

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

O Ensino dos Fascismos no Ensino Secundário

Uma proposta didática

Pedro Miguel Morgado Ferreira

**Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor
João Cuvaneiro**

2021

Dedicatória

Aos meus pais, pela confiança depositada e pela paciência incansável

Agradecimentos

Os nossos agradecimentos vão em primeiro lugar para o Prof. Dr. Miguel Monteiro, coordenador do mestrado em ensino e presença permanente no nosso percurso enquanto mestrandos. Estamos gratos por todas as palavras de apoio dadas pelo professor e pela sua disponibilidade em nos dar força sempre que a descrença ou o pessimismo tomavam a melhor parte de nós.

Ao Prof. Dr. João Cuvaneiro, nosso orientador, pelo apoio que nos deu na elaboração do presente relatório e nos imensos conselhos que nos foi dando de modo a tornarmo-nos melhores professores.

À Prof. Natércia Fialho, nossa cooperante, pela franqueza e amizade, assim como na confiança que depositou nas nossas capacidades.

Aos alunos da turma do 12ºano, pela sua abertura de espírito, respeito e sinceridade com que nos acolheram.

Aos colegas do mestrado em ensino, que se revelaram em todo o percurso unidos e prontos sempre a ajudar o próximo, não se deixando levar por rivalidades ou conflitos desnecessários.

À minha namorada, por ter sido uma amiga incansável e um porto de abrigo constante nos momentos de maior dificuldade ou de crise.

Por fim, e não menos importante, aos meus pais, por terem sempre acreditado em mim e terem-me apoiado em todas as minhas decisões, felizes ou menos felizes.

Índice Geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Índice de Figuras.....	v
Índice de Gráficos	vi
Índice de Documentos	vi
Índice de Anexos.....	vii
Lista de Siglas e Abreviaturas/Normas.....	viii
Resumo.....	ix
<i>Abstract</i>	x
 Introdução.....	 1

Parte I – Enquadramento Teórico

1. O papel do ensino da História na formação cívica e política dos alunos.....	4
2. Os Fascismos: Teoria e Práticas	6
2.1 Definição de Fascismo	6
2.2 A construção da sociedade fascista	12
2.3 Racismo, Imperialismo e Antissemitismo – O caso da Alemanha Nazi.....	16
3. O ensino dos regimes fascistas na disciplina de História A	19
4. Modelos de Aprendizagem utilizados.....	20
4.1 Teorias Cognitivas.....	25
4.1.1 De Jean Piaget a David Ausubel.....	25
4.1.2 O sociocognitivismo de Jerome Bruner.....	29
4.2 O humanismo em Carl Rogers.....	35

4.3 O método expositivo.....	41
4.4 A aplicação dos modelos de aprendizagem em contexto de estágio	45
5. Recursos didáticos usados.....	50
5.1 O audiovisual	50
5.2 O documento	52
5.3 Exercícios diagnósticos/formativos	53
 Parte II – Contexto Escolar	
1. Caracterização da Escola no Tempo e no Espaço	55
2. Caracterização do 12H1	60
 Parte III – Prática de Ensino Supervisionada	
1. Aula nº1	64
2. Aula nº2	71
3. Aula nº3	76
4. Aula nº4	83
5. Aula nº5	87
6. Aula nº6	93
 Considerações Finais.....	 97
 Bibliografia.....	 101
Anexos.....	106

Índice de Figuras

Fig.1 – Tipificação proposta por Stephen Payne para a caracterização dos regimes fascistas	9
Fig.2 – Resumo das definições de Fascismo	10
Fig.3 – As teorias de Educação	23
Fig.4 – Estádios de Desenvolvimento em Piaget	26
Fig.5 – Os tipos de aprendizagem segundo David Ausubel	28
Fig.6 – O sociocognitivismo de Jerome Bruner	30
Fig.7 – Sequência da Entrevista Não Directiva	40
Fig.8 – Fotografia da entrada da ESRDA	55
Fig.9 – Sala de Aula da ESRDA	56
Fig.10 – Visão satélite de Alcântara e da localização da ESRDA	58
Fig.11 – Causas para a emergência dos autoritarismos	66
Fig.12 – Os totalitarismos.....	67
Fig.13 – Os líderes fascistas	73
Fig.14 – O papel das mulheres nos Fascismos	74
Fig.15 – Exemplos de cartazes antisemitas nazis	80
Fig.16 – Localização do Gueto de Varsóvia.....	81
Fig.17 – Visita guiada ao campo de concentração de Auschwitz - Birkenau	86
Fig.18 – O papel das empresas alemãs na economia de guerra nazi.....	90
Fig.19 – A rede Gulag	95

Índice de Gráficos

Gra.1 - Dados demográficos referentes à Junta de Freguesia de Alcântara, com dados referentes à idade da população e escolaridade	59
Gra. 2 – Escolaridade dos EE.....	61
Gra. 3 – Concelho de residência dos alunos	61

Índice de Documentos

Doc.1 – O Fascismo segundo Mussolini.....	69
Doc.2 – Discurso de Himmler.....	79
Doc.3 – As realizações económicas do Nazismo.....	89

Índice de Anexos

Anexo nº1 – Planta do 12ºH2	106
Anexo nº2 – Horário do 12ºH2	106
Anexo nº3 – Folha de Registo de Intervenções Orais.....	107
Anexo nº4 – Folha de Registo de Entrega de Trabalhos, com apreciação qualitativa	108
Anexo nº5 – Planificação da Aula nº1	109
Anexo nº6 – Ficha de Apoio nº1	112
Anexo nº7 – Apresentação <i>PowerPoint</i> da Aula nº1.....	114
Anexo nº8 – Planificação da Aula nº2	119
Anexo nº9 – Ficha de Trabalho nº1.....	122
Anexo nº10 – Apresentação <i>PowerPoint</i> da Aula nº2.....	124
Anexo nº11 – Planificação da Aula nº3	133
Anexo nº12 – Ficha de Apoio nº2	136
Anexo nº13 – Apresentação <i>PowerPoint</i> da Aula nº3.....	138
Anexo nº14 – Planificação da Aula nº4	154
Anexo nº15 – Proposta de Correção da Ficha de Trabalho nº1	156
Anexo nº16 – Apresentação <i>PowerPoint</i> da Aula nº4.....	157
Anexo nº17 – Planificação da Aula nº5	159
Anexo nº18 – Apresentação <i>PowerPoint</i> da Aula nº5	160
Anexo nº19 – Planificação da Aula nº6	170
Anexo nº20 – Ficha de Apoio nº3	172
Anexo nº21 – Apresentação <i>PowerPoint</i> da Aula nº6.....	173

Lista de Siglas e Abreviaturas

Cf. – Conferir em;

Consult. – Consultado;

Doc. – Documento;

Dr. – Doutor;

EE – Encarregado(s) de Educação;

ESRDA – Escola Secundária Rainha Dona Amélia;

Fig. – Figura(as);

Gra. – Gráfico;

Ibidem – No mesmo lugar;

IPP – Introdução à Prática Profissional;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

Nº - Número;

Op. Cit. – Obra citada;

P./pp. – Página(as);

Prof. – Professor(a);

TCC – Terapia Centrada no Cliente

TPC – Trabalho(s) para Casa;

Vol. – Volume

Normas: O presente relatório respeita as “*Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório de prática de ensino supervisionada*”, promulgadas pela Comissão Científica do Mestrado em Ensino de História a 22 de Junho de 2017. O relatório foi redigido de acordo com as normas referentes ao Acordo Ortográfico de 1990. As referências bibliográficas e citações estão de acordo com a Norma Portuguesa, nomeadamente a NP 405-1 (documentos impressos) e a NP 405-2 (materiais não livro).

Resumo

O presente relatório em prática do ensino supervisionado é uma proposta didática enquadrada num subtema da Unidade 2 do Programa do 12ºano de História A (subponto 2.2.1 – *Os Fascismos, Teoria e Práticas*), subordinado ao ponto 2.2 do programa (As Opções Totalitárias) e à Unidade 2 (*O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30*). Esta proposta didática foi concretizada junto de uma turma do 12ºano de escolaridade na Escola Secundária Rainha Dona Amélia. Pretendemos com este tema explorar quais foram os princípios teóricos orientadores da ideologia fascista e as suas consequências práticas, olhando assim com destaque para os exemplos paradigmáticos da Alemanha Nazi e da Itália Fascista.

Esta proposta didática seguiu a aplicação de um modelo expositivo/magistral, embora fortemente influenciado pelo pensamento pedagógico sociocognitivista de pedagogos como Jerome Bruner e pela postura humanista evidenciada pelo psicólogo Carl Rogers, sem esquecer o uso de várias ferramentas didáticas dispor do professor, como o audiovisual.

Palavras-Chave: Fascismo, Didática, História Contemporânea

Abstract

The present report in supervised teaching practice is a possible didactic proposal framed within a subtheme of unit 2 of the 12th grade History A syllabus (*subpoint 2.2.1 - Fascisms, Theory and Practices*), subordinated to point 2.2 of the syllabus (Totalitarian Options) and to Unit 2 (*The worsening of political and social tensions since the 1930s*). Consequently, this didactic proposal was carried out with a 12th grade class at Rainha Dona Amélia High School. We intended to explore which were the theoretical principles guiding the fascist ideology and its practical consequences, looking with emphasis to the paradigmatic examples of Nazi Germany and Fascist Italy.

This didactic proposal followed the application of an expositive/magisterial model, although it was strongly influenced by the sociocognitivist theories of education such as the constructivism defended by thinkers like Jerome Bruner and the humanist thought as evidenced by the psychologist Carl Rogers, not to mention the use of several didactic tools available to the teacher, such as the audiovisual media.

Key words: Fascism, Didactics, Contemporary History

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado foi concretizado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP) III, orientado pelo Prof. Dr. João Couvaneiro no ano letivo de 2020/21. O estágio curricular foi realizado na Escola Secundária Rainha D. Amélia (ESRDA) junto de uma turma do 12ºano de escolaridade (12ºH2), sob a orientação da docente cooperante Natércia Fialho.

O relatório incidiu em 6 aulas de 90 minutos, 5 das quais relevantes para o tema inicialmente pensado para este trabalho. O tema em estudo consistiria no estudo e no ensino dos regimes fascistas na disciplina de História A no 12ºano do Ensino Secundário, o que implicaria uma análise a fundo no tanto na forma como o currículo de História A fora construído como das opções políticas/ideológicas subjacentes à sua construção. Não obstante, devido a um diverso conjunto de contratempos indesejados e na ausência de materiais relevantes, decidimos assim apresentar uma proposta didática que não deixa de estar enquadrada com o título do relatório que tínhamos originalmente pensado.

De qualquer das formas, no âmbito do programa, o estudo dos Fascismos está subordinado à unidade 2 (*O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30*), ao ponto 2.2 (*As opções totalitárias*), subponto 2.2.1 (*Os Fascismos, teoria e práticas*). Desta forma, o principal objetivo das nossas aulas foi caracterizar o Fascismo do ponto de vista ideológico e apontar os mecanismos de atuação política, social e económica em que se evidenciaram os Fascismos. Assim sendo, a nossa proposta didática é uma síntese de como este tema pode ser abordado junto de alunos do 12ºano de escolaridade.

Os efeitos da pandemia provocada pelo vírus SARS-COV2 foram devastadores, e prejudicaram-nos imenso no progresso da nossa formação enquanto docentes. Fruto disso, só foi possível lecionar uma aula das cinco previstas que estavam pensadas para a unidade curricular de IPP2, e muitas foram as condicionantes que dificultaram a realização de um trabalho mais ativo junto dos nossos alunos. Desta forma, a nossa proposta didática é um reflexo dos inúmeros desafios que a pandemia nos trouxe, refletindo ao mesmo tempo também um caminho didático possível que pudesse colmatar as lacunas sentidas ao longo do nosso percurso formativo.

Assim sendo, o relatório está dividido em 3 partes. Uma primeira, que corresponde ao Enquadramento Teórico, na qual procurámos, antes de mais, enquadrar cientificamente o estudo dos Fascismos, com uma breve viagem pela historiografia de renome, o que nos obrigou também a refletir sucintamente na importância do ensino da História para a formação de indivíduos conscientes, quer do ponto de vista cívico como político. Não deixámos também de incluir uma breve descrição da forma como está pensado o ensino dos Fascismos no Ensino Secundário.

Neste mesmo ponto procurámos igualmente esclarecer quais foram as correntes de pensamento pedagógico que nortearam a nossa prática letiva. Dado o que já afirmámos, a nossa metodologia de aula foi inevitável e maioritariamente expositiva/magistral. Não obstante, a nossa forma de estar e pensar enquanto professores não deixou de ser fortemente influenciada por pedagogos como Jerome Bruner ou Carl Rogers, de quem trataremos exaustivamente e desenvolveremos de que forma quer as correntes sociognitivistas/construtivistas quer humanistas nos marcaram e influenciaram a construção das nossas aulas. Não menos importante, decidimos igualmente refletir na utilização de diversos recursos didáticos, a saber: o audiovisual, o documento e os exercícios formativos. A nossa reflexão prendeu-se com a importância destes recursos para o ensino da História como pela forma como os mesmos foram sendo utilizados nas nossas aulas.

A última parte deste trabalho consistiu na Prática Supervisionada de Ensino. Aqui apresentaremos tanto a descrição como o nosso comentário das 6 aulas que lecionámos. Cada aula descrita e comentada é ilustrada com alguns dispositivos e documentos que foram sendo usados, como também são mencionadas algumas intervenções orais dos alunos, que de modo a preservar o anonimato serão referidos com as iniciais do primeiro nome (como I. ou Ma., por exemplo).

Parte I

Enquadramento Teórico

1. O papel do ensino da História na formação cívica e política dos alunos

À primeira vista, o interesse pela História é algo que podemos considerar inato à condição humana. A nossa curiosidade pelo passado histórico, mesmo que não explorada de forma rigorosa e crítica, e independentemente da apetência de cada um pelo trabalho historiográfico, permite-nos descortinar o nosso lugar na linha do espaço e do tempo, bem como definir as relações de casualidade que em última causa determinaram a nossa existência. Como tal, a sua presença nos currículos escolares é facilmente justificável, sendo a História uma disciplina essencial para nos ajudar a encontrar o nosso lugar no mundo.

Por outro lado, a História é também uma forma específica de saber, que visa finalidades específicas que não podem ser alcançadas por outras disciplinas. A disciplina de História também promove o desenvolvimento de capacidades estruturantes à formação de indivíduos que compreendam a realidade social e possam participar na vida coletiva.¹ Enfim, como afirmaram John Chaffer e Lawrence Taylor, *“a História foi sempre a todos os níveis algo mais do que apenas uma disciplina para investigar o passado”*.²

Assim sendo, é indesmentível a relevância da disciplina de História para a formação de indivíduos conscientes e capacitados para tomar parte na vida pública enquanto cidadãos. É a partir do ensino da História que *“[...] o aluno pode adquirir o domínio de métodos de análise e situações sociais, o desenvolvimento do rigor de pensamento e do sentido crítico (...) [abre] caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir diferentes da sua, isto é, a aprendizagem da História pode ajudá-lo a compreender melhor a sua época, a si próprio e aos outros”*.³

¹ Cf. PROENÇA, Maria Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, p.74

² CHAFFER, John, TAYLOR, Lawrence – *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984, p.25

³ PROENÇA, Maria Cândida, *op.cit.*, p.92

Por outro lado, como acrescenta Maria do Céu Roldão, a História não só permite que cada aluno possa “[...] *alargar e diversificar as referências de que necessita para a sua socialização, para a estruturação gradual da sua identidade pessoal e dos sentimentos de pertença à formação pessoal [...]*”⁴ como “[...] *permite o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, a aquisição de hábitos de rigor e análise, a interiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais e consequentemente, o domínio das competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente de cidadania*”.⁵

Assim sendo, a História configura-se então como uma disciplina de grande relevo para a formação cívica e política dos alunos. O ensino da História é fundamental para a consciencialização dos indivíduos enquanto membros integrantes de uma determinada comunidade (regional, nacional, étnica, religiosa, etc.), que se espalha por um contínuo espaciotemporal. A identificação de um indivíduo perante a comunidade a que pertence é uma condição necessária para que o mesmo queira ser uma parte ativa nas decisões que afetam os destinos do grupo de que faz parte. A disciplina de História também procura analisar os acontecimentos e as estruturas que condicionaram e caracterizaram ao longo do tempo uma determinada comunidade, e a análise destas mesmas estruturas faculta aos alunos instrumentos essenciais para que tenham uma visão de conjunto que mais tarde será essencial para uma vida cívica consciente.

Não menos importante é o convite feito pela disciplina de História ao estudo de várias doutrinas políticas, partindo dos seus pressupostos teóricos até às consequências da sua aplicação prática. Desta forma, a confrontação dos alunos com determinadas realidades históricas pode suscitar anseios de mudança social e por fim culminar no ativismo político.

⁴ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gostar de História. Um Desafio Pedagógico*. Lisboa: Texto Editora, 1987, p.47

⁵ *Ibidem.*,

2. Os Fascismos: Teoria e Práticas

2.1 Definição de Fascismo

O que é o Fascismo? De um modo sintético, caracterizamos o Fascismo enquanto uma família ideológica composta por regimes de direita e de cariz totalitário, sendo que dentro deste grupo consideramos a Itália Fascista (1922-1942) e a Alemanha Nazi (1933-1945) como os paradigmas de regimes políticos ditos fascistas.

Não obstante, o debate em torno do conceito de Fascismo continua em aberto, tanto no seio da opinião pública como na academia. A emergência de forças populistas de direita quer na Europa como nos Estados Unidos tem sido equiparado a um retomo do pensamento e das práticas fascistas à esfera pública, constituindo de novo uma ameaça à sobrevivência do paradigma demoliberal.

Mesmo de um ponto de vista académico, a natureza sincrética do Fascismo, as contradições entre os desígnios vinculados pelos teóricos do Fascismo (como Mussolini ou Giovanni Gentile) com a sua concretização prática, a pluralidade de correntes de pensamento e os inúmeros particularismos dos diversos regimes fascistas são aspectos em ter em consideração. O estudo do Fascismo implica superar as convenções conceptuais pouco esclarecedoras e os lugares-comuns que assistimos no discurso político, e como tal devemos encontrar uma definição possível e mais ou menos consensual. Como tal, analisaremos 3 definições, apresentadas pelos historiadores Stephen Payne e Roger Griffin, bem como pelo sociológico Michael Mann.

Para Michael Mann, o Fascismo define-se como um projeto político que visa, por via da violência exercida por forças paramilitares, a construção de um Estado-Nação purificado e transcendente.⁶ Nesta conceção de Fascismo, a Nação é o centro das atenções, constituindo assim um organismo integral e unificado do ponto de vista cultural e étnico que tem de ser conservado. Desta forma, os fascistas devem por isso rejeitar a pluralidade étnica e cultural da sociedade, pois ambas são encaradas como ameaças à unicidade cultural da Nação bem como da pureza da raça dominante.⁷

⁶ Cf. MANN, Micheal – *Fascists*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p.13

⁷ Cf. *Ibidem*, pp.13-17

O Fascismo, segundo Mann, obriga então a que Estado esteja ao serviço da nação, assegurando a unidade da mesma, e como tal o Estado fascista tem de ser forçosamente autoritário e coeso, assegurado por uma elite bem preparada e por uma liderança forte e exemplar. O estado Fascista é também “transcendente”. Mann afirma que o Fascismo deverá transcender as quezílias políticas inerentes ao demoliberalismo e superar a luta de classes marxista. O liberalismo e o socialismo fragmentam a unidade do Estado-Nação, por isso o Fascismo deveria seguir uma “terceira via” (o corporativismo, de que falaremos adiante), harmonizando a sociedade e expurgando-a de quaisquer focos de conflito socioeconómico.⁸

Por outro lado, para assegurar a unidade nacional, o estado fascista tinha uma vertente que Mann considerava como purificadora. O estado deveria assim expurgar a sociedade de quaisquer elementos que poderiam vir a constituir uma ameaça política, e essa ação purificadora exercida pelo Estado é assumidamente violenta. Assim sendo, para Mann, o uso da violência física é indissociável do Fascismo. Era na luta armada, fosse ora no campo de batalha como em pequenas escaramuças nas ruas, que se afirmaria o “homem-novo” fascista. Por isso Mann afirma que são as milícias paramilitares que são o principal sustentáculo à organização política do Fascismo. As milícias eram estruturas altamente hierarquizadas e elitistas, a quem competiam a eliminação física de elementos considerados hostis à nação, fossem estes elementos étnicos ou políticos (por exemplo, comunistas, judeus, etc.), e seriam a partir delas que se afirmariam os futuros líderes de Estado.⁹

Desta forma, concluímos que para Mann o Fascismo é uma doutrina apologista da violência política contra os elementos estranhos que ameaçam a unidade da Nação. Roger Griffin vai ao encontro desta definição, valorizando não obstante a importância do nacionalismo político. Assim sendo, para Roger Griffin, o Fascismo pode ser caracterizado como sendo apologista de um ultranacionalismo palingenético (renascentista).¹⁰

⁸Cf. *Ibidem.*,

⁹Cf. *Ibidem.*,

¹⁰Cf. GRIFFIN, Roger – *The Nature of Fascism*. Abingdon: Routledge, 1993, p.26

O Fascismo para este autor caracteriza-se como sendo um movimento consciente que entende que a Nação vive num momento de degeneração política e moral, fruto do individualismo liberal e do materialismo socialista. De modo a combater este sentimento de decadência, compete ao Fascismo a reorganização da sociedade por via da violência, vista como algo saudável, parte integrante do processo de regeneração social e necessária para purgar a sociedade dos elementos ditos decadentes.¹¹

No decurso deste processo as massas deveram ser organizadas em torno de uma nova comunidade nacional, inspirada nas tradições seculares e tidas como imaculadas, isto é, que não foram contaminadas pelo “progresso” e suas manifestações degenerantes, isto é, quer pelo socialismo como pelo liberalismo. Desta forma toda a sociedade deveria ser reorganizada em novas instituições, baseadas numa nova hierarquia política, no heroísmo do homem fascista e de acordo com ideais de pureza racial ou de homogeneidade cultural. Assim sendo, para Roger Griffin, é perfeitamente lógico assumir que tanto o Fascismo Italiano como o Nazismo Alemão são duas realidades políticas similares, ambas recetoras do mesmo mito regenerador nacional e que perfilham do mesmo projeto revolucionário, mesmo que, segundo o autor, tal projeto seja na prática impraticável e os regimes fascistas inevitavelmente degenerassem somente em totalitarismos.¹²

Em Stephen Payne encontrámos uma definição complementar. O historiador entende que o Fascismo é também ultranacionalismo revolucionário, assente numa filosofia vitalista e elitista, que vincula a arregimentação das massas, o princípio do chefe e que à semelhança das definições acima apresentadas, também concebe a violência política como um fim e um meio em si mesmos. O que significa que o Fascismo é por isso apologista do militarismo.¹³ Payne propõe uma tipificação do Fascismo em três 3 vetores essenciais. Primeiro ao nível da sua ideologia e objetivos, segundo pelas correntes políticas negadas pelo Fascismo e terceiro pelos mecanismos de atuação (ver figura nº1).¹⁴

¹¹ Cf. *Ibidem.*, p.44

¹² Cf. *Ibidem.*; p.45

¹³ Cf. PAYNE, Stephen – *A History of Fascism 1914-1945*. Madison: University of Wisconsin Press, 1995, pp.3-14

¹⁴ Cf. *Ibidem.*,

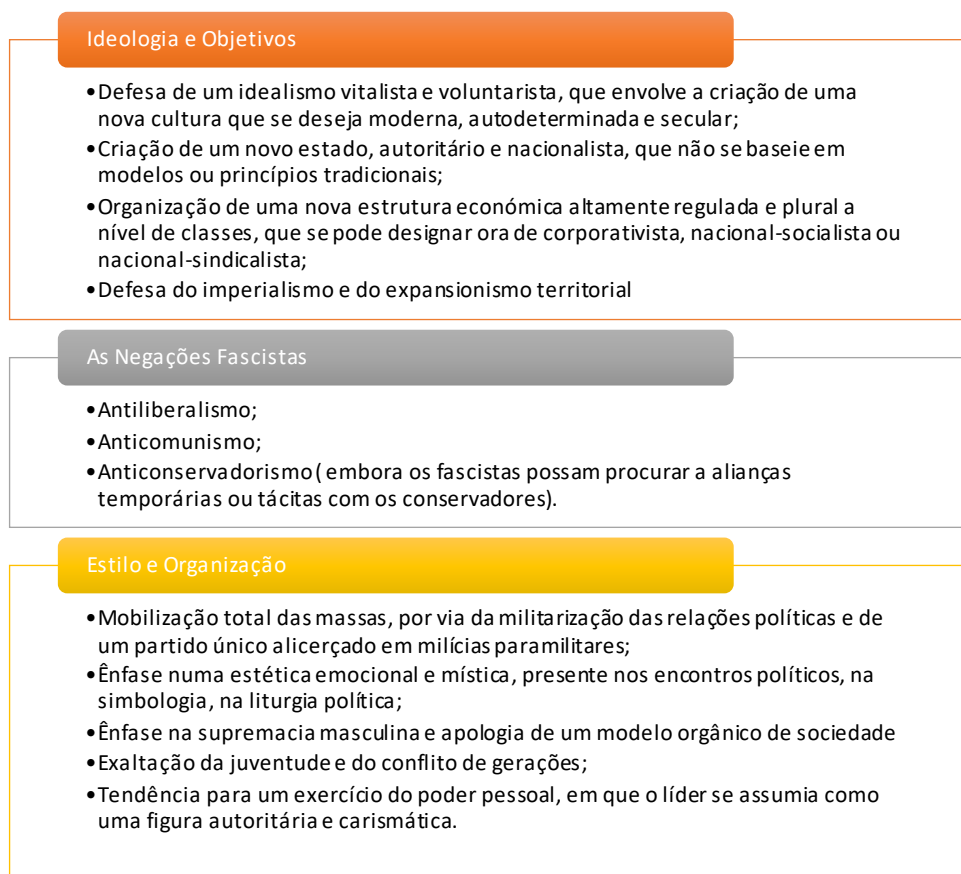


Fig.1 – Tipificação proposta por Stephen Payne para a caracterização dos regimes fascistas (retirada de PAYNE, Stephen, *op.cit.*, p.7)

Payne alerta-nos que o Fascismo não se limitava na defesa de um nacionalismo exacerbado e orgânico por parte de um estado autoritário. O Fascismo era revolucionário, na medida que rejeita o conservadorismo e o próprio pensamento religioso, visando a criação de uma nova cultura secular e cívica, com a Nação no centro. Ademais, a defesa dos interesses da Nação deveria projetar-se também para o exterior, pela subjugação violenta dos povos inferiores e pela conquista de novos territórios. O Fascismo é também, portanto, indissociável do imperialismo.¹⁵

¹⁵Cf. *Ibidem.*,

O autor também destaca que a mobilização das massas passava também por uma liturgia de poder, quase mística, destacando assim o papel exercido pela propaganda na construção de uma cultura de obediência ao regime, em que a juventude era exaltada, o homem era superior à mulher e da existência de um líder forte e carismático à frente dos destinos do Estado, encarnação viva do espírito da Nação e que era a fonte de todo o poder.¹⁶



Fig.2 – Resumo das definições de Fascismo

¹⁶Cf. *Ibidem.*,

Em suma, e como base no que acabámos de redigir, as três definições de Fascismo que tivemos a oportunidade de apresentar vão de encontro à definição apresentada pelas autoras do manual escolar adotado na ESRDA (*Um Novo Tempo da História, da Porto Editora*). Ou seja, o Fascismo pode ser assim ser caracterizado como sendo um tipo de regime “*profundamente ditatorial, totalitário e repressivo (...) [que defende] a supremacia do estado, o culto do chefe, o nacionalismo, o corporativismo, o militarismo e o imperialismo*”¹⁷.

A definição supracitada para efeitos práticos serve. Por outro lado, para fins didáticos, faz sentido conceber Fascismo como um conceito que tem de ser visto num espectro, aceitando assim as definições mais latas, como a que surge no manual, que admite estender a designação de fascista a quaisquer regimes autoritários de direita. Esta conveniência conceptual não é unânime, e a distinção dos regimes fascistas dos demais não seja sempre é clara, sobretudo num contexto de influências mútuas. Basta, por exemplo, referirmo-nos ao caso Estado Novo em Portugal, que é caracterizado por Fernando Rosas como uma “*espécie particular de um fenómeno global de fascismo genérico*”¹⁸.

Reconhecida a dificuldade em separar os autoritarismos de direita dos regimes fascistas, podemos, não obstante, distingui-los mais facilmente dos movimentos populistas, uma vez que populismo na sua essência se revê no jogo democrático e é assumidamente antielitista, dois aspetos que são ideologicamente antagónicos ao Fascismo.¹⁹

¹⁷ COUTO, Célia Pinto ; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo tempo da história 12 : história A, 12º ano*. Porto : Porto Editora, 2015, 1 v. , p.112

¹⁸ ROSAS, Fernando In MATTOSO, José (dir.) – *História de Portugal – O Estado Novo*: Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, p.281

¹⁹ Cf. capítulo 2 “Promesas”, do livro de EATWELL, Roger; GOODWIN, Matthew – *National Populism – The Revolt Against the Liberal Democracy*: Pelican, 2018. [consultado em livro electrónico].

