fria ». Embora não tenha havido qualquer conflito direto entre as duas nações, as hostilidades acentuaram-se surgindo assim alguns conflitos localizados.	– Descreve a organização política do mundo após a 2.ª Guerra Mundial.	– Leitura e análise do Documento 1 (da Ficha de Recursos A), da autoria de René Remond, com o intuito de levar os alunos a perceber o estabelecimento de zonas de influência na Europa do após 2.ª Guerra Mundial, bem como os antagonismos que levaram ao período da Guerra Fria.	– Observação direta; resposta oral às questões orientadoras

→

²⁶⁷ As experiências de aprendizagem deste Plano de Aula encontram-se disponibilizadas em anexo.

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
<p>(Tratamento da informação/Compreensão histórica) Meta Final 8 – O aluno aplica terminologia e conceitos substantivos (essenciais para a compreensão histórica), tornados significativos ao longo da abordagem das temáticas em estudo.</p>	<p>– A ameaça nuclear estabelecia um equilíbrio pelo terror que obrigava as duas potências a manterem o alerta total. Paralelamente, o aparecimento de conflitos localizados manteve as hostilidades sem que, porém, houvesse confronto direto. O Bloqueio de Berlim (1948) foi o primeiro foco de rivalidade entre os blocos (Estaline declarou o bloqueio terrestre da cidade forçando o estabelecimento de uma ponte aérea para o abastecimento da cidade). Em 1950, o despoletar da Guerra da Coreia – onde os EUA apoiavam o sul e a URSS apoiava o norte – foi o primeiro conflito onde se temeu um confronto nuclear. A construção do Muro de Berlim em 1961 bem como a crise dos mísseis de Cuba (com a instalação, por parte da URSS, de rampas de lançamento de mísseis em Cuba como sinal de apoio a Fidel Castro, impulsor da revolução comunista nesse país) foram outros dos focos de tensão durante este período inicial.</p> <p>– O período da Guerra Fria alimentou o clima de desconfiança e tensão face à movimentação rival. A criação dos serviços secretos (sendo que a CIA pertencia aos EUA e o KGB à URSS) de espionagem insere-se nesta conjuntura de ameaça constante. O Caso Farewell é exemplo disso. Durante a década de 1980 o Coronel Vladimir Vetrov protagonizou um dos maiores casos de espionagem do século XX quando fez passar para o Ocidente documentos nucleares para perceber o sistema de espionagem soviético.</p>	<p>– Analisa o deflagrar de alguns conflitos localizados entre os dois blocos.</p> <p>– Relaciona a tensão existente entre os blocos com o aparecimento de alguns casos de espionagem.</p>	<p>– Exploração do Mapa 1 (da Ficha de Recursos A) com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre o despoletar de alguns conflitos localizados nos primeiros anos da Guerra Fria.</p> <p>– Leitura e análise da sinopse e contexto histórico do filme «O Caso Farewell» com o intuito de introduzir os alunos na temática do filme. Análise de uma Cronologia relativa ao período da Guerra Fria (Cronologia 1945-1991) com o intuito de problematizar alguns acontecimentos e protagonistas que marcaram o mundo neste período. Exploração de um conjunto de Biografias (Ficha de Enriquecimento) de algumas personalidades políticas da década de 1980 com vista à familiarização por parte dos alunos com alguns dos nomes que influenciaram a História desse período.</p>	

A primeira aula do estudo de caso situa-se, cronologicamente, no período imediatamente após a 2.^a Guerra Mundial. O tema surge intitulado no Programa de História como «O Mundo saído da Guerra: reconstrução e política de blocos» e propõe-se nesta fase que o professor dinamize as aprendizagens, tendo em linha de conta as grandes transformações que ocorreram neste período: o aluno deverá ser confrontado com a noção da existência de uma reordenação de forças a nível mundial, especialmente entre 1945 e 1950, que irá balançar o equilíbrio político deste período; paralelamente, o aluno deverá compreender que a «Guerra Fria» é o resultado das tendências hegemónicas das duas grandes potências, dando origem à formação de blocos militares, identificando, simultaneamente, alguns dos conflitos que surgiram nesse período²⁶⁸.

Relativamente às experiências de aprendizagem a privilegiar, o Programa é bastante aberto à criatividade do professor; sugere-se apenas que seria proveitosa a utilização de mapas que permitam observar as zonas de conflito nos primeiros anos da Guerra Fria, bem como a utilização de outro tipo de documentação diversificada, entre os quais o filme para recriar o ambiente político desta altura.

O primeiro momento da aula, que é comum às turmas com e sem cinema, é a exploração inicial da situação-problema. A opção pela frase de Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII «a guerra não consiste só na batalha ou no ato de lutar: mas num período de tempo em que a vontade de competir através da batalha é suficientemente conhecida»²⁶⁹ teve como principal finalidade, criar nos alunos a ideia de que a definição de guerra não se encontra circunscrita ao ato de combater mas, conceptualmente, inclui as rivalidades que existem entre opositores e a vontade de combater. Ao aplicarmos esta definição de guerra ao período histórico que iríamos iniciar, pretendíamos criar um ponto de rutura em relação ao passado, nomeadamente à 2.^a guerra mundial, cuja rivalidade, como os alunos tiveram oportunidade de conhecer no tema estudado imediatamente antes, se traduziu no conflito armado. A frase de Hobbes permite aos alunos inferir, que a partir deste momento serão criadas as bases para uma nova ordem mundial. Ao problematizar o conceito de guerra, esta afirmação vem enquadrar a temática geral abordada – a Guerra Fria – no conjunto de conteúdos históricos que se irão desenvolver ao longo da aula.

Na sequência da problematização inicial da situação-problema, segue-se a motivação. Em ambas as motivações tivemos como principal objetivo recriar o clima de tensão existente neste período. Em articulação com a situação-problema, pretendia-se mostrar aos alunos, não só a rivalidade entre as duas potências – URSS e EUA – mas também o início de uma luta pela hegemonia mundial. Assim, para a turma sem cinema, optamos por mos-

²⁶⁸ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.^a Edição. Ensino Básico, 3.^o Ciclo. Lisboa: DGEBS: 75. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

²⁶⁹ HOBBS *in* HOBSBAWM, 2008: 226.

trar um produto multimédia que incluía a música «Burning Heart» (1985) da banda rock americana Survivor. Esta música fez parte da banda sonora do filme Rocky IV, cuja trama se baseia numa rivalidade entre o pugilista americano Rocky e o pugilista soviético Drago; na música podemos encontrar várias referências à Guerra Fria, nomeadamente na rivalidade que existia entre URSS e EUA e que se estendia a todos os campos, inclusivamente ao desporto. Para a turma com cinema a opção passou pela visualização do trailer do filme «L’Affaire Farewell», o «Caso Farewell», com o intuito de mostrar a tensão vivida durante este período, bem como a rivalidade existente entre os dois países, representada através das personagens do filme, Sergei Grigoriev e Pierre Froment.

Relativamente aos conteúdos desta primeira aula, pensamos ser necessário fazer uma introdução à temática da Guerra Fria, uma espécie de contextualização teórica, sobretudo de carácter político, que permitisse aos alunos adquirirem os conhecimentos necessários para compreender o contexto histórico que se iria começar a trabalhar. Os manuais escolares adotados em cada uma das escolas em que trabalhamos acabam por, todos eles, tratar este tema de uma forma semelhante, embora haja manuais que optem por desenvolver um pouco mais os conteúdos históricos.

Assim, no primeiro conteúdo, que depois originará a questão orientadora número um «Como se organizou politicamente o mundo após a 2.^a Guerra Mundial?» pretendemos recuperar os conhecimentos anteriores relativos ao período histórico da 2.^a Guerra Mundial, especialmente centrado nas alianças políticas instituídas neste período, (URSS, EUA e Reino Unido) para depois estabelecermos os pressupostos que levaram ao início da Guerra Fria. Numa segunda parte da questão, o intuito foi perceber o que separava URSS e EUA a partir de 1945 e que esteve na origem de uma rivalidade que provocou um clima de fortes tensões entre os dois países, levando à criação de zonas de influência – o bloco Ocidental, liderado pelos EUA e o bloco de Leste liderado pela URSS. Entrámos na era do mundo bipolar, uma época onde as divergências entre as potências eram conhecidas, mas o equilíbrio entre elas determinava prudência nas abordagens militares. Contudo, a tensão existente não impediu o aparecimento de alguns conflitos localizados.

Para desenvolver estes conteúdos foi fornecido aos alunos um documento escrito da autoria de René Remond, onde se equaciona o período após 2.^a Guerra Mundial, as divergências que sobrevieram desse período e que, em última instância, estiveram na origem de uma nova rivalidade pela hegemonia e controlo mundiais. A escolha deste texto historiográfico como experiência de aprendizagem, aliada à problematização anterior da situação-problema, permitiu que os alunos percebessem como é que o mundo se organizou após a 2.^a Guerra Mundial e quais as razões que estiveram na origem da Guerra Fria. A análise do texto foi feita com os contributos orais dos alunos, que foram referindo as ideias principais do documento, ideias essas que depois foram devidamente enquadradas nos conteúdos que se estavam a desenvolver, tendo em mente a operacionalização dos conhecimentos adquiridos. No final deste conteúdo os alunos deveriam saber «Referir como estava organizado

politicamente o mundo após a 2.^a Guerra Mundial» (este primeiro conteúdo, bem como a experiência de aprendizagem utilizada, são idênticos para as turmas com e sem cinema).

O segundo conteúdo tinha como objetivo de aprendizagem «Relacionar o clima de tensão existente entre os dois blocos com o irromper de conflitos localizados». Os conteúdos explorados apontavam-nos para a existência de um forte clima de tensão durante este período: seja pela existência de uma ameaça nuclear entre as potências, seja pelo ambiente de suspeição que pairava entre elas e que acabaria por originar a criação de serviços secretos, com vista ao controlo do rival (nos EUA foi criada a CIA e na URSS o KGB). Esta tensão permanente originou um conjunto de conflitos localizados que, embora não envolvessem diretamente as duas superpotências, tiveram influência política e económica, acentuando o clima de hostilidade. Destacam-se neste período acontecimentos como o Bloqueio de Berlim, a Guerra da Coreia, a construção do Muro de Berlim e a Crise dos Mísseis de Cuba. Para explorar este conteúdo foi analisado um mapa onde estava exibida a localização espacial destes conflitos, bem como a data da sua ocorrência, para que os alunos percebessem o desenrolar destes acontecimentos à escala temporal. A dinamização deste conteúdo procurou estabelecer relações de causalidade, não só entre o clima de tensão que se fazia sentir nesta altura, mas também o medo de uma catástrofe mundial que envolvesse as duas superpotências e a utilização de armas nucleares, daí que o irromper destes conflitos localizados, apesar de fazer notar a rivalidade entre as potências, tenha impedido um confronto direto.

Finalizados os conteúdos, retomamos a análise da situação-problema que nos apontava para a redefinição do conceito de guerra. No final destes 45' estava já presente o conceito de Guerra Fria que foi sendo desenvolvido ao longo da aula, bem como uma perspetiva histórica da reorganização geopolítica do após 2.^a Guerra Mundial e as implicações da luta pela hegemonia mundial a partir da segunda metade do século XX. Houve ainda tempo para a entrega e breve exploração da Ficha de Enriquecimento, a qual apresentava alguns dos líderes políticos mais marcantes deste período. Esta ação estava diretamente relacionada com as estratégias de aprendizagem referentes às turmas com cinema, pelo que, a dinamização desta ficha teve como objetivo fornecer às turmas sem cinema a mesma informação que seria fornecida às suas homólogas com cinema.

A aula da turma sem cinema terminou com o desenvolvimento de uma competência/meta, que consistiu na elaboração de uma cronologia relativa aos acontecimentos mais relevantes do período inicial da Guerra Fria e que teve como objetivo principal a mobilização dos conteúdos e aprendizagens desenvolvidos ao longo da aula, através da sistematização dos acontecimentos essenciais deste período.

Relativamente às turmas com cinema, que partilham com as turmas sem cinema o primeiro conteúdo, foi necessário alterar a abordagem dos conteúdos restantes em função das experiências de aprendizagem das aulas seguintes e que têm como principal material o filme. As diferenças não são significativas. Mesmo ao nível dos conteúdos eles acabam por

ser praticamente os mesmos, embora a estruturação da aula divirja. Neste sentido, o segundo conteúdo tem como objetivo de aprendizagem a análise do deflagrar de alguns conflitos localizados entre os blocos. A abordagem deste conteúdo passa apenas pela análise do aparecimento de alguns conflitos localizados que surgem num contexto de ameaça nuclear entre as superpotências. Para tal utilizou-se também, como experiência de aprendizagem, a exploração de um mapa, o mesmo mapa das turmas sem cinema e com os mesmos objetivos: uma localização espaço-temporal dos conflitos que deflagraram neste período, com o intuito de refletir sobre estes acontecimentos e adensar os conteúdos que permitiam aos alunos responder à questão orientadora «Por que razão começaram a deflagrar alguns conflitos localizados entre os dois blocos?».

O terceiro e último conteúdo desta aula estava intrinsecamente ligado ao filme. Nele, como tivemos oportunidade de atestar anteriormente, são explorados alguns elementos que recriam a tensão existente entre os dois blocos, nomeadamente, os serviços secretos. Na terceira questão orientadora pretendíamos perceber «Em que medida a tensão existente entre os blocos facilitou o aparecimento de casos de espionagem?». Esta questão visou: trazer-nos de volta a motivação inicial – o trailer do filme «O Caso Farewell»; servir de contextualização para a exploração dos conteúdos referentes à tensão existente neste período; abordar a criação de serviços secretos por parte de EUA e URSS; e, finalmente, entrar naquele que iria ser o recurso preferencial para as turmas com cinema, o filme. Para explorar este conteúdo foram analisados com os alunos: a sinopse e contexto histórico do filme «O Caso Farewell»; uma cronologia que abarcava todo o período da Guerra Fria; e ainda, um conjunto de biografias de algumas personalidades políticas da década de 1980, período em que se desenrola a ação do filme (estas estratégias de aprendizagem não foram exploradas exaustivamente, uma vez que a sua análise seria retomada oportunamente ao longo das aulas subsequentes).

Para esta primeira aula das turmas com cinema pretendemos desenvolver competências ligadas à definição de conceitos-chave em História, em especial o conceito de Guerra Fria. A partir dos recursos dinamizados na aula procurou-se que os alunos conseguissem definir, com rigor, o conceito de Guerra Fria, um conceito que os iria acompanhar ao longo das aulas que compõem este estudo. A utilização de um conjunto de fontes diversificadas confronta os alunos com múltiplas perspetivas e ajuda-os a construir um pensamento autónomo e substancial.

No que toca à avaliação, tínhamos interesse em avaliar as turmas segundo os mesmos critérios, uma vez que era essencial perceber até que ponto as diferentes abordagens metodológicas interferiram na aquisição de conhecimentos. Ao longo de toda a aula os alunos foram avaliados através de uma observação direta, efetuada pelo professor, que incidiu sobre vários parâmetros: a capacidade de mobilização de conhecimentos adquiridos anteriormente para perceber os conteúdos que estavam a ser lecionados; a capacidade de os alunos perceberem as implicações políticas decorrentes da luta pela hegemonia mundial

entre EUA e URSS; a capacidade de os alunos refletirem criticamente sobre os recursos que lhes foram apresentados e perceberem a diferença que existe entre eles; a capacidade de comunicação oral dos alunos, sob o ponto de vista argumentativo, através da forma como utilizaram os recursos da aula para construir o seu pensamento histórico.

Os parâmetros avaliativos aqui assinalados vão ao encontro quer das diretrizes expressas pelo Programa de História, quer das orientações do Currículo de História e Metas de Aprendizagem (tratamento e seleção de informação; compreensão histórica e comunicação em História). Eles possibilitam, igualmente, a criação de bases de comparação entre as turmas e os conhecimentos que foram ou não adquiridos e de que forma essa aquisição se fez sentir. Esta ligação aos objetivos do estudo e às orientações curriculares repete-se em todos os planos de aula que aqui vamos apresentar.

No final desta primeira aula as turmas com e sem cinema estavam, no que diz respeito aos conteúdos históricos abordados (relativos ao Programa de História), em pé de igualdade. No entanto, o volume de informação transmitido aos alunos nas turmas com cinema foi mais significativo, uma vez que a aula que se seguia envolvia a exibição do filme. De acordo com as recomendações teóricas referentes à introdução do filme na sala de aula enquanto recurso didático, este terá de merecer especial atenção, tendo sido esse o caminho que seguimos. Com efeito, fizemos desta primeira aula não só um momento de contextualização teórica dos conteúdos históricos, mas um ponto de partida para uma exploração mais eficaz do filme, criando plataformas de abordagem e análise deste recurso, ao trabalharmos com o aluno: a sinopse do filme – que introduz este elemento didático ao aluno, faz a síntese do enredo do filme e permite estabelecer pontos de ligação entre o conteúdo histórico das aulas e o seu conteúdo ficcional; a contextualização histórica do filme – que oferece aos alunos a perspetiva factual da história ficcionalizada, isto é, confronta-os com a realidade histórica presente num produto eminentemente ficcional; as biografias dos personagens históricos mais relevantes desta época – que ajudam o aluno a interpretar o período abordado dando-lhe referências históricas reais que facilitam as suas reflexões sobre a História; uma cronologia da Guerra Fria (1945-1991) – que inclui os acontecimentos que marcaram este período da História, os seus protagonistas políticos e ainda os fatores económicos e militares mais relevantes, para que os alunos possam construir uma visão multiperspetivada desta época, com base nestes elementos e em informações que depois iriam ser prestadas pelo filme aquando da sua visualização.

As turmas envolvidas neste estudo entram, a partir da segunda aula, em fases diferentes. Nas turmas sem cinema demos seguimento aos conteúdos programáticos estabelecidos ao trabalharmos «As transformações do mundo contemporâneo», onde foram abordados: o dinamismo económico dos países capitalistas – o poderio americano; as sociedades ocidentais em transformação – o alargamento do terciário, a sociedade do bem-estar e a atração do consumo. Quanto às turmas com cinema segue-se a visualização e exploração do filme «L'affaire Farewell – O Caso Farewell».

O plano de aula que se segue está desenhado para uma aula de 90', no entanto, devido a questões que se prendem com a disponibilidade de horário verificada em cada escola, apresentamos este plano com duas aulas (45'+45'). Isto acontece porque em duas das três turmas que tiveram aulas sem cinema foi possível juntar as duas aulas num bloco de 90', contudo, na terceira turma, uma vez que só tinham aulas com tempos letivos de 45', as aulas ocorreram em dias separados. Neste último caso foram lecionados dois conteúdos numa das aulas e os restantes dois foram trabalhados na segunda aula de 45'.

PLANO DE AULA

Ano/Turma 9.º (sem cinema) Aula N.º 2 e 3 Duração: 45 + 45 minutos Professor: Tiago Reigada Data: Abril 2012

Sumário	O dinamismo económico dos países capitalistas: o poderio económico americano; crise e recuperação; a sociedade do bem-estar (sociedades ocidentais em transformação). Feedback das aulas anteriores.
Motivação	
Situação – problema	Após os <i>Trinta Gloriosos</i> ou a <i>Era de Ouro</i> , «o dourado fugiu com mais brilho contra o pano de fundo baço ou escuro das posteriores décadas de crise». Eric Hobsbawm – «A era dos extremos», p. 256.
Questões Orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> – Qual o clima económico vivido pelos EUA no período pós-guerra? – Quais os fatores que contribuíram para o crescimento económico e o <i>american way of life</i>? – Em que medida as transformações económicas e sociais nos países capitalistas contribuíram para a edificação de uma sociedade de bem-estar? – A que se deveu a nova abordagem económica e social a partir da década de setenta?

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem ²⁷⁰	Avaliação
– Elabora um texto síntese explicativo do assunto da aula, tendo como base a afirmação de Eric Hobsbawm após os Trinta Gloriosos ou a Era de Ouro, «o dourado fugiu com mais brilho contra o pano de fundo baço ou escuro	<p>– Desde o final da 2.ª Guerra Mundial até à década de setenta as sociedades ocidentais, especialmente os Estados Unidos, experimentaram um período de grande prosperidade económica – os «Trinta Gloriosos». A economia americana duplicou a produção industrial (siderurgia, produção petrolífera, automóveis, eletrodomésticos, aeronáutica e eletrónica) e aumentara ainda a produção agrícola, fatores que lhe concederam supremacia no comércio mundial e tornara o dólar a moeda de referência em todas as transações. Na década de cinquenta os EUA chegaram a produzir mais de metade das mercadorias mundiais.</p> <p>– Na base deste crescimento económico assentaram alguns fatores que contribuíram decisivamente para estes resultados: riqueza em recursos naturais; um surto</p>	<p>– Define o clima económico vivido nos EUA após a 2.ª Guerra Mundial.</p> <p>– Explica os fatores que contribuíram para o crescimento eco-</p>	<p>– Exploração do gráfico 1 (da Ficha de Recursos 2) relativo à produção industrial dos EUA a partir de 1945 com o objetivo mostrar aos alunos o clima de prosperidade económica vivido nesse período. Leitura e análise do documento 1 (da Ficha de Recursos 2) com o intuito de levar os alunos a perceberem o lugar de destaque dos EUA no contexto económico mundial.</p> <p>– Exploração e um esquema PowerPoint (Esquema PowerPoint 1) da autoria do professor,</p>	<p>– Observação direta;</p> <p>– Resposta oral às questões orientadoras</p> <p style="text-align: right;">→</p>

²⁷⁰ As experiências de aprendizagem deste Plano de Aula encontram-se disponibilizadas em anexo.

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
<p>das posteriores décadas de crise» – Comunicação em História.</p> <p>Meta Final 12 – O aluno comunica, por escrito, as suas ideias em História.</p>	<p>demográfico decorrente do aumento da natalidade no pós 2.ª Guerra Mundial; o aumento do poder de compra dos trabalhadores, resultado do pleno emprego e do aumento dos salários; dinamização do consumo que assentava no marketing e na publicidade; intervenção do Estado na economia através da concessão de subsídios à agricultura, proteção social aos trabalhadores e financiamento ao progresso tecnológico; um novo modelo de capitalismo industrial baseado na constituição de empresas gigantescas.</p> <p>Todos estes fatores trouxeram um aumento na produtividade e sedimentaram um período de abundância e bem-estar económico e social que marcou o modo de vida americano (<i>american way of life</i>).</p> <p>– Este estilo de vida americano foi igualmente alargado aos países ocidentais que experimentaram alterações significativas nos modelos económicos e sociais vigentes. A mecanização da indústria e agricultura diminuiu a necessidade de mão-de-obra, resultado do progresso tecnológico; por seu turno, o sector terciário aumentou significativamente o número de quadros técnicos e de gestão em resposta à crescente complexidade tecnológica da economia e ao aumento dos serviços públicos decorrentes da proliferação de serviços do Estado-Providência (banca, ensino, espetáculos, etc.). O Welfare State abrangia todos os trabalhadores e proporcionava-lhes abonos de família, serviços de saúde gratuitos, subsídios de desemprego, reformas, escolaridade obrigatória e gratuita. Neste contexto, verificou-se o aumento dos salários e do poder de compra que acabaram por se traduzir no aumento do consumo. Esta sociedade de bem-estar e consumo era sustentada pelo marketing, publicidade e crédito ao consumo.</p> <p>– A década de setenta marcou o início de uma crise económica e social. Nos EUA vinha-se avolumando o défi ce financeiro resultado do prolongamento da Guerra do Vietname e da concorrência europeia aos produtos americanos. À escala internacional, os choques petrolíferos de 1973 e 1979 originaram uma crescente inflação que acabou por condicionar o aumento dos salários e, conseqüentemente, dos custos de produção levando numerosas empresas à falência e uma escalada no desemprego. A resposta à crise trouxe, sobretudo na década de oitenta, um recuo do Estado-Providência e a opção pelo neoliberalismo (limitar a intervenção do Estado na economia diminuindo, também a despesa pública; privatizar empresas públicas; estimular a concorrência e o investimento).</p>	<p>nómico americano e o <i>american way of life</i>?</p> <p>– Relaciona as transformações económicas e sociais nos países capitalistas contribuíram com a edificação de uma sociedade de bem-estar.</p> <p>– Justifica a nova abordagem económica e social a partir da década de setenta.</p>	<p>com o intuito de mostrar aos alunos os fatos que estiveram na origem do crescimento económico americano da década de 1950.</p> <p>– Exploração do gráfico 2 (da Ficha de Recursos 2) representativo da evolução da população ativa nos países desenvolvidos com o objetivo de mostrar aos alunos algumas das transformações da sociedade ativa nos países ocidentais.</p> <p>– Exploração do esquema 1 (da Ficha de Recursos 2) relativo ao funcionamento do Estado-Providência com o intuito de levar os alunos a perceber o contributo deste para uma sociedade de bem-estar.</p> <p>– Análise dos gráficos 3 e 4 (da Ficha de Recursos 2) relativos à produção industrial e desemprego e durante a década de setenta para que os alunos compreendam as dificuldades experienciadas pelos países capitalistas durante este período.</p>	

Os conteúdos programáticos da segunda e terceira aulas não surgem na sequência dos que foram trabalhados ao longo da primeira aula. A estruturação deste conjunto de aulas tem como principal objetivo o trabalho temático do período da Guerra Fria sob a perspetiva da evolução política, económica, social e cultural das sociedades ocidentais – onde se incluem, de um lado, os EUA e os aliados europeus, com especial incidência no caso Francês, devido à temática do filme – e da União Soviética, pelo que houve necessidade de fazer algumas adaptações ao Programa.

Estas duas aulas podem ser interpretadas como a perspetiva económica e social das sociedades ocidentais desde 1945 até finais da década de 1980. O Programa de História inclui este conjunto de aulas no subtema «As transformações do mundo contemporâneo» e, embora o tema não seja abordado na sua totalidade (não foram trabalhados com os alunos «o *milagre* japonês», «o nascimento e expansão da comunidade europeia» e ainda «os problemas da juventude; a situação das minorias») foi dada aos alunos uma perspetiva global do panorama económico e social destas sociedades ao longo de mais de quatro décadas. No conjunto das aprendizagens propostas no Programa, destacam-se as linhas gerais relativas a este subtema: pretende-se que os alunos, após a abordagem destes temas, consigam explicar «as condições que permitiram um acentuado desenvolvimento económico e tecnológico dos Estados Unidos e a sua hegemonia sobre o mundo capitalista»²⁷¹. O Programa não é explícito quanto às aprendizagens que o aluno deve construir em relação às restantes sociedades ocidentais que compõem o bloco capitalista, é apenas referido que o desenvolvimento económico e tecnológico nos países capitalistas provocou algumas alterações na estrutura e nos comportamentos sociais²⁷².

No campo das experiências de aprendizagem, o Programa sugere uma multiplicidade de estratégias e recursos com vista à exploração destes conteúdos, desde mapas ou gráficos, estatísticas ou quadros de dados que possam ser quantificáveis, comentários a textos literários de opinião ou intervenção política e, finalmente, música e filmes que contribuam para uma melhor compreensão dos problemas e vivências da época²⁷³.

A aula foi iniciada com um breve *feedback* das aulas anteriores onde tentamos relembrar algumas das aprendizagens efetuadas e mobilizá-las para uma melhor compreensão dos conteúdos que iriam ser abordados. A sua utilização enquanto motivação prende-se com a capacidade de, neste momento inicial, recuperarmos algumas das problemáticas

²⁷¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 75. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

²⁷² Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 76. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

²⁷³ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 76. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 21/05/2013].

deixadas em «suspense» desde a aula anterior, despertando o interesse do aluno para aprofundar este tema. Era essencial, à entrada para esta aula, perceber que o mundo reorganizara os seus equilíbrios após a 2.^a Guerra Mundial e que EUA e URSS se assumiram como protagonistas na luta pela hegemonia mundial. A sua posição de superpotências influenciou os países que se identificavam com as suas ideologias políticas formando-se, por essa razão, dois blocos distintos, o bloco ocidental e o bloco oriental. Se politicamente esta organização se mantivera ao longo do período da Guerra Fria, restava perceber como cada um dos blocos se desenvolveu económica e socialmente.

A situação-problema destas aulas surgiu depois desta primeira fase de recapitulação das aulas anteriores e o objetivo dela passava por marcar a transição do campo político para o campo económico. Dada a dimensão da aula – que se evidenciou em dois níveis: o tempo histórico (cerca de quarenta anos de História) e o tempo letivo (90') – pretendemos confrontar os alunos com dois momentos históricos distintos: por um lado, mostrar-lhes quais os fatores que estiveram na origem do acentuado desenvolvimento económico das sociedades ocidentais e, por outro lado, mostrar-lhes que esse desenvolvimento acabou por desencadear um período de grave crise económica e financeira. A citação escolhida como situação-problema pertence ao historiador Eric Hobsbawm e com ela quisemos confrontar os alunos, ainda que numa fase inicial da aula, com essas duas fases distintas da História: após os *Trinta Gloriosos* ou a *Era de Ouro*, «o dourado fugiu com mais brilho contra o pano de fundo baço ou escuro das posteriores décadas de crise»²⁷⁴.

A problematização desta frase fez-se a dois níveis: em primeiro lugar, procuramos perceber com os alunos que particularidades são realçadas pelo historiador quando este se refere aos dois períodos históricos em causa – Eric Hobsbawm qualifica um momento de «dourado» e com «brilho», por oposição ao fundo «baço ou escuro» do momento que se lhe segue – e, em segundo lugar, este jogo de palavras enigmático serviria para despertar o interesse do aluno em saber que motivos estiveram na origem de ambas as situações expostas na afirmação.

Para começar a tentar descodificar a situação-problema partimos para o desenvolvimento dos conteúdos da aula. No primeiro conteúdo pretendemos aferir «Qual o clima económico vivido pelos EUA no período pós-guerra?» e, para solucionarmos esta questão, foram analisados com os alunos dois recursos: o primeiro relativo à produção industrial dos EUA, onde era possível perceber a posição de destaque dos Estados Unidos neste campo, uma vez que dominava a produção industrial em praticamente toda a linha; o segundo recurso era um documento escrito onde foi possível perceber que também no comércio os EUA eram líderes mundiais e os seus produtos de referência estavam presentes no dia-a-dia das pessoas um pouco por todo o mundo capitalista. Esta hegemonia económica americana era ainda visível pela força da sua moeda, o dólar, que passou a ser a

²⁷⁴ HOBBSAWM, 2008: 256.

moeda de referência nas transações financeiras internacionais. Este período de grande prosperidade económica ficou conhecido como os *Trinta Gloriosos* ou *A Era de Ouro* e manteve-se desde o final da 2.^a Guerra Mundial até meados da década de 1970.

O segundo conteúdo desta aula surge como complemento do primeiro. Depois de os alunos saberem definir qual o clima económico vivido pelos EUA no período após 2.^a Guerra Mundial, quisemos perceber «Quais os fatores que contribuíram para o crescimento económico e o *american way of life*?». Para analisarmos esta questão, a experiência de aprendizagem proporcionada aos alunos foi a exploração de um esquema PowerPoint onde foram enumerados os fatores que determinaram este crescimento económico. Através deste esquema, os alunos puderam perceber que fatores como a riqueza de recursos naturais no território americano, o surto demográfico no período após 2.^a Guerra e a capacidade do Estado intervir na economia, resultaram num elevado crescimento económico que se traduziu no pleno emprego, no aumento dos salários e, conseqüentemente, no aumento do poder de compra e na dinamização do consumo, assente na crescente importância do marketing e publicidade. Esta prosperidade económica geral teve também reflexos no setor privado, criando-se um novo modelo de capitalismo industrial baseado na constituição de empresas gigantescas (multinacionais). Ao bem-estar económico junta-se o bem-estar social que se manifesta através de um estilo de vida muito próprio, o *american way of life* ou, o estilo de vida americano, que se verifica na influência americana ao nível da alimentação, moda, cultura, etc. Este estilo de vida era fortemente propagandeado pelo cinema, rádio e televisão.

No terceiro conteúdo mantivemo-nos na temática do crescimento económico, porém, falamos agora do contexto económico e social das sociedades ocidentais que viviam sob a influência americana, como é o caso de alguns países no continente europeu. Depois de explorados estes conteúdos, pedia-se que os alunos soubessem relacionar as transformações económicas e sociais nos países capitalistas com a edificação de uma sociedade de bem-estar. Neste sentido, era importante que os alunos compreendessem que as sociedades ocidentais passaram por um processo de grandes transformações a partir da década de 1950. O progresso tecnológico trouxe algumas alterações no processo produtivo, que se refletiram na mecanização da indústria e agricultura, o que veio diminuir a necessidade de mão-de-obra nestes setores. A exploração do gráfico 2 da ficha de recursos desta aula mostra-nos a evolução da população ativa nos países desenvolvidos entre 1950 e 1990. Aí é possível constatar que, à diminuição da população ativa ligada à agricultura e indústria durante este período, opõe-se o crescimento gradual do setor dos serviços, fator este que nos aponta para uma alteração dos setores produtivos durante a segunda metade do século XX. Esta complexificação da produção aumentou a demanda de quadros especializados que, para além de suplantarem este défice de mão-de-obra qualificada ligada à tecnologia, foram também um importante acréscimo dos quadros ligados à prestação de serviços públicos. É precisamente neste período de transformações económicas que surgem algumas preocupações com os aspetos sociais. A criação do Estado-Providência vem contribuir

de forma decisiva para a edificação de uma sociedade de bem-estar. Com a análise do esquema 1, que nos mostra o funcionamento do Estado-Providência, os alunos puderam entender que, ao disponibilizar a todos os trabalhadores abonos de família, serviços de saúde gratuitos, subsídios de desemprego, reformas e escolaridade obrigatória, o Estado contribuiu para a edificação de uma sociedade onde o progresso económico teve reflexos ao nível do bem-estar social.

No quarto e último conteúdo desta aula fechamos o ciclo, isto é, depois de termos verificado o progresso económico das sociedades ocidentais ao longo de cerca de três décadas, durante os *Trinta Gloriosos* ou a *Era de Ouro*, mostrámos aos alunos as transformações económicas e sociais a partir da década de 1970, altura em que o mundo capitalista se depara com uma grave crise. O objetivo de aprendizagem deste último conteúdo passava pela capacidade de o aluno justificar a nova abordagem económica e social a partir da década de 1970. Para a sua consecução, propusemos aos alunos a exploração de dois gráficos que refletiam a produção industrial de países como os EUA, Japão, RFA e Inglaterra, bem como a taxa de desemprego destes mesmos países durante a década de 1970. O clima económico favorável tinha vindo a deteriorar-se nos EUA durante este período, resultado do avolumar do défice financeiro, do prolongamento da Guerra do Vietname e da crescente concorrência europeia aos produtos americanos (este último fator foi explorado através da análise do gráfico 4, que nos mostra o decréscimo da produção industrial nos EUA por comparação ao aumento dessa mesma produção nos países europeus, quando comparados os valores anteriores a 1970). Para além destes fatores, os anos setenta assistiram à escalada do preço do petróleo, que culminou com os choques petrolíferos de 1973 e 1979 cujos reflexos negativos se fizeram repercutir na economia ao nível do aumento dos custos de produção, situação que acabou por originar o aumento da inflação, condicionar os aumentos salariais, aumentar os custos de produção e, consequentemente, levar à falência de empresas e ao desemprego (os valores do desemprego foram analisados através do gráfico 5 que nos mostra que, durante a década de 1970 e também na década de 1980 a taxa de desemprego manteve a tendência de crescimento, influenciando negativamente a economia). Perante este cenário, a década de 1980 trouxe o recuo do Estado-Providência e a adoção de políticas neoliberais que consistiram na limitação da intervenção estatal na economia, na diminuição da despesa pública, privatização de empresas e estímulo à concorrência e investimento. Durante a exploração deste conteúdo foi possível fazer várias comparações com o presente de forma a tornar estas matérias mais atrativas para os alunos mantendo, ao mesmo tempo, o rigor científico e a abordagem histórica.

Ao terminarmos os conteúdos programáticos previstos para a aula, recuperámos a afirmação inicial presente na situação-problema, com o intuito de, nesta fase, uma vez que os alunos já possuíam os conhecimentos necessários para refletir construtivamente sobre a frase que lhes fora apresentada, desenvolver as suas competências ao nível da comunicação oral e escrita. Assim, após abordarmos oralmente algumas das problemáticas exploradas na aula, foi pedido aos alunos que elaborassem um texto explicativo do assunto da

aula, tendo como base a afirmação de Eric Hobsbawm que fazia parte da situação-problema. Os trabalhos feitos pelos alunos foram lidos e debatidos pelas diversas turmas em contexto de sala de aula. A tarefa pedida deveria ser realizada individualmente e a leitura dos trabalhos à turma não obedeceu a nenhum critério específico sendo que os alunos que leram o seu texto fizeram-no de forma voluntária. Por uma questão de tempo não foi possível ler a totalidade dos trabalhos.

Relativamente à avaliação, procedemos à observação direta, realizada pelo professor à medida que a aula se foi desenrolando. Esta avaliação incidiu sobre os seguintes parâmetros: a capacidade de mobilização dos conhecimentos anteriores para uma melhor compreensão do contexto histórico em estudo; a capacidade de perceberem os fatores que levaram à supremacia americana e à influência do seu estilo de vida às restantes sociedades ocidentais; a percepção das transformações económicas e sociais decorrentes de um período de grande dinamismo económico nos países capitalistas; a capacidade de analisar fontes e recursos diversificados, com o intuito de construir um pensamento autónomo e crítico; a capacidade de comunicar os seus pensamentos de forma estruturada, por escrito ou oralmente. Este último ponto é particularmente importante uma vez que se dirige especificamente para a meta de aprendizagem que foi proposta atingir-se nesta aula.

A segunda e terceira aulas das turmas com cinema foram dedicadas à visualização e posterior exploração (ainda que breve) do filme. Foi necessário proceder a algumas modificações na estrutura da aula, na medida em que não estávamos perante uma aula tradicional e, por essa razão, não fazia sentido manter uma estrutura de plano de aula desajustada à realidade que os alunos iriam encontrar. Não obstante este fator, a exibição do filme esteve sujeita a algumas condicionantes estruturais que influenciaram a forma como este foi explorado na sala de aula. À partida para o filme, e à semelhança do que acontece com os planos de aula normais, procuramos criar um momento anterior de motivação para o filme, isto é, fazer uma ligeira introdução, recuperando alguns dos elementos que fizeram parte das experiências de aprendizagem da primeira aula, nomeadamente a sinopse e o contexto histórico do filme, as biografias e a cronologia, que serviram, nesta segunda aula, dois propósitos: em primeiro lugar, recuperar algumas das informações transmitidas na aula anterior e cuja pertinência suscitava uma nova abordagem a estas temáticas para que a compreensão do filme fosse facilitada; em segundo lugar, reforçar o carácter didático da abordagem ao filme. Era importante que os alunos interiorizassem que a visualização do filme não pode ser encarada como um momento lúdico. Trata-se de um recurso didático cuja exploração requer, por parte dos alunos, uma postura mais atenta, reflexiva e crítica, razão pela qual eles foram alertados para a importância de receberem o filme como um elemento que vem potenciar as aprendizagens e não como um momento lúdico e de descomprometimento pedagógico.

Antes de passarmos à exibição do filme, foi pedido aos alunos que procurassem identificar no mesmo elementos, cenas, diálogos, objetos que os remetessem para os aspetos políticos, económicos e culturais do período que estavam a ver retratados no ecrã. Este

registro seria depois aproveitado para a realização de um trabalho de casa onde se lhes pedia que elaborassem um comentário ao filme que tivesse em conta os aspetos identificados durante a sua exibição. Esta seria a meta estabelecida para a aula de visualização do filme. À semelhança do que acontecera nas aulas das turmas sem cinema, esta aula tinha como finalidade a mobilização de conhecimentos fornecidos através de várias fontes, entre elas o filme, para a elaboração de um comentário, por escrito, onde o aluno pudesse revelar os conhecimentos adquiridos através da visualização do filme, integrando-os no conjunto de conteúdos históricos relevantes sobre o período em causa.

O filme foi exibido na sua totalidade e, após a sua visualização, foi entregue aos alunos o «Guião de Exploração do filme», que passaremos a analisar seguidamente.

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DO FILME «L'affaire Farewell» – *O Caso Farewell*

Cena	Descrição	Exploração didática	Relação com os conteúdos históricos
00:00:57	Apresentação do conteúdo do filme. Filme baseado em factos reais e em acontecimentos que contribuíram para o fim da Guerra Fria	O filme mostra, desde logo, quais as potências em confronto e qual a situação que se vivia nesse período.	A política de blocos. Duas potências antagónicas que aspiram à hegemonia mundial.
00:02:08	A cena começa com uma referência temporal (Moscovo, abril de 1981) e na televisão está a passar uma partida de ténis entre John McEnroe e Bjorn Borg	Localização temporal e espacial que introduz o espetador no período abordado pelo filme.	Estamos já na fase final da Guerra Fria. Na URSS está no poder Yuri Andropov enquanto que o Presidente dos Estados Unidos é Ronald Reagan.
00:04:39	Pierre e Grigoriev encontram-se, pela primeira vez, para combinar a troca de informações. Grigoriev expressa alguma preocupação por Pierre não pertencer aos serviços secretos (DST) podendo esse fator comprometer todas as operações.	O local escolhido e a forma como decorre o encontro mostra-nos o clima de tensão e preocupação em não serem descobertos.	A necessidade de cada país possuir serviços secretos bem como a organização redes de espionagem ao longo da Guerra Fria mostram a necessidade de cada um dos blocos, e seus respetivos aliados, obterem informação sobre o seu rival.
00:06:10	Grigoriev tenta convencer Pierre da importância desta operação dizendo-lhe que a informação que possui pode «mudar o mundo»	«O meu país precisa de mim» e «Posso mudar o mundo». Estas frases mostram o sentimento que existe em modificar o status quo. Nesta fase o personagem coloca o bem comum em primeiro lugar afirmando mesmo «Não tenho medo de morrer».	Chegados à década de 80 o bloco soviético vive momentos de impasse. A economia estagnara e a situação política interna não assegurava a estabilidade necessária à coesão do sistema. Aumento das perseguições políticas, intensificação de medidas repressivas e restabelecimento do culto da personalidade durante a era Brejnev (1964-1982).
00:07:39	Igor leva uma advertência na escola por chamar «velhote» a Brejnev.	Irreverência da juventude que contrasta com a disciplina e o autoritarismo existentes na escola.	Liberdade de expressão e de pensamento fortemente reprimidos na escola. A escola surge aqui como o prolongamento do rigor do regime político e a manutenção dos valores e ideais soviéticos.

→

Cena	Descrição	Exploração didática	Relação com os conteúdos históricos
00:07:50	Grigoriev tenta conversar com Igor sobre o episódio Brejnev. Igor encontra-se a estudar ao som dos «Queen» quando o pai tenta obter explicações da atitude do filho.	Algumas referências sociais e culturais de época, quer pelos aparelhos utilizados, quer pela música que se ouve em pano de fundo no filme. Igor chama-lhe «música ocidental».	A prosperidade do pós-guerra contribuiu para um bem-estar social e económico que se traduziu também ao nível cultural. O «American way of life» transmitido pela televisão, cinema e literatura influenciou culturalmente várias sociedades ocidentais. A música foi um dos veículos para este estilo de vida americano. Paralelamente, constata-se que qualquer proximidade com o «Ocidente» é fortemente reprimida (encerramento da loja que vende esta música).
00:10:58	Ronald Reagan é confrontado com o resultado das eleições francesas de 1981 e com a possibilidade de Mitterrand convidar ministros comunistas para o governo.	Referências diretas às ideologias políticas de cada um dos blocos com os EUA a não verem com bons olhos a intromissão de comunistas no governo de um dos seus principais aliados. Referência ainda a Margaret Thatcher e ao seu alinhamento com a política de Reagan.	Os finais da década de 1970 foram marcados pela derrota dos EUA na Guerra do Vietname (1975). As relações entre Washington e Moscovo eram de grande tensão em inícios de 1980 pelo que a chegada ao poder de um líder socialista na França que pondera incluir no governo ministros comunistas não é vista com bons olhos pelos EUA que temem o afastamento de um aliado europeu.
00:12:55	Cenários da URSS acompanhados por música numa clara referência social e cultural ao período em causa.	Revisita-se a memória dos tempos áureos da URSS. Estátua de Lenine e colunas de jovens que apregoam cânticos do regime; propaganda de Brejnev na rua; cenas do quotidiano soviético da década de oitenta. Esta cena é contraposta pela cena que mostra uma realidade totalmente diferente no carro de Pierre (Renault, música ocidental).	A propaganda do regime continuava a ser um forte mecanismo de repressão política e de manutenção da ordem social.
00:14:57	Pierre verifica os documentos que lhe foram entregues por Grigoriev. Ele fica incrédulo com a informação que os espões russos conseguiram descobrir.	Os serviços de espionagem são, neste período, importantes fontes de informação para controlar o potencial tecnológico do rival. Alusão à corrida espacial entre EUA e URSS com referências ao vaivém espacial Columbia. Referência a James Bond, personagem primeiro da literatura, depois do cinema, que ficou notabilizado como espião 007 ao serviço do governo de sua Majestade.	A corrida espacial protagonizada pelas duas potências era mais uma das «batalhas» que EUA e URSS travavam pela hegemonia mundial. O pioneirismo espacial era visto como essencial para assegurar vantagem tecnológica sobre o rival. A referência à nave Columbia e ao desastre da mesma (que ocorreu em 2003).
00:21:00	Ronald Reagan e François Mitterrand encontram-se informalmente durante a Cimeira do G7 no Canadá. Reagan faz saber a Mitterrand as suas preocupações face à possibilidade de este	Referência às Cimeiras do G7, encontros dos líderes dos países mais ricos do mundo com o intuito de debater questões de carácter internacional. A aliança entre EUA e França que não ultrapassa os limites da democracia e da vontade popular.	



Cena	Descrição	Exploração didática	Relação com os conteúdos históricos
	incluir ministros comunistas no seu governo. Mitterrand reafirma-se como aliado dos EUA mas rejeita qualquer intromissão destes nos assuntos políticos franceses. Mitterrand entrega a Reagan algumas informações já recolhidas por Pierre e que expõem os serviços de espionagem soviéticos.		
00:27:45	Pierre e Grigoriev encontram-se para negociar o pagamento da passagem de informações para o Ocidente.	Aproximações à cultura e sociedade Ocidental. A diferença das gerações transporta também consigo algumas modificações na forma de ser e de pensar política, social e culturalmente. Algumas referências à Sony, nova referência aos Queen e à Fnac.	
00:30:02	Pierre é seguido por dois polícias e pensa que essa situação se deve aos encontros que tem mantido com Grigoriev. Nesta cena retrata-se o tratamento dado àqueles que desafiam o sistema político vigente.	Uma vez mais repete-se a alusão às perseguições políticas do regime.	
00:35:00	Grigoriev e Pierre encontram-se novamente. Cenários e música que fazem referência ao passado da URSS.		
00:37:15	Grigoriev e Pierre conversam no parque sobre vários assuntos: ideologia política, sociedade, economia...	Referências à ideologia política comunista. Comparações passado/presente que apontam para o lado positivo (Grigoriev) e o lado negativo (Pierre) do comunismo. Terminam com a referência de que o país está «bloqueado», sendo necessário «explodir o sistema», «uma nova revolução»	O desenvolvimento económico e social da URSS ao longo das décadas que se seguiram à Revolução de 1917 asseguraram-lhe um patamar de relevo a nível mundial. A partir da segunda metade do século o desenvolvimento económico estagnou e começava a pairar a dúvida na capacidade do sistema comunista assegurar o progresso de outrora. Os sucessivos líderes a partir de Estaline (1953) debateram-se com grandes dificuldades em revitalizar o aparelho produtivo soviético.
00:39:17	Grigoriev e Pierre continuam a conversa sobre o comunismo. Desta feita referem-se às férias...	Alusão à ação política de alguns comunistas na Europa, concretamente na França onde é precisamente um governo comunista que institui o direito a férias (Governo da Frente Popular, 1936)	O desenvolvimento económico e social dos países ocidentais sustentou uma sociedade que assentava no bem-estar geral. A redução da mão-de-obra rural e industrial e o fortalecimento dos serviços do Estado



Cena	Descrição	Exploração didática	Relação com os conteúdos históricos
			(banca, comércio, seguros, etc.) levou ao aumento do PNB dos países e consequentemente, do rendimento disponível das populações. O aumento do poder de compra levou a alterações no consumo e a novos estilos de vida onde as férias assumem lugar de destaque na ocupação de tempos de lazer.
00:40:26	Igor imita, longe de todos os olhares, as atuações de Freddie Mercury.	A situação é insólita. Vemos um adolescente, no meio do nada, como que a esconder-se do mundo para imitar o vocalista de uma banda de sucesso ocidental. A t-shirt utilizada é alusiva à URSS no entanto, o comportamento é «ocidentalizado».	
00:42:08	Nesta cena são caracterizados os serviços de espionagem soviéticos. A reunião inclui os serviços secretos franceses e americanos, bem como os seus líderes, Mitterrand e Reagan.	É possível perceber o quão importante é para a URSS a utilização do KGB (serviços secretos). A espionagem é feita por todos os setores do Estado.	
00:46:18	Grigoriev e Pierre discutem a passagem de informações para o Ocidente.	A procura do bem comum interfere com o bem pessoal. Os protagonistas sentem o perigo das informações e das suas ações quer para eles, quer para as suas famílias. A ação que têm em mãos pode mudar o curso da História mas, no final, tudo se poderá resumir às implicações que este assunto tem nas suas próprias vidas. «Não vou dar cabo da minha vida e do meu casamento por razões de Estado».	
00:50:22	Grigoriev e Pierre falam do que poderá acontecer no futuro, depois do serviço estar concluído.	A memória histórica. O passado/ presente/futuro; qual a leitura que as gerações futuras darão àquilo que se faz no presente e se fez no passado. «Herói vs Traidor».	
01:12:58	Reagan mostra a uma cena do filme «O homem que matou Liberty Valance» para lhe ilustrar a mudança de ponto de vista.	A passagem de informações para o Ocidente faz com que os EUA ganhem uma vantagem teórica sobre a URSS. A cena do filme bem como a comparação da situação a uma jogada de póquer levam-nos a perceber que este é um ponto de viragem da história/História.	
01:16:29	Discurso de Ronald Reagan onde lança o programa «Star Wars» (Guerra das Estrelas)	A predominância espacial continua a ser uma prioridade durante a época de 1980. No filme esta ação sucede à informação de que a URSS não	Em 1983 é lançado pelos EUA o programa espacial «Guerra das Estrelas». Consistia num conjunto de radares, mísseis e satélites de funções defen-

→

Cena	Descrição	Exploração didática	Relação com os conteúdos históricos
		conseguiu progredir ao ritmo dos EUA no capítulo espacial. Os EUA ganham assim um trunfo importante que poderá desbloquear as tensões da Guerra Fria.	sivas e ofensivas que permitiam localizar e destruir mísseis durante a sua trajetória. A grande vantagem desta tecnologia é que sobreviveria a um possível ataque nuclear e serviria para contra-atacar, funcionando assim como elemento dissuasor de um primeiro ataque.
01:17:35	Reação de Gorbachev às medidas dos EUA.	A reação da URSS face ao avanço tecnológico dos EUA é a de, numa primeira fase, tentar perceber o alcance do programa americano e a possibilidade de a URSS se lançar num programa semelhante para igualar o rival. Referência a Andropov, líder máximo da URSS mas, na sua ausência, era Gorbachev quem liderava o país.	
01:18:54	Gorbachev percebe que a URSS está numa posição que exige mudanças.	«O país está numa posição crítica (...) deve ter um novo fôlego, nova energia. Se não, vai afundar-se no caos». «O país precisa de reformas (perestroika), reformas urgentes».	Em 1985 Gorbachev chega ao poder na URSS e tenta revitalizar o sistema político soviético: reforma da Constituição e realização de eleições livres; lançamento de medidas que permitissem a transição de uma economia planificada para uma economia de mercado; renovação dos quadros políticos. Neste período ficaram notabilizadas duas palavras: perestroika (reestruturação) e glasnost (transparência).