De qualquer das formas, e conforme pode ser verificado na Fig.2, o uso da violência política é essencial para compreendermos a essência dos regimes fascistas: Dos *Fasci Italiani di Combattimento* às câmaras de gás de Auschwitz-Birkenau, o uso da violência era calculado, massificado e entendido como necessário para a construção da utopia fascista. Era pela via da violência que se afirmavam os grandes líderes e os heróis do fascismo, protagonistas no combate contra a decadência moral e contra a desunião da nação. Por consequente, o estado tinha de ser assumidamente autoritário e projetava essa violência para o exterior, cumprindo assim desígnios de expansionismo territorial.

2.2 A construção da sociedade fascista:

Como já afirmámos, o Fascismo rejeita o liberalismo e a democracia liberal. O Fascismo é uma ideologia elitista e altamente hierarquizada, em que no topo da pirâmide social encontra-se o chefe/o líder. O líder era a encarnação viva da Nação. Nesta conceção quase mítica do chefe de estado, o chefe era quase encarado como uma semidivindade, da qual todo o poder emanava. Daqui decorre o princípio da liderança no Fascismo (*Führerprinzip*), sem o qual não conseguimos compreender o papel magnânimo exercido quer pelo *Führer* na Alemanha como pelo *Duce* na Itália.²⁰ O poder do líder era total, tanto o Partido, como as Forças Armadas e a sociedade civil reconheciam a autoridade do líder num clima de obediência cega, por isso acatavam escrupulosamente com as suas ordens, ou, na sua ausência de comandos explícitos do líder, procuravam ir ao encontro do que supunham ser a vontade do *Führer* ou do *Duce*. Porque como quer a Propaganda nazi ou fascista souberam explorar, o “líder tem sempre razão” (“*Der Führer hat immer recht*”/“*Mussolini ha sempre ragione*”).

²⁰Cf. PAYNE, Stephen, *op.cit.*, p.160

O líder era, portanto, alvo de culto, o que obrigava a sociedade fascista a estar completamente arregimentada. As massas não conseguiam escapar ao controlo do Estado, pois desde a tenra infância até à hora da sua morte todos os indivíduos eram sufocados pela propaganda e coagidos a inscreverem-se numa das diversas organizações que cultivavam o espírito de obediência perante o líder e para com o Estado. O Fascismo é um projeto totalitário, e requeria que todos os indivíduos participassem na empresa de regeneração nacional.²¹

A doutrinação do indivíduo começava nas escolas e continuava pela juventude. A educação das crianças estava votada para uma modelo de ensino de teor militarista e que pressupunha uma clara divisão de papéis de género, uma vez que os rapazes eram educados para serem trabalhadores e futuros soldados, enquanto as raparigas eram instruídas para serem boas domésticas e assumir o papel de mães.²² Contudo, o exercício físico e a prática do desporto eram centrais na formação de ambos os sexos. Por exemplo, na Alemanha Nazi, estima-se que 15% do tempo escolar fosse destinado à Educação Física. Ademais, a prática do boxe era obrigatória e quem não conseguisse passar nos exames físicos anuais não transitava de ano.²³ A educação era complementada com a frequência obrigatória das crianças e dos jovens em organizações de juventude inspiradas no modelo escutista. Fossem estas a *Opera Nazionale Balilla* (Balilas) na Itália ou a Juventude Hitleriana na Alemanha, os modelos em que as Juventudes Fascistas operavam eram similares.

No caso dos Balilas italianos, os jovens ao ingressarem na organização prestavam de imediato um juramento a Mussolini (“*Em nome de Deus e da Itália juro seguir as ordens do Duce e de servir com todas as minhas forças e se necessário com o meu sangue à causa do Fascismo*”). A formação dos Balilas obedecia ao lema fascista do *Libro e Moschetto* (o livro e a espingarda), ou seja, a sua educação era maioritariamente de cariz físico e era feita com base em diferentes atividades, como viagens, acampamentos, treinos de exercício militar que implicavam mesmo o manuseio de armas, desporto e etc.²⁴

²¹ BLINKHORN, Martin – *Mussolini and the Fascist Italy*: Nova Iorque: Routledge, 2001, p. 37

²² ROZA, Cristina – Pequenos Soldados do Fascismo: A educação militar durante o governo de Mussolini. *Antíteses*. v.2, nº4 (Julho-Dezembro 2009), p. 622

²³ Cf. PAYNE, Stephen, *op.cit.*, p.194

²⁴ Cf. ROZA, Cristina, *op.cit.*, pp.622-630

A educação fascista visava assim criar uma espécie de “homem-novo”, que como já tivemos a oportunidade de referir, deveria ser uma figura heroica, corajosa, viril e obediente, fiel aos princípios do Fascismo e pronta a sacrificar-se pelo líder.

O controlo social prolongava-se pela vida adulta. A filiação no único Partido legalmente autorizado (Nacional Fascista na Itália, ou Nazi na Alemanha) era indispensável para o exercício de cargos públicos. A propaganda era onnipresente. Os estados fascistas elevaram a propaganda política a uma arte. Fosse nas grandes paradas militares, nos discursos do líder ou no próprio cinema, os Fascismos tiraram partido dos novos meios de comunicação em massa, procederam a uma autêntica encenação do poder e assim galvanizar as massas e persuadindo-as da legitimidade da ideologia propagada.²⁵ Como o homem desejado pelo Fascismo não deveria existir fora do Estado, o próprio lazer deveria ser vigiado e enquadrado, numa lógica que como Robert Paxton constatou, faria com que as fronteiras entre a vida pública e a vida privada esbatessem.²⁶ Fosse a italiana *Dopolavoro* (Depois do Trabalho) ou a alemã *Kraft durch Freude* (Força pela Alegria), várias associações de tempos livres organizavam várias atividades de lazer (excursões, viagens, etc.) ou programas de férias pagas.²⁷ Como Blinkhorn afirmou, ao fortalecer os laços entre os trabalhadores, a ameaça que o socialismo representava esbatia-se.²⁸ Esse esbatimento era conseguido também pela via da promoção do corporativismo.

O corporativismo era a “terceira via” proposta para o Fascismo para superar os vícios quer do socialismo como do capitalismo. O corporativismo fascista pressupunha a organização de toda a atividade económica em “corporações” ou em “sindicatos nacionalizados” que representariam um determinado sector de atividade (a “corporação” dos agricultores; a “corporação” da indústria, etc.).²⁹

²⁵ PAYNE, Stephen, *op.cit.*, p.197

²⁶ PAXTON, Robert – *The Anatomy of Fascism*. Nova Iorque: Random House Inc, 2004, p.144

²⁷ PAYNE, Stephen, *op.cit.*, p.191. Registamos a existência em Portugal, durante o Estado Novo, de uma organização similar, a Federação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), que visava ocupar os tempos dos trabalhadores com “[...] atividades recreativas e educativas inspiradas nos princípios da política e da moral oficiais” (Cf. em ROSAS, Fernando In SERRÃO, Joel, MARQUES, António (dir.) – *Nova História de Portugal – Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*: Lisboa: Editorial Presença, 1990, p.142

²⁸ BLINKHORN, Martin – *op.cit.*, p.28

²⁹ *Ibidem.*, p.29

A harmonização das relações laborais dar-se-ia no seio de cada corporação, pois o sistema corporativo pressupõe uma relação amistosa e colaborativa entre o patronato e o trabalhador (ou entre o latifundiário e o camponês), como vista à consecução de objetivos económicos comuns e garantir a paz social.³⁰ Na prática, o corporativismo fascista, como Blinkhorn afirma, revelou-se apenas como um pretexto para disciplinar o trabalho em nome dos interesses do patronato e do Estado.³¹ O falhanço do corporativismo é também indicativo do quão difícil é analisar os Fascismos do ponto de vista económico, pois na prática os regimes fascistas não conseguiram desenvolver uma doutrina económica coerente.³² O que vemos na prática é um apelo a um “produtivismo” que passava pela intervenção do Estado na indústria e nas finanças públicas (por exemplo, a reavaliação da lira em 1926 pelo estado italiano), uma política de grandes obras públicas (o exemplo da expansão da rede de autoestradas alemã durante o Nazismo) e um desejo para alcançar a autarcia económica, destacando-se por exemplo em Itália a grande batalha pelo trigo.³³ Por outro lado, a história dos Fascismos confunde-se com a história da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e com os desígnios imperialistas quer da Alemanha Nazi como da Itália Fascista, por isso a economia dos dois países rapidamente passou a estar dominada pelas necessidades de uma economia de guerra, focada para o rearmamento e modernização das forças armadas.³⁴

A coesão da sociedade fascista e do seu ordenamento económico dependia também da utilização do terror e da violência. Se as já referidas forças paramilitares (são o caso das Secções de Assalto e das Secções de Segurança da Alemanha Nazi) se manifestavam como a base do poder fascista e agiam de forma violenta e impune contra opositores políticos, os Fascismos estimularam uma verdadeira cultura de controlo e repressão policial. Polícias secretas como a GESTAPO nazi atuavam com base na denúncia, que segundo Paxton recebiam tal ordem de denúncias num rácio de 10.000 casos para um só oficial.³⁵ Este pequeno caso por si só denota a eficácia da propaganda e de todos os mecanismos de enquadramento social para assegurar a adesão da população ao regime.

³⁰ Cf. *Ibidem.*,

³¹ Cf. *Ibidem.*, p.31

³² Cf. *Ibidem.*, p.33; PAYNE, Stephen, *op.cit.*, p.188

³³ Cf. PAYNE, Stephen, *op.cit.*, p.224

³⁴ Cf. *Ibidem.*, 189

³⁵ Cf. PAXTON, Robert – *op.cit.*, p.136

Assim sendo, quer a partir das definições apresentadas como na sua caracterização socioeconómica, compreendemos a estrutura interna da sociedade fascista. Mas o Fascismo foi também um movimento com uma vertente expansionista, e todos os regimes fascistas sonharam com um projeto imperial. Fosse o desejo de Mussolini em recriar no Mediterrâneo um novo Império Romano sob a égide italiana, ou a conquista do espaço vital desejada por Hitler, é importante vermos como essa vontade imperial se manifestou, tendo em consideração o caso alemão, paradigma extremo da aplicação da violência fascista, cujo imperialismo se escudou num ideário assumidamente racista e antissemita.

2.3 Racismo, Imperialismo e Antissemitismo - O caso da Alemanha Nazi

Inspirado numa aceção enviesada da teoria do Darwinismo Social, Hitler declara no “*Mein Kampf*” (A Minha luta), que o que define a evolução da história da humanidade é uma luta permanente entre raças, em que o progresso da civilização era ditado pela superação e dominação das raças superiores sobre as inferiores. A raça é assim a característica fundamental de todos os seres humanos. O racismo nazi manifestava-se, porém, numa hierarquização das raças. No topo da pirâmide encontramos a raça ariana. Como o próprio *Führer* escreve, o ariano é Prometeu da humanidade, o fundador de todas as grandes obras culturais e científicas de que a humanidade conhece. A raça ariana era uma raça criadora, e abaixo desta encontraremos as raças transmissoras ou depositárias. Na base da pirâmide encontraremos as raças inferiores, como os judeus, uma raça impura e que contaminava todas as outras, e que por isso deveria ser eliminada.³⁶

Assim sendo, essa tarefa de erradicação da “praga” judaica competia à raça ariana, assim como a subjugação das outras raças. Os arianos, dos quais faziam parte os alemães como alguns povos nórdicos, deveriam, portanto, expandir-se territorialmente, conquistando assim o *Lebensraum* (espaço-vital) necessário para que a sua raça possa desenvolver-se livremente, prosperar e continuar assim a contribuir para o progresso geral de toda a humanidade.³⁷

³⁶Cf. PAYNE, Stephen, *op.cit.*, pp.158-159

³⁷ Cf. *Ibidem.*,

São nestes termos que encontramos a justificação para o racismo, imperialismo e antissemitismo na Alemanha Nazi. Por um lado, se é verdade que atitudes antissemitas se encontravam razoavelmente bem difundidas na Europa e remontam à antiguidade, o antissemitismo ganhou considerável relevo na Alemanha e na Áustria, sobretudo com a difusão de textos fraudulentos, como fora o caso do livro “*Os Protocolos dos Sábios de Sião*”, que fizeram espalhar a tese de que os judeus conspiravam para dominar o mundo. E embora o povo judeu estivesse relativamente integrado na Alemanha, a cultura popular alemã (movimento *volkisch*), arreigada a uma ideia romântica de apego à terra, suspeitava do cosmopolitismo e urbanidade dos judeus alemães, muitos destes ligados às atividades ligadas ao comércio, à banca, etc.³⁸

Estas suspeições viram a ter o seu auge após o término da 1ª Guerra Mundial, e a associação dos judeus a um esforço coletivo de sabotagem da capacidade de guerra alemã. A virulência da violência exercida pelos nazis contra os judeus é por de mais conhecida. Numa primeira fase, os nazis procuraram discriminar e afastar os judeus da vida pública, o que começou logo em 1933, ano da subida do Partido Nazi ao poder, com os boicotes aos estabelecimentos de comércio judaico. Consequentemente, o Estado Nazi publicará também no mesmo sentido um conjunto variado de legislação, destacando-se as Leis de Nuremberga de 1935, que se notabilizaram por proibir o matrimónio e os relacionamentos extraconjugais entre alemães e judeus.

³⁸ Cf. *Ibidem.*, pp.52-54

Não obstante, é a “Noite de Cristal” que marcará a transição para uma fase mais violenta das perseguições antissemitas. Centenas de sinagogas foram atacadas, vandalizadas, saqueadas e destruídas. Muitas foram incendiadas. Os bombeiros foram instruídos para que deixassem as sinagogas arderem e apenas limitarem-se a apagar os fogos nas construções vizinhas. Os cemitérios judeus foram profanados e as Secções de Assalto foram responsáveis pelo menos pelo assassinato de 91 judeus.³⁹ O culminar destas perseguições será a aplicação da “Solução Final” para o problema judaico, que por enfim verá o extermínio em massa de aproximadamente 6 milhões de judeus, juntamente com outras etnias⁴⁰, que seriam exterminados pelo regime nazi fossem ora nos campos de concentração edificadas para esse efeito ou em execuções em massa concretizadas por unidades de extermínio móvel.

Em simultâneo, o imperialismo nazi manifestou-se primeiramente numa lógica de unir os arianos alemães sob a égide do Estado Nazi (*Anschluss* e a Ocupação dos Sudetas em 1938). Posteriormente era necessário adquirir o espaço-vital, o que culminou, como sabemos, na declaração de guerra pela Alemanha Nazi à Polónia em 1939, iniciando-se assim um dos conflitos mais fratricidas da história humana.

Enfim, tanto o Holocausto como a Segunda Guerra Mundial, do quais descrevemos sucintamente, foram o expoente máximo da violência racial nazi e também o reflexo extremo de um sistema ideológico que admite e cultivava a violência, e vê na mesma como algo fundamental para a grandeza da nação.

³⁹ Cf. KERSHAW, Ian – *Hitler, The Germans, and The Final Solution*. Londres: Yale University Press, 2008, pp. 173-175

⁴⁰ Assim como dissidentes políticos e indivíduos tidos como anti-sociais (por exemplo, os homossexuais)

3. O ensino dos regimes fascistas na disciplina de História A

À luz do programa de História A para o 12ºano, o conteúdo do ponto 2.2 (*“As Opções Totalitárias”*) do módulo 7 (*“Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX”*) é entendido à luz do próprio currículo como um conteúdo de aprofundamento. São conteúdos que se *“... centram em aspetos definidores da temática essencial do módulo”*⁴¹ e que *“... se revestem de uma dimensão problematizadora.”*⁴² Dentro deste raciocínio entende-se como estruturante que os alunos sejam capazes de *“caracterizar a ideologia fascista, distinguindo particularismos e influências mútuas”*.⁴³

Atualmente, o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho estrutura o currículo de História, estando escudado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento veio determinar que cada disciplina deveria definir um corpo de *“Aprendizagens Essenciais”*. Estas aprendizagens não são mais que um *“...conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”*.⁴⁴

⁴¹ MENDES, Clarisse (coord.) – *Programa de História A*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf, p.16

⁴² *Ibidem.*,

⁴³ *Ibidem.*, p.52

⁴⁴ Decreto-Lei nº55/2018. D.R I Série 129 (06-07-2018) 2928–2943 [Consult. 15 Jan. 2020]. Disponível em; <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

No caso da História A, e embora o programa continue em vigor, as Aprendizagens Essenciais vieram a substituir as anteriores noções de “conteúdo de aprofundamento” ou “aprendizagem estruturante”. Ou seja, e em articulação com os descritores do Perfil dos Alunos, para o nosso tema em particular espera-se que os alunos sejam capazes de *“Caracterizar os regimes fascista, nazi e estalinista, distinguindo os seus particularismos e realçando o papel exercido pela propaganda em todos eles”*⁴⁵ e *“Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos”*.⁴⁶ Apesar de tudo, o manual adotado pela escola preserva ainda a nomenclatura que está prevista no programa de História A, e foi com base nos objetivos pensados pelo mesmo que organizámos as nossas aulas.

4. Modelos de aprendizagem utilizados

Nenhum professor em formação pode alienar-se do estudo da psicologia educacional, da pedagogia e das principais teóricas que se debruçaram sobre educação. A leitura e a reflexão em torno do pensamento dos grandes pedagogos foram cruciais para que fosse exequível edificar a trave-mestra na qual se suportaram as nossas lições.

Como define Yves Bertrand, uma teoria de educação não é mais que “[...] toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança (...) acompanhadas de reflexões sobre as finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação”.⁴⁷ Desta definição interessa-nos sobretudo compreender quais são as finalidades da educação e o conceito de aprendizagem.

⁴⁵Cf. em *Aprendizagens Essenciais – História A (12º Ano)*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível

em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf, p.8

⁴⁶*Ibidem.*,

⁴⁷ BERTRAND, Yves – *Teorias Contemporâneas de Educação*, Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p.9.

Assim sendo, autores como José Tavares e Isabel Alarcão consideram que o grande propósito da educação é o desenvolvimento humano, entendido como sendo “[...] o objetivo fundamental, ou melhor, a finalidade de todo o processo educativo.”.⁴⁸ De acordo os autores, o desenvolvimento humano tem de ser caracterizado como uma “[...] expansão gradual das possibilidades latentes na estrutura do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência.”.⁴⁹

A ideia de desenvolvimento humano assume uma relação umbilical com o processo de aprendizagem. Por aprendizagem entendemos “[...] uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável”⁵⁰. Do ponto de vista educativo, a aprendizagem também pode ser vista como um processo que visa “[...] ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano).”.⁵¹

Tanto uma como outra aceção do termo aprendizagem confundem-se assim com o conceito de desenvolvimento humano. Podemos até constatar que ambos os conceitos se relacionam em “[...] espiral, de tal maneira que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesmo dinamizado, adquirindo assim uma maior amplitude. A criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais”.⁵²

⁴⁸ ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José – *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina, 1992, p.25.

⁴⁹ *Ibidem.*, p.86.

⁵⁰ *Ibidem.*,

⁵¹ *Ibidem.*, pp.88-90.

⁵² *Ibidem.*, pp.87-88.

Assim sendo, e partindo deste quadro conceptual, é sensato assumir que uma teoria de educação pode ser também caracterizada como uma reflexão em torno do processo de aprendizagem e de como este pode potenciar o desenvolvimento humano. O problema fundamental de toda a pedagogia passa, porém, por identificar quais são os princípios psicológicos que deverão presidir ao processo de aprendizagem. Vemos, pois, que alguns autores preferem acentuar “[...] o aspeto externo da modificação do comportamento, outros destacam o aspeto da construção pessoal, experiencial, uns preocupam-se mais com o processo de aprendizagem e outros com o resultado desse mesmo processo”.⁵³

Nesse sentido, Alarcão e Tavares propõem a divisão das teorias educacionais em 3 grandes grupos: As teorias comportamentalistas (ou behavioristas), as teorias cognitivistas e teorias humanistas.⁵⁴ No entanto, para efeitos deste relatório, considerámos mais pertinente a sistematização proposta por Bertrand (ver figura nº3). Nenhum exercício de sistematização que pretenda agrupar e classificar as teorias educacionais é perfeito⁵⁵, mas para efeitos do presente relatório parece-nos ser a que mais se adequava para ilustrar as teorias de aprendizagem que de facto vieram a influenciar a nossa prática letiva.

⁵³ *Ibidem.*, p.91.

⁵⁴ *Ibidem.*, p.93.

⁵⁵ O esquema de Bertrand ignora as teorias comportamentalistas, por exemplo.

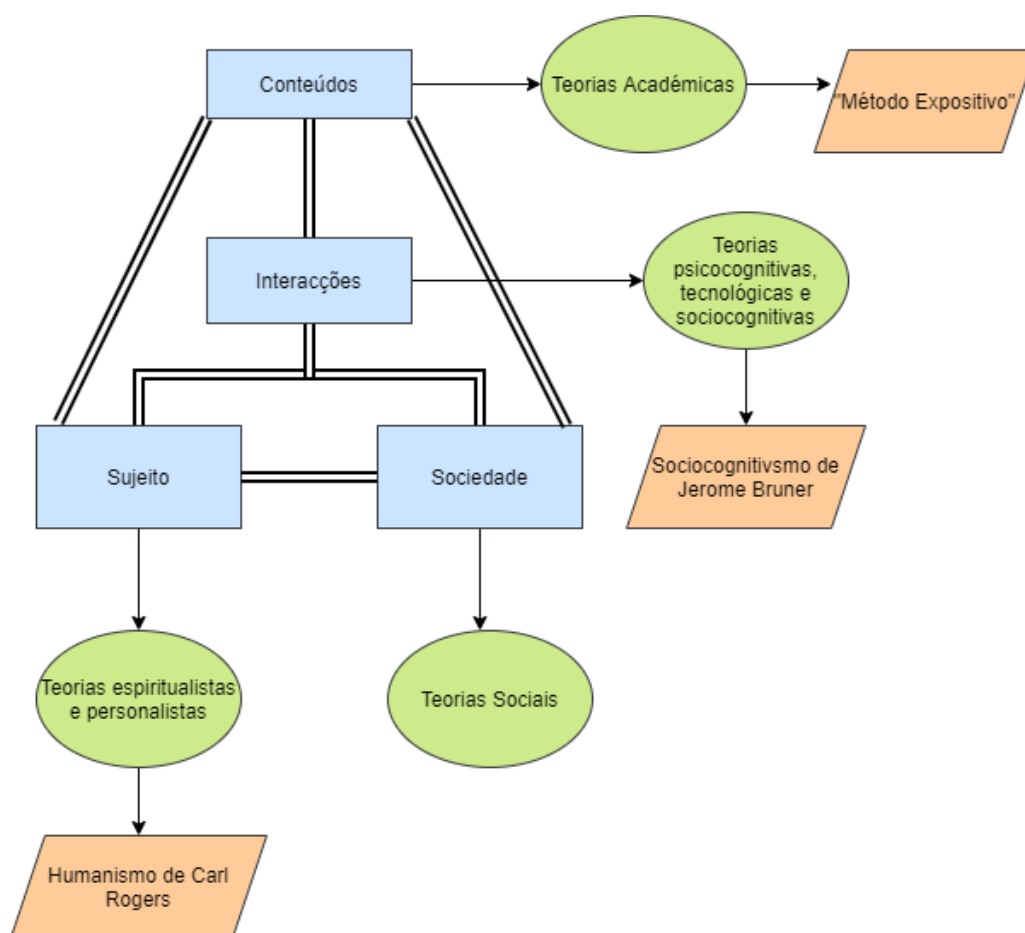


Fig.3 - As Teorias de Educação. Adaptado do esquema de BERTRAND, Yves, *op.cit.*, p.14.

Para Bertrand, a divisão das teorias educacionais deverá ser feita em torno de 4 polos conceptuais que estruturam a reflexão teórica, que são a saber: o sujeito (aluno), os conteúdos (currículo), a sociedade (o meio envolvente, os pais, etc.), e as interações pedagógicas exercidas entre os outros 3 polos (com o docente a servir de ligação). Partindo desta classificação, podemos assim facilmente identificar os campos teóricos nos quais o nosso estágio curricular se inspirou.

Em primeiro lugar, dentro do polo do sujeito interessaram-nos as teorias personalistas (também chamadas de teorias humanistas ou não diretivas). Conforme caracterizou Bertrand, as teorias personalistas/humanistas categorizam-se por se “[...] focarem na dinâmica interna da pessoa: necessidades, aspirações, desejos, pulsações, energia, etc.”⁵⁶. O aluno é compreendido como um sujeito livre e autónomo e o professor como um facilitador de aprendizagens.⁵⁷ Dentro deste quadro teórico para a nossa formação docente foi particularmente relevante o pensamento do psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987).

Em segundo lugar, temos as teorias cognitivas (também chamadas de construtivistas), que Yves Bertrand divide em dois subcampos: as teorias psicocognitivas e sociocognitivas. As teorias cognitivas “[...] preocupam-se com o desenvolvimento dos processos cognitivos no aluno, tal como o raciocínio, a análise a resolução de problemas, as representações, [etc.]”.⁵⁸ Desta forma, o construtivismo defende que a aprendizagem tem de produzir uma mudança na “[...] estrutura cognitiva do sujeito ou na maneira como ele percebe, seleciona e organiza os objetos e os acontecimentos e lhes atribui significado. Nesta perspetiva, o educando não é um ser passivo (...) mas um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo e de se encontrar em evolução contínua.”.⁵⁹ A divergência entre o psicocognitivismo e o sociocognitivismo reporta-se ao peso que o segundo atribui aos fatores culturais e sociais (como a linguagem) para a construção do conhecimento.

A grande referência dentro deste campo para o nosso tirocínio foi o modelo sociocognitivista proposto por Jerome Bruner (1915-2016). Não obstante, o pensamento de Bruner só pode ser compreendido à luz dos contributos de outros autores cognitivistas. Desta forma, e embora sucintamente, não podemos deixar de falar de Jean Piaget (1896-1980) e de David Ausubel (1918-2008).

⁵⁶ BERTRAND, Yves, *op.cit.*, p.16

⁵⁷ Cf. *Ibidem.*,

⁵⁸ *Ibidem.*,

⁵⁹ *Ibidem.*, p.17

Finalmente, temos o campo das teorias académicas. O campo das teorias académicas reporta-se a um conjunto de teorias que se dividem em duas correntes segundo Bertrand: a tradicionalista e a generalista. Se a corrente tradicionalista é defensora do valor da cultura greco-latina, a generalista preocupa-se com uma formação geral e aberta ao espírito crítico.⁶⁰ De qualquer das formas, ambas correntes assumem a centralidade assumida pelos conteúdos no contexto da aprendizagem, por isso as teorias académicas vinculam que o “[...] *papel do docente consiste em transmitir estes conteúdos e o papel do estudante em assimilá-los.*”⁶¹ As teorias académicas são-nos relevantes do ponto de vista que são as herdeiras e apologistas do que se convencionou chamar de “modelo pedagógico tradicional” (ou “método expositivo”). Dado que o método preferencial para as nossas aulas foi de facto o expositivo, consideramos pertinente refletir um pouco no seu uso.

4.1 As teorias cognitivas

4.1.1 De Jean Piaget a David Ausubel

O cognitivismo pode ser caracterizado, conforme definem José Valadares e Margarida Graça, como um conjunto de teorias educacionais que entendem que o processo de aprendizagem do ser humano vai-se “[...] *construindo e reestruturando progressivamente, numa interação dialética com o objeto de conhecimento, os seus esquemas ou representações mentais acerca deste. Esta construção ocorre através de uma atividade permanente de relação-confrontação de toda informação recolhida da sua experiência [...] com as ideias que a mente já possui [...]*”.⁶² O grande impulsionador do pensamento cognitivista foi o pedagogo suíço Jean Piaget, cujos subsídios foram fundamentais para a construção de uma pedagogia construtivista.