Conceitos do Filme:

VPK – Voенно-Промышленная Компания – Companhia industrial-militar;

KGB – Komitet Gosudarstvennoi Bezopasnosti – Comité de Segurança do Estado;

DST – Direction de la Surveillance du Territoire – Direção de Segurança Territorial;

CIA – Central Intelligence Agency – Agência Central de Informação;

Air Force One – Indicativo de qualquer avião que transporte o Presidente dos EUA;

G7 – Grupo internacional que reúne os sete países mais industrializados do mundo (atual G8);

NASA – National Aeronautics and Space Administration – Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço;

Star Wars Program ou **SDI** (Strategic Defense Initiative) – Programa Guerra das Estrelas ou Iniciativa Estratégica de Defesa – Consiste num programa de defesa aérea antimíssil.

A construção deste «Guião de Exploração do Filme» prende-se com a necessidade de sistematizar a informação transmitida pelo filme, na medida em que, a quantidade de dados disponibilizada, bem como a forma como esses dados são apresentados aos espetadores, requer uma atenção específica, especialmente quando os espetadores são alunos do 9.º ano de escolaridade. Recordamos, ainda, o conjunto de recomendações teóricas que apontam para um trabalho prévio de análise do filme, por parte do professor, que alerte os

alunos para o conjunto de temáticas por ele visadas, seja pelos seus aspetos técnicos, pelo conteúdo fílmico ou pelo conteúdo histórico que aborda.

Ao partirmos para a construção deste guião procuramos criar um instrumento didático que conseguisse, simultaneamente, reunir: os aspetos intrínsecos do filme – através da descrição da cena pretendemos não só criar um ponto de referência ao aluno que remeta para a memória do filme, mas também evidenciar alguns aspetos técnicos da sua realização que possam ter passado despercebidos aos alunos e que, através desta referência, seja possível enquadrá-los, quer na própria análise do filme, quer no contexto histórico a que se reporta; os aspetos didáticos do filme – neste ponto procuramos estabelecer uma ligação entre o filme e o processo de ensino-aprendizagem, através da desconstrução da linguagem cinematográfica e da conseqüente procura de significados inteligíveis para os alunos, com o intuito de facilitar a compreensão, quer do filme, quer da História; os aspetos históricos do filme – o objetivo deste campo prende-se com a necessidade de relacionar o conteúdo histórico do filme com a História que os alunos têm de estudar, sendo que a incorporação destes aspetos funciona como elo de ligação entre o real e a ficção, ajudando o aluno a descodificar algumas das visões que o filme oferece sobre a História.

A junção de todas estas vertentes num só instrumento de trabalho visava tornar o filme num recurso de referência para o estudo do período histórico em causa. As cenas descritas apontam para uma exploração didática possível que, por sua vez, está inserida num conteúdo histórico que deverá ser do conhecimento do aluno. Mas o exercício que se pretendeu estabelecer com este guião é multifacetado, na medida em que, independentemente do ponto de partida da análise, todos os aspetos caracterizados servem para ajudar o aluno a relacionar os conhecimentos que se pretendem atingir. Pensemos o exercício seguinte, com base no guião apresentado: o aluno está com dificuldades em perceber qual a evolução política, social e económica da URSS ao longo das décadas de 1970 e 1980. No filme, há várias cenas onde o aluno poderá absorver os conteúdos necessários para a exploração desta questão, por exemplo, na cena 00:37:15 os protagonistas falam sobre ideologia política numa linguagem que é familiar ao aluno, tornando os conteúdos históricos mais perceptíveis e acessíveis. A ligação entre estes dois elementos – filme e conteúdo histórico – não se faz, porém, de forma direta. Ela obriga a um esforço de associação de ideias, de interpretação, de conhecimento dos conteúdos que podem ser mobilizados, quer através da análise mais aprofundada do filme, quer da exploração didática do mesmo. É, portanto, neste jogo de relações e associações que o filme desenvolve as aprendizagens dos alunos (nos mais diversos níveis), proporcionando-lhes a aquisição de conhecimentos estruturados e multiperspetivados, apelando a um sentido crítico apurado para analisar os factos que lhes vão sendo apresentados.

Ao integrarmos num guião estes elementos, pretendemos aproveitar o potencial do filme no campo da associação de ideias, fazendo com que uma imagem ou cena tenha correspondência e significado na História que se pretende transmitir, o que acaba por facilit

tar a retenção de conhecimentos por parte dos alunos. Há ainda a considerar o fator motivacional, que atrai os alunos para o filme e cuja relação que estabelece com o aluno acaba por ser uma condição importante no interesse que gera relativamente às temáticas históricas versadas.

Após a visualização do filme e a entrega do «Guião de Exploração» houve ainda espaço para o debate, tendo como ponto de partida alguns aspetos do filme, algumas das referências apontadas no guião, e ainda algumas questões e comentários feitos pelos alunos que nos lançaram numa reflexão mais alargada sobre o filme.

Ao longo da exibição do filme procedemos a uma observação direta, nomeadamente no que respeita às reações que se vão gerando em torno do mesmo, alguns comentários que os alunos vão proferindo, os apontamentos que vão tirando e que acabam por mostrar o seu posicionamento face a este recurso.

Sob o ponto de vista da avaliação da aula, ao contrário do que acontece com os restantes planos de aula tradicionais, os critérios a avaliar não se centram propriamente nos conhecimentos adquiridos, uma vez que durante esta aula não existem objetivos de aprendizagem nem questões orientadoras. Contudo, há um conjunto de parâmetros passíveis de ser avaliados, nomeadamente: a atitude dos alunos face ao filme – como é que eles viram o filme e que importância lhe foi dada enquanto recurso didático? Estes referenciais podem ser observados através dos aspetos comportamentais dos alunos aquando da visualização do filme (Viram o filme com atenção? Demonstraram interesse nos conteúdos abordados? Colocaram questões ao professor?). A influência do filme no pensamento dos alunos – a questão que aqui se coloca vai de encontro à capacidade de o aluno distinguir entre facto e ficção. O que consideram os alunos verosímil? Como adaptaram o conhecimento transmitido pelo filme para as realidades históricas que estavam a estudar? Que elementos equaciona o filme e que vantagens apresenta em relação a outro tipo de fontes e recursos didáticos? Estas são algumas das questões que permaneciam em aberto aquando da visualização do filme. A sua exploração não foi imediata, os reflexos do filme só foram analisados na aula seguinte e, mais tarde, no momento de avaliação, contudo, ficaram alguns apontamentos recolhidos no diálogo estabelecido após a visualização do filme que podem ajudar a solucionar estas questões e levantar outras, para um conhecimento mais amplo das potencialidades do filme enquanto recurso didático.

Finalmente, no que respeita ao trabalho em competências e metas de aprendizagem, esta aula de exibição do filme e, depois, a análise do guião e debate sobre o filme, vão ao encontro de um conjunto alargado de procedimentos didáticos que possibilitam um trabalho efetivo em História. Em primeiro lugar, no campo das fontes – Tratamento e Seleção de Informação, Meta Final 6 – o filme representa uma fonte com a qual os alunos estão familiarizados, mas cujo tratamento didático na sala de aula é ainda pouco sustentado, razão pela qual, este tipo de trabalho com o filme, constitui ainda uma novidade para os alunos. Porém, a análise do filme não deixa de ser uma estratégia de aprendizagem diver-

sificada no conjunto de fontes com que os alunos estão habituados a trabalhar. Depois, no campo da compreensão histórica – Contexto, Tempo e Espaço, Metas Finais 3, 5 e 7 – o filme revela-se um instrumento importante na exploração destes domínios, uma vez que condensa num único produto todas estas dimensões históricas (oferecendo ao aluno uma perspetiva diferente da narrativa historiográfica), aliando facto e ficção numa imagem e linguagem diferentes daquela que eles veem como História; trata-se de uma História descompartmentada, que capta numa imagem, tempo, espaço e contexto históricos, que aborda o real, as personagens e personalidades da época, de uma forma mais atrativa para os alunos. Finalmente, relativamente à comunicação em História – Comunicação oral e escrita, Meta Final 12 – o filme possibilita a realização de um conjunto de tarefas de carácter oral ou escrito que facilitam a organização das ideias dos alunos em torno das reflexões que o filme suscitou, seja através da apresentação de comentários, sínteses explicativas, dissertações escritas, seja ainda através da organização de debates ou trocas de ideias num registo oral.

Neste sentido, estas segunda e terceira aulas dos alunos com cinema, não são apenas, como pudemos observar, simples aulas de visualização, elas obedecem a um conjunto de pressupostos didáticos que fomos aqui aflorando ao longo da contextualização teórica e que agora puderam ser aplicados sob o ponto de vista prático, em contexto de sala de aula.

A quarta e quinta aulas das turmas sem cinema deu sequência ao plano inicial dos conteúdos programáticos que estava previsto desenvolver. Trata-se das duas últimas aulas de 45' que surgem imediatamente antes do momento de avaliação e nelas foi abordado o último subtema previsto – «O mundo comunista: desenvolvimentos, bloqueios e ruturas».

No estudo deste tema, é referido pelo Programa de História, que se deve dar especial atenção à forma como evoluíram os países de influência comunista mas, mais concretamente, dever-se-á dar prioridade à evolução da URSS²⁷⁵. O Programa não é particularmente pormenorizado relativamente à forma como se deverá abordar este subtema, nem tão pouco específica a sua importância para a compreensão geral da temática da Guerra Fria, contudo, procurámos dar aos alunos uma perspetiva global da evolução da URSS e do conjunto de alterações que se verificaram no modelo comunista desde a década de 1950, até porque é esse o período de tempo que já tinha sido abordado no estudo das sociedades ocidentais.

No que respeita às estratégias de aprendizagem sugeridas pelo Programa, estas são as mesmas daquelas que apresentamos para as aulas anteriores deste subtema, uma vez que a generalidade das propostas de trabalho não faz referência ao estudo de uma temática em particular, preferindo adotar a sugestão de um conjunto algo diversificado de estratégias

²⁷⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*, vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 76. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

que podem depois ser rentabilizadas, pelo professor, de forma faseada, ao longo dos vários subtemas. Neste caso, relembramos apenas a opção pelo comentário a textos literários de opinião ou intervenção política, e ainda a utilização de música e filmes que contribuam para uma melhor compreensão dos problemas e vivências da época²⁷⁶.

O plano de aula que se segue reporta-se à quarta e quinta aulas do conjunto de seis aulas que compõem este estudo de caso.

PLANO DE AULA

Ano/Turma 9.º (sem cinema) Aula N.º 4 e 5 Duração: 45 + 45 minutos Professor: Tiago Reigada Data: Abril 2012

Sumário	O mundo comunista – desenvolvimento, bloqueios e ruturas: a evolução da URSS; o desmoronamento do bloco soviético e desagregação da URSS.
Motivação	Visualização do videoclip da música «Wind of Change» – Scorpions, com vista à problematização dos momentos que antecederam a queda da URSS bem como as promessas de mudança que se fizeram após a desintegração da URSS.
Situação – problema	A URSS lançou as sementes da sua própria destruição fazendo soprar «ventos de mudança». Porquê?
Questões Orientadoras	– O que distingue a política de Krushev da de Brejnev? – Quais as principais medidas levadas a cabo por Gorbachev? – Em que medida os acontecimentos de final da década de oitenta desencadearam o fim da URSS?

Competências	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem ²⁷⁷	Avaliação
– Redige um comentário à situação-problema da aula com vista à problematização da evolução do mundo comunista desde 1950 até 1990. (Comunicação em História). Meta Final 7 – O aluno apresenta sínteses sobre	– Com o final da 2.ª Guerra Mundial a URSS tinha levado a cabo uma rápida recuperação económica assente na planificação económica que privilegiara as indústrias de base. Após a morte de Estaline, Krushev (1953-1964) tomou a chefia da URSS optando por uma certa liberalização do sistema . A nível interno, adotou uma política de descentralização: denunciou a política de Estaline e concedeu uma maior influência aos soviets locais. A nível externo, procedeu a uma política de coexistência pacífica acordando com os EUA a limitação de experiências nucleares, construiu o Muro de Berlim e instalou uma base de mísseis em Cuba. Em 1964, Krushev foi afastado do poder devido ao falhanço	– Distingue a política de Krushev da de Brejnev.	- Exploração do documento 1 da (Ficha de Recursos 3) com o intuito de levar os alunos a perceber o alcance das medidas de Krushev e, a partir daí estabelecer a ponte para as políticas de Brejnev fazendo assim a comparação entre as duas.	– Observação direta; – Resposta oral às questões orientadoras

→

²⁷⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*, vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 76. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

²⁷⁷ As experiências de aprendizagem deste Plano de Aula encontram-se disponibilizadas em anexo.

Compe- tências	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
acontecimentos, processos e períodos de diversas sociedades, integrando várias causas (...) Meta Final 12 – O aluno comunica as suas ideias em História.	das suas políticas económicas. Brejnev (1964-1982) retoma a concentração de poderes e o culto da personalidade, à semelhança de Estaline. Muito embora a sua política económica tenha sido um fracasso, intensificou a repressão, perseguiu dirigentes políticos e controlou o bloco comunista. Estes foram precisamente os velhos erros que condenaram a sociedade soviética ao imobilismo. À data da sua morte, 1982, o comunismo vivia um impasse.			
	– Em 1985, Mikhail Gorbachev (1985-1991), dirigente máximo da URSS tinha como desafio vencer a estagnação do regime comunista. Para tal, procedeu a um conjunto de medidas tais como: reforma da Constituição, realização de eleições livres para deputados e libertação de dissidentes; medidas económicas com vista à construção de uma economia de mercado permitindo, assim, a criação de empresas privadas; renovação dos quadros políticos visando a integração de jovens qualificados. As ideias base da sua atuação foram a perestroika (reestruturação) e a glasnost (transparência). Todavia, a sua política económica falhou o que levou ao descontentamento social.	– Refere as principais medidas levadas a cabo por Mikhail Gorbachev.	– Leitura e análise do documento escrito 2 (da Ficha de Recursos 3) com o objetivo de levar os alunos a perceber quais as alterações provocadas pela política governativa de Gorbachev.	
	– A política de liberalização levada a cabo por Gorbachev trouxe consigo crise económica e agitação social. O final da década de oitenta foi particularmente gravoso para a URSS com a derrota na Guerra do Afeganistão e com a crescente vaga de manifestações que levaram a queda de vários governos comunistas na Europa. Assim, acontecimentos como a Queda do Muro de Berlim (1989) e a Reunificação da Alemanha vieram precipitar a desintegração da URSS. As repúblicas soviéticas foram, paulatinamente, declarando a independência e a economia de mercado começava a entrar na Rússia. A queda da URSS levou a Rússia aos limites territoriais que ocupava em finais do século XVII.	– Avalia o impacto dos acontecimentos do final da década de oitenta na desagregação da URSS.	– Exploração da cronologia 1 (Ficha de Recursos 3) onde se realçam os momentos mais marcantes da década de oitenta com o intuito de levar os alunos a perceber a importância destes para a desintegração da URSS. – Análise de um mapa relativo ao cenário político europeu após a desintegração do bloco soviético para que os alunos entendam as transformações políticas na Europa a partir deste período.	

A aula foi iniciada com a recapitulação de algumas temáticas já abordadas em aulas anteriores, nomeadamente o contexto histórico que estávamos a abordar, a situação política vivida entre os dois blocos após a 2.^a Guerra Mundial e ainda a situação económica e social dos EUA e das sociedades ocidentais, a partir de meados do século XX até à década de 1980. A recuperação destes conteúdos prende-se com a comparação que pretendíamos fazer entre EUA e URSS durante este período e com a forma como cada um dos blocos evoluiu durante estes primeiros trinta anos de Guerra Fria. Uma vez que já havia sido abordado o lado das sociedades ocidentais e EUA, restava-nos agora observar qual a evolução da URSS durante esse período. Igualmente, foram recuperados alguns conteúdos relativos ao progresso da União Soviética durante as décadas que antecederam a 2.^a Guerra Mundial e que contribuíram para que a URSS se estabelecesse como potência hegemónica, ao lado do rival americano.

Os conteúdos desta aula percorreram cerca de quarenta anos de História, desde a morte de Estaline até à desintegração da URSS em 1991, pelo que a situação-problema consistiu numa provocação aos alunos. Ela integrava pedaços da letra de uma canção que serviu de motivação para a aula (a música «Wind of Change» dos Scorpions) e ainda algumas pistas sobre a fase final da Guerra Fria.

Na situação-problema podia ler-se «A URSS lançou as sementes da sua própria destruição, fazendo soprar *ventos de mudança*. Porquê?». Através desta frase pretendíamos, por um lado, confrontar os alunos com uma realidade mutável, na medida em que os processos históricos decorrem de um conjunto significativo de condicionantes que interferem no desenrolar dos acontecimentos, daí o início da frase, que mostra aos alunos que a situação inicial da URSS em 1950 se foi deteriorando ao longo do tempo e por isso se refere que esta lançou as sementes da sua própria destruição. Mas, por outro lado, estas alterações vieram provocar um reajustamento político, económico e social que, a partir da década de 1990, sustentou uma mudança no equilíbrio de forças a nível mundial.

Ao introduzirmos a motivação para esta aula, (a exploração do videoclip da música «Wind of Change» da banda germânica Scorpions) o nosso objetivo passou por confrontar os alunos com um produto audiovisual de época (a música foi lançada em 1991) cuja letra nos aponta para a fase final da União Soviética, a queda do Muro de Berlim e a Reunificação Alemã, acontecimentos que ocorreram neste período e que são aqui abordados sob a perspetiva musical. Perante este cenário final que nos apontava para «ventos de mudança», era estabelecida a ponte entre a motivação e a situação-problema, que funcionariam em conjunto, para despertar interesse no aluno em descobrir como se desenrolou a História durante este período, contribuindo para que a situação se alterasse. Esta interrogação abriu espaço à exploração das questões orientadoras programadas para a aula, que sistematizaram a informação necessária para que os alunos entendessem o processo histórico do período que iriam agora estudar.

A primeira questão orientadora foi então ao encontro do período inicial da Guerra Fria no regime comunista. Pretendíamos saber como se havia organizado politicamente a URSS durante as primeiras décadas da segunda metade do século XX «O que distingue a política de Krushev da de Brejnev?». A questão aqui apresentada visava identificar dois períodos políticos distintos na URSS, através da comparação direta entre estes dois estadistas. Porém, seria também necessário recuperar a atuação política do governante anterior, Estaline, uma vez que a sua contribuição para a História da União Soviética fora de tal forma marcante que acabou por influenciar as governações políticas seguintes. Para analisar este conteúdo foi explorado com os alunos um documento histórico (Documento 1) onde Krushev fazia a denúncia do Estalinismo e, simultaneamente, lançava as bases para um clima de coexistência pacífica com o rival americano. Paralelamente, foram analisadas algumas das linhas gerais da atuação política de Krushev, que passaram pela adoção de uma política de descentralização de poderes, concedendo uma maior importância aos soviets locais, distanciando-se, dessa forma, da atuação política de Estaline; apesar de dar início a um período de coexistência pacífica com os EUA, foi nesta altura que se iniciou a construção do Muro de Berlim e que se deu a Crise dos Mísseis de Cuba, com a ameaça real de uma catástrofe nuclear. Com a saída de cena de Krushev, em 1964 chegava ao poder Brejnev, cuja atuação política se pautou por uma recuperação dos ideais estalinistas, deixando cair por terra as transformações iniciadas pelo seu antecessor. Com Brejnev retomava-se a concentração de poderes e o culto da personalidade, assistia-se a uma intensificação da repressão e um maior controlo do bloco soviético. Pese embora as oscilações políticas deste período, a situação económica da URSS agravava-se e, nos inícios da década de 1980, o regime comunista vivia um impasse.

Para a segunda questão orientadora, pretendíamos que os alunos percebessem em que medida as transformações políticas e económicas das décadas anteriores a 1980 influenciaram a alteração da atuação do novo líder da URSS, Mikhail Gorbachev. Assim, perguntamos: «Quais as principais medidas levadas a cabo por Mikhail Gorbachev?» Com o desafio de vencer a estagnação do regime comunista, Gorbachev toma posse em 1985, procedendo nessa altura a um conjunto de medidas estruturais que tinham como principal objetivo revitalizar a URSS. Para abordarmos este tema, foi lido e analisado um documento escrito da autoria de René Remond (Documento 2), que elencava as medidas tomadas por Gorbachev neste período. Destacam-se, desde logo, as linhas de força desta nova atuação política: a *perestroika* e a *glasnost*, que consistiam na reestruturação e transparência do sistema comunista. Em concreto, Gorbachev procedeu, no campo político, à reforma da Constituição, à realização de eleições livres para deputados e à libertação de dissidentes políticos; a nível económico, abriu a União a uma economia de mercado, privatizando alguns setores da economia. Contudo, a sua ação falhou, o que acabou por levar ao agravamento do descontentamento social.

Para a última questão orientadora que interrogava os alunos «Em que medida os acontecimentos de final da década de oitenta desencadearam o fim da URSS?», o objetivo passou pelo estudo da influência de um conjunto de acontecimentos marcantes neste período, bem como pela observação da atuação política de Gorbachev no desenrolar dos acontecimentos que levaram à desintegração da União Soviética. Com este intuito, foi analisada uma cronologia (Cronologia 1 – A década de oitenta) onde era possível visualizar os acontecimentos em causa, nomeadamente a Queda do Muro de Berlim e a Reunificação Alemã, juntamente com os intervenientes políticos deste período, quer nos EUA, quer na URSS, procurando, dessa forma, perceber qual a ligação que estes acontecimentos partilham entre si. A exploração desta cronologia visou mostrar aos alunos as causas da desintegração da URSS. Num segundo momento foi ainda trabalhado um mapa que mostra como se organizou politicamente a Europa, a partir de 1991, com a independência das Repúblicas Soviéticas e, conseqüentemente, com o fim da Guerra Fria.

A aula terminaria com a recuperação da situação-problema e a tentativa de resolução do conjunto de problemáticas lançadas no início da aula. Foi pedido aos alunos que exercitassem a competência da comunicação em História (metas finais sete e doze) através da redação de um comentário à situação-problema, enquadrando devidamente todo o conteúdo explorado durante a aula, através de uma leitura crítica, quer dos acontecimentos ocorridos, quer das experiências de aprendizagem apresentadas.

Em termos de avaliação, a observação direta do professor ao longo da aula teve em linha de conta, no que toca à aquisição de conhecimentos substanciais, os seguintes parâmetros avaliativos: a capacidade de mobilização dos conhecimentos anteriores para uma melhor compreensão do contexto histórico em estudo; a capacidade de distinguir linhas de ação política divergentes, no quadro de uma competição externa pela supremacia mundial; a percepção da necessidade de rutura na estrutura política, social e económica soviética, decorrentes do imobilismo visível a partir de inícios da década de 1980; o reconhecimento da importância de uma figura como a de Mikhail Gorbachev no contexto político nacional e internacional, para a alteração do contexto histórico mundial a partir da década de 1990.

Na quarta e quinta aulas das turmas com cinema demos continuidade à lecionação dos conteúdos programáticos previstos, que incluíram os subtemas: «As transformações do mundo contemporâneo», onde exploramos o dinamismo económico dos países capitalistas e as sociedades ocidentais em transformação; e ainda «O mundo comunista: desenvolvimentos, bloqueios e ruturas», com o estudo da evolução e fim da URSS. Os conteúdos desta aula são os mesmos que compõem as aulas dois a cinco das turmas sem cinema, embora houvesse a necessidade de condensar alguma da informação, uma vez que só tínhamos disponíveis 90' de tempo de aula. Todavia, não podemos esquecer que os assuntos que seriam aprofundados nesta aula já tinham sido abordados, ainda que indiretamente, aquando da visualização e análise do filme, feita nas aulas imediatamente anteriores.

Este conjunto de aulas das turmas com cinema diferencia-se, essencialmente, do das turmas sem cinema, no que diz respeito às experiências de aprendizagem. Aqui, o filme é parte essencial da dinâmica de trabalho com estes alunos. Ele é, simultaneamente, documento gerador de aprendizagens e complemento de outros recursos, na medida em que os conteúdos históricos podem ser desenvolvidos a partir do filme ou, por outro lado, o filme pode funcionar como elemento esclarecedor de outros recursos, como teremos oportunidade de ver mais adiante.

O plano de aula que se segue integra as aulas números quatro e cinco do estudo de caso. Por uma questão de organização temática e porque em duas das três turmas com cinema foi possível fazer estas aulas num bloco de 90', apresentamos estas duas aulas num único plano. Na turma que apenas dispôs de 45' + 45' os conteúdos foram divididos, sendo que foram explorados dois conteúdos em cada uma das aulas, perfazendo o total de quatro conteúdos.

PLANO DE AULA

Ano/Turma 9.º (com cinema) Aula N.º 4 e 5 Duração: 45 + 45 minutos Professor: Tiago Reigada Data: abril 2012

Sumário	Exploração didática do filme «O Caso Farewell»: o dinamismo económico dos países capitalistas; sociedades ocidentais em transformação; o mundo comunista: evolução e fim da URSS.			
Motivação	<i>Feedback</i> da aula anterior – exploração do guião do filme «O caso Farewell».			
Situação – problema	«Eu posso mudar o mundo!» Coronel Sergei Grigoriev in <i>L'affaire Farewell</i> .			
Questões Orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> – Como se desenvolveram economicamente as sociedades ocidentais após a 2.ª Guerra Mundial? – A que se deveu a nova abordagem económica e social a partir da década de setenta? – O que distingue a política de Krushev da de Brejnev? – Em que medida a ação política de Gorbatchev precipitou o colapso da URSS? 			
Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem ²⁷⁸	Avaliação
– Elaboração de um comentário escrito à situação problema da aula tendo em linha de conta o ponto de partida da	– Desde o final da 2.ª Guerra Mundial até à década de 1970 as sociedades ocidentais, especialmente os Estados Unidos, experimentaram um período de grande prosperidade económica – Época dos « Trinta Gloriosos ». Este crescimento económico deveu-se: riqueza em recursos naturais; surto demográfico decorrente do aumento da natalidade no pós 2.ª Guerra Mundial; aumento do poder de compra dos trabalhadores, resultado do pleno emprego e do	– Descreve o desenvolvimento económico das sociedades ocidentais após a 2.ª Guerra Mundial.	– Visualização de um excerto (seleção de partes (1'10"")) do filme «O caso Farewell» onde são apresentadas marcas da cultura ocidental, com o objetivo de levar os alunos a perceber o funcionamento da sociedade	Observação direta. Resposta oral às questões orientadoras

→

²⁷⁸ As experiências de aprendizagem deste Plano de Aula encontram-se disponibilizadas em anexo.

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
<p>aula (início da Guerra Fria) e o ponto de chegada (fim da Guerra Fria).</p> <p>Meta Final 12 – O aluno comunica as suas ideias em História, por escrito.</p>	<p>aumento dos salários; dinamização do consumo que assentava no marketing e na publicidade; intervenção do Estado na economia através da concessão de subsídios à agricultura, proteção social aos trabalhadores e financiamento ao progresso tecnológico.</p> <p>Na Europa, as alterações nos setores produtivos fizeram com que a agricultura e a indústria perdessem a importância de outrora e assistimos ao crescimento do setor terciário impulsionado quer pela necessidade de mão-de-obra especializada quer pela proliferação da oferta de serviços do Estado-Providência (banca, ensino, espetáculos, etc.). O Welfare State abrangia todos os trabalhadores e proporcionava-lhes abonos de família, serviços de saúde gratuitos, subsídios de desemprego, reformas, escolaridade obrigatória e gratuita. Neste contexto, verificou-se o aumento dos salários e do poder de compra, fatores que acabaram por se traduzir no aumento do consumo. Esta sociedade de bem-estar e consumo era sustentada pelo marketing, publicidade e crédito ao consumo.</p>	<p>– Justifica a nova abordagem económica e social a partir da década de setenta.</p> <p>– Distingue a política de Krushev da de Brejnev.</p>	<p>de consumo que surgiu com o progresso económico da década de cinquenta.</p> <p>– Exploração do esquema PowerPoint 2 (Ficha de Recursos B) da autoria do professor, que mostra a evolução económica das sociedades ocidentais ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970, com o intuito de levar os alunos a perceberem as similitudes do progresso económico entre a Europa e os EUA.</p> <p>– Exploração da Cronologia 1945-1991 que abarca todo o período da Guerra Fria com o intuito de mostrar aos alunos as alterações económicas registadas neste período.</p> <p>– Visualização de um excerto (seleção de partes (1'47'')) do filme «O Caso Farewell» sobre as alterações económicas verificadas na URSS ao longo do Comunismo bem como algumas cenas que ilustram o quotidiano russo da década de oitenta, com o objetivo de inserir os alunos no tempo e espaço da época retratada.</p> <p>– Leitura e análise do documento 1 (Ficha de Recursos</p>	→
	<p>– A década de 1970 marcou o início de uma crise económica e social. Nos EUA vinha-se avolumando o déficé financeiro resultado do prolongamento da Guerra do Vietname e da concorrência europeia aos produtos americanos. À escala internacional, os choques petrolíferos de 1973 e 1979 originaram uma crescente inflação que acabou por condicionar o aumento dos salários e, consequentemente, dos custos de produção levando numerosas empresas à falência e uma escalada no desemprego. A resposta à crise trouxe, sobretudo na década seguinte, um recuo do Estado-Providência e a opção pelo neoliberalismo (limitar a intervenção do Estado na economia, diminuição da despesa pública; privatizar empresas públicas; estimular a concorrência e o investimento).</p> <p>– Com o final da 2.ª Guerra Mundial a URSS tinha encetado uma rápida recuperação económica assente na planificação económica que privilegiara as indústrias de base. Após a morte de Estaline, Krushev (1953-1964) tomou a chefia da URSS optando por uma certa liberalização do sistema. A nível</p>			

Competências/Metas	Conteúdos	Objectivos/ Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
	<p>interno, adotou uma política de descentralização: denunciou a política de Estaline e concedeu uma maior influência aos soviets locais. A nível externo, apesar de fazer passar a ideia de uma política de coexistência pacífica (acordando com os EUA a limitação de experiências nucleares), construiu o Muro de Berlim e instalou uma base de mísseis em Cuba. Em 1964, Kruschev foi afastado do poder devido ao falhanço das suas políticas económicas. Brejnev (1964-1982) retoma a concentração de poderes e o culto da personalidade, à semelhança de Estaline. Muito embora a sua política económica tenha sido um fracasso, intensificou a repressão, perseguiu dirigentes políticos e controlou o bloco comunista. Estes foram precisamente os velhos erros que condenaram a sociedade soviética ao imobilismo. À data da sua morte, 1982, o comunismo vivia um impasse.</p> <p>– Em 1985, Mikhail Gorbachev (1985-1991), dirigente máximo da URSS, tinha como desafio vencer a estagnação do regime comunista. Para tal, procedeu a um conjunto de medidas tais como: reforma da Constituição, realização de eleições livres para deputados e libertação de dissidentes; medidas económicas com vista à construção de uma economia de mercado permitindo, assim, a criação de empresas privadas; renovação dos quadros políticos visando a integração de jovens qualificados. As ideias base da sua atuação foram a perestroika (reestruturação) e a glasnost (transparência). Todavia, a sua política económica falhou o que levou ao descontentamento social. O final da década de oitenta foi particularmente gravoso para a URSS com a derrota na Guerra do Afeganistão e com a crescente vaga de manifestações que levaram à queda de vários governos comunistas na Europa. Assim, acontecimentos como a Queda do Muro de Berlim (1989) e a Reunificação da Alemanha vieram precipitar a desintegração da URSS. As repúblicas soviéticas foram, paulatinamente, declarando a independência e a economia de mercado começava a entrar na Rússia. A queda da URSS levou a Rússia aos limites territoriais de finais do século XVII.</p>	<p>– Relaciona a atuação política de Mikhail Gorbachev com a desagregação da URSS.</p>	<p>B) com o objetivo de levar os alunos a perceber quais as alterações provocadas pela política governativa de Gorbachev.</p> <p>Visualização de um excerto (seleção de partes (1'08")) do filme «O Caso Farewell» onde se ficciona a ação política de Gorbachev neste período com vista à problematização das ações deste político e o seu impacto no precipitar dos acontecimentos que levaram ao fim da URSS.</p> <p>Exploração da Cronologia 1945-1991 que abarca todo o período da Guerra Fria, com especial incidência no final da década de 1980 e inícios da década de 1990, para que os alunos possam identificar os acontecimentos que precipitaram o fim da URSS.</p>	

Ao partirmos para a análise destas aulas não podemos deixar de ter em mente que os conteúdos programáticos que nela foram tratados são os mesmos das turmas sem cinema, embora com enfoques diferentes. Assim, não faremos uma descrição exaustiva dos conteúdos, realçaremos apenas as nuances que distinguem os dois tipos de aulas: que tipo de abordagem foi feita às experiências de aprendizagem destas aulas e com que objetivos; como foi integrado o filme ao longo da aula e de que forma ele contribuiu para o reforço das aprendizagens dos alunos.

A aula iniciou-se com uma sinopse das aulas anteriores, nomeadamente da aula introdutória deste estudo de caso (uma aula de contextualização do tema e do filme que seria depois visionado) e da segunda e terceira aulas que consistiram na exibição do filme e breve discussão. Ao retomarmos os conteúdos anteriores, foi ainda dado espaço à problematização do Guião de Exploração que fora entregue aos alunos na aula anterior e que servia agora de motivação para a exploração dos conteúdos da aula. Ora, este momento inicial serviu um duplo propósito: em primeiro lugar, situar os alunos na temática histórica que estávamos a estudar, recapitulando os aspetos essenciais que já haviam sido abordados; e, em segundo lugar, dar destaque ao filme enquanto elemento potenciador das aprendizagens que se iriam desenrolar ao longo desta aula – a recuperação do Guião vinha ainda a propósito do trabalho de casa que lhes fora atribuído na aula anterior e que agora tinha espaço para ser discutido em grande grupo.

A esta parte inicial juntamos ainda a situação-problema que, no caso das turmas com cinema, ia ao encontro do filme e das questões que este levantou. Optamos por utilizar uma frase que é proferida no filme pelo personagem Sergei Grigoriev, que afirma: «Eu posso mudar o mundo!». A frase remete-nos para as duas fases da aula: uma primeira fase em que os alunos são confrontados com a evolução económica, política e social, tanto das sociedades ocidentais (onde incluímos os EUA), como da URSS, e depois, uma segunda fase, em meados da década de 1980, quando as circunstâncias em que fora concebido o período da Guerra Fria começam a alterar-se, abrindo espaço para a reorganização da ordem mundial. O desafio lançado aos alunos com esta frase passava por tentarem identificar os focos de rutura e continuidade ao longo do período estudado. A partir desta apropriação dos conteúdos históricos estudados, a frase surgiria como uma provocação face ao conceito de mudança em História, o que obrigaria os alunos a equacionarem, comparativamente, o papel do indivíduo na edificação de uma sociedade, os seus ritmos evolutivos, a sua diversidade de ideias e interesses. Nesta problematização deveria estar sempre presente o conteúdo do filme, uma vez que era apenas esse que os alunos conheciam nesta fase inicial da aula. As ideias afloradas pelos alunos eram depois canalizadas pelo professor ao encontro dos conteúdos históricos que iriam ser estudados.

Como poderia Grigoriev mudar o mundo? O que tinha acontecido entre 1950 e 1980 para que o mundo necessitasse de uma mudança? A partir destas interrogações partimos para a exploração da primeira questão orientadora «Como se desenvolveram económica-

mente as sociedades ocidentais após a 2.^a Guerra Mundial?». Para abordar esta questão foi analisado um excerto do filme «O caso Farewell» onde era possível inferir algumas das alterações económicas registadas no início da segunda metade do século XX. O excerto em causa mostra um conjunto de cenas onde são visíveis pedaços da cultura ocidental em plena União Soviética, nomeadamente a referência a símbolos culturais da época, como é o caso da banda de rock britânica «Queen», ou ainda a um conjunto de produtos mundialmente conhecidos, como o *cognac* ou a *champagne*. Estas referências vão ao encontro da expansão económica vivida pelas sociedades ocidentais ao longo das décadas de 1950/60, cuja prosperidade assentava, entre outros fatores, no advento da publicidade e do marketing, na mundialização de um conjunto de grandes empresas que começaram a constituir multinacionais em vários países ocidentais, fazendo com que fosse mais fácil aceder a uma grande variedade de produtos. A partir desta dinamização inicial, partimos para a exploração de um esquema síntese (Esquema *PowerPoint* 2), onde enumeramos os fatores deste crescimento económico na Europa e nos EUA, e que permitiram que os alunos percebessem, por um lado, a evolução económica dos países em causa e, por outro lado, as repercussões deste clima de prosperidade nestas sociedades, ao longo do período que ficou conhecido como *os Trinta Gloriosos*. Para além dos fatores que levaram à afirmação americana durante este período, lançamos ainda um olhar sobre as transformações económicas na Europa, nomeadamente a afirmação do Estado-Providência e as suas características.

A segunda questão orientadora aponta já para meados da década de 1970 quando a economia ocidental começou a arrefecer. Depois de termos visto o crescimento galopante ao longo das duas décadas imediatamente anteriores, as sociedades ocidentais entravam agora num período de crise. Assim, pretendíamos saber «A que se deveu a nova abordagem económica e social a partir da década de 1970?». Para explorarmos esta questão com os alunos, recuperámos a cronologia (Cronologia 1945-1991) que havia sido distribuída e discutida na aula inicial de contextualização do filme, uma vez que sistematizava a informação necessária para responder à questão orientadora. Nela, os alunos puderam observar que a Guerra do Vietname se arrastou durante uma década, o que acabou por resultar num avolumar do défice financeiro americano; por outro lado, os choques petrolíferos de 1973 e 1979, também eles assinalados na cronologia, suscitaram a discussão sobre as consequências dos mesmos ao nível da inflação, do aumento dos custos de produção e dos reflexos imediatos na falência de empresas e na escalada do número de desempregados. Com efeito, se a economia estava a recuar, era necessária uma nova abordagem política para enfrentar este problema. É portanto neste cenário que assistimos ao recuo do Estado-Providência e à opção por políticas neoliberais: a limitação da intervenção do Estado na economia, a diminuição da despesa pública, privatização de empresas, estímulo à concorrência e ao investimento privado. Com efeito, foi impossível evitar comparações entre a década de 1970 e o momento atual da economia portuguesa, pelo que, o diálogo iniciado

neste conteúdo serviu para fazer uma reflexão sobre a História, os seus ensinamentos e a importância de conhecer o passado para perceber o presente.

Finalizado o estudo das sociedades ocidentais, os restantes conteúdos incidiram sobre o mundo comunista. Ao longo dos mesmos, a referência ao filme foi frequente, na medida em que os conteúdos estudados abarcam a temática do mesmo. O filme tornou-se, neste momento da aula, uma referência para a exploração de conteúdos, não que o mesmo não tivesse já acontecido noutros períodos da aula, como pudemos observar, mas, se anteriormente a alusão ao filme suscitava os conteúdos de forma indireta, agora iríamos debruçar-nos diretamente sobre o filme e a sua abordagem histórica.

Na terceira questão orientadora, tínhamos como objetivo mostrar aos alunos «O que distingue a política de Krushev da de Brejnev?» Desta vez, e ao contrário do que acontecera com as turmas sem cinema, a abordagem ao tema fez-se a partir de Brejnev e não de Krushev. Ao longo do filme há várias cenas que nos mostram o quotidiano soviético desta época e sobre o qual podemos reunir material para refletir com os alunos. Assim, foi editado um pequeno clip de vídeo onde colocamos algumas cenas do filme que nos permitem explorar a questão orientadora, centrando-nos no período inicial da década de 1980. A primeira cena mostra-nos um conjunto de «episódios» do quotidiano soviético deste período, onde é possível ver: uma estátua de Lenine que aponta para a recuperação de uma figura histórica do passado soviético; ao mesmo tempo, surgem na imagem um conjunto de jovens que marcham e cantam ao som de uma cantiga da juventude comunista, o Komsomol; a imagem segue para uma estação de autocarro, onde se vê, em pano de fundo, um cartaz de propaganda a Brejnev – a exploração didática deste momento vai ao encontro de medidas concretas levadas a cabo pelo líder soviético, nomeadamente o culto da personalidade e a propaganda do regime. Na segunda cena, podemos ver um outro momento do filme, referente à atuação da polícia política do regime, que perseguia alguém no metro; inicialmente pensamos ser o protagonista o alvo desta perseguição, no entanto ela é dirigida a outra pessoa – através desta cena podemos observar um outro traço da atuação política de Brejnev, a perseguição política (para além desta cena em concreto, fizemos ainda a referência à própria história do filme e à perseguição de que foram alvo os protagonistas). A cena que se segue mostra uma paisagem soviética com estátuas imponentes, símbolos do regime, material bélico e algumas crianças a brincarem em cima de tanques de guerra; a música de fundo transporta-nos para o tempo e espaço aí caracterizados. A cena final que compõe este excerto mostra-nos os dois protagonistas, Pierre Froment e Sergei Grigoriev, a falarem sobre ideologia política. A exploração deste diálogo foi particularmente importante, pelo que faremos aqui uma transcrição do que disseram para depois analisarmos a exploração que foi feita com os alunos.

Sergei: É um sonho bom, o comunismo!

Pierre: Sim, respira-se felicidade nas vossas ruas! As pessoas estão extasiadas pela alegria.

Sergei: É difícil alcançar esse sonho. Sabe em que idade ficou a Rússia em 1917? Na Idade Média. Quarenta anos depois somos os primeiros a enviar um homem ao espaço. Os primeiros! Hoje, o sistema está completamente parado. Temos de fazer explodir o sistema.

A partir deste diálogo pudemos recuperar aquilo que foi o progresso da URSS desde a revolução de 1917. Das estruturas quase feudais que se mantinham na Rússia czarista, o país mudara completamente face ao impulso industrial e tecnológico que se verificou durante cerca de quarenta anos. Ora, como refere Grigoriev, quarenta anos depois, em 1957, estava já no poder Krushev, a URSS desafiava a supremacia mundial com os EUA, chegando mesmo a ser a primeira nação a enviar um homem ao espaço. Agora, em 1981, refletindo sobre o passado, Sergei mostra-se desencantado com o sistema, refere-se ao comunismo como um «bom sonho» que agora se encontra «parado».

Face aos erros do regime, é necessário, na sua opinião, «fazer explodir o sistema». Neste diálogo podemos ainda ver mais duas referências aos conteúdos que os alunos estão a estudar. «Hoje [1980], o sistema está completamente parado». Este bloqueio é visível pela falta de atuação política – Krushev e Brejnev apenas alteraram estilos de governação, não procederam a nenhuma reforma estrutural do sistema (Krushev rompeu com as orientações Estalinistas, enquanto Brejnev recuperou os ideais deste, através da intensificação da política repressiva, do culto da personalidade e da progressiva concentração de poderes) – pela estagnação económica – a União Soviética tinha vindo a baixar a produtividade e não conseguia acompanhar os níveis económicos de outrora – pelo crescente descontentamento social – o qual é aqui personificado no filme através da personagem de Sergei Grigoriev. A outra referência aponta já para a transição política que se viria a concretizar «Temos de fazer explodir o sistema!». A entrada em cena de Mikhail Gorbachev viria a trazer a mudança que falava Grigoriev, a tal «explosão do sistema». É com esta afirmação que partimos para a exploração do último conteúdo desta aula.

A última questão orientadora ia ao encontro desta fase final do mundo comunista. Queríamos saber «Em que medida a ação política de Mikhail Gorbachev precipitou o colapso da URSS?» Para desenvolver os conteúdos desta questão optamos por fazer uma exploração conjunta de um documento escrito, um documento fílmico e ainda uma cronologia. O texto é o mesmo que foi utilizado nas turmas sem cinema e ele é o elemento principal da exploração deste conteúdo, contudo, e porque o filme nos mostra a personagem de Gorbachev e, inclusivamente, a referência à ação política da *perestroika*, aplicada num contexto de necessidade de reformulação da ação política, pensámos ser importante que os alunos relembassem a cena do filme para que, dessa forma, integrando os acontecimentos do filme e aqueles que puderam analisar no documento historiográfico que lhes fora apresentado, conseguissem compreender o alcance das medidas reformadoras de Gorbachev. A cena visualizada pelos alunos mostra-lhes a reação de Gorbachev a um discurso do Presidente Ronald Reagan à nação americana, onde explica que os EUA haviam

descoberto uma forma de conter os mísseis nucleares soviéticos, através de medidas defensivas colocadas na órbita da terra. É também comunicado a Gorbachev, pelos seus conselheiros, que a URSS perdera todas as fontes de informação (na cena anterior do filme são descobertos os espões que estavam no ocidente ao serviço do KGB). Neste cenário, Gorbachev afirma, que, para que o país não se afunde definitivamente no caos, são necessárias reformas (*perestroika*) urgentes. É portanto com a informação proveniente destas duas fontes, que os alunos puderam estruturar a primeira parte da questão orientadora, relativa à política de Gorbachev. Para a segunda parte da questão, relativamente à desagregação da URSS, foi retomada a análise da «Cronologia 1945-1991», com ênfase no final da década de 1980 e inícios da década de 1990 e nos acontecimentos deste período que vieram precipitar o fim da URSS, como é o caso da Queda do Muro de Berlim e a Reunificação Alemã.

Com a exploração das questões orientadoras terminadas, restava-nos olhar para a competência a desenvolver e a meta a atingir. À semelhança das turmas sem cinema, terminamos este conjunto de aulas com a elaboração de um comentário escrito à situação-problema. Foi uma forma de reforçar a ideia da importância do filme ao longo das aulas que haviam sido lecionadas, mas também um desafio à capacidade dos alunos integrarem as diversas fontes de informação com que foram confrontados, num exercício de comunicação em História. Através dele, poder-se-iam já avaliar, a capacidade de síntese dos alunos, o sentido crítico com que interpretaram as informações presentes nas fontes com que tiveram oportunidade de trabalhar, o distanciamento face ao pensamento de autor – que revela a autonomia com que o aluno é capaz de estruturar o seu próprio raciocínio – e ainda a capacidade de o aluno ter uma visão estruturada e globalizante do passado, integrando várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento e percebendo as várias histórias que contribuem para o desenrolar da História.

A avaliação destas aulas das turmas com cinema fez-se através de uma observação direta aos alunos e ao seu comportamento ao longo da aula, seja ao nível da participação, do interesse demonstrado pelas temáticas estudadas, ou ainda pela pertinência das observações/comentários que foram fazendo. Os restantes parâmetros avaliados, sobretudo ao nível dos conhecimentos adquiridos, passaram: pela capacidade de mobilizar conhecimentos anteriores e colocá-los ao serviço das novas aprendizagens que se iam desenvolvendo; pela articulação dos conhecimentos de carácter económico e social com a vertente política das sociedades, que determinou a atuação dos governantes ao longo do período de tempo estudado; pela capacidade de analisar, comparativamente, a evolução das sociedades ocidentais e do mundo comunista após a 2.^a Guerra Mundial; pela capacidade de proceder a uma reflexão global, relativamente à alteração das estruturas políticas mundiais, a partir de inícios da década de 1990, percebendo os fatores que contribuíram para essa mudança.

5.3 Ficha de avaliação

Após estas cinco aulas de leção de conteúdos, que incidiram, quer nas turmas com cinema, quer nas turmas sem cinema, sobre os mesmos conteúdos, mas recorrendo a estratégias diferentes, para a sexta aula do estudo de caso estava reservada a avaliação dos conhecimentos adquiridos ao longo das últimas aulas. O processo avaliativo obedeceu a um conjunto de critérios específicos que se distribuem em três níveis: os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelos documentos normativos em vigor, o Currículo Nacional, o Programa de História e as Metas de Aprendizagem; a aplicação dos planos de aula postos em prática ao longo do estudo de caso, na medida em que estes são o reflexo das aproximações feitas às temáticas históricas desenvolvidas em contexto de sala de aula; a construção de um instrumento avaliativo que permitisse estabelecer uma base comparativa concreta, para analisar as abordagens metodológicas estabelecidas e os resultados alcançados, nomeadamente, as diferenças evidenciadas entre as turmas com e sem cinema, ao longo deste estudo.

Relativamente às orientações enunciadas pelos documentos normativos, a sua presença na ficha de avaliação é perceptível de forma indireta. Com efeito, se pensarmos que o Programa de História estabelece os objetivos de aprendizagem de um tema ou subtema, de uma forma geral, pouco aprofundada, estamos perante uma orientação avaliativa que não individualiza os conhecimentos específicos a testar, o que implica que o aluno deverá possuir conhecimentos globais sobre um determinado tema. Por exemplo, o Programa de História refere que os alunos devem, sobre a temática relativa ao «Antagonismo dos grandes blocos: a Guerra Fria», «compreender que a Guerra Fria resultou, fundamentalmente, das tendências hegemónicas das duas grandes potências, dando origem à formação de blocos militares e identificar alguns conflitos que ocorrem nesse contexto»²⁷⁹. Ora, apesar de este objetivo ser colocado sobre o epíteto de específico, há nele pouco de específico – o Programa menciona apenas as linhas gerais dos conteúdos, não pormenoriza as aprendizagens, o que acaba por não corresponder à abrangência espectável quando nos referimos a objetivos específicos.

Quando anteriormente nos reportamos aos objetivos de aprendizagem do Programa de História, dissemos que estes serviram de referência para a elaboração dos indicadores de aprendizagem que depois apareceram no plano de aula. Agora, ao nível da ficha de avaliação, continuamos a ter em linha de conta as orientações sugeridas pelo Programa, embora a sua materialização se encontre mais próxima dos objetivos enunciados ao longo dos planos de aula.

²⁷⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS: 74. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_2.pdf>. [Consulta realizada em 07-11-2013].

Pese embora esta associação entre o Programa e os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada aula, no caso das Metas de Aprendizagem e do Currículo Nacional, apesar de estes também terem um espaço nos planos de aula aqui apresentados – em cada aula de 45’ podemos desenvolver uma competência e uma meta que, apesar de serem documentos diferentes, têm propósitos convergentes – o momento de avaliação faz com que se equacionem, permanentemente, as competências desenvolvidas pelo aluno em cada uma das questões. A título de exemplo, se pensarmos na competência essencial de tratamento e seleção de informação, a forma de avaliar se o aluno é ou não competente neste domínio só pode ser feita através da capacidade demonstrada na utilização adequada das fontes que lhe são disponibilizadas. Neste sentido, as metas de aprendizagem vêm operacionalizar as competências, na medida em que estabelecem objetivos finais, referenciais de aprendizagem que podem ser mensuráveis.

A conjugação de documentos legais e planos de aula foi sempre tida em linha de conta, mantendo-se depois essa mesma ligação no instrumento avaliativo. Assim, quando falamos na transposição dos conteúdos trabalhados em sala de aula para a ficha de avaliação, estabelecemos como critério, a adequação entre o que foi desenvolvido na sala de aula e o que é expectável que, conseqüentemente, os alunos dominem. Por esta razão, reproduzimos na avaliação algumas das problemáticas levantadas ao longo da aula, para que a mobilização de saberes e conhecimentos por parte dos alunos se coadune com aquilo que estudaram. O desafio na avaliação passa por saber aplicar, autonomamente, todos os conhecimentos que foram desenvolvidos ao longo das aulas e aprofundados com o estudo individual de cada aluno.