⁶⁰Cf. *ibidem.*, p.20

⁶¹ *Ibidem.*,

⁶² GRAÇA, Margarida; VALADARES, Jorge – *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*, Amadora: Plátano Editora, 1998, p.16

Piaget começa por refletir na natureza da própria inteligência humana, que é “[...] concebida com uma capacidade de adaptação [...]”⁶³. Assim sendo, a inteligência humana baseia-se em dois mecanismos distintos, a acomodação e a assimilação, que permitem ao indivíduo interagir com o meio ambiente e resolver os problemas que o mesmo coloca.⁶⁴ Partindo desta ideia, Piaget constrói o seu modelo de desenvolvimento da cognição humana, dividindo cada fase de desenvolvimento em estádios, sendo que em cada estádio o indivíduo procura resolver um determinado conjunto de problemas, através dos mecanismos cognitivos que estão à sua disposição (ver figura nº4).⁶⁵

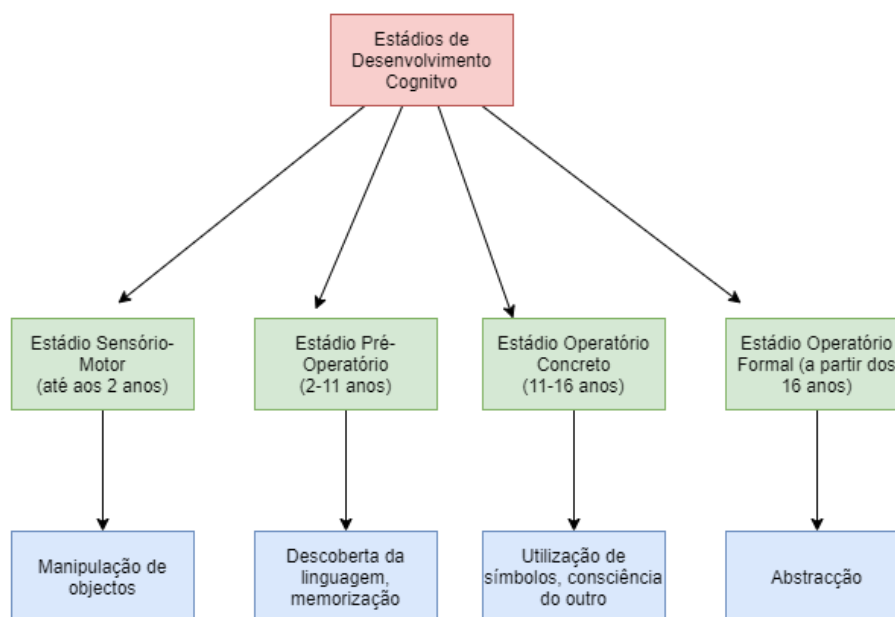


Fig.4 - Estádios de Desenvolvimento em Piaget. Adaptado de WOOD, Kay - *Piaget's Stages* [em linha]. Georgia. Universidade da Georgia. 2001 [Consult. em 02 de Maio de 2021] Disponível:<https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/wpcontent/uploads/2011/07/psych406-5.3.2.pdf>

⁶³ ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *op.cit.*, p.62

⁶⁴ MARQUES, Ramiro - *Modelos Pedagógicos Actuais*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas, p.34

⁶⁵ Cf. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *op.cit.*, p.63

Várias foram as implicações da teoria de desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget para a pedagogia. Para Piaget, o objetivo da educação deveria passar pelo desenvolvimento cognitivo, o que implica que as “[...] *experiências formais de ensino não devem dissociar-se das experiências naturais, sendo desejável que, sempre que possível, um determinado tópico ou assunto seja ensinado a diferentes níveis, consoante o estágio de desenvolvimento [...]*”.⁶⁶ Para que tal fosse concretizável, espera-se um ensino centrado na atividade do aluno, que estimula a participação do mesmo na construção do seu saber e que respeita a sua espontaneidade.⁶⁷

Por outro lado, do professor espera-se que seja capaz de criar um ambiente que estimule a aprendizagem, orientando aos alunos os materiais necessários para a resolução dos problemas colocados em sala de aula.⁶⁸ Piaget acrescenta que o processo aprendizagem deve ser significativo, e que não pode ser apenas o resultado de mera memorização ou da aplicação de castigos.⁶⁹

A noção de “aprendizagem significativa”⁷⁰ está patente em todos os teóricos cognitivistas, e a fundamentação por detrás deste conceito devemos-la a David Ausubel. Para Ausubel, o “[...] *aluno aprenderá significativamente novas ideias se e só se estas forem incorporadas [...] na sua estrutura cognitiva*”,⁷¹ sendo que este tipo de aprendizagem é diametralmente oposto a um tipo de aprendizagem que Ausubel cataloga como sendo “mecânica”, em que o aluno se limita a memorizar e reproduzir a informação obtida.⁷²

Ausubel procurou também identificar os mecanismos usados na obtenção do conhecimento, ou seja, se o mesmo foi obtido por via de uma ação de “descoberta” desencadeada pelo aluno ou se limitou a receber passivamente o conhecimento que fora transmitido por um educador.

⁶⁶ *Ibidem.*, p.102

⁶⁷ Cf. MARQUES, Ramiro - *Modelos Pedagógicos Actuais*, pp.36-37

⁶⁸ *Ibidem.*, p.37

⁶⁹ *Ibidem.*,

⁷⁰ Mesmo teóricos críticos do construtivismo educativo, como Carl Rogers, não deixaram de utilizar o conceito de aprendizagem significativa, embora entendida à luz de uma visão humanista em educação.

⁷¹ GRAÇA, Margarida; VALADARES, Jorge, *op.cit.*, p.19

⁷² ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *op.cit.*, p.104

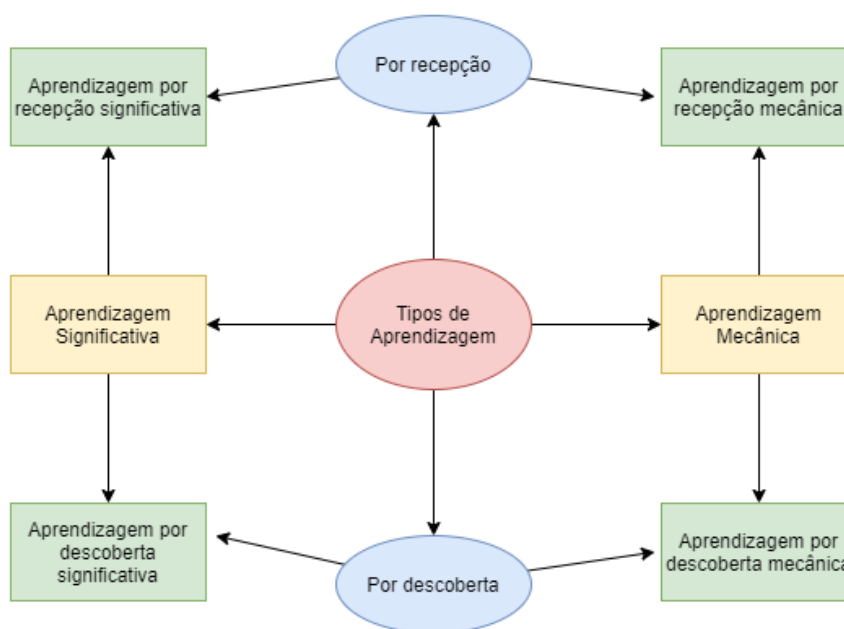


Fig.5 – Os tipos de aprendizagem segundo David Ausubel

As formas de aprendizagem significativa implicam sempre que um aluno consiga aprender e integrar novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva já existente, independentemente se partem de uma receção de conteúdos elaborada por um professor de forma lógica (aprendizagem por receção significativa) ou se o aluno chega por si próprio à resolução do problema (aprendizagem por descoberta significativa). Por outro lado, as formas de aprendizagem mecânica estão, como já afirmamos, ligadas a uma memorização do conhecimento, sem qualquer integração do mesmo por parte do aluno na sua estrutura cognitiva.⁷³

⁷³ Cf. *Ibidem.*, pp.104-105

Considerando que nenhum dos modelos de aprendizagem é perfeito, Ausubel propõe um modelo de ensino de descoberta orientada/guiada (ensino pela descoberta guiada). Esta estratégia de ensino obriga que o professor organize a relação de ensino aprendizagem de forma a que a informação seja apresentada de forma organizada e lógica, implicando que *“[...]objetivos que pressupõem conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que esses conhecimentos estejam realmente presentes e segundo estratégias que facilitem a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos e que visem uma melhor facilitação e retenção da aprendizagem.”*⁷⁴

Assim sendo, Ausubel propõe o uso de organizadores avançados, sumários no final das aulas, esquemas conceptuais e exercícios de revisão, que ajudam a sintetizar e a sistematizar os novos conhecimentos e a integrá-los nos já existentes.⁷⁵

4.1.2 O sociocognitivismo de Jerome Bruner

A pedagogia sociocognitivista de Bruner edificou-se sobre o pensamento piagetiano. Não obstante Bruner resgate a teoria de desenvolvimento cognitivo proposta por Jean Piaget, Bruner reformulará a teoria piagetiana tendo em conta o peso decisivo exercido pelos fatores externos no desenvolvimento da cognição humana, sobretudo o peso da linguagem.

⁷⁴ *Ibidem.*, p.105

⁷⁵ *Ibidem.*,

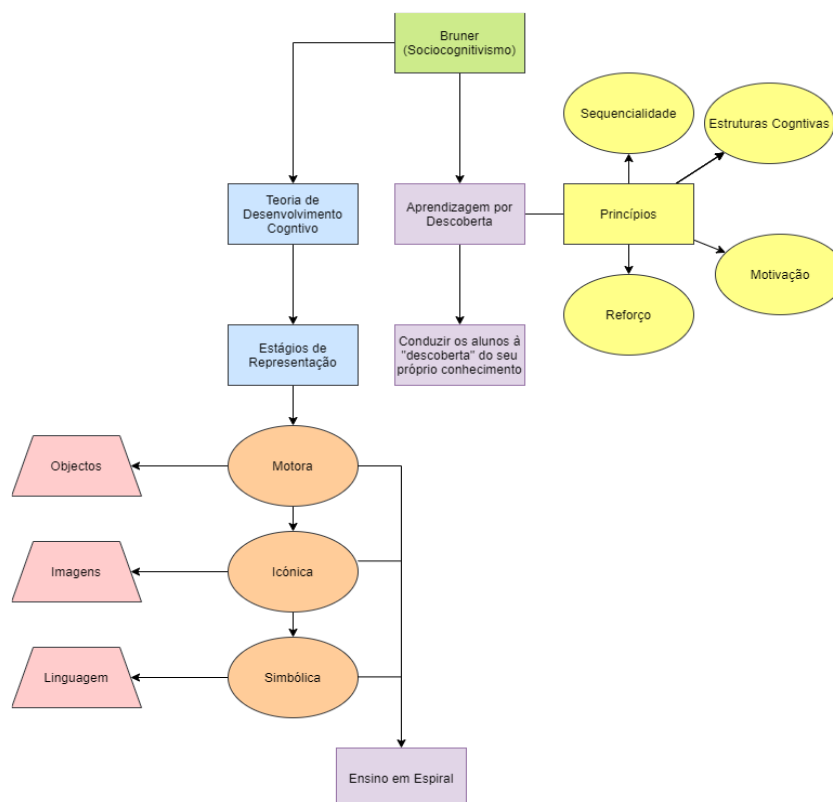


Fig.6 – O sociocognitivismo de Jerome Bruner

Como afirma Ramiro Marques, que “[...] Bruner acentua o carácter contextual dos factos psicológicos (...) Um outro aspeto que diferencia a teoria de Bruner da teoria de Piaget é o papel que o primeiro concede à cultura, à linguagem (...) levando-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante.”.⁷⁶

Assim sendo, Bruner reconhece a importância dos estímulos externos para o desenvolvimento cognitivo do ser humano assim como do papel da linguagem, que “[...] tem um papel amplificador das competências da criança, ajudando-a a uma maior interação com o meio cultural”.⁷⁷ Deste modo, e partindo desta lógica, Bruner apresenta as premissas necessárias para o desenvolvimento da cognição humana e, por consequente, da sua proposta pedagógica.

⁷⁶ MARQUES, Ramiro – *Modelos Pedagógicos Actuais*, pp. 40-41

⁷⁷ *Ibidem.*,

Se para Bruner a linguagem é crucial para a compreensão do mundo, então o acto de ensinar é facilitado pela linguagem. Paralelamente, o ensino consiste num exercício que obriga o docente a interagir sistematicamente com os seus alunos, assumindo uma função de mediador/intermediário na relação dos mesmos com o meio ambiente.⁷⁸

Desta forma, o docente tem de agir de modo que o desenvolvimento cognitivo das crianças produza uma maior independência destas face aos estímulos exteriores, que deverão ser progressivamente interiorizados dentro de um “armazém mental”. Desta forma, as crianças serão capazes de desenvolver as capacidades necessárias para interpretar o mundo, tomar consciência de si, descrever por via simbólica os seus atos e pensar e desenvolver a capacidade de abstração e de reflexão perante qualquer questão que lhes seja colocada.⁷⁹

Será com base nestas premissas que Bruner revê e reformula os estágios de desenvolvimento cognitivo formulados por Piaget, pois reconsidera o peso da linguagem e do meio envolvente. A reformulação proposta por Bruner prevê assim uma divisão em 3 estádios de representação distintos. Cada estádio caracteriza-se pelo mecanismo preferencial que cada criança utiliza para interpretar/integrar a informação originária do meio ambiente.

O primeiro estádio corresponde ao estádio da representação motora, que vai até aos 3 anos de idade. Nesta fase, a criança interage com o mundo sobretudo a partir da manipulação de objetos. Entre os 3 e os 9 anos, a criança transita para um estádio de representação icónica, sendo por isso capaz de interpretar a realidade em redor como reproduzir a mesma. O terceiro e último estádio corresponde ao estádio da representação simbólica, pois a partir dos 9 anos a criança já é capaz de utilizar a linguagem para a construção de símbolos de ordem abstrata e sem ligação direta ao real.⁸⁰

⁷⁸ Cf. em BRUNER, Jerome – *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966, pp. 5-6.

⁷⁹ Cf. *Ibidem.*,

⁸⁰ Cf. BRUNER, Jerome – *The Course of Cognitive Growth*. *American Psychologist*. Washington. Nº19 (Janeiro 1964), p.2.

Não obstante, Bruner não se limita a categorizar os estádios que definem os modos como o ser humano adquire e aplica o conhecimento. Para o autor, é fundamental compreender que a procura do conhecimento não se circunscreve a um automatismo biológico. São várias os motivos que levam o ser humano a querer interagir e conhecer o mundo em redor, seja por uma questão de mera curiosidade como pela procura de competência, a reciprocidade e por fim a construção de fins narrativos que imprimem um significado à existência humana.⁸¹

A descrição do processo do desenvolvimento da cognição no ser humano é fundamental para compreendermos de que forma Bruner monta a sua pedagogia. Observámos que a aquisição do conhecimento é um desejo inato e que segue diferentes estádios, e é com base nesta conclusão que o autor indica os quatro princípios chave da sua teoria de instrução.

Bruner reconhece antes de mais o papel da motivação na aprendizagem, o que obriga a qualquer docente identificar quais as experiências ou afinidades intrínsecas que levam um aluno a querer aprender determinada matéria. De seguida a relação ensino-aprendizagem tem de ser coordenada por uma estrutura cognitiva bem delineada. O ensino tem de ser assim organizado de acordo com uma estrutura que a partir de um conjunto de proposições apresentadas gerar novas proposições e, por consequente, mais conhecimento.

Não obstante, Bruner estipula que uma boa estrutura cognitiva deverá ser económica, ou seja, a compreensão de um determinado tópico deverá partir da menor quantidade de informação possível. Um exemplo que respeita o princípio da economia corresponde a utilização por parte de um docente de esquemas conceptuais ou resumos durante as aulas.⁸²

⁸¹ Cf. BRUNER, Jerome – *Toward a Theory of Instruction*, pp. 113-118.

⁸² Cf. *Ibidem.*, pp. 40-51.

A estrutura cognitiva deverá ser também sequencial (princípio da sequencialidade), que parta do concreto para conceitos gerais e complexos, respeitando também o princípio de que uma abordagem sequencial segue igualmente a ordem dos estádios de desenvolvimento cognitivo. Isto significa que um docente ao abordar qualquer assunto científico, quando possível, deverá privilegiar numa primeira instância uma abordagem motora, depois icónica e no fim simbólica. Por último, e não menos relevante, é a importância do reforço (*feedback*) na relação ensino-aprendizagem. Nenhum aluno aprende eficazmente se não se encontrar ciente do seu progresso. Por outro lado, a avaliação do desempenho dos alunos por parte dos docentes deverá estar enquadrada num percurso de aprendizagem delineado por uma estrutura previamente construída.⁸³

Desta forma, rapidamente concluímos, tal como Bruner, que a aprendizagem consiste num “[...] processo ativo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida”.⁸⁴ Os quatro princípios acima referidos são o alicerce de uma teoria educativa que estipula que a aquisição do conhecimento se move pela descoberta de soluções para os diversos problemas que se colocam, e é a partir da sua organização e categorização destas descobertas que os alunos constroem o conhecimento do mundo.⁸⁵ Assim sendo, a relação ensino-aprendizagem deverá assim possibilitar o desenvolvimento pelos alunos de competências relativas à resolução de problemas e de pesquisa e tratamento de informação.

Estamos perante aquilo que Bruner por designou como aprendizagem por descoberta (*discovery learning*), uma metodologia de ensino que obriga a realização de atividades de pesquisa, análise de problemas, entre outras atividades, de modo que os alunos aprendam os conceitos e ideias-chaves fundamentais da disciplina em estudo, com base em estruturas cognitivas. Pretende-se no fim que os alunos venham ao encontro do cerne da metodologia científica por detrás de cada disciplina e possam depois aplicá-la noutros contextos.⁸⁶

⁸³ Cf. *Ibidem.*, BRUNER, Jerome – *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1999, pp.23-24.

⁸⁴ ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *op.cit.*, p.103

⁸⁵ Cf. *Ibidem.*,

⁸⁶ ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *op.cit.*, p.103; BRUNER, Jerome – *Toward a Theory of Instruction*, p.20; ROWLAND, Thomas – Jerome S. Bruner: A Philosopher of Educational Psychology. *Journal of Thought*, Vol.3, Nº2 (Abril 1968), pp.109-110.

Por isso mesmo é que Bruner afirma que o pensamento indutivo não merece ser desprezado, porque é sempre o primeiro passo para uma pessoa parta à descoberta de um tópico. Se alguém apresenta ideais e conclusões de forma imediata e subconsciente, um docente deverá encorajar o aluno a descobrir, agora analiticamente, se essas conclusões são verdadeiras ou falsas.⁸⁷

Bruner é também apologista da ideia de Ensino em Espiral. Como afirma mais uma vez Ramiro Marques, “*O conceito de aprendizagem em espiral pode enunciar-se da seguinte forma: qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde.*”.⁸⁸ Desta forma, o currículo escolar deveria ser organizado em espiral e estar em concordância com os estágios de desenvolvimento cognitivo, de acordo com o já mencionado princípio da sequencialidade.

Bruner dá-nos um exemplo prático de como abordar um assunto complexo como a tragédia humana na literatura. Se é nos evidente que uma criança de 8 anos terá imensa dificuldade em ler e compreender uma obras complexa como o *Rei Édipo*, não deixa de ser possível abordar o tema com recurso a outro tipo de recursos didáticos, como por exemplo, uma gravura que ilustra uma cena da peça (ambos recursos adequados à idade dos alunos, pois são de natureza icónica).

Mais tarde, quando chegassem ao liceu, o estudo destas obras seria retomado, e os alunos já seriam capazes de tratar de temas mais abstratos, como a caracterização das motivações das personagens principais, contexto histórico em que foi redigida a peça, etc.⁸⁹

⁸⁷ Cf. BRUNER, Jerome – *The Process of Education*, p.58

⁸⁸ MARQUES, Ramiro – *Modelos Pedagógicos Actuais*, p.44

⁸⁹ BRUNER, Jerome – *The Process of Education*, pp. 52-53

Em suma, o sociocognitivíssimo de Bruner permite a criação de condições propícias para uma aprendizagem que seja significativa para o aluno, e que não seja apenas meramente memorizada.⁹⁰ O aluno é um agente ativo assim como o professor, pois este deverá ter um papel interventivo, na medida que deverá possuir “[...] *a capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento*”.⁹¹

4.2 O humanismo em Carl Rogers

Carl Rogers (1902-1987) foi um influente psicoterapeuta e pedagogo norte-americano e um dos grandes mentores da corrente humanista na psicologia. O pensamento humanista de Rogers caracteriza-se primeiramente pela noção de que todos os seres humanos caracterizam-se por uma “[...] *tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para as desenvolver de maneira a favorecer a sua conservação e o seu enriquecimento*.”⁹² Esta afirmação reflecte que para Rogers a condição humana é descrita como sendo fundamentalmente positiva (boa), e que qualquer pessoa em situação de liberdade plena procura realizar-se e atingir uma vida plena.⁹³

A aplicação desta filosofia será sentida no campo da psicoterapia e na formulação de uma técnica terapêutica que representa o maior contributo de Carl Rogers para a psicologia, a designada Terapia Centrada no Cliente (TCC). A TCC era uma terapêutica que determinava que a relação entre terapeuta/cliente deveria ser uma relação livre, empática, franca e autêntica, icentivada pelo próprio terapeuta.

⁹⁰ ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *op.cit.*, p.104

⁹¹ *Ibidem.*, p.103

⁹² HANNOUN, Herbert – *A atitude não-directiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980, p.76

⁹³ *Ibidem.*, p.77

Ao possibilitar a criação de um ambiente positivo, o cliente sentir-se-ia confortável para exprimir os seus sentimentos e anseios, o que por sua vez conduziria a um maior conhecimento de si e à transformação da sua própria personalidade. Assumido assim que o ser humano é naturalmente bom e as suas aspirações legítimas, competia ao terapeuta facilitar (por via da empatia) a viagem de auto-descoberta do paciente, daí que numa lógica rogeria o terapeuta seja visto como um “facilitador”.⁹⁴

Assim sendo, a pedagogia de Carl Rogers não é mais de que uma extrapolação do seu pensamento humanista e das suas técnicas terapêuticas que desenvolveu para o contexto escolar. Para a melhor compreendermos, tenhamos presente que a pedagogia humanista de Carl Rogers surgiu em primeiro lugar como uma crítica declarada ao ensino tradicional. Não obstante, Rogers vai mais longe inclusive. Como o próprio afirma, “[...] ensinar, a meu ver, é uma função exageradamente supervalorizada [...] Ensinar significa “instruir”. Pessoalmente não estou muito interessado em instruir o outro sobre o que deveria saber ou pensar [...] Porque, penso eu, ensinar suscita questões, todas elas falsas. Assim que focalizamos o ensino, surge a questão: ensinar o quê?”⁹⁵

Para Rogers, todo e qualquer conhecimento que não emane directamente do aluno deve ser rejeitado. Esta premissa pressupõe a negação de que é possível um docente leccionar conteúdos, pois o conhecimento em si é incomunicável entre indivíduos. Isto é, “[...] não há verdadeiros conhecimentos além daqueles que eu próprio tiver adquirido pelas minhas próprias pesquisas, pelo meu próprio esforço, sem nenhum contributo exterior. Assim uma comunicação de outrém tocar-me-á, certamente, enquanto dela conservar a recordação, mas não captarei intimamente o seu significado.”⁹⁶

⁹⁴ Cf. MARQUES, Ramiro – A Arte de Ensinar. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998, p.77; BERTRAND, Yves, *op.cit.*, p.46, HOLDEN, Constance – Carl Rogers: Giving People Permission to be Themselves. *Science*. Vol. 198, n°4312 (Out. 1977), p.31.

⁹⁵ ROGERS, Carl - *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977, pp.109-110

⁹⁶ HANNOUN, Herbert, *op.cit.*, p.59

Enfim, para Rogers o professor não deve “ensinar”, pois tal é simplesmente impossível, dada a natureza intransmissível do conhecimento. Mas se o professor não ensina, qual passaria a ser o seu papel? O idêntico ao de um terapeuta (segundo lógica da TCC). O professor é um facilitador, e o seu dever é o de *“facilitar a mudança e a aprendizagem”*⁹⁷. Como sintetiza Ramiro Marques, *“O professor assume o papel de psicoterapeuta, numa relação de ajuda que permite ao aluno um melhor conhecimento de si, a tomada de consciência dos seus valores e das suas necessidades. O papel do professor não é provocar mudanças comportamentais, mas sim ajudar o aluno a conhecer as suas necessidades e a autodirigir a sua educação em direção do seu potencial humano”*⁹⁸

O professor não ensina, *facilita*. E tal como se sucede na TCC, a relação professor/aluno deverá estar pautada por um clima positivo e livre, que conduza o discente à sua autodescoberta e ao conhecimento. Nenhuma aprendizagem é possível se não existir tal clima, e Rogers identifica algumas atitudes essenciais a serem tidas em consideração pelos docentes. A começar pela noção de autenticidade. Para Rogers, *“Quando o facilitador [professor] é uma pessoa real, se se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz [aluno], sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente”*⁹⁹. Desta forma, o professor não deverá esconder as suas emoções dos alunos, deverá assumir uma relação plenamente franca com os alunos, sendo assim uma figura palpável da qual os alunos possam depois vir-se a rever.

Outras atitudes a serem cultivadas pelo professor e que Rogers identifica como essenciais para a facilitação de aprendizagem são o apreço, a aceitação e a confiança. Como o próprio mais uma vez afirma, *“[O apreço] é um interessar-se pelo aprendiz [aluno], mas um interesse não-possessivo. É a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito.”*¹⁰⁰.

⁹⁷ ROGERS, Carl, *op.cit.*, p. 110

⁹⁸ MARQUES, Ramiro – *A Arte de Ensinar*, p.78

⁹⁹ ROGERS, Carl, *op.cit.*, p.112

¹⁰⁰ *Ibidem.*, p.115

Autenticidade, apreço, aceitação e confiança são elementos-chave para uma relação positiva entre professores e alunos, e que permite a compreensão empática por parte do docente da natureza afetiva e intelectual do seu discente. Enfim, um professor autêntico, que aprecia e aceita incondicionalmente os alunos tal e qual como são e neles deposita confiança, é um professor capaz de compreender os anseios e as emoções dos seus alunos, sem nunca os julgar ou avaliar.¹⁰¹

Rogers prossegue na identificação das qualidades essenciais de um professor facilitador. Para o psicólogo norte-americano, um professor, enquanto facilitador das aprendizagens, tem de ser visto como responsável pelo estabelecimento de um ambiente positivo em sala de aula, devendo por isso trazer à toa tanto os propósitos individuais quanto os de grupo. O professor não se envolve em conflitos e deixa os alunos intervirem livremente, respeitando os desejos e os impulsos de cada um. As manifestações emocionais dos alunos devem ser encaradas como fontes de motivação para a aprendizagem. O professor organiza a aprendizagem e disponibiliza os recursos necessários para uma aprendizagem mais ampla, sendo que se vê a si mesmo com o um recurso à disposição da turma.¹⁰² Como refere mais uma vez Ramiro Marques, “*O professor funciona como um “alter ego” benevolente [...]*”¹⁰³.

Isto significa também que um docente assume para si mesmo a responsabilidade de criar um clima de receptividade, permitindo a crescente participação dos alunos. Deverá por isso partilhar com a turma os seus próprios sentimentos e ideias, sem impor ou exigir nada aos alunos, estando simultaneamente atento aos sentimentos manifestados pelos seus discentes. Não menos importante, é o reconhecimento que o professor tem de reconhecer as suas próprias limitações.¹⁰⁴ Como concluí Carl Rogers, um professor “*[...] só pode proporcionar liberdade a seus alunos na medida em que se sente confortável a dar esta liberdade. Só pode ser compreensivo na medida em que deseja realmente entrar em comunhão com o mundo interior dos seus alunos*”.¹⁰⁵

¹⁰¹ *Ibidem.*, p.117

¹⁰² *Ibidem.*, p.165

¹⁰³ MARQUES, Ramiro – *A Arte de Ensinar*, p.78

¹⁰⁴ ROGERS, Carl, *op.cit.*, p.166

¹⁰⁵ *Ibidem.*,

Às qualidades do professor Rogers identifica também os princípios essenciais para a concretização de uma aprendizagem que seja significativa para o aluno. À semelhança de Bruner, Rogers reconhece que os seres humanos são curiosos por natureza e por isso têm dentro si todo o potencial para querer aprender. Mas para que uma aprendizagem significativa ocorra, os conteúdos lecionados têm de estar em sintonia com os objetivos pessoais de cada aluno.¹⁰⁶

Por outro lado, qualquer aprendizagem que se traduza numa mudança comportamental é encarada como uma ameaça e suscita reações adversas. Porém, se as ameaças externas forem reduzidas ao mínimo, a aprendizagem é concretizável.¹⁰⁷ A realização de exames e a atribuição de classificações são vistas, de acordo com este prisma, como ameaças à aprendizagem, por causa da ansiedade que provocam nos alunos, dificultando assim a verdadeira aprendizagem.¹⁰⁸ Este modelo de aprendizagem valoriza assim o papel da autocrítica e da autoavaliação, fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da independência dos alunos, em detrimento de qualquer forma de avaliação externa, que é vista como secundária ou até mesmo como desnecessária.¹⁰⁹

Ademais, uma aprendizagem significativa só ocorre se uma aprendizagem for de natureza experiencial/prática, que implica necessariamente a participação ativa do aluno na construção do seu saber, na medida em que é o aluno que procura os problemas que deseja solucionar, e o envolve por completo, seja a nível emocional como intelectual. O envolvimento total do aluno neste processo traduz-se numa aprendizagem duradoura.¹¹⁰ Por fim, uma aprendizagem só é socialmente útil se for uma aprendizagem aberta à mudança.¹¹¹

¹⁰⁶ *Ibidem.*, p.160

¹⁰⁷ *Ibidem.*, pp.160-161

¹⁰⁸ *Ibidem.*, p.156

¹⁰⁹ *Ibidem.*, p.164

¹¹⁰ *Ibidem.*,

¹¹¹ *Ibidem.*, pp.163-164

Um dos melhores exemplos práticos da aplicação da pedagogia rogeriana e onde vemos reveladas os princípios anteriormente invocados são as entrevistas não-diretivas. Como define Ramiro Marques, a “[...] *A entrevista não diretiva é um conjunto de encontros entre o professor e o aluno, nos quais o professor ajuda o aluno a explorar as suas emoções e os sentimentos num processo que conduz ao autoconhecimento [...] pretende-se aconselhar os alunos sobre as dificuldades e progressos na aprendizagem e sobre os seus gostos e interesses em matérias de conhecimento*”.¹¹²

Sequência da Entrevista Não Diretiva		Etapas do crescimento pessoal do aluno:
1) Definição de situação de ajuda	O professor encoraja a expressão livre dos sentimentos e das emoções, criando um clima positivo.	Catarse (derrube de barreiras psicológicas)
2) Exploração do problema	O professor ajuda o aluno a identificar o problema	
3) Tomada de consciência	O aluno discute o problema e fala abertamente do que o preocupa	Novas perceções
4) Tomada de decisão	O professor ajuda o aluno a tomar decisões que possibilitem a superação do problema	Tomada de decisões e escolha de novos objetivos
5) Integração	O aluno aceita caminhar em direção a novas soluções	Autonomia, confiança, independência e novas orientações

Fig.7 – Sequência da Entrevista Não Diretiva, adaptado de MARQUES, Ramiro – *A Arte de Ensinar*, pp 79-80

¹¹² MARQUES, Ramiro – *A Arte de Ensinar*, p.78

Conforme podemos observar na figura nº7, a entrevista não-diretiva renega o papel de instruir que tradicionalmente é conferido ao professor, passa o ónus da aprendizagem para o aluno, que fica por isso encarregue, se assim o entender, de explorar livremente o que atormenta. O professor fica encarregue de encaminhar os alunos e de criar as condições necessárias que os levem a procurá-lo.

Em suma, o modelo humanista de Carl Rogers antagoniza os modelos de aprendizagem que ora se centram na importância dos conteúdos ou no desenvolvimento de estruturas cognitivas. Como já vimos, o seu pensamento pedagógico está intimamente ligado a uma construção mental que concebe o ser humano como uma criatura boa por natureza, em que o mal surge da corrupção provocada pelo progresso.¹¹³ A pedagogia não diretiva assume assim que o ser humano já tem dentro de si todo o que precisa para ser feliz, e é desta premissa que compreendemos fundamentalmente o porquê desta pedagogia ser a antítese do ato de ensinar.

4.3 O método expositivo

O método expositivo (que também podemos designar de tradicional ou magistral) pode ser definido como sendo “[...] *aquele em que o formador [professor] desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado. Na medida em que a comunicação é descendente, do formador [professor] para o formado [aluno], este não passa na maior parte dos casos de um agente passivo*”.¹¹⁴ A aula expositiva é caracterizada pelo predomínio da atividade do professor no processo didático, em que este tem geralmente uma finalidade informativa no qual o conhecimento limita-se a ser transmitido pelo professor e memorizado pelos alunos.¹¹⁵

¹¹³ No fundo uma alusão ao mito do bom selvagem, cujas referências encontramos no filósofo genebrino Jean Jacques Rousseau.

¹¹⁴ FERRO, António – *O Método Expositivo*. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional, 1993, p.6

¹¹⁵ Cf. BALCELLS, Jaime; MARTIN, José – *Os Métodos no Ensino Universitário*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985, 23-24

O método expositivo é a estratégia de ensino mais antiga e difundida, que remota à antiguidade clássica, sendo, no entanto, na academia medieval que o uso deste método melhor se evidencia. A partir das lições (*lectiones*), os grandes mestres medievais dedicavam as suas aulas à leitura e comentários dos textos clássicos que serviam de base ao curso ensinado.¹¹⁶ A utilização histórica do método expositivo está intimamente interligada com uma conceção académica do ensino, que concebia que a principal função da educação passaria sim pela “[...] *transmissão da herança cultural clássica* [...]”.¹¹⁷

Assim sendo, uma lição (*lectio*) consistiria na leitura e análise por parte do professor de textos religiosos (como a Bíblia) ou de autores greco-latinos. Nestas obras estariam contidos valores imutáveis e fundamentais ao desenvolvimento do ser humano sendo por isso consideradas repositórias de toda a verdade e beleza. Assim sendo, a educação tradicional visava então mobilizar o homem para alcançar esses valores, de modo a levar uma vida espiritualmente enriquecedora e que superasse os constrangimentos do dia a dia.¹¹⁸

Como afirmou Hegel, “*o espírito e o fim do nosso estabelecimento*¹¹⁹ *é a preparação para o estudo erudito, e com efeito, uma preparação que está edificada na base dos gregos e dos romanos. Desde alguns milénios é este o solo no qual assentou toda a cultura [...]*”¹²⁰ Para todos os efeitos, e como novamente afirma o filósofo alemão, “*o tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalharam as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservar e o transmitir à posterioridade. O professor tem de se considerar como guarda e sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie*”¹²¹

¹¹⁶ *Ibidem.*, p.21.

¹¹⁷ MARQUES, Ramiro – *Modelos Pedagógicos Actuais*, p.11

¹¹⁸ SUCHODOLSKI, Bogdan – Education for the Future and Traditional Pedagogy. *International Review of Education*. Vol.7, nº4 (1961), pp. 420-421

¹¹⁹ Hegel refere-se ao Ginásio de Nuremberga, do qual foi docente.

¹²⁰ HEGEL, Friedrich – *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1994, p.29

¹²¹ *Ibidem.*, p.23

Nas afirmações de Hegel temos claramente explanado uma visão educacional que define o professor enquanto uma fonte inquestionável de conhecimento e os alunos como meros recipientes do mesmo. A relação pedagógica pauta-se assim pela centralidade dos conteúdos e ignora/menospreza restantes dimensões da aprendizagem.

Assim sendo, mesmo considerando os contributos da pedopsicologia e as constantes mudanças na organização socioeconómica de uma comunidade, o ensino deveria permanecer único e invariável. A função do homem é sempre mesma, independente do contexto espaço-temporal, como caracterizou assim Robert Maynard Hutchins (1899-1977), um dos grandes pensadores do pensamento académico em educação.¹²² As teorias académicas são herdeiras de uma pedagogia quase milenar, de espírito classicista e erudita, mas que atualmente é desvalorizada e estudada de relance.¹²³ Não obstante, e apesar das críticas que lhe são constantemente votadas, o método expositivo continua a ser comumente usado, seja nas escolas como nas próprias universidades. A título de exemplo, verificamos que em 55% das aulas no ensino superior norte-americano na área das *STEM*¹²⁴ são expositivas.¹²⁵

Tal se sucede porque o método expositivo apresenta claras vantagens que o tornam de uso conveniente quando comparado, por exemplo, com a metodologia de aprendizagem ativa (por descoberta) proposta por Bruner. Como identificam Balcells e Martin, as aulas expositivas são vantajosas na medida que permitem a facilidade e a economia do tempo na preparação deste tipo de aulas; tornam acessíveis disciplinas ou conteúdos difíceis ou pouco motivantes; permitem uma aquisição de um conhecimento sintético relativamente a um novo tema; facilitam uma abordagem imparcial quando se trata de um tema controverso; contribuem para a processão de informação junto de alunos com dificuldades e por último a capacidade do docente motivar o aluno se o primeiro possuir um conhecimento vasto do conteúdo.¹²⁶

¹²² BERTRAND, Yves, *op.cit.*, p.205

¹²³ O nosso percurso de formação docente testa esta afirmação, pois é tanto desvalorizado o uso do método expositivo em sala de aula como não se mencionam as teorias académicas em educação.

¹²⁴ De *Science, Technology, Engineering e Mathematics* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

¹²⁵ Ver em STAINS Marilyne [et.al.] - Anatomy of STEM Teaching in American Universities: A Snapshot from a Large-Scale Observation Study. *Science*. Washington. Vº359, Nº6383 (Março 2018), pp 1468–1470

¹²⁶ BALCELLS, Jaime; MARTIN, José, *op.cit.*, p.26

Por outro lado, a aula expositiva acarreta riscos, a nível de se afastar da vivência real e das experiências dos estudantes, não fomentar a participação dos alunos nas aulas nem o desenvolvimento de capacidades intelectuais complexas (análise, avaliação, etc.), não atende à heterogeneidade dos alunos (contextos culturais, modos de aprendizagem, etc.), não ser capaz de enquadrar as aprendizagens em situações práticas e, não menos importante, ser um modo de aula potencialmente desmotivante.¹²⁷

Algumas condicionantes negativas do método expositivo podem ser ultrapassadas, mediante algumas sugestões que passam pelo “[...] reforço do domínio de técnicas de comunicação verbal e não verbal pelos professores [...] organizar [os conteúdos] de maneira simples, padronizada, uma sequência argumentativa; usarem de modo adequado a entoação [...] usarem com conveniências as mãos como forma de expressão; recorrerem a expressões faciais e demais posturas corporais adequadas a cada situação [...], perceberem que o melhor recurso de apoio às suas aulas são eles próprios”.¹²⁸

Não obstante as sugestões apresentadas, elas não conseguem responder à totalidade das lacunas apresentadas pelo método expositivo. As vantagens ao nível da economização e da padronização a nível da preparação das aulas constata-se as dificuldades de adequar uma aula expositiva a todos os públicos, como também facto que as metodologias de ensino ativo promovem melhor o desenvolvimento de competências, como por exemplo, o trabalho em equipa.

¹²⁷ RIBEIRO, Célia – A Aula Magistral ou Simplesmente a Aula Expositiva. *Máthesis*, Nº16 (2007), p.192; FERRO, António, *op.cit.*, p.19

¹²⁸ MITHÁ, Gabriel Ribeiro - *O Ensino da História*. Lisboa: FFMS, 2012.p.72

4.4 A aplicação dos modelos de aprendizagem em contexto de estágio

Somos da opinião que um professor em formação tende a replicar os mestres que o influenciaram, fosse quer pelas suas qualidades humanas ou pela sua sabedoria. No nosso caso em particular, os docentes que nós temos como referência e exemplo nunca se distanciaram de um modo de ensinar que podemos classificar como expositivo/magistral. Por outro lado, e na medida em que nos é possível relembrarmos das suas aulas, lembramo-nos da existência de um clima de abertura que possibilitava o diálogo e a experimentação. Nenhum destes professores poderia ser caracterizado como o típico professor tirano, totalmente alienado dos seus alunos e que se vê a si mesmo como um “[...] *autêntico soberano na sala de aula*”.¹²⁹

Não obstante, a imagem do professor enquanto soberano alienado, somente preocupado em transmitir os conteúdos da sua disciplina (de modo a “cumprir com o programa”) é aquela que é constantemente associada à utilização do método expositivo. Queremos desmitificar um pouco esta conceção, demonstrando assim como é possível utilizar o método expositivo sem que se rejeite o contributo inestimável de pedagogos como Piaget, Ausubel, Bruner e Rogers. Este exercício de reconciliação de teorias e visões educativas conflituosas marcou o nosso estágio.

A preferência pelo método expositivo também se relaciona com as condicionantes existentes ao nível do próprio estágio. As normas sanitárias em vigor na ESRDA¹³⁰ comportam várias restrições na forma como ficou organizado o espaço da sala de aula. Por exemplo, só se pode sentar um aluno por carteira e o lugar onde o aluno se senta é permanente. Deste modo, ficou-nos vedada a possibilidade de realizar trabalhos de grupo em sala de aula, uma vez que tal implicaria uma reorganização do espaço que ia de encontro com as regras de distanciamento físico.¹³¹

¹²⁹ MONTEIRO, Miguel - *Didáctica da História*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001, p.27

¹³⁰ Conforme consta no plano de contingência escolar, que pode ser consultado *online* na página institucional da ESRDA.

¹³¹ Temos presente as propostas de reorganização de espaço apresentadas por PROENÇA, Maria Cândida, *op.cit.*, pp. 54-56.

Não menos importante, o facto de termos escolhido uma turma do 12ºano de escolaridade obriga-nos a ter em conta o quão fundamental é a preparação dos alunos para a realização do Exame Nacional de História A. Se é verdade que as aulas não devem centrar-se somente na preparação para os exames nacionais, temos presente que a prova de História A é por norma a mais utilizada pelos alunos do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades no acesso ao Ensino Superior.

Assim sendo, são por estas razões que entendemos que o mais adequado seria manter a metodologia de ensino praticada pela docente cooperante, que é uma metodologia marcadamente expositiva. Não obstante, a construção das nossas aulas e a nossa própria forma de estar em sala foi marcadamente influenciada, como já referimos, pelas teorias cognitivistas (desde Piaget a Ausubel, mas com especial foque o contributo do pensamento de Jerome Bruner) e pelo humanismo presente em Carl Rogers.

O sociocognitivíssimo de Bruner ilustra-nos o percurso da aprendizagem humana, nos seus diferentes estágios de desenvolvimento, e como estes são marcados claramente pelo meio em que o ser humano se encontra inserido. Uma das qualidades da condição humana é uma curiosidade inata e por isso um dos fundamentos da teoria sociocognitiva passa por reconhecer o papel da motivação dos alunos em sala de aula. Um professor precisa de arranjar uma forma de perscrutar os seus alunos e desvendar quais são as motivações intrínsecas que os levam a querer aprender.

Do ponto de vista dos conteúdos lecionados, facilmente reconhecemos a sua pertinência quer do ponto de vista para a formação de uma consciência política e cívica, sendo por isso a temática dos regimes fascistas por norma interessante para os jovens. Assim sendo, existe a nosso ver uma motivação intrínseca para que os alunos queiram estar minimamente atentos, o que nos ajudou a planear as nossas aulas em conformidade.

Por outro lado, mesmo que não estejam motivados intelectualmente pelo tema, o desejo de obter uma boa classificação na disciplina e posteriormente no exame nacional é uma razão mais do que suficiente para que grande parte da turma esteja minimamente atenta.¹³² Como afirmou Bruner, a procura de competência é também uma motivação que nos impele à busca de conhecimento.

Ademais, como já afirmámos, a História é necessária para a compreensão do nosso lugar no mundo, e por isso temos também presente, tal como Bruner afirmou que outra das motivações para a busca de conhecimento passa inevitavelmente pela construção de fins narrativos para a existência humana.

Também tivemos alguma preocupação em tentar esquematizar a matéria lecionada, atendendo ao princípio de que a melhor forma de aprendizagem passa, tal como Bruner afirmou, pelo delineamento de uma estrutura cognitiva sequencial e económica, que sirva assim como base para a construção de qualquer saber científico. Procurámos assim sempre que possível apresentar esquemas e resumos que pudessem servir de suporte ao estudo dos alunos, assim como da realização de exercícios, dentro também da mesma linha de pensamento apresentada por David Ausubel.

Assim sendo, mesmo que tenhamos optado por uma dinâmica de aulas predominantemente expositiva, recorreremos a diferentes estratégias de ensino, inspiradas no modelo de aprendizagem por descoberta, que pudessem facilitar a interiorização dos conteúdos lecionados, tornando-os significativos para os nossos discentes. Seja pela partilha de textos literários ou historiográficos, como pela vista de um museu por via virtual, trouxemos para a nossa sala de aula diferentes possibilidades de como a História pode ser descoberta.

¹³² Ou seja, existe tanto uma motivação intrínseca por parte dos alunos em querer aprender (independente de qualquer fator de pressão externa, estando os alunos movidos pela curiosidade), como também uma motivação extrínseca (obtenção de uma boa classificação no teste que incida sobre esta matéria). Para uma melhor leitura sobre o contraste entre motivações intrínsecas vs extrínsecas, ler RYAN, Richard; DECI, Edward - *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* – *Contemporary Educational Psychology*. Vol 25 (2000), pp.54-67, ler RYAN, Richard; DECI, Edward - *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* – *Contemporary Educational Psychology*. Vol 25 (2000), pp.54-67

Não menos importante, um dos aspetos relevantes na teoria de Bruner foi o papel conferido ao reforço. Quanto foi-nos possível, mediante a realização de uma ficha de trabalho (ver anexo nº9), demos a todos os alunos um apreço individualizado e detalhado a cada um deles, de modo que depois cada um descobrisse os erros efetuados e como depois cada um poderia corrigir e melhorar o seu trabalho.

Do ponto de vista relacional tomamos como referência alguns princípios invocados por Piaget, como procurar criar um ambiente que estimulasse a participação dos alunos em sala de aula. No entanto, tomámos por referência a pedagogia humanista/não directiva de Carl Rogers. Embora esta teoria, do ponto de vista didático apresente bastantes falhas, tais como a “[...] *pouca importância concedida aos conteúdos disciplinares e aos resultados de aprendizagem*”¹³³ e “[...] *parece incompatível com uma escola de qualidade, capaz de preparar os alunos para o exercício de uma ocupação e capaz de lhes fornecer uma sólida cultura geral*”¹³⁴, foi considerável a influência que o humanismo rogeriano exerceu na forma como concebemos a relação com os alunos em sala de aula.

A sala de aula é um microcosmo de individualidades muito distintas, provenientes de contextos culturais, socioeconómicos e familiares diversos. Acrescente-se a isso as próprias dinâmicas de crescimento da adolescência, desde a descoberta da sexualidade até ao questionamento da autoridade. Assim sendo, concorde-se ou não com a proposta levantada pela pedagogia não diretiva, Rogers colocou duas questões fulcrais para a compreensão do que deve ser o ensino e como deve comportar-se o professor. Em primeiro lugar, embora não partilhemos da tese que ensinar seja fundamentalmente uma inutilidade, conseguimos perceber que um ensino desligado das aspirações interiores de cada aluno acabe por ser tornar infrutífero. Não podendo na prática um educador atuar como um verdadeiro facilitador em sala de aula, o mesmo poderá alcançar um meio termo e agir enquanto mediador entre as exigências do currículo e os desejos dos alunos.

¹³³ MARQUES, Ramiro – *A Arte de Ensinar*, p.81

¹³⁴ *Ibidem.*,

Suponhamos que numa turma do 11ºano em que a maior parte dos alunos é de origem brasileira seja do interesse dos mesmos que o professor aflore a temática da colonização e formação do Brasil, tema que o programa do secundário aborda muito sucintamente. Por um lado, uma turma do 12ºano que exija obter bons resultados no Exame Nacional quer um docente que os prepare para sua realização.

Por outro lado, já uma turma de 10ºano com graves problemas de indisciplina de desempenho escolar provavelmente precisa de um professor atencioso, respeitoso e que os sociabilize adequadamente mais do que lecionar História propriamente dita.¹³⁵ Com este exemplo trazemos o segundo ponto fulcral na reflexão de Carl Rogers. Independentemente das circunstâncias apresentadas, o ensino também só é possível se o professor conseguir criar um clima de profundo respeito e empatia para com os seus alunos.

Assim sendo, partilhamos totalmente das qualidades que Rogers utiliza para descrever um bom educador. Um professor tem de ser autêntico e apresentar-se tal como é aos alunos. A autenticidade não implica necessariamente uma perda da legitimidade e da autoridade do professor em sala de aula. Para nós implicou logo na primeira aula apresentarmo-nos aos nossos alunos como docentes estagiários, sujeitos também a uma avaliação, e que em fruto disso e da nossa inexperiência estávamos claramente nervosos e que por isso, caso não percebessem alguma coisa, poderiam estar confortáveis para nos colocarem qualquer pergunta. Ademais, encorajámos a constante participação dos alunos, e conseguir assim estabelecer um diálogo permanente e profícuo no decurso das nossas aulas.

Enfim, essa abertura de espírito permitiu-nos uma enorme relação de cumplicidade por parte dos nossos alunos, que de outra forma talvez não fosse possível. Esta abertura implicou também de nossa parte que aceitássemos os alunos tal como eles são e que depositássemos confiança nas suas capacidades. Por exemplo, não só nós nos mostrámos disponíveis para ouvir qualquer intervenção oral como nunca julgámos nenhuma pergunta como descabida ou impertinente.

¹³⁵ Claro que existe toda uma discussão em torno de qual deve ser o papel do professor na sala de aula. O professor é primeiramente um cientista na sua área, e questões do foro comportamental deveriam idealmente ser delegadas para outros especialistas (psicólogos, assistentes sociais, etc.) Por outro lado, acaba por ser o docente o primeiro interveniente a ter que dar resposta a este tipo de situações.

Um professor que respeita os seus alunos, compreende a pluralidade existente em sala de aula e dela retira força para as suas aulas, rapidamente conquista o seu lugar entre aqueles que tem a seu encargo.

5. Recursos didáticos usados:

5.1 O audiovisual

Tendo a nossa sala de aula um computador e videoprojector funcionais, as nossas lições tiraram todo o proveito da utilização dos meios audiovisuais. Não obstante os constantes alertas do Prof. Miguel Monteiro, que numa das suas obras didáticas explana que de facto “(...) *não existem recursos mágicos que permitirão a substituição do professor e da sua capacidade para motivar os alunos.*”¹³⁶, a projecção de diapositivos via *PowerPoint* não deixou de ser fulcral em todas as lições, permitindo assim a exposição de ideias-chave, mapas, cartazes de propaganda e fotografias da época.

O estudo dos regimes fascistas obriga a que um docente tenha presente o recurso da propaganda enquanto ferramenta chave para a arregimentação das massas e da adesão destas ao regime. Por essa mesma razão, procurámos, sempre que possível ilustrar as nossas apresentações *PowerPoint* com cartazes ou capas de publicações de imprensa que ilustravam a natureza das ideologias em estudo. Como bem afirma Maria Cândida Proença, a imagem “*suscita uma marcha indutiva que parte da experiência para chegar ao princípio teórico. Permite, por isso, descobrir as noções e os conceitos através de um caminhar que não exige classificações estereotipadas nem definições impostas à força*”.¹³⁷

Para além dos diapositivos *PowerPoint*, recorremos do cinema como suporte à nossas aulas. Em duas ocasiões socorremo-nos de obras cinematográficas, utilizando dois filmes de autor, como *Amarcord* (1973), de Federico Fellini e *Vêm e Vê* (1985) de Elem Klimov.

¹³⁶ MONTEIRO, Miguel – *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003, pp.74-75

¹³⁷ PROENÇA, Maria Cândida, *op.cit.*, p.130

Concordamos com Miguel Monteiro quando afirma que os jovens estão de facto arredados do saber livresco, habituados, no entanto “[...] *à presença da televisão e do mundo mágico dos filmes animados que vão criando das crianças um todo espírito de heróis*”.¹³⁸ Desta forma, o cinema pode ter um valor didático inestimável e que consegue comunicar adequadamente com as referências culturais de uma geração que já cresceu com a *Internet*. Apesar de todo, não dispensámos a oportunidade de, por exemplo, trazer e analisar um excerto do livro “1984” de George Orwell, relevante ao tema em estudo. Seja pelo cinema como pela literatura, pretendemos alargar os horizontes intelectuais e estéticos dos nossos alunos.¹³⁹

Como concluem Maria e Clemente Fabregat, a arte “[...] *tem um grande interesse para a formação humana do jovem, pois pretendem despertar nele o futuro homem capaz de analisar e criticar a sua realidade [...] a arte apresenta-se como um instrumento útil. Deve-se pretender despertar o gosto estético, o amor à beleza [...] O homem livre, que pretendemos através do ensino, será culto, e todo o homem culto tem um gosto estético desenvolvido e fomentado pelo profundo conhecimento da arte.*”¹⁴⁰ Não obstante, é preciso que tanto as obras literárias como os filmes apresentados sejam adequados ao nível etário dos alunos, como também devem ser devidamente preparados e comentados.¹⁴¹

¹³⁸ MONTEIRO, Miguel - *Didáctica da História*, p.181

¹³⁹ Recordamos com saudade as nossas aulas de filosofia do 10ºano, em que o nosso docente nos apresentou em plena aula a abertura da “Paixão de São Mateus” de Bach, despertando em nós pela primeira vez alguma sensibilidade musical. Inspirámos neste acontecimento marcante para trazemos tanto o cinema como a literatura às nossas aulas.

¹⁴⁰ FABREGAT, Clemente, FABREGAT Maria – *Como Preparar uma aula de História*. Madrid: Edições ASA, 1983, p.56

¹⁴¹ Cf. MONTEIRO, Miguel – *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, p.75

5.2 O documento

Como afirma Maria Cândida Proença, *“sem fontes históricas não é possível fazer História. Sem fontes históricas também não é possível ensinar História, se pretendemos efetuar um ensino ativo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências.”*¹⁴². O documento permite uma aproximação do aluno e do docente ao ofício do historiador, sendo o próprio documento um complemento essencial aos conteúdos que estão a ser abordados em sala de aula, servindo-se como um exemplo elucidativo do período que está a ser estudado. Não obstante, tenha-se presente que o objetivo do documento não é tornar os nossos alunos em historiadores, mas abrir os horizontes dos alunos a uma das principais ferramentas de trabalho do historiador.¹⁴³

No decurso das nossas aulas, o documento histórico foi usado sobretudo como forma de não só ilustrar as nossas afirmações como complementar a nossa exposição teórica com alguns discursos dos protagonistas do período em estudo. Esta abordagem predominantemente ilustrativa acarreta alguns riscos, como a possível banalização do documento, como constrange o docente, pois este ao *“[...] não realizar uma análise completa do documento está a desperdiçar as possibilidades desta técnica de ensino”*¹⁴⁴.

De qualquer das formas, mesmo uma leitura e uma análise superficial do documento histórico permitem o desenvolvimento do espírito de observação, do espírito crítico e, não menos importante, desenvolver junto dos alunos uma *“[...] imaginação empática e, permitindo, enfim “fazer reviver a História” no espírito e coração dos alunos”*.¹⁴⁵

¹⁴² PROENÇA, Maria Cândida, *op.cit.*, p.126

¹⁴³ Cf. em SCHUTZ, Arlan; SCHWENGBER, Ivan - A utilização dos documentos históricos em sala de aula. *Mediação*. Vol.12, n.2 (Julho-Dezembro 2017), p.65

¹⁴⁴ PROENÇA, Maria Cândida, *op.cit.*, p.126

¹⁴⁵ *Ibidem.*, p.129

5.3 Exercícios diagnósticos/formativos

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta indispensável a qualquer docente, pois permite ao professor “[...] *obviar dificuldades, recuperando aprendizagens que são fundamentais para a aquisição dos novos conhecimentos, mas também identificar situações em que os alunos já possuem conhecimentos sobre a temática a estudar o que possibilita ao professor elaborar estratégias de enriquecimento, progredindo mais rapidamente no cumprimento do currículo*”.¹⁴⁶

Assim sendo, no decurso das nossas 6 aulas, solicitámos a realização de vários exercícios (dois retirados do manual mais uma ficha formativa) que tiveram em primeiro lugar uma função diagnóstica, de modo a conseguirmos identificar as dificuldades dos nossos alunos e, se possível, verificar a ocorrência de algum progresso.¹⁴⁷ Ademais, os exercícios também tiveram uma componente formativa, no sentido que possibilitaram igualmente a interpretação dos resultados (identificar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a sua capacidade de abstração e expressão escrita, de integrar a informação, etc.)¹⁴⁸

Em suma, os exercícios que solicitámos devem ser enquadrados numa estratégia que visou reforçar os conhecimentos e competências dos nossos alunos, numa lógica de assegurar que fosse possível providenciar a cada um deles um *feedback* informal, mas individualizado e detalhado, sobre o seu desempenho e como melhorá-lo. Por outro lado, os exercícios serviram também para tornar as nossas aulas mais dinâmicas e quebrar o ritmo imposto por uma aula excessivamente expositiva.

¹⁴⁶ MARTINS, Maria - Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia: ISEC. 121p. Tese de Mestrado [Consult. 08.09.2021] Disponível: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9054/1/Disserta%C3%A7ao%20Final%20FC3%A1tima%20Martins.pdf>, p.11

¹⁴⁷ PROENÇA, Maria Cândida, *op.cit.*, p.151

¹⁴⁸ *Ibidem.*, p.153

Parte II

Contexto Escolar

1. Caracterização da Escola no Tempo e no Espaço

A história da Escola Secundária Rainha Dona Amélia remonta aos anos 60. A escola veio a ocupar o comumente designado Palácio da Ribeira Grande, situado na Rua da Junqueira, um palacete barroco mandado edificar pelos condes de Nisa no século XVIII. Não obstante, fruto do reordenamento da rede escolar prevista na Portaria nº1256/2002, publicada no Diário da República nº210 (Série 1B), em 11 de Setembro, a ESRDA funde-se com a Escola Secundária Ferreira Borges, localizada na Rua de Jau, no Alto de Santo Amaro, na freguesia de Alcântara.¹⁴⁹



Fig.8 – Fotografia da entrada da ESRDA

¹⁴⁹ *Projeto Educativo da ESRDA (2020-2023)*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ipccn71i2jPegwef9tEhzrLMvWhfn1eE/view>. [Consult. 05.05.2021], p.5

A nova escola ocuparia o espaço da antiga Secundária Ferreira Borges, mantendo, no entanto, o nome pertencente à última rainha portuguesa, figura de relevo e que fora fundadora de várias instituições de solidariedade social (como a Assistência Nacional aos Tuberculosos), interessando-se também pelo desenvolvimento da prática científica no nosso país. Tendo em conta que antigas instalações da Escola Secundária Ferreira Borges (datado de 1963) se encontravam degradadas, a ESRDA em 2009 foi alvo de intervenção por parte da Parque Escolar, que melhorou as condições quer dos espaços interiores como exteriores, destacando-se o surgimento de uma zona para o lazer e a criação de espaços partilhados com outras escolas vizinhas, como a Escola Secundária Fonseca Benevides e o Centro de Formação Profissional da Indústria Eletrónica, Energia, Telecomunicações e Tecnologias da Informação (CINEL).¹⁵⁰

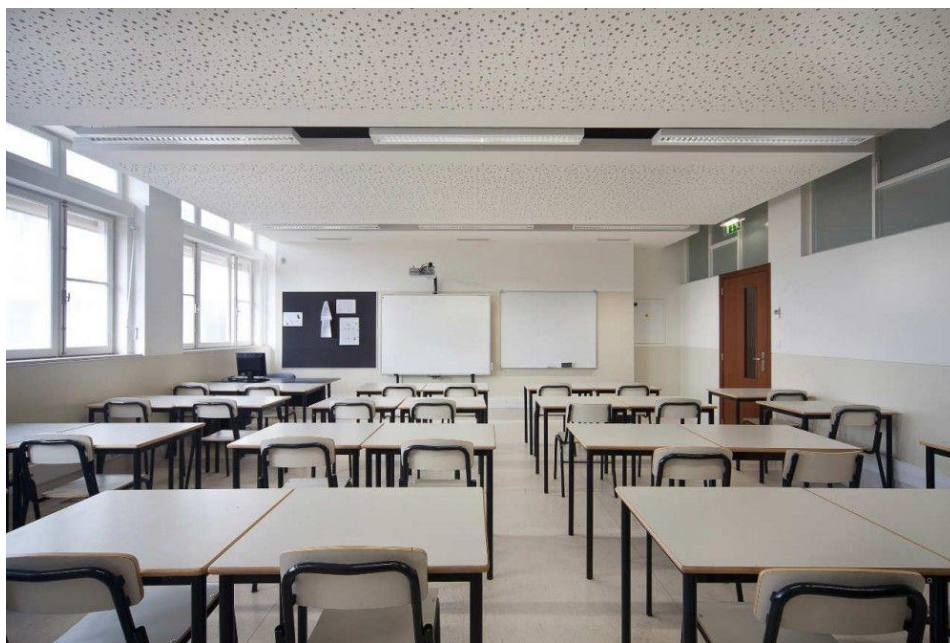


Fig.9 – Sala de Aula da ESRDA

¹⁵⁰ *Ibidem.*, pp.5-6. A Escola Secundária Fonseca Benevides e o CINEL formam em conjunto o Pólo de Educação e Formação D.João de Castro, que partilha em comum com a ESRDA vários espaços comuns, como um pavilhão polidesportivo, a portaria, o refeitório e a reprografia.