Finalmente, ficou estabelecido que o instrumento de avaliação deveria funcionar como uma plataforma de comparação entre os dois métodos de aprendizagem, com e sem cinema. A única forma de conseguir executar este parâmetro seria apresentando um teste de avaliação igual para todas as turmas, independentemente das estratégias de aprendizagem que foram seguidas nas aulas do estudo de caso. Sendo as perguntas iguais para todos os alunos, o foco da nossa atenção concentrar-se-ia nas respostas observadas, quer nas turmas com cinema, quer nas turmas sem cinema.

Com estes critérios em mente foram elaboradas as fichas de avaliação que compõem a sexta e última aula do estudo de caso. A estrutura que se segue corresponde às questões que compõem a ficha de avaliação²⁸⁰. A última questão da ficha de avaliação (questão 6.1), bem como o espaço de opinião que é solicitado no final da prova, divergem nas turmas com e sem cinema. Assim, serão apresentadas nesta ficha, devidamente identificadas, as duas versões da prova.

²⁸⁰ A ficha de avaliação aqui apresentada corresponde apenas à estrutura da prova. Na versão final entregue aos alunos é dado espaço para a resposta.

FICHA DE AVALIAÇÃO

1. Completa os espaços no texto (14 pontos)

Após a 2.ª Guerra Mundial a hegemonia do mundo passou a ser disputada por duas superpotências, _____ e _____. Cada um destes países pretendia lutar pela expansão da sua área de influência e pelo triunfo da sua ideologia política; o primeiro pelo capitalismo liberal e o segundo pelo _____. A influência destas potências estendeu-se a outros países fazendo com que se formassem dois blocos opostos: o bloco _____ e o bloco _____ que pretendiam fortalecer os seus aliados política, económica e militarmente. Entramos na era do mundo _____. Entre estes blocos originou-se um clima de fortes tensões e conflitos que ficou conhecido como _____.

2. Lê com atenção o documento que se segue.

A

Embora o aspeto mais óbvio da Guerra Fria fosse o confronto militar e a cada vez mais frenética corrida ao armamento nuclear no Ocidente, não foi esse o seu maior impacto. As potências nucleares envolveram-se em três grandes guerras (mas não uma contra a outra).

Eric Hobsbawm, *A Era dos Extremos*, 4.ª ed., 2008

2.1. Tendo como base o documento A, relaciona a existência de um clima de tensão entre os dois blocos com o aparecimento de conflitos localizados, durante a Guerra Fria. Não te esqueças de identificar esses conflitos. (15 pontos)

3. Assinala com um V as afirmações verdadeiras e com um F as falsas. De seguida, corrige as falsas. (15 pontos)

- Depois da 2.ª Guerra Mundial seguiu-se um período de grave crise económica e financeira.
- A economia americana assentava na dinamização do consumo através da publicidade e do marketing.
- À influência americana na alimentação, cultura e moda dá-se o nome de *american way of life*.
- O *Welfare State* ou Estado-Providência surgiu na Europa a partir de 1960 e abrangia apenas as classes mais desfavorecidas proporcionando-lhes abonos de família e serviços de saúde gratuitos.
- A partir de 1970 a Europa entra num período de grande prosperidade.
- Algumas das políticas Neoliberais consistem na redução da despesa pública, na privatização de empresas e no estímulo do investimento privado.

4. Atenta nos documentos que se seguem.



Estilo de vida americano – *american way of life*

C

(...) O apelo à compra atinge um verdadeiro paradoxismo nesses templos do consumo que são os supermercados (...). Todos eles estão organizados com base numa ideia elementar: o comprador apropria-se, de graça, de uma mercadoria, quando lhe pega e a mete ao carrinho. O pagamento na caixa só virá depois [...]. Tem-se assim tendência para adquirir muitas mercadorias e artigos inúteis.

Jornal *Le Monde*, 11 Março 1979

4.1 Analisa, tendo em conta os documentos B e C, o estilo de vida das sociedades ocidentais durante o período que ficou conhecido como «Os Trinta Gloriosos» ou «A Era de Ouro». (15 pontos)

5. Faz corresponder os chefes de estado com os respetivos países que cada um liderou durante a década de 1980. (16 pontos)

Chefes de Estado	Países
<ul style="list-style-type: none"> • Mikhail Gorbatchev • François Mitterrand • Ronald Reagan • Margaret Thatcher 	<ul style="list-style-type: none"> • EUA • França • Reino Unido • URSS • RFA

6. Observa atentamente a a documento e a imagem que se seguem.

D Na segunda metade dos anos 70 [...] o país começou a perder o seu dinamismo. Os fracassos económicos tornaram-se mais frequentes [...]. Encorajava-se a lisonja e o servilismo. [...] A *perestroika* significa ultrapassar o processo de estagnação, [...] criando um mecanismo eficiente para a aceleração do progresso económico e social [...] É o amplo desenvolvimento da democracia, do autogoverno socialista, o encorajamento da iniciativa e da criatividade, mais *glasnost*, crítica e autocrítica em todas as esferas da sociedade. Significa maior respeito pelo indivíduo e maior consideração pela dignidade pessoal. [...]

Mikhail Gorbatchev, *Perestroika*, 1987



Queda do Muro de Berlim (1989)

6.1. «Eu posso mudar o mundo!» Serguei Grigoriev in «O Caso Farewell». (turmas com cinema)

6.2. *A URSS lançou as sementes da sua própria destruição fazendo soprar ventos de mudança.* (turmas sem cinema)

Tendo em conta aquilo que estudaste sobre o bloco comunista e baseando a tua resposta nos documentos

D e E, redige um comentário à afirmação anterior onde refiras: (25 pontos)

- A atuação política de Krushev e Brejnev;
- O impacto das medidas reformistas de Gorbatchev;
- O fim da URSS.

Para finalizar, pedia-te apenas que me desses a tua opinião acerca do conjunto de aulas que tiveste sobre o período da Guerra Fria.

TURMAS COM CINEMA

1. Qual a tua opinião acerca da utilização do filme na aula de História?
2. A visualização do filme foi, ou não, uma ajuda para compreenderes melhor a matéria de História que abordamos em sala de aula?
3. O filme fez com que procurasses saber mais sobre este período?

TURMAS SEM CINEMA

1. Sentir-te-ias mais motivado se estas últimas aulas tivessem recorrido ao cinema para abordar a matéria de História?
2. Para ti, quais são as vantagens ou desvantagens da utilização do filme na aula de História?

O teste de avaliação é composto por dois tipos de perguntas: as perguntas de critério mínimo e as perguntas de aperfeiçoamento. As primeiras caracterizam-se por serem perguntas ou exercícios de resposta direta, que se centram na capacidade do aluno: pesquisar nos documentos apresentados; interpretar corretamente os documentos; mobilizar conhecimentos trabalhados na sala de aula; explorar outros saberes pertinentes; situar acontecimentos no tempo, espaço e contexto; organizar correta e logicamente o discurso. Já as perguntas de critério de aperfeiçoamento caracterizam-se pelo seu caráter explicativo e implicam: a capacidade do aluno ser preciso relativamente à formulação de cada resposta (factos, lugares, personagens, situações históricas); a capacidade do aluno relacionar e confrontar dados/informações de várias fontes; coerência da resposta e correção da linguagem²⁸¹.

No teste de avaliação aqui em análise, consideram-se de critério mínimo os exercícios 1, 2.1, 3 e 5, que correspondem a uma percentagem de 60% do total da prova, enquanto que as questões 4.1 e 6.1, com uma pontuação de 40%, são consideradas perguntas de aperfeiçoamento, tendo em conta as características que apresentam. Detenhamo-nos um pouco mais na análise da ficha de avaliação²⁸².

O primeiro exercício propõe aos alunos que completem os espaços em branco no texto que lhes é apresentado. Trata-se de um texto que reúne alguns dos conteúdos abordados na primeira aula deste estudo de caso. Nele, é apenas pedido aos alunos que identifiquem um conjunto de conceitos, definições que foram trabalhadas em sala de aula e que faziam parte dos instrumentos de estudo à sua disposição, nomeadamente o Manual Escolar. Em termos simples as questões que os alunos deveriam saber responder para completarem adequadamente este texto são: Qual o nome das duas superpotências que disputaram a hegemonia do após a 2.^a Guerra Mundial? EUA e URSS. Com que ideologia política se identificava cada uma delas? Capitalismo liberal – EUA – Comunismo – URSS. Que blocos se formaram neste período? O bloco ocidental e o bloco de leste. Como ficou o mundo após esta demarcação de poderes? Entramos na era do mundo bipolar. Por que nome ficou conhecido o período de tempo marcado pelo clima de tensão e conflitos localizados entre os dois blocos? Guerra Fria.

A segunda questão do teste confrontava os alunos com um texto historiográfico, à semelhança daquele que havia sido explorado na primeira aula. Mudava apenas o autor do texto. Se na aula analisamos um texto de René Remond, agora era-lhes sugerida a análise de um texto de Eric Hobsbawm (que também não era desconhecido para os alunos, falamos dele na segunda e terceira aulas do estudo de caso). A análise do texto aponta-nos para a existência de um clima de tensão, expresso pelo equilíbrio militar e económico entre as duas potências, e refere a corrida ao armamento nuclear como uma forma de agudizar essa

²⁸¹ Veja-se, sobre este aspeto da avaliação, as observações efetuadas por Aníbal Barreira e Mendes Moreira, em parte aqui adaptadas ao modelo de teste de avaliação. Cf. BARREIRA & MOREIRA, 2004: 33-35 e 83-96.

²⁸² Os critérios de correção do teste (simplificados) encontram-se em anexo.

tensão. Ora, estes conteúdos foram discutidos na aula e deveriam agora ser mobilizados na interpretação deste texto. Num segundo momento do texto é referido que o aspeto mais relevante da Guerra Fria foi talvez o facto de terem existido três guerras durante este período, embora nenhuma delas as tivesse envolvido diretamente. Com esta afirmação os alunos deveriam recuperar a definição de guerra dada na primeira aula, bem como o facto de as duas superpotências nunca se terem envolvido num conflito direto, pese embora os conflitos localizados que foram salientados na primeira aula (Bloqueio de Berlim, Construção do Muro de Berlim, Crise dos mísseis de Cuba) e as três guerras que referia Hobsbawm (Coreia, Vietname e Afeganistão) que foram abordadas ao longo deste estudo de caso.

No exercício três, era pedido ao aluno que identificasse as afirmações como verdadeiras ou falsas, corrigindo depois as falsas. As afirmações apresentadas referem-se a conteúdos ligados à economia dos EUA e das sociedades ocidentais após a 2.^a Guerra Mundial e até finais da década de 1970. Trata-se de um exercício simples, que corresponde a critérios mínimos, mas que permite aferir a capacidade do aluno perceber dinâmicas económicas de prosperidade e crise (o período de prosperidade a partir de 1950 e a crise que lhe seguiu ao entrarmos na década de 1970), alterações do estilo de vida das populações (o *american way of life* e o Estado-Providência na Europa), os mecanismos de resposta à crise a partir de 1970 (as políticas Neoliberais).

A questão quatro colocava os alunos perante uma resposta de nível mais complexo. Foram-lhe apresentados dois documentos: um documento iconográfico onde se podia observar uma imagem do quotidiano americano, com a legenda «Estilo de vida Americano – *american way of life*» e ainda um documento escrito do Jornal *Le Monde* datado de 1979. A análise dos dois documentos apontava para os conteúdos relativos às sociedades ocidentais do após 2.^a Guerra Mundial, onde a prosperidade económica imperava. Através da imagem, os alunos eram confrontados com o retrato de uma família americana, onde o pai chegava do emprego e tinha em casa, à sua espera, a mulher e os filhos (alusão ao boom demográfico deste período); ao fundo, o avião e um cenário de paz e harmonia, completavam a descrição do ideal de felicidade da sociedade americana. Era, portanto, este *american way of life* que era propagandeado às restantes sociedades ocidentais através da cultura, da moda, da alimentação, etc. Este clima de prosperidade relacionava-se intrinsecamente com a notícia do jornal *Le Monde*, que apontava para uma realidade deste período, o crédito ao consumo. Esta referência deveria lembrar os alunos das características económicas desta época – uma fase de bem-estar, pleno emprego, melhores salários, onde o marketing e a publicidade faziam apelo ao consumo desenfreado, mas, simultaneamente, um período que se caracterizou por uma crescente preocupação social, com o advento do Estado-Providência na Europa. Esta questão exigia dos alunos uma elevada flexibilidade de raciocínio para conseguir relacionar todos estes elementos e perceber a ligação existente entre cada um deles.

O exercício cinco pedia aos alunos para fazerem corresponder os chefes de estado aos países que governaram. Esta questão ia ao encontro da exploração que havia sido feita de algumas personalidades históricas deste período. Em ambas as turmas, com e sem cinema, foram distribuídas fichas de enriquecimento sobre estas personalidades históricas e elas foram referidas, oportunamente, durante as aulas. Porém, as turmas com cinema tiveram ocasião de «ver» estas personalidades ou «ouvir» falar delas durante o enredo do filme. O objetivo deste exercício passava pelo reconhecimento, por parte dos alunos, da importância dos chefes de estado de cada país durante este período, uma vez que eles foram personalidades marcantes na História mundial, sendo por isso necessário conhecê-los.

Finalmente, a última questão era aquela que exigia mais dos alunos e colocava à prova os seus conhecimentos sobre este período: a sua atenção durante as aulas do estudo de caso, a sua capacidade argumentativa e espírito crítico, a capacidade em relacionar os diversos instrumentos/recursos utilizados. Foi-lhes pedido um comentário a uma frase sendo que, embora as frases divergissem entre as turmas com e sem cinema, o conteúdo da resposta e as referências dadas eram similares. Para os auxiliar na resposta, para além dos elementos que poderiam mobilizar das aulas, seja do filme seja dos outros recursos que foram analisados, foram ainda disponibilizados dois documentos: um documento escrito e um documento iconográfico. O primeiro era da autoria de Mikhail Gorbachev, sobre as reformas planeadas para levar a URSS rumo ao desenvolvimento económico, a imagem, por seu turno, faz referência à queda do muro de Berlim.

O comentário pedido na avaliação correspondia à competência/meta exercitada no decurso das duas últimas aulas e focava-se, sobretudo, no conhecimento dos alunos relativo aos conteúdos trabalhados sobre o mundo comunista. A frase a comentar foi a situação-problema das últimas aulas. Esta tinha sido alvo de problematização oral na sala de aula, pelo que o exercício proposto não era desconhecido para os alunos. As pistas dadas serviam para uma melhor estruturação do texto e adequavam-se às abordagens efetuadas durante as aulas. Os alunos foram ainda incentivados a incorporar, nos seus comentários, elementos dos recursos utilizados nas aulas, sejam as músicas, o filme, textos ou cronologias; o objetivo desta questão era perceber com que conhecimentos ficaram os alunos sobre este período e de que forma tinham funcionado (ao nível da memória, da motivação ou do conteúdo) os vários recursos.

O desafio lançado aos alunos propunha uma análise ao mundo comunista desde o final da 2.^a Guerra Mundial até inícios da década de 1990, mais concretamente: as transições políticas no seio da URSS e as diferentes atuações dos seus chefes máximos, desde a abordagem descentralizadora e crítica de Krushev ao retorno ao passado Estalinista de Brejnev; a chegada ao poder de Gorbachev e a sua política reformista que assentava nas ideias de *perestroika* e *glasnost* (como refere o documento); as consequências da desorganização interna da URSS que levaram à sua desagregação, com a queda do muro de Berlim a marcar o retorno a uma Alemanha unificada e a uma nova era política na Europa e no

resto do mundo, sendo a queda do muro o símbolo do fim da Guerra Fria. A palavra mudança aparecia nas duas frases «Eu posso mudar o mundo!» e a «URSS lançou as sementes da sua própria destruição fazendo soprar ventos de mudança». O comentário, por sua vez, sugeria exatamente que os alunos abordassem a mudança operada no mundo ao longo de mais de quatro décadas de História.

No seu todo, este teste de avaliação privilegiou os conhecimentos substantivos dos alunos ao longo do estudo de caso. As metodologias utilizadas serviram este propósito. Não era nosso objetivo que os alunos soubessem analisar o filme ou que o conhecessem em profundidade. O filme serviu para desenvolver o conhecimento histórico e, por essa razão, a avaliação centra-se no conhecimento que os alunos possuem sobre a temática estudada e não sobre o recurso. Contudo, é obviamente importante que os alunos analisem o filme, tirem partido dele, sabendo utilizar criteriosamente o conhecimento que este lhes fornece, mas até que ponto podemos afirmar que o filme é um recurso importante na aprendizagem dos alunos? De que forma contribuíram todos os instrumentos aqui analisados para um maior e melhor conhecimento da disciplina de História? Como foram potenciadas as aprendizagens ao longo das aulas? Qual a interação dos alunos relativamente às metodologias propostas – o cinema foi ou não importante para eles? A que níveis se manifestou importante o cinema para a melhoria das aprendizagens?

O capítulo que se segue vem aferir estas e outras questões relativamente às potencialidades do cinema quando utilizado em sala de aula. Nele, serão analisadas as observações feitas ao longo do estudo de caso, o decurso das aulas e as problemáticas levantadas pelos alunos. Faremos ainda a descrição das incidências das aulas com especial relevo para as reflexões decorrentes das observações efetuadas enquanto professor/investigador. A análise de dados culminará com a avaliação comparativa dos resultados obtidos pelas turmas com e sem cinema, mas também com a avaliação do progresso registados pelas seis turmas comparativamente ao ponto de partida (as avaliações do 1.º e 2.º períodos).

CAPÍTULO II

ANÁLISE DE DADOS

A linha de rumo que temos vindo a aplicar ao longo de todo este trabalho tenta conciliar os diferentes aspetos que interferem na aquisição de conhecimentos históricos substanciais. Sob o ponto de vista didático, os planos de aula já apresentados, bem como a utilização do filme enquanto recurso, são o resultado do conjunto de perspetivas teóricas e aplicações práticas da relação transversal entre cinema, História e Didática. Não obstante, procuramos ter sempre presentes as orientações curriculares e programáticas que nos permitem tornar este estudo uma abordagem possível às recomendações expressas nos documentos legais que regem o Ensino da História. Também no campo da análise de dados, procuramos manter estas ligações que sustentam o nosso trabalho e que continuam a servir de referencial para a sistematização deste capítulo.

Com o objetivo principal de aferir as potencialidades de um recurso como o cinema na sala de aula de História, partimos para a análise dos dados recolhidos ao longo do estudo de caso. Este capítulo reúne os elementos que resultaram da observação participante do estudo – feita pelo investigador segundo um conjunto de parâmetros que nos permitem avaliar o potencial das metodologias utilizadas ao nível da experiência didática em sala de aula – e ainda das fichas de avaliação – registo escrito que nos possibilitou aferir os resultados concretos das capacidades e saberes desenvolvidos ao longo das aulas que compõem este estudo de caso.

1. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Relativamente à observação participante, a prioridade passou por sistematizar toda a informação pertinente que resultou da lecionação das aulas, nomeadamente: a forma como decorreram as aulas, as suas incidências, a participação dos alunos, a adesão às metodologias utilizadas, principais conclusões relativamente às estratégias usadas, evolução dos conhecimentos e capacidades dos alunos, pontos de convergência e divergência entre aulas com e sem cinema. Esta observação das aulas está intimamente relacionada com a descrição dos planos de aula que efetuámos no capítulo anterior. Com efeito, neste momento de análise de dados pretendemos aflorar as questões que se prendem, não com a exploração dos conteúdos e das estratégias de aprendizagem, mas com forma como estes foram recebidas pelos alunos e em que medida eles se traduziram no enriquecimento das aprendizagens realizadas. À semelhança do modelo utilizado na descrição dos planos de aula, faremos agora uma reflexão, passo a passo, das observações efetuadas ao longo do estudo de caso.

Para além desta observação participante, também nos apoiámos nos resultados obtidos pelos alunos através da realização de uma ficha de avaliação, cujo objetivo passou não só pela apreciação do nível de conhecimentos e saberes obtidos ao longo destas aulas, mas também pelas competências desenvolvidas, metas atingidas e desempenhos evidenciados

no campo das aprendizagens transversais entre as turmas com e sem cinema. Na avaliação levada a cabo, pretendemos saber: como se fizeram as aprendizagens, qual a influência das metodologias utilizadas na expressão escrita dos alunos, na capacidade de analisar as fontes de informação apresentadas, na memorização de conteúdos, na interligação de saberes, na capacidade argumentativa e sentido crítico. Sendo a comparação de estratégias diferentes a prioridade deste estudo, não deixaremos, porém, de analisar o comportamento específico de cada turma, tentando perceber o ponto de partida e o ponto de chegada dos seus alunos, com o intuito de identificar a sua evolução ao longo deste processo.

Com vista à análise de um conjunto variado de dados que tendem para a problematização do papel do cinema na sala de aula enquanto recurso didático, entendemos a observação participante como uma ferramenta imprescindível para aferir até que ponto diferentes metodologias podem potenciar aprendizagens significativas na disciplina de História.

Referimo-nos no capítulo anterior às características das turmas que participaram neste estudo de caso. Recuperamos agora algumas das informações essenciais que nos mostram o ponto de partida das seis turmas relativamente ao comportamento que apresentam no contexto de aula. Ao nível da participação oral, dissemos anteriormente que a turma Asc²⁸³ mostrava uma maior tendência para utilizar este tipo de comunicação, em contraste com uma participação escrita menos frequente, essencialmente no que diz respeito ao cumprimento de tarefas em sala de aula; por oposição, verificava-se à partida para o estudo, uma menor participação oral na turma Acc e uma melhor adesão ao cumprimento de tarefas escritas pelos alunos desta turma. Já nas turmas Bsc e Bcc havia bons níveis de participação oral e cumprimento de tarefas; de realçar apenas o facto de a participação na primeira turma ser mais distribuída por todos os seus elementos, enquanto que, na segunda, a participação cabia praticamente sempre aos mesmos alunos. Finalmente, as turmas Csc e Ccc eram equiparáveis ao nível da participação, sendo que a única diferença que se poderia apontar, era o facto de a primeira turma apresentar uma participação que tinha de ser impulsionada pelo professor, ao passo que, na turma Ccc, verificava-se uma participação mais espontânea.

Os elementos aqui recuperados resultam das informações prestadas pelos professores das respetivas turmas e servem de ponto de partida para a observação agora efetuada pelo investigador. Se ao nível da comunicação em História era essencial ter estas estas indicações de partida, que nos ajudam depois a tirar algumas conclusões no que diz respeito à evolução das diferentes turmas, ao nível do Tratamento e Seleção da Informação e da

²⁸³ Relembramos aqui as siglas criadas no capítulo anterior para identificar as turmas: às escolas foi atribuída uma letra (A, B ou C). A distinção das turmas fez-se relativamente à metodologia utilizada no estudo de caso ou seja, se utiliza ou não cinema (cc – com cinema; sc – sem cinema). Assim, teremos na Escola Secundária Inês de Castro as turmas Acc e Asc; na Escola Secundária Dr. Joaquim Ferreira Alves as turmas Bcc e Bsc; na escola E.B. 2,3 D. Moisés Alves de Pinho as turmas Ccc e Csc.

Compreensão Histórica o ponto de partida poderia ser verificado na aula inicial que, como vimos, foi idêntica para as turmas com e sem cinema.

Com o intuito de simplificar a informação proveniente da observação feita pelo investigador, optamos nesta fase por criar um quadro de análise que categorizasse os dados recolhidos, tendo em conta os três núcleos essenciais do conhecimento em História: o Tratamento e Seleção de Informação, a Compreensão Histórica (tempo, espaço e contexto), a Comunicação em História. Dentro destes núcleos, foram ainda criados subnúcleos que nos indicavam o grau dos conhecimentos atingidos: identificação, compreensão, reflexão. Assim sendo, procurámos estabelecer, em cada um dos domínios do conhecimento histórico, até que ponto os alunos mostraram dominar essa capacidade. O quadro que se segue (Quadro 2) exemplifica a observação efetuada durante este estudo.

Quadro 2 – Categorização dos dados da observação participante

Tratamento e Seleção da Informação	Identificação	O aluno identifica as diversas fontes de informação apresentadas.
	Compreensão	O aluno é capaz de distinguir diferentes fontes e selecionar nelas a informação essencial que lhe permite construir conhecimento autónomo.
	Reflexão	O aluno mobiliza, através de diferentes fontes (aulas, livros, cinema...), os conhecimentos necessários para validar a informação recolhida. O aluno assume uma postura crítica e reflexiva face ao conhecimento histórico apreendido.
Compreensão histórica (Tempo, Espaço, Contexto)	Identificação	O aluno é capaz de situar um acontecimento histórico no seu tempo espaço e contexto.
	Compreensão	O aluno percebe a importância dos vetores tempo, espaço e contexto na construção do conhecimento histórico, apropriando-se destas noções para explicar os acontecimentos históricos.
	Reflexão	O aluno entende os acontecimentos de forma diacrónica e multiperspetivada, enquadrando-os criticamente no conjunto de dados que tem à sua disposição.
Comunicação em História (Oral, Escrita)	Identificação	O aluno apresenta dificuldades em comunicar as suas ideias em História, fazendo-o de forma pouco aprofundada.
	Compreensão	O aluno consegue comunicar as suas ideias em História de uma forma estruturada e coerente.
	Reflexão	O aluno comunica, sem dificuldades, as suas ideias em História, utilizando vocabulário específico da disciplina, expressando-se com rigor e objetividade, demonstrando autonomia e criatividade de pensamento.

Embora a observação de aula recorresse a uma avaliação essencialmente qualitativa, os parâmetros apresentados podem também ser vistos à luz de uma abordagem quantitativa sendo que, nesse caso, a categoria de identificação enquadra-se nos níveis um e dois, a compreensão corresponde aos níveis três e quatro e, finalmente, a reflexão insere-se já no

nível cinco. A opção pela primeira via permite-nos depois, na fase de exploração dos dados observados, proceder a um enquadramento teórico mais apropriado à avaliação metodológica que pretendemos efetuar, na medida em que a análise qualitativa nos coloca perante uma caracterização global da turma e do decurso das aulas, que se aproximam mais da realidade verificada ao nível das aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos, ficando a classificação obtida numa segunda linha de análise.

Perante esta organização de dados partiremos agora para a observação das aulas. A estruturação deste momento de análise passa pela apresentação de um quadro de observação, aula a aula, que inclui todos os parâmetros de observação associados às turmas que participaram no estudo de caso. O quadro servirá de ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre as observações efetuadas ao longo de cada aula. As informações recolhidas serão depois confrontadas, para avaliar as metodologias utilizadas, os progressos registados e os desempenhos obtidos.

O quadro que se segue (Quadro 3) refere-se às observações registadas na aula 1. Face à impossibilidade de assinalar o comportamento individual de cada aluno, optámos por fazer refletir na informação presente no quadro a observação da turma, no seu todo, ou seja, a participação dos vários elementos da turma contribuiu para uma ideia geral sobre o funcionamento coletivo dos alunos. Contudo, sempre que se justificar, alertaremos para alguns comportamentos individuais que possam ser importantes para a reflexão global da observação da turma.

Os conteúdos desenvolvidos nesta aula são idênticos nas turmas com e sem cinema, havendo apenas algumas alterações no que se refere à motivação utilizada e ao objetivo da aula, uma vez que, para as turmas com cinema, esta funcionou como introdução e contextualização ao filme. Não obstante, os conteúdos trabalhados foram iguais em todas as turmas.

Quadro 3 – Observação da aula 1

Turmas \ Domínios	Tratamento e Seleção da Informação			Compreensão Histórica			Comunicação em História		
	I	C	R	I	C	R	I	C	R
Asc		X		X		X			
Acc		X		X		X			
Bsc		X			X		X		
Bcc		X		X			X		
Csc		X			X		X		
Ccc		X		X		X			

A primeira aula mostrou-nos a realidade subjacente a cada uma das turmas que intervieram neste estudo de caso. Todas elas diferentes, umas mais participativas, outras menos,

umas mais motivadas, outras menos, no entanto, sabíamos que o efeito novidade causado pela intromissão de um elemento estranho à turma se poderia refletir numa alteração dos comportamentos na sala de aula. Estamos conscientes desta possibilidade, contudo, pelo que pudemos observar, o efeito novidade foi-se diluindo ao longo desta primeira aula, o que nos permitiu aceder ao comportamento normal destes alunos durante uma aula de História.

Começemos, pois, por analisar comparativamente o desempenho das várias turmas no domínio do Tratamento e Seleção da Informação. Os dados apresentados no quadro apontam-nos para comportamentos semelhantes em todas as turmas. Na generalidade das turmas, os alunos conseguem reunir, através das fontes, as informações necessárias para construir conhecimento sobre o assunto que estamos a desenvolver. Contudo, esta capacidade também se deve, em grande medida, ao questionamento que o professor elabora para cada uma das fontes. O questionamento constante por parte do professor vai decompondo a informação, vai fazendo com que cada pergunta lançada parta de uma organização conceptual dos conteúdos a desenvolver, sendo este um processo que acaba por facilitar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Não obstante, este procedimento mostra-nos que os alunos são capazes de compreender a informação presente nas fontes que lhes são apresentadas, mas revela também, inversamente, que a capacidade de refletir sobre as fontes de informação apresentadas não se traduz numa autonomia de pensamento, uma vez que o acesso ao conhecimento é mediado pelo professor. O caso do documento escrito analisado nas diferentes turmas intervenientes é um exemplo desta observação. Todas as turmas conseguiram identificar e compreender as informações presentes no documento, respondendo às questões apresentadas pelo professor. Quem foram os vencedores da 2.^a Guerra Mundial? A que sistemas ideológicos se refere o autor? Para além da ideologia, que outros fatores agravaram o diferendo entre EUA e URSS? Na opinião do autor a que se deve este clima de tensão? A progressividade e complexificação das questões mostrou-nos que os alunos conseguem compreender a linguagem historiográfica e organizar a informação de acordo com o que lhes é perguntado, no entanto, em nenhuma destas questões, os alunos foram capazes de mobilizar outros conhecimentos para a estruturação de uma resposta mais complexa. Por exemplo, a apropriação da informação já transmitida ao longo da motivação e da exploração da situação-problema, constituía uma fonte de conhecimento que poderia e deveria ter sido utilizada pelos alunos para responder à questão orientadora «Como se organizou politicamente o mundo após a 2.^a Guerra Mundial?».

Na análise do mapa verificamos, uma vez mais, o mesmo problema. Os alunos conseguem chegar ao objetivo lançado com a exploração do mapa (identificar os conflitos localizados que emergiram neste período), mas a sua compreensão depende em grande medida da orientação do professor. A relação entre conteúdos não é conseguida, pois os alunos não conseguem descortinar as ligações entre os diversos assuntos abordados na aula. Eles assumem as fontes apresentadas como inquestionáveis, o que depois acaba por

se traduzir numa incapacidade de ler/deduzir o conteúdo que aí se encontra, embora de forma implícita.

Mas, se ao nível dos recursos tradicionais (documento e mapa), a reflexão e problematização da fonte de informação não são assumidas diretamente, o mesmo não acontece com os recursos audiovisuais (no caso das turmas com cinema o trailer do filme «O Caso Farewell» e nas turmas sem cinema a música «Burning Heart»). Observamos, através da exploração destes recursos, que a eficácia dos mesmos relativamente às tarefas de tratamento e seleção da informação, é substancialmente maior nos alunos, na medida em que os níveis de identificação e compreensão da mensagem transmitida pelo recurso são apreendidos com mais facilidade. Ao introduzirmos o trailer do filme na motivação para a aula, tínhamos em mente dois objetivos: problematizar o conceito de Guerra Fria a partir de um caso de espionagem e fazer uma primeira ligação entre o filme e os conteúdos históricos da disciplina. Após a visualização do trailer, os alunos classificaram o período que viram como um período de grandes tensões e reconheceram a importância da espionagem, decorrente da tensão que se vivia (na tentativa de – como foi referido por alguns alunos – «prevenir um ataque do inimigo»). A mediação do professor, neste caso, foi praticamente inexistente, o que nos leva a considerar que houve uma apropriação do conhecimento transmitido pela fonte, que se refletiu depois numa conclusão, decorrente da seleção da informação que lhes fora disponibilizada. Algo similar aconteceu nas turmas que exploraram a música «Burning Heart». A junção de imagens/texto num produto audiovisual, contribuiu, em larga escala, para uma maior eficácia na exploração deste recurso; através da análise da letra da música, os alunos foram capazes de identificar rapidamente as nações em confronto – há algumas referências indiretas na música que apontam para esta realidade, quando refere «Dois mundos colidem, nações rivais» (...) «Será ocidente contra oriente, ou Homem contra Homem?» – e relacionar o conteúdo da música com a situação-problema lançada anteriormente. A vertente motivacional, bem como a utilização de uma linguagem pouco complexa e, até certo ponto, familiar para os alunos, facilitou a aquisição de conhecimentos, que depois se traduziram numa participação oral bastante rica e diversificada.

Tanto no trailer do filme como no clip de música, foi possível observar uma maior participação dos alunos, uma maior capacidade de interpretação e seleção de informação relevante, que lhes permitiu compreender melhor o período histórico retratado.

No seguimento da aula, as turmas Acc, Bcc e Ccc tiveram uma terceira questão orientadora que introduziu mais alguns recursos que foram explorados durante a aula: é o caso da sinopse e contexto histórico do filme, da ficha de enriquecimento e, finalmente, da cronologia. Este terceiro conteúdo abarcava a criação dos serviços secretos por parte dos EUA e URSS e o recurso à espionagem durante o período da Guerra Fria. Didaticamente, o conteúdo serviria ainda de introdução ao filme, ao contexto histórico em que se inseria e aos protagonistas que apresentava.

A exploração deste conteúdo não trouxe grandes alterações no que respeita à postura dos alunos face à problematização das fontes. A informação continua, geralmente, a ser assumida passivamente, com exceção da sinopse do filme. Se, por um lado, a informação que lhes é fornecida relativamente ao contexto histórico da época e aos protagonistas políticos não merece qualquer reflexão ou questionamento, por outro lado, os elementos ficcionais e a trama do filme são alvo de problematização ou relação com outros conhecimentos que os alunos têm. O mesmo tinha já acontecido na exploração do trailer, como salientámos anteriormente, porém, desta feita, os alunos fizeram uso das referências presentes no trailer para sistematizar a informação textual da sinopse. A ligação ao personagem James Bond (mencionado no trailer) foi incorporada na exploração da história do filme, assim como o clima de tensão que havia sido abordado durante a aula, sendo agora replicado na caracterização ficcional do filme.

No domínio do Tratamento e Seleção de Informação, esta primeira aula mostrou-nos uma atitude diferente relativamente à utilização dos recursos didáticos. Podemos considerar que há uma maior predisposição dos alunos para analisar recursos audiovisuais e, da mesma forma, a introdução destes elementos na aula de História alarga o leque de participação oral dos alunos, que captam melhor a mensagem que lhes é transmitida e se sentem, por isso, mais confiantes para a analisar.

Esta capacidade de compreender a informação transmitida pelas fontes de informação utilizadas seria depois importante para o domínio da Compreensão Histórica, na medida em que era através das fontes que os alunos recebiam a informação necessária para partir para o conhecimento dos conteúdos. Neste aspeto, começamos a perceber melhor quais as reais potencialidades de cada uma das turmas em mobilizar a informação já transmitida. Vimos, no domínio anterior, que a exploração das fontes teve, em larga medida, a mediação do professor, razão pela qual foi possível aos alunos atingir o nível de compreensão, contudo, no domínio da Compreensão Histórica (tempo, espaço e contexto) pretendemos aferir até que ponto as turmas são capazes de agregar os diferentes elementos que compõe o conhecimento histórico e construir, através deles, um pensamento autónomo e coerente.

Era, pois, fundamental, que no final desta primeira aula os alunos tivessem bem definidos os elementos tempo, espaço e contexto, uma vez que era a partir deles que se solidificariam os conteúdos das restantes aulas. Observámos neste ponto que houve comportamentos distintos nas turmas envolvidas. As turmas Bsc, Csc revelaram ter compreendido os conceitos trabalhados e os conteúdos abordados, sendo capazes de se expressar oralmente, respondendo às questões orientadoras, integrando os diversos elementos presentes nas fontes e na explicação do professor, evidenciando uma boa apropriação da informação presente nas fontes analisadas, sendo capazes de construir um pensamento lógico e coerente. Porém, as turmas Asc, Acc, Bcc e Ccc, não revelaram a mesma capacidade. O que foi possível observar confrontou-nos com a incapacidade dos alunos transformarem as infor-

mações provenientes dos documentos analisados e das explicações do professor em conhecimento histórico substantivo. No decurso da exploração dos conteúdos, os alunos conseguiam, ainda que com alguma dificuldade, perceber as relações causais que se estabelecem entre os acontecimentos históricos: por exemplo, no segundo conteúdo foi explorado um mapa, com o intuito de levar os alunos a refletir sobre o despoletar de alguns conflitos localizados. A identificação desses conflitos localizados fez-se sem grande dificuldade, os alunos perceberam que a inexistência de conflitos diretos fez com que surgissem outros focos de instabilidade que, por sua vez, levaram ao confronto indireto entre EUA e URSS. No entanto, não conseguiram integrar o deflagrar destes conflitos num contexto político internacional de grandes tensões e de ameaça nuclear, que impedia as duas superpotências de se enfrentarem diretamente. Apesar de os alunos conseguirem identificar as situações históricas, não conseguem ter a destreza de pensamento necessária que lhes permita explicar, globalmente, todas as componentes do conhecimento histórico. Assim, quando era proposta a resposta oral às questões orientadoras, tornava-se perceptível a dificuldade de algumas destas turmas em organizar coerentemente os conteúdos trabalhados, para conseguir dar uma resposta completa e aglutinadora.

Assinalámos anteriormente, no quadro da aula 1 (Quadro 3), que, no domínio da Compreensão Histórica, quatro das seis turmas revelaram um nível de aquisição de conhecimento insuficiente, que passou apenas pela identificação dos acontecimentos históricos no seu tempo, espaço e contexto, sem que houvesse lugar a explicação das variáveis que condicionam esses acontecimentos. Destas quatro turmas, podemos observar que esta é uma dificuldade comum às três turmas com cinema (Acc, Bcc, Ccc). A capacidade de relacionar estes elos de ligação que ajudam a compreender os conteúdos históricos foi atenuada na exploração do trailer do filme. Através deste recurso, foi-lhes mais fácil compreender, e até certo ponto refletir, sobre tempo, espaço e contexto históricos. Embora a exploração do trailer tivesse sido feita num momento inicial da aula, (ainda não tinham sido lecionados quaisquer conteúdos), foi possível observar que: os alunos identificaram claramente o tempo e espaço em que decorre a ação histórica do filme (durante o período da Guerra Fria, em Moscovo); os alunos perceberam, através desta seleção de imagens e texto, que a ação se desenrola num contexto de grande tensão (os alunos referiram algumas das ações que contribuíam para essa caracterização – secretismo, passagem de documentos confidenciais, James Bond e espionagem); apesar de não conhecerem os intervenientes políticos deste processo, reconheceram que eles tinham uma participação importante no desenrolar da história/História (referiram os nomes de Mitterrand e Reagan que eram mencionados no trailer); os alunos perceberam ainda, que a ação humana decorre de motivações prévias que determinam a sua atuação (o trailer mostra um conflito interno entre as personagens, com imagens que levantam dúvidas quanto aos impulsos que os levaram a agir – na exploração do trailer os alunos apontaram algumas possibilidades quanto às motivações de cada personagem, o que nos mostra uma capacidade de refletir

em contexto, capacidade essa que não se verificou com nenhum outro recurso durante esta primeira aula).

Há também, neste domínio de conhecimento, uma aptidão por parte dos alunos em refletir e pensar historicamente. As noções de tempo, espaço e contexto são mais acessíveis em recursos audiovisuais (como é o caso do trailer do filme «L'affaire Farewell»). Podemos apontar algumas hipóteses que decorrem das observações efetuadas. A linguagem cinematográfica coloca o aluno perante uma multiplicidade de solicitações e sensações, sejam expressões faciais, entoação de voz, linguagem informal, diálogos curtos, entre outros aspetos, que contribuem para uma melhor assimilação das várias componentes da ação. Com efeito, é compreensível que os alunos tenham descortinado a importância de nomes como Reagan ou Mitterrand, mesmo desconhecendo a importância histórica destes personagens políticos; é também plausível que a organização formal das informações contidas no trailer pudesse ter suscitado nos alunos a sensação de que existiam várias motivações por detrás da atuação de cada uma das personagens fictícias. Ainda que estas sejam observações provisórias, decorrentes de um primeiro contacto dos alunos com este recurso, os resultados obtidos apontam-nos para a existência no cinema de uma capacidade comunicativa que, nos aspetos mencionados, supera os recursos mais tradicionais (documentos escritos, mapas, cronologias, entre outros). Não questionamos, contudo, a importância destes recursos, apenas constatamos o facto de o trailer do filme ter sido alvo de uma análise mais assertiva por parte dos alunos, quando comparado com outros recursos utilizados.

Ao nível da Comunicação em História, verificamos em todas as turmas envolvidas um bom nível de participação por parte dos alunos. A nível oral, foram correspondendo de forma natural às solicitações do professor, isto é, ao questionamento exercido pelo professor ao longo da aula seguia-se uma participação voluntária por parte da generalidade dos alunos. Como fomos referindo ao longo da análise dos domínios do Tratamento e Seleção de Informação e da Compreensão Histórica, a principal dificuldade de algumas das turmas residia na capacidade de organização do raciocínio histórico. Esta constatação contribuía, depois, para que a Comunicação em História fosse pouco desenvolvida e assente sobretudo numa exposição de pensamento confusa e desconexa. Das turmas que apresentaram uma insuficiente Compreensão Histórica, apenas a turma Bcc conseguiu ter uma comunicação em História que atingiu o nível da compreensão, fruto sobretudo da participação de alguns alunos que revelavam uma maior capacidade de sistematização e comunicação da informação.

Assim sendo, a observação desta primeira aula colocou-nos perante um conjunto de ideias que servirão depois para alimentar a reflexão das aulas que se lhe seguiram. Em primeiro lugar, no capítulo do Tratamento e Seleção de Informação, foi possível perceber que existem nestas turmas algumas dificuldades ao nível da reflexão sobre as fontes trabalhadas – as conclusões a que os alunos vão chegando dependem, em grande medida, do questionamento do professor; há, contudo, uma postura mais reflexiva e participante nos

recursos de cariz audiovisual. Relativamente à Compreensão Histórica, observou-se que os alunos apresentam alguns problemas em relacionar factos e explicar processos históricos – esta situação verificou-se na análise dos documentos escritos (turmas com cinema) e mapa, embora na análise do trailer tenha havido uma participação mais problematizadora. A Comunicação em História foi, no geral, boa, embora tivesse evidenciado alguma falta de substância decorrente dos fatores apontados ao nível da compreensão histórica.

As aulas dois e três serão aqui trabalhadas em conjunto. Vimos, no capítulo anterior, que os conteúdos abordados nestas duas aulas justificavam este emparelhamento e, para além deste facto, foi também nestas duas aulas que se visualizou o filme nas turmas com cinema. Por se tratarem de aulas com estruturas didáticas diferentes, quer pelos planos de aula utilizados, quer pelas metodologias aplicadas, faremos análises distintas nos dois tipos de turma, sendo que as turmas Asc, Bsc e Csc manterão a estrutura aplicada na aula 1, enquanto que as turmas Acc, Bcc e Ccc serão alvo de uma análise enquadrada nos objetivos de visualização estabelecidos e no respetivo cumprimento desses parâmetros.

Assim, os comportamentos evidenciados na aula de visualização do filme (Quadro 4) dizem respeito sobretudo aos momentos de pré-visualização e pós-visualização, sendo que as observações aqui reproduzidas assentam no aspeto da Comunicação em História, essencialmente oral, que resulta da contextualização inicial do filme e do debate promovido no final da sua exibição. É portanto a partir desta observação que classificaremos o desempenho dos alunos quanto ao Tratamento e Seleção de Informação e quanto à Compreensão Histórica. Finalmente, abriremos ainda espaço a algumas reflexões relativamente ao exercício escrito solicitado aos alunos.

Quadro 4 – Observação das aulas 2 e 3

Turmas \ Domínios	Tratamento e Seleção da Informação			Compreensão Histórica			Comunicação em História		
	I	C	R	I	C	R	I	C	R
Asc		X			X			X	
Acc			X			X			X
Bsc		X			X			X	
Bcc		X			X			X	
Csc		X			X			X	
Ccc			X			X			X

Começamos por analisar o desempenho das turmas sem cinema (Asc, Bsc, Csc). As aulas 2 e 3 marcaram a transição do espectro político para o económico. Ao nível do Tratamento e Seleção de Informação, este fator traduziu-se numa diversificação das estratégias de aprendizagem que, para além dos documentos escritos, passaram também a

incluir gráficos, cronologias e esquemas. Observamos, contudo, que o comportamento das turmas a este nível não sofre grandes alterações relativamente à aula 1. Os alunos conseguem interpretar os dados dos diferentes tipos de fontes, são capazes de retirar delas as referências necessárias para a criação de um pensamento autónomo, no entanto, quando chega a altura de dar substância histórica ao seu pensamento, existem grandes dificuldades nesta ação.

A análise dos gráficos mostrou ser particularmente representativa desta ilação. Por exemplo, foi explorado na aula um gráfico relativo à produção industrial dos EUA, em 1973, que evidencia a sua superioridade mundial neste domínio, ocupando a primeira posição do ranking na produção automóvel, na produção de alumínio, têxteis sintéticos e produtos farmacêuticos. Estes dados foram facilmente identificados pelos alunos, que constataram a supremacia americana neste domínio, porém, não conseguiram refletir sobre os dados apresentados e perceber que estes fatores foram decisivos para um clima de bem-estar e prosperidade económica, uma vez que se traduziram na capacidade dos EUA produzirem riqueza. Num outro conteúdo, também dinamizado a partir de um gráfico, pretendíamos saber em que medida as transformações económicas e sociais dos países capitalistas contribuíram para a edificação de uma sociedade de bem-estar. O gráfico refletia a evolução da população ativa nos países desenvolvidos entre 1950 e 1990, e nele, os alunos constataram que a agricultura sofreu um decréscimo na percentagem de pessoas que se dedicavam a esta atividade económica ao longo destes quarenta anos. Referiram, ainda, que apesar de a indústria ter aumentado de 1950 a 1970, quando se chegou a 1990, tinha-se verificado uma diminuição de trabalhadores nesta atividade. Finalmente, identificaram o gradual crescimento do setor dos serviços ao longo do período em análise. Ora, perante estes factos, e tendo em conta os conhecimentos já adquiridos ao longo da aula, bem como aqueles que trabalharam ao longo do ano letivo, não só na disciplina de História mas também na disciplina de Geografia, os alunos deveriam ter concluído que os dados apontavam para uma alteração do aparelho produtivo nas sociedades capitalistas (que se refletiu depois na exigência de mão-de-obra mais qualificada, mão-de-obra essa que é libertada de setores como a agricultura e a indústria devido à mecanização destas atividades), mas essa ilação só foi atingida através de um questionamento progressivo por parte do professor, que foi relacionando os indicadores reunidos pelos alunos, para os transformar em reflexões historicamente relevantes. Nas três turmas envolvidas os alunos acabaram por relacionar as fontes analisadas com os conteúdos históricos a desenvolver, conseguindo atingir o nível de compreensão, contudo, verificou-se também, ao longo destas aulas, a mesma dificuldade apresentada na exploração do documento escrito e mapa analisados na aula anterior, ou seja, os alunos continuaram a não conseguir problematizar as informações presentes nas fontes.

No âmbito da Compreensão Histórica, registaram-se comportamentos distintos. As aulas 2 e 3 eram constituídas por conteúdos de carácter essencialmente económico, que ana-

lisam o comportamento das sociedades ocidentais ao longo do período após 2.^a Guerra Mundial, até à década de oitenta. Procurou-se, ao longo destas aulas, explorar os fatores que contribuíram para a chamada «Era de Ouro» das sociedades ocidentais e, concomitantemente, analisar as causas da crise da década de 1970. Ora, é exatamente neste último conteúdo que observamos alguns comportamentos que nos permitem afirmar ter existido uma postura diferente na exploração dos diversos conteúdos desta aula. Se, por um lado, tivemos a oportunidade de verificar, uma vez mais, a dificuldade dos alunos em mobilizar os vários conteúdos abordados em aulas anteriores, com vista à reflexão sobre as aprendizagens efetuadas, por outro lado, quando exploramos a última questão orientadora, verificou-se, em todas as turmas sem cinema, uma postura diferente na discussão deste conteúdo.

Detenhamo-nos um pouco mais nesta última afirmação. A questão orientadora colocada «A que se deveu a nova abordagem económica e social a partir da década de 1970?» terminava os conteúdos propostos para estas duas aulas. O seu enquadramento nesta aula está também relacionado com a problematização da situação-problema, que referia «Após os *Trinta Gloriosos* ou a *Era de Ouro*, o dourado fugiu com mais brilho contra o pano de fundo baço ou escuro das posteriores décadas de crise». Procuramos, numa primeira fase da resposta, elencar as causas do abrandamento da economia americana e mundial a partir da década de 1970. Vimos que uma das razões que explica esta situação foi o agravamento do défice financeiro dos EUA provocado, quer pelo prolongamento da Guerra do Vietname, quer pela cada vez mais forte concorrência europeia e japonesa aos produtos americanos. Para além destes fatores, há ainda a ponderar um outro, que terá pesado mais significativamente no agudizar da situação económica de crise: os choques petrolíferos de 1973 e 1979.

Este cenário fez com que os alunos estabelecessem comparações com a atualidade, nomeadamente com as flutuações do preço do petróleo, que influenciam o quotidiano das pessoas. Perante esta resposta, foi proposto aos alunos que pensassem em algumas das implicações imediatas e a longo prazo do aumento do preço desta matéria-prima. Houve imediatamente um aumento do número de alunos a intervir na aula e este facto foi observável em todas as turmas deste estudo. Facilmente esta participação oral nos levou aos conteúdos da questão orientadora levantada. Em concreto, os alunos referiram que o aumento do preço do petróleo se refletia na crescente inflação, no aumento dos custos de produção das empresas, que depois se viam em dificuldades para gerar as receitas que lhes permitissem continuar competitivas, o que acabaria por resultar na falência de empresas e, consequentemente, no aumento do desemprego. Não houve nesta discussão a mediação do professor para chegar a estes conteúdos, os alunos reconheceram no tema abordado semelhanças com o período que vivemos atualmente e conseguiram, por isso, estabelecer conexões com o período histórico que estavam a estudar.

Podemos apontar algumas hipóteses que nos ajudam a compreender o interesse demonstrado por este conteúdo em particular. Em primeiro lugar, é de relevar o facto de

os alunos estarem atentos à realidade que os rodeia; hoje em dia somos constantemente confrontados com o problema da crise económica que se faz sentir a nível nacional e internacional, sendo portanto possível que os alunos estejam sensibilizados para estas questões. A imprensa escrita, e sobretudo a televisão, assumem um papel importante na divulgação da «crise», bem como das implicações que esta comporta. A questão petrolífera, que despoletou a reação positiva dos alunos, é particularmente visível na flutuação constante do preço dos combustíveis, influenciado pela variação do preço da matéria-prima, sendo esta uma notícia recorrente dos blocos informativos. Também reflexo da crise são a falência de empresas e o desemprego, que crescem à medida que a crise económica se agrava. Ora, a associação de ideias que resultou destes conhecimentos que os alunos possuem, permitiu-lhes uma reflexão mais estruturada e crítica sobre o período histórico que estávamos a tratar. Embora os condicionalismos que originaram a crise na década de 1970 não sejam exatamente os mesmos em 2012, há pontos de ligação que os alunos conseguem reconhecer e, mais importante ainda, problematizar. A segunda hipótese levantada para explicar esta observação, passa pela vivência pessoal de alguns alunos. A questão do desemprego é o exemplo mais paradigmático desta explicação; alguns dos alunos referiram mesmo que os seus pais se encontravam desempregados devido à falência da empresa onde trabalhavam. Poder-se-á aqui falar de uma questão de identificação com a realidade, que lhes permite adquirir um posicionamento mais reflexivo em relação à História. Referimos no segundo capítulo deste trabalho (Parte I) que o filme pode criar empatia com os alunos, recriando uma situação que lhes é familiar, que poderia acontecer com eles²⁸⁴; os alunos reveem-se, até certo ponto, no personagem que visualizam na tela. O que pudemos constatar, neste conteúdo histórico em particular, estabelecendo-se aqui uma ponte entre o filme e a realidade, foi uma compreensão do presente que permitiu, depois, uma reflexão mais eficaz sobre o passado – os alunos, para além de terem acesso às consequências da crise económica através dos meios de comunicação, em alguns dos casos, essa realidade é por eles vivenciada, o que personifica a História e lhe concede um significado pessoal, originando uma reflexão mais concreta e menos abstrata.