Neste sentido e fruto das obras de renovação, a ESRDA atualmente conta com 39 salas de aula e dispõe de diversos espaços específicos, dos quais se incluem 3 ateliês de artes, 3 campos de jogos, ginásio, sala de musculação, 5 laboratórios, 2 salas de informática, 3 salas de desenho, uma sala multiusos, uma sala de arte digital e 2 salas de audiovisuais/multimédia. A Escola oferece vários serviços nomeadamente um centro de apoio à aprendizagem, educação especial, gabinete do aluno e um serviço de psicologia e de orientação escolar.¹⁵¹

A ESRDA está situada numa das zonas nobres da freguesia de Alcântara. Alcântara, do árabe “*al-quantârá*” (a ponte) era até ao século XVIII um vale descampado onde se situava uma ribeira que tornava os terrenos em redor férteis e apetecíveis à prática agrícola. A partir do século XVIII, donde remonta a sua elevação a freguesia, Alcântara transforma-se num local de recreação quer para a nobreza como para a família real, daí que sejam inúmeros os palacetes existentes nesta freguesia. Após o terramoto de 1755, Alcântara transforma-se no grande refúgio da população lisboeta que procura fugir do centro da cidade, transformando este vale num subúrbio da própria cidade.¹⁵²

¹⁵¹ *Ibidem.*,

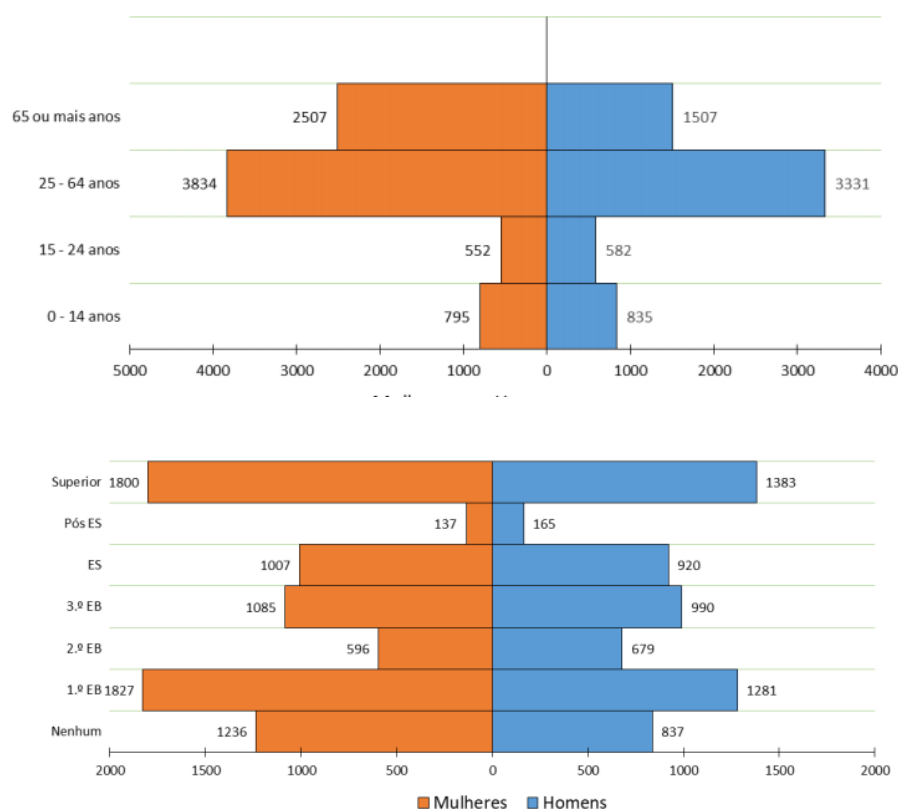
¹⁵² Cf. FONSECA, Henrique – *Representações sociais sobre a mudança urbana no bairro de Alcântara*. Lisboa: ISCTE. 98p. Tese de Mestrado [Consult 06.05.2021]. Disponível: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12527/1/Tese_Doc_Final_Completo.pdf, p.4



Fig.10 – Visão satélite de Alcântara e da localização da ESRDA (recortado a partir do Google Maps)

Com a industrialização, Alcântara transforma-se numa vila fabril, tornando-se um dos mais importantes polos industriais da cidade, instalando-se fábricas de curtumes, químicos e têxteis, como a Companhia de Fiação e Tecidos Lisbonense. É neste contexto de industrialização da zona que surgem as escolas industriais e comerciais como as já referidas Fonseca Benevides e a Ferreira Borges.¹⁵³ Atualmente o motor económico da freguesia de Alcântara é o turismo, e tal é evidenciado pelo facto de que a Escola é vizinha de um dos hotéis mais exclusivos da capital, o Pestana Palace Lisboa.

¹⁵³Cf. o breve resumo da história da freguesia de Alcântara, em *História da Freguesia de Alcântara*. Disponível em <https://www.if-alcantara.pt/historia-da-freguesia/> [Consult. 05.05.2021]



Gra.1 – Dados demográficos referentes à Junta de Freguesia de Alcântara, com dados referentes à idade da população e escolaridade

Embora, conforme podemos constatar a partir da leitura dos gráficos, se é verdade que a maior parte da população residente em Alcântara esteja envelhecida e possua escassa formação académica, a ESRDA não deixa de se afigurar como uma escola bastante atrativa para a população do concelho de Lisboa. Mais de 80% dos alunos da ESRDA são oriundos do concelho, a maior parte residente nas freguesias de Alcântara, Ajuda, Belém e Algés.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Cf. *Projeto Educativo da ESRDA (2020-2023)*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ipccn71i2jPegwef9tEhziLMvWhfn1eE/view>. [Consult. 05.05.2021], p.7

Uma observação *in loco* do corpo estudantil como a convivência com os alunos permite-nos rapidamente induzir que a maior parte dos alunos é oriunda da classe média alta. A centralidade da sua localização, o ambiente envolvente e as condições do espaço tornam-na assim bastante procurada. O corpo docente da ESRDA tem-se mantido estável. No presente ano letivo (2020-21) a Escola conta com 96 professores, 68 dos quadros e 27 contratados. A realidade do envelhecimento da classe docente está bem patente na ESRDA, e para o ano de 2016-2017 79% dos docentes em serviço tinham mais de 59 anos de idade, sendo que 85% disponha mais de 20 anos de serviço.¹⁵⁵ A nível do pessoal não docente, a ESRDA conta com um total de 22 trabalhadores, incluindo uma psicóloga, 6 assistentes técnicos e 14 assistentes operacionais.

2. Caracterização do 12H2

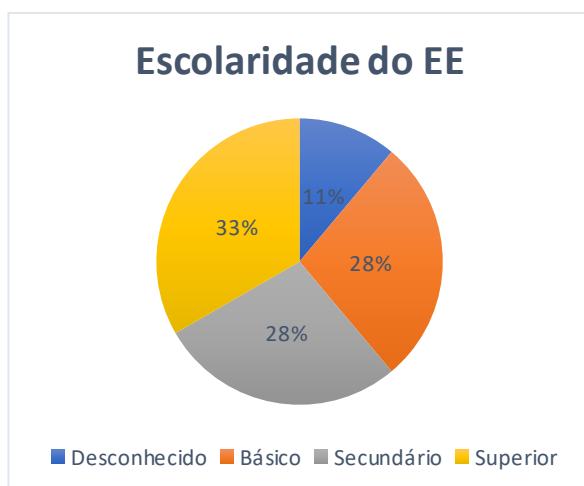
O 12ºH2 (ver Anexos nº1 e nº2) é uma turma constituída por 18 alunos¹⁵⁶, dos quais 7 são rapazes e 11 raparigas, com uma média de 18 anos de idade.¹⁵⁷ Tivemos a oportunidade de observar algumas aulas desta turma no 1ºano do nosso estágio curricular, e podemos facilmente constatar que do ponto de vista comportamental a transição do 11ºano para o 12ºano traduziu-se em melhorias do ponto de vista emocional e de comportamento em sala de aula.¹⁵⁸ Estas melhorias foram relevantes para o nosso desempenho em sala de aula e facilitaram não só a recetividade dos alunos face à nossa presença como os mesmos sempre se mostraram atenciosos e respeitosos para connosco.

¹⁵⁵ *Ibidem.*, *Projeto Educativo da ESRDA (2016-2019)*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0ByUQKLHd47kASzNRc29JQ2xC5mM/view?resourcekey=0-nll7kdMIDvWF3MqS4XITqw> [Consult. 05.05.2021], p.37

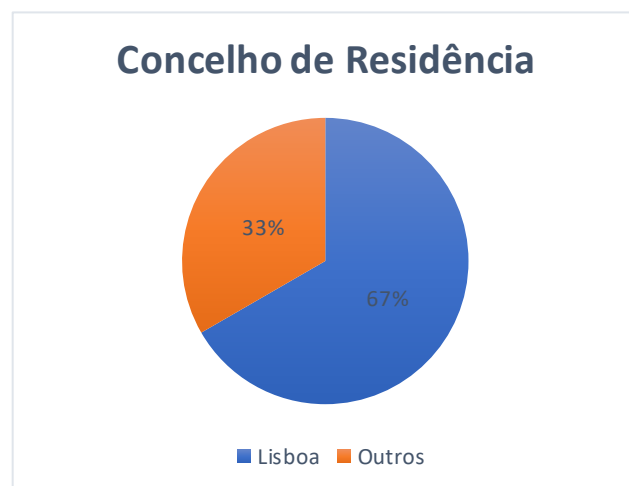
¹⁵⁶ 19 alunos no início do ano lectivo, uma aluna foi transferida de escola logo após o começo do ano.

¹⁵⁷ À data da redacção deste relatório.

¹⁵⁸ Estas melhorias, a nosso ver, são o resultado quer da retenção de alguns alunos mais desestabilizados como a o esperado amadurecimento expectável devido à idade.



Gra.2 – Escolaridade dos EE



Gra.3 – Concelho de Residência dos alunos

A partir dos gráficos nº2, conseguimos constatar que o 12ºH2 é uma turma bastante plural no que toca a escolaridade dos encarregados de educação, o que por sua vez indicia uma diversidade no que concerne aos contextos socioeconómicos dos quais os alunos são oriundos. Não obstante, não é possível estabelecer uma correlação entre o nível de escolaridade dos EE com o desempenho escolar, pois de facto o 12ºH2 é uma turma de um modo geral mediana, sendo que para a disciplina de História A os alunos terminaram o 12ºano com uma média arredondada de 15 valores (14.6). A maior parte dos alunos é oriunda do concelho de Lisboa, conforme atesta o gráfico nº3.

Existem dois alunos nesta turma com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que um destes sofre de perturbação de hiperatividade e défice de atenção, embora ambos padeçam dos mesmos problemas ao nível da dislexia e da disortografia. Tivemos em consideração esta problemática na correção dos exercícios formativos, de forma a não considerar negativamente os potenciais erros ortográficos. Do ponto de vista relacional não tivemos qualquer problema em interagir com os dois alunos com NEE.

De um modo geral, os alunos do 12ºH2 são bastante conversadores e havendo abertura por parte do docente facilmente disponibilizam-se para participar nas atividades e levantar questões. Não tivemos assim qualquer problema de indisciplina¹⁵⁹ ou de desatenção grave, uma vez que os alunos sempre cooperaram connosco relativamente às atividades que foram sendo propostas e mostraram-se sempre bastante participativos oralmente.

¹⁵⁹ À exceção do uso indevido do telemóvel, bastando porém advertir o aluno. Partilhámos a filosofia posta em prática pela nossa cooperante, de que o telemóvel é um instrumento pessoal e que só em casos extremos é que deveria ser confiscado.

Parte III

Prática de Ensino Supervisionada

1. Aula nº1

Data: 12-11-2020, das 15.00 às 16.30

Sumário: As opções totalitárias e início ao estudo dos Fascismos: Uma nova ordem antiliberal, antissocialista, nacionalista e corporativista.

Conceitos: Totalitarismo/Fascismo/Nazismo/Corporativismo.

Objetivos de aula:

Gerais:

- **Definir** “Fascismo” enquanto uma ideologia política totalitária de direita, na medida em que invoca a repressão das liberdades individuais, a supremacia do Estado, o culto do chefe e a apologia do militarismo, nacionalismo, corporativismo e imperialismo.

Específicos:

- **Explicar** como o contexto político e socioeconómico europeu no pós-guerra (1919-1930) contribuiu para a emergência dos regimes autoritários e totalitários;
- **Identificar** as principais características dos regimes totalitários;
- **Reconhecer** como o conceito de “Fascismo” é controverso e polissémico
- **Referir** como a ideologia fascista rompe com os valores do Demoliberalismo e se opõe ao Socialismo.

Materiais de apoio:

- Planificação da Aula (Anexo nº5)
- Manual *Um novo Tempo da História*” (doc.7B da p.113, exercícios 2 e 3 da p.117)
- Ficha de Apoio nº1 (Anexo nº6)
- Apresentação de diapositivos em formato *PowerPoint* (Anexo nº7)
- Folha de registo de intervenções orais (Anexo nº3)

Para nós, a aula começou 20m antes do horário previsto. O nervosismo e o medo de ter de improvisar estratégias na hora no caso do computador da aula não funcionasse obrigaram-nos a entrar na sala mais cedo. Visto que estava tudo em ordem quer com o computador, quer com o videoprojector, aproveitámos o compasso de espera para nos ambientarmos à sala, relaxarmos e prepararmo-nos mentalmente para àquela que seria a nossa primeira aula com esta turma.

Por decisão nossa e com a aquiescência da Prof. Natércia, todas as aulas começariam sempre 10m depois da hora da entrada. Independentemente do que acontecesse, os alunos por hábito chegavam sempre com um ligeiro atraso às aulas de História A, e, portanto, decidimos dar estes minutos de tolerância.

Conforme consta no 1º ponto da planificação, reservámos um primeiro momento para nos apresentarmos e falar um pouco com os estudantes. Explicámos aos alunos que enquanto docentes estagiários, nós, tal como eles (salvaguardadas as devidas distâncias), estamos a vivenciar um momento de aprendizagem, cujo desempenho será alvo de avaliação a nível universitário. Alertámos que aliada à nossa inexperiência e nervosismo era fundamental que cada aluno em caso de dúvida não hesitasse em colocar questões. Alias, frisámos inclusive que era fulcral para nós a existência de diálogo, e que por isso os alunos poderiam estar à vontade para falar connosco. Procurámos assim criar desde início um ambiente propício à tolerância e respeito mútuo. De qualquer das formas, terminámos este momento de aula a alertar os alunos para a possibilidade de realização de exercícios de teor formativo e que em matéria de regras de sala de aula iríamos seguir o exemplo da professora cooperante.

Registado o sumário, informámos os alunos que esta aula seria mais calma e que não avançaríamos muito na matéria. Tomámos esta decisão atendendo que para uma 1ª aula era necessário para nós medir o pulso à turma e perceber como é que os alunos iriam reagir à nossa presença. Segundo, era preciso forçar os alunos a refletir nos conceitos de Totalitarismo e Fascismo antes de avançarmos a fundo no estudo quer do fascismo italiano como do nazismo alemão.

Nesse sentido, e como está exposto no terceiro ponto da nossa planificação, achámos pertinente rever as causas para a emergência dos regimes autoritários (ver figura nº10) por toda Europa após o término da 1ªGuerra Mundial.

Não nos demorámos muito tempo, pois os alunos já abordaram previamente como as Democracias Liberais regrediram perante os Autoritarismos e como quer o impacto da Revolução Bolchevique como da Grande Depressão contribuíram para a radicalização da vida política no continente. Não obstante, e tendo em conta que o manual não estabelece estas relações, procurámos fazer a interligação da crise de valores que se seguiu ao conflito armado, as vanguardas artísticas a emergência de uma cultura de massas como fatores de emergência dos autoritarismos. Mencionámos a ligação dos futuristas italianos com o fascismo, o culto do desporto e os novos meios de comunicação que seriam sobejamente usados como mecanismos de propaganda, e a existência de uma cultura de violência e de revanchismo que se seguiu à guerra, e que teve particular relevância na Itália e na Alemanha. Para ilustrar nesse ponto falámos da existência de várias milícias conotadas com a extrema-direita nacionalista na Alemanha pós-guerra, os “*freikorps*”. Concluímos este ponto com a projeção de um mapa referente ao panorama político da Europa antes do início da 2ªGuerra Mundial, de modo que os alunos pelo menos ficassem cientes da complexidade da realidade política europeia.

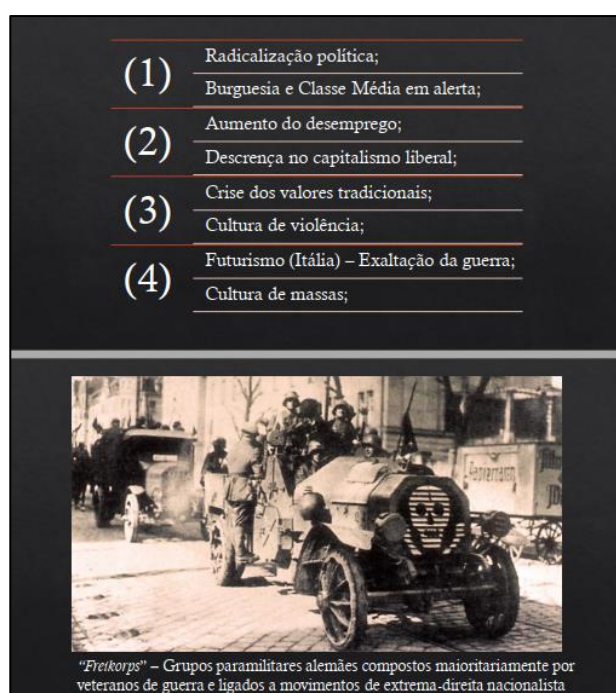


Fig.11 – Causas para a emergência dos autoritarismos

Avançámos para, como está descrito no ponto 4, para o estudo e análise do conceito de "Totalitarismo". Para introduzir os alunos ao tema, Projetámos 3 imagens aleatórias, uma referente à obra "1984" de George Orwell com a legenda "*Big Brother is watching you*", a segunda a um cartaz de propaganda em que aparece de relevo um rapaz fardado da Juventude Hitleriana e na terceira a um arquétipo estereotipado de um homem judeu, sentado num trono de caveiras a contar moedas (ver figura nº11). Numa lógica construtivista, utilizámos as imagens de modo a introduzirmos o tema a partir de uma abordagem icónica e partindo do suposto que os alunos conseguiriam analisá-las e inferir possíveis características. Ou seja, assumimos um conhecimento prévio dos estudantes para adensar a complexidade do tema, numa lógica de ensino em espiral.

Os alunos não entenderam bem o significado da primeira imagem, embora o Al.¹⁶⁰ tenha mencionado que estava implícita uma ideia de vigilância constante, com base no programa televisivo com o mesmo nome. O Is. identificou e questionou o facto de os jovens estarem fardados, inferindo por isso uma ideia de que o totalitarismo estava de algum modo relacionado com valores militares. O Jo. e outros alunos compreenderam que na terceira imagem estava presente uma visão racista de um determinado grupo étnico, que utilizamos para explicar a ideia de que o totalitarismo pressupõe a existência de um grupo social a servir de "bode expiatório" de todos os males da sociedade.



Fig.12 – Os totalitarismos

¹⁶⁰ De modo a preservar o anonimato dos alunos, os nomes dos mesmos foram abreviados para as iniciais do primeiro nome.

No seguimento deste exercício distribuámos aos alunos a Ficha de Apoio nº1 e pedimos então para lerem um breve excerto do livro “1984”. Utilizámos esta oportunidade não só para reforçar a importância da leitura como para, lá está, abrir os horizontes intelectuais dos nossos alunos. Explicámos quem fora George Orwell e recomendámos vivamente a leitura do livro aos alunos enquanto exemplo paradigmático de uma distopia totalitária. O trecho apresentado é um reflexo disso mesmo, aludindo a outras vertentes dos regimes totalitários, como sendo regimes de partido único. Após a leitura, vimos como alunos como Al. acabaram por compreender donde provinha a designação “Big Brother”.

Parecendo que os alunos compreenderam o que podemos entender por totalitarismo, avançamos para o ponto 5 da planificação e analisamos com os alunos o conceito de fascismo. Procurámos fazer ver aos alunos que o termo é polissémico e pode ser visto dentro de um espectro conceptual. Ou seja, aceita-se que por fascismo se designe por conveniência regimes autoritários de Direita, como foi o caso do Estado Novo português, ou, na sua aceção mais estrita, só se pode considerar como fascista a Itália de Mussolini.

Não obstante, tendo em conta o que aponta quer o manual como a historiografia utilizada, recomendamos os alunos que o mais correto é considerar como fascistas os regimes totalitários de direita que perfilham de um determinado conjunto de ideias, dos quais se destacam os regimes da Itália Fascista e a Alemanha Nazi. Desta forma, e com base num texto da autoria de Mussolini (doc. 7B do manual, que pode ser visto no Documento nº1 apresentado no presente relatório) e no esquema em verso da Ficha de Apoio nº1, identificamos alguns valores basilares dos regimes fascistas, como o antiliberalismo, o antissocialismo, o nacionalismo exacerbado, o corporativismo, etc.

Anti-individualista, a concepção fascista é feita para o Estado: mas também o é para o indivíduo, enquanto forma corpo com o Estado. Ela contraria o liberalismo clássico, nascido da necessidade de reagir contra o absolutismo, [...]. O liberalismo coloca o Estado ao serviço do indivíduo. [...] Para o fascista, tudo está no Estado, nada de humano ou espiritual existe fora do Estado. Nesse sentido, fascismo é totalitário e o Estado fascista interpreta, desenvolve e dá potência à vida integral de um povo.

Nem agrupamentos (partidos políticos, associações, sindicatos), nem indivíduos fora do Estado. Por consequência, o fascismo opõe-se ao socialismo, que retrai o movimento histórico a ponto de o reduzir à luta de classes e que ignora a unidade do Estado que, por si, funde as classes num único bloco económico e moral. Pelos mesmos motivos, o fascismo é inimigo do sindicalismo.

Para além do socialismo, o fascismo rejeita a ideologia democrática e rebate-a nas suas premissas teóricas e aplicações práticas. O fascismo nega que o número, pelo simples facto de ser número, possa dirigir as sociedades humanas; nega que esse número possa governar graças a uma consulta periódica. Afirma a desigualdade indelével, fecunda, benfazeja dos homens, impossível de nivelar por um ato mecânico e exterior como o sufrágio universal. Pode-se definir os regimes democráticos como aqueles que dão ao povo, de tempos em tempos, a ilusão da soberania.

Benito Mussolini, artigo "Fascismo", em *Enciclopedia Italiana*, 1932

Doc.1 – O Fascismo segundo Mussolini

Em simultâneo, discutimos com a turma o uso vulgar do termo fascismo para designar correntes políticas que podemos considerar como populistas. Utilizámos o caso da Presidência Trump para identificar traços que em certa medida poderemos considerar como fascizantes (como o culto do chefe) mas que em bom rigor não pode ser equiparado ao Fascismo.¹⁶¹

De modo geral e ao contrário do esperado os alunos não se mostraram muito críticos face ao que fora apresentado. No entanto, a Ma. lançou uma questão deveras pertinente sobre se em regimes socialistas como o soviético não encontramos traços semelhantes aos regimes fascistas, e se, portanto, não faria sentido classificá-los como tais. Afirmámos em resposta que os Fascismo se assumiam como corporativistas, logo hostis à luta de classes e contra o internacionalismo proletário, pois tais aspetos eram encarados como fatores de destabilização da unidade nacional que o Fascismo procurava zelar. Não sabemos se a Ma. ficou devidamente esclarecida, e por isso mesmo acabámos por na aula seguinte rever o esclarecimento que prestámos.

¹⁶¹ Não obstante, um docente tem de ter sempre presente o risco que incorre em cair em anacronismos históricos quando se procura fazer a equivalência entre períodos históricos distintos

Embora tenhamos julgado que a planificação da aula bastaria para os 90 minutos, a parte expositiva que tínhamos planeado ficou muito mais breve. Assim sendo, cortámos da planificação a realização do resumo e solicitámos que fossem feitos os exercícios 2 e 3 da página 117 do Manual. Os exercícios foram recolhidos no final da aula, acabando por estarem incluídos no conjunto de trabalhos que seriam avaliados formativamente. A aula assim termina, com o registo posterior na nossa ficha de registo de participação oral das intervenções dos alunos.

2. Aula nº2

Data: 13-11-2020, das 15.00 às 16.30

Sumário: **Os Fascismos: As Elites e o Enquadramento das Massas**

Conceitos: Elitismo/Propaganda

Objetivos de aula

Gerais:

- **Compreender** os diferentes mecanismos de acção política e social usados pelos regimes fascistas para assegurar a adesão da população à ideologia fascista e a obediência das massas perante o Estado.

Específicos:

- **Definir** a sociedade fascista como uma sociedade profundamente hierarquizada e elitista;
- **Compreender** o papel dos “chefes” e o culto que a sociedade lhes deveria prestar;
- **Identificar** as diferentes organizações sociais e políticas usadas pelos regimes fascistas para arregimentar a população e fomentar a sua adesão ao Fascismo;
- **Compreender** o papel secundário das mulheres nas sociedades fascistas;
- **Analisar** o papel da Propaganda como mecanismo de controlo de massas.

Materiais de apoio:

- Planificação da Aula (Anexo nº8)
- Manual *Um novo Tempo da História*
- Ficha de Trabalho nº1 “Elites e Enquadramento das Massas” (Anexo nº9)
- Filme *Amarcord* (1973) de Fellini
- Vídeo “*Germany Youth Camp Scenes (1937)*”, descarregado do Youtube do canal *British Pathé*
- Apresentação de diapositivos em formato *PowerPoint* (Anexo nº10)
- Folha de registo de intervenções orais (Anexo nº2)

Esta lição foi planificada em simultâneo com a anterior. Portanto as alterações de última hora que tivemos de fazer na última aula refletiram-se, assim, em mudanças inevitáveis que foram feitas para o que estava previsto na segunda aula. Como já afirmámos, abandonámos o exercício de resumo que tínhamos pensado solicitar aos nossos alunos, e avançámos nós mesmo com a revisão dos conteúdos da aula anterior. Sentimos também que alguns tópicos abordados na aula anterior não tinham sido claros, por isso mais uma razão para termos sido nós a efetuar a revisão da aula anterior.

Mas antes disso, como tínhamos levado para casa os exercícios feitos e tendo a oportunidade de ter lido algumas respostas alto, aproveitámos para tecer algumas observações que achámos pertinentes. Vimos que pelo menos 4 ou 5 alunos se limitaram a responder com transcrições do manual ou dos próprios documentos. Alertámos a turma para o facto de que transcrições são para se evitar, e que é necessário citar e referir a origem do documento e o autor. Para alunos do 12º ano prestes a entrar no Superior este aviso revestiu-se de singular importância por causa do plágio académico, algo que também frisámos. De seguida apresentamos uma proposta de redação, de acordo com um encadeamento lógico, e um exemplo de como se deve citar e usar uma citação na resposta a uma pergunta.

Enfim, depois destes avisos pudemos finalmente avançar com as revisões da última aula. Apresentámos um modelo de quadrante político/ideológico de modo que alunos visualisassem os regimes totalitários como estando no topo do eixo do autoritarismo. Voltámos a discutir a questão dos conceitos, referindo por exemplo que totalitarismo é um termo que por exemplo, é usado por alguns autores para se referir ao sistema em que vivemos, devido a crescente presença das redes sociais nas nossas vidas, como o conceito de “fascismos” pode ser visto como uma mera conveniência conceptual.