Na segunda parte da questão, manteve-se o interesse e participação dos alunos, uma vez que os conteúdos abordados foram, uma vez mais, ao encontro de algumas das realidades atuais. Assim, vimos que se assistiu durante a década de 1970 a um progressivo recuo do Estado-Providência e à adoção de políticas neoliberais, das quais se destacam: a limitação da intervenção estatal na economia, a privatização de empresas, a diminuição da despesa pública e o estímulo à concorrência e ao investimento. A exploração destas ideias provocou uma nova vaga de participações por parte dos alunos, que nos remetiam para acon-

²⁸⁴ Keith Barton e Linda Levstik referem que a identificação pessoal pode ser um elemento importante na associação entre passado e presente. Do mesmo modo, esta identificação pode ainda envolver algumas formas de ligação entre a História e o mundo contemporâneo. Cf. BARTON, 2004: 64.

tecimentos da atualidade. Sobre a privatização de empresas, por exemplo, os alunos referiram o caso da empresa EDP²⁸⁵ e, sobre a diminuição da despesa pública, os alunos salientaram o caso português e a necessidade de controlo da despesa, que é traduzida em medidas como o congelamento de salários e despedimentos na função pública.

Com efeito, a conclusão a que chegamos através destas observações, é que o interesse e motivação dos alunos têm uma ligação muito particular com os assuntos que afetam a sua vida pessoal. Esta identificação com o objeto de estudo reflete-se, posteriormente, ao nível da participação, que revela uma maior perspicácia no raciocínio histórico apresentado. Sob o ponto de vista do conhecimento histórico, as reações obtidas colocam-nos perante uma valorização da História na compreensão de fenómenos do presente, que resulta, em larga escala, da capacidade de a tornar relevante na explicação de fenómenos do passado que afetam a vida das sociedades e determinam comportamentos individuais e coletivos; ao perceberem que a sua própria vivência influencia essas variantes históricas, os alunos sentem-se parte da História e, talvez por isso, a sua postura face à mesma se torne mais interrogativa e incisiva, no sentido de uma melhor compreensão dos acontecimentos do passado.

Relativamente à Comunicação em História, as aulas 2 e 3 deram-nos novos elementos para refletir, na medida em que, para além da comunicação oral, foi também pedido aos alunos um exercício de comunicação escrita. Se, no plano da oralidade, demos conta anteriormente de uma participação que não se distancia daquela que observamos na aula 1, à exceção do último conteúdo da aula 3 que contou com o contributo de mais alunos e com uma frequência maior, foi no entanto esta, a primeira vez que testámos as capacidades de comunicação escrita dos alunos. O exercício proposto consistia na elaboração de um texto explicativo da aula, com base na afirmação presente na situação-problema. Com a construção deste texto pretendíamos aferir: as capacidades de interpretação e compreensão das fontes utilizadas durante a aula; a capacidade de relacionar dados e acontecimentos históricos, numa linha de pensamento autónoma; a capacidade de utilização de vocabulário específico da disciplina e construção de um discurso coerente e crítico.

Os alunos tiveram 15 minutos para desenvolver o seu texto e foi-lhes pedido que incorporassem as explicações feitas durante as aulas, bem como a exploração dos documentos que serviram de experiências de aprendizagem à aula. Ao longo da atividade, o professor foi percorrendo a sala, procurando solucionar algumas das dúvidas levantadas pelos alunos. De uma forma geral, todos os alunos participaram na elaboração do texto e, embora uns se tenham dedicado mais, e outros menos, o cumprimento da tarefa foi satisfatório. Com o final da atividade, foram lidos e comentados alguns dos textos produzidos

²⁸⁵ Em Dezembro de 2011, o Governo Português anuncia a venda de 21,35% do capital ainda detido pelo Estado na empresa EDP (Energias de Portugal) à empresa chinesa Three Gorges.

pelos alunos, sendo que a comunicação à turma se fez de forma voluntária, isto é, os alunos que quiseram partilhar o seu texto com a turma tiveram oportunidade de o fazer.

Ao analisarmos individualmente a prestação de cada uma das turmas no cumprimento desta tarefa, percebemos que tínhamos contributos mais extensos e pormenorizados nas turmas Bsc e Csc, mais sintéticos na turma Asc. Se, por um lado, nas primeiras duas turmas era notória a necessidade destes alunos em construírem um texto mais explicativo, que procurasse as relações existentes entre os diversos acontecimentos e a sua importância no contexto histórico, na última turma tínhamos participações que se limitavam a constatar os factos, sem que houvesse uma relação causal entre os acontecimentos, o que tornava o discurso pouco desenvolvido, confuso e sem coerência estrutural. Contudo, existiram algumas semelhanças nas três turmas que nos fizeram refletir sobre a forma como os alunos entendem o conhecimento histórico desenvolvido na sala de aula e depois o exploram sob o ponto de vista escrito.

A primeira observação comum a estas três turmas foi a ausência da utilização dos documentos para explicar os acontecimentos – para a síntese dos conteúdos da aula, os alunos utilizam apenas os conteúdos desenvolvidos (recorrendo a maior parte das vezes ao Manual Escolar), sem mencionarem as experiências de aprendizagem que estiveram na origem da exploração do conteúdo. A desvalorização das fontes enquanto elemento dinamizador do conhecimento histórico permite-nos apontar duas hipóteses de interpretação para este comportamento: poder-se-á dizer, por um lado, que as dificuldades apresentadas na oralidade, mesmo apesar de haver o questionamento do professor, são agravadas quando os alunos são forçados a interpretar os documentos individualmente; ou, por outro lado, os alunos não reconhecem nas experiências de aprendizagem utilizadas uma fonte importante para o acesso ao conhecimento histórico, uma vez que aquilo que as fontes fornecem são pistas de interpretação e não factos objetivos.

Estas hipóteses aqui levantadas ligam-se a uma segunda observação registada com o exercício escrito proposto, que nos revela que a maioria dos alunos dá mais valor ao resultado do que ao processo que o medeia, isto é, para os alunos, o fundamental não é saber as razões que levaram ao estabelecimento dos EUA como primeira potência mundial a partir da década de 1950, o essencial passa por saber, que, em 1950, os EUA eram líderes mundiais na indústria e no comércio. Este procedimento pode ser um dos fatores responsáveis pela ausência de uma atitude crítica mais frequente e de um pensamento autónomo pouco desenvolvido, uma vez que os alunos não conseguem reconhecer a importância da relação entre acontecimentos para uma compreensão histórica mais profunda e globalizante.

Há portanto, ao nível da comunicação escrita, uma notória dificuldade de expressão das ideias em História, revelando os alunos alguns problemas relacionados com a capacidade de interpretação e utilização das fontes, optando antes pela enumeração dos factos, sem que haja a preocupação em explicar os processos que os originaram.

As aulas 2 e 3 das turmas com cinema integraram, como tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, a visualização do filme. Analisaremos agora, com mais detalhe, a observação destas aulas. Para além da exibição do filme, que ocupou grande parte das aulas, houve espaço para uma breve introdução ao filme e, no final da aula, reservamos alguns momentos para os comentários e observações dos alunos.

Importa, antes de mais, referir as condições em que o filme foi exibido. Tentou manter-se com as três turmas (Acc, Bcc, e Ccc) as mesmas condições de visualização: o filme foi exibido na sala de aula, os alunos adotaram a mesma disposição física das restantes aulas e o filme foi projetado numa tela branca com o auxílio de um projetor digital onde ficaram garantidas boas condições de imagem e áudio.

A aula iniciou-se com uma introdução ao filme. Como referimos no capítulo anterior, era importante reforçar nos alunos a ideia de que o filme era um elemento didático, cujo estudo e observação detalhados, faziam parte de um conjunto de estratégias de aprendizagem que visavam desenvolver os conteúdos históricos relacionados com a temática da Guerra Fria. A estratégia inicial passou pela recuperação de algumas das referências dadas na aula 1, nomeadamente a sinopse do filme, o contexto histórico e as personagens envolvidas na trama ficcional. Era importante, nesta fase, dar aos alunos uma perspetiva alargada da função que o filme iria desempenhar, isto é, ao fazer relacionar História e ficção, estávamos a mostrar aos alunos que o filme iria desempenhar uma função didática na aula e que era essencial que eles o entendessem como um meio facilitador de aprendizagens, isto numa primeira fase.

Esta abordagem pré-visualização do filme permitiu-nos observar que os alunos distinguiram claramente os aspetos ficcionais dos aspetos históricos em causa. A exploração de elementos como a sinopse ou a contextualização histórica mostrou-nos que os alunos conseguiram diferenciar ficção e realidade. Quando foram levantadas algumas questões, nomeadamente sobre a trama do filme, os alunos cingiram as suas respostas aos elementos que a própria sinopse permitia conhecer e, paralelamente, quando questionados sobre algumas circunstâncias históricas que influenciaram a trama do filme, os alunos conseguiram limitar as suas respostas às informações que eram facultadas pela contextualização histórica. Esta constatação permite-nos agora equacionar duas questões: conseguirão os alunos perceber as intromissões entre realidade e ficção durante o filme, quando à partida para o mesmo a demarcação dos dois campos foi tão clara? Conseguirão os alunos transformar as informações facultadas pelo filme em conhecimento histórico substancial? Trata-se, portanto, de perceber até que ponto os alunos são capazes de analisar e problematizar uma fonte como o filme. Se a informação presente nos textos foi para eles tão evidente da distinção entre História e ficção, será a sua interpretação do filme igualmente acertada?

Imediatamente antes da exibição do filme, foi pedido aos alunos que, durante o mesmo, tomassem nota dos elementos, cenas, diálogos ou objetos que ajudassem a carac-

terizar este período, política, social, cultural e economicamente. Com estas observações, os alunos teriam depois de fazer um comentário ao filme, como trabalho de casa. Este exercício permitiu-nos aferir a comunicação escrita em História destes alunos, à semelhança do exercício que havia sido proposto às turmas sem cinema também nas aulas 2 e 3 deste estudo de caso.

A visualização do filme decorreu de forma normal. Ao longo da sua exibição foi interessante constatar que, mesmo estando numa sala de aula (espaço este que por vezes está sujeito a algumas perturbações), os alunos assumiram uma postura coerente com o esperado, fazendo silêncio durante o filme, embora não se tivessem coibido de fazer alguns comentários mais audíveis durante algumas partes do filme. Mas, mesmo esses comentários acabaram por ser interessantes de ouvir e registar enquanto observador. Eles vão-nos dando conta da forma como os alunos viram o filme e reagiram à história que nele era contada. As expressões de tensão, de identificação com os personagens do filme, os momentos em que eles se apercebem dos elos de ligação que conectam pedaços da história, entre outras reações, evidenciam uma relação de proximidade entre o aluno e o filme, entre o aluno e a fonte que está a analisar. Deste facto decorre também a forma como os alunos se debruçaram sobre a análise deste recurso no momento pós-visualização.

Com o final do filme, abrimos espaço ao debate. Foi entregue aos alunos o «Guião de Exploração do Filme» e foi-lhes pedido que o examinassem durante alguns minutos. Através dele, os alunos conseguiram perceber algumas das relações entre História e ficção presentes no filme. A perceção desta ligação não foi imediata. Apesar de o Guião apresentar os campos «Exploração didática» e «Relação com os conteúdos históricos» que se ligam à descrição da cena e do momento em que ela aparece no filme, os alunos não conseguiram descortinar a relação entre História e ficção. Foi necessário um questionamento inicial por parte do professor para que os alunos exprimissem a forma como viram o filme e as interpretações que este despoletou.

Centremos a nossa atenção nos contributos dados pelas diversas turmas para o debate pós-visualização do filme. Começamos pelo comentário comum a todas as turmas: «ele morreu?». A cena final do filme «O Caso Farewell» mostra ao espectador o percurso de Sergei Grigoriev, acompanhado por alguns soldados, num jipe militar, por uma estrada coberta de neve no meio da floresta. Esta cena final é a recuperação da cena inicial do filme, que nos mostra um homem, acompanhado por alguns soldados e sobre o olhar atento de um lobo (o lobo funciona aqui como uma metáfora do próprio protagonista) a encaminhar-se para um jipe, percorrendo aquela mesma estrada coberta de neve. Depois, em ambas as cenas, chegados ao destino, a câmara mostra um plano da floresta, coberta de branco, com um rio em pano de fundo, onde se ouve o som de um tiro. Assim se inicia e termina o filme. Perante a questão levantada pelos alunos, foi-lhes devolvida uma outra questão: o que é que vocês pensam? Os alunos dividiram-se em explicações e possibilidades de interpretação relativamente ao final do filme, mas todos os que intervieram tiveram

a preocupação de justificar a sua opinião. Entre aqueles que achavam que Grigoriev tinha morrido a explicação dada apontava para as pistas fornecidas pelo filme relativamente a esse final, nomeadamente: a traição à pátria e consequente captura; a tortura de que tinha sido alvo durante as cenas finais do filme; ou ainda, o facto de ele ter confessado o seu envolvimento na passagem de documentos para o Ocidente. Por seu turno, os alunos que achavam que ele não tinha morrido justificavam-se com o facto de apenas se ter ouvido som de um tiro, não se chegando a ver a morte de Grigoriev.

Estes contributos dos alunos suscitaram uma nova questão para reflexão da turma, que se prendeu com a natureza do filme enquanto fonte de informação histórica e a forma como autoriza diferentes interpretações. Que visão transmite o filme sobre a História? Na realidade, e sendo que o filme se baseia em factos verídicos, foi transmitido aos alunos que a personagem desempenhada por Sergei Grigoriev, Vladimir Vetrov, tinha sido executada na sequência destes acontecimentos. Os alunos das turmas Acc e Ccc referiram então que o realizador optou por deixar em aberto «finais possíveis» na medida em que, sendo uma história baseada em factos reais, a «verdadeira História pode responder a algumas questões levantadas pelo filme». Estas afirmações apontam para a capacidade demonstrada pelos alunos em perceberem as ligações existentes entre História e ficção, sendo que, como constataram os alunos, o filme não é mais senão um documento historiográfico que resulta da interpretação de factos históricos por parte do realizador.

Diretamente ligada a esta última ideia, os alunos foram confrontados com uma outra cena do filme que mostra a personagem de Ronald Reagan, presumivelmente na Casa Branca, a falar com Herbert Hutton, Juíz Federal, conselheiro do presidente. Durante esta conversa está a ser exibido na televisão o filme «O Homem que matou Liberty Valence», do realizador James Ford. A cena mostra dois homens frente a frente; ouve-se um disparo que acerta numa espécie de balde cheio de água que se encontra mesmo ao lado da cabeça do outro homem. Enquanto o homem alvejado tentava apontar a arma para disparar sobre o seu oponente, o homem que havia disparado o tiro diz: «desta vez, mesmo entre os olhos» ouve-se outro disparo e quem cai por terra é o autor do primeiro disparo, aquele que todos pensavam ter a vantagem para um segundo disparo fatal. No decurso do filme, Reagan volta a mostrar outra cena do filme «O Homem que matou Liberty Valence», mas, desta vez, o espetador tem acesso a um outro plano da cena, que revela a existência de uma terceira pessoa no confronto, acabando por ser ela a dar o tiro fatal. Perante estes novos dados, a personagem de Reagan constata: «Quería mostrar-lhe como no filme o ponto de vista muda». Ora, esta cena insere-se também num ponto de viragem do filme «O Caso Farewell». A rede de espionagem soviética havia sido desmascarada pelos EUA, graças à ação de Grigoriev, e agora os EUA têm vantagem sobre a URSS.

Esta cena foi relemburada aos alunos e foram-lhes pedidos alguns comentários. Eles perceberam a intenção do realizador ao utilizar cenas de um outro filme para ilustrar uma ideia central para a sua própria história. Alguns alunos vislumbraram nesta cena uma

«mudança na política mundial» e comentaram que, a partir deste momento, os EUA ganharam vantagem sobre a União Soviética – relembramos que nenhum dos conteúdos programáticos relacionados com esta temática tinha sido abordado nas aulas, o que reflete perspicácia por parte dos alunos na associação de ideias.

Falámos na observação das aulas anteriores e nas aulas das turmas sem cinema, que os alunos tinham dificuldades em perceber a mensagem subliminar, uma vez que esta não se encontra diretamente acessível ao aluno e que necessita de mobilização de outras ideias para que se consiga identificar o conteúdo da mesma. Ora, neste caso, os alunos conseguiram detetar essa mensagem, não só nesta cena, mas também na metáfora do lobo. O personagem Grigoriev refere algumas vezes o poema de Alfred de Vigny, *La mort du loup* (A morte do lobo) e, ao longo do filme, é possível perceber que a sua atuação é semelhante àquela que o lobo do poema teve em relação às suas crias, sendo que as suas crias no filme são a sua própria família e a família de Pierre Froment. No debate promovido no final, os alunos das três turmas com cinema referiram esta analogia, percebendo a mensagem transmitida pelo realizador.

Relativamente às personagens e à construção que é feita no filme das personalidades políticas nele representadas, os alunos não ficaram indiferentes às ideologias políticas representadas por cada uma destas individualidades. Esta observação foi mais visível nas turmas Acc e Ccc, que conseguiram fazer a ponte entre a mensagem do filme e as ideias que havíamos abordado ao longo da aula 1 relativamente às ideologias políticas e à construção de blocos. Os alunos da turma Acc comentaram que, mesmo sendo potências aliadas, França e EUA tinham interesses individuais e agiam de forma autónoma, apesar das relações institucionais determinarem uma política de cooperação. No entanto, a turma Ccc foi mais além na sua interpretação, questionando o professor sobre a ação dos personagens ficticiais no desenrolar dos acontecimentos políticos. O diálogo com estes alunos levou-nos à discussão sobre os ideais políticos em confronto – quer pela posição institucional que nos é dada pelos personagens que desempenham papéis políticos importantes nesta década (Ronald Reagan, Mikhail Gorbachev e François Mitterrand), quer pela posição assumida pelos personagens de Pierre Froment e de Sergei Grigoriev – em ambos os casos, os alunos conseguiram perceber que o realizador procurou marcar posições relativamente às ideologias capitalista e comunista.

A cena final foi, como vimos, a mais debatida por estas turmas e, simultaneamente, aquela que suscitou uma participação mais ativa por parte da generalidade dos alunos. A sua análise despoletou uma série de comentários que nos remetem para um comprometimento e envolvimento perante o filme que não existiu com outras fontes e recursos utilizados na aula de História, quer nas turmas sem cinema, quer nas turmas com cinema até ao momento da visualização do filme. O local onde decorrem a cena inicial e final do filme aparece ao longo do mesmo em outras circunstâncias. Grigoriev tivera estado nesse mesmo parque com a família, num dia ensolarado, presumivelmente de verão. Ao comentar a cena

final uma aluna refere: «mataram-no ali para simbolizar o fim da Guerra Fria». A aluna justificou a afirmação recorrendo à paisagem que outrora estivera iluminada e verdejante e que agora reaparecera com um branco gelado e ao som de um tiro que, no seu entender, «simbolizava o fim das tensões frias da guerra». As opiniões da turma dividiram-se quanto à afirmação, mas foi interessante verificar que os alunos tentavam sempre encontrar forma de fazer prevalecer a sua visão do filme, justificando-a.

A interpretação da aluna e a reação da turma remetem-nos para a forma como o filme manifesta a sua influência. Poder-se-á falar no conteúdo explícito e no conteúdo implícito do filme, isto é, na forma como o filme exerce a sua ação sobre o espetador. Quando vemos um filme ficamos com uma ideia global da sua história, trama, personagens, *etc.* Digamos que essa mensagem principal se foca no conteúdo explícito do filme, a sua interpretação é unívoca e extensível a todos aqueles que veem o filme. No entanto, o filme manifesta-se no espetador através de um conjunto de outras mensagens que permitem múltiplas interpretações e que se relacionam com a forma como cada um entende o que está a ser exibido, sendo esse o seu conteúdo implícito (trata-se, no fundo, do seu valor artístico). No caso do filme enquanto instrumento didático, esta observação carrega consigo um conjunto de possibilidades ilimitadas no que respeita à sua utilização na sala de aula. Se, sob o ponto de vista teórico, podemos apontar um conjunto de potencialidades na utilização do filme enquanto recurso didático, como aliás o fomos fazendo ao longo deste trabalho, o que a sua aplicação nos veio demonstrar, sob o ponto de vista prático, é que uma grande parte dos benefícios da utilização do filme tem uma ação silenciosa nas aprendizagens dos alunos, uma vez que o tal conteúdo implícito do filme teve o efeito de criar novas ideias, de problematizar outras ou de reforçar conceitos anteriores. Com efeito, muitos destes resultados são imensuráveis, na medida em que não nos é possível aceder a todos os espetros da ação do filme na mente de cada um. Há sempre, porém, um conjunto de interpretações às quais conseguimos aceder, mediante algumas estratégias, como foi o caso do debate oral no final da visualização do filme.

O comentário da aluna vem ainda reforçar outra das potencialidades do filme enquanto instrumento didático, nomeadamente a dinamização do espírito crítico dos alunos e a mobilização de conhecimentos anteriores, uma vez que, apesar de o professor delinear uma linha de rumo que lhe permite identificar um conjunto de aprendizagens que podem decorrer da análise do filme, ou que, pelo menos, a abordagem que o filme faz a esses conteúdos pode suscitar linhas de reflexão, este estudo de caso veio mostrar-nos que há uma grande diferença entre o que se espera que os alunos consigam ver e o que eles veem efetivamente, ideia esta que se perfila como uma das grandes vantagens da utilização do filme na sala de aula. Dentro da previsibilidade inicial, decorrente da planificação didática de aulas com recurso ao cinema, há sempre um espaço de imprevisibilidade que deve ser contemplado e até mesmo incentivado, uma vez que os resultados daí advindos podem revelar-se extremamente enriquecedores, quer para os alunos, quer mesmo para os professores.

Perante este conjunto de dados observados durante o debate, podemos desde já apontar algumas linhas de reflexão que nos colocam frente a frente às turmas com e sem cinema. A primeira grande diferença destas turmas situa-se ao nível da participação. As turmas que viram o filme e que foram chamadas à oralidade através do debate apresentaram um maior número de intervenientes e uma participação mais distribuída pelos alunos da turma. Esta observação foi mais evidente nas turmas Acc e Ccc, cuja comunicação oral registou intervenções mais regulares por parte destes alunos. Salientamos que, mesmo comparando com a aula 1 destas turmas, a participação continuou a ser mais expressiva nas turmas com cinema, o que nos permite afirmar que a utilização do filme na sala de aula se traduziu, para estas turmas, no aumento da participação e do contributo dos alunos para a discussão das temáticas históricas do filme. Da mesma forma, podemos ainda considerar, que a pertinência das participações foi, também ela, mais evidente, na medida em que os alunos que comentaram o filme e que expuseram as suas ideias, o fizeram com um elevado sentido crítico, sustentando os seus pontos de vista na interpretação que fizeram do filme e chegando mesmo, em alguns casos, a conseguir relacionar conteúdos históricos e ficcionais, de uma forma coerente e reflexiva. Embora não tenhamos atribuído à turma Bcc o nível de «reflexão» no âmbito da Comunicação em História, temos de realçar que também nesta turma se verificaram algumas diferenças no que respeita à participação oral, diferenças essas que acompanham as observações verificadas nas restantes turmas com cinema. No entanto, a turma não revelou o mesmo grau de problematização na análise do filme, quando comparada com as turmas Acc e Ccc.

Todavia, se ao nível da Comunicação em História se verificaram algumas alterações positivas relativamente à participação dos alunos, foi no Tratamento e Seleção de Informação que se observou uma transformação mais significativa, quer na comparação estabelecida com as aulas anteriores, quer na comparação entre turmas com e sem cinema. Referimos anteriormente que os alunos se envolveram ativamente na análise do filme. O debate com que finalizamos a aula foi o reflexo dessa postura crítica e reflexiva que os alunos assumiram face à abordagem histórica do filme. A primeira observação a registar prende-se com a capacidade evidenciada pelos alunos em entender o filme exibido como uma fonte historiográfica para o conhecimento da História. Os contributos dos alunos, como pudemos ver anteriormente, apontam-nos nesse caminho – os «finais possíveis» deixados em aberto pelo realizador; as «mudanças de perspetiva ao longo do filme», que foram percebidas pelos alunos e interpretadas como uma forma de mostrar as várias realidades da História; a questão da ideologia política e a forma como o realizador atribuiu às personagens a capacidade de fazer sobressair as diferenças ideológicas entre os dois blocos – mas, acima de tudo, estes contributos realçam a capacidade do filme em comunicar com os alunos de uma forma mais clara e perceptível.

Neste sentido, a reflexão que pretendemos aflorar está relacionada com a forma como os alunos entendem o filme e o documento escrito. Por que razão os alunos têm sentido

crítico em relação ao filme (enquanto fonte secundária – visão da História por parte de um realizador) e não possuem esse mesmo sentido crítico em relação aos documentos escritos (produto da interpretação da História por parte dos historiadores)? A questão decorre da observação efetuada nas turmas com cinema, ao longo do debate realizado após a visualização do filme. Em todas elas, as opções tomadas pelo realizador relativamente à forma como contou a História/história, foram escrutinadas, criticadas, desconstruídas: os alunos apontaram possibilidades de interpretação, procuraram pistas no filme que apontassem para um outro entendimento sobre o que tinham acabado de ver; selecionaram a informação mais relevante do filme e relacionaram-na com aquela que havia sido previamente distribuída (nomeadamente a sinopse e a contextualização histórica), na tentativa de argumentarem a sua própria interpretação do filme; traçaram cenários possíveis sobre a História, com base na forma como o realizador contou a história e no conhecimento prévio sobre o período histórico em que se desenvolve o filme.

Se recuperarmos a aula 1 destas mesmas turmas, percebemos que o tipo de crítica de fonte que foi aplicada por estes mesmos alunos ao filme não se replica nos documentos escritos. A palavra do historiador não é rebatível, ao contrário da do realizador. Os alunos não se mostram capazes de questionar a leitura que os historiadores fazem sobre a História. Será uma questão de linguagem? Será a linguagem cinematográfica mais acessível para os alunos? A observação destas aulas mostrou-nos atitudes bastante diferentes relativamente ao Tratamento e Seleção de Informação, sendo que a análise do filme acabou por se traduzir numa experiência de aprendizagem que promoveu uma atitude crítica mais apurada, que suscitou uma participação oral mais diversificada e que se revelou bastante enriquecedora sob o ponto de vista da relação entre saberes essenciais. Em relação aos documentos escritos analisados, salientamos a atitude acrítica dos alunos face a estas fontes, mesmo no período de pré-visualização do filme, quando analisámos a sinopse e a contextualização histórica do filme, não houve da parte dos alunos a mesma capacidade de questionamento da fonte e de apreensão da mensagem que esta transmitia. Destas observações surge, pois, a questão da linguagem, uma vez que se trata de formas de comunicação diferenciadas.

Mas as hipóteses aqui levantadas vão ainda ao encontro da teoria explorada ao longo dos capítulos iniciais, na medida em que a questão da familiaridade dos alunos com este tipo de fonte, aliada ao caráter lúdico e de entretenimento que frequentemente surgem conotados com o filme, acaba por despoletar nos alunos a sensação de legitimação da sua opinião face às interpretações que resultaram da visualização do mesmo. Talvez possa também decorrer desta característica do cinema uma possível explicação para a adesão dos alunos ao trabalho com o filme. Não queremos com isto afirmar que os alunos estão já capacitados para proceder a uma análise fílmica eficaz. O que este estudo mostra é que existe espaço para potenciar a utilização do filme enquanto recurso didático. Apoderamo-nos de um meio que é conhecido e valorizado pelos alunos e atribuímos-lhe um significado emi-

nentemente didático, mantendo a capacidade de dinamizar as aprendizagens em História e impulsionando o interesse dos alunos na disciplina.

Todavia, também no campo da motivação, a observação desta aula com cinema permitiu-nos refletir sobre algumas ideias já equacionadas ao longo deste trabalho. Referimo-nos, nos capítulos iniciais, à capacidade do filme funcionar como elemento motivacional na sala de aula; alguns estudos já realizados permitiram identificar este fator como uma das razões para a sua utilização. A questão motivacional surge, pois, *a priori* relativamente ao uso do filme com propósitos didáticos – ao levar o filme para a sala de aula, o professor espera encontrar alunos mais motivados e recetivos, uma vez que este é um recurso do qual os alunos gostam e com o qual estão familiarizados. Admitimos, portanto, que o filme poderá transportar este interesse inicial e, pelo menos, despertar a atenção dos alunos para as aprendizagens que com ele irão efetuar. Contudo, esta motivação inicial poderá facilmente esmorecer, seja pelo facto de o filme não corresponder às expectativas dos alunos, seja pelo desinteresse do aluno pela história do filme ou até pela sua ineficácia em cativar o espetador/aluno. As razões podem ser de ordem diversa, mas o que este estudo nos veio mostrar é que grande parte deste carácter motivacional do filme não surge *a priori*, mas sim *a posteriori*. Apesar de os alunos se sentirem motivados por verem um filme durante a aula de História, a participação e os contributos que se fizeram sentir depois da exibição do filme, indicam-nos que o interesse relativamente à história do filme e à História em geral saíram revigorados.

O debate trouxe, como vimos, um conjunto de análises e problemáticas que nos revelam o interesse e curiosidade dos alunos em saber mais. Outro dado interessante está relacionado com o facto de alguns alunos, e isto aconteceu nas três turmas, terem ficado a conversar com o professor sobre o filme e as suas implicações após o término da aula. Alguns alunos referiram ainda que tentaram procurar mais informações sobre o filme na internet e, antes do início da aula seguinte, confrontaram o professor com mais perguntas.

Ora, esta situação mostra-nos que a influência do filme pode ser determinante na forma como os alunos se posicionam face ao acesso ao conhecimento. A capacidade do filme em levantar questões, em problematizar situações, em «incomodar» positivamente os alunos e encaminhá-los para a pesquisa de respostas que satisfaçam a sua curiosidade, pode ser um elemento importante na redefinição das estratégias de ensino-aprendizagem atuais. Neste cenário, o aluno transforma-se no construtor dos seus saberes e aprendizagens, deixa de ser um simples recetor de informação e é ele próprio que pesquisa e seleciona a informação que entende como necessária para solucionar as suas interrogações; o professor, por seu turno, deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa a ser o elemento que orienta a procura do conhecimento, o interlocutor entre o aluno e as suas aprendizagens.

Finalmente, no que respeita à análise das aulas 3 e 4 das turmas com cinema, resta-nos analisar o trabalho de casa pedido aos alunos, que nos fará debruçar mais aprofun-

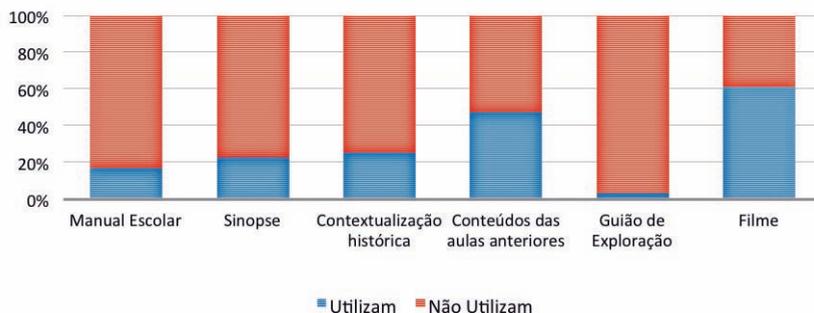
dadamente sobre a Comunicação Escrita em História destes alunos, bem como sobre a forma como viram o filme e depois refletiram sobre o mesmo.

Faremos sobre este produto uma análise conjunta que incorporará todos os alunos das turmas com cinema e não apresentaremos qualquer distinção dos alunos das várias turmas. Os objetivos gerais da análise destes trabalhos escritos passam por: aferir quais as fontes de informação utilizadas para o cumprimento da tarefa; avaliar o papel do filme na construção de ideias em História; analisar a expressão escrita dos alunos.

De um universo de 62 alunos apenas 36 cumpriram a tarefa proposta, o que significa que 42% dos alunos não apresentaram qualquer comentário ao filme²⁸⁶. Contudo, os alunos que cumpriram representam uma amostra significativa do tipo de comentário construído. A tarefa consistia em caracterizar o clima político, social, cultural e económico da década de 1980, tendo como base a história do filme. Este trabalho permitir-nos-ia, depois, aferir até que ponto os alunos conseguiram reconhecer no filme elementos que permitissem aceder à História e até que ponto aquilo que viram tinha implicações concretas na História deste período.

Começamos por analisar a proveniência das informações utilizadas pelos alunos. Os comentários apresentados recorrem a diversas fontes de informação, desde os conteúdos lecionados nas aulas, a instrumentos distribuídos aos alunos para a exploração do filme. Assim, os alunos recorreram a informações presentes: no Manual Escolar, na sinopse, na contextualização histórica, no conteúdo das aulas anteriores, no Guião de Exploração, no filme. O gráfico que se segue (Gráfico 32) mostra-nos a presença das diversas fontes de informação nos comentários escritos elaborados pelos alunos.

Gráfico 32 – Fontes de informação utilizadas para a construção do comentário escrito



²⁸⁶ O número apresentado corresponde apenas aos comentários que foram entregues ao professor uma vez que o cumprimento da tarefa foi mais significativo. Alguns alunos fizeram o seu comentário no caderno diário não sendo por isso possível aceder às suas respostas.

De uma forma geral, os comentários dos alunos abordam algumas das temáticas mais recorrentes do filme, como o clima de tensão vivido durante este período e o facto de tanto os EUA como a URSS utilizarem a espionagem como forma de controlo e defesa face aos possíveis ataques dos inimigos. Percebemos ainda, pela análise do gráfico, que a referência ao filme como fonte de informação está presente na maioria dos comentários dos alunos (o que é normal, uma vez que o trabalho proposto versava sobre o filme), contudo, esta utilização do filme não reflete uma análise pormenorizada. Na generalidade dos casos, os alunos referem apenas alguns momentos do filme que lhes permitem extrapolar para o conteúdo histórico, não havendo uma argumentação coerente que suporte as afirmações. A título de exemplo, uma aluna refere: «O filme faz algumas referências culturais da época, quer pelos aparelhos utilizados, quer pela música que se ouve (ex. Queen), designada por «música ocidental»». Outro aluno afirma: «Os serviços de espionagem representados no filme tiveram uma enorme importância no fim da Guerra Fria» Estes exemplos são sintomáticos e evidenciam alguma falta de capacidade argumentativa e reflexiva relativamente ao tratamento da informação recolhida.

Ao contrário do que acontecera na oralidade, a comunicação escrita da generalidade destes alunos não tem a análise do filme como referência base. Apenas um aluno incorporou/utilizou o «Guião de Exploração» fornecido e analisado após a visualização do filme para construir o seu comentário. Inversamente, os alunos utilizaram abundantemente as informações contidas quer na sinopse, quer na contextualização histórica do filme. Mas, mais enigmático ainda, foi o facto de uma considerável percentagem de alunos se terem refugiado no manual escolar para caracterizar económica, política e socialmente este período, isto apesar de em nenhum momento deste estudo se ter utilizado o manual escolar.

Esta situação vem adensar a questão levantada relativamente à importância dada ao documento escrito, produzido pelo historiador, e ao filme, enquanto visão histórica do realizador. Quando confrontados com uma tarefa que os coloca perante a necessidade de caracterizar um período histórico, os alunos não prescindem das fontes que lhes asseguram um conhecimento exato do tema e acabam por abdicar de um conjunto de fontes que os levam a problematizar e a refletir sobre a História. Se, nos aspetos político, económico e social, o manual apresenta uma caracterização do período da Guerra Fria, o mesmo não acontece no aspeto cultural, uma vez que esta é uma referência que se tem a partir do filme. Neste sentido, o que acontece quando os alunos se referem ao aspeto cultural é a utilização de elementos do filme (como é o caso da referência feita aos Queen); para os restantes aspetos, fontes como o conteúdo trabalhado nas aulas, o manual escolar ou até a sinopse e contextualização histórica do filme, são aquelas em que os alunos mais se baseiam para abordar os aspetos históricos deste período.

Os comentários dos alunos mostraram-nos ainda que, no âmbito da comunicação escrita, estes não revelaram a capacidade crítica apresentada na oralidade. A estruturação

das ideias é feita partindo das informações recolhidas nas fontes previamente analisadas, através dos conteúdos explorados no decorrer da aula 1 e, em alguns casos, os alunos optam mesmo por recuar até à 2.^a Guerra Mundial para estruturar o seu comentário. O que podemos constatar nestes trabalhos escritos é que o ponto de partida para a reflexão dos alunos sobre o filme, deixa de ser o filme, e passa a ser outra fonte que lhes fornece uma informação já decomposta e organizada, sem que seja necessário qualquer esforço para exprimir a sua própria opinião. O sentido crítico, bem patente na oralidade, é substituído pela passividade da expressão escrita.

Assim sendo, ao avaliarmos o papel do filme na construção de ideias em História, podemos concluir que, apesar do filme ter conseguido marcar os alunos relativamente a alguns dos conceitos gerais sobre o período da Guerra Fria, apesar da capacidade do filme se relacionar com o saber histórico e com algumas das realidades presentes no período analisado, apesar mesmo de os alunos terem demonstrado uma elevada capacidade de distinção entre facto e ficção, não podemos afirmar que a visualização do filme contribuiu para uma melhor capacidade de expressão escrita das suas ideias em História. Os alunos revelaram, através deste exercício, algumas dificuldades em organizar coerentemente as suas ideias e em construir uma linha de pensamento estruturada. Pese embora a seleção variada de fontes de informação, a sua utilização não serviu uma linha de pensamento autónoma, o que acabou por se refletir na apresentação de um comentário impessoal, factual e pouco criativo.

Finalizada a análise das aulas 2 e 3, passamos agora para as aulas 4 e 5, cuja planificação e conteúdos foram distintos nas turmas com e sem cinema. Para os alunos das turmas sem cinema, restava-lhes abordar os conteúdos ligados ao mundo comunista enquanto que, para as turmas com cinema, estas seriam as aulas depois da visualização do filme e, a nível de conteúdos programáticos, teriam de ser lecionadas as matérias relativas às sociedades ocidentais e ao mundo comunista.

Estas aulas finais, antes da avaliação, refletiam ainda a compreensão global dos alunos relativamente aos conteúdos abordados ao longo do estudo de caso. Se, nas turmas sem cinema, a estruturação das aulas não sofria alterações, as turmas com cinema iam nestas aulas 4 e 5 recuperar os contributos do filme e orientá-los rumo aos conteúdos históricos. O quadro que se segue (Quadro 5) reporta-se às observações registadas nas aulas 4 e 5 e reflete o comportamento destas turmas nos diversos parâmetros definidos para a avaliação das competências e conhecimentos históricos adquiridos.

Quadro 5 – Observação das aulas 4 e 5

Turmas \ Domínios	Tratamento e Seleção da Informação			Compreensão Histórica			Comunicação em História		
	I	C	R	I	C	R	I	C	R
Asc		X			X			X	
Acc			X			X			X
Bsc			X			X		X	
Bcc		X			X			X	
Csc		X			X			X	
Ccc			X	X		X			X

Começamos por analisar as turmas sem cinema (Asc, Bsc e Csc). Assistimos, ao longo deste estudo de caso, a uma postura relativamente homogénea por parte destas turmas. Embora diferentes entre si, o que se traduz depois, ao nível da sala de aula, em alguns momentos onde se pode considerar que existiram algumas diferenças entre as turmas – por exemplo, foi mais frequente a existência de uma atitude de «Reflexão» nas turmas Bsc e Csc, essencialmente porque existiam nestas turmas alguns alunos que eram mais propensos a uma atitude participativa e até mesmo crítica face aos conteúdos que iam sendo abordados – contudo, de uma forma geral, as turmas mantiveram uma linha de atuação similar.

Estas últimas aulas deste estudo de caso acabaram, pois, por refletir algumas das diferenças entre as turmas sem cinema, nomeadamente em alguns momentos da aula onde a participação foi mais alargada e, simultaneamente, mais reflexiva e crítica. Um desses momentos foi exatamente aquando da exploração da música dos Scorpions «Wind of Change» (vento de mudança), no momento inicial de motivação. A sua ligação com a situação-problema (A URSS lançou as sementes da sua própria destruição fazendo soprar «ventos de mudança». Porquê?) e a posterior dinamização conjunta destes dois momentos mostrou-se particularmente frutífera, na medida em que os alunos corresponderam, através de uma participação enquadrada, argumentativa e reveladora de uma boa capacidade de análise, àquilo que era esperado. Imediatamente antes da visualização do videoclip da música, foi pedido aos alunos que encontrassem na música elementos que apontassem para o presente, o passado e o futuro. Nas três turmas, obtivemos uma boa participação por parte dos alunos, que conseguiram identificar algumas frases que remetiam para passado, presente e futuro. Estes, tendo a música como fonte, qualificaram o passado como «distante» e «enterrado». Já relativamente ao futuro, consideraram que este se «estava a aproximar», que estava «a soprar com o vento de mudança»; a qualificação do presente, por seu turno, centrou-se essencialmente na localização temporal e espacial dada pela música «Numa noite de verão», «segui o Moskva», e pelo facto de o presente fazer com que se comece a «ouvir o vento de mudança».

Esta participação alargada trouxe um nível de problematização das questões significativamente maior, quando comparado com as aulas anteriores destas turmas, uma vez que o envolvimento de mais alunos resultou numa maior diversidade de opiniões para o debate, abrindo espaço à reflexão dos alunos. Simultaneamente, pelas características do recurso apresentado e pelas respostas obtidas nas turmas Asc, Bsc e Csc, verificou-se um maior interesse dos alunos pelos conteúdos que iriam ser trabalhados, uma vez que a música, sem desvendar os acontecimentos históricos que lhe antecederam, mostrou-lhes que houve uma mudança significativa no mundo comunista ao longo do período que iriam começar a estudar e, neste sentido, o fator curiosidade despertado pelo recurso acabou por ter o efeito motivacional que se pretendia.

As restantes estratégias de aprendizagem apresentadas nestas aulas 4 e 5 não se revelaram igualmente integradoras, na medida em que se pôde verificar uma diminuição do volume de participações por parte dos alunos. Esta observação foi particularmente visível na turma Asc, cuja intervenção dos alunos na exploração dos recursos apresentados ao longo da aula, se começou a assemelhar aos níveis das aulas 1, 2 e 3. Nas turmas Bsc e Csc, porém, registámos algumas diferenças face às aulas anteriores, nomeadamente ao nível da exploração dos documentos escritos.

As duas últimas aulas de conteúdos previam um regresso aos assuntos políticos que marcaram a aula 1, mas, simultaneamente, falar-se-ia da questão económica e social vivida pela URSS ao longo da segunda metade do século XX. As fontes escritas analisadas exigiam da parte dos alunos posturas diferentes, uma vez que estávamos perante uma fonte primária e uma fonte secundária (no primeiro caso tratava-se de um discurso de Krushev ao Partido Comunista da União Soviética, datado de 1956, já o segundo documento era uma análise do historiador René Remond sobre a ação política de Gorbachev a partir de 1985). Se na primeira os alunos teriam de identificar as críticas apresentadas por Krushev relativamente à liderança anterior, partindo destas ilações para a caracterização do período de Brejnev, que se pautou pelo retorno à política estalinista, no documento historiográfico, os alunos teriam de analisar as alterações políticas levadas a cabo por Gorbachev, e integrá-las no pano de fundo político e ideológico da História da União Soviética.

Assim sendo, e perante os desafios lançados através destes conteúdos, para procederem a uma análise eficaz destes recursos, os alunos teriam de mobilizar conhecimentos anteriores relativos à fase estalinista da União Soviética, nomeadamente a recuperação dos traços essenciais da atuação política de Estaline e, para o conteúdo relativo a Gorbachev, deveriam equacionar quer os dados relativos a esse período, quer as informações da era de Krushev e Brejnev (estas últimas haviam sido abordadas já no decorrer desta aula). A análise do discurso de Krushev revelou, principalmente nas turmas Bsc e Csc, uma melhor consolidação das matérias relativas ao período estalinista, com os alunos a remeterem as suas explicações para a ação do regime totalitário de Estaline. Apesar de ter existido alguma intervenção por parte do professor, na maioria das vezes os alunos conseguiram tirar ila-

ções pertinentes e, mais importante ainda, para além de conseguirem identificar através do documento os traços essenciais da política de Krushev, eles conseguiram ainda, mobilizar conhecimentos anteriores para refletir sobre a ação política posterior de Brejnev. Na turma Bsc, houve inclusivamente alunos que problematizaram a política externa levada a cabo por Krushev (coexistência pacífica), lembrando os acontecimentos que ocorreram durante este período (Construção do Muro de Berlim (1961) e a Crise dos Mísseis de Cuba (1962)) e que haviam sido referidos na aula 1. Ora, esta abordagem das turmas ao documento escrito denota uma capacidade crítica considerável, na medida em que o Tratamento e Seleção da Informação, por parte de alguns destes alunos, assenta numa problematização da informação recolhida, com vista à sua validação, atitude esta que não se havia verificado nas aulas anteriores. Relativamente ao documento historiográfico, permaneceram os problemas apontados previamente, embora nestas aulas a mediação do professor não tivesse sido tão determinante, uma vez que os alunos foram capazes de recuperar alguns conhecimentos anteriores que lhes permitiram uma análise mais orientada nesta fase do estudo de caso.

Globalmente falando, podemos considerar que houve alterações positivas no processo de exploração de algumas experiências de aprendizagem, como foi o caso dos documentos escritos. Todavia, foram visíveis, na fase final da aula, algumas dificuldades na análise do mapa, que ilustrava a formação dos novos países de leste, decorrente do fim da União Soviética. Grande parte destes problemas resulta da falta de conhecimentos geográficos por parte dos alunos, que obstaram à correta identificação da nova organização política europeia de inícios da década de 1990, uma observação transversal às três turmas sem cinema.

A melhor prestação das turmas no Tratamento e Seleção da Informação refletiu-se depois ao nível da Compreensão Histórica, na medida em que os alunos conseguiam interpretar as fontes com melhor qualidade e, conseqüentemente, as análises dos vetores tempo, espaço e contexto revelaram: uma maior capacidade em relacionar acontecimentos e contextos específicos do seu aparecimento; uma melhor perceção entre as atuações políticas e a sua justificação temporal e espacial; uma maior capacidade de avaliação dos diversos contextos políticos, económicos e sociais do período estudado. Estas observações foram sobretudo visíveis ao nível da Comunicação em História. Se, do ponto de vista oral, tivemos alguns alunos que iam percebendo a dinâmica dos processos históricos explicados – esta situação verificou-se um pouco pelas três turmas sem cinema que, à medida que iam sendo revelados elementos novos da análise histórica, conseguiam pôr esses elementos em confronto com possíveis realidades que daí pudessem advir como o falhanço das políticas de Krushev (que os alunos consideraram como uma das razões para que Brejnev voltasse a adotar algumas das linhas políticas de Estaline) ou o caso do abrandamento da economia da União Soviética até à década de 1980 (que teve como conseqüências o descontentamento social e a necessidade de reestruturar a economia, daí o aparecimento de Gorbachev

com as suas políticas de reforma da URSS) – estes raciocínios dedutivos não tiveram paralelo na comunicação escrita.

O exercício final da aula previa a realização de um comentário escrito à situação-problema onde, recorrendo ao conjunto de instrumentos que foram utilizados, analisados e debatidos durante a aula, se pedia aos alunos para problematizar a evolução do mundo comunista desde 1950 até 1990. O esquema organizacional foi o mesmo do exercício efetuado nestas turmas sem cinema no decorrer da aula 3. Apenas alguns alunos tiveram oportunidade de ler o seu comentário para a turma, uma vez que o tempo disponível não permitiu que todos o pudessem fazer mas, nas três turmas, há algumas observações que não podemos deixar de registar.

Em primeiro lugar, e este comportamento foi visível nas três turmas, a maioria dos alunos optou por consultar o Manual Escolar e os registos efetuados no quadro, pelo professor, ao longo da aula, para sustentar teoricamente o seu comentário. Ora, se em nenhum momento da aula o manual esteve presente enquanto recurso, por que razão os alunos o privilegiaram enquanto fonte preferencial de informação? Em segundo lugar, e esta observação deriva da primeira, os documentos escritos analisados, o mapa, a cronologia e até mesmo a música que serviu de motivação para a aula, não foram alvo de qualquer reflexão por parte dos alunos. Por que razão, depois de estes terem sido os recursos da aula, a sua utilização não cabe no comentário dos alunos?

Estas questões já foram aqui equacionadas anteriormente, mas a sua reintrodução agora, coloca-nos perante a hipótese consolidada de que os alunos não se conseguem apoderar dos conhecimentos trabalhados. Apesar destes serem, numa fase inicial (oralmente), bem analisados, problematizados e criticados, os alunos não conseguem, numa fase em que lhe é pedido para explorarem as suas ideias em História, reconstruir os factos, reinterpretar os acontecimentos, refazer análises e elaborar uma ideia autónoma e um pensamento individual sobre a História que lhes é apresentada. Os alunos continuam a valorizar a interpretação de outrem em detrimento da sua própria, seja pela facilidade em utilizar um conhecimento da História que já está sistematizado, seja pela dificuldade que sentem em construir o seu próprio conhecimento em História. Estas observações mostram-nos que o Manual Escolar é ainda o material de referência para o conhecimento histórico da generalidade dos alunos e que, sob o ponto de vista da comunicação escrita, a análise individual de fontes de informação é preterida em benefício da enumeração de dados e acontecimentos históricos que não implicam reflexão por parte do aluno. Da mesma forma, a utilização dos registos efetuados pelo professor ao longo da aula, como fonte de informação, vem solidificar esta ideia de que, para os alunos, citar os factos é mais importante do que compreender todo o processo histórico que, em última análise, acaba por conduzir ao conhecimento substantivo.

Finalmente, é de notar que existe alguma dificuldade, por parte dos alunos, ao nível da expressão escrita. A exposição do seu pensamento é por vezes confusa e pouco estrutu-

rada, o que é revelador de problemas no que toca à construção de ideias em História. Esta observação percorre as turmas com e sem cinema e contrasta, em grande medida, com a capacidade oral que registámos em algumas turmas.

Debrucemo-nos, agora, sobre as turmas com cinema. As aulas 2 e 3 foram, como tivemos oportunidade de ver e refletir, dedicadas à visualização e exploração (ainda que limitada no tempo) do filme «O Caso Farewell». Assim, para as aulas 4 e 5 estava consignada a exploração dos conteúdos programáticos relativos às sociedades ocidentais e ao mundo comunista – à semelhança do que havia sido feito nas turmas sem cinema ao longo das aulas 2 a 5. Sendo o filme o recurso didático preferencial, a sua importância no conjunto das aulas que compõem o estudo de caso é essencial, uma vez que é dele que decorrem as aprendizagens relativas aos conteúdos previstos.

Neste sentido, o plano de aula estabelecido visava, por um lado, aprofundar a relação histórica entre o filme e os conteúdos programáticos e, por outro lado, dinamizar o filme enquanto recurso didático, enquadrando a sua análise no estudo geral do período da Guerra Fria.

As observações realizadas nas turmas com cinema apontam-nos para comportamentos bastante distintos ao longo deste estudo de caso. Se, numa primeira aula, foi visível uma atitude mais conservadora por parte dos alunos, com menos participações e contributos orais, com pouco questionamento e até alguma passividade face aos conteúdos que iam sendo trabalhados, vimos na aula de visualização do filme, especificamente no debate que originou, uma atitude e postura diferentes por parte dos alunos, na medida em que a participação oral revelou ser mais diversificada, mais envolvente e, acima de tudo, mais crítica e reflexiva. Nestas duas últimas aulas, contudo, retomar-se-ia o esquema organizacional da aula 1, obedecendo à exploração de conteúdos programáticos, com a nuance particular, do filme desempenhar um papel fundamental no campo das experiências de aprendizagem.

No campo do Tratamento e Seleção da Informação, as diferentes questões orientadoras procuraram conciliar o filme com outros recursos, um pouco na linha teórica que temos vindo a apresentar ao longo deste estudo, com o intuito de perceber até que ponto o trabalho com fontes diversificadas poderia beneficiar uma exploração conjunta e, simultaneamente, como poderia este potenciar as aprendizagens dos alunos. Os resultados obtidos apontam claramente para um reforço das componentes de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, bem como uma capacidade alargada para problematizar as informações provenientes de cada tipo de fonte.

Atribuímos nas aulas 4 e 5 o nível de «Reflexão» no campo do Tratamento e Seleção da Informação às turmas Acc e Ccc, uma vez que estas demonstraram uma elevada capacidade em confrontar a informação recolhida através das fontes, decorrentes de uma eficaz mobilização de conteúdos anteriores, sobretudo do filme, que mostrou ser um elemento importante na problematização de alguns conteúdos da aula. Em três das quatro questões

orientadoras, foram utilizados excertos do filme como experiência de aprendizagem, o que nos mostra que a rentabilização e análise do mesmo não se esgotou no período de visualização. Este fator foi determinante para que os alunos assumissem uma postura pró-ativa durante estas aulas, na medida em que o filme não abordava diretamente todos os conteúdos da aula, no entanto, ele estabelecia paralelismos e oferecia possibilidades de reflexão que apelavam à mobilização de conhecimentos, a relações de causa/efeito e a noções de História multiperspetivada.

Analisemos, com maior detalhe, algumas das observações feitas a estas turmas com cinema. A primeira questão orientadora ia ao encontro da caracterização económica e social das sociedades ocidentais do período após 2.^a Guerra Mundial. As experiências de aprendizagem passavam, quer pela análise de um excerto do filme com a duração de 1' 10", que recupera alguns dos traços culturais da União Soviética na década de 1980 e, simultaneamente, faz referência a algumas das particularidades das sociedades ocidentais neste mesmo período, quer pela exploração de um esquema em formato *PowerPoint* que recuperava algumas das principais características económicas e sociais das sociedades ocidentais no período em causa.

Em todas as turmas envolvidas, os alunos conseguiram perceber a relação entre o excerto exibido (e relembrou ainda outras fases do filme que também abordavam indiretamente este assunto) e o clima económico do período após a 2.^a Guerra Mundial. Os alunos identificaram ideias como: a liberdade de expressão dos países ocidentais em contraste com a opressão cultural vivida na União Soviética; o fenómeno à escala mundial da cultura de massas, presente na globalização cultural da banda pop-rock britânica «Queen»; o apelo ao consumo presente no pedido que Grigoriev faz a Pierre para este lhe trazer de Paris *cognac* e *champagne*; o avanço tecnológico das sociedades ocidentais, quando Grigoriev pede a Pierre que lhe compre um *walkman* para o filho Igor. Contudo, e apesar da capacidade de reconhecer, nestas partes do filme, elementos que se podem relacionar com a História, apenas as turmas Acc e Ccc mostraram ser capazes de refletir sobre estas cenas e dotá-las de significado histórico (a turma Bcc ficou-se pelo nível de «Compreensão», sendo que a exploração dos recursos foi, em grande medida, dinamizada pelo professor). Foi explicado aos alunos que as décadas que se seguiram à 2.^a Guerra Mundial revelaram um período ímpar de crescimento económico, que fomentou todos os setores produtivos, afirmação à qual os alunos conseguiram contrapor a capacidade das sociedades ocidentais em globalizar o comércio e em tornarem os seus produtos apetecíveis a mais pessoas. Esta conclusão fez-lhes ainda perceber que a dinamização dos setores produtivos também se traduziu numa maior capacidade de consumo, o que depois lhes fez mobilizar o excerto do filme, recordando o pedido de Grigoriev para trazer *cognac* e *champagne* e o facto de estes produtos serem tipicamente franceses, fazendo-os por isso refletir no impacto do comércio durante este período. Finalmente, a questão dos «Queen», que nos inseriu diretamente no debate sobre a cultura de massas e na importância do marketing e

da publicidade, bem como da influência cultural que estas sociedades ocidentais conseguiram estabelecer, sobretudo em classes mais jovens, como era o caso de Igor. Os alunos conseguiram ainda identificar o cinema ou a televisão como fontes de difusão de um estilo de vida característico, o que nos levou à exploração do conceito de *american way of life*. A postura de participação oral e problematização das fontes manteve-se ao longo destas aulas e, a espaços, até mesmo a turma Bcc conseguiu atingir um nível de «Reflexão».

A terceira questão orientadora era igual para as turmas com e sem cinema: «O que distingue a política de Krushev da de Brejnev». Se nas turmas sem cinema partimos da exploração de um texto da autoria de Krushev para desenvolver esta questão, nas turmas com cinema a experiência de aprendizagem partia da visualização de um excerto do filme com 1' 47" de duração, onde os alunos conseguiram identificar: alguns símbolos do passado (a primeira imagem do vídeo mostra uma estátua de Lenine); referências ao quotidiano soviético (é possível ver, por exemplo, uma cena onde pessoas esperam para comprar alguns produtos de mercearia numa camioneta ambulante); um cartaz de propaganda de Brejnev; perseguição política (a cena mostra alguns polícias a seguirem uma pessoa para depois fazerem uma detenção, não se sabe o motivo, mas toda a cena decorre sem que haja qualquer resistência por parte da pessoa detida); referências ao progresso económico e tecnológico da URSS durante o período estalinista, que se opõem à constatação, por parte de Grigoriev, de que o regime se encontra bloqueado (em 1980).

Partindo deste conjunto inicial de ideias, os alunos mobilizaram alguns dos conhecimentos anteriores relativos ao período estalinista, nomeadamente o culto da personalidade e a repressão política, noções estas que depois conseguiram enquadrar com a atuação política de Brejnev, seja pelo cartaz de propaganda apresentado, seja ainda pela cena de perseguição que viram no filme. Perante estas reflexões, foram exploradas algumas das linhas de força da política de Krushev, as quais os alunos reconheceram serem opostas às de Estaline e Brejnev. O final da exploração da questão confronta os alunos com o imobilismo económico da URSS durante a década de oitenta e foi curioso verificar que alguns alunos recuperaram as declarações de Grigoriev para refletirem, quer sobre o avanço tecnológico da era estalinista, quer sobre o impasse económico vivido agora pela URSS; houve mesmo alunos que depois conseguiram trazer à colação a ação de Gorbachev (recuperando a ação de Gorbachev durante o filme – apenas na questão orientadora seguinte se iria abordar a ação política de Gorbachev).

A última questão orientadora reportava-se à ação política de Gorbachev e ao fim da URSS. Para a exploração destes conteúdos foram utilizados dois recursos: um excerto do filme e um documento escrito da autoria de René Remond, a mesma fonte utilizada nas turmas sem cinema. Evidenciamos, nas turmas com cinema, as dificuldades de compreensão e análise que estes alunos demonstraram relativamente ao documento historiográfico. Porém, nas turmas com cinema, pudemos assistir a uma melhor rentabilização desta fonte devido, acima de tudo, à presença do filme. O excerto do filme mostra-nos Gorbachev a

ouvir o discurso em que Ronald Reagan anuncia que a estratégia ofensiva dos EUA, durante este período, produziu os efeitos desejados, ou seja, impediu uma guerra nuclear. Neste contexto, Gorbachev percebe que a URSS deixa de ser um rival ameaçador para os EUA e refere que o país necessita de reformas urgentes para que não caia no caos. Para além do que viram no excerto, os alunos relembrouam ainda outras cenas do filme que ajudam a perceber este momento e conseguiram, depois, enquadrar esses elementos na problematização da fonte escrita.

Da análise do filme, os alunos referiram que a URSS tinha entrado num período de estagnação económica (recuperaram, neste aspeto, as palavras de Grigoriev ao longo do filme e as afirmações finais de Gorbachev); mencionaram que, a partir do momento em que os EUA descobriram alguns dos segredos soviéticos, as questões de política interna ganharam maior relevância, daí a frase de Gorbachev no filme «são precisas reformas urgentes». A partir deste momento, tornou-se mais fácil para os alunos, perceber quais foram essas reformas, uma vez que a fase de compreensão do assunto do texto tinha sido assegurada pelo filme, sendo que os alunos apenas se limitaram a enumerar as reformas elencadas pela fonte escrita.

Foi no entanto interessante observar, que documento escrito e filme se potenciaram mutuamente. Se, por um lado, os alunos mobilizavam o filme e algumas das ideias que este lhes havia despertado para explorar os conteúdos históricos, por outro lado, a utilização da fonte escrita vinha adicionar um conjunto de dados que tinham ficado pouco claros no filme e que agora poderiam ser analisados mais aprofundadamente. Os alunos referem, nesta fase, as perseguições políticas (filme) e percebem que o facto de Gorbachev ter autorizado eleições livres e uma oposição que se exprime (documento) significa um passo na liberalização do regime. É também referido o facto de alguns produtos que não eram comercializados na URSS durante este período (filme), poderem agora, com uma economia de mercado (documento), significar uma tentativa de abertura ao Ocidente.

Assim sendo, percebemos que, sob o ponto de vista da exploração oral de alguns recursos didáticos, como é o caso dos documentos escritos, a sua utilização simultânea com o filme contribui para uma rentabilização mais eficaz e problematizadora de ambos os recursos. Concomitantemente, esta estratégia vem beneficiar a capacidade dos alunos em analisar a informação proveniente de diferentes fontes, bem como a selecionar os conteúdos mais significativos de cada uma delas, promovendo o seu confronto e ajudando-os a construir um pensamento autónomo e estruturado, assente na interpretação individual de informação diversificada.

Estas aulas 4 e 5 das turmas com cinema mostraram-nos ainda que, na vertente da Compreensão Histórica, existiram algumas melhorias em relação às aulas anteriores – nomeadamente à aula 1, que teve uma planificação semelhante – os alunos conseguiram perceber os acontecimentos à luz de uma visão da História diacrónica e multiperspetivada, isto é, a presença de um recurso como o filme traduziu-se na capacidade de criar neles um

ponto de referência espacial e temporal, que depois contribuiu decisivamente para uma melhor percepção do contexto histórico em que os acontecimentos se desenrolaram. Pese embora o facto de os alunos terem a consciência de que o filme não lhes consegue fornecer todas as informações necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos históricos, as interpretações que autoriza revelaram-se particularmente importantes para a construção de uma visão sobre a História que parte das ideias potenciadas pelo filme, mas que encontra substância, quer nas explicações do professor, quer na análise dos restantes recursos utilizados.

É pois importante, neste contexto, trazer novamente à colação, a ideia de que o filme promove uma visão sobre a História que não está compartimentada, em que política, economia, sociedade e cultura são elementos integrantes de uma História transversal, que vai abordando cada um destes fatores de uma forma totalizante, mostrando a História como processo. Neste sentido, os resultados obtidos em termos de Compreensão Histórica dos alunos, vieram consubstanciar a ideia de que a análise histórica sai fortalecida com o recurso ao filme como instrumento didático, uma vez que a sua utilização promove uma reflexão aberta, autónoma e crítica sobre o processo histórico, onde são valorizados os conjuntos de dados, em detrimento da análise individual de pedaços de informação. Exemplo desta ideia é o facto de os alunos das turmas com cinema recorrerem, frequentemente, a elementos diversificados do filme para estruturar o seu pensamento. A conclusão a que os alunos chegaram, de que a economia soviética da década de oitenta estava estagnada, decorre, não só dos diálogos presentes no filme entre Grigoriev e Pierre ou da reflexão protagonizada por Gorbachev no filme, mas também da capacidade em mobilizar conhecimentos anteriores, ou ainda, de perceberem a comparação que o filme possibilita entre as imagens que reconstroem a sociedade comunista deste período e o conhecimento que já possuem do estilo de vida ocidental. Ora, esta noção de que é necessário consolidar a ideia de «imobilismo económico soviético» com algumas referências que a comprovam e solidificam, não se verificou em outros momentos deste estudo, não porque os alunos não tivessem a capacidade de perceber que esse fator era importante, mas talvez porque não conseguiram apropriar-se dos outros recursos utilizados da mesma forma que o fizeram com o filme. Neste caso, o elemento gerador de informação (o filme) conseguiu estabelecer uma presença mais marcante na mente dos alunos, o que resultou numa maior capacidade em perceber o processo histórico e, conseqüentemente, numa participação mais densa e complexa.

A legitimação dos conteúdos históricos através do texto historiográfico vem ainda reforçar a ideia anteriormente levantada da ausência de uma atitude crítica relativamente a este tipo de fontes. As afirmações do autor René Remond são entendidas como verdades absolutas pelos alunos e, por isso, não estão sujeitas à crítica. No entanto, o que estas aulas vieram mostrar, foi que as informações que a fonte providencia podem ser utilizadas pelos alunos para problematizar as outras fontes, e esse é já um passo importante para uma melhor compreensão histórica.

A utilização do filme nas aulas 2 e 3, bem como o recurso a excertos do mesmo durante as aulas 4 e 5, confrontaram-nos com a observação clara de que a sua introdução na sala de aula pode beneficiar os alunos a vários níveis.

Reforçamos, em primeiro lugar, a questão motivacional, na medida em que as turmas com cinema conseguiram manter, ao longo da aula, o interesse e a curiosidade pelos conteúdos desenvolvidos, a capacidade de reflexão sobre o filme e a sua ligação à História, uma participação oral significativa e, acima de tudo, pertinente – devemos salientar que as aulas 4 e 5 destas turmas continham uma grande densidade de conteúdos (lembramos apenas que os conteúdos de 90 minutos de aula das turmas com cinema correspondiam a 180 minutos das turmas sem cinema), o que obrigava os alunos a manterem a atenção e a concentração durante todos os momentos da aula.

Devemos também evidenciar, em segundo lugar, o facto de termos assistido nestas turmas com cinema a uma participação oral que, comparativamente às turmas sem cinema, podemos considerar superior, quer em quantidade, quer em qualidade e esta constatação deve-se, sobretudo, à presença do filme enquanto recurso didático e à capacidade que este revelou em comunicar com os alunos e em despoletar neles a vontade de exprimir a sua opinião, a sua interpretação dos factos, em consonância, quer com os conteúdos históricos desenvolvidos, quer com as abordagens históricas presentes no filme.

Em terceiro lugar, e referimos esta ideia anteriormente, a presença do filme enquanto fonte, juntamente com a exploração de documentos escritos, potencia as análises de ambas as fontes, na medida em que as informações presentes em cada uma delas representam, para os alunos, possibilidades de comparação de fontes e tratamento da informação que, em última análise, acabam por beneficiar as observações que estes produzem sobre a História. Recuperámos, nesta fase, a análise efetuada relativamente à linguagem cinematográfica, por oposição à linguagem historiográfica. As observações destas últimas aulas vieram reforçar a ideia de que a linguagem cinematográfica é mais acessível para os alunos, o que acaba por potenciar a aquisição de conhecimento histórico. Mas, embora o filme ajude na compreensão do documento escrito, há um trabalho de crítica de fonte e de interpretação de informação relevante, que os alunos devem fazer relativamente à fonte escrita e que não se pode esgotar na rentabilização de algumas ideias provenientes da visualização do filme. A análise deverá ter um duplo sentido, isto é, a visão do filme deverá servir para problematizar a interpretação historiográfica da mesma forma que a análise do historiador deverá levar os alunos a questionar a visão histórica presente no filme, contribuindo-se assim para uma postura mais crítica face ao conhecimento histórico.

Ao finalizarmos esta primeira parte da análise de dados, centrada essencialmente na observação participante realizada em contexto de sala de aula, podemos já sistematizar um conjunto de reflexões que nos apontam para conclusões parciais relativamente às potencialidades do cinema em contexto didático. Para além da capacidade revelada pelo filme em contribuir para uma maior participação oral dos alunos, para além do fator motiva-

cional que comporta e que desperta nos alunos, os benefícios deste recurso fizeram-se também sentir no campo das aprendizagens históricas e na capacidade evidenciada pelos alunos em perceberem o filme e com ele refletirem sobre a História.

Se, do ponto de vista teórico, as potencialidades do filme eram conhecidas, vimos neste estudo de caso que as aplicações práticas que autoriza vão além daquelas que a teoria reconhece e, no que toca à aprendizagem histórica, o filme consegue estimular o desenvolvimento de competências específicas, como o tratamento de fontes ou a compreensão histórica, ao mesmo tempo que consolida nos alunos a adoção de uma postura mais crítica e reflexiva face às informações que vão sendo disponibilizadas.

Mas, se o filme se relaciona positivamente com as aprendizagens históricas, a sua influência é também sentida na complexificação que transporta para o tratamento de outras fontes de informação, cuja rentabilização didática é valorizada na diversidade de recursos que a análise do filme vem proporcionar aos alunos. Não se trata apenas de visualizar o filme, trata-se sobretudo do processo de análise que dele decorre e da capacidade dos alunos reterem, problematizarem e refletirem sobre o filme e as suas implicações, artísticas e científicas.

É nesta multiplicidade de perspetivas e de abordagens que o filme comporta grande parte do seu valor didático. A sua transversalidade e versatilidade deixam transparecer, desde já, algumas das vantagens da utilização deste recurso em sala de aula. O momento de análise que se segue procurará debater os resultados da componente de avaliação escrita deste estudo de caso e juntar-se-ão às reflexões da observação participante já apresentada, para que possamos completar o quadro aqui iniciado.

2. FICHA DE AVALIAÇÃO

Focada essencialmente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula, a observação participante ofereceu-nos algumas ilações relativamente às potencialidades do filme, sob o ponto de vista da sua rentabilização didática, enquanto recurso de aprendizagem. Porém, para além desta componente empírica, era necessário complementar a investigação com um instrumento de avaliação que permitisse um olhar mais objetivo sobre os resultados práticos da aplicação deste estudo.

Com efeito, a realização de uma ficha que pudesse reunir as várias componentes do processo de avaliação dos conhecimentos, capacidades e competências desenvolvidas pelos alunos, permitiu complementar a observação participante e, simultaneamente, levar a cabo uma análise mais detalhada dos resultados efetivos deste trabalho.

A ficha de avaliação colocou à prova os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos ao longo do estudo de caso. Através dela, pretendemos perceber como foram desenvolvidas as aprendizagens, que influências são visíveis nos resultados recolhidos, como funcionaram

as diferentes metodologias utilizadas e em que medida é possível evidenciar as potencialidades das mesmas no tipo de respostas apresentadas pelos alunos. Paralelamente, este instrumento avaliativo visou aferir o posicionamento dos alunos face ao conhecimento histórico, ou seja, o modo como foi percecionada a História ao longo destas aulas. Até que ponto a diversificação de estratégias de aprendizagem significou uma alteração da forma como os alunos atingem conhecimentos significativos? Essa introdução de novos elementos na exploração de conteúdos históricos teve resultados práticos ao nível da alteração de processos cognitivos que interferem na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências específicas?

A avaliação escrita aqui apresentada pretende, pois, verificar a sistematização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e, concomitantemente, a capacidade de evidenciar as aprendizagens alcançadas. Referimo-nos no capítulo anterior às características da ficha de avaliação – nomeadamente à integração dos conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas – à forma como esta promove a utilização das fontes históricas (à semelhança do que fora trabalhado durante as aulas) e à necessidade de os alunos mobilizarem os conhecimentos adquiridos, de uma forma crítica e numa linguagem correta e coerente²⁸⁷.

Tendo em mente os objetivos enunciados, foi criado um quadro de análise que nos permitisse categorizar o conjunto de dados recolhidos. Através dele pretendemos aferir:

- a) Os conhecimentos evidenciados pelos alunos – a capacidade de responder corretamente às questões, mobilizando as aprendizagens efetuadas ao longo do estudo de caso;
- b) O domínio dos conteúdos históricos – a capacidade revelada em compreender conceitos substantivos em História e os conceitos referentes à natureza do saber histórico;
- c) O trabalho com fontes – a capacidade de o aluno analisar fontes diversas, organizar e selecionar informação pertinente que possa transformar em conhecimento histórico;
- d) A compreensão histórica – presente na capacidade de entender os acontecimentos à luz do tempo, espaço e contextos históricos, refletindo sobre eles de uma forma diacrónica e multiperspetivada;
- e) A comunicação escrita – que se reflete na capacidade dos alunos construírem uma linha de pensamento autónoma e coerente, numa linguagem correta e num discurso crítico e reflexivo.

Com efeito, e perante estes critérios, o quadro criado para a análise dos dados referentes à ficha de avaliação dá continuidade, em parte, à estrutura criada aquando da obser-

²⁸⁷ Ver Parte II, Capítulo I: Estudo de Caso, 5.3. Ficha de Avaliação.

vação participante, na medida em que se mantém os três núcleos essenciais do conhecimento histórico (Tratamento e Seleção de Informação, Compreensão Histórica (tempo, espaço, contexto) e Comunicação em História). Numa primeira fase de análise de dados, pretendemos apenas lançar um olhar mais circunscrito às questões de desenvolvimento presentes na ficha de avaliação. Este exercício permitir-nos-á classificar as aprendizagens dos alunos, de acordo com as narrativas apresentadas, na medida em que as respostas obtidas, permitem-nos perceber toda a envolvente do conhecimento histórico. Todavia, e uma vez que se trata de respostas escritas, foram atribuídos níveis que atestam a capacidade revelada pelos alunos em cada um dos núcleos do conhecimento histórico, sendo eles o ausente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom. Este quadro (Quadro 6) aplica-se, como referimos, apenas às questões de desenvolvimento (critério de aperfeiçoamento), uma vez que as restantes questões são de resposta direta (critério mínimo).

Quadro 6 – Análise dos dados referentes à ficha de avaliação

Tratamento e Seleção da Informação	Ausente	Não refere o documento ou refere-o de forma desconexa.
	Insuficiente	Refere o documento ou ideias presentes no documento, mas não as integra devidamente na resposta.
	Suficiente	Refere o documento e compreende a informação que transmite.
	Bom	Utiliza a informação do documento para completar conteúdos.
	Muito Bom	Problematiza o documento, insere-o na sua resposta e apresenta conclusões com base nas informações selecionadas.
Compreensão histórica (Tempo, Espaço, Contexto)	Ausente	Não responde à questão ou fá-lo de forma errada.
	Insuficiente	Revela grandes dificuldades em situar os acontecimentos no tempo, espaço e contexto; não é capaz de apresentar os conteúdos-chave da questão.
	Suficiente	Compreende os pontos-chave de uma questão; consegue apresentar alguns conteúdos; percebe a importância dos vetores tempo, espaço e contexto, apropriando-se destas noções para apresentar uma explicação, embora incipientemente.
	Bom	É capaz de perceber os acontecimentos de uma forma diacrónica e multiperspetivada; apresenta os conteúdos pedidos, mas não é capaz de os integrar de uma forma crítica e reflexiva.
	Muito Bom	Reflete sobre os acontecimentos históricos de uma forma diacrónica e multiperspetivada; analisa e problematiza os conteúdos, revelando uma atitude crítica e reflexiva.
Comunicação em História (Oral, Escrita)	Ausente	Não consegue comunicar as suas ideias; apresenta frases confusas e sem nexos, com erros ortográficos e de construção frásica.
	Insuficiente	Apresenta grandes dificuldades em comunicar as suas ideias; constrói narrativas pouco estruturadas e com erros ortográficos e de construção frásica.
	Suficiente	Revela algumas dificuldades de comunicação, mas consegue expor o seu pensamento. Narrativas compreensíveis e com poucos erros.
	Bom	Comunica as suas ideias de forma clara e precisa numa linguagem formal e historicamente correta. Não apresenta erros ortográficos ou de construção frásica.
	Muito Bom	Consegue exprimir as suas ideias de forma fluída; utiliza vocabulário específico da disciplina com coerência, rigor e objetividade, demonstrando autonomia e criatividade de pensamento.

Com este quadro em mente, olhemos agora com mais detalhe para os dados recolhidos através da análise das respostas dos alunos. Fazemos no entanto uma ressalva importante, que deve acompanhar a reflexão dos dados apresentados: os valores exibidos refletem uma análise qualitativa das respostas, ou seja, pretendemos aferir a capacidade evidenciada pelos alunos nas respostas de desenvolvimento, tendo como elemento orientador a observância das competências específicas da disciplina (Tratamento e Seleção da Informação; Compreensão Histórica; Comunicação em História); este pressuposto não invalida que os resultados da ficha de avaliação nos apontem para conclusões diferentes, reforcem conclusões ou mostrem novas evidências. Esta situação resulta, quer pelos critérios de correção aplicados à ficha de avaliação e ao peso de cada elemento no conjunto total da prova, quer ainda pela inclusão das restantes questões que fizeram parte do teste.

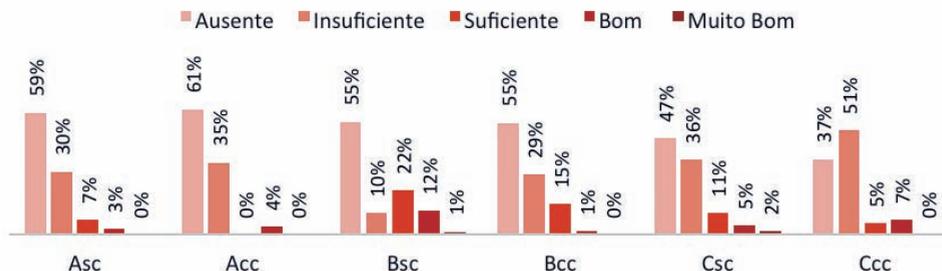
Os dados apresentados pretendem, pois, lançar um olhar mais aprofundado sobre as narrativas elaboradas pelos alunos, em contexto de avaliação, procurando perceber até que ponto as diferentes metodologias utilizadas interferiram na forma como os alunos pensam a História, utilizam as fontes e comunicam as suas ideias.

A ficha de avaliação apresenta três questões de desenvolvimento: a questão dois (relativa às tensões que originaram e condicionaram a Guerra Fria, bem como ao aparecimento de alguns conflitos localizados durante a sua fase inicial), a questão quatro (que incide sobre as características das sociedades ocidentais durante o período que ficou conhecido como os *Trinta Gloriosos*), e finalmente, a questão seis (que se debruça sobre as características essenciais do mundo comunista durante o período da Guerra Fria). Começemos por analisar o comportamento das diversas turmas no núcleo do conhecimento Histórico relativo ao Tratamento e Seleção da Informação²⁸⁸. O gráfico que se segue (Gráfico 33) mostra-nos, em comparação, o desempenho de todas as turmas na competência de Tratamento e Seleção da Informação. Os valores aparecem em formato de percentagem e resultam da média ponderada do desempenho dos alunos nas três questões de desenvolvimento que compõem a ficha de avaliação.

Um primeiro olhar ao gráfico mostra-nos um denominador comum às turmas com e sem cinema: a percentagem de alunos que «não refere o documento ou refere-o de forma desconexa» (Ausente), na resposta às questões apresentadas na ficha de avaliação, é aquela que apresenta um valor maior em todas as turmas, com exceção da turma Ccc. Outro denominador comum reside no facto de o «Insuficiente» ser o segundo nível com maior percentagem de ocorrências, à exceção da turma Ccc, onde é o nível que se verifica mais vezes e da turma Bsc, onde o nível «Suficiente» é o segundo mais vezes observado.

²⁸⁸ Por uma questão de espaço e para uma melhor leitura dos dados, foram atribuídas siglas para identificar, quer os núcleos do conhecimento histórico, quer os descritores: Tratamento e Seleção da Informação (TSI), Compreensão Histórica (CH), Comunicação em História (CeH), Ausente (A), Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B) e Muito Bom (MB).

Gráfico 33 – Média do desempenho dos alunos das diversas turmas na competência de Tratamento e Seleção da Informação

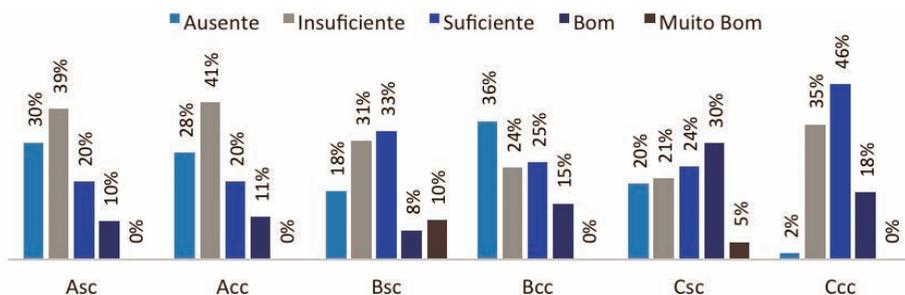


Perante este cenário, a primeira conclusão a retirar é que os alunos, de uma forma geral, dão pouca importância aos documentos enquanto fonte que os ajuda a recolher informação que possa ser utilizável na construção das suas respostas. Independentemente da metodologia utilizada, esta parece ser uma tendência geral. Não obstante, a comparação entre turmas com e sem cinema mostra-nos que, apesar da diferença se situar em poucos pontos percentuais, as turmas sem cinema têm uma maior percentagem de alunos a atingir os níveis «Suficiente», «Bom» e «Muito Bom».

Os dados relativos à prestação dos alunos no Tratamento e Seleção de Informação, na ficha de avaliação, dão conta da existência de grandes dificuldades sentidas pelos alunos para levar a cabo uma análise dos documentos, que lhes permita depois conciliar a informação recolhida, com os conhecimentos provenientes do estudo dos conteúdos necessários. Referimo-lo várias vezes quando discutimos a observação das aulas, que era perceptível, no campo da análise sobre as fontes, a dificuldade que os alunos sentiam em refletir criticamente sobre elas e que o filme, em certa medida, tinha sido um elemento importante na problematização dos documentos escritos. Contudo, quando confrontados com a necessidade de analisar, problematizar e refletir sobre as informações fornecidas pelas fontes apresentadas na ficha de avaliação, percebemos que este é um problema que carece de uma intervenção mais assertiva por parte dos professores, por forma a combater as lacunas evidentes no Tratamento e Seleção de Informação.

Relativamente à Compreensão Histórica, o cenário parece ser algo diferente. O gráfico seguinte (Gráfico 34) mostra-nos o comportamento dos alunos nas questões de desenvolvimento ao nível da Compreensão Histórica, ou seja, o desempenho dos alunos no campo dos conhecimentos históricos, a forma como as suas respostas refletem a aquisição dos conteúdos históricos, a relação entre os fatores tempo, espaço e contexto, bem como a perceção dos acontecimentos históricos e a sua importância para a História.

Gráfico 34 – Média do desempenho dos alunos das diversas turmas na competência de Compreensão Histórica



A observação inicial do gráfico confronta-nos, desde logo, com uma mancha gráfica muito mais uniforme que aquela que foi apresentada no Tratamento e Seleção de Informação, o que significa que o desempenho dos alunos ao nível da Compreensão Histórica é substancialmente melhor. A única turma que mantém o nível «Ausente» como o mais observado é a turma Bcc. O nível «Insuficiente» passa agora a ser, dos parâmetros que podemos considerar como sendo prestações negativas²⁸⁹, aquele que apresenta uma maior percentagem de ocorrências (isto acontece com as turmas Asc, Acc, Bsc, Csc e Ccc).

Ao compararmos as metodologias utilizadas com os resultados obtidos, apesar de não haver grandes diferenças entre turmas com e sem cinema, há uma tendência de superiorização das turmas com cinema em relação às suas homólogas sem cinema: a turma Acc obtém o mesmo número de alunos com «Suficiente» e superioriza-se 1% em relação ao nível «Bom»; a turma Bsc consegue ter mais alunos com o nível de «Suficiente» e «Muito Bom», enquanto que a turma Bcc tem, pela positiva, mais alunos com nível «Bom», mas tem também, pela negativa, mais alunos com nível «Ausente» e «Insuficiente»; finalmente, a turma Csc, apesar de ter mais alunos com níveis «Bom» e «Muito Bom», tem também mais alunos com os níveis «Ausente» e «Insuficiente» o que revela uma menor homogeneidade de resultados, em comparação com a turma Ccc, cujo nível mais vezes obtido foi o «Suficiente», com 47%.

Os dados não nos permitem realçar grandes diferenças entre as turmas, até porque, em termos comparativos, temos: duas turmas com resultados idênticos (Asc e Acc), uma turma sem cinema que se superioriza à turma com cinema, com menos níveis negativos e melhores níveis positivos²⁹⁰ (Bsc e Bcc) e, por fim, uma turma com cinema com mais níveis positivos que a turma sem cinema (Ccc e Csc).

²⁸⁹ Considera-se prestação negativa se um aluno obtiver os níveis Ausente ou Insuficiente, uma vez que a sua resposta não consegue alcançar os critérios mínimos de exigência para a questão em causa.

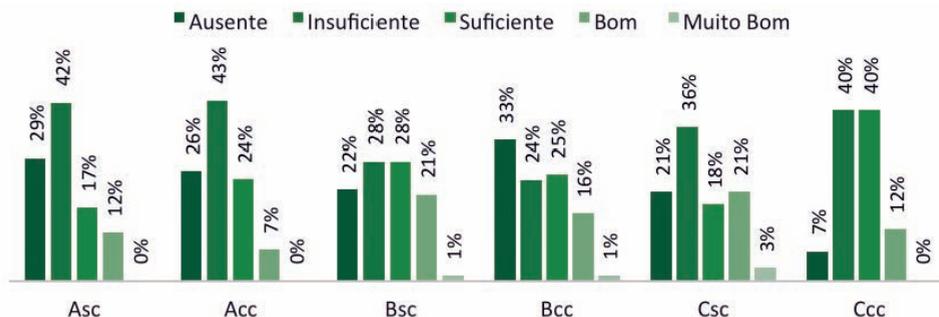
²⁹⁰ Considera-se prestação positiva quando um aluno atinge os níveis «Suficiente», «Bom» ou «Muito Bom», uma vez que a sua resposta satisfaz os critérios mínimos de exigência para a questão em causa.

A reflexão global que podemos extrair do conjunto de dados apresentados coloca-nos perante a existência de dificuldades, em praticamente todas as turmas, no campo da Compreensão Histórica. A soma dos níveis «Ausente» e «Insuficiente» é, em todas as turmas, superior a 35%, o que significa que, um em cada três alunos, revelou dificuldades em atingir os critérios mínimos de exigência para cada questão de desenvolvimento apresentada. E esta situação verificou-se também na turma Ccc, aquela que obteve menor percentagem de níveis negativos, pois nas turmas Asc e Acc o número ascende a dois em cada três alunos, num total de 69% de resultados negativos.

Há, portanto, ao nível da Compreensão Histórica, grandes dificuldades em abordar os pontos-chave das questões apresentadas e em explicar processos e acontecimentos históricos. Esta situação acontece por diversas razões. Em primeiro lugar, pela falta de estudo e de consolidação dos conhecimentos desenvolvidos durante a aula – a análise das fichas de avaliação mostra grandes deficiências neste capítulo, grande parte dos alunos demonstra não ter havido qualquer contacto com materiais de estudo, à exceção daquele que foi feito durante a aula; decorrente deste fator, os alunos referem alguns dos conteúdos necessários para responder acertadamente à pergunta, mas esses são manifestamente insuficientes e não refletem uma linha de pensamento coerente. Em segundo lugar, pela ideia criada nos alunos que o conhecimento histórico está diretamente relacionado com a memorização dos conteúdos. Os alunos preocupam-se em «despejar» acontecimentos, factos e datas, esquecendo-se da importância de saber explicar esse conhecimento. Já referimos este fator anteriormente, na observação das aulas, mas importa agora reforçar a ideia de que, sob o ponto de vista da avaliação escrita, os alunos revelam dar mais importância ao resultado final do que ao processo que leva à obtenção do resultado; esta reflexão advém, sobretudo, da escassez de alunos que conseguiu atingir os níveis «Bom» e «Muito Bom». Finalmente, e esta observação insere-nos diretamente no desempenho dos alunos ao nível da Comunicação em História, que iremos aprofundar seguidamente, existem grandes dificuldades na interpretação das questões e, paralelamente, na exploração das ideias em História. Os alunos não conseguem decifrar o que é pedido no enunciado e esta situação pode estar relacionada com a reflexão anterior, ou seja, os alunos memorizam uma série de acontecimentos e conhecimentos, porém, a sua pouca consolidação faz com que não sejam capazes de os mobilizar adequadamente, nem de os adaptar em função do que é pedido no enunciado.

Para problematizar esta e outras questões em torno da Comunicação em História, analisemos o gráfico seguinte (Gráfico 35). Os dados apresentados refletem a média do desempenho dos alunos das diversas turmas, relativamente à Comunicação em História, nas três questões de desenvolvimento presentes na ficha de avaliação.

Gráfico 35 – Média do desempenho dos alunos das diversas turmas na competência de Comunicação em História



À semelhança do que acontece com os gráficos referentes ao Tratamento e Seleção de Informação e à Compreensão Histórica, a Comunicação em História mantém a tendência negativa verificada nos restantes núcleos essenciais do conhecimento histórico. Os níveis «Ausente» e «Insuficiente» continuam a predominar em praticamente todas as turmas (à exceção das turmas Bsc e Ccc).

A comparação entre turmas com e sem cinema é, também ela, pouco diferente das anteriores. As turmas Asc e Acc mantêm-se praticamente equivalentes nos níveis negativos, com a diferença a situar-se apenas em 2%, sendo que a turma com cinema apresenta menos níveis negativos, mas, em contrapartida, pela positiva, a turma Asc obtém uma maior percentagem de alunos que atingiram o nível «Bom». Nas turmas Bsc e Bcc, mantém-se também a melhor prestação da primeira, que obtém uma menor percentagem de níveis negativos e uma maior percentagem de níveis «Suficiente» e «Bom». Finalmente, nas turmas Csc e Ccc também se observa o mesmo tipo de comportamento, com a turma com cinema a registar uma menor percentagem de alunos com níveis negativos (é o melhor resultado de todas as turmas envolvidas no estudo de caso) mas, simultaneamente, as prestações positivas situam-se, em grande medida, no «Suficiente», havendo melhores registos de «Bom» e «Muito Bom» na turma Csc.

Perante este cenário, é importante agora refletir sobre os resultados globais das turmas, ao nível da Comunicação em História. A análise das fichas de avaliação mostra-nos uma realidade onde existem grandes dificuldades de expressão escrita em praticamente todas as turmas. Os problemas mais comuns são: os erros ortográficos e de construção frásica, o vocabulário pouco desenvolvido e a pouca capacidade em desenvolver uma linha de pensamento autónomo coerente. As dificuldades aqui levantadas no campo da Comunicação em História são, simultaneamente, causa e consequência, na medida em que o desempenho deficitário dos alunos a este nível pode dever-se a lacunas no campo da

expressão escrita ou, por seu turno, esta fraca expressão escrita poderá estar associada a problemas de interpretação.

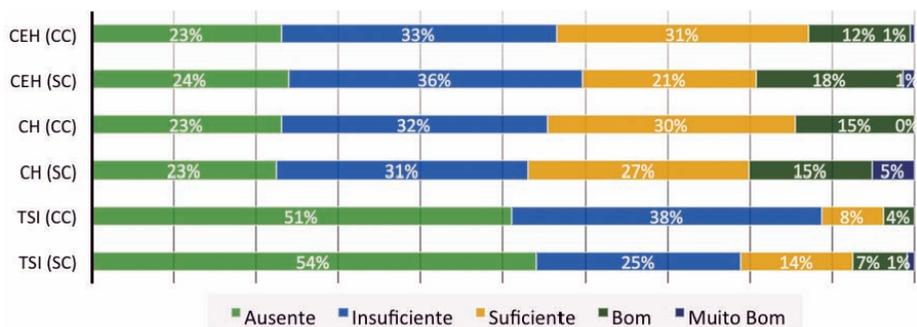
É necessariamente neste fator que podem residir algumas das pistas que nos ajudam a perceber os fatores da discrepância entre as prestações dos alunos nas aulas, ao nível da comunicação oral, e depois, na ficha de avaliação, na comunicação escrita. Sabemos, no entanto, que se trata de tipos de comunicação diferentes, de registos também eles diferentes e até de envolventes distintas mas, ainda assim, o *feedback* recebido antecipava melhores prestações em todas as turmas.

Com efeito, a Comunicação em História pode ser equacionada à luz de duas perspectivas: por um lado, ela é a fase final da construção do pensamento histórico, na medida em que ela é o veículo privilegiado para o aluno demonstrar as competências adquiridas ao nível do Tratamento e Seleção da Informação e ainda da Compreensão Histórica, mas, por outro lado, a Comunicação em História pode interferir na primeira fase de construção do conhecimento histórico, influenciando as restantes competências essenciais, em particular, como tivemos oportunidade de ver, o Tratamento e Seleção da Informação. Grande parte das dificuldades em integrar os documentos nas respostas advém exatamente dos problemas de interpretação e de compreensão da mensagem histórica. Mesmo sob o ponto de vista oral, tínhamos referido oportunamente, que a exploração dos documentos em sala de aula estava dependente da mediação do professor, principalmente nas turmas sem cinema e, em menor escala, nas turmas com cinema. Mas também na Compreensão Histórica as dificuldades no campo da comunicação escrita interferem no aproveitamento dos alunos; a incapacidade dos alunos em se apoderarem do conhecimento histórico e em conseguirem utilizá-lo e mobilizá-lo adequadamente, reside, em grande medida, no défice de interpretação da mensagem histórica, mas também, na dificuldade que os alunos demonstram em construir um discurso claro, coerente e historicamente relevante – esta ideia é também visível nos alunos que obtêm o nível «Bom» e «Muito Bom» que, apesar de escreverem sem erros e expressarem as suas ideias de forma clara, evidenciam lacunas no âmbito do espírito crítico e na reflexão histórica, não sendo capazes de expor uma argumentação analítica e problematizadora; ao examinarmos as suas respostas ficamos com a ideia de estar a ler trechos do manual e não as ideias dos alunos sobre os acontecimentos.

A análise das prestações dos alunos ao nível dos três núcleos essenciais do conhecimento histórico mostra-nos resultados semelhantes nas turmas com e sem cinema. Trata-se, como referimos inicialmente, de uma análise sobre as questões de desenvolvimento da ficha de avaliação. Este exercício visa perceber até que ponto as metodologias utilizadas interferiram na forma como os alunos atingiram o conhecimento histórico e se podíamos estar perante grandes discrepâncias entre o método utilizado e os resultados obtidos.

O gráfico que se segue (Gráfico 36) coloca em confronto os resultados obtidos pelas turmas com e sem cinema em cada um dos núcleos do conhecimento Histórico.

Gráfico 36 – Comparação de resultados gerais entre turmas
Com cinema (cc) e Sem cinema (sc)



A leitura do gráfico mostra-nos resultados praticamente equivalentes nas turmas com e sem cinema. À exceção dos resultados relativos ao Tratamento e Seleção da Informação, onde as turmas sem cinema registam melhores resultados, nos restantes núcleos, as diferenças são pouco significativas. A Compreensão Histórica é equivalente nos níveis «Ausente» e «Insuficiente» (difere apenas em um ponto percentual), sendo que depois, no nível «Suficiente», as turmas com cinema obtêm mais 3% que as turmas sem cinema; o registo de nível «Bom» é igual nas duas turmas e a diferença faz-se, sobretudo, no «Muito Bom», com as turmas sem cinema a registarem 5%, por oposição ao valor nulo das turmas com cinema. Finalmente, na Comunicação em História, as turmas sem cinema registam piores resultados que as turmas com cinema, com maior percentagem de níveis «Ausente e Insuficiente», menor percentagem de «Suficientes», valores iguais no «Muito Bom» e superioridade das turmas sem cinema no nível «Bom».

Perante estes resultados, não podemos afirmar que haja uma diferença significativa que nos aponte para conclusões substanciais, ao nível do desempenho dos alunos, com base nas metodologias utilizadas. Podemos, contudo, refletir sobre a melhor prestação dos alunos das turmas sem cinema no campo do Tratamento e Seleção da Informação, que nos indica que possa ter existido alguma escassez de exploração de documentos escritos nas aulas com cinema. A opção pelo recurso a fontes de caráter visual, em detrimento de uma maior utilização de documentos escritos, poderá ser uma explicação para estes resultados menos positivos, todavia, e uma vez que os resultados das turmas sem cinema neste nível também não foram positivos, pensamos que este seja um problema transversal a todas as turmas e não propriamente decorrente da metodologia utilizada.

Ao nível dos conhecimentos históricos evidenciados pelos alunos no domínio da Compreensão Histórica, lembramos o facto de os alunos com cinema terem tido menos 90' de aulas para exploração de conteúdos, uma vez que esse foi o tempo dedicado à visua-

lização do filme; perante a semelhança dos resultados apresentados pelas turmas com e sem cinema, podemos concluir que a exibição do filme não prejudicou a aquisição de conhecimentos históricos. Não havendo prejuízo dos alunos neste particular, os benefícios evidenciados no âmbito da observação participante abrem espaço ao filme enquanto elemento potenciador de aprendizagens. No entanto, esta conclusão carece ainda de dados mais substanciais; retomaremos esta ideia quando analisarmos os resultados gerais da ficha de avaliação

Por fim, a comparação dos resultados ao nível da Comunicação em História mostram-nos que, neste campo do conhecimento, as turmas com cinema evidenciaram alguma vantagem em relação às suas homólogas sem cinema. Com uma percentagem maior de alunos que atingiu níveis positivos, realçamos aqui as observações das aulas, que nos mostraram que, sob o ponto de vista oral, as turmas com cinema revelaram um desempenho melhor que as turmas sem cinema; o mesmo aconteceu sob o ponto de vista escrito, apesar de, como referimos anteriormente, estes não serem os resultados que esperávamos obter, tendo em conta as prestações orais tão positivas que observamos ao longo do estudo de caso. Porém, os dados aqui apresentados sustentam a capacidade do filme promover a Comunicação em História, na medida em que os alunos das turmas com cinema revelam mais facilidade em estruturar o seu pensamento e em comunicar as suas ideias.

A análise particular ao comportamento das turmas, no que respeita ao seu desempenho nos núcleos essenciais do conhecimento histórico, será agora acompanhada de uma reflexão, tendo em conta a sua performance global na ficha de avaliação. Esta observação refletirá a prestação dos alunos em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos e das normas de correção aplicadas nesta ficha de avaliação. Integraremos a análise das questões de critério mínimo e de aperfeiçoamento (sendo que, neste caso, a análise far-se-á tendo em linha de conta os critérios de correção da prova, o que faz com que os resultados registados possam diferir daqueles que apresentámos aquando da observação do desempenho dos alunos, tendo em conta os conhecimentos essenciais em História), fazendo uma ligação às metodologias de aprendizagem utilizadas nas turmas com e sem cinema, com o intuito de perceber as ligações existentes entre o tipo de aulas lecionadas e os resultados obtidos.

Paralelamente, para além da comparação entre turmas com e sem cinema, faremos ainda uma comparação tendo como base os resultados obtidos pelas diversas turmas ao longo do 2.º período, tentando dessa forma perceber se houve ou não evolução nestas turmas e qual o papel das metodologias utilizadas neste particular.

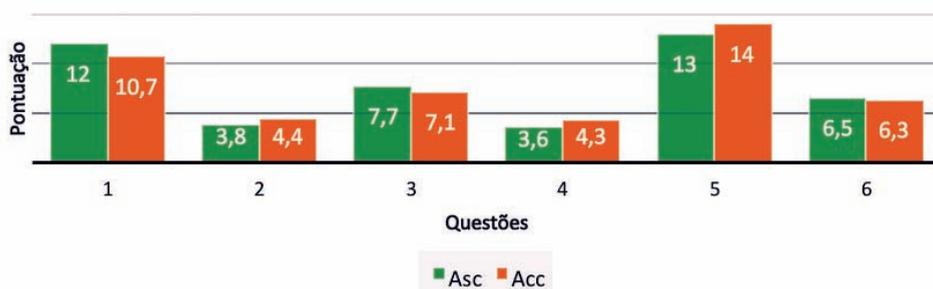
Antes de passarmos à análise dos resultados obtidos, recuperamos agora algumas das características das turmas envolvidas neste estudo, nomeadamente no que diz respeito às classificações do 2.º período. Ao analisarmos estes dados, foi-nos possível concluir que as turmas Bsc e Csc eram aquelas que tinham melhores resultados. Em ambos os casos as médias do 2.º período eram superiores ao nível 3,5. Já as turmas Bcc e Ccc obtiveram, tam-

bém no 2.º período, uma média ligeiramente superior ao nível 3. Finalmente, as turmas Acc e Asc apresentavam uma média de nível 3. Apesar de não haver uma semelhança clara entre todas estas turmas, podemos considerar que existe alguma homogeneidade, na medida em que predomina em todas elas o aluno médio, de nível três.

A comparação entre turmas com e sem cinema mostra-nos o seguinte cenário: as turmas Asc e Acc são praticamente equivalentes, os resultados avaliativos que apresentam colocam-nas num patamar de conhecimentos semelhante; as turmas Bsc e Bcc não apresentam o mesmo grau de semelhança, apesar de podermos dizer que não há grandes diferenças entre elas, contudo, a turma Bsc destaca-se da turma Bcc, obtendo melhores resultados na avaliação do 1.º e 2.º períodos, com menos negativas e mais alunos de nível 4 e 5; nas turmas Csc e Ccc verifica-se o mesmo cenário que nas turmas Bsc e Bcc, sendo que a turma Csc apresenta melhores resultados que a turma Ccc, obtendo menos negativas e mais alunos com nível quatro e cinco (no 2.º período)²⁹¹.

Tendo em mente estes dados comparativos, partimos agora para a análise dos resultados provenientes da ficha de avaliação. O gráfico que se segue (Gráfico 37) mostra-nos o comportamento dos alunos das turmas Asc e Acc em todas as questões da ficha de avaliação. Os valores apresentados resultam da média da cotação de todos os alunos da turma na questão em causa.