Acabámos esta parte da aula refletindo melhor na questão que a Ma. nos trouxe na última aula. Procurámos fazer a relação dos mecanismos de repressão e de controlo social entre as ditaduras comunistas e as ditaduras fascistas, distinguindo também as finalidades de cada sistema, e mencionar que dentro dos fascismos existiam correntes que procuravam conciliar o pensamento socialista com o nacionalismo.

Apesar de ser um tema que mereceria reflexão, preferimos não desenvolver muito para também não entrar em contradição direta com o manual. Ademais, no final da aula, a Prof. Natércia alertou-nos que estávamos a divergir em demasia do manual, e por isso decidimos que não valeria a pena insistir mais neste assunto.

Enfim, e já em linha com que tínhamos planificado, avançámos com a aula, com base sempre numa apresentação *PowerPoint* que nos ia servindo de apoio. A hierarquização e o elitismo inerentes aos regimes fascistas são fáceis de explicar se a sociedade fascista for apresentada em pirâmide. Quando equiparados Hitler e Mussolini, vimos como o culto do chefe era instrumental nos regimes fascistas, que foi o que fizemos comparando como ambos os líderes proferiram a máxima “*O líder tem sempre razão*”.



Fig.13 – Os líderes fascistas

Quando entrámos pelo tema das formas de controlo das massas pelos fascismos, quisemos destacar dois aspetos essenciais que são referidos de relance no manual. Por um lado, o papel da juventude nos fascismos e depois o lugar que era reservado à mulher numa sociedade do tipo fascista. Nesse sentido apresentámos um vídeo bastante curto que encontramos no *Youtube* em que assistimos a várias atividades praticadas num campo de férias por jovens da Juventude Hitleriana e da Liga das Raparigas Alemãs. Não só vemos os rapazes a fazerem exercício físico como observámos as raparigas a participar num jogo para ver quem descasava batatas mais rapidamente. Assim sendo, discutimos o conteúdo do vídeo, e rapidamente os alunos identificaram que o papel da mulher no Nazismo era essencialmente doméstico, como seria de esperar. Do nosso lado, referimos que o culto da juventude era essencial para a formação de uma juventude obediente ao regime, patriota e fisicamente apta para, em caso de guerra, estar pronta para se sacrificar pelo estado e pelo líder.

De seguida apresentámos duas capas de uma revista publicada pela Liga das Mulheres Nacional-Socialistas alemãs como forma de mostrar como a propaganda nazi concebia a mulher alemã, como uma mulher trabalhadora e dona de casa. No segundo cartaz que projetámos, vemos uma mulher campestina com o vulto de um soldado alemão. Questionámos os alunos se percebiam esta imagem, e curiosamente e para nosso agrado, alunos como o Jo. E o Is. conseguiram associar essa imagem ao ideal da mulher espartana, pegando no exemplo de que em Esparta as mulheres também estavam sujeitas ao treino físico, de modo a gerarem filhos saudáveis.



Fig.14 – O papel das mulheres nos Fascismos

Terminámos a parte teórica com uma breve referencia ao papel da propaganda nos regimes fascistas, pegando, como pode ser visto na nossa apresentação, em várias fotografias de Adolf Hitler onde vemos o *Führer* a praticar os gestos necessários para cativar as massas durante os seus discursos. De qualquer das formas, tendo em conta que ainda sobrava tempo de aula, e embora não conste na planificação, aproveitámos a ocasião não só para mostrar um breve excerto de um discurso de Hitler, de modo as que os alunos pudessem constatar os frutos dos exercícios de retórica a que o ditador alemão se sujeitava.

Para além disso, projetámos um breve excerto do filme *Amarcord* (1973), de Frederico Fellini. Esta obra do realizador neorrealista italiano é uma comédia corrosiva da sociedade italiana durante o regime fascista, e mostra-nos uma cena de uma parada do Partido Nacional Fascista que utilizámos para consolidar alguns aspetos relativos à propaganda e ao fascismo italiano, como o facto deste se considerar herdeiro da imagética e da liturgia imperial romana (a começar pelo próprio símbolo dos fascistas, o *fascis* romano, que simbolizava a ordem e a união).

Por fim, como também ter uma visão mais aprofundada das capacidades dos alunos, distribuímos uma ficha de trabalho que ficou para TPC, e que começou por ser realizada durante os últimos 15-20m desta aula, cujas respostas deveriam ser entregues numa folha à parte na aula posterior. A partir de dois discursos de dirigentes nazis, como Joseph Goebbels e Rudolph Hess, construímos perguntas de interpretação e de análise. Foi neste ponto em que terminámos a aula.

4.3 Aula nº3

Data: 17-11-2020, das 15.00 às 16.30

Sumário: **Os Fascismos: O culto da força, da violência e a negação dos direitos humanos. A violência racista**

Conceitos: Eugenismo/Antissemitismo/Genocídio

Objetivos de aula

Gerais:

- **Compreender** como a cultura de violência e os mecanismos de repressão nos regimes fascistas se manifestaram na política racial, eugenista e antissemita da Alemanha Nazi

Específicos:

- **Identificar** os principais mecanismos de repressão violenta usados pelos Fascismos para garantir o controlo das massas;
- **Compreender** como o Racismo era justificado pelo regime Nazi;
- **Identificar** as etapas de perseguições antissemitas na Alemanha Nazi.

Materiais de apoio:

- Planificação da Aula (Anexo nº11)
- Manual *Um novo Tempo da História*
- Ficha de Apoio nº2 (Anexo nº12)
- Vídeo com gravações da época sobre o Gueto de Varsóvia, descarregado do *YouTube*
- Apresentação de diapositivos em formato *PowerPoint* (Anexo nº13)
- Folha de registo de intervenções orais e de entrega de trabalhos (Anexos nº2 e nº4)

Esta aula contou com a presença do Prof. Miguel Monteiro, para efeitos de avaliação do nosso estágio. Enfim, sem que nos tenhamos sequer apercebido, e embora tenhamos planificado isso no plano, esquecemo-nos de apresentar o docente à turma no início da aula. Embora os alunos na nossa primeira aula tenham sido de facto avisados que viria um professor universitário assistir a uma aula nossa, o nervosismo deixou-nos escapar a apresentação do professor.

A aula começou conforme planificado com a recolha dos exercícios que ficaram para TPC, e que os alunos fizeram no âmbito da Ficha de Trabalho nº1. Em simultâneo, registamos numa folha aparte os alunos que realizaram ou não as tarefas e distribuímos uma ficha de estudo e de aprofundamento de conteúdos. Esta ficha serve de resumo para o que abordamos na aula anterior, com uma apresentação esquemática dos mecanismos de controlo das massas nos regimes fascistas, como aproveitámos o facto para incluir dois textos historiográficos para aprofundamento.

Em suma, se não fomos capazes de introduzir os alunos ao labor da investigação histórica, pelo menos demos a conhecer alguma produção para fins não só de curiosidade como de estudo. A nossa lição foi expositiva, embora esta decisão tenha sido tardia e tenha ocorrido fruto de circunstâncias que explicaremos adiante. De qualquer das formas, e à exceção de nos termos esquecido de apresentar o Prof. Monteiro, seguimos a planificação em conformidade com o que acabámos por estruturar para esta sessão.

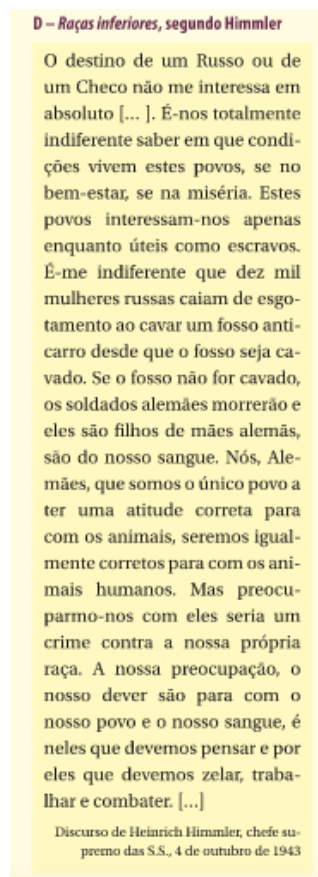
Assim sendo, dedicamos a primeira parte da aula a discutir com os alunos a questão do uso da violência e da cultura paramilitar dentro dos regimes fascistas. Identificámos as principais organizações paramilitares, fosse na Alemanha bem como na Itália, como era promovida uma cultura de denúncia e de medo (explicámos a Mi., que nos tinha perguntado na aula anterior se os pais poderiam recusar os filhos a frequentar as juventudes fascistas, que os jovens eram induzidos a vigiar e a denunciar os pais).

A segunda parte da aula foi dedicada ao estudo da violência racista e do escalar de violência antissemita na Alemanha Nazi. Originalmente, tínhamos refletido se não seria uma boa ideia dividir a turma em diversos grupos de trabalho, nos quais seriam distribuídos textos que deveriam ser comentados e analisados. No final, seria pedido a cada grupo uma espécie de síntese que seria nos entregue por escrito e apresentada oralmente à turma por cada grupo.

Desta forma, um grupo trataria de sintetizar e apresentar em que consistia a teoria racial nazi, outro grupo as políticas eugenistas do regime, assim sucessivamente até chegarmos à questão fulcral da “Solução Final”. Como apoio, os alunos não só poderiam utilizar o manual escolar como teriam acesso aos recursos do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. Os textos que distribuiríamos seriam retirados do *website* do museu, devidamente traduzidos e adaptados, e incluíam também testemunhos das vítimas da perseguição nazi e mapas para análise. Possivelmente autorizaríamos os alunos a aceder diretamente ao *website* via telemóvel.

Acabámos por abandonar esta ideia por duas razões. Para além do facto que este projeto punha em causa as medidas de contingência impostas pela escola, sentimos que a escolha dos temas não tinha sido dividida de forma equilibrada. O grupo que fosse tratar da questão da “Eugenia Nazi” teria menos material de pesquisa que o grupo que fosse tratar das “Origens do Antissemitismo”. Assim sendo, decidimos abandonar esta ideia a meio, embora os materiais que fomos recolhendo acabarem por ter sido utilizados durante a nossa exposição.

Nesse sentido, começámos por explicar aos alunos o pensamento racial nazi e o projeto de domínio mundial em nome da raça ariana, a política de eutanásia enquadrada numa lógica de apuramento da raça ariana. Como o manual dispôs de passagens relevantes relativamente ao pensamento nazi, como uma passagem da “Minha Luta”, em que Hitler e um discurso de Heindrich Himmler, comandante das SS, umas das organizações paramilitares mais poderosas dentro do regime, julgámos por bem por aproveitar esses documentos para lermos com os alunos, de modo a explicarmos os fundamentos do racismo nazi (ver documento nº2).



Doc.2 – Discurso de Himmler

De seguida discutimos o programa de Eutanásia *Aktion T4*, e reconhecemos conforme o Prof. Monteiro teve a oportunidade de nos referir mais tarde, que poderíamos ter desenvolvido melhor o quanto o pensamento nazi se deve a uma ideia deturpada do evolucionismo de Darwin, embora tenhamos conseguido explicar, conforme a Ma. perguntou, que a eutanásia nazi era enquadrada numa política de eugenia, ou seja, a purificação da raça em vista a seleção de indivíduos com as características genéticas desejáveis.

Continuámos a nossa aula com a exposição das causas para o antissemitismo. A nossa abordagem foi recuar o sentimento antissemita à antiguidade passando pela rejeição de Jesus pelo Sinédrio e passando pelo período medieval, em que, como sabemos, para além de motivos religiosos, a prática da usura (vedada aos cristãos) era merecedora de particular desprezo. Mais relevante, e algo que não aparece desenvolvido no manual, foi perceber com os alunos como o antissemitismo teve particular incidência na Alemanha.

Para isso avançamos ao século XIX e explicámos que o pensamento antissemita estava amplamente difundido junto da sociedade alemã, o que era atestado pela publicação de teorias conspiratórias que impugnavam aos judeus o desejo de dominar o mundo (vimos o caso dos Protocolos dos Sábios de Sião). Poderíamos ter falado de mais coisas, de como a cultura popular alemã era adversa ao materialismo e urbanismo da cultura judaica, mesmo que esta estivesse bem integrada na sociedade, mas cremos que traçamos bem as causas para o que viria a culminar no Holocausto (ver figura nº15).



Fig.15 – Exemplos de cartazes antissemitas nazis

As perseguições antissemitas foram divididas em 3 fases particulares durante o regime nazi, e por isso discutimos antes de mais os boicotes ao comércio judeu em 1933, toda a legislação antissemita subsequente, com principal enfoque para as Leis de Nuremberga de 1935. Para esse efeito pedimos aos alunos que analisem as ditas leis (doc.14, p.120) bem como atentassem ao testemunho de uma das vítimas, um judeu que foi preso por 6 meses por ter namorado com uma rapariga alemã.

Continuámos a aula descrevendo que o antissemitismo nazi não se ficou por meros documentos legais que foram discriminando e excluindo os judeus da vida pública alemã. A partir de um mapa, explicámos o *pogrom* de 1938, também conhecido como a “Noite de Cristal”, em que várias sinagogas foram incendiadas por toda a Alemanha. Entrámos na fase violenta das perseguições antissemitas nazis, que culminaram, enquanto o regime não tinha ainda acordado uma solução eficaz para erradicar o problema judaico, no confinamento forçado de todos judeus a viverem na Alemanha ou nos territórios ocupados em bairros feitos para esse efeito, os guetos.

Assim sendo, exibimos vídeo gráfico e intenso com imagens da época relativamente ao Gueto de Varsóvia, o maior do género. Utilizámos este vídeo para mostrar aos alunos quais eram as condições de vida no gueto e para que os mesmos pudessem interiorizar da verdadeira escala da violência nazi, e apesar do inevitável choque, os alunos descreveram facilmente o clima de insalubridade e de fome (ver figura nº16)

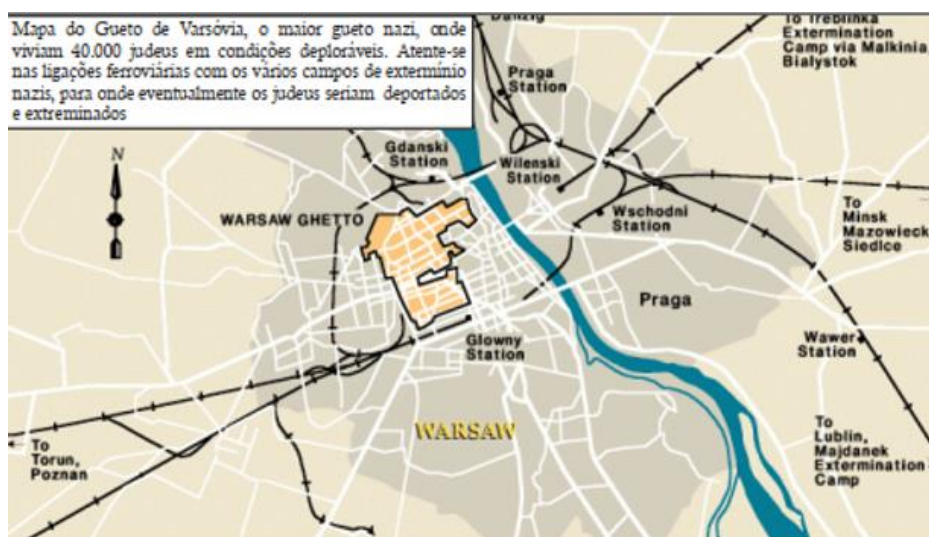


Fig.16 – Localização do Gueto de Varsóvia

Terminámos a aula com uma breve apresentação das consequências da Conferência de Wansee (1942) e os mecanismos utilizados pelos nazis para aplicar a solução final: os campos de concentração e as unidades móveis de extermínio. Não avançámos muito nesta matéria porque desejamos dedicar a próxima aula exclusivamente ao estudo do Holocausto. E para compensar o facto de nos termos esquecido de apresentar o professor Monteiro, pedimos ao mesmo para dirigir umas breves palavrinhas de apoio aos nossos alunos, e acreditámos que eles gostaram da intervenção do nosso professor.

4. Aula nº4

Data: 19-11-2020, das 15.00 às 16.30

Sumário: Os genocídios nazis e a autarcia enquanto modelo económico.

Conceitos: Genocídio/Holocausto/Autarcia

Objetivos de aula

Gerais:

- **Consolidar** conteúdos abordados em aulas anteriores, seja mediante a correção dos exercícios pedidos pelo professor como explorar melhor a questão dos genocídios praticados pelo regime nazi, que foi abordado de relance na última aula

Específicos:

- **Consciencializar** os alunos para a escala e dimensão das operações de genocídio levadas a cabo pelo regime Nazi.
- **Compreender** como as políticas económicas que visavam a Autarcia nos regimes fascistas procuravam promover a autossuficiência económica e a concretização de fins imperialistas.

Materiais de apoio:

- Planificação da Aula; (Anexo nº14)
- Ficha de Trabalho Nº1 + Proposta de Correção; (Anexos nº9 e nº15)
- Manual *Um novo Tempo da História*
- Website com visita guiada ao complexo de Auschwitz, (<http://panorama.auschwitz.org/>)
- Apresentação de diapositivos em formato *PowerPoint* (Anexo nº16)
- Folha de registo de intervenções orais e de registo de entrega de trabalhos (Anexos nº3 e nº4)

Ao planificarmos esta aula, atendemos ao facto de que iríamos entregar os exercícios corrigidos, com algumas observações nossas e uma proposta de correção feita por nós. Desejávamos dar um *feedback* individual a cada aluno, identificando junto de cada alguns aspetos positivos ou aspetos que poderiam ser melhorados. Supusemos que tal iria custar grande parte do tempo de aula, mas estávamos confiantes que iríamos conseguir cumprir com a planificação. Tal não foi possível.

Para efeitos de exercício e de reflexão, elaborámos um esquema de avaliação formativa onde classificámos os nossos alunos (para nossa reflexão, as notas que atribuímos não foram partilhadas publicamente). Verdade seja dita, a avaliação dos trabalhos revelou-se uma tarefa bastante dispendiosa, pois cada resposta requeria uma leitura atenta e cuidada da nossa parte, seja para identificar erros ao nível da ortografia ou da sintaxe, como também para verificar se os alunos efetivamente souberam trabalhar, por exemplo, com os documentos que pedimos para analisar. Também cometemos o grave erro de não termos elaborado uma grelha prévia, que nos teria poupado imenso tempo na correção dos exercícios, e como chegou a sugerir a aluna In. talvez deveríamos ter atribuído uma classificação a cada trabalho.

Em retrospectiva, teríamos não só poupado tempo como dar um *feedback* mais objetivo aos alunos, mesmo que a classificação de uma nota seja, em si, um processo um algo subjetivo. De qualquer das formas, como o nosso foco passava por identificar as dificuldades dos alunos e conversar um pouco com eles, não tivemos essa preocupação.

Portanto, como já tínhamos referido, dedicámos a 1ª parte da aula a este momento de “reforço”, muito em linha com aquilo que já mencionámos antes quando apresentámos os aspetos que nos influenciaram no pensamento de Bruner. De modo a manter os alunos ocupados enquanto falava pessoalmente com cada um, solicitámos a consulta do dossiê do manual sobre o Holocausto e a realização dos exercícios da página 125. Esta tarefa serviria de ponto de ligação para o segundo momento da aula, conforme consta na planificação.

De um modo geral, os nossos alunos escreviam telegraficamente ou copiavam simplesmente o que está no manual, o que para nós pressupõe mais uma vez que a capacidade de reflexão crítica precisaria de ser muito trabalhada. Alunas como a Co. e a Ma. destacam-se do resto da turma pela sua capacidade escrita, enquanto Is., se peca por escrever pouco, demonstra, no entanto, claramente que consegue problematizar a partir das questões colocadas. Alunos como o Jo., o Mi., e o Al., que a par do Is., fazem parte dos alunos que mais participaram oralmente nas nossas aulas, tendo intervenções de grande qualidade e pertinência diga-se, apesar de a nível escrito deixarem bastante a desejar.

Por outro lado, alunas como a K. apresentaram inúmeras dificuldades. No caso da K. estivemos perante uma rapariga brasileira que está em Portugal há 3 anos. O seu nível de escrita é demasiado informal, o que pelo que percebemos reflete uma tendência do sistema de ensino brasileiro em que se ensinam os jovens a escrever como falam. Pela parte que nos competia, aconselhámos vivamente a K. a ler bastante, sobretudo livros ou notícias em Português Europeu, não por uma questão de inferiorizar o Português do Brasil, mas sim para que a K. se familiarizasse com um registo de escrita mais formal e utilizado no nosso país, e para que também frequentasse as aulas de apoio ao exame. Infelizmente, como a K. acabou por nos confessar, trabalha num café para ajudar a mãe, e por isso o seu tempo era escasso

Esta confrontação com a realidade extraescolar demonstra até onde o nosso poder enquanto docentes pode chegar, como também o facto de a Escola ser ainda um potencial elevador social para estes alunos que vivem em situações de maior dificuldade. Por outro lado, seja para a K. como para outros alunos mais fracos, ficámos a interrogarmo-nos seriamente sobre como é que poderíamos efetivamente ajudar esses alunos a subir de nível.

Enfim, após termos falado com todos os alunos, e conforme consta na planificação, concluímos o estudo dos genocídios durante o período nazi. Como os alunos tinham lido e trabalhado no dossiê disponibilizado pelo manual, que a nosso ver até está bastante completo no que toca a esta temática, não perdemos muito mais tempo com o assunto, frisando apenas a escala da violência nazi apresentando os números das vítimas que caíram às mãos do regime.

Concluimos a aula com uma breve experiência nossa, enquadrada numa lógica de aprendizagem por descoberta. Pensámos que seria interessante, para confrontar os alunos com a realidade atroz do Holocausto, levá-los por uma visita virtual guiada ao complexo de campos de concentração de Auschwitz-Birkenau. Para esse efeito, autorizámos cada aluno a pegar no telemóvel e disponibilizámos a hiperligação de acesso à página do Museu Memorial de Auschwitz. Limitamo-nos a explicar como poderiam aceder aos principais pontos de interesse (crematórios, câmaras de gás, casernas, etc.) e deixámos os alunos explorar livremente (ver figura nº17).

Os alunos foram bastante recetivos a esta iniciativa, pois todos sem exceção pegaram no telemóvel e começaram a explorar os complexos de Auschwitz I e Auschwitz II, comentando entre si, perplexados por verem, embora no telemóvel e em imagem rotativa 3D, os lugares onde ocorreram algumas das maiores atrocidades que há registo. E por isso deixámos que a visita virtual falasse por si.

Queríamos concluir a aula com a exibição de trechos do filme *Vêm e Vê* (1985), de Elem Klimov. Já não iríamos conseguir avançar para o ponto 3 da planificação e, infelizmente, não conseguimos também exibir o filme. Acontece que o computador não tinha instalado um programa essencial para conseguirmos mostrar a obra, embora, como viríamos a descobrir na aula a seguir, o programa até estava instalado, nós é que não tínhamos apercebido. Assim sendo, deixámos o filme para a depois e demos esta aula por terminada.

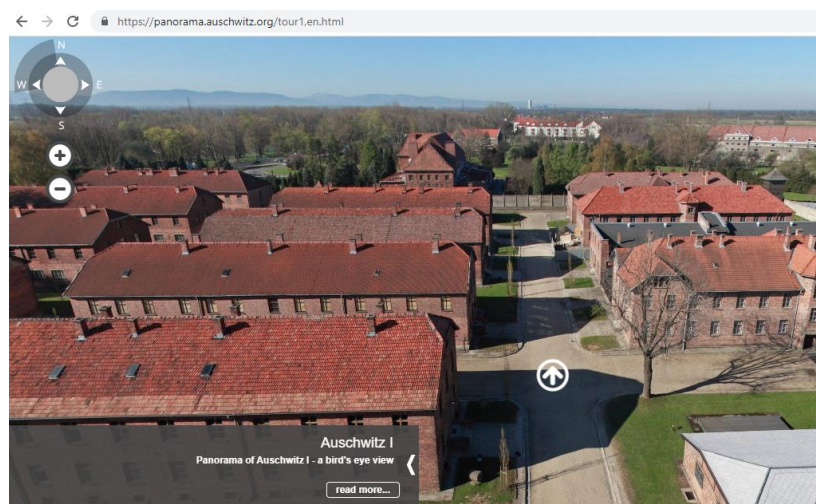


Fig.17 – Visita guiada ao campo de concentração de Auschwitz-Birkenau

4.5 Aula nº5

Data: 20-11-2020, das 15.00 às 16.30

Sumário: A autarcia enquanto modelo económico e início ao estudo do totalitarismo estalinista

Conceitos: Autarcia/Fascismo/Nazismo

Objectivos de aula

Gerais:

- **Como** caracterizar os regimes fascistas seja no plano político como socioeconómico.

Específicos:

- **Compreender** como as políticas económicas que visavam a Autarcia nos regimes fascistas procuravam promover a autossuficiência económica e a concretização de fins imperialistas
- **Caracterizar** a ideologia fascista, distinguindo particularismos e influências mútuas
- **Compreender** como o contexto político e socioeconómico da URSS contribuiu para a subida ao poder de Estaline

Materiais de apoio:

- Planificação da Aula (Anexo nº17)
- Manual *Um novo Tempo da História*
- Filme *Vêm e Vê* (1985), de Elem Klimov
- Apresentação de diapositivos em formato *PowerPoint* (Anexo nº18)
- Folha de registo de intervenções orais (Anexo nº3)

A 5ª lição foi também uma aula peculiar do ponto de vista da sua planificação. O tempo que perdemos a conversar com os alunos na aula anterior obrigou-nos mais uma vez a repensar a estrutura das últimas duas aulas. Aliás, fomos também alertados pela Professora Natércia desse mesmo atraso, e que por isso para esta aula foi-nos pedido pela mesma que entrássemos já pelo estudo do estalinismo.

Portanto, na nossa ótica, consideramos esta foi a aula menos conseguida, porque sentimos que tivemos nestes 90 minutos que fazer uma colagem de vários assuntos. Primeiro, exibir passagens do filme “Vêm e Vê”; segundo, estudar o modelo económico em vigor nos regimes nazi e fascista; terceiro, fazer uma revisão final da matéria relativa aos fascismos e, por último, viajar para a União Soviética e explicar a ascensão de Estaline ao poder.

Enfim, isto significa que o nosso plano de aula foi sucinto. Também é verdade que à medida que íamos ganhando mais ritmo e confiança no decurso das lições, sentimos que deixou de fazer sentido uma descrição detalhada das estratégias e metodologias que tínhamos planificado. Note-se que a Prof. Natércia não faz planificações por aula, e por isso não tínhamos termo de comparação, nem a professora levantou qualquer objeção de relevo.

Assim sendo, e sem mais demoras, passados os já habituais 10m de tolerância avançamos logo para o estudo da Autarcia, enquanto princípio basilar do modelo económico seguido nos regimes fascistas. Primeiro, explicámos que a autarcia fascista se guiava pelos princípios de autossuficiência, intervencionismo estatal e, não menos importantes, prepara-se para suprimir as necessidades militares de um Estado que detinha, seja para o caso italiano como alemão, aspirações imperiais.

Discutimos em primeiro o caso italiano, referindo as grandes “batalhas” económicas e com recurso ao Doc.15 A do manual (p.126), embora nos tenhamos focado mais na organização da economia nazi. Aqui discutimos as políticas de grandes obras políticas (discutimos o caso da vasta rede de autoestradas mandada edificar pelo regime, que também tinha fins militares), o dirigismo económico e a política de rearmamento alemã, com base no Doc.16 (p.127, ver documento nº3 no presente relatório).

DOC. 16 As realizações económicas do nazismo

A – Volkswagen, o carro do povo



A fotografia, de 1938, mostra Hitler apresentando o primeiro Volkswagen, destinado ao mercado civil e inteiramente construído em aço. Visando a promoção social das massas, e a respetiva adesão, a propaganda nazi insistiu na facilidade de compra do Volkswagen. Para tê-lo bastava ao operário economizar 5 marcos por semana.

B – A Wehrmacht (Forças Armadas)



C – O Terceiro Reich, gravura em madeira de Gerd Arntz (1934)



Nesta obra, o modernista Gerd Arntz (1900-1988) projeta um olhar crítico sobre a economia e a sociedade da Alemanha nazi.

D – A adesão do grande capital

[...] Um interesse comum do grande capital residia no medo ao bolchevismo e na esperança de que os nacionais-socialistas, uma vez no poder, criariam na Alemanha os fundamentos de uma política e de uma economia estáveis. [...]

Esperava-se uma nova conjuntura económica resultante de maiores encomendas do Estado: não esqueçamos que Hitler previa o crescimento do exército alemão de 100 000 para 300 000 homens, a construção de autoestradas no Reich, o melhoramento dos meios de transporte, especialmente dos caminhos de ferro, um desenvolvimento industrial nos ramos automóvel, da aviação e indústrias afins.

Declaração do banqueiro Kurt von Schröder (1889-1966), em *Nazy Conspiracy and Aggression* [documentos relativos à instrução do julgamento dos criminosos nazis em Nuremberga, 1945-1946].

Doc.3– As realizações económicas do nazismo

Ademais, julgámos seria interessante fazer a relação a algumas das grandes marcas e empresas alemãs e o papel que desempenharam na economia nazi (ver figura nº17). Desde a criação dos primeiros “carochas” da Volkswagen (carro do povo), enquanto mecanismo de promoção social das massas, até a relação de grandes empresas automobilísticas alemãs como a Porsche e a BMW na produção de carros de combate e motores para caças respetivamente, terminando na curiosa história dos irmãos Dassler, dois empresários do ramo do vestuário desportivo (Ambos se desentenderiam mais tarde, Adi Dassler viria a fundar a Adidas, enquanto Rudolf Dassler a Puma) que durante a 2ª Guerra Mundial estiveram ativamente envolvidos na produção de equipamento antitanque (os famosos *panzerschercks*, copiados das bazucas americanas).