Gráfico 37 – Cotações médias dos alunos às questões da ficha de avaliação – Escola A



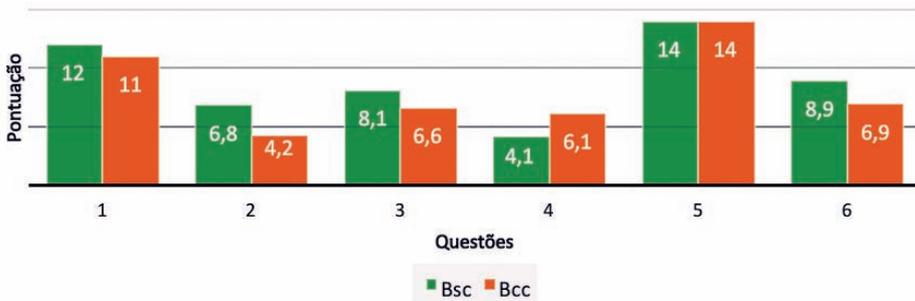
Num primeiro olhar para o gráfico, podemos constatar que se trata de duas turmas com resultados bastante próximos. Das seis questões presentes na ficha, a turma Asc mostra-se superior em três delas e a turma Acc tem melhores resultados nas restantes três questões. No entanto, se atendermos à constituição da ficha de avaliação, percebemos que a

²⁹¹ Ver Parte II, Capítulo I: Estudo de Caso, 4. Amostra: caracterização.

superioridade da turma Asc é mais notória nas questões de critérios mínimos, nomeadamente na questão 1 (preenchimento de espaços) e na questão 3 (verdadeiro e falso); apenas na questão de desenvolvimento 6 é que a turma Asc consegue obter uma prestação melhor que a turma Acc, porém, esta é a questão cuja pontuação e grau de dificuldade são maiores, pelo que os resultados apresentados pela turma Asc neste ponto devem ser realçados. Um outro fator que merece destaque é a superioridade da turma Acc na resposta à questão 5, isto porque esta questão está diretamente relacionada com a exploração do filme e com as potencialidades do mesmo; esta questão faz referência aos chefes de estado que lideravam os respetivos países durante a década de 1980. Ora, nas turmas com cinema, os alunos tiveram oportunidade de «ver» ou «ouvir» falar destes personagens, através da análise do filme, enquanto que as turmas sem cinema tiveram apenas acesso a uma ficha de enriquecimento, que completou a abordagem feita na aula referente a estas personalidades políticas. Com efeito, a turma Acc teve um desempenho superior à turma Asc nesta questão em particular, com uma diferença de 1 ponto na média global da turma, o que sugere que o filme pode ter tido uma influência benéfica neste conteúdo, no entanto, apenas a análise dos dados das restantes turmas nos poderá clarificar esta situação.

O próximo gráfico (Gráfico 38) permite-nos observar os resultados obtidos pelas turmas Bsc e Bcc. Os dados apresentados resultam, uma vez mais, da média das cotações dos alunos em cada uma das questões da ficha de avaliação.

Gráfico 38 – Cotações médias dos alunos às questões da ficha de avaliação – Escola B

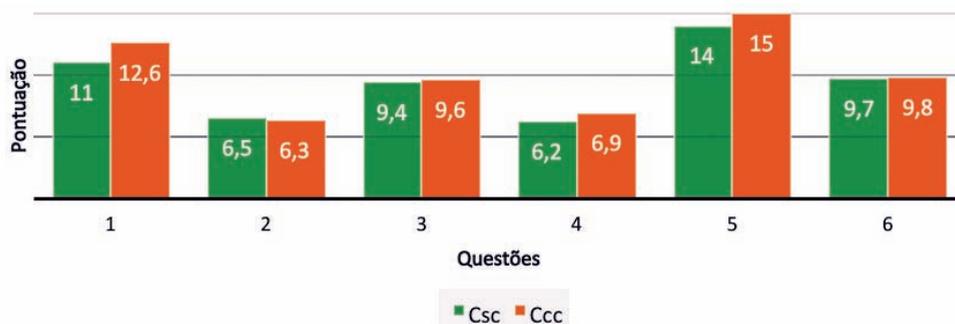


A análise destes resultados mostra-nos uma clara superioridade da turma Bsc em relação à turma Bcc. A turma sem cinema consegue melhores cotações em praticamente todas as questões da ficha de avaliação, com exceção das questões 4 e 5. A questão 4 tem assumido, na comparação entre turmas com e sem cinema, um papel interessante, na medida em que esta questão é melhor desenvolvida pelas turmas com cinema (Acc e Bcc). Esta observação é particularmente importante se tivermos em linha de conta que, na com-

paração entre estas duas turmas, em mais nenhuma resposta de desenvolvimento (questões 2, 4 e 6) a turma Bcc conseguiu superiorizar-se à turma Bsc, facto revelador da potencial influência positiva do filme na aquisição de conhecimentos dos alunos. Há ainda a realçar, uma vez mais, a prestação da turma com cinema na questão 5; embora não se superiorize à turma Bsc, a turma Bcc obtém um desempenho semelhante à primeira, esbatendo alguma da diferença que se vincou entre estas duas turmas.

O gráfico seguinte (Gráfico 39) reflete a média dos resultados obtidos pelas turmas Csc e Ccc na ficha de avaliação.

Gráfico 39 – Cotações médias dos alunos às questões da ficha de avaliação – Escola C



Os dados apresentados permitem-nos perceber que a turma Ccc conseguiu prestações melhores que a turma Csc. Apesar de a diferença não ser significativa em muitas das questões, a turma Csc só consegue melhores resultados na questão 2, sendo que nas restantes a primazia é da turma Ccc. Paralelamente, verificamos que a turma com cinema consegue novamente resultados superiores nas questões 4 e 5.

Os resultados aqui evidenciados fornecem-nos novos dados na análise comparativa entre as turmas com e sem cinema, bem como sobre as metodologias utilizadas em cada uma delas ao longo do estudo de caso.

Realçamos, em primeiro lugar, a importância das questões 4, 5 e 6 no cômputo geral da ficha de avaliação, uma vez que estas são as questões que estão diretamente ligadas às aulas onde o filme desempenhou um papel primordial no desenvolvimento dos conteúdos. A questão 4 está diretamente ligada à exploração do filme, na medida em que foram analisadas as sociedades ocidentais com base nas diferenças existentes entre estas e a sociedade comunista. A questão 5, como já referimos, vai ao encontro das personalidades políticas que marcaram a década de 1980 e cuja referência se encontra, de forma implícita, no filme

e na sua exploração. Na questão 6, a abordagem feita em sala de aula também privilegiou o filme e o seu olhar sobre a fase final do regime comunista na URSS²⁹².

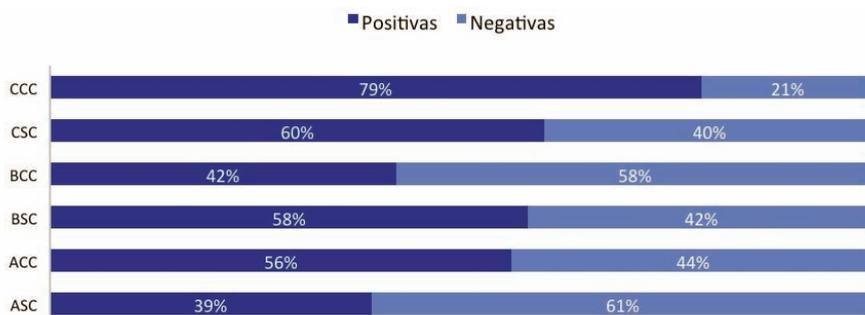
O comportamento das várias turmas nas questões 4 e 5 mostra-nos uma tendência clara de superioridade das turmas com cinema, o que nos revela que, sob o ponto de vista do trabalho com o filme na análise de conteúdos, este pode ser um recurso eficaz na exploração de temas ligados à sociedade e à cultura, uma vez que o seu poder visual poderá assumir uma preponderância maior na compreensão do funcionamento social, de rituais culturais ou ainda de aspetos ligados à paisagem de época. No campo da reconstituição histórica, o filme também poderá ser uma mais-valia, sobretudo porque «dá vida» a cenários e personagens cuja importância histórica não pode voltar a ser reproduzida. É certamente diferente para os alunos ler uma biografia de uma personalidade política historicamente relevante ou, por contraste, ver alguém dramatizar a ação dessa mesma personalidade, inserido num tempo e espaço e contexto que recriam a sua atuação política; neste campo, os resultados obtidos são expressivos: as turmas com cinema conseguiram um melhor desempenho nesta questão, observando-se uma média superior nestas turmas, por comparação às turmas sem cinema.

No entanto, na resposta à questão 6, cujos conteúdos incidiam, em larga medida, sobre a temática principal do filme, os resultados apontam para uma ligeira superioridade das turmas sem cinema. Esta questão reunia conteúdos que recuavam até à década de 1950 e que faziam uma leitura sobre o período comunista durante aproximadamente meio século. Ora, pelas suas próprias características, o filme não consegue abordar um espaço de tempo tão longo. Com efeito, foi possível verificar nas respostas dos alunos das turmas com cinema, que o foco da sua atenção residiu na atuação política de Brejnev (isto porque a ação do filme decorre durante os primeiros anos da década de 1980). Apesar de o filme contemplar já a presença de Gorbachev, a sua ação política não foi retratada, sendo esses conteúdos explorados com recurso a um documento escrito. A hipótese para explicar estes resultados pode residir no facto de as aulas das turmas com cinema não terem salvaguardado devidamente a «lacuna» do filme; as aulas sem cinema obedeceram a uma planificação mais pormenorizada, tendo em conta a disponibilidade de tempo, disponibilidade de tempo essa que, nas aulas com cinema, não existiu e, talvez por essa razão, alguns dos conteúdos relativos a esta questão não tenham sido tão aprofundados quanto os resultados apontam que deveriam ter sido.

Detenhamo-nos, agora, nos resultados globais da ficha de avaliação. Se organizarmos os dados em função da percentagem de positivas e negativas nas diversas turmas obtemos o gráfico que se segue (Gráfico 40).

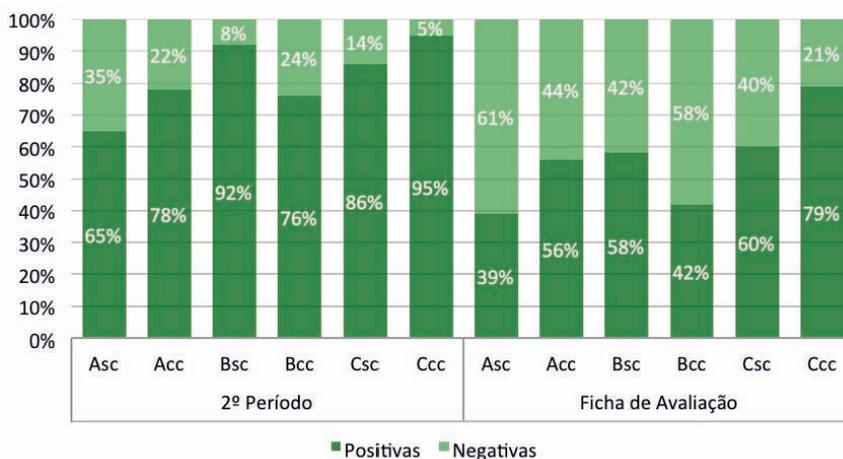
²⁹² Veja-se sobre este assunto Parte II, Capítulo I: Estudo de caso, 5.2. O plano de aula (Plano de Aula 4 e 5, turmas sem cinema).

Gráfico 40 – Percentagem de positivas e negativas em todas as turmas



Os valores apresentados mostram-nos que, na comparação entre resultados positivos e negativos, há uma ligeira superioridade das turmas com cinema, isto é, em duas das três turmas com cinema (Acc e Ccc) a percentagem de alunos que obtém um resultado positivo é superior àquela que se verifica nas turmas sem cinema (Asc e Csc). Das turmas com cinema apenas a turma Bcc apresenta uma percentagem de negativas superior à percentagem de positivas. De todas as turmas intervenientes no estudo de caso, é a turma Ccc que apresenta melhores resultados na relação entre positivas e negativas e, no campo oposto, a pior relação entre positivas e negativas verifica-se na turma Asc.

Gráfico 41 – Comparação da relação entre positivas e negativas no 2.º Período e na Ficha de Avaliação



Perante estes dados, importa agora saber qual o ponto de partida de cada turma no que respeita a esta relação entre positivas e negativas. Recuperamos agora os dados relativos às avaliações do 2.º período, com o intuito de estabelecer bases comparativas e analisar a evolução dos resultados nas diversas turmas intervenientes.

O primeiro dado relevante a extrair deste gráfico (Gráfico 41) é a queda significativa dos resultados verificados na ficha de avaliação quando comparados com os resultados obtidos no 2.º período. Este facto prende-se com a singularidade do estudo de caso no contexto avaliativo das diversas turmas. A ficha de avaliação desenvolvida para o estudo de caso visou objetivos próprios que, pese embora o facto de se ajustarem às orientações do Programa e Currículo, bem como às indicações recolhidas pelos professores de cada turma, equacionam a distribuição do peso da avaliação segundo os parâmetros definidos para o estudo.

Com este ponto prévio passamos agora à comparação de resultados. Tendo em conta a descida dos resultados em todas as turmas, verificamos, todavia, que a diferença estabelecida nas turmas com cinema é inferior à diferença registada nas turmas sem cinema (na turma Asc a diferença é de 26% enquanto que na turma Acc é de 22%; nas turmas Bsc e Bcc, verifica-se a mesma diferença de 34% em ambas as turmas; finalmente, a turma Csc apresenta uma diferença de 26%, enquanto que na turma Ccc a diferença fica-se pelos 16%). A análise destes valores mostra-nos um cenário global onde os resultados das turmas com cinema, tendo como base comparativa os registos do 2.º período, conseguiram ser superiores aos das turmas sem cinema (esta situação verifica-se em duas das três turmas com cinema, havendo igualdade na terceira).

Na prática, podemos afirmar que, na comparação de resultados entre turmas, partindo das avaliações registadas no 2.º período, em média, as turmas com cinema conseguiram resultados 5% superiores às suas homólogas sem cinema. Isto significa, portanto, que a relação entre positivas e negativas é melhor nas turmas com cinema.

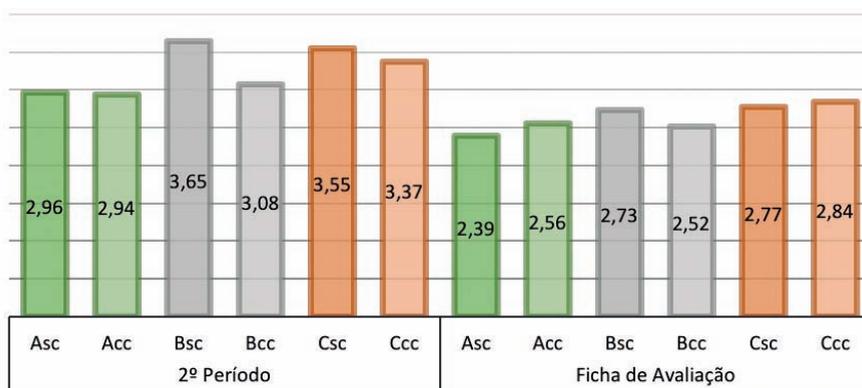
Com efeito, que responsabilidades podemos imputar à metodologia utilizada na leitura dos resultados acima observados? Para completar o quadro, é necessário retroceder ao ponto de partida destas turmas à entrada para o estudo de caso, isto é, como foi a avaliação do 2.º período, em comparação com a avaliação da ficha de avaliação? Ao refletirmos sobre o ponto de partida das diversas turmas envolvidas neste estudo de caso, salientamos o facto de estes alunos terem em comum o facto de serem, na sua maioria, alunos de nível 3.

A ficha de avaliação possibilitou-nos aceder aos resultados finais da prestação dos alunos neste estudo de caso. Para compararmos os dados obtidos através da ficha de avaliação com a avaliação do 2.º período, foi necessário proceder à normalização dos resultados²⁹³.

²⁹³ A escala utilizada nas pautas finais do 2.º período apresenta as classificações de 1 a 5, todavia, na ficha de avaliação, os resultados são expressos em percentagens. Com efeito, foi necessário normalizar estes resultados, pelo que, foi criada a seguinte escala: 0% a 19% – nível 1; 20% a 49% – nível 2; 50% a 74% – nível 3; 75% a 89% – nível 4; 90% a 100% – nível 5.

O gráfico que se segue (Gráfico 42) reflete a média das classificações finais dos alunos das diversas turmas, tanto no 2.º período, como na ficha de avaliação.

Gráfico 42 – Comparação de resultados finais em todas as turmas –
2.º Período vs Ficha de Avaliação



À semelhança dos dados apresentados na relação entre positivas e negativas, é também perceptível nestes resultados finais, a descida significativa da média dos alunos, tendo já sido apontadas as razões que estão na origem desta situação. A similitude das características gerais deste gráfico com o anterior não se fica por aqui, há algumas nuances que vêm reforçar a melhor prestação das turmas com cinema, comparativamente às turmas sem cinema.

O gráfico mostra-nos, num primeiro olhar, que a diferença das médias registadas entre o ponto de partida (as avaliações finais do 2.º período) e o ponto de chegada (os resultados da ficha de avaliação) é menor nas turmas com cinema, senão vejamos: a turma Asc regista uma diferença de 0,57, a turma Bsc desce a sua média em 0,92 e, finalmente, a turma Csc desce 0,78; nas turmas com cinema, porém, a turma Acc desce a sua média 0,38, a turma Bcc regista uma descida de 0,56 e, por último, na turma Ccc observa-se uma descida de 0,53. Com efeito, estes valores apontam-nos, desde já, para uma melhor prestação das turmas com cinema, uma vez que, comparativamente à avaliação do 2.º período, os resultados verificados na ficha de avaliação indiciam que, pese embora as descidas acentuadas em todas as turmas, as turmas com cinema conseguiram descer menos que as turmas sem cinema.

Na comparação de resultados finais, por seu turno, temos cenários diferentes. Por um lado, os resultados do 2.º período beneficiam as turmas sem cinema: a turma Asc tem melhor média que a sua homóloga com cinema, mas a diferença que as separa é mínima;

a turma Bsc apresenta melhores resultados que a turma Bcc e o mesmo ocorre na comparação entre as turmas Csc e Ccc. Por outro lado, os resultados da ficha de avaliação apontam para uma alteração deste cenário: a turma Acc que tinha uma média 0,02 inferior, tem agora uma média 0,17 superior relativamente à turma Asc; a turma Bcc reduziu a diferença de média, que no 2.º período estava nos 0,57 e agora fica-se pelos 0,21; a turma Ccc conseguiu ultrapassar a turma Csc que no 2.º período tinha uma diferença positiva de 0,18 e agora tem uma diferença negativa de 0,07.

Há, portanto, uma superioridade clara das turmas com cinema, na medida em que, para além dos resultados finais serem superiores àqueles verificados pelas turmas sem cinema em duas das três turmas que intervêm no estudo (a turma Acc e a turma Ccc obtêm melhores resultados na comparação direta com as turmas Asc e Csc), invertendo-se a tendência verificada no 2.º período, a turma sem cinema onde havia uma superioridade significativa sobre a turma com cinema vê essa diferença ser esbatida. A comparação das médias gerais confirma, uma vez mais, a melhor prestação das turmas com cinema: as turmas Acc, Bcc e Ccc obtêm uma média de 3,13 no 2.º período, média essa que baixa depois, na ficha de avaliação para os 2,64; no entanto, as turmas Asc, Bsc e Csc, cuja média se situava, no 2.º período, nos 3,39, descem na ficha de avaliação para os 2,63. Apesar da diferença de média entre turmas com e sem cinema não ser significativa na comparação final dos resultados (é de apenas 0,01), a comparação com as médias obtidas no 2.º período mostra-nos que, enquanto as turmas sem cinema caem 0,79, as turmas com cinema caem apenas 0,49, o que significa que os resultados alcançados pelas turmas com cinema são melhores que os das turmas sem cinema, tendo em linha de conta o ponto de partida do 2.º período.

Em suma, ao recuperarmos todos os elementos que dão corpo a esta análise comparativa de resultados, podemos afirmar que o desempenho das turmas com cinema foi melhor que aquele evidenciado pelas turmas sem cinema. Esta superioridade faz-se sentir a vários níveis: na comparação localizada da prestação dos alunos às várias questões da ficha de avaliação, onde foi possível perceber que a utilização do cinema como recurso se traduziu em melhores respostas às questões onde o filme tinha desempenhado um papel crucial enquanto experiência de aprendizagem (ver gráficos 37, 38 e 39); na progressão de resultados, onde, pese embora a descida da média das turmas, verificou-se que as turmas com cinema registaram melhores índices de evolução dos resultados, quando comparadas com as turmas sem cinema (ver gráficos 41 e 42); na comparação direta de resultados da ficha de avaliação, onde podemos observar que duas das três turmas com cinema registam melhor média que as turmas sem cinema; finalmente, na progressão dos resultados, onde verificamos que a média das turmas com cinema é superior à das suas homólogas sem cinema, seja em valores finais, seja na comparação da evolução de resultados (ver gráfico 42).

3. DA TEORIA À PRÁTICA, DA PRÁTICA À TEORIA

Chegados a este ponto, é altura de refletir sobre o alcance, resultados e implicações deste estudo de caso. O desenho de investigação aqui construído alicerçou-se, quer nas potencialidades teóricas reconhecidas ao cinema no campo da Didática da História, – seja como fonte histórica ou como recurso didático da sala de aula – quer na observação das práticas já existentes nos documentos e instrumentos didáticos do quotidiano escolar (Manuais Escolares, Programa e Currículo de História). Sob este ponto de vista, entendemos esta primeira fase do nosso estudo como a «teoria» sobre a qual edificamos a componente «prática» deste trabalho, o estudo de caso que acabamos de apresentar.

Os resultados obtidos e já aqui explorados ao nível da observação participante e da ficha de avaliação, permitem-nos sugerir alguns caminhos no que respeita ao trabalho com o cinema na aula de História, reconhecendo-lhe, simultaneamente, potencialidades, mas também lacunas que, em última análise, contribuem para um conhecimento mais alargado do processo didático do Ensino da História.

A reflexão que agora aqui expomos, surge a propósito das opiniões manifestadas pelos alunos, através da resposta ao questionário que efetuamos no final da ficha de avaliação. Ela representa uma incursão sobre algumas das orientações teóricas que estabelecemos ao longo do nosso estudo e lançam-lhes um novo olhar, através de uma perspetiva eminentemente prática, que resulta da apreciação dos alunos.

Uma vez que a metodologia utilizada foi diferente em turmas com e sem cinema, também as questões colocadas obedeceram às práticas efetuadas em cada turma. Assim sendo, nas turmas com cinema tentámos capitalizar a opinião dos alunos relativamente à utilização do filme enquanto estratégia de aprendizagem, ou seja, as questões colocadas tentaram perceber: em primeiro lugar, a opinião dos alunos relativamente à utilização do filme em sala de aula; em segundo lugar, até que ponto os alunos sentiram que o filme tinha sido um elemento importante para a compreensão geral dos conteúdos lecionados nessas aulas de História; finalmente, se o filme havia funcionado como fator motivacional, levando os alunos a pesquisas adicionais sobre os conteúdos históricos²⁹⁴. Já nas turmas sem cinema, a opção passou por perceber a opinião dos alunos relativamente à possibilidade de o conjunto de aulas que tinham sido lecionadas terem recorrido à utilização do cinema para o desenvolvimento dos conteúdos históricos. Primeiramente, perguntámos aos alunos se eles se sentiriam mais motivados para explorar o tema da Guerra Fria, se as aulas tivessem recorrido à utilização do filme; depois, interrogamo-los sobre as vantagens e desvantagens da utilização do filme na sala de aula; finalmente, perguntámos aos alunos

²⁹⁴ Ver ficha de Avaliação.

se conheçam algum filme que, na sua opinião, pudesse ser introduzido na aula de História, pedindo-lhes simultaneamente para justificarem a resposta²⁹⁵.

Esta inquirição às opiniões dos alunos teve como objetivo aferir as suas reações às metodologias utilizadas na aula de História. O facto de as aulas compreenderem um conjunto diversificado de estratégias que, como vimos, alternou em função da utilização ou não do cinema enquanto recurso de aprendizagem preferencial, confrontou os alunos com uma realidade diferente daquela com que habitualmente se deparam na aula de História. Se, por um lado, estas questões nos permitem perceber até que ponto as afirmações teóricas realçadas nos primeiros capítulos deste trabalho têm fundamento prático, nomeadamente ao nível da motivação, interesse e pertinência do filme para o trabalho com conteúdos históricos – essencialmente através das respostas dadas pelos alunos que exploraram o filme durante o estudo de caso – há, por outro lado, a opinião daqueles alunos que não tiveram a oportunidade de experienciar a análise didática do filme e, por essa razão, desconhecem a aplicação prática dessa metodologia e fazem uma apreciação «teórica» sobre uma tal possibilidade.

Estas opiniões vêm ainda aduzir novos elementos para a nossa reflexão geral, na medida em que elas são o reflexo da apreciação que os alunos fazem sobre a importância de alguns instrumentos didáticos nas aprendizagens efetuadas. A estruturação teórica dos momentos de aprendizagem nem sempre encontra exequibilidade prática durante as aulas; a planificação dos objetivos, conteúdos e competências a desenvolver apoia-se nas potencialidades que reconhecemos aos diversos recursos que utilizamos, contudo, o alcance das experiências de aprendizagem pode ficar aquém ou ir além das metas que traçamos para a sua exploração, o que faz dos alunos uma «variável» importante nesta equação. Esta ideia justifica, em parte, a diversificação de metodologias utilizadas na sala de aula, onde se inclui também o cinema, porém, mais do que apontar as potencialidades teóricas da sua utilização, mais do que dizer que os alunos gostam de utilizar o cinema na sala de aula, é necessário saber até que ponto os alunos conseguem, também eles, reconhecer as vantagens e desvantagens do trabalho com o filme na disciplina de História. É, portanto, esta consciência relativamente à hipótese do filme que procurámos averiguar nestas questões que colocamos aos alunos.

A análise das respostas dos alunos far-se-á a dois níveis: num primeiro momento, procederemos à categorização das respostas dos alunos, agrupando-as segundo a ideia principal que transmitem; num segundo momento, faremos a análise de algumas das narrativas apresentadas pelos alunos, tentando enquadrá-las no nosso estudo e nas reflexões que podemos fazer a partir da sua leitura.

Apesar de serem questões diferentes para as turmas com e sem cinema, o tipo de respostas obtidas não difere muito, pelo menos no que diz respeito às ideias que transmitem.

²⁹⁵ Ver ficha de Avaliação.

Os alunos das turmas com e sem cinema concentram-se essencialmente nas vantagens e desvantagens da utilização do filme, sobretudo na relação que este estabelece com os conteúdos históricos, nos benefícios que comporta o recurso ao filme, quer ao nível da atenção, da curiosidade e do interesse pela disciplina. Neste sentido, para uma análise comparativa das opiniões expressas pelos alunos, organizámos as respostas obtidas segundo três parâmetros: em primeiro lugar, dividimos as respostas dos alunos das turmas com e sem cinema; um segundo parâmetro determina se as opiniões dos alunos se enquadram no campo das vantagens ou desvantagens relativamente à utilização do filme na sala de aula; finalmente, enquadrámos as opiniões dos alunos em categorias mensuráveis (ideias-chave). O quadro que se segue (Quadro 7) esquematiza a descrição efetuada.

Quadro 7 – Opiniões dos alunos

		Ideias-chave	Descrição
Turmas com cinema	Vantagens	Ajudou a compreender a matéria	Os alunos referem-se à importância do filme na aquisição de conhecimentos que lhes permitem compreender melhor os conteúdos históricos.
		Aumentou curiosidade, interesse ou atenção	Os alunos mencionam a capacidade do filme promover o aumento da curiosidade, do interesse ou da atenção relativamente aos conteúdos históricos.
		Pesquisar mais	Os alunos destacam o papel do filme na promoção de uma pesquisa e estudo orientados para o conhecimento histórico mais aprofundado.
		Benefícios culturais/ Aprendizagens diversificadas	Os alunos sustentam a capacidade do filme ajudar ao seu enriquecimento cultural, bem como à capacidade de promover aprendizagens transversais que não se enquadram apenas no âmbito da História.
		Conhecimento sobre a época em estudo	Os alunos reconhecem a importância do filme no conhecimento mais pormenorizado sobre uma época histórica específica.
Turmas sem cinema	Desvantagens	Dificultou a compreensão da matéria	Os alunos referem-se à complexidade do filme e das referências históricas que apresenta, as quais dificultaram a compreensão dos conteúdos históricos.
		Não procurou saber mais	Os alunos afirmam que a visualização do filme não fez com que procurassem saber mais sobre o período que estavam a estudar.
Turmas sem cinema	Vantagens	Ajudou a compreender a matéria	Os alunos referem-se à possibilidade do filme ser uma ajuda para a compreensão dos conteúdos históricos
		Aumenta curiosidade, interesse ou atenção	Os alunos realçam as potencialidades teóricas do filme no âmbito do Ensino da História, referindo que a sua utilização poderia ser benéfica, aumentando a curiosidade, o interesse ou a sua atenção.
		O cinema motiva	Os alunos referem que a utilização do filme poderia ser vista como um elemento de motivação para a aprendizagem em História

→

		Ideias-chave	Descrição
Turmas sem cinema	Desvantagens	Prejudica a explicação da matéria	Os alunos salientam as limitações do filme relativamente à explicação da História, não acreditando que este recurso possa ser benéfico neste parâmetro.
		Dispersão da turma	Os alunos sustentam que a utilização de um recurso como o filme na sala de aula poderá provocar alheamento, falta de atenção e dispersão da turma.
		Prefere aulas «tradicionais»	Os alunos destacam a sua preferência por aulas mais teóricas, com recurso a documentos escritos, gráficos, explicação do professor e apontamentos.
		Não considera o filme mais motivante	Os alunos referem que a utilização do filme não iria fazer com que estivessem mais motivados para a aula de História.

Atendendo à categorização apresentada, e considerando o universo de alunos que realizou a ficha de avaliação, foi possível traçar o seguinte cenário geral relativamente à análise das opiniões dos alunos: do total dos 134 alunos que realizaram ficha de avaliação, apenas 9 alunos não responderam às questões de opinião; dos 125 alunos que responderam às questões colocadas, apenas 5 alunos deram respostas que não foi possível enquadrar na categorização apresentada. Na leitura dos dados por turmas com a mesma metodologia, participaram nas turmas com cinema 57 alunos, enquanto que, nas turmas sem cinema, deram a sua opinião 63 alunos. De salientar ainda, no que respeita à análise dos dados, o facto de as opiniões dos alunos não estarem circunscritas a uma ideia-chave, isto é, o aluno pode referir, simultaneamente, que acha que o cinema ajuda a «compreender a matéria», mas provoca alguma «dispersão na turma». Com efeito, o aluno poderá considerar existirem várias vantagens ou desvantagens, desde que a opção por uma ideia não invalide a outra, ou seja, o aluno não pode referir, simultaneamente, que o filme o ajudou a «compreender a matéria» e que «dificultou a compreensão da matéria».

Passamos agora à análise estatística das opiniões manifestadas pelos alunos relativamente à utilização do cinema na sala de aula. O gráfico que se segue (Gráfico 43) mostra-nos a opinião dos alunos das turmas com cinema relativamente à utilização do filme na sala de aula.

O gráfico apresentado mostra-nos uma maior propensão dos alunos para opiniões que realçam as vantagens da utilização do filme na sala de aula. Dos 57 alunos que responderam ao questionário, 68% admite que o filme exibido e analisado em sala de aula foi importante para uma melhor compreensão da matéria; ainda do ponto de vista das vantagens que o filme apresenta ao ser integrado enquanto ferramenta de trabalho na aula de História, 28% dos alunos referiu que o filme aumentou a curiosidade, o interesse ou a atenção relativamente à disciplina de História e aos seus conteúdos, percentagem esta que depois se relaciona positivamente com a resposta de 21% dos alunos que admitiu que a utilização do filme fez com que pesquisassem mais sobre o tema em estudo. Salientamos

Gráfico 43 – Opiniões dos alunos das turmas com cinema sobre a utilização do filme na sala de aula

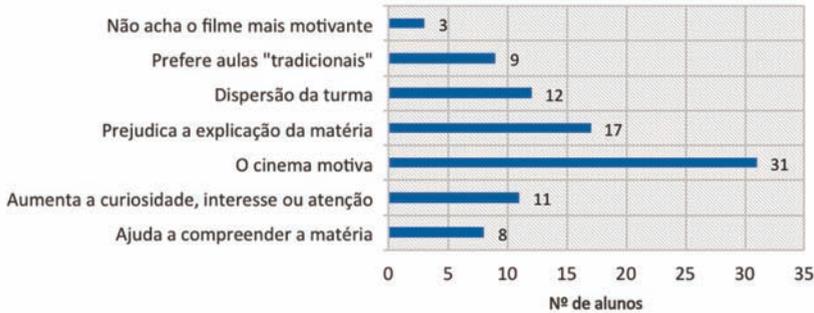


ainda a opinião de 14 alunos das turmas com cinema, que referiram que o filme foi importante para saber mais sobre a época em que este se desenrola e, concomitantemente, permitiu-lhes aceder e beneficiar de um produto que serviu para aumentar a sua cultura e para diversificar aprendizagens. Do lado das desvantagens, 12% dos alunos referiu que o filme dificultou a compreensão da matéria e que a sua utilização não fez com que tivessem procurado saber mais sobre o assunto.

Os dados apresentados fornecem-nos, por si só, um conjunto de reflexões que, ao enquadrarmos com as conclusões já alcançadas através da observação participante e dos resultados da ficha de avaliação, apontam para uma influência positiva do cinema junto dos alunos. Eles afirmam claramente que a incorporação do filme nas aulas desempenhou um papel importante na compreensão geral da matéria, sendo, portanto, um recurso facilitador de aprendizagens. A sua integração e análise estruturadas em sala de aula, com recurso ao guião de exploração do filme, sinopse, conteúdo histórico e debate oral, para além de servirem um propósito teórico, tiveram reflexos práticos que foram sentidos na observação das aulas, nos resultados da ficha de avaliação e são agora corroborados pelas opiniões expressas pelos alunos das turmas com cinema, que reconhecem potencialidades à rentabilização didática do filme na sala de aula.

Porém, se nas turmas com cinema a opinião parece ser favorável à utilização do filme como recurso didático, que opiniões tiveram os alunos das turmas sem cinema onde foram lecionadas aulas «tradicionais», isto é, onde o filme não foi utilizado enquanto recurso didático? O próximo gráfico (Gráfico 44) mostra-nos a opinião dos alunos das turmas sem cinema relativamente à possibilidade de utilizar o filme para desenvolver conteúdos históricos na sala de aula.

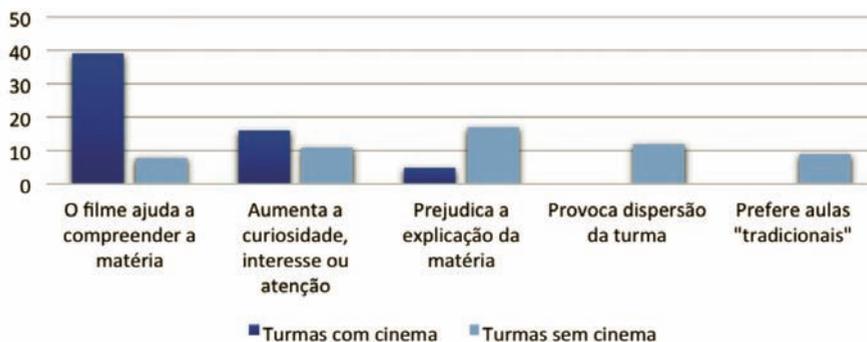
Gráfico 44 – Opiniões dos alunos das turmas sem cinema sobre a utilização do filme na sala de aula



Ao contrário do que aconteceu com as turmas com cinema, nas turmas sem cinema as opiniões favoráveis à utilização do filme em sala de aula são repartidas com as renitências expressas relativamente a esta estratégia. No entanto, grande parte dos alunos (49%) parece concordar num aspeto: o cinema motiva-os para aprenderem História. Relativamente aos parâmetros que também foram observados nas turmas com cinema, nomeadamente a opinião de que o filme «ajuda a compreender a matéria» e «aumenta a curiosidade, interesse ou atenção», a frequência de respostas nestas categorias não foi tão acentuada nas turmas sem cinema; em termos percentuais, apenas 30% dos alunos admite que a utilização do filme pode revelar estas vantagens. Por seu turno, se excluirmos as opiniões dos alunos que referem que o cinema é um elemento motivador, as opiniões que expressam dúvida sobre a utilização do filme são mais numerosas do que aquelas que o entendem como uma vantagem: 27% dos alunos diz acreditar que o filme «prejudica a explicação da matéria», 19% refere que o filme provoca a «dispersão da turma» e 14% dos alunos menciona «preferir aulas *tradicionais*» em vez de aulas onde o trabalho com o filme dinamize os conteúdos históricos a lecionar.

Estas opiniões colocam-nos perante algum ceticismo por parte dos alunos das turmas sem cinema relativamente à possibilidade de utilização deste recurso na sala de aula. Se grande parte dos alunos parece estar convencida que o cinema pode servir de motivação, reconhecendo, até certo ponto, o carácter lúdico do filme e a sua função de entretenimento, há dúvidas quanto às potencialidades didáticas deste recurso. Importa, então, refletir sobre as diferenças de opinião nas turmas com e sem cinema. O gráfico seguinte (Gráfico 45) compara as respostas das turmas com e sem cinema em categorias observáveis semelhantes, alinhando vantagens e desvantagens de acordo com as opiniões expressas pelos alunos.

Gráfico 45 – Comparação das opiniões dos alunos relativamente à utilização do filme em sala de aula



A análise destes dados faz-nos ponderar sobre as potencialidades teóricas da utilização do filme e os benefícios práticos que comporta. Se, por um lado, as turmas sem cinema refletem sobre a utilização do filme sem o utilizarem, fixando-se apenas nas potencialidades teóricas de uma possível utilização, por outro lado, os alunos das turmas com cinema comentam a utilização do filme sob o ponto de vista prático, tendo em conta a experiência didática das aulas desenvolvidas ao longo do estudo de caso. A partir da leitura do gráfico, poder-se-á dizer que os alunos das turmas com cinema se renderam às vantagens da utilização do filme e da sua análise em sala de aula, por oposição ao ceticismo revelado pelos alunos das turmas sem cinema, que manifestam dúvidas quanto às reais potencialidades do filme para dinamizar conteúdos históricos. Algumas reflexões poderão surgir desta análise: em primeiro lugar, podemos perguntar-nos se estes alunos terão alguma vez, no seu percurso escolar, utilizado o filme em sala de aula e como é que se processou essa utilização, tendo em conta as opiniões expressas relativamente a este tema – os alunos das turmas sem cinema levantaram questões como a explicação da matéria ou a dispersão dos alunos como desvantagens da utilização do filme, o que nos aponta para uma utilização do filme como entretenimento e não como elemento didático de exploração de conteúdos históricos. Em segundo lugar, e em contraste com a primeira reflexão apresentada, nas turmas com cinema, o facto de a proposta de trabalho com o filme incluir um conjunto diversificado de fontes, de informações, de análises e de estratégias, ajudou os alunos destas turmas a considerarem o filme, não como um elemento lúdico propenso à distração, mas como um instrumento que estimula as aprendizagens, um recurso cujas características intrínsecas resultam numa maior propensão à compreensão da mensagem histórica ao promover uma postura de maior recetividade, interesse e atenção face aos conteúdos históricos a lecionar – estes fatores resultam depois numa apreciação positiva da utilização do filme em sala de aula, sendo as opiniões negativas praticamente residuais.

Assim sendo, as opiniões expressas pelos alunos apontam-nos para algumas conclusões relativamente à rentabilização didática do cinema em sala de aula. As diferenças de opinião aqui assinaladas sugerem-nos algumas hipóteses de reflexão relativamente às estratégias didáticas utilizadas em sala de aula. Com efeito, nas turmas sem cinema, através das respostas obtidas podemos concluir que:

1. Os alunos não estão habituados a lidar com fontes de carácter visual (não textual) e desconfiam do seu potencial enquanto instrumento de aprendizagem – esta ideia encontra justificação na preferência de alguns alunos pelas «aulas tradicionais» por oposição ao trabalho com o filme. Este é também um sinal de que os alunos se sentem mais confortáveis quando o conhecimento lhes é fornecido sem que haja espaço para a reflexão, a crítica, um pouco na linha das observações aqui aduzidas aquando da observação participante.
2. As experiências anteriores com o cinema não conseguiram ser suficientemente convincentes para os alunos aceitarem a sua utilização enquanto recurso histórico – esta ideia resulta da desconfiança expressa pelos alunos relativamente à capacidade do cinema explicar os conteúdos históricos.
3. Os alunos não conseguem perceber como é que um recurso que se habituaram a ver como entretenimento pode ser utilizado didaticamente em sala de aula – talvez por essa razão alguns alunos tenham mencionado que o cinema provoca a dispersão dos alunos, fazendo com que os níveis de atenção diminuam.
4. Apesar de admitirem o potencial motivacional do cinema, os alunos não acreditam que haja uma relação direta entre este fator e a capacidade do cinema promover uma melhor aprendizagem da História – esta conclusão surge da relação entre a opinião dos alunos de que o cinema motiva mas, simultaneamente, ele apresenta lacunas no âmbito da capacidade de explicar os conteúdos históricos necessários.

Porém, se pensarmos nas turmas com cinema, as respostas obtidas sugerem-nos análises que nos orientam para outro tipo de conclusões, nomeadamente:

1. A estruturação das aprendizagens nas aulas com cinema reúne, por um lado um recurso que é apelativo para os alunos e, por outro lado, uma estratégia didática que possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos históricos – esta ideia passa pelas opiniões dos alunos que afirmam que, com o cinema, compreenderam melhor os conteúdos históricos e, simultaneamente, viram estimulados o interesse, a atenção e a curiosidade relativamente à História.
2. A transversalidade de um recurso como o cinema potencia aprendizagens significativas que não se circunscrevem ao domínio da História, podem ser de carácter ético, cívico, moral ou cultural – esta conclusão resulta das afirmações dos alunos

que reconheceram ao cinema a capacidade de promover aprendizagens diversificadas, nomeadamente a nível cultural.

As conclusões aqui apresentadas não se invalidam mutuamente, isto é, o facto de as turmas sem cinema se mostrarem reticentes quanto à introdução do cinema na sala de aula ou, inversamente, de as turmas com cinema reconhecerem os benefícios da utilização do filme, não deve servir para nos posicionarmos contra ou a favor da utilização didática do cinema. Esta dicotomia deve fazer-nos refletir quanto à forma como os próprios alunos se debruçam sobre as metodologias de aprendizagem que colocamos ao seu dispor e com as quais desenvolvemos os conteúdos históricos. Reconhecemos, no entanto, que a utilização didática do cinema comporta potencialidades significativas, seja ao nível dos conhecimentos históricos, seja ao nível do desenvolvimento de capacidades e competências transversais, mas não podemos escamotear o facto de uma utilização pouco estruturada e objetiva do filme em sala de aula poder significar um défice de aprendizagem nos alunos, um relaxamento na capacidade de trabalho, um alheamento face aos desafios propostos.

As opiniões dos alunos devolvem-nos, em certa medida, às análises teóricas que aqui afloramos nos capítulos iniciais deste trabalho e reforçam a ideia de que a introdução do cinema na sala de aula está condicionada por um conjunto de pressupostos que enquadrem o filme no âmbito didático, que estimulem uma análise integrada das componentes artística e científica, que dinamizem as metodologias de aprendizagem em torno da promoção do conhecimento histórico e do desenvolvimento de competências. Sem estas precauções, as dúvidas que recaem sobre as potencialidades didáticas do cinema podem ser um entrave à sua aplicação em sala de aula. Porém, a posição assumida pelos alunos neste estudo de caso, mostra-nos a viabilidade do cinema, confirma as virtudes teóricas que assinalámos inicialmente ao nível do trabalho com vista ao conhecimento histórico e ganha espaço como elemento motivador, aumentando o interesse e a curiosidade pela disciplina.

Observadas as ideias globais dos alunos relativamente à possibilidade de utilização do cinema enquanto recurso de aprendizagem na aula de História, passamos agora à segunda parte da análise: o enquadramento das narrativas apresentadas pelos alunos nas reflexões gerais do estudo de caso.

As questões de opinião²⁹⁶ colocadas no final da Ficha de Avaliação suscitaram algumas posições interessantes por parte dos alunos. Estas ideias exploradas pelos alunos permitem-nos, numa escala diferente daquela com que trabalhamos no momento imediatamente anterior, perceber como é que cada um deles reagiu à metodologia de trabalho apresentada no estudo de caso. Embora esta segunda parte derive, em grande medida das reflexões gerais apresentadas anteriormente, há um conjunto de nuances que, pela sua

²⁹⁶ São questões abertas onde os alunos tiveram liberdade total para escrever a sua opinião. Foi-lhes ainda dado o espaço correspondente a vinte linhas para desenvolverem a sua narrativa.

singularidade, constituem instrumentos de reflexão que não poderíamos deixar passar despercebidos.

As observações dos alunos serão analisadas à luz da metodologia já utilizada, ou seja, continuamos a fazer a distinção entre os alunos das turmas com e sem cinema. Começamos por enquadrar algumas das opiniões dos alunos das turmas sem cinema. Os comentários mais detalhados que tivemos oportunidade de recolher e que se desviam um pouco das opiniões gerais que categorizamos anteriormente, realçam, no entanto, alguns dos benefícios da utilização do cinema na sala de aula. Eis a opinião de alguns alunos que nos mostram este cenário:

Acho completamente desmotivante ter aulas a falar, a olhar para mapas e a ler. A História devia ser dada com filmes, séries, alguma emoção!

As vantagens são muitas porque nos ajuda a viver aquele momento, é como se estivéssemos lá.

O filme fazia-nos entrar mesmo na História. Por exemplo, quando demos a 2.^a Guerra Mundial o filme das bombas atómicas ia-nos ajudar a perceber melhor.

A única vantagem do filme seria ao nível do visionamento de imagens para uma melhor compreensão «visual».

O filme fica mais presente na memória.

A diversidade de opiniões relativamente à utilização do filme em sala de aula faz-nos refletir sobre o impacto do filme nos processos de aprendizagem dos alunos. As opiniões transcritas obrigam-nos a recuperar o debate inicial deste trabalho enfatizando, por um lado, a relação entre cinema e História que discutimos ao longo do Capítulo I e, por outro lado, as potencialidades do cinema no campo da didática da História, que debatemos aqui ao longo do Capítulo II.

O primeiro comentário apresentado sugere a ideia de que a História devia ser dada com mais emoção e que, nesse particular, os filmes e as séries são uma das formas mais apropriadas para melhor transmitir essa característica. Referimo-nos várias vezes à capacidade do filme despertar emoções e sentimentos nos alunos que relacionam a história ficcional com a sua vivência pessoal fazendo com que cada aluno tenha uma interpretação única sobre o conteúdo fílmico. A relação que daí se estabelece entre a história (trama ficcional) e a outra História consegue captar a atenção dos alunos, torná-la inteligível e, ao mesmo tempo, dar-lhes algo mais real e menos abstrato. Esta capacidade do filme em dotar a História de emoção é portanto uma referência importante, sobretudo se considerarmos que este é um dos fatores pelos quais os alunos referem a utilização do filme na sala de aula como vantajosa.

Uma outra ideia destacada pelo segundo e terceiro alunos que aqui citamos salienta a capacidade do filme reencenar a História, voltar a dar-lhe vida. Uma vez mais, recuperá-

mos as noções teóricas iniciais que nos remetem para a capacidade do filme reproduzir uma visão sobre o passado²⁹⁷. Posições teóricas à parte, estes alunos são bastante explícitos quanto à forma como o filme pode recriar uma situação histórica: «ajuda a viver o momento» e «fazia-nos entrar mesmo na História»; estas opiniões colocam o cinema num patamar em que a imagem que apresenta está diretamente associada a um tempo, espaço e contexto específicos, o que faz dele um instrumento extremamente versátil ao conseguir conjugar todas estas vertentes da História num só recurso visual. Esta ideia da valorização da imagem vai ao encontro da opinião do aluno seguinte que afirma que a única vantagem do cinema é a sua capacidade de comunicar em imagens para uma melhor «compreensão visual». Identificámos também esta lacuna ao longo deste trabalho e referimos que alunos e professores sentem ainda grandes dificuldades em compreender e analisar os recursos visuais. O filme poderá ser uma plataforma preferencial para a dinamização de estratégias de trabalho de cariz visual que promovam uma integração efetiva destes recursos. Como observámos ao longo deste estudo de caso, a capacidade analítica dos alunos, o seu sentido crítico e a postura reflexiva com que se posicionam face ao filme fazem dele um instrumento didático importante na edificação de uma literacia visual mais abrangente e totalizadora.

Porém, nem todos os alunos expressam as vantagens da utilização do cinema em sala de aula, percebemos através do levantamento das ideias gerais efetuado anteriormente que nas turmas sem cinema predomina o ceticismo relativamente à aplicação didática do filme. Seguem-se algumas das opiniões relativas às desvantagens desta metodologia:

As vantagens de termos a utilização de filmes acho poucas, porque num filme não nos centramos apenas na «História» mas sim no romance, etc.

O cinema não pode ser utilizado como meio principal de aprendizagem pois não permite uma absorção total do conhecimento. O cinema pode ser usado, com eficácia, para cimentar a aprendizagem previamente efetuada.

O cinema não ensina tanto como as aulas normais.

A vantagem do filme na aula de História é permitir fazer uma atividade melhor. Eu prefiro que o professor escreva no quadro e nos dê bases, como os apontamentos e as questões orientadoras para que possamos estudar em casa.

As opiniões aqui expressas enfatizam as lacunas teóricas do cinema enquanto recurso didático. Os alunos evidenciam alguns problemas potenciais que advêm da opção pelo filme para dinamizar conteúdos históricos. O primeiro aluno refere que uma das grandes

²⁹⁷ Ver Parte I, Capítulo I: Contextualização teórica da relação cinema-História, 3. Entre o real e o imaginário: existe uma visão fílmica da História?

desvantagens do cinema é o facto de, segundo ele, os alunos acabarem por se focar mais no romance e na trama ficcional do filme do que propriamente na História que este possa abordar. Esta posição confronta-nos com os cuidados que devem ser tidos em conta aquando da utilização do cinema; os alunos associam este recurso a uma esfera lúdica e de entretenimento que depois os impede de identificar as potencialidades que este pode ter sob o ponto de vista da melhoria de aprendizagens. Referimo-nos a esta situação nos capítulos iniciais e percebemos agora que uma abordagem metodológica menos rigorosa, que inclua o filme como recurso de aprendizagem principal mas não tome as precauções necessárias para o distanciar do espectro lúdico com que os alunos o identificam, poderá contribuir para alhear os alunos do essencial, concentrando-se «menos na História e mais no romance».

Paralelamente, para além dos cuidados na abordagem ao filme, esta observação pode também remeter-nos para a possibilidade de criar novas experiências de aprendizagem onde possamos utilizar pequenos excertos do filme, analisá-los como fonte histórica/documental, ou então utilizar simultaneamente excertos de filme e outro tipo de fontes questionando os alunos, numa fase posterior, sobre qual a estratégia que mais os motivou ou que mais interesse e curiosidade lhes despertou. Este tipo de abordagens pode funcionar numa dupla perspetiva: ao apresentarmos aos alunos estes pequenos momentos didáticos podemos ver até que ponto existe resistência à utilização do filme, se este cumpre os objetivos delineados e se os alunos conseguem focar-se numa análise rigorosa deste recurso; por outro lado, a criação de «pequenos filmes» deverá colmatar o menor grau de cientificidade apontado pelo aluno, subtraindo-se assim «o romance» e consolidando-se a «História». Estas são estratégias possíveis para uma introdução dos alunos à utilização do filme em sala de aula e constituem formas alternativas de rentabilização de um recurso didático cuja versatilidade constitui também uma das suas potencialidades.

A segunda opinião aqui transcrita aponta no sentido da limitação do cinema enquanto elemento gerador de aprendizagens. O aluno refere que o cinema não é capaz de incidir sobre todos os campos do conhecimento da mesma forma que uma aula tradicional o faz. Esta opinião é recorrente nas turmas onde não foi utilizado o cinema e, em certa medida, ela vai ao encontro da ideia anterior do carácter lúdico associado à utilização do filme, os alunos não conseguem imaginar que o filme possa servir para dinamizar conteúdos históricos ou para desenvolver conhecimentos e competências. A conceção que têm do filme esgota-se na sua visualização e, obviamente, o filme não consegue abordar todas as temáticas da mesma forma que uma aula o faz, não é essa a sua finalidade. Mas é curioso observar que os alunos não entendem o filme como um complemento às aulas, como um recurso, eles veem-no, erradamente, como um substituto das aulas. Esta ideia é reforçada quando este mesmo aluno refere que, uma vez lecionados os conteúdos programáticos, o filme poderá servir para consolidar conhecimentos, reflexão que acaba por aproximar o cinema da aula de História apesar de lhe conferir um papel subalterno.

As duas últimas opiniões que aqui individualizamos apontam para a preferência dos alunos pelas aulas normais em detrimento das aulas com cinema. Estas afirmações traduzem uma ideia já explorada relativamente à forma como os alunos se comportam face à transmissão/aquisição do conhecimento. As «aulas tradicionais» incidem fortemente sobre: a capacidade do professor transmitir os conhecimentos aos alunos, mediar a aquisição de conhecimentos, gerir os tempos de aprendizagem; com efeito, o papel dos alunos neste tipo de aulas é reduzido a tarefas que não exigem uma participação ativa na construção do conhecimento. Para os alunos é mais fácil reproduzir o conhecimento do que construí-lo. O que observámos através destas questões de opinião é que grande parte dos alunos desconfia da utilidade do cinema pois o acesso à informação histórica é diferente daquele com que eles estão habituados a lidar, o que vai obrigá-los a adotar uma postura de trabalho mais ativa. Por outro lado, em nenhum momento os alunos das turmas sem cinema se referiram à análise ou trabalho específico com o filme, o que nos leva a pensar que anteriores experiências com este recurso não tenham tido em linha de conta as recomendações teóricas que aqui apresentamos, as quais utilizamos no estudo de caso desenvolvido.

As opiniões dos alunos das turmas sem cinema são importantes fontes de reflexão para o nosso trabalho. Elas refletem, de uma forma simples, descomprometida e genuína, algumas das ideias base com que nos confrontámos nos primeiros capítulos deste trabalho e lembram-nos de que não basta enveredar por um recurso com o qual a maioria dos alunos se identifica. Os comentários apresentados mostram-nos ainda que, independentemente da afinidade ou do gosto por um determinado recurso ou estratégia de trabalho, em última análise, os alunos são extremamente exigentes quanto à forma como são desenvolvidas as suas aprendizagens, o que se traduz num acréscimo de responsabilização dos professores relativamente às metodologias que aplicam e à forma como dinamizam e interagem com os conteúdos históricos que lecionam aos seus alunos. Conscientes desta realidade, cabe também aos professores contrariar a «preguiça intelectual» e definitivamente trazer os alunos para um processo construído (socio-construído) onde de uma vez por todas entendam que há várias narrativas históricas e não apenas uma – a do professor. As dificuldades que normalmente demonstram em testes ou exames nas questões que envolvem comentários críticos ou análise de depoimentos contraditórios é apenas mais um exemplo para essa necessidade de os «contrariarmos».

Observemos agora as opiniões dos alunos das turmas onde decorreram as aulas com recurso ao cinema. Já o tínhamos mencionado anteriormente quando analisámos as ideias principais que foi possível recolher do questionário proposto aos alunos no final da ficha de avaliação, mas reforçamos agora a ideia deixada pelos alunos relativamente às potencialidades do cinema para desenvolver aprendizagens históricas. Estes alunos, que utilizaram o cinema em sala de aula, trabalharam com ele, fizeram a sua análise, debateram-no em grupo e recorreram a ele para alicerçar aprendizagens históricas, são perentórios em afirmar que o cinema foi um contributo importante para o estudo, compreensão e refle-

xão sobre os conteúdos históricos abordados. Tendo em linha de conta esta impressão geral sobre os benefícios da utilização do cinema, centremos agora as nossas atenções em algumas das opiniões particulares dos alunos das turmas com cinema.

O audiovisual nas aulas consegue incentivar os alunos a trabalhar mais e melhor. (...) O filme ajudou a consolidar as ideias e a melhorar o estudo.

O filme foi interessante porque alargou os nossos horizontes sobre este tempo e fez com que ficássemos mais afim deste tempo.

Achei o filme uma boa maneira para aprender de uma forma dinâmica. (...) Foi uma ajuda para compreender melhor a matéria porque assim ficámos a perceber os pequenos pormenores como o modo de vida, como as pessoas se vestiam, etc. Sabendo esses pormenores interessámo-nos mais pela matéria que está a ser abordada.

A utilização do filme levou a que eu conseguisse compreender de uma melhor forma os conteúdos que mais tarde foram abordados nas aulas pois permitiu que eu imaginasse o que se passava naquela época relacionando as cenas do filme com a matéria.

Admirei-me com a tensão vivida naquela época, com os ideais das pessoas...

A análise do filme foi bastante importante para conciliarmos com a matéria da Guerra Fria. Com a visualização do filme podemos adquirir várias opiniões e contestações diferentes e, por conseguinte, ter várias análises. Ao ver o filme adquiri vários tipos de observações que me levaram a informações diferentes aprendendo mais sobre esta matéria.

As opiniões individuais expressas por estes alunos mostram-nos a forma como eles integraram a utilização do cinema enquanto recurso de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos históricos relevantes. O seu comentário surge depois de um conjunto de aulas onde a visualização e exploração do filme fizeram parte de um conjunto alargado de metodologias que visou abordar o tema da Guerra Fria. A influência positiva do cinema é recorrente nestas opiniões, mas, salientamos sobretudo a diversidade na forma como cada aluno interpreta os benefícios da sua utilização. As afirmações destes alunos vêm reforçar ideias que temos vindo a apontar como potencialidades do filme na sua relação com a didática da História.

Os primeiros alunos falam-nos do carácter motivacional que comporta a introdução deste recurso na sala de aula; segundo eles, o cinema incentiva os alunos a trabalharem «mais e melhor», aprendendo-se de «uma forma dinâmica», fazendo «alargar horizontes» dada a relação que consegue estabelecer entre o interesse dos alunos e os conteúdos que estão a ser lecionados. Um dos alunos refere mesmo a importância dos pormenores e dos detalhes presentes no filme que acabam depois por interferir na vontade dos alunos em aprenderem mais sobre um determinado assunto. Esta capacidade do filme em partir do particular para o geral pode ser uma vantagem no capítulo do interesse, atenção e motiva-

ção dos alunos na medida em que, ao proporcionar um volume de informação pouco denso mas bastante significativo, consegue gerar a curiosidade de alunos com interesses bastante diferentes, por exemplo: a descompartimentação da informação presente no filme permite, simultaneamente, captar a atenção de alunos que se interessem por política, por moda, por automóveis, por monumentos ou por desporto. Esses «pormenores» podem depois ser canalizados para uma pesquisa de maior escala e assim manter o interesse dos alunos, quer nos assuntos pelos quais nutre uma maior simpatia, quer pelo conhecimento histórico que consegue obter, de forma indireta, ao satisfazer a sua curiosidade individual.

Outra das ideias gerais que os alunos das turmas com cinema mencionaram ser uma mais-valia foi a capacidade de este proporcionar um conhecimento mais profundo sobre a época que estavam a estudar, neste caso a Guerra Fria. É interessante refletir sobre a forma como os alunos constroem as representações do passado e, paralelamente, qual a influência de um recurso visual nessa mesma construção. A recriação de um espaço, tempo e contexto no filme ajuda os alunos a moldarem um referencial próprio onde são depois capazes de integrar o pensamento histórico e dotá-lo de alguma inteligibilidade. É quase como se a imagem viesse preencher um vazio onde as ideias históricas se vão acumulando e para as quais os alunos não conseguem encontrar uma aplicação prática. O filme é, neste sentido, o cenário onde os alunos edificam a História. Com efeito, quando os alunos referem que «o filme permitiu que imaginasse o que se passava naquela época» ou mencionam que ficaram admirados com «a tensão» e os «ideais das pessoas», reconhecemos ao filme a capacidade de transmitir sensações e um efeito de realidade que nenhum outro recurso consegue fazer. Em última análise, esta virtualidade do filme vem potenciar a criatividade dos alunos tornando-se numa ferramenta importante para pensar a História, dar-lhe significado, desenvolvendo uma relação empática entre o aluno e o conhecimento histórico.

Finalmente, particularizamos uma opinião que nos transporta para o domínio das competências e capacidades em História, nomeadamente ao nível do tratamento e seleção da informação. A aluna refere que o filme lhe deu a possibilidade de aceder a várias opiniões que depois a ajudaram a olhar a História de uma forma diferente fazendo com que pudesse ter um leque alargado de análises. A ideia expressa por esta aluna realça a importância do filme enquanto fonte de informação e a capacidade deste em proporcionar uma visão sobre a História que consegue aglutinar pontos de vista e interpretações diferentes sobre um mesmo tema, colocando-os em confronto e oferecendo, dessa forma, as informações necessárias que ajudam os alunos a formarem uma opinião estruturada com base na diversidade dos instrumentos de análise que possuem. A relação que posteriormente se desenvolve entre o volume de informação disponibilizada pelo filme e os conteúdos históricos que se pretendem desenvolver, assenta na existência de um conhecimento prévio das estruturas políticas, sociais, económicas e culturais que já foram abordadas através da análise do filme, onde depois o conteúdo histórico propriamente dito («a matéria») sedimenta os conhecimentos posteriores. Esta ideia recentra-nos na importância de diversificar as

estratégias de aprendizagem que proporcionamos aos nossos alunos; referimos aqui a relevância da utilização de documentos escritos, mapas, gráficos ou imagens em consonância com o filme, resultando deste emparelhamento vantagens recíprocas ao nível do tratamento da informação, compreensão histórica e comunicação em História, no entanto, a reflexão desta aluna remete-nos para a importância prática da aplicação desta estratégia na medida em que é reconhecido o impacto positivo da junção destes recursos no desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos.

Apesar da generalidade de opiniões positivas das turmas com cinema relativamente à utilização do filme em sala de aula há, no entanto, algumas apreciações críticas. Elas prendem-se, sobretudo, com a estruturação de alguns momentos de aprendizagem e obrigam-nos a refletir sobre a metodologia utilizada salientando a necessidade de flexibilizar as estratégias de aprendizagem com recurso ao filme. Eis alguns dos comentários que traduzem esta realidade:

O uso do filme foi uma boa ideia apesar de ter sido dado demasiado rápido. Acho que se tivesse dado meia hora do filme e parasse aí para fazer um resumo do mesmo e explicar com clareza o que se passou fazia mais sentido do que fazê-lo no final. Seguiu-se depois outra meia hora e mantinha essa rotina. Apesar de tudo, o filme ajudou na compreensão desta matéria.

O filme foi útil apesar de eu o achar muito confuso e com ideias pouco claras.

A ideia de mostrar o filme na aula de História foi boa, apenas penso que o filme era um pouco confuso. (...) Se o filme fez com que procurasse saber mais sobre a Guerra Fria? Sinceramente, acho que não, as únicas coisas que aprendi foram dadas nas aulas.

Gostei de ver o filme apesar de ao início não o ter percebido muito bem e isto fez com que procurasse, nos documentos que o professor deu, saber mais sobre o filme, o que levou à melhor compreensão da matéria.

A observação global deste conjunto de opiniões mostra-nos que, apesar de serem apontadas algumas críticas pontuais, os alunos reconhecem vantagens na metodologia utilizada. O primeiro aluno reconhece as vantagens da utilização do cinema, no entanto, sustenta que as aulas foram lecionadas de forma muito rápida não havendo possibilidade para consolidar as matérias; deixa ainda ficar a sugestão de a exploração do filme ser feita em intervalos de tempo menores para que os alunos possam acompanhar os assuntos que estão a ser abordados pelo filme e a relação que estabelecem com os conteúdos históricos. A proposta de uma exploração do filme por excertos relembra-nos o comentário de um outro aluno pertencente a uma turma sem cinema e que se prende com o facto de, com a utilização do filme, os alunos se concentram «mais no romance e menos na História».

O comentário do aluno toca dois pontos essenciais: o fator tempo e as opções didáticas de exploração do filme. As duas estão intrinsecamente ligadas, uma vez que a disponi-

bilidade de tempo interfere na forma como se planificam as situações de aprendizagem. As recomendações teóricas aqui analisadas abriam espaço a uma exploração detalhada do filme com pausas que possibilitassem a rentabilização dos momentos didáticos por parte do professor²⁹⁸, contudo, dada a disponibilidade de tempo e considerando as estratégias que pretendíamos utilizar – como a análise da sinopse do filme e contextualização histórica, a exploração do guião ou os recursos diversificados – entendemos que a experiência de ver um filme na sua totalidade em sala de aula satisfazia um conjunto de objetivos gerais e específicos a nível cultural, artístico e didático que, pelo menos da forma como desenhámos o nosso estudo, não se coadunavam com uma exploração do filme por partes. Porém, não deixa de ser relevante constatar que os alunos possuem um apurado sentido crítico no que respeita às estratégias de trabalho utilizadas pelo professor, conseguindo mesmo apresentar outro tipo de soluções que beneficiem as suas aprendizagens.

As opiniões seguintes orbitam em torno da dificuldade de interpretação do filme. Estes alunos referem que o filme era «confuso» e «com ideias pouco claras». Sabíamos do risco que corríamos ao apresentar um filme como «O Caso Farewell». Trata-se de um filme europeu que foge um pouco do tipo de filmes *main stream* a que os alunos estão habituados; um filme com menos ação, sem grandes efeitos especiais ou orçamentos megalómanos como aqueles que existem nos estúdios de Hollywood onde os atores, apesar de serem conhecidos do público, não são propriamente estrelas do cinema e, se equacionarmos todas estas características, podemos considerar que nos expusemos a uma atitude mais passiva por parte dos alunos.

Mas este foi um risco controlado e a adesão por parte dos alunos – como acabou por acontecer – permitiu-nos pôr à prova a teoria e, simultaneamente, dotá-la de novas potencialidades: o fator motivacional da utilização do filme em sala de aula não funciona apenas nos filmes *blockbuster*, é possível cativar o interesse dos alunos com filmes menos conhecidos e com resultados igualmente profícuos; ao utilizarmos um filme como «O Caso Farewell» estamos ainda a expô-los, positivamente, a produtos culturais que, de outra forma, não seriam sequer do conhecimento dos alunos (tendo em conta a temática principal do filme – espionagem – seria difícil convencer um aluno a optar por ver o filme «O Caso Farewell» em detrimento de um filme do James Bond, por exemplo); estamos ainda a alargar os seus horizontes no que diz respeito ao consumo de cinema, dando-lhes a conhecer diferentes tipos de realização, diferentes linguagens cinematográficas, diferentes visões da História, diversificando assim as aprendizagens, interpretações e opiniões dos alunos.

Numa outra perspetiva, os dois últimos comentários expressam duas formas de equacionar a utilização do filme: se o primeiro afirma que o facto de utilizarem o filme na sala

²⁹⁸ Ver Parte I, Capítulo II: O cinema e a didática da História – contextualização teórica, 3. A rentabilização didática do filme em sala de aula.

de aula não resultou, para ele, num incentivo para que procurasse saber mais sobre o mesmo ou sobre os conteúdos históricos que este aborda, a última opinião transcrita revela que o facto de o filme ser algo confuso acabou por se traduzir numa necessidade de procurar mais informações nos restantes documentos fornecidos para que assim pudesse acompanhar o desenvolvimento das aulas. Este comentário transporta-nos para a importância de uma análise transversal do filme, seja sobre o conteúdo ficcional, contexto de produção ou receção do filme pelos espetadores, seja ainda pelo conteúdo histórico que aborda, a visão histórica que oferece ou as interpretações que possibilita. Este estudo minucioso do filme é uma mais-valia preciosa, em primeiro lugar para o professor que assim fica a conhecer o filme de uma forma pormenorizada gerando depois as estratégias de aprendizagem a partir deste recurso, depois, para os alunos, que ou são convidados a participar na recolha e seleção da informação ou a quem são disponibilizados os materiais necessários para assim obterem um melhor desempenho ao nível das aprendizagens históricas.

Estas reações dos alunos confrontam-nos com os resultados que aqui apresentamos no momento da avaliação escrita. Se de um lado temos os alunos das turmas sem cinema a afirmarem que a utilização do filme em sala de aula serve para se dispersarem, para estarem com menos atenção, não permitem a organização eficaz da matéria e fazem com que o foco da atenção esteja na ficção e não na História, do outro lado temos alunos que afirmam exatamente o inverso, que o filme os motivou, gerou interesse, permitiu que acompanhassem melhor os conteúdos e, conseqüentemente, ajudou a sedimentar aprendizagens.

Mais do que opiniões, podemos apoiar-nos em evidências. Como tivemos oportunidade de ver no momento da análise da avaliação escrita e observação participante a todas as turmas do estudo de caso, não só a utilização do filme promoveu uma aprendizagem mais aprofundada e eficaz dos conteúdos históricos – comprovada com a obtenção de melhores resultados tanto no domínio do desenvolvimento de competências específicas, como no domínio do conhecimento histórico propriamente dito – como o seu desempenho oral em sala de aula das turmas com cinema foi superior ao nível do sentido crítico, postura argumentativa e capacidade problematizadora.

Temos, portanto, duas realidades distintas que, em ambos os casos, são submetidas ao crivo da investigação científica. Reconhecemos as renitências expressas pelos alunos e admitimos que elas façam parte de experiências passadas onde os resultados não tivessem sido tão positivos como os que aqui apresentamos, contudo, somos otimistas em pensar que uma utilização como aquela que aqui fizemos do cinema em sala de aula possa vencer não só os alunos mais céticos, mas sobretudo os professores mais relutantes em reconhecer as potencialidades do cinema. Mais do que otimismo, podemos aqui falar em realismo, na medida em que, apesar de alguns alunos afirmarem que «aprendem pouco», a investigação demonstrou que, na realidade, recorrendo à utilização e análise do filme para abordar conteúdos históricos, os alunos aprendem tanto ou mais do que sem a sua utilização.

CONCLUSÃO

O percurso do cinema e da História ao longo do século XX mostra-nos um longo caminho até à viabilização do primeiro enquanto fonte histórica e historiográfica. Analisámos ao longo deste trabalho as aproximações e distanciamentos existentes na utilização de uma fonte/recurso que é, simultaneamente, arte mas também ciência na medida em que expressa uma visão artística de uma realidade sensível que pode ser usada para a compreensão mais detalhada de um determinado tempo, espaço e contexto. À semelhança do que acontece com um pintor, que transfere para a tela a especificidade da realidade por ele percebida – não se levantando qualquer objeção à sua capacidade interpretativa, recaindo a análise essencialmente na mensagem que este pretende transmitir – o realizador trilha o mesmo caminho analítico e interpretativo que decorrem da forma como apreende a realidade ou uma realidade específica. O pintor, tal como o cineasta conceituado, bem escolhido, que se rodeou de um conjunto de especialistas de uma determinada época, tem condições de na sua arte cinematográfica «representar melhor» uma «fatia do tempo» do que (ou pelo menos como) qualquer pintor, daqueles que normalmente selecionamos. Mesmo neste caso (do pintor), às vezes até escolhemos a singularidade/especificidade/ o anormal (fora da norma) como exemplo, ao contrário dos filmes históricos que «levamos» para dentro das salas de aula que já passaram (por aquilo que defendemos no interior desta tese) pelo crivo científico e didático do melhor crítico para este fim – o professor que tem formação científica e didática especializada.

Neste sentido, as objeções levantadas relativamente ao caráter dissimulado da imagem são um falso problema uma vez que o conhecimento *a priori* desta subjetividade do filme enquanto documento histórico é, por si só, um critério rumo à objetividade de análise. Aceder a um período histórico através do estudo do filme confronta-nos com a necessidade suplementar de estabelecer com rigor e cientificidade os elementos históricos aí apresentados. Os estudos aqui trazidos à colação mostraram a evolução epistemológica desta relação ao longo das últimas décadas – os filmes são uma forma de aceder ao passado, independentemente da forma como o permitem fazer – uma evolução que veio, por um lado, credibilizar o filme enquanto fonte histórica relevante, mas também acabou por abrir espaço à sua percepção enquanto fonte historiográfica na medida em que o aproveitamento das características do cinema possibilitou abrir a discussão relativamente à possibilidade deste expressar uma visão sobre a História.

Embora haja objeções relativamente ao caráter fidedigno da informação vinculada pelo filme, na medida em que a ficcionalidade que perpassa a trama histórica pode ser um obstáculo à percepção da História que se desenrola num plano secundário, a credibilização do filme histórico enquanto produtor de História encontra relevo na sua capacidade em transmitir uma visão sobre o passado, relacionando-se diretamente com a História neste particular. Observamos, contudo, que as dúvidas levantadas relativamente a esta possibilidade focam-se sobretudo nas características do meio e não tanto na informação que ele disponibiliza. É, pois, na dicotomia entre a forma como se transmite e a mensagem que é

transmitida que encontramos as renitências de alguns historiadores. Com efeito, é da dimensão estética que derivam os fundamentos para a contestação teórica. Esta constatação não impede, portanto, a aceitação do filme histórico enquanto produtor de História, ela apenas realça a especificidade do meio e, ao conhecermos e aceitarmos as suas características, viabilizamos a sua utilização e pertinência enquanto fonte historiográfica.

Sob o ponto de vista didático, o estudo aqui apresentado veio consolidar o conjunto de aproximações que, de uma forma muito geral, se têm vindo a fazer entre o cinema e a relação que este estabelece com a forma como se ensina. As conclusões a que chegámos na primeira parte do Capítulo I (Parte I) abriram caminho a uma possível rentabilização didática na disciplina de História, quer devido à forma como o filme se evidenciou enquanto fonte histórica e produtor de História quer pelas potencialidades que esta possibilidade levanta.

Percebemos nesta fase que há um conjunto de características que autorizam e, concomitantemente, orientam a utilização do filme enquanto recurso didático. Ao longo dos Capítulos I e II (Parte I) observamos a legitimidade com que o filme histórico reclama a capacidade de produzir História e, assim sendo, a sua canalização para o espetro didático promove a dinamização de componentes pedagógicas do foro motivacional que podem reverter para aumentar o interesse dos alunos no estudo da disciplina. É precisamente do reconhecimento desta funcionalidade do filme que surge a necessidade de melhor o compreender, estudar e analisar, apelando à simbiose entre as características teóricas desta relação (cinema – História – didática) e os seus benefícios práticos. Assim, ao longo do Capítulo II foi-nos possível ir construindo uma linha de atuação potencial onde a rentabilização do filme possa promover o desenvolvimento de competências e a valorização da aquisição de conhecimentos substanciais e substantivos em História. Uma análise integrada do filme, das suas idiossincrasias a nível técnico e de produção com um olhar particularmente incisivo relativamente às aproximações que estabelece com a História são o ponto de partida para uma utilização pertinente e eficaz deste recurso em sala de aula.

São portanto os pressupostos estabelecidos nos Capítulos I e II (Parte I) que estruturaram, sob o ponto de vista teórico, os âmbitos e referenciais que orientaram a análise mais prática e o olhar mais crítico constante no Capítulo III. Até que ponto os documentos normativos que regulam o ensino da História e os Manuais Escolares, enquanto instrumento preferencial da ação de ensino-aprendizagem, recorrem ao cinema como estratégia didática? Como se processa essa utilização? A recolha e análise dos dados presentes nestes documentos mostrou-nos um cenário onde a incorporação do cinema é já uma realidade, embora não possamos afirmar o mesmo relativamente ao trabalho com o filme em sala de aula. É um facto que a sugestão de obras cinematográficas para abordar um determinado conteúdo ou período histórico faz parte quer do Programa de História – que inclusivamente recomenda filmes específicos – quer dos Manuais Escolares. No entanto, os dados recolhidos apontam para uma utilização pouco consistente do filme na medida em que a

maior parte destas sugestões não se fazem acompanhar de propostas de observação e análise detalhada do mesmo que permitam desenvolver conhecimentos e competências históricas nos alunos. Trata-se, sobretudo, de propostas de caráter bibliográfico, meras indicações relativas à possibilidade de um determinado filme se poder enquadrar na temática estudada. Não obstante, há algumas propostas que integram recomendações teóricas e sugestões programáticas, contudo não há nelas expressividade suficiente que nos permita considerar que são exemplos práticos de uma abrangente utilização didática do filme – aplica-se uma ou outra recomendação teórica como a relação do conteúdo fílmico com os conteúdos históricos abordados, ou o acompanhamento do professor na exploração do filme, mas estas são exceções que confirmam a regra geral que aponta para o caráter meramente sugestivo da integração do filme enquanto recurso didático – correspondendo estas a uma ínfima parte das propostas apresentadas.

Com efeito, esta ausência de referências ao nível das orientações teóricas que permitam a professores e alunos uma plataforma de trabalho viável é, no nosso entender, um entrave a uma maior e melhor utilização do filme em sala de aula ou enquanto elemento de enriquecimento curricular – a dinamização de aprendizagens estruturadas com recurso ao filme pode ocorrer em atividades extra-aula, sendo esta depois incorporada no Projeto Curricular de Turma, no Projeto Educativo de Escola ou até mesmo na criação de clubes de cinema, por exemplo. As razões para esta realidade podem ser encontradas quer na inexistência de estudos concretos que apontem algumas estratégias possíveis sobre a forma como este tipo de recursos deve ser incorporado e trabalhado em sala de aula, quer também na dificuldade que ainda existe em reconhecer no filme características próprias que o ligam à História e que fazem dele um recurso igualmente importante para a aquisição de conhecimento histórico. A sensação com que ficamos em muitos manuais escolares é que as propostas cinematográficas surgem, não porque é reconhecido ao filme valor didático, mas porque é necessário diversificar o leque bibliográfico disponibilizado aos alunos.

Identificámos, portanto, algumas dúvidas e resistências quanto à utilização do filme neste campo em concreto, problemas estes que pensamos ter contribuído neste estudo para clarificar e para os superar, na medida em que apresentamos algumas soluções localizadas que nos permitem dotar a análise fílmica de um maior rigor e objetividade. No caso concreto das propostas cinematográficas dos manuais escolares, uma estratégia para colmatar as lacunas indicadas poderia passar pela escolha da qualidade em detrimento da quantidade, isto é, ao invés de se sugerirem inúmeras propostas cinematográficas onde apenas se explicita o nome do filme a visualizar, seria preferível e possivelmente mais profícuo, disponibilizar alguns guiões de exploração de filme onde se exemplificasse o tipo de trabalho que se deve fazer com este recurso, numa atitude formativa e didática que promovesse, a longo prazo, a autonomia de professores e alunos no trabalho com o filme. Este guião deveria seguir o conjunto de recomendações teóricas existentes – esta foi, em parte, uma das estratégias utilizadas no estudo de caso que integra esta investigação e cujos resultados

revelaram ser extremamente positivos – e adaptar-se depois às especificidades do filme sugerido. Os benefícios desta metodologia podem ser visíveis tanto ao nível da motivação, interesse e curiosidade despertada nos alunos, como, de igual forma, na capacidade de desenvolver o trabalho autónomo e crítico dos alunos, criando neles o gosto e o interesse pelo conhecimento histórico presente nos filmes, pelo conhecimento da própria história do filme no contexto aberto da História do cinema e por potencializar a pesquisa, para além da sala de aula, de aspetos históricos que o próprio filme sugeriu, induziu ou abordou de forma considerada insatisfatória pelo aluno. O filme, tal como qualquer obra (literária, artística, cinematográfica...) deixa de ser do autor quando este o liberta para o espaço público. Aí a sua riqueza mede-se pelo «valor acrescentado» que trouxe ao conhecimento, à cultura e à mentalidade de cada um.

A segunda parte deste trabalho, que inclui dois capítulos – um de metodologia e outro de aplicação do Estudo de Caso – foi o coração do nosso estudo. Ao incidirmos esta componente prática na nossa investigação pretendemos dotá-la de um carácter formativo, na medida em que as conclusões a que ela nos permitiu chegar são ainda apenas o primeiro passo no conjunto de trabalhos que podem contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos nesta área de estudos. Entendemos também que é obrigação do investigador, devolver conhecimento sustentado aos interessados em utilizar «a patente» gerada pelo trabalho cientificamente conduzido. Pode não ter o carácter de um «objeto» mas se tiver a característica de uma prática mais sustentada, porque já testada, o caminho torna-se menos movediço e mais seguro.

Tal como nenhuma patente tem o carácter eterno, ela valerá até que outra melhor surja. Mas também esta terá de cumprir os «rigores metodológicos» da construção científica. Neste sentido, não só não aceitamos que apenas as ciências exatas tenham a possibilidade de criar «patentes» ou «produtos inovadores», como não aceitamos que apenas as tecnologias tenham a exclusividade de as criar, como igualmente discordamos que o carácter mais subjetivo atribuído às ciências humanas e sociais as impeçam de entrar no antro sagrado das investigações «com utilidade social».

Foi este o ambiente científico que criamos para a nossa opção sobre o Estudo de Caso, assumindo sempre que ele não nos permite fazer generalizações ao nível dos resultados obtidos, no entanto, a metodologia utilizada permite-nos traçar hipóteses teóricas que, depois de serem testadas empiricamente, contribuem para um conhecimento mais aprofundado sobre esta temática. Neste sentido, ao incorporarmos nas premissas do nosso estudo o conjunto de recomendações teóricas existentes relativamente à rentabilização didática do filme em sala de aula, tentámos comprovar a pertinência dessas opções, a sua validade, os pontos fracos que possuem e, acima de tudo, avaliar o impacto destas teorias através de um exemplo prático concreto.

No campo da observação participante efetuada em sala de aula pelo investigador, os dados recolhidos apontam-nos algumas conclusões preliminares. As conceções iniciais,

que aqui exploramos sob o ponto de vista teórico puderam depois ser confrontadas com a realidade prática.

Assim, sob o ponto de vista motivacional foi-nos possível perceber que a utilização do filme não é, por si só, uma fonte de motivação e interesse para os alunos. As teorias aqui debatidas salientavam que os alunos, pelo simples facto de saberem que iriam visualizar um filme, sentir-se-iam mais motivados, chamar-lhe-emos motivação enquanto elemento surpresa. Podemos confirmar que, até um certo ponto, há, efetivamente, a percepção de que o filme interfere positivamente na postura do aluno, aumentando a sua receptividade, a sua atenção e disponibilidade para a aquisição de conhecimentos através do visionamento de um filme. Contudo, este não é o aspeto mais significativo da influência assertiva do filme nos alunos. A sua dimensão mais singular está presente no facto de esse ser apenas o ponto de partida para acolher a curiosidade do aluno que, à medida que o conhecimento integral dos aspetos mais intrínsecos do filme e da sua relação com a História se vai dinamizando, há, da sua parte, um interesse renovado, um questionamento mais profundo, ultrapassando-se as barreiras estritamente ligadas aos conteúdos programáticos e entrando em aspetos de natureza histórica que ultrapassam a esfera escolar. O efeito «surpresa» dilui-se e dá então lugar ao efeito de «adesão» onde os alunos se mostram disponíveis e motivados para receber o recurso e aprender com ele.

Esta primeira conclusão está intimamente ligada a uma outra: é necessário promover uma análise integral tanto dos aspetos técnicos do filme (relacionados com o conteúdo, contexto de produção, receção do filme) como dos seus aspetos didáticos (conteúdo histórico recriado no filme). A nossa investigação levou-nos a concluir que, quanto maior for a diversidade de informações, dados, curiosidades que nos permitam conhecer o filme detalhadamente, maior será a participação e o interesse dos alunos. Confirma-se, pois, a importância de o professor conhecer o filme em profundidade bem como a relação que este estabelece com a História pois só assim será capaz de dinamizar os aspetos artístico e científico presentes no filme.

A observação participante permitiu-nos ainda debruçar sobre um aspeto teórico que aqui foi focado como importante, embora não houvesse dados significativos que nos permitissem atestar a sua preponderância: trata-se da utilização conjunta de documentos escritos e filme. A nossa investigação não só vem comprovar a utilidade desta estratégia como vem reforçar a pertinência da mesma. Para além do enriquecimento de interpretações e do confronto de perspetivas a que aludimos inicialmente, a utilização conjunta de documentos escritos (fontes históricas ou historiográficas) e de filmes ficcionais (fontes historiográficas) provocou uma alteração positiva na forma como os alunos assumem uma postura crítica relativamente às fontes. Se nas aulas iniciais das turmas com cinema (antes da visualização e exploração do filme) e praticamente na totalidade das aulas das turmas sem cinema tivemos oportunidade de assistir a uma postura acrítica relativamente às informações transmitidas pelas mais diversas fontes (sobretudo documentos historiográfi-

cos), a partir da análise do filme essa situação alterou-se nas turmas com cinema. Os alunos assumem um olhar crítico relativamente às opções do realizador e à forma como ele relaciona a trama do filme com a História; esta constatação, decorrente do debate após aula de visionamento do filme, manteve-se na última aula do estudo de caso onde os alunos evidenciaram uma atitude crítica extremamente positiva aquando da análise de documentos escritos quando, em fases anteriores do estudo, esse comportamento não foi observado. Este contributo para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos foi tangível, sendo esta uma potencialidade considerável da utilização do filme em contexto de sala de aula. A substituição da passividade pela proatividade, a incorporação de uma postura mais culturalmente desperta e crítica e a correspondente cidadania mais consciente e consistente, é um valor que não é mensurável em contexto disciplinar/curricular mas que nenhum país «dito civilizado» pode dispensar. Também foi esta uma porta que o nosso estudo permitiu constatar, embora face à sua dimensão, apenas entreabrir.

Concomitantemente, o nosso estudo mostrou ainda que há, por parte dos alunos, uma maior assertividade quando confrontados com a exploração de recursos audiovisuais (trailer e excertos do filme, videoclips) revelando, sob este ponto de vista, outra complexidade de pensamento comparativamente àquela demonstrada em recursos mais «tradicionais», o que vem reforçar a pertinência da diversificação de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de aprendizagens significativas em História.

Apesar de não estar diretamente ligada às conceções teóricas iniciais, esta investigação permitiu-nos, no entanto, avançar com algumas hipóteses que resultam da observação participante efetuada. Chegamos à conclusão, neste estudo de caso, que a possibilidade avançada inicialmente, da utilização do filme em sala de aula contemplar um momento de debate, reveste-se de um carácter quase fulcral na exploração das potencialidades do filme. A dimensão e pertinência da participação oral nas turmas com cinema é progressivamente mais significativa após o espaço de debate. Este momento da aula, que aconteceu logo após à visualização do filme, permitiu desenvolver competências ligadas à comunicação oral em História e promoveu um intenso debate de ideias e perspetivas com argumentações muito positivas por parte dos alunos. Não podemos deixar aqui de mencionar que o fator tempo acabou por ser impeditivo de uma mais profícua rentabilização deste momento, pelo que fazemos desde já um sublinhado especial para a necessidade de, em possíveis aplicações de metodologias de aprendizagem com recurso ao filme, contemplar-se mais tempo para a fase do debate tendo em linha de conta as vantagens e potencialidades que aqui fomos salientando deste momento em concreto.

Também ligado ao fator tempo, mas agora relacionado com a construção das planificações das turmas com e sem cinema, a aplicação prática do estudo de caso demonstrou a exequibilidade das aulas com cinema para o trabalho de um tema específico do Programa de História, neste caso a Guerra Fria. Os resultados obtidos apontam para isso mesmo, no entanto, pese embora o facto de as turmas com cinema terem obtido melhores resultados

que as homónimas sem cinema, ao olharmos em retrospectiva podemos sublinhar que a execução dos planos de aula nas turmas com e sem cinema foi condicionada pelo fator tempo na medida em que, nas turmas com cinema, os conteúdos foram lecionados com maior rapidez uma vez que a visualização do filme ocupou um espaço significativo da aula. Recomendamos, portanto, que a especificidade das aulas com cinema possa beneficiar de uma maior componente de tempo, quer para dinamizar os conteúdos com os quais o filme se relaciona, quer para potencializar as aprendizagens históricas decorrentes da exploração do filme. Este acréscimo temporal permitirá um trabalho mais aturado e incisivo que se traduzirá depois numa melhor performance por parte dos alunos nos domínios oral e escrito uma vez que a consolidação dos conhecimentos é mais sustentada. Se o fator tempo continuar a fazer parte e a condicionar estas propostas, haverá sempre o Projeto Curricular de Turma, as atividades de enriquecimento curricular, os clubes ou projetos e muitas outras vias criativas e instigantes para os alunos, que podem servir para rentabilizar (ou testar) alguns dos desafios e algumas das propostas aqui sugeridas ou despertadas nas mentes de quem as ler.

Partimos para esta investigação sem ideias pré-concebidas no que concerne às reais potencialidades da utilização do cinema em sala de aula. Reconhecíamos, no entanto, que o cinema, pela sua especificidade enquanto obra de arte e, em particular, o filme histórico, pela reunião que promove entre arte e ciência, poderia ser um recurso didático particularmente rentável para dinamizar conteúdos ligados à História em sala de aula. O desenho do estudo de caso focalizou-se, portanto, na elaboração de um conjunto de práticas didáticas que sintetizassem, por um lado, as recomendações teóricas que fomos enunciando e, por outro lado, fossem ao encontro de planificações de aula exequíveis, inteligíveis e que pudessem funcionar como um referencial para professores e alunos no que toca à rentabilização didática do filme.

Ao longo da execução do estudo de caso fomos ficando com a impressão de que as turmas com cinema, apesar de revelarem em sala de aula uma maior participação e um maior interesse pelos conteúdos trabalhados, devido exatamente ao fator tempo a que aludimos anteriormente, não estavam a consolidar a matéria da mesma forma que os alunos das turmas sem cinema. Até certo ponto poder-se-á dizer que, apesar de acreditarmos nas potencialidades do filme, o seu efeito na avaliação escrita só pode ser totalmente conhecido no momento em que esta acontecer. Há inúmeras nuances nesta estratégia de aprendizagem que são impossíveis de determinar, como por exemplo as interpretações que o filme despoletou nos alunos, a influência que teve neles e na forma como eles fazem relacionar o conteúdo ficcional com a História real ou ainda se, apesar dos alertas do professor, haverá nos alunos confusão entre a ficção presente no filme e a cientificidade dos conteúdos históricos lecionados. O trabalho desenvolvido com as turmas sem cinema é, porém, mais objetivo; sabemos exatamente com o que contar e de que forma os alunos estão a absorver e a sistematizar os conhecimentos ao longo da aula. Os alunos convivem com as certezas

dadas pelo professor e asseguradas pelos «recursos tradicionais», históricos e historiográficos que são comumente aceites como científicos – há aqui algo de pernicioso no facto de, em certa medida, tolhermos as capacidades do aluno proceder, ele próprio, à aquisição de conhecimento fornecendo-lhe toda a informação já decomposta e analisada (fomos nos referindo a esta incapacidade verificada nos alunos em fazerem uma análise crítica dos documentos explorados em sala de aula) – sem haver espaço para a dúvida, para a interrogação, para a contestação e, conseqüentemente, para a busca da verdade, para a pesquisa de informação, para a autonomia do pensamento.

Ora, são precisamente os resultados obtidos que nos demonstram as vantagens práticas da utilização do filme. Também fomos surpreendidos pelos resultados alcançados ao nível da avaliação escrita. Sabíamos, como referimos, das potencialidades teóricas da exploração do filme, mas as observações efetuadas não nos permitiam inferir a sua efetividade prática. São, pois, estes resultados que agora apresentamos que podem servir para a construção de um novo olhar relativamente à introdução de novas estratégias de aprendizagem na aula de História, sendo o filme um exemplo consumado das vantagens que esta ação pode estimular.

Ao contrário do que prevíamos aquando do desenvolvimento do estudo de caso, pela perceção que íamos tendo do desenrolar das aulas, a diminuição de tempo disponível para a dinamização dos conteúdos programáticos foi compensada positivamente pelo efeito motivacional do filme, pela sua ligação à História, pela empatia que provocou nos alunos, pela associação de ideias que promoveu e que foram importantes na aquisição dos conhecimentos em sala de aula mas, mais determinante ainda, pela ação que desempenhou na consolidação posterior, de carácter individual, a que os alunos procederam.

Salientamos, portanto, que este estudo também nos permitiu concluir que a dimensão estética do filme, a sua relação com o espectro social e cultural dos alunos é uma mais-valia para uma relação mais crítica reflexiva e problematizante com o conhecimento histórico. Os alunos revelaram um maior grau de interesse pela disciplina quando os assuntos abordados se relacionam com a sua vivência pessoal ou quando se conseguem associar aos comportamentos que veem exibidos. Com efeito, o filme explora permanentemente esta dimensão pessoal e emocional dos seus espetadores e, no caso dos alunos, o facto de verem, de assistirem ao desenrolar da História, de se identificarem com os acontecimentos que vão presenciando, acaba por ter uma influência fundamental na sua compreensão histórica, na forma como procedem a associação de ideias e como, a partir dos significados que constroem através da ficção, conseguem redimensionar o seu olhar sobre a História, tornando-a mais complexa, mas simultaneamente mais interessante, mais densa e problematizadora, mas também mais concreta e real, saindo do campo abstrato em que inserem a História, trazendo-a para a esfera sensível, palpável e em permanente construção, dotando-a assim de uma aplicabilidade prática que de outra forma, para estes alunos, não teria capacidade de possuir.

Assim sendo, todas as reflexões aqui apresentadas contribuem para uma resposta assertiva à questão de partida que orientou o desenvolvimento desta investigação. As potencialidades do cinema no campo da didática da História, como tivemos oportunidade de demonstrar, não se restringem aos pressupostos teóricos que justificam a sua utilização enquanto recurso na sala de aula de História, nem tão pouco são o reflexo de uma nova corrente didática que preconiza a introdução de novas tecnologias em espaço de aula. Pelo contrário, o cinema assume-se como um recurso cujos benefícios da sua utilização podem agora ser atestados, comprovados e replicados. As suas potencialidades teóricas foram correspondidas, sob um ponto de vista prático, em toda a linha. Percebemos não só que o filme funciona enquanto elemento motivacional, mas que o seu progressivo estudo e conhecimento detalhado envolvem e seduzem o aluno para aprendizagens históricas mais significativas. Constatamos que as renitências em trabalhar um recurso eminentemente ficcional não são um impeditivo para o fazermos, mas sim um alerta para um cuidado suplementar na sua abordagem e que, em última instância, a utilização de um recurso como o filme potencia o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexão e do gosto pela pesquisa e seleção de informação em História. Comprovamos que a compreensão histórica dos alunos sai reforçada com a exploração e análise do filme em sala de aula, seja pelo facto destes serem permanentemente confrontados com uma História descompartmentada – que condensa numa imagem economia, política, sociedade, cultura, uma História em movimento, em constante transformação – seja pela ação ficcionalizada das personagens que dão vida e recriam uma época histórica, um período passado que se «revive» através do filme. Mostramos que os alunos não aprendem menos nem desenvolvem menos conhecimentos, competências e capacidades através da utilização do filme em sala de aula, muito pelo contrário, os alunos aprendem mais, desenvolvem áreas do saber transversais que se difundem através da análise do filme, exercitam competências fundamentais e solidificam o conhecimento histórico em torno de uma postura mais ativa perante a aquisição do saber, sentindo-se assim envolvidos no processo de construção das suas aprendizagens.

Tendo em conta as potencialidades acima enunciadas, não pretendemos fazer generalizações a partir deste estudo, até porque, como referimos oportunamente, trata-se de um estudo de caso realizado em condições específicas com uma amostra também ela específica e resultados decorrentes dessa especificidade. Estas particularidades não nos impedem, porém, de atestar as vantagens da utilização do cinema no espaço didático e, concomitantemente, refletir sobre as limitações do estudo e possíveis caminhos a percorrer em futuras investigações nesta área.

Salientamos, em primeiro lugar, o facto de a aplicação deste estudo se resumir a uma única unidade temática, a um espaço de tempo restrito, a um conjunto de turmas que acolheu um elemento estranho no seu quotidiano escolar, para investigar as potencialidades do cinema na aula de História. Estas idiossincrasias não nos permitem perceber, em toda a

escala, os potenciais resultados de uma incorporação mais frequente de estratégias de aprendizagem que promovam a utilização do filme. Com efeito, seria interessante desenvolver um estudo longitudinal (por exemplo, ao longo de um ciclo de estudos – 3.º Ciclo do Ensino Básico) onde houvesse lugar, ao longo dos três anos, com os mesmos alunos e o mesmo professor, à visualização de pelo menos três filmes por ano, devidamente integrados nos conteúdos programáticos de cada um dos anos de escolaridade. Estamos em crer que a recorrência de um trabalho aturado com o filme pudesse desenvolver as competências e capacidades específicas enunciadas neste estudo, ligadas à análise fílmica e à compreensão histórica, que seriam extremamente positivas, não só para aprimorar métodos de trabalho e pesquisa específicos da disciplina, mas também para promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas em História.

No campo da promoção do interesse pela disciplina, o filme pode ser um recurso de grande importância quanto à motivação para as aprendizagens significativas em História. A criação, ao nível de escola, de um clube de cinema, onde as temáticas pudessem versar sobre História, ou então apelar à transversalidade didática deste recurso, com dinamização de atividades ligadas à visualização e análise de filmes, poderá ser uma estratégia interessante no desenvolvimento de capacidades e competências de trabalho com o cinema. Este projeto poderia depois resultar na criação de uma espécie de base de dados onde os alunos pudessem colocar fichas de visualização, opiniões críticas, vantagens da visualização do filme para a aprendizagem de conteúdos de uma determinada disciplina, curiosidades sobre o filme, etc., poder-se-lhe-ia chamar uma espécie de «IMDb» (internet movie database) mas cuja grande vantagem residia na aplicação prática de um filme a uma disciplina ou conteúdo específico que já havia sido testado por outros alunos e cujos resultados estavam já disponíveis para consulta. Independentemente das opiniões dos alunos sobre o filme – os alunos poderiam expressar que o filme não lhes tinha sido útil para aquele conteúdo ou tema em concreto, contudo, poderia haver nele aspetos que cativassem a atenção e a vontade de outros alunos verem o filme – o importante é que os alunos se familiarizem com este recurso e possam aceder a todas as suas potencialidades, seja no domínio da pesquisa e seleção de informação, seja na compreensão histórica, ou na comunicação oral, através da organização de debates para discutir as perspetivas lançadas pelo filme.

Este aspeto de mobilização da comunidade escolar em torno do cinema pode ser apenas um primeiro passo para que o filme entre definitivamente no espaço didático e faça jus às suas potencialidades neste campo. Acreditamos muito mais nestas hipóteses geradas no interior do espaço educativo e/ou disciplinar do que nos «bombásticos» anúncio de Planos Nacionais do cinema que servem apenas para entreter e ocupar telejornais em períodos de maior audiência. Acreditamos, neste sentido, muito mais na força da internalidade da Escola do que na externalidade de medidas calendarizadas, cirurgicamente anunciadas (e nunca mais retomadas) e politicamente marcadas por agendas incompreensíveis. Durante

o estudo de caso desta investigação trabalhámos com turmas onde o cinema esteve presente e outras onde não houve espaço à utilização do filme. No caso destas últimas os alunos mostraram algum transtorno em não terem sido eles os escolhidos para ver o filme – alguns alunos chegaram mesmo a perguntar-me qual o filme que iria ser exibido para depois o poderem ver em casa. É portanto neste interesse e disponibilidade que podemos e devemos atuar. Aproveitar algo que lhes desperte interesse, que os motive e torne curiosos, para rentabilizar competências e capacidades que de outra forma permaneceriam ignoradas e, a partir daí, canalizar especificidades de conhecimentos ligados às diversas disciplinas e trabalhá-los à luz da análise de um filme.

Em síntese...

Partimos para este estudo com um conjunto de conceções sobre a utilização do cinema em sala de aula. Elas fundamentavam-se, sobretudo, nas potencialidades que reconhecíamos ao cinema no campo motivacional e na forma como o filme se poderia relacionar com os conteúdos históricos e, a partir daí, desenvolver aprendizagens em História. Contudo, estas possibilidades não eram suficientes para afirmar com propriedade que a utilização do filme em sala de aula comporta vantagens significativas nas aprendizagens históricas dos alunos.

No confronto entre a hipótese de investigação levantada – relativamente às potencialidades didáticas da utilização do filme em sala de aula – e os resultados obtidos, podemos concluir que:

- a) A utilização do filme não se esgota no seu carácter motivacional inicial. O filme tem uma presença constante na mente dos alunos que intensifica o interesse e a curiosidade à medida que o conhecimento que se tem sobre o mesmo se vai aprofundando;
- b) O filme histórico, pelas características que possui enquanto obra de arte e fonte de conhecimento, promove o desenvolvimento de competências específicas da História. Ao nível do tratamento e seleção da informação (incentivando a pesquisa paralela de informações que complementem os dados providenciados pelo filme) e ao nível da compreensão histórica (fornecendo uma visão descompartmentada da História, uma História em movimento, com semelhanças com a vida real e, por isso, mais inteligível para os alunos);
- c) A análise da componente histórica do filme e o debate oral de ideias (comunicação em História) permitem desenvolver o espírito crítico, um olhar mais reflexivo e problematizador por parte dos alunos relativamente à História e às fontes históricas, o que acaba por estimular uma postura mais inquiridora no processo de construção do conhecimento;

Com efeito, nas sugestões sustentadas que o nosso estudo configura, realçaríamos como fundamentais para promover uma rentável utilização didática do filme:

- a) A incorporação mais frequente desta metodologia no trabalho de Unidades ou Temas específicos do Programa de História. Este aspeto serviria, por um lado, para estimular a diversificação de instrumentos e alcance das estratégias didáticas e, por outro lado, para promover o espírito crítico e trabalho autónomo dos alunos com este recurso;
- b) A elaboração de Guiões de Exploração de Filme que possam reunir as componentes histórica, didática e cinematográfica, dando ao aluno uma plataforma de referência que lhe permita descortinar com objetividade, as relações existentes entre o filme que está a ver e a analisar, com a matéria que está a aprender e a componente transversal de cultura que este recurso lhe permite adquirir;
- c) A utilização conjunta de textos históricos e historiográficos com o filme. É uma estratégia que comprovou ser útil, tanto na análise de documentos, como na própria análise do filme. Esta diversificação de fontes oferece aos alunos uma perspectiva transversal da História, promove o confronto de interpretações e análise de autor possibilitando, por isso, uma perceção mais estruturada e fundamentada da realidade histórica.

Nas novas pistas investigativas que gostaríamos agora de prosseguir, no sentido de validar algumas novas hipóteses que o nosso trabalho permitiu, destacávamos:

- a) A capacidade de o filme promover uma atitude mais crítica e problematizadora em sala de aula que conduz, por sua vez, a uma participação mais pertinente dos alunos, a uma postura argumentativa mais constante e à necessidade de justificar opções tendo em linha de conta as informações que estão disponibilizadas. Novos estudos neste âmbito poderiam reforçar ou contestar esta hipótese levantada;
- b) A influência do filme na compreensão de conteúdos específicos, isto é, a componente visual do filme e relação com a realidade física percecionada no ecrã cria elos de ligação entre ideias, personagens históricas e acontecimentos que os alunos conseguem «ver», algo que a leitura não consegue fazer tão eficazmente, atuando, por isso, mais decisivamente na memória dos alunos e na sua associação de ideias.
- c) O desempenho evidenciado em sede de avaliação escrita pelas turmas com cinema que obtiveram melhores resultados que as turmas sem cinema. Esta pista investigativa levantada no nosso estudo pode ser o ponto de partida para a alteração de algumas estratégias didáticas com vista ao combate ao insucesso escolar. Se a turma continua a manter um desempenho medíocre na resolução de fichas de trabalho, de testes de avaliação ou outros instrumentos avaliativos, por que razão, em vez de se apostar no reforço/aumento deste tipo de trabalho, não se diversificam estratégias de aprendizagem, a montante, que ajudem os alunos a compreender melhor os conteúdos, a interessar-se mais pelas matérias em estudo, para depois obterem melhores resultados. Neste sentido, o trabalho com o filme poderá ser, como pude-

mos evidenciar, uma estratégia plausível cuja viabilidade hipotética poderá ser reforçada com estudos futuros nesta área;

- d) A renitência infundada que ainda existe em aceitar o filme como um recurso didático dinamizador de aprendizagens. Este aspeto foi particularmente visível nos comentários apresentados pelos alunos das turmas sem cinema que, por ainda encararem o filme como forma de entretenimento e lazer – possivelmente influenciados por más experiências em sala de aula no passado – não conseguem vislumbrar todas as suas potencialidades.