Pequenas curiosidades que para o ensino da História podem parecer desprovidas de sentido, mas que cativam os alunos e podem ser o primeiro passo necessário para incentivar os alunos a refletir nas dinâmicas de fundo que estão por detrás de certas realidades históricas.



Fig.18 – O papel das empresas alemãs na economia de guerra nazi

Como estávamos a “correr em contrarrelógio”, avançámos de imediato para umas revisões gerais relativamente ao tema dos Fascismos. O que fizemos basicamente foi colocar na nossa apresentação *PowerPoint* pontos-chave da matéria que lecionamos, com referência aos recursos que poderiam utilizar para aprofundar conhecimento (como as fichas que fomos entregando) e questionámos os alunos se tinham algumas dúvidas.

Avançámos com a aula e entramos de imediato no tema do estalinismo. Não avançámos muito, pois depreendemos que ainda tínhamos tempo para exhibir os trechos que queríamos do filme, por isso só discutimos o estado da União Soviética logo após a morte de Lenine, e por isso discutimos em conjunto o seu testamento político, que estava disponível no manual (doc.17a, p.128). Por sugestão da professora, também solicitámos um breve trabalho para casa e, terminada esta parte, conseguimos, agora com sucesso, avançar para a exibição do “Vêm e Vê”.

Este filme soviético foi considerado demasiado “realista”, o que implicou que o próprio realizador tivesse de lutar contra a censura para conseguir filmar. O título é uma referência bíblica (Apocalipse 6:7,8: “*Aberto o quarto selo, ouvi a voz do quarto animal, que dizia: **Vêm e Vê**. E olhei, eis um cavalo amarelo, e montado nele a Morte*”) e trata a experiência semirreal de um jovem bielorrusso, em território ocupado alemão durante a Segunda Guerra Mundial, que se junta a um grupo de *partisans*. A intensidade das cenas e o realismo da obra revelam na sua plenitude os horrores da guerra e das atrocidades nazis na frente de leste, e a nossa intenção era mostrar dois trechos do filme em que primeiro vemos um exemplo de uma aldeia inteira a ser exterminada pelas unidades “*Einsatzgruppen*” das SS, segundo a captura dos soldados nazis pelas forças da resistência e o diálogo que daqui surgiu, que é bastante revelador da psicologia envolvida na realização destes anos.

É um filme violento, que sem ser explícito ou gráfico, assusta e atemoriza o espectador. Na cena da aldeia, vemos crianças e mulheres a serem encaminhadas para um celeiro, onde seriam queimadas vivas, em que os gritos das vítimas são acompanhados dos risos dos soldados ébrios das SS. Também vemos uma rapariga a ser transportada para um camião por vários soldados, para depois vemos numa cena posterior ela a caminhar numa estrada ensanguentada das pernas, o que claramente indicia que foi violada. Enfim, evitámos mostrar essas passagens ou a cortar o som quando necessário, pois mesmo estando perante alunos do 12ºano, os alunos continuam a ter o direito a não ser expostos a cenas de grande violência.

Do ponto de vista pedagógico, utilizamos estes trechos para explicar aos alunos como atuavam as unidades de extermínio móvel e os seus motivos. Na segunda cena que exibimos, vemos a captura de alguns oficiais e militares das SS pela resistência soviética. Um oficial das SS, mesmo na iminência de ser executado, afirmou aos seus captores que os eslavos eram um povo inferior e que por isso deveriam desaparecer da face da terra, enquanto o comandante da unidade procura se escapular das responsabilidades do ato, afirmando que só estava a acatar as ordens do *Führer*. Esta cena torna-se ainda mais rica pois vemos o que parece ser um colaboracionista ucraniano a traduzir para russo as afirmações dos oficiais. Consciente que também seria executado, o colaboracionista procura desesperadamente justificar-se também que tinha sido coagido pelos alemães e implora aos seus “camaradas” para lhe passarem um isqueiro (os SS tinham sido regados com gasolina) para ser ele próprio a matar os “fascistas”. Em suma, acreditamos que os alunos ficaram impressionados com a obra.

4.6 Aula nº6

Data: 24-11-2020, das 15.00 às 16.30

Sumário: O Totalitarismo Estalinista. A coletivização e planificação económica e a repressão de Estado

Conceitos: Kolkhoze/Solvkhoze/Kulak/GULAG

Objectivos de aula

Gerais:

- Analisar a ação política e económica de Estaline enquanto chefe incontestado da União Soviética

Específicos:

- **Compreender** em que medida a política económica estalinista transformou a União Soviética na terceira potência mundial
- **Compreender** como o “culto do chefe” é um mecanismo fundamental no controlo das massas nos regimes totalitários.
- **Identificar** os mecanismos de repressão violenta usados pelo regime estalinista

Materiais de apoio:

- Planificação da Aula (Anexo nº19)
- Manual *Um novo Tempo da História*;
- Ficha de Apoio nº3 (Anexo nº20)
- 2 vídeos descarregados do Youtube do canal da Euronews relativamente à questão da Crimeia como da Bielorrússia;
- Apresentação de diapositivos em formato *PowerPoint* (Anexo nº21)
- Folha de registo de intervenções orais. (Anexo nº3)

A nossa última lição iniciou-se com a correção dos exercícios que solicitamos aos alunos na aula anterior. Como tínhamos dito, pedimos os exercícios em função de uma sugestão da professora cooperante. Como a maior parte da turma não fez os exercícios, e pelo menos 5 alunos estavam em isolamento profilático, decidimos não registar quem realizou o trabalho, nem perdemos muito tempo nesta parte da aula. Os exercícios incidiam no estudo das medidas de planificação e coletivização económicas de que falaríamos a seguir, e por isso apresentamos uma breve correção e avançamos de imediato para a exposição dos conteúdos.

De qualquer das formas, o resto da aula foi ao encontro do que tínhamos estipulado para a planificação. Infelizmente, esta aula foi planeada na noite anterior, e por isso muito do que projetámos e explicámos aos alunos acabou por ser recalcado do que estava escrito no manual. Nesse sentido, explicámos que a construção do socialismo estalinista dever-se-ia conter aos confins do território soviético, como a coletivização respondeu a necessidade de libertar mão-de-obra campestre para as cidades industriais, a repressão contra os pequenos-proprietários agrícolas (os *kulaks*) e por fim as consequências drásticas da coletivização forçada, como não só o aumento da produção agrícola mas também pelo facto de, como esta estava destinada para as cidades, referimos a grande fome de 1933, que teve particular incidência na Ucrânia (o designado “*Holodomor*”).

Avançámos para o estudo das medidas de planificação económica e dos meios utilizados e entramos na questão dos meios de repressão totalitária utilizados pelo regime estalinista. Decidimos desenvolver a problemática da russificação do espaço soviético, referindo o caso da deportação dos tártaros da Crimeia e a ocupação soviética dos estados bálticos. Utilizamos estes exemplos para relacionar com os exemplos de colaboracionismo com as autoridades nazis, pois alguns sectores dentro destas nações viram nas forças alemãs uma oportunidade para se libertar do jugo soviético.

Discutimos o papel do partido único e das juventudes, fazendo a relação com que já tínhamos estudado para os fascismos, assim como, com base na leitura de um documento na Ficha de Apoio nº3, ler como a propaganda soviética incrementava o culto ao chefe, vendo Estaline como uma figura paternalista.

De seguida, como base nessa mesma ficha e nos documentos 21b (p.130) e 22 (p.131), analisamos o papel da NKVD, a política de purgas dentro do partido e o sistema GULAG, para onde opositores do regime ou simples indivíduos que tinham sido erroneamente denunciados eram deportados para campos de trabalhos forçados espalhados por toda a Rússia (ver figura nº19).



Fig.19 – A rede Gulag

Se estamos a ser demasiado descritivos com esta aula é porque a mesma foi escassa em acontecimentos dignos de registo. Os alunos estavam muito mais preocupados com o teste de Português que iriam realizar a seguir e notamos que um ou outro estavam a preparar-se para a prova e por isso não prestaram grande atenção. Mesmo com a exibição de dois vídeos retirados do canal da Euronews, relativamente aos recentes protestos contra o regime de Lukashenko na Bielorrússia como as causas para a ocupação russa da Crimeia, os alunos pouco se manifestaram.

A parte final da aula que tinha sido destinada para uma conversa informal com os alunos. A maior parte já se tinha ausentado da sala, e os que ficaram estavam mais interessados no teste de Português. Dirigimos umas breves palavras de apreço e de apoio, e foi assim neste registo informal que demos por terminadas as nossas aulas.

Considerações Finais

O nosso relatório é o resultado de circunstâncias muito peculiares que nos afetaram a todos. A pandemia obrigou-nos a improvisar soluções e a repensar como é que poderíamos conseguir tirar algum proveito do estágio e da nossa formação *in loco*, superando assim as dificuldades que foram sendo impostas pelas restrições. Nesse sentido, a nossa proposta didática deve ser vista como uma possível solução que encontrámos e que pudesse ir ao encontro das aspirações e dos interesses dos alunos, sem violar as condicionantes impostas pela pandemia.

Por outro lado, sentimos no decorrer do nosso percurso académico uma grande insegurança face quer ao nosso papel enquanto docentes estagiários como em relação ao próprio mestrado. O caminho que tivemos de percorrer representou uma lenta travessia no deserto, em que fomos conquistando confiança nas nossas capacidades à medida que íamos conquistando pequenas vitórias. A vocação, como afirmou oportunamente muitas vezes o Prof. Miguel Monteiro, só se descobre na confrontação de um professor com uma turma em sala de aula, e verdade seja dita, só quando chegou esse momento é que nós conseguimos finalmente rever nesta nobre empresa que é ensinar.

Desta forma, e embora um relatório não seja um trabalho de investigação, tivemos a preocupação de contextualizar devidamente as influências pedagógicas que presidiram à nossa proposta, procurando assim fazer a ligação de quais foram os aspetos que para nós tiveram particular relevância. De um modo geral, o pensamento de Carl Rogers e de Jerome Bruner acabaram por se articular melhor com a nossa forma de estar e de ser, não tendo, porém, se materializado com a frequência que desejaríamos em propostas de trabalho em sala de aula

Apesar de tudo, acreditamos que as nossas aulas foram razoáveis, havendo como seria de esperar vários pontos que deveríamos assumidamente ter desenvolvido mais. e outros que esperaríamos ter concretizado melhor. Lamentamos um pouco o facto das nossas aulas terem sido sobretudo expositivas, e de não termos conseguido encontrar soluções que superassem quer as nossas inseguranças como as restrições que se encontravam em vigor. Embora tenhamos em um ou outro momento tentado, de acordo com a linha de pensamento pedagógica de Bruner, por os alunos em contacto com a investigação histórica, os contactos que realizámos foram um pouco superficiais, e gostaríamos de ter ido mais fundo. Como por exemplo, propor aos alunos um trabalho de investigação em grupo.

Outro aspeto que sentimos que deveria ter sido mais bem trabalhado por nós tratou-se da questão da avaliação. Como consequência de quereremos procurar estabelecer um clima que fosse positivo e liberdade, colocámos a avaliação para segundo ou terceiro plano. A recolha de informação no tocante a avaliação das participações orais teve apenas um carácter meramente informativo para nós, e a avaliação formativa e diagnóstica dos exercícios que tínhamos proposto poderia ter sido mais bem preparada, uma vez como já tínhamos referido, não chegámos a atribuir uma classificação dos exercícios, e tal seria útil para os alunos se situarem melhor relativamente à qualidade do seu trabalho.

Também gostaríamos de assinalar que a planificação das últimas aulas fora bastante conturbada, pois estas sofreram imenso com as alterações de última hora ou exigências por parte da professora cooperante. Desta forma, foi um pouco difícil fazer a sua estruturação de acordo com a definição de objetivos de aprendizagem a ser alcançados pelos alunos. Apesar de tudo, a planificação não deixa de ser uma ferramenta essencial para a organização do trabalho docente, e a sua realização não deixou de ser fulcral para impor o ritmo necessário às nossas aulas.

No entanto, sentimos que também temos de ser justo para connosco, e existem por isso vários aspetos positivos que queremos referir. Em primeiro lugar, acreditamos que fomos de facto bem-sucedidos em estabelecer um clima de profundo respeito e aceitação, indo ao encontro do que fora preconizado por Carl Rogers. Graças a isso, sentimos efetivamente uma constante adesão dos alunos face às nossas aulas. Temos presente que um professor não pode ser amigo dos seus discentes, e uma excessiva aproximação do docente acarreta o risco de quebrar os laços de profissionalismo e imparcialidade que têm de existir. No entanto, um professor deve-se mostrar empático e atencioso, atento aos problemas dos seus alunos e abraçando ao máximo as suas dificuldades e anseios, sem emitir juízos de valor. Desta forma, a nossa relação com os nossos alunos foi definitivamente marcada pela tolerância, pela empatia e pelo cultivo da liberdade.

Ademais, consideramos que fomos capazes de explorar eficazmente os meios audiovisuais em sala de aula. Os diapositivos que exibimos foram um complemento essencial às nossas lições e ajudaram-nos imenso a ilustrá-las. O recurso à arte serviu para não só abrir os horizontes intelectuais dos alunos como também fazerem que os mesmos desenvolvam alguma sensibilidade artística. Por outro lado, a visita virtual ao campo de concentração de Auschwitz mostrou uma outra forma de como a história pode ser explorada, na impossibilidade de visitarmos o local presencialmente. Todas estas ferramentas foram eficazes na medida que tornaram as nossas aulas mais interessantes e intelectualmente estimulantes.

Assim sendo, se pudéssemos repetir as aulas, muito provavelmente manteríamos grande parte da estrutura que tínhamos pensado, não obstante procuraríamos que as mesmas fossem mais interativas. Desta forma, teríamos proposto a realização de um trabalho de investigação em grupo e dado mais atenção à forma como organizámos a informação transmitida (privilegiando a utilização de esquemas conceptuais). Manteríamos a realização de exercícios formativos, mas teríamos os classificados. No fundo, pequenas alterações que teriam melhorado um pouco a qualidade das nossas aulas.

Apesar de tudo, e da parte dos alunos, os mesmos referiram num inquérito posterior realizado pela Prof. Natércia Fialho, que se sentiram sensibilizados pela nossa preocupação em dar a cada um deles um *feedback* individualizado referente aos exercícios solicitados (indo assim ao encontro de um dos elementos essenciais referidos por Bruner), à nossa abertura e disponibilidade, notando não obstante o nosso claro nervosíssimo e tendência para deambulações desnecessárias no que toca aos conteúdos em estudo. No entanto, estas dificuldades foram superadas graças a uma abordagem mais despreocupada e que no final se revelou eficaz. O que significa que apesar das críticas que apontámos ao nosso desempenho, conseguimos apesar de tudo chegar aos alunos, e esse acaba por ser o principal objetivo de um professor.

Em suma, queremos terminar reconhecendo que ainda temos um longo caminho a percorrer, e que muito ficou de facto por fazer. Este relatório relata os primeiros passos que estamos a dar nesta profissão. A nossa verdadeira formação começará daqui para a frente, quando estivermos sozinhos frente a frente com outros alunos. O que conseguimos neste mestrado foi uma resposta definitiva às nossas incertezas, dando por isso o empurrão que faltava para virmos a fazer, assim esperamos, uma longa e frutífera carreira enquanto professores de História.

Bibliografia

Bibliografia científica:

BLINKHORN, Martin – *Mussolini and the Fascist Italy*: Nova Iorque: Routledge, 2001;

GRIFFIN, Roger – *The Nature of Fascism*. Abingdon: Routledge, 1993;

MANN, Micheal – *Fascists*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004;

MATTOSO, José (dir.) – *História de Portugal – O Estado Novo*: Lisboa: Círculo de Leitores, 1994;

MARQUES, António, SERRÃO, Joel, (dir.) – *Nova História de Portugal – Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*: Lisboa: Editorial Presença, 1990

PAXTON, Robert – *The Anatomy of Fascism*. Nova Iorque: Random House Inc, 2004;

PAYNE, Stephen – *A History of Fascism 1914-1945*. Madison: University of Wisconsin Press, 1995;

ROZA, Cristina – Pequenos Soldados do Fascismo: A educação militar durante o governo de Mussolini. *Antíteses*. v.2, nº4 (Julho-Dezembro 2009), pp.621-648

Bibliografia didática / pedagógica:

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José – *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina, 1992

BALCELLS, Jaime; MARTIN, José – *Os Métodos no Ensino Universitário*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985,

BERTRAND, Yves – *Teorias Contemporâneas de Educação*, Lisboa: Instituto Piaget, 2001

BRUNER, Jerome – The Course of Cognitive Growth. *American Psychologist*. Washington. Nº19 (Janeiro 1964), pp 1-15;

- *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1999;
- *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966,

CHAFFER, John, TAYLOR, Lawrence – *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte;

FABREGAT, Clemente, FABREGAT Maria – Como Preparar uma aula de História. Madrid: Edições ASA, 1983;

FERRO, António – *O Método Expositivo*. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional, 1993;

GRAÇA, Margarida; VALADARES, Jorge – *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*, Amadora: Plátano Editora, 1998;

HANNOUN, Herbert – *A atitude não-directiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980

HEGEL, Friedrich – *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1994

HOLDEN, Constance – Carl Rogers: Giving People Permission to be Themselves. *Science*. Vol. 198, nº4312 (Out. 1977), pp. 31-35;

MARQUES, Ramiro – *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998;

- *Modelos Pedagógicos Actuais*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas;

MITHÁ, Gabriel Ribeiro - *O Ensino da História*. Lisboa: FFMS, 2012;

MONTEIRO, Miguel - *Didáctica da História*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001;

- *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003;

PROENÇA, Maria Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989;

RIBEIRO, Célia – A Aula Magistral ou Simplesmente a Aula Expositiva. *Máthesis*, Nº16 (2007), pp.189-201;

ROGERS, Carl - *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977;

ROLDÃO, Maria do Céu – *Gostar de História. Um Desafio Pedagógico*. Lisboa: Texto Editora, 1987;

ROWLAND, Thomas – Jerome S. Bruner: A Philosopher of Educational Psychology. *Journal of Thought*, Vol.3, Nº2 (Abril 1968), pp.107-115;

RYAN, Richard; DECI, Edward - Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions – *Contemporary Educational Psychology*. Vol 25 (2000), pp.54-67

SCHUTZ, Arlan; SCHWENGBER, Ivan - A Utilização dos Documentos Históricos em Sala de Aula. *Mediação*. Vol.12, n.2 (Julho-Dezembro 2017), pp-61-71

STAINS Marilyne [et.al.] - Anatomy of STEM Teaching in American Universities: A Snapshot from a Large-Scale Observation Study. *Science*.Washington. Vol.359, Nº6383 (Março 2018), pp 1468–1470

SUCHODOLSKI, Bogdan – Education for the Future and Traditional Pedagogy. *International Review of Education*. Vol.7, Nº4 (1961), pp. 420-431;'

Manual Escolar:

COUTO, Célia Pinto ; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo tempo da história 12 : história A, 12º ano*. Porto : Porto Editora, 2015, 1 v.

Teses de Mestrado:

FONSECA, Henrique – *Representações sociais sobre a mudança urbana no bairro de Alcântara*. Lisboa: ISCTE. 98p. Tese de Mestrado [Consult 06.05.2021]. Disponível:https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12527/1/Tese_Doc_Final_Completo.pdf,

MARTINS, Maria - Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia: ISEC. 121p. Tese de Mestrado [Consult. 08.09.2021]

Disponível: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9054/1/Disserta%C3%A7ao%20Final%20F%C3%A1tima%20Martins.pdf>

Documentos Legais:

Decreto-Lei nº55/2018. D.R I Série 129 (06-07-2018) 2928 – 2943. .
Disponível em; <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized> [Consult. 05.05.2021]

Webgrafia:

Aprendizagens Essenciais – História A (12ºAno). Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf [Consult. 05.05.2021]

História da Freguesia de Alcântara. Disponível em <https://www.jf-alcantara.pt/historia-da-freguesia/> [Consult. 05.05.2021]

MENDES, Clarisse (coord.) – Programa de História A [em linha]. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf [Consult. 05.05.2021]

Projeto Educativo da ESRDA (2020-2023). Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1ipccn71i2jPegwef9tEhzrLMvWhfn1eE/view>.
[Consult. 05.05.2021]

Projeto Educativo da ESRDA (2016-2019). Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0ByUQKLHd47kASzNRc29JQ2xC5mM/view?resourcekey=0-nll7kdMIDvWF3MqS4XlTqw> [Consult. 05.05.2021]

WOOD, Kay - *Piaget's Stages* [em linha]. Georgia. Universidade da Georgia. 2001
Disponível: <https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/wpcontent/uploads/2011/07/psych406-5.3.2.pdf> [Consult. 05.05.2021]

Anexos

Anexo nº1 – Planta do 12ºH2



Anexo nº2 – Horário do 12ºH2

2.ª Feira				3.ª Feira				4.ª Feira				5.ª Feira				6.ª Feira			
Início	Térmo	Disciplina	Sala	Início	Térmo	Disciplina	Sala	Início	Térmo	Disciplina	Sala	Início	Térmo	Disciplina	Sala	Início	Térmo	Disciplina	Sala
8.25	9.10			8.25	9.10			8.25	9.10			8.25	9.10			8.25	9.10		
9.10	9.55			9.10	9.55			9.10	9.55			9.10	9.55			9.10	9.55		
9.55	10.40			9.55	10.40			9.55	10.40			9.55	10.40			9.55	10.40		
10.50	11.35			10.50	11.35			10.50	11.35			10.50	11.35			10.50	11.35		
11.35	12.20			11.35	12.20			11.35	12.20			11.35	12.20	P. Ex. Hist A	42	11.35	12.20		
12.30	13.15			12.30	13.15			12.30	13.15			12.30	13.15			12.30	13.15		
13.20	14.05			13.20	14.05	ING	42	13.20	14.05	PSI B	42	13.20	14.05	P. Ex. Port	42	13.20	14.05	ING	42
14.05	14.50			14.05	14.50			14.05	14.50			14.05	14.50	PORT	42	14.05	14.50		
15.00	15.45	EF		15.00	15.45	HIST A	42	15.00	15.45	PORT	42	15.00	15.45	HIST A	42	15.00	15.45	HIST A	42
15.45	16.30			15.45	16.30			15.45	16.30			15.45	16.30			15.45	16.30		
16.40	17.25	GEO C	42	16.40	17.25	PORT	42	16.40	17.25	GEO C	42	16.40	17.25	EF		16.40	17.25	PSI B	42
17.25	18.10			17.25	18.10			17.25	18.10			17.25	18.10			17.25	18.10		

Anexo nº3 – Folha de Registo de Intervenções Orais

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		 ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA DONA AMÉLIA		
Registo de todas as aulas	Participação Oral			Observações
	Nome do aluno	Quantidade	Qualidade	Média
Áf. Os.	2	2	2	
Al.	5	5	5	
Ca.	2	2	2	
Be.	3	3	3	
Car.	2	2	2	
Co.	2	2	2	
Fr.	4	4	4	
In.	4	4	4	
Is.	5	5	5	
Ja.	2	2	2	
Jo.	5	4	5	
K.	3	3	3	
Le.	3	3	3	
Mad.	2	2	2	
Mar.	3	3	3	
Ma.	4	5	5	
Mi.	5	5	5	
Su. Os.	2	2	2	

Anexo nº4 – Folha de Registo de Entrega de Trabalhos, com apreciação qualitativa

Alunos	Entrega dos exercícios		Parecer qualitativo		Observações
	Exercícios da P.117 (2 e 3)	Ficha de Trabalho nº1	Exercícios da P.117	Ficha de Trabalho Nº1	
Af.	Sim	Não*	Satisfaz +	x	
Al.	Sim	Sim (não fez a 4)	Negativo (2)	Satisfaz Pouco	
Ca.	Não*	Sim	x	Bom	
Be. (1)	Sim	Sim	(1)	(1)	
Car.	Sim	Sim (não fez a 4)	Satisfaz	Satisfaz Pouco	
Co.	Sim	Sim	Muito Bom	Muito Bom	
Fr.	Sim	Não	Satisfaz	Não fez	
In.	Sim	Sim (não fez a 2)	Bom +	Satisfaz +	
Is.	Sim	Sim	Bom	Bom+	Precisa de aprofundar mais as respostas, poderia estar no nível Muito Bom.
Ja.	Não*	Não*	x	x	
Jo. (1)	Sim	Sim	(1)	(1)	
K.	Sim	Sim	Negativo	Negativo	Muito fraca nas respostas, confunde-se bastante
Le.	Sim	Sim (não fez a 3 e 4)	Negativo (2)	Negativo	
Mad.	Sim	Sim	Satisfaz	Satisfaz Pouco	
Mar.	Sim	Não*	Satisfaz Pouco	x	
Ma.	Sim	Sim	Bom	Bom +	Algumas falhas na interpretação dos documentos, poderia estar no nível Muito Bom
Mi.	Sim	Sim	Satisfaz	Satisfaz +	Precisava de melhorar a escrita, muito sucinto
Su.	Sim	Não*	Bom	x	

- * Aluno faltou no dia da entrega
- (1) Aluno com NEE;
- (2) Transcreveu o documento sem citar;

Anexo nº5 – Planificação da Aula nº1



Planificação a Curto Prazo
 Aula nº1 (12-11-20) / Tempo: 90m (15.00-16.30) / Turma: 12ºH2
 Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho
 Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: As opções totalitárias e início ao estudo dos Fascismos: Uma nova ordem antiliberal, antissocialista, nacionalista e corporativista					
Conteúdos	O totalitarismo os regimes totalitários de direita (os fascismos)				
Objectivo Geral	Definir "Fascismo" enquanto uma ideologia política totalitária de direita, na medida em que invoca a repressão das liberdades individuais, a supremacia do Estado, o culto do chefe e a apologia do militarismo, nacionalismo, corporativismo e imperialismo.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Explicar como o contexto político e socioeconómico europeu no pós-guerra (1919-1930) contribuiu para a emergência dos regimes autoritários e totalitários		1) Apresentação do professor e conversa com os alunos	10m		
		2) Registo do sumário e apresentação dos principais pontos a serem abordados em aula	10m		
		3) Rever com os alunos os principais factores políticos e socioeconómicos que contribuíram para o aparecimento dos regimes autoritários na Europa Pós-Guerra (Por exemplo: o Impacto da revolução bolchevique, a radicalização da política, efeitos da 1ª Guerra Mundial na sociedade, o Crash Bolista e a Grande Depressão). Será projectados os factores, um mapa político da Europa no ano de 1939 e uma fotografia da época relativamente aos "freikorps" alemães (milícia política conotada com movimentos de extrema-direita, como exemplo da expressão dos factores que contribuíram para o aparecimento dos autoritarismos)	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora

Tema: Crises, embates Ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didáctica: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didáctica: As opções totalitárias					
Sumário: As opções totalitárias e início ao estudo dos Fascismos: Uma nova ordem antiliberal, antissocialista, nacionalista e corporativista					
Conteúdos	O totalitarismo os regimes totalitários de direita (os fascismos)				
Objectivo Geral	Definir "Fascismo" enquanto uma ideologia política totalitária de direita, na medida em que invoca a repressão das liberdades individuais, a supremacia do Estado, o culto do chefe e a apologia do militarismo, nacionalismo, corporativismo e Imperialismo.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Identificar as principais características dos regimes totalitários;	Totalitarismo	4) Discussão com a turma em torno do conceito de Totalitarismo. Mediante a projecção de 3 imagens e com a leitura de um breve trecho do livro "1984" da autoria de George Orwell, pretende-se apenas, e sem registo escrito, que os alunos identifiquem características do tipo de regime político que quer as imagens como o excerto apresentado ajudem. A partir desta discussão, o professor abordará com os alunos o conceito de Totalitarismo, explicando que o termo diz respeito a um sistema político de partido único em que o Estado controla todos os aspectos da vida pública e privada. Desse modo deverá explicar que a historiografia faz a divisão dos regimes totalitários em dois polos, os totalitarismos de Direita (Fascismos) e os de Esquerda (Estalinismo), como também a distinção entre Totalitarismo e Autoritarismo.	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora; Ficha de Apoio nº1 (Leitura do excerto do livro "1984" – O totalitarismo em George Orwell)

2

Tema: Crises, embates Ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didáctica: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didáctica: As opções totalitárias					
Sumário: As opções totalitárias e início ao estudo dos Fascismos: Uma nova ordem antiliberal, antissocialista, nacionalista e corporativista					
Conteúdos	O totalitarismo os regimes totalitários de direita (os fascismos)				
Objectivo Geral	Definir "Fascismo" enquanto uma ideologia política totalitária de direita, na medida em que invoca a repressão das liberdades individuais, a supremacia do Estado, o culto do chefe e a apologia do militarismo, nacionalismo, corporativismo e Imperialismo.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Reconhecer como o conceito de "Fascismo" é controverso e polissémico	Fascismo Nazismo	5) Análise do conceito de "Fascismo". Se é possível definir Fascismo como uma ideologia política de direita e de cariz totalitário, é necessário esclarecer aos alunos que o termo é bastante controverso e polissémico. Controverso na medida na forma como o termo pode ser usado no discurso político actual (ex: O Presidente Trump é fascista) e polissémico dado se em sentido estrito Fascismo designa apenas o regime em vigor entre 1922-1943 em Itália, em sentido lato pode ser usado para designar qualquer regime autoritário de Direita (como o Estado Novo em Portugal). Com base num esquema que identifica as principais características de um regime fascista, o docente apresentará aos alunos uma possível definição de "Fascismo" enquanto uma ideologia política no qual os máximos expoentes foram o Fascismo Italiano e o Nazismo Alemão.	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora; Ficha de Apoio nº1 (Esquema de Apoio: Como caracterizar os regimes fascistas)

3

Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: As opções totalitárias e início ao estudo dos Fascismos: Uma nova ordem antiliberal, antissocialista, nacionalista e corporativista					
Conteúdos	O totalitarismo os regimes totalitários de direita (os fascismos)				
Objectivo Geral	Definir "Fascismo" enquanto uma ideologia política totalitária de direita, na medida em que invoca a repressão das liberdades individuais, a supremacia do Estado, o culto do chefe e a apologia do militarismo, nacionalismo, corporativismo e Imperialismo.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Referir como a Ideologia fascista rompe com os valores do Demoliberalismo e se opõe ao Socialismo.	Corporativismo	5) Leitura e análise do Doc.7B "Os princípios ideológicos do Fascismo" de Benito Mussolini (p.113). Com a análise do documento procura-se que os alunos identifiquem quais são as principais características dos regimes fascistas (antiliberal, anti-socialista, nacionalista, corporativo, etc.)	10m	Registo das Intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade).	Apresentação de apoio em PowerPoint, Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora (Doc.7B, página 113); Ficha de Apoio nº1 (Esquema de Apoio: Como caracterizar os regimes fascistas)
		6) Revisão dos principais tópicos abordados em aula. Será pedido aos alunos que elaborem uma breve síntese de revisão da aula, mediante os seguintes pontos: 1) O conceito de Totalitarismo; 2) Os principais princípios dos regimes fascistas. Alunos serão avisados que no início da próxima aula os pontos de revisão serão apresentados oralmente.	5m		

Anexo nº6 – Ficha de Apoio nº1



Ano letivo 2020-21
Ficha de Apoio nº1 - 12.º H2
Data: 12 /11/2020

1. O Totalitarismo em George Orwell

O Partido deseja o poder exclusivamente em benefício próprio. Não estamos interessados no bem dos outros; só nos interessa o poder em si mesmo. Nem riqueza, nem luxo, nem longevidade [...] Poder é infligir dor e humilhação. [...]