Este último ponto devolve-nos ao início da nossa investigação e confronta-nos com o ceticismo e aversão à mudança que, consciente ou inconscientemente, é algo que presenciamos e comprovamos no nosso quotidiano. É mais fácil desacreditar a inovação e permanecer na tradição, é seguramente mais simples dizer não, à partida, sem sequer equacionar a hipótese levantada. Não queremos com isto dizer que todas as inovações sejam boas e profícuas. Este tipo de afirmações carece de dados e provas que resultam da investigação científica. Este estudo vem, portanto, confirmar que a utilização do cinema em sala de aula apresenta um conjunto de potencialidades que não são apenas teóricas, são reais e evidenciáveis.

Na linha do que afirmava Robert Rosenstone, *os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado* e, por isso, desconsiderar este facto é ignorar o alcance do filme, é negligenciar as suas potencialidades, não só na forma como vemos, mas como refletimos o passado e, neste sentido, se conseguirmos proporcionar aos alunos um entendimento mais complexo do passado, uma perceção mais global da nossa História comum, estamos a promover o debate de ideias, o confronto de perspetivas, estamos, no fundo, a conhecer-nos melhor. Ignorar o filme, excluí-lo do âmbito didático ou, pura e simplesmente, não reconhecer o papel que desempenha na sociedade e cultura atuais é tolher uma parte do conhecimento, é incapacitar o pleno desenvolvimento de competências não só do aluno, mas do cidadão. Assim, mais do que atestar as potencialidades do filme, traçamos aqui linhas de atuação, possibilidades de trabalho, formas de dinamizar o ensino da História através de um recurso cujo espaço didático não estava ainda plenamente identificado. Comprovamos a hipótese, reforçamos potencialidades teóricas e abrimos espaço à efetiva entrada do cinema no espaço escolar.

Para finalizar, resta-nos salientar o prazer que foi trabalhar sobre este tema. Esperamos que esta investigação seja um contributo inicial para estudar todas as potencialidades ainda não desvendadas relativamente à utilização do cinema no campo da didática da História e que, da mesma forma, as vantagens já enunciadas neste domínio sirvam de incentivo para trabalhos semelhantes em outros domínios artísticos, como a música ou o teatro, por exemplo.

No que respeita ao cinema, podemos agora afirmar com propriedade, que este pode efetivamente desempenhar um papel importante na didática da História.

BIBLIOGRAFIA

1. Fontes

1.1. Manuais Escolares Analisados

- AMARAL, Cláudia; PINTO, Ana Lúcia; NEVES, Pedro Almiro, *coord.* (2008) – *Descobrir a História* 8. 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, Cláudia; CASTRO, Júlia; ALVES, Bárbara; NEVES, Pedro Almiro, *coord.* (2009) – *Descobrir a História* 9. 9.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- ANDRADE, Paula; AMARAL, Rui Manuel; RIBEIRO, Susana (2009) – *História* 7. 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- ANDRADE, Paula; DIAS, Margarida Lopes; POMBO, António Pedro (2008) – *História* 8. 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2008) – *Sinais da História*. 3.º Ciclo Ensino Básico, 7.º Ano de Escolaridade. 2.ª Edição. Porto: Edições Asa.
- BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2008) – *Sinais da História*. 3.º Ciclo Ensino Básico, 8.º Ano de Escolaridade. Porto: Edições Asa.
- BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2008) – *Sinais da História*. 3.º Ciclo Ensino Básico, 9.º Ano de Escolaridade. Porto: Edições Asa.
- CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2009) – *Cadernos de História* 7. 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. 3 partes. Lisboa: Areal Editores.
- CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2008) – *Cadernos de História* 8. 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. 2 partes. Lisboa: Areal Editores.
- CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2009) – *Cadernos de História* 9. 9.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Areal Editores.
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. (2009) – *História Sete*. 7.º Ano, 3.º Ciclo de Escolaridade. Lisboa: Lisboa Editora.
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. (2009) – *História Oito*. 8.º Ano, 3.º Ciclo de Escolaridade. Lisboa: Lisboa Editora.
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. (2009) – *História Nove*. 9.º Ano, 3.º Ciclo de Escolaridade. Lisboa: Lisboa Editora.
- LAGARTIXA, Custódio; PEREIRA, Helena; GOMES, José (2006) – *Viver a História* 7. 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Carnaxide: Santilhana Constância.
- LAGARTIXA, Custódio; PEREIRA, Helena; GOMES, José (2007) – *Viver a História* 8. 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Carnaxide: Santilhana Constância.
- MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel; CARVALHO, Manuela (2009) – *Viva a História!* 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. 2 partes. Porto: Porto Editora.
- MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel (2008) – *Viva a História!* 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel (2009) – *Viva a História!* 9.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- NETO, Helena; NETO, Jorge; CRUZ, Teolinda; SILVA, Teresa (2008) – *Viver a História* 9. 9.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Carnaxide: Santilhana Constância.
- NEVES, Pedro Almiro; AMARAL, Cláudia; PINTO, Ana Lúcia (2009) – *Descobrir a História* 7. 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula (2008) – *História* 7. 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Texto Editores.
- OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula (2008) – *História* 8. 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Texto Editores.

OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula (2008) – *História 9. 9.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editores.

GRINÉ, Euclides (2008) – *Oficina da História. 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editores.

GRINÉ, Euclides (2008) – *Oficina da História. 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editores.

1.2. Documentos Oficiais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) – *Programa de História – Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol. II. 4.ª Edição. Ensino Básico, 3.º Ciclo. Lisboa: DGEBS. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_hist_programa_3c_1.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais/Competências Específicas da História*. Lisboa: DEB. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensino-basico/Curriculo%20Nacional_Competencias%20Especificas/compe_essenc_historia.pdf>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem. 3.º Ciclo do Ensino Básico/História*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) – *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: DGE. Disponível em <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>>. [Consulta realizada em 07/11/2013].

2. Obras de carácter geral

ALBERICH, Enric (2009) – *Películas clave del cine histórico*. Barcelona: Robinbooks.

ALFACE, Henriqueta (2009) – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. Évora: Universidade de Évora. Tese de Mestrado.

AMBRÓS, Alba; BREU, Ramon (2007) – *Cine y Educación: el cine en la aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2004) – *Pedagogia das Competências: da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (2004) – *Teaching History for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BRANCO, Alberto (1999) – *O contributo dos mass-media (cinema, televisão e imprensa) no ensino da História: uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

BURKE, Peter (2004) – *Testemunha Ocular: história e imagem*. São Paulo: EDUSC.

BURKE, Peter (2005) – *O que é História Cultural?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

COSTA, Cristiana Martinha (2008) – *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares da Geografia (1980-2006) Entre a Utopia e a Necessidade*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

DOMÈNECH, Josep M. (2008) – *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales*. Barcelona: Editorial UOC.

DELLUZE, Gilles (2004) – *A imagem-movimento. Cinema I*. Lisboa: Assírio & Alvim.

ELLEY, Derek (1984) – *The Epic Film: Myth and History*. London: Routledge & Keagan Paul.

FERRO, Marc (2010) – *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra.

GAGO, Marília (2007) – *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

GAZETAS, Aristides (2000) – *An introduction to world cinema*. North Carolina: McFarland & Company publishers.

- GISPERT, Esther (2009) – *Cine ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- GRAÇA, Hélder (2007) – *A utilização do cinema no contexto da aula de História*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado.
- HOBBSAWM, Eric (2008) – *A era dos extremos*. 4.ª Edição, Lisboa: Presença.
- KOSTINE, Serguei (1999) – *Bonjour Farewell. La verité sur la taupe française du KGB*. Editions Robert Laffont.
- KRACAUER, Siegfried (1997) – *Theory of film: the redemption of physical reality*. Oxford: Oxford University Press.
- KUMAR, K. L. (1996) – *Educational Technology*. New Deli: New Age International Publishers.
- LE GOFF, Jacques, et al. (1991) – *A Nova História*. Lisboa: Edições 70.
- MAIA, Cristina (2010) – *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. tese de Doutoramento.
- MARCUS, Alan S.; MERZGER, Alan; PAXTON, Richard; STODDARD, Jeremy (2010) – *Teaching History with film: strategies for secondary social studies*. Oxon: Routledge.
- MONTERO, Julio; RODRÍGUEZ, Araceli, dir. (2005) – *El cine cambia la Historia*. Madrid: Ediciones RIALP.
- NAPOLITANO, Marcos (2003) – *Como usar o cinema na sala de aula*. Editora contexto: São Paulo.
- PUNCH, Keith (1995) – *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2003) – *Manual de investigação em ciências sociais*. 3.ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, Maria Teresa (2005) – *O filme de ficção na construção do conhecimento histórico: um estudo realizado com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado.
- ROSENSTONE, Robert (1997) – *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ROSENSTONE, Robert (2010) – *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra.
- SADOUL, Georges (2004) – *História del Cine mundial: desde los orígenes*. 19.ª Edição. Coyocan: Siglo XXI editores.
- SANTAS, Constantine (2008) – *The epic in film: from myth to blockbuster*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- SEBASTIÁN, Javier (1994) – *Cine y Historia en la aula*. 2.ª Edição. Madrid: Akal.
- SEIXAS, Peter (1994) – *Confronting the moral frames of popular film: Young People respond to historical revisionism*. «American Journal of Education», n.º 102(3), p. 261-285.
- SMITH, J. E. (2006) – *Reconstructing American Historical cinema: From Cimarron to Citizen Kane*. Lexington: University of Kentucky Press.
- SORLIN, Pierre (1985) – *Sociologia del Cine: la apertura para la Historia de mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- STAM, Robert (2000) – *Film Theory: an introduction*. Oxford: Blakwell Publishing.
- TAVARES, Marisa (2011) – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia*. Porto: Universidade do Porto. Tese de Mestrado.
- TORRE, Saturnino (1996) – *Cine formativo: una estratégia inovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- TOPLIN, Robert Brent (1996) – *History by Hollywood: the use and abuse of the American Past*. Urbana: University of Illinois Press.
- VÁRIOS (2003) – *Cine y transversales*. Instituto Pedagógico «Padres y Maestros». Bilbao: Ediciones Mensajero.
- VEYNE, Paul (1971) – *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70.
- WERNER, Faulstich; KORTE, Helmut (1997) – *Cien años de cine: 1895-1924, desde orígenes hasta su establecimiento como médio*. Vol. I. Coyocan: Siglo XXI editores.
- WOODSIDE, Arch (2010) – *Case Study research: theory, methods, practice*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- YIN, Robert K. (1994) – *Case Study research: design and methods*. Second Edition. California: Sage Publications.

3. Artigos publicados

- BARTA, Tony (1998) – *Screening the past: History since the cinema*. In BARTA, Tony, ed. – *Screening the past: film and the representation of History*. Connecticut: Praeger Publishers, p. 1-17.
- CAMARERO, Gloria, et al. (2008) – *La Historia en la pantalla*. In CAMARERO, Gloria, eds., et al. – *Una ventana indiscreta, la Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC, p. 79-85.
- CYRINO, Monica (2010) – «This is Sparta!»: *the reinvention of the epic in Zack Snyder's 300*. In BURGOYNE, Robert – *The Epic Film*. Abingdon: Taylor & Francis, p. 19-38.
- HARTLEY, William (2006) – *Applications of the film in social studies*. In ELLIOT, Godfrey – *Film and Education: a symposium on the role of film in the field of education*. San Francisco: Forgotten Books, p. 145-156.
- HUESO, Angel Luís (2009) – *O homem e o mundo mediático no início de um novo século*. In NÓVOA, Jorge, org., et al. – *Cinematógrafo. Um olhar sobre a História*. São Paulo: Editora UNESP, p. 29-40.
- LAGNY, Michèle (2009) – *O cinema como fonte da História*. In NÓVOA, Jorge, org., et al. – *Cinematógrafo. Um olhar sobre a História*. São Paulo: Editora UNESP, p. 99-131.
- LE GOFF, Jacques – *La Nueva Historia*. In LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques, dir., *La Nueva História. Diccionarios del saber modern*. Bilbao: Ediciones Mensajero, [s/d].
- LERA, Caparrós (2008) – *Grandes acontecimientos históricos contemporâneos en el cine*. In CAMARERO, Gloria, eds., et al. – *Una ventana indiscreta, la Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC, p. 131-147.
- LÓPEZ, Adolfo (1998) – *Cuatro o cinco cosas sobre cine y realidad: El aprendizaje del cine*. «Revista Comunicar», n.º 11, p. 13 a 20.
- MARCUS, Alan (2005) – «It was as it is»: *Feature film in the History classroom*. «The Social Studies», 96(2), p. 61-67.
- MARCUS, Alan; PAXTON, Richard; MEYERSON, Peter (2006) – «The reality of it all»: *History students read the movies*. «Theory and Research in Social Education», n.º 34 (3), p. 516-552.
- METZGER, Scott Alan (2006) – *Evaluating the educational potential of Hollywood*. MARCUS, Alan S., ed. – *Celluloid Blackboard: Teaching History with film*. Charlotte: Information age publishing, p. 64-95.
- METZGER, Scott (2007) – *Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy*. «Film and History», 37 (2), p. 67-75.
- NORIEGA, José Luis (2008) – *De la película histórica al cine de la memória*. In CAMARERO, Gloria, eds., et al. – *Una ventana indiscreta, la Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC, p. 87-95.
- NÓVOA, Jorge (2008) – *A teoria da relação cinema-História como base para a epistemologia da razão poética e para a reconstrução do paradigma historiográfico*. CAMARERO, Gloria, eds., et al. – *Una ventana indiscreta, la Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC, p. 33-63.
- NÓVOA, Jorge (2009) – *Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do «novo» pensamento*. In NÓVOA, Jorge, org., et al. – *Cinematógrafo. Um olhar sobre a História*. São Paulo: Editora UNESP, p. 159-190.
- PROST, Antoine (1998) – *Social e Cultural indissociavelmente*. In RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François – *Para uma História Cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 123-137.
- ROLLINGS, Peter C. (1998) – *Film, Television and American studies*. In ROLLINGS, Peter C. – *Hollywood as historian: American film in a cultural context*. Kentucky: The University Press of Kentucky, p. 246-279.
- ROSENSTONE, Robert (2009) – *Oliver Stone: historiador da América recente*. In NÓVOA, Jorge, org., et al. – *Cinematógrafo. Um olhar sobre a História*. São Paulo: Editora UNESP, p. 393-408.
- SÁNCHEZ, Enrique (2003) – *El valor dele cine para aprender y enseñar*. «Revista Comunicar», n.º 20, p. 45-52.
- SOBCHACK, Vivian (2003) – *Surge and splendor: A phenomenology of the Hollywood Historical Epic*. In GRANT, Barry King – *Film genre reader III*. Texas: Texas University Press, p. 296-323.
- SORLIN, Pierre (2001) – *How to look at an historical film*. In LANDY, Marcia – *The historical film: history and memory in media*. London: The Athlone Press, p. 25-49.
- SORLIN, Pierre (2008) – *Cine e Historia, una relación que hace falta repensar*. In CAMARERO, Gloria, eds., et al. – *Una ventana indiscreta, la Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC, p. 19-32.

ZAMORA, Ricardo; TORRENT, José (1998) – *Fuente, procedimiento y médo de comunicacón: El Cine en la clase de historia*. «Revista Comunicar», n.º 11, p. 87-93.

4. Webgrafia

- ANDERSON, John (2010) – *In the July heat, a Cold-War Comeback*. «The New York Times Journal» (8 Julho 2010). Disponível em <<http://www.nytimes.com/2010/07/11/movies/11cold.html>>. [Consulta realizada em 06-02-2012].
- BERMUDEZ, Nilda (2008) – *El Cine y el vídeo: recursos didácticos para el estudio y enseñanza en historia*. «Revista de Teoria y Didáctica de las Ciencias Sociales», n.º 13. Disponível em <<http://www2.scielo.org/vl/pdf/rtdcs/v13n13/art06.pdf>>. [Consulta realizada em 11-04-2011].
- BUTLER, Andrew; ZAROMB, Franklin; LYLE, Keith; ROEDIGER, Henry (2009) – *Using popular films to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting*. «Association for Psychological Science», Vol. 20, n.º 9, p. 1161-1168. Disponível em <[http://people.duke.edu/~ab259/pubs/ButlerZarombLyle&Roediger\(2009\).pdf](http://people.duke.edu/~ab259/pubs/ButlerZarombLyle&Roediger(2009).pdf)>. [Consulta realizada em 05-04-2011].
- CARDOSO, Abílio Hernandez (1999) – *O cinema, a ficção e a História*. Disponível em <http://www.ipv.pt/forumedia/ec_4.htm>. [Consulta realizada em 26-01-2011].
- CARION, Christian (2009) – *Farewell. Press Book*. London: Pathé International. Disponível em <<http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].
- COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique (2002) – *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. «Revista Portuguesa de Educação», vol. 15, n.º 1, p. 221-243. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. [Consulta realizada em 10-09-2012].
- DAVIS, Natalie Zemon (1987) – *Any resemblance to persons living or dead: Film and challenge of Authenticity*. «The Yale Review», n.º 86, p. 457-482. Disponível em <<http://www.stanford.edu/dept/HPS/HistoryWired/Davis/DavisAuthenticity.html>>. [Consulta realizada em 3-02-2011].
- FREIRE, Larissa; CARIBÉ, Ana (2004) – *O filme em sala de aula: como usar*. «Oficina Cinema-História». Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf>>. [Consulta realizada em 05-04-2011].
- FULLER, Kathryn (1999) – *Lessons From The Screen*. «American Historical Association». Disponível em <<http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM>>. [Consulta realizada em 04-04-2011].
- GUNNING, Tom (2002) – *Making sense of film*. «History Matters: The U.S Survey on the web», p. 1-19. [Consultado a 10-02-2011]. Disponível em: <<http://historymatters.gmu.edu/mse/film/film.pdf>>. [Consulta realizada em 10-02-2011].
- HALSALL, Paul (2001) – *Thinking about Historical Film – Is it worth the trouble?*. «Crusaders Encyclopedia». Disponível em: <<http://www.crusades-encyclopedia.com/thinkingabouthistoricalfilm.html>>. [Consulta realizada em 18-01-2011].
- JEANCOLAS, Jean-Pierre (2004) – *O nascimento e desenvolvimento da sala de cinema*. «Revista O olho da História», N.º 10, p. 1-7. Disponível em: <www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/salasdecinema.pdf>. [Consulta realizada em 18-01-2011].
- LICHFIELD, John (2009) – *How the Cold War was won... by the French*. «The Independent Journal», 17 Setembro. Disponível em: <<http://www.independent.co.uk/news/world/politics/how-the-cold-war-was-won-by-the-french-1788720.html>>. [Consulta realizada em 6-02-2012].
- LANKFORD, Mary (2006) – *Films for learning, thinking, doing*. Disponível em: <<http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4364&context=etd>>. [Consulta realizada em 12-04-2011].

- MARCUS, Alan S.; STODDARD, Jeremy (2007) – *Tinsel Town as teacher: Hollywood film in the High School Classroom*. «The History Teacher», vol. 40, n.º 3, p. 303-330. Disponível em: <<http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi>>. [Consulta realizada em 06-04-2011].
- MATOS, Paulo – *Entre as narrativas literária, fílmica e historiográfica: artes do tempo na produção dos saberes históricos*. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/entre_as_narrativas_literaria.html>. [Consulta realizada em 07-02-2011].
- MJAGKIJ, Nina – *Teaching American History through Hollywood films*. Disponível em <http://www.uwgb.edu/teachingushistory/images/pdfs/2003_lectures/mjagkij_essay_2.pdf>. [Consulta realizada em 11-04-2011].
- NOVA, Cristiane (1997) – *Marc Ferro: perfil*. «Revista eletrónica O Olho da História», n.º 3. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04nova5.html>>. [Consulta realizada em 08-02-2011].
- NOVA, Cristiane (1996) – *O cinema e o conhecimento da História*. «Revista eletrónica o Olho da História», n.º 3. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/o3cris.html>>. [Consulta realizada em 26-01-2011].
- NÓVOA, Jorge (1995) – *Apologia da relação cinema-história*. «Revista eletrónica O Olho da História», n.º 1. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html>>. [Consulta realizada em 04-02-2011].
- O'CONNOR, John (1987) – *Teaching History with film and television*. «American Historical Association». Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf>>. [Consulta realizada em 11-04-2011].
- PAIVIO, Allan (2006) – *Dual coding theory and education*. Disponível em <<http://www.csuchico.edu/~n-schwartz/paivio.pdf>>. [Consulta realizada em 10-05-2011].
- PONTE, João Pedro da (2006) – *O estudo de caso em educação matemática*. «Boletim da Educação Matemática», vol. 19, n.º 25, p. 1-23. Disponível em <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)>. [Consulta realizada em 04-07-2012].
- SÁNCHEZ, Enrique Martinez-Salanova (2002) – *El Cine, otra ventana al mundo: entrar en otros mundos, en otras historias, de la mano del cine*. «Revista Comunicar», 1, p. 77-83. Disponível em <http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/cine_ventana_mundo.htm>. [Consulta realizada em 10-04-2011].
- VÁRIOS (2000) – *Moving images in the classroom: a secondary teachers' guide to using film & television*. «British Film Institute». Disponível em <<http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-images-in-the-classroom-2013-03.pdf>>. [Consulta realizada em 11-04-2011].
- WEINSTEIN, Paul (2001) – *Movies as the gateway to History: the History and film project*. «The History Teacher Journal», vol. 35, n.º 1, November. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html>>. [Consulta realizada em 04-04-2011].
- WEISS, Gus (2008) – *Duping the Soviets. The Farewell Dossier*. CIA. Disponível em <<https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/csipublications/csistudies/studies/96unclass/farewell.htm>>. [Consulta realizada em 15-03-2012].
- WOELDERS, Adam (2007) – *Using film to conduct historical inquiry with middle school students*. «The History Teacher», vol. 40, n.º 3. Disponível em <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/woelders.html>>. [Consulta realizada em 05-04-2011].

5. Filmografia

- Cinderella Man*. [Registo vídeo]. Realização de Ron Howard. Los Angeles: Universal Pictures, 2005. (144 min.).
- Hitler: The Rise of Evil*. [Registo vídeo]. Realização de Christian Duguay. Toronto: Alliance Atlantis, 2003. (130 min.).
- L'affaire Farewell*. [Registo vídeo]. Realização de Christian Carion. Paris: Nord-Ouest Films, 2009. (113 min.).
- Joyeux Noël*. [Registo vídeo]. Realização de Christian Carion. Paris: Nord-Ouest Films, 2005. (116 min.).

NOTA: Optou-se por não repetir os títulos de filmes apenas referidos no interior da tese, como propostas de autores de Manuais e/ou Programas.

ANEXOS

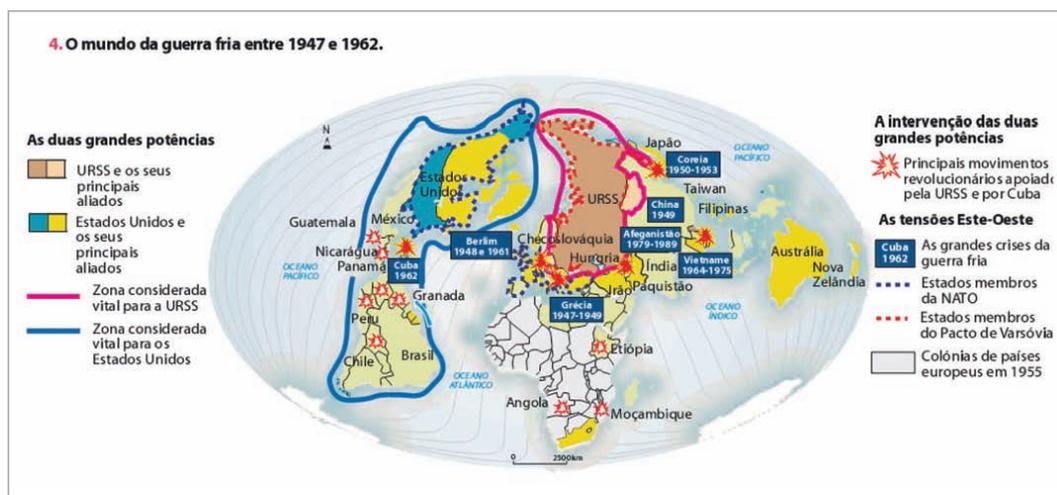
FICHA DE RECURSOS «A» – AULA 1 – Com cinema

Documento 1

O bom entendimento entre os vencedores [da 2.ª Guerra Mundial] teria talvez podido prolongar-se se o desacordo tivesse sido meramente especulativo, se o desentendimento tivesse apenas sistemas ideológicos. Porém, este diferendo inscreve-se, além disso, no espaço e na geografia. Põe em confronto potências animadas por ambições, que perseguem objectivos a longo prazo, alimentam receios, preocupam-se com a sua segurança. São a interferência entre o antagonismo ideológico e a competição pela hegemonia ou as apreensões com a segurança que explicam a rapidez com que a situação internacional se degrada.

René Remond, *Introdução à História do nosso tempo*, 2003

Mapa 1



Fonte: Manual Escolar «Sinais da História» – 9.º Ano de Escolaridade, p. 147, 2008.

L'affaire Farewell – O Caso Farewell



Título original:

L'affaire Farewell

Género:

Thriller, Histórico, Drama

Realizador:

Cristian Carion

Argumento:

Cristian Carion, Sergei Kostine, Eric Raynaud

Atores:

Guillaume Canet, Emir Kusturica, Willem Dafoe, Alexandra Maria Lara, Fred Ward.

Duração:

113 minutos

Sinopse:

Em plena Guerra Fria, um simples homem de negócios francês residente em Moscovo, Pierre Froment, estabelece uma ligação indesejada com Grigoriev, um destacado oficial do KGB desencantado com aquilo em que o ideal comunista se tornou às mãos de Brejnev (antigo Presidente da União Soviética entre 1964-82). Grigoriev começa por passar informação altamente confidencial acerca da rede de espões soviéticos nos Estados Unidos. Atormentado pelo medo de pôr a sua mulher e filhos em risco, e ao mesmo tempo pela vontade de saber mais, Froment leva os documentos até ao governo francês. Rapidamente a informação chega à Casa Branca e leva o regime soviético ao ponto de rotura, obrigando o KGB a intensificar os seus métodos na busca desta fuga de informação, colocando ambos os homens e as respetivas famílias num perigo extremo.

Contexto Histórico:

O filme baseia a sua história em factos reais. Farewell tratou-se de um dos casos de espionagem mais importantes do século XX, como o constatou o próprio presidente **Ronald Reagan**. Sergei Grigoriev (personagem que na realidade dá vida ao Coronel Vladimir Vetrov, oficial do KGB) foi efetivamente responsável pela passagem de alguns documentos comprometedores sobre a espionagem soviética aos EUA.

O Caso Farewell começa em 1981, depois da invasão da União Soviética ao Afeganistão. As relações entre os Estados Unidos da América e a União Soviética estão no seu ponto mais frágil em mais de uma década. A década de setenta marcara um período de crise económica nos países capitalistas ocidentais, porém, o cenário na URSS não era muito diferente: a economia soviética estagnara e o sistema conhecia há já algum tempo um período de dificuldades. Politicamente os dois países encontram-se em fases diferentes: Reagan acabara de ser eleito Presidente dos EUA, enquanto Brejnev vivia os últimos anos no poder sendo que a sua morte lançou a URSS num período de renovação política que culminaria com a chegada ao poder de **Mikhail Gorbatchev**. Neste confronto bipolar há que enquadrar o papel desempenhado pela França. **François Mitterrand** assume a presidência gaulesa a partir de 1981; a sua ação é importante na medida em que se trata de um aliado dos EUA que, politicamente, defende ideais de esquerda. Apesar de não ter no filme um papel relevante, não nos podemos esquecer que era **Margaret Thatcher** quem governava o Reino Unido neste período, ela que, sob o ponto de vista político, era tida como uma forte aliada de Ronald Reagan na Europa.

Os acontecimentos retratados no filme mostram ao espetador a tensão vivida durante a Guerra Fria, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista social e até mesmo cultural. O filme termina com uma previsão do futuro e do desenrolar dos acontecimentos que viriam a pôr um ponto final neste conflito.

Ficha de Enriquecimento

– Biografias –



Mikhail Gorbatchev (1931-)

Nascido a 2 de Março de 1931 em Stavropol (Rússia) é eleito Secretário-Geral do Partido Comunista Soviético a 11 de Março de 1985, liderando os destinos da União Soviética a partir desse momento. É ele o principal responsável pela política de abertura ao exterior por parte da URSS já no final da Guerra Fria. Internamente reformou o país com políticas centradas na reestruturação (perestroika) e na transparência (glasnost). Admirado no estrangeiro mas contestado internamente, é tido como o principal responsável pelo fim da URSS.



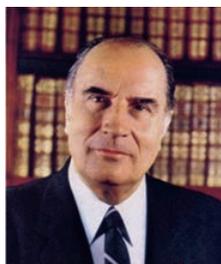
Margaret Thatcher (1925-)

Nasceu a 13 de Outubro de 1925 em Lincolnshire, Inglaterra. Em 1979 tornou-se a primeira mulher a ocupar o cargo de primeira-ministra do Reino Unido. Apelidada de «Dama de Ferro», liderou o país durante o período de recessão económica iniciado ainda durante a década de setenta com a crise petrolífera. Reestruturou o sector financeiro, flexibilizou o mercado de trabalho e iniciou uma vaga de privatizações estatais. Apesar de ter sido eleita para um terceiro mandato em 1987, renuncia ao cargo de primeira-ministra em 1990.



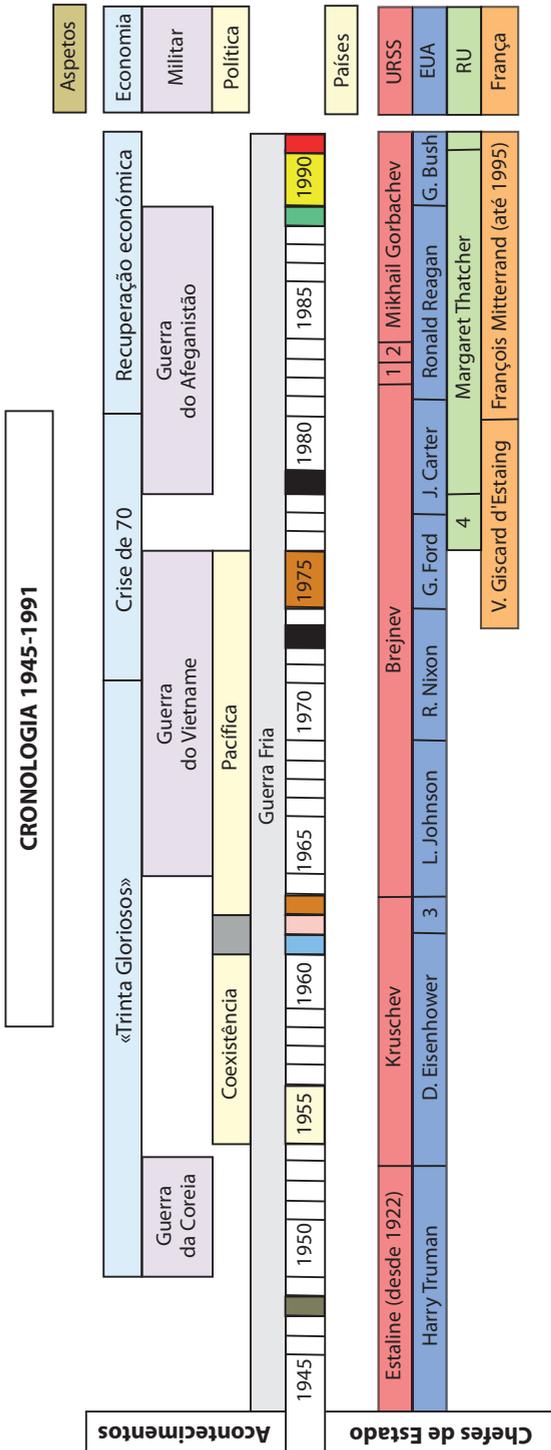
Ronald Reagan (1911-2004)

Nasceu a 6 de Fevereiro de 1911, no Illinois, Estados Unidos da América. Antes de enveredar pela carreira política celebrou-se como ator. Em 1980 é eleito Presidente dos EUA pelo Partido Republicano. A sua atuação política foi marcada pela diminuição dos gastos estatais, a desregulamentação económica (conferindo maior liberdade ao sector financeiro) e uma diminuição dos impostos. Externamente conteve as ameaças soviéticas quer através do lançamento de programas de defesa nuclear, quer pela assinatura de protocolos de não proliferação de armas nucleares. Abandona o cargo de Presidente americano em 1989 lançando as bases para o final da Guerra Fria.

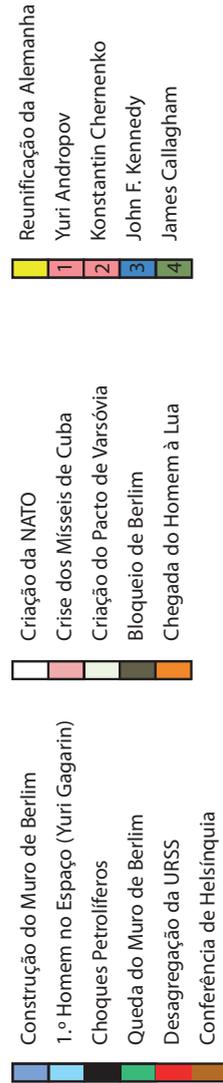


François Mitterrand (1916-1996)

Nascido a 26 de Outubro de 1916 em Charente, França, foi eleito Presidente da República Francesa em 1980 sendo até hoje o primeiro e único presidente francês oriundo do Partido Socialista. A sua ação política pautou-se pelas iniciativas de carácter social, com aumentos sucessivos do salário mínimo nacional, criação de taxas solidárias na área da saúde e algumas iniciativas com vista à nacionalização de algumas empresas. Foi o Presidente que mais tempo esteve em funções na França abandonando o cargo em 1995.



Legenda:



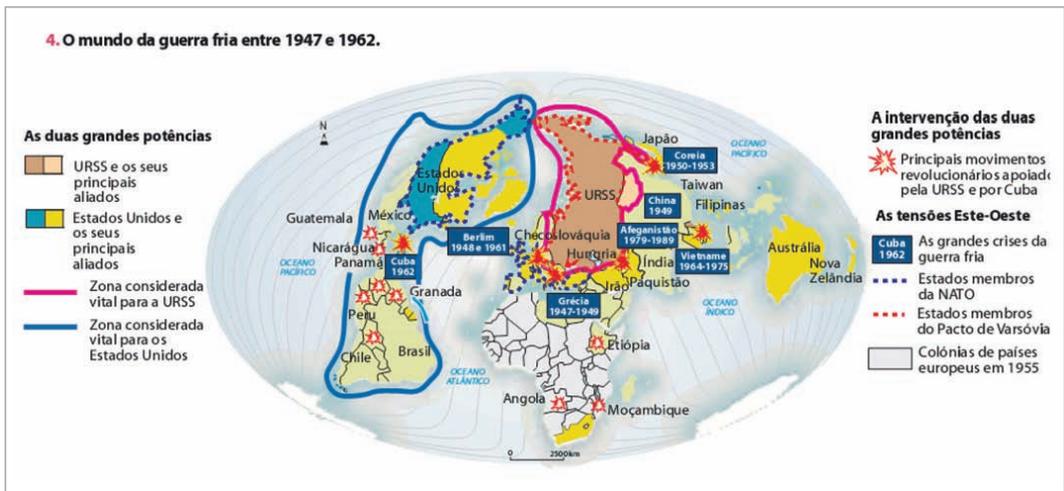
FICHA DE RECURSOS 1 – AULA 1 – Sem cinema

Documento 1

O bom entendimento entre os vencedores [da 2.ª Guerra Mundial] teria talvez podido prolongar-se se o desacordo tivesse sido meramente especulativo, se o desentendimento tivesse apenas sistemas ideológicos. Porém, este diferendo inscreve-se, além disso, no espaço e na geografia. Põe em confronto potências animadas por ambições, que perseguem objectivos a longo prazo, alimentam receios, preocupam-se com a sua segurança. São a interferência entre o antagonismo ideológico e a competição pela hegemonia ou as apreensões com a segurança que explicam a rapidez com que a situação internacional se degrada.

René Remond, *Introdução à História do nosso tempo*, 2003

Mapa 1



Fonte: Manual Escolar «Sinias da História» – 9.º Ano de Escolaridade, p. 147, 2008.

FICHA DE RECURSOS 2 – AULA 2 e 3 – Sem cinema

Gráfico 1 – Produções industriais nos EUA (1973)



1. Produções industriais dos EUA (1973).

Fonte: Manual Escolar «Sinais da História» – 9.º Ano de Escolaridade, p. 158.

Documento 1

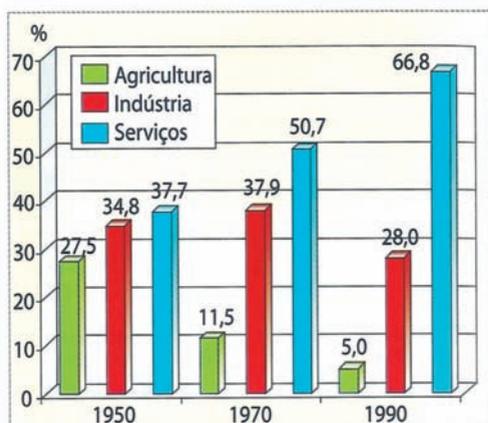
– A dependência dos produtos americanos

As más-línguas dizem que um cidadão dos nossos dias não pode dar um passo sem dar dinheiro a ganhar [...] às poderosas empresas americanas. De manhã, o nosso cidadão faz a barba com uma *Gillette*, lava-se com *Palmolive*, escova os dentes com *Colgate*. [...] Ao sair de casa, fecha a porta com uma chave *Yale* e desce um elevador *Otis*. [...] À tarde, para se refrescar, bebe uma *Coca-Cola* e, à noite, vai ver um filme da *Metro-Goldwin-Mayer*.

«A França e os trusts», in *Economia e Política*, 1954

Fonte: Manual Escolar «História Nove», Parte 2 – 9.º Ano de Escolaridade, p. 27.

Gráfico 2 – Evolução da população ativa nos países desenvolvidos entre 1950 e 1990



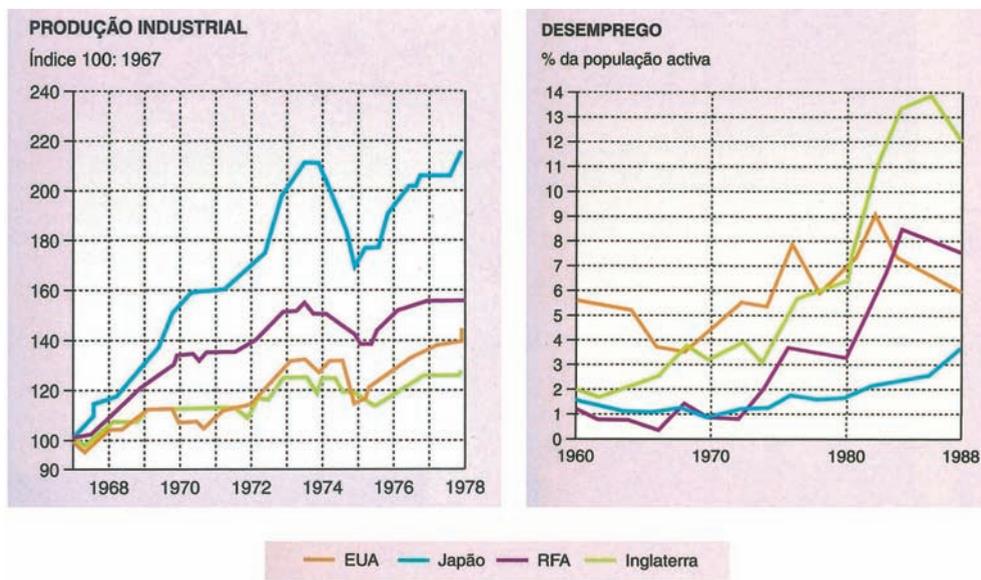
Fonte: Manual Escolar «Sinais da História» – 9.º Ano de Escolaridade, p. 166.

Esquema 1 – Funcionamento do Estado-Providência



Fonte: Manual Escolar «História Nove», Parte 2 – 9.º Ano de Escolaridade, p. 45.

Gráficos 4 e 5 – Evolução da produção industrial e do desemprego durante a década de 1970



Fonte: Manual Escolar «História Nove», Parte 2 – 9.º Ano de Escolaridade, p. 41.

Esquema – PowerPoint



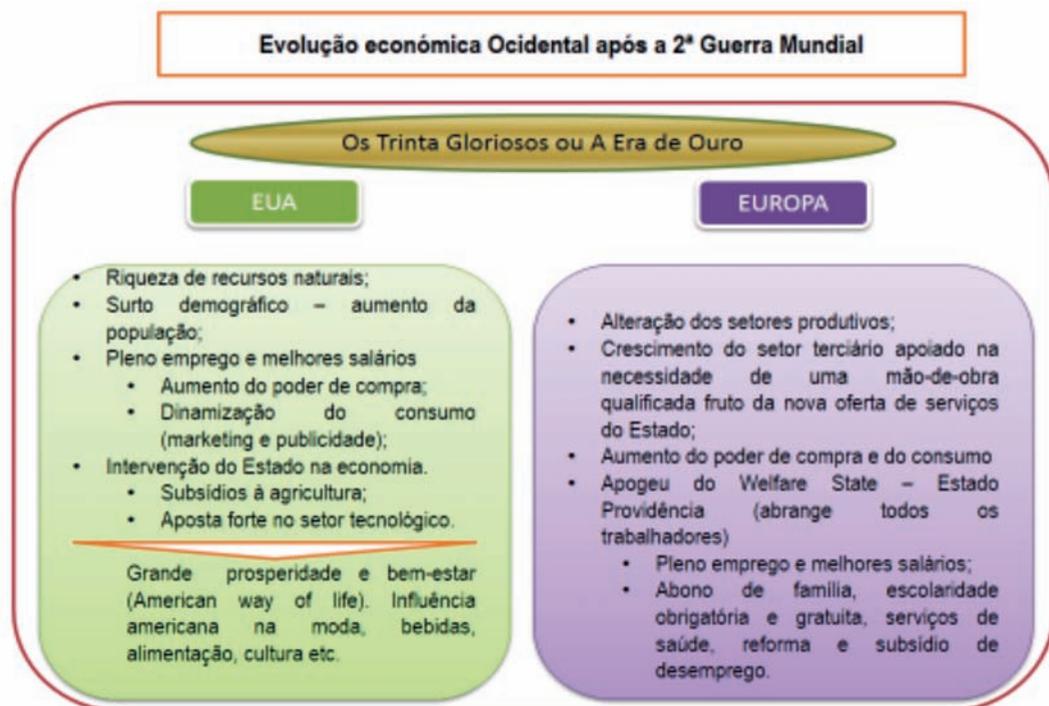
FICHA DE RECURSO B – AULAS 4 e 5 – Com cinema

Documento 1

Em 1985, (...) Gorbatchev abriu um novo capítulo na História da União. No interior, conduz com determinação uma política que se caracterizava pela modernização e pela transparência, a *perestroika* e a *glasnost*, e que vai virar do avesso as estruturas políticas e económicas da União. Pela primeira vez têm lugar eleições livres e constitui-se uma oposição que se exprime (...); é o fim do regime do partido único. A imprensa liberta-se da censura. Uma lei autoriza a liberdade religiosa. São propostos aos camponeses arrendamentos de longa duração em substituição da exploração coletiva das terras. Introduce-se uma economia de mercado. Estas medidas não fazem senão inicialmente agravar a desorganização da economia.

René Remond, *Introdução à História do Nosso Tempo*, 2004

Esquema – PowerPoint2



FICHA DE RECURSO 3 – AULAS 4 e 5 – Sem cinema

Documento 1 – Denúncia Estalinismo

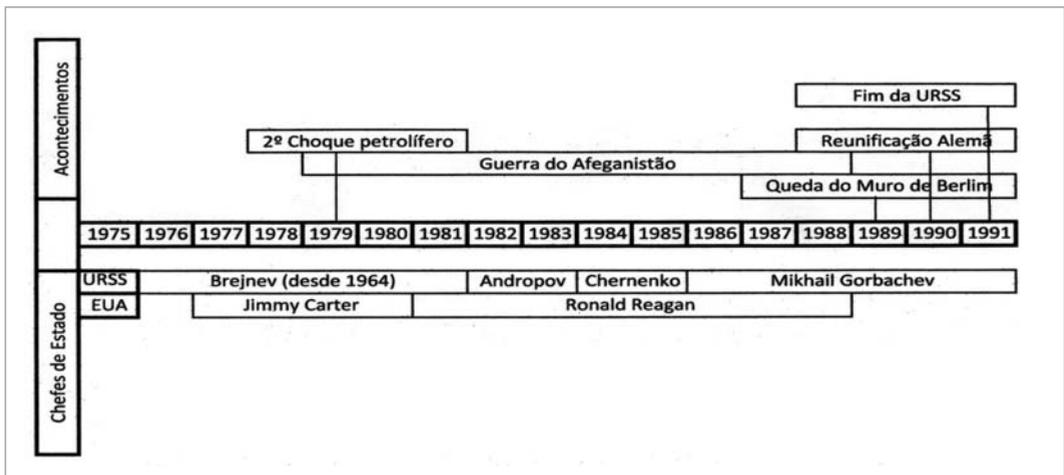
Camaradas! A fim de não se repetirem os erros do passado, o Comité Central do PCUS pronunciou-se contra o culto da personalidade [...] até porque Estaline foi exaltado em demasia. O estabelecimento de relações de amizade entre a URSS e os EUA, da maior importância para a paz no mundo inteiro, deve assentar em cinco grandes princípios da coexistência pacífica – respeito mútuo da integridade territorial e da soberania, não agressão, não ingerência nos assuntos internos, igualdade e direitos recíprocos, coexistência pacífica e cooperação económica. Então teremos conseguido uma grande vitória para toda a humanidade.

Kruschev, *Relatório ao XX Congresso do PCUS*, 1956

Documento 2

Em 1985, (...) Gorbachev abriu um novo capítulo na História da União. No interior, conduz com determinação uma política que se caracterizava pela modernização e pela transparência, a *perestroika* e a *glasnost*, e que vai virar do avesso as estruturas políticas e económicas da União. Pela primeira vez têm lugar eleições livres e constitui-se uma oposição que se exprime (...); é o fim do regime do partido único. A imprensa liberta-se da censura. Uma lei autoriza a liberdade religiosa. São propostos aos camponeses arrendamentos de longa duração em substituição da exploração colectiva das terras. Introduce-se uma economia de mercado. Estas medidas não fazem senão inicialmente agravar a desorganização da economia.

René Remond, *Introdução à História do Nosso Tempo*, 2004



Mapa 1 – Os novos países da Europa de Leste e o fim da URSS



Fonte: Manual Escolar «Viva a História» – 9.º Ano de Escolaridade, p. 163, 2009.

Critérios de correção do Teste de Avaliação

Questão	Critérios/ Correção	Pontuação		
		Conhecimentos	Ut. documento	Com escrita
1	EUA; URSS; comunismo/socialismo; Ocidental; Leste; Bipolar; Guerra Fria	2 cada (14 pontos)		
2	<p>Análise do documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio militar e económico; - Corrida ao armamento nuclear; - Inexistência de confronto direto entre as potências; - 3 Guerras (Coreia, Vietname, Afeganistão) <p>Definição do clima de tensão durante a Guerra Fria;</p> <p>Identificação dos conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloqueio de Berlim; Guerra da Coreia; - Construção do Muro de Berlim; - Crise dos mísseis de Cuba; 	<p>Definição do clima de tensão (3 pontos)</p> <p>Identificação de conflitos (5 pontos)</p> <p>Total 8 pontos</p>	<p>1 aspeto – 2 p.;</p> <p>2 aspetos – 4 p.;</p> <p>3 ou 4 aspetos – 5 p.</p> <p>Total 5 pontos</p>	<p>Correção escrita</p> <p>2 pontos</p>
3	<p>a) F. Seguiu-se um período de grande prosperidade;</p> <p>b) V.</p> <p>c) V.</p> <p>d) F. O Welfare State abrangia todos os trabalhadores.</p> <p>e) F. A partir de 1970 a Europa entra em crise.</p> <p>f) V.</p>	<p>1 ponto para V ou F.</p> <p>3 para a correção das Falsas.</p>		
4	<p>Análise dos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Surto demográfico (imagem); - Cenário que aponta para um clima de riqueza e prosperidade (imagem); - Aumento do poder de compra das pessoas; - Dinamização do consumo (marketing/ publicidade) <p>Caracterização económica deste período:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bem-estar económico; pleno emprego e melhores salários; intervenção do estado na economia (subsídios aos setores produtivos); - Na Europa o apogeu do Estado Providência; <p>Influência americana no estilo de vida das populações: <i>american way of life</i> (cultura, alimentação, moda, etc.)</p>	<p>Caracterização económica deste período (5 pontos);</p> <p>American way of life (3 pontos)</p> <p>Total 8 pontos</p>	<p>1 aspeto – 2 p.;</p> <p>2 aspetos – 4 p.;</p> <p>3 ou 4 aspetos – 5 p.</p> <p>Total 5 pontos</p>	<p>Correção escrita</p> <p>2 pontos</p>
5	<p>Mikhail Gorbachev – URSS</p> <p>François Mitterrand – França</p> <p>Margaret Thatcher – Reino Unido</p> <p>Ronald Reagan – EUA</p>	<p>4 pontos cada</p> <p>Total 16 pontos</p>		

→

Questão	Critérios/ Correção	Pontuação		
		Conhecimentos	Ut. documento	Com escrita
6	<p>Análise dos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imobilismo económico da década de 70 (falhanço das políticas económicas dos sucessivos governos); - Linhas de força da política de Gorbachev (<i>perestroika, glasnost</i> – significados); - Queda do Muro de Berlim – desagregação da URSS e consequente remodelação do mapa político europeu; <p>O mundo comunista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuações diferentes por parte de Kruschev e Brejnev (rugas com o passado: o primeiro procede a uma política de descentralização do poder e crítica ao culto da personalidade, enquanto que Brejnev enceta um retorno ao passado com a centralização de poderes, culto da personalidade e repressão política); - Gorbachev inicia um período de renovação política na URSS com uma certa liberalização do regime (eleições livres, fim do partido único, abertura a uma economia de mercado); - As medidas de Gorbachev levarão a uma desorganização interna do sistema comunista agravando o cenário económico e provocando agitação social. Estes condicionalismos, aliados à queda do muro de Berlim e à reunificação alemã precipitarão o fim da URSS e a edificação de um novo mapa político europeu. 	<p>Integração do comentário nos conteúdos da resposta (6 pontos); Caracterização do mundo comunista (9 pontos – 3 cada)</p> <p>Total 15 pontos</p>	<p>1 aspeto – 2 p.; 2 aspetos – 4 p.; 3 ou 4 aspetos – 5 p.</p> <p>Total 5 pontos</p>	<p>Correção escrita</p> <p>5 pontos</p>

– Recursos vídeo apresentados em sala de aula;

ENSINAR COM A SÉTIMA ARTE: O ESPAÇO DO CINEMA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

TIAGO REIGADA