Começa a ver o tipo de mundo que estamos a criar? [...] Um mundo de medo, traição e tormento, um mundo em que um humilha o outro, um mundo que se torna mais e não menos cruel à medida que evolui. O progresso, no nosso mundo, será o progresso da dor. As velhas civilizações diziam basear-se no amor ou na justiça. A nossa baseia-se no ódio. No nosso mundo as únicas emoções serão o medo e a ira. Tudo o resto será destruído [...] Cortámos os vínculos entre pai e filho, entre homem e homem, e entre homem e mulher. Ninguém mais se atreve a confiar na mulher ou no filho ou no amigo. Mas no futuro não haverá esposas ou amigos, as crianças serão separadas das mães no momento do nascimento, assim como se tiram os ovos das galinhas. O instinto sexual será erradicado. A procriação será uma mera formalidade [...] A única lealdade será para com o Partido. O único amor será o amor ao *Big Brother*.

George Orwell, escritor inglês (1903-1950) – 1984

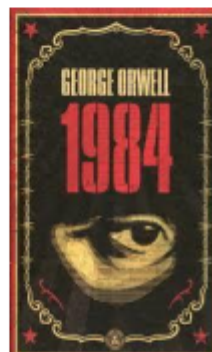


Fig.1 Capa

2. Esquema de apoio – Como caracterizar os regimes fascistas (Fascismo Italiano e Nazismo Alemão)



(1) Princípios e formas de actuação específicas ao Nazismo, que vinculava a superioridade moral e racial do povo ariano, no qual os alemães faziam parte. No entanto, devido à aproximação política da Itália à Alemanha, o regime fascista italiano acabou por se deixar influenciar pelo Nazismo e também adoptou medidas racistas e anti-semitas.

Anexo nº7 – Apresentação PowerPoint da Aula nº1

As opções totalitárias e início ao estudo dos Fascismos: Uma nova ordem antiliberal, anti-socialista, nacionalista e corporativista

Sumário



A emergência dos autoritarismos na Europa Pós-Guerra

- ♦ O impacto da Revolução Russa (1917); (1)
- ♦ O *crash* bolsista de 1929 e a Grande Depressão; (2)
- ♦ A crise da sociedade no pós-guerra; (3)
- ♦ A massificação da cultura e contributos das vanguardas artísticas (4)

- (1) Radicalização política;
Burguesia e Classe Média em alerta;
- (2) Aumento do desemprego;
Descrência no capitalismo liberal;
- (3) Crise dos valores tradicionais;
Cultura de violência;
- (4) Futurismo (Itália) – Exaltação da guerra;
Cultura de massas;

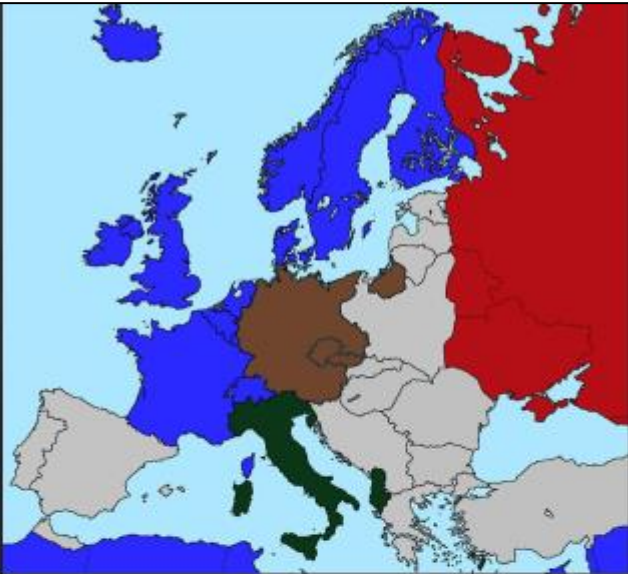


"Freikorps" – Grupos paramilitares alemães compostos maioritariamente por veteranos de guerra e ligados a movimentos de extrema-direita nacionalista

Europa em vésperas da 2ª Guerra Mundial (1939):

Legenda

- Azul
Demoliberalismo
- Verde
Fascismo (Itália)
- Castanho
Nazismo (Alemanha)
- Vermelho
Marxismo-Leninismo (URSS)
- Cinzento
Regimes Autoritários



**BIG BROTHER
IS WATCHING
YOU**



Totalitarismos

Autoritarismos vs Totalitarismos

- ◊ Totalitarismos
 - ◊ “Direita”:
 - ◊ Nazismo (Alemanha)
 - ◊ Fascismo (Itália)
 - ◊ “Esquerda”:
 - ◊ Estalinismo (URSS)
- ◊ Autoritarismos
 - ◊ Estado Novo (Portugal)

Os “Fascismos” – Problema da Definição



O conceito de Fascismo

		
Definição mais estrita: Sistema político que vigorou em Itália entre 1922-1943	Definição adoptada pelo programa Sistemas totalitários de Direita (Fascismo italiano + Nazismo alemão)	Definição mais lata: Quaisquer regimes autoritários de Direita (Ex: Estado Novo)

Os princípios ideológicos do Fascismo
(ver esquema na ficha de apoio)



- ◆ Totalitário (Supremacia do Estado e do Chefe);
- ◆ Antiliberal
- ◆ Anti-socialista
- ◆ Nacionalista
- ◆ Corporativista
- ◆ Militarista
- ◆ Imperialista
- ◆ Etc...

Anexo nº8 – Planificação da Aula nº2



Planificação a Curto Prazo

Aula nº2 (13-11-20) / Tempo: 90m (15.00-16.30) / Turma: 12ºH2

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didáctica: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didáctica: As opções totalitárias					
Sumário: Os Fascismos: As Elites e o Enquadramento das Massas					
Conteúdos	A formação de elites e os mecanismos de controlo das massas nos regimes fascistas.				
Objectivo Geral	Compreender os diferentes mecanismos de acção política e social usados pelos regimes fascistas para assegurar a adesão da população à ideologia fascista e a obediência das massas perante o Estado.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Definir a sociedade fascista como uma sociedade profundamente hierarquizada e elitista	Elitismo	1) Registo do sumário e apresentação dos principais pontos a serem abordados em aula;	5m	Registo das participações dos alunos (se fizeram ou não o resumo) e da qualidade das intervenções.	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora
		2) Revisão da aula anterior pelos alunos, conforme solicitado na aula anterior, mediante os seguintes pontos: 1) O conceito de Totalitarismo; 2) Os principais princípios do Fascismo.	5m		
		3) Docente explicará aos alunos como o Fascismo defende uma sociedade hierarquizada e apologista da desigualdade. A partir da projecção de uma pirâmide social, será explicado aos alunos que no topo da pirâmide se encontra o Chefe, seguido das Elites e na base as massas.	10m		

1



Planificação a Curto Prazo

Aula nº2 (13-11-20) / Tempo: 90m (15.00-16.30) / Turma: 12ºH2

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didáctica: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didáctica: As opções totalitárias					
Sumário: Os Fascismos: As Elites e o Enquadramento das Massas					
Conteúdos	A formação de elites e os mecanismos de controlo das massas nos regimes fascistas.				
Objectivo Geral	Compreender os diferentes mecanismos de acção política e social usados pelos regimes fascistas para assegurar a adesão da população à ideologia fascista e a obediência das massas perante o Estado.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender o papel dos "chefes" e o culto que a sociedade lhes deveria prestar;		4) Projecção de dois diapositivos referente à temática do culto dos chefes nos Fascismos. O docente irá explicar aos alunos o conceito de <i>Führerprinzip</i> , em que todas as decisões políticas deveriam sempre partir da autoridade/palavra do <i>Führer</i> (e embora este seja um termo alemão, aplica-se também à forma de actuação de Mussolini). De seguida, serão apresentadas duas imagens com frases em italiano e alemão, que traduzidas, referem uma máxima crucial em todos os fascismos "O chefe tem sempre razão". Com base nesta comparação, o docente deverá explicar que o chefe é uma espécie de semi-herói, dotado de todas as qualidades e que por isso deveria ser idolatrado pelo resto da sociedade. Será também projectado um breve diapositivo referente ao papel desempenhado pelas elites nos regimes fascistas.	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora;

2

Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didáctica: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didáctica: As opções totalitárias					
Sumário: Os Fascismos: As Elites e o Enquadramento das Massas					
Conteúdos	A formação de elites e os mecanismos de controlo das massas nos regimes fascistas.				
Objectivo Geral	Compreender os diferentes mecanismos de acção política e social usados pelos regimes fascistas para assegurar a adesão da população à ideologia fascista e a obediência das massas perante o Estado.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Identificar as diferentes organizações sociais e políticas usadas pelos regimes fascistas para arregimentar a população e fomentar a sua adesão ao Fascismo		5) Projectão de vários diapositivos referentes aos mecanismos de enquadramento de massas: Do partido único às Juventudes Fascistas, o docente explicará que, sendo o fascismo uma ideologia de natureza totalitária, a doutrinação e o controlo das massas são processos que ocorrem nas várias fases da vida de um indivíduo. Para esclarecer melhor este tema, será apresentado um breve vídeo referente à Juventude Hitleriana e à Liga das Raparigas Alemãs. O conteúdo do vídeo será discutido entre professor e alunos, mediante dois tópicos: 1) A importância do desporto e do exercício físico; 2) O papel da Mulher no Fascismo/Nazismo (tendo em conta que no vídeo se observa que no campo feminino um dos exercícios consistia em descascar batatas).	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora; Vídeo "Germany Youth Camp Scenes (1937)", descarregado do Youtube do canal British Pathé.

3

Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didáctica: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didáctica: As opções totalitárias					
Sumário: Os Fascismos: As Elites e o Enquadramento das Massas					
Conteúdos	A formação de elites e os mecanismos de controlo das massas nos regimes fascistas.				
Objectivo Geral	Compreender os diferentes mecanismos de acção política e social usados pelos regimes fascistas para assegurar a adesão da população à ideologia fascista e a obediência das massas perante o Estado.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender o papel da população feminina nas sociedades fascistas		6) A partir do vídeo anterior, prosseguir com a discussão com os alunos relativamente ao papel da Mulher no Fascismo/Nazismo, com base na projecção de um diapositivo com capas de uma revista feminina publicada pela Liga das Mulheres Nacional-Socialistas. Discussão com os alunos em função das mensagens transmitidas pelas capas apresentadas. (Pretende-se que os alunos entendam que as mulheres deveriam ser donas de casa, mães atenciosas, que deveriam estar fisicamente aptas para parir uma nova geração mais capaz, pronta para servir e lutar obediência pela pátria e pelo seu chefe).	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade).	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora
Analisar o papel da Propaganda como mecanismo de controlo de massas,	Propaganda	7) Discussão com os alunos em torno do papel da Propaganda nos Fascismos. O docente explicará o conceito de propaganda, apoiando-se na projecção de uma fotografia de Hitler a praticar os discursos e a postura, como de uma parada paramilitar nazi, para explicar a importância dos símbolos usados, dos uniformes, etc.	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade).	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora

4

O Ensino dos Fascismos no Ensino Secundário - Uma proposta didática

Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: Os Fascismos: As Elites e o Enquadramento das Massas					
Conteúdos	A formação de elites e os mecanismos de controlo das massas nos regimes fascistas.				
Objectivo Geral	Compreender os diferentes mecanismos de acção política e social usados pelos regimes fascistas para assegurar a adesão da população à ideologia fascista e a obediência das massas perante o Estado.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
		7) Resumo dos principais pontos abordados em aula e início da realização de uma ficha de trabalho formativa referente aos conteúdos abordados em aula. Ficha de trabalho será corrigida na próxima aula e ficará como T.P.C. Docente solicitará na próxima aula que lhe seja entregue uma folha com as respostas dos alunos para apreciação qualitativa posterior.	20m		Ficha de Trabalho nº1 "Elites e Enquadramento das Massas".

Anexo nº9 – Ficha de Trabalho nº1



Ficha de Trabalho nº1 (2.2.1 – Fascismos: Teoria e Práticas)
Elites e Enquadramento das Massas
Turma: 12ºH2
Nome do Aluno: _____
Data: ____ / ____ / ____
Professor: Pedro Ferreira

Doc.1 “O Juramento a Hitler” – Discurso de Rudolf Hess¹ à Nação Alemã (1934).

Alemães, milhões de vós se juntaram em vários locais por toda a Alemanha. Neste aniversário da proclamação do programa do Partido, vocês prestarão um juramento de lealdade e obediência a Hitler.

Vocês vão prestar juramento num feriado celebrado pela primeira vez na Alemanha: O dia dos Heróis. Colocaremos as bandeiras em meio haste em memória daqueles que viveram como heróis e morreram como heróis. Prestaremos homenagem aos gigantes do passado, àqueles que combateram pela Alemanha, os milhões que lutaram na Primeira Guerra Mundial e os que sacrificaram a sua vida pelo novo Reich [...].

Um povo sem heróis é um povo sem líderes, e só um herói se pode considerar como um verdadeiro líder, capaz de resistir aos tempos mais difíceis. A ascensão e a queda de um povo são determinadas pela presença ou ausência de um líder heróico. [...]

Tenham por isso orgulho em prestar juramento a um homem que é encarnação de um líder. Vocês prestarão juramento a um guerreiro que demonstrou a sua capacidade de liderança durante uma década, que age sempre correctamente e toma sempre as decisões certas [...]. Vocês prestarão juramento a um homem que segue as leis divinas, que guiará o povo alemão e os destinos da Alemanha [...] Hitler é a Alemanha e a Alemanha é Hitler. Quem presta juramento a Hitler presta um juramento à Alemanha.

Rudolf Hess (1934) - Discurso adaptado e traduzido de
<https://research.calvin.edu/german-propaganda-archive/hess1.htm>

¹ Rudolf Hess (1933-1987) foi um dirigente de destaque dentro do Partido Nazi (ocupando o cargo de “vice führer”). Foi preso na Escócia após uma viagem clandestina ao Reino Unido para negociar a paz entre a Alemanha e o Reino Unido após o começo da 2ª Guerra Mundial.

Doc.2 "O que é a Propaganda" – Definição de Joseph Goebbels

"Para atrair pessoas, para conquistá-las para aquilo que considero verdadeiro, isso é o que chamo de Propaganda [...] A Propaganda não é suposto ser agradável ou teoricamente correcta. Não me preocupo se dou discursos maravilhosos ou elegantes, de maneira que até as mulheres fiquem em lágrimas. O objectivo do discurso político é para persuadir as pessoas daquilo que considero estar certo [...] A Propaganda tem de ser popular, não intelectualmente estimulante, não é dever da Propaganda apresentar verdades objectivas."

Joseph Goebbels (1928),
Discurso adaptado e traduzido a partir de
https://en.wikiquote.org/wiki/Joseph_Goebbels



Fig.1 – Joseph Goebbels, Ministro da Cultura e da Propaganda da Alemanha Nazi



Fig.2 Auto de fé Nazi. Estudantes alemães procedem à queima de vários livros considerados subversivos e hostis a ideologia nazi (autores marxistas e judaicos, por exemplo)

Lê atentamente os documentos apresentados e as páginas 114 a 117 do teu Manual. Numa folha à parte, responde às seguintes questões:

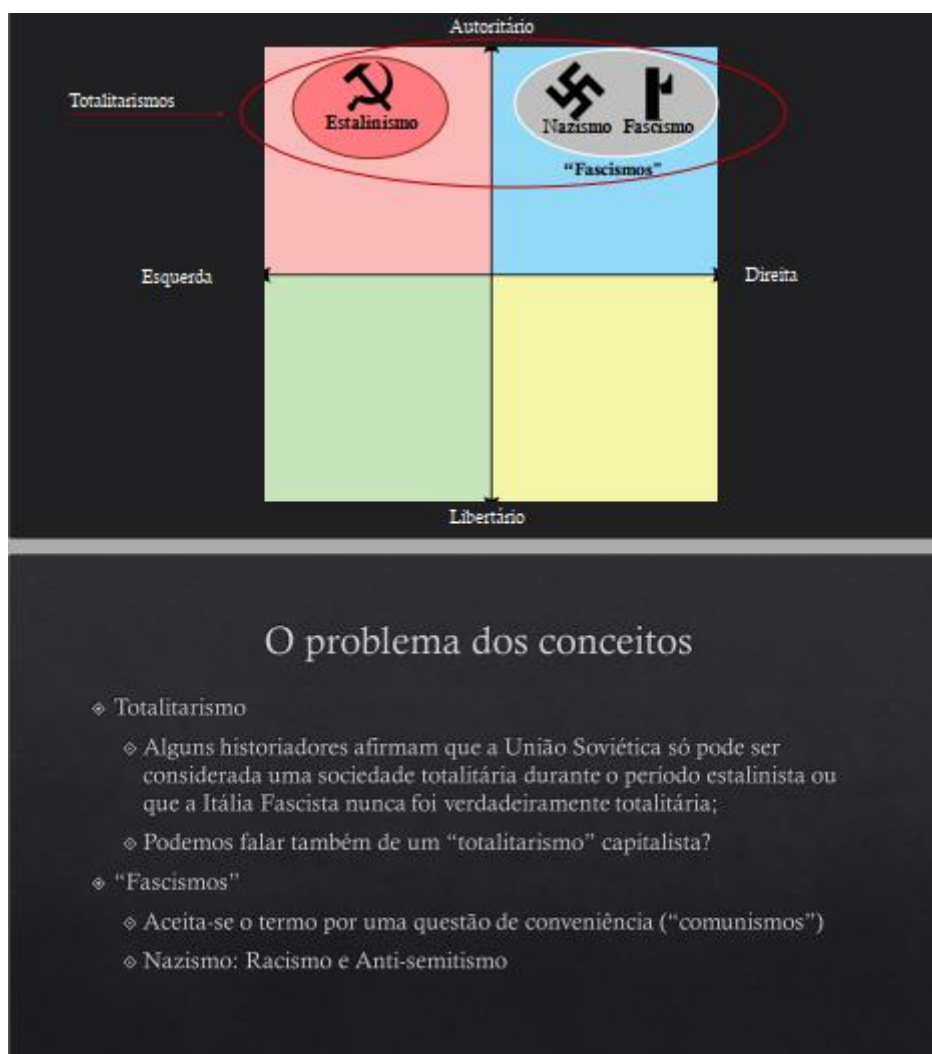
- 1) Identifica 2 argumentos usados por Rudolph Hess para justificar o juramento de lealdade e obediência que os alemães deveriam prestar a Hitler.
- 2) Explica o sentido frase "Hitler é a Alemanha e a Alemanha é Hitler".
- 3) Para Joseph Goebbels, qual deverá ser a finalidade da Propaganda.
- 4) Com base nos documentos e na figura.2, caracterize as formas de controlo social e enquadramento das massas utilizadas pelos regimes fascistas.

Anexo nº10 – Apresentação PowerPoint da Aula nº2

Revisões

Observações sobre exercícios

- ◆ Evitar a transcrição do texto e dos documentos;
- ◆ Cuidado na utilização das citações
- ◆ Referir – só mencionár;
- ◆ Explicar – “ Blocos”
- ◆ O fascismo é anti-socialista porque rejeita a luta de classes e o internacionalismo proletário. Como o fascismo defende um nacionalismo exacerbado e a supremacia do Estado, os princípios socialistas acima referidos são incompatíveis com o fascismo, pois enfraquecem a unidade nacional e o poder do Estado. Como Mussolini bem afirma no documento, o socialismo “(...) ignora a unidade do Estado (...)”.



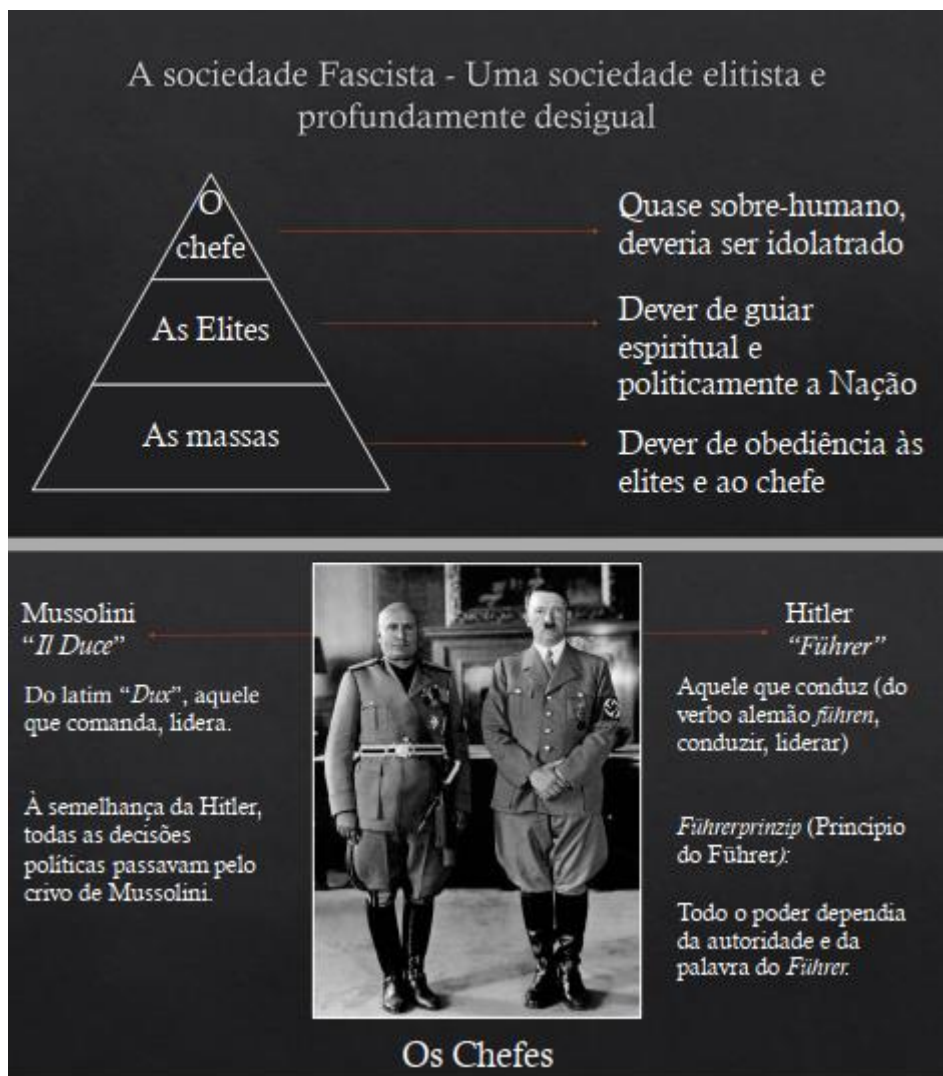
A relação dos fascismos com o socialismo/comunismo

- ◆ Ideologicamente distintos; mas os mecanismos de controlo da população e de repressão política foram idênticos, fossem nas ditaduras fascistas como comunistas.
- ◆ Porém, dentro do Fascismo e do Nazismo existiram correntes que defendiam a conciliação dos princípios fascistas com o socialismo
- ◆ A relação dos regimes fascistas com a União Soviética foi complexa:
 - ◆ Itália Fascista : Primeiro país a reconhecer a União Soviética;
 - ◆ Alemanha Nazi: Pacto Molotov-Ribbentrop (1939)

Os Fascismos: As Elites e o Enquadramento das Massas

Sumário







As massas

- ♦ Das organizações juvenis às organizações de lazer no trabalho, os indivíduos são constantemente doutrinados ao longo da vida com os valores fascistas.
- ♦ O culto da juventude;
- ♦ Inferiorização das mulheres;

O enquadramento das massas

- ♦ Partido Único:



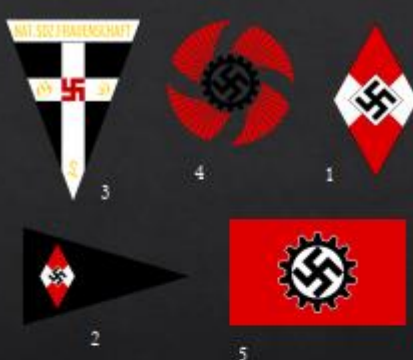
Partido Nacional
Fascista (Itália)



Partido Nacional-Socialista
dos Trabalhadores Alemães
(Alemanha)

Alemanha Nazi

- Organizações juvenis
Juventude Hitleriana (1)
- Organizações femininas
Liga das Raparigas Alemãs (2)
Liga das Mulheres Nazis (3)
- Organizações laborais:
Frente do Trabalho Nacional-Socialista (4)
- Organizações recreativas:
KDF (*Kraft durch Freude*) – Força pela Alegria (5)



Itália Fascista

- Organizações juvenis
1-As Juventudes Fascistas (primeiro a *Opera Nazionale Balilla* (1), mas tarde a Juventude Italiana do Littorio (2), ambas subordinadas ao Partido Nacional Fascista)
- Organizações laborais:
Não havendo uma organização unificada, este papel era desempenhado pelas diversas corporações.
- Organizações recreativas:
Opera Nazionale Dopolavoro (3)



Culto da Juventude



Exaltação da juventude e do desporto. A importância do treino físico, da disciplina, como passos fundamentais para a criação de um “novo homem”: Obediente, pronto para o sacrifício e para lutar pelo seu chefe e pela pátria.

O papel secundário das mulheres: Porque vemos no video as mulheres a fazer tanto exercício físico como a descascar batatas?



Cartaz de Propaganda O estudante alemão – Pronto a lutar pelo Führer e pelo povo

Capas de revistas publicadas pela Liga das Mulheres Nacional Socialistas



O papel da mulher no Nazismo: "Kinder, Küche, Kirche" – Crianças, Cozinha e Igreja



A propaganda e o controlo das massas



Anexo nº11 – Planificação da Aula nº3



Planificação a Curto Prazo – Aula nº3– 17/11/20

Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho/ Turma 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: Os Fascismos: O culto da força, da violência e a negação dos direitos humanos. A violência racista					
Conteúdos	Os mecanismos de repressão violenta dos regimes fascistas (polícia política, milícias paramilitares, etc.) e as políticas racistas e anti-semitas da Alemanha Nazi.				
Objectivo Geral	Compreender como a cultura de violência e os mecanismos de repressão nos regimes fascistas se manifestaram na política racial, eugenista e anti-semita da Alemanha Nazi				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
		1) Registo do sumário e apresentação aos alunos do Prof. Miguel Monteiro, docente universitário responsável pelo Mestrado em Ensino da História na Universidade de Lisboa, e que irá avaliar a aula do docente estagiário.	5m		
		2) Recolha dos exercícios da Ficha de Trabalho nº1, entregue na última aula aos alunos para ser realizada no tempo restante da aula e depois em casa. Entrega da Ficha de Apoio nº2, com o resumo esquemático da matéria dada na aula anterior assim como de dois textos historiográficos para uma leitura de aprofundamento.	10m	Registo escrito de quem entregou ou não os exercícios	Ficha de Trabalho nº1 ("Elites e Enquadramento das Massas") + Ficha de Apoio nº2

1



Planificação a Curto Prazo – Aula nº3– 17/11/20

Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho/ Turma 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: Os Fascismos: O culto da força, da violência e a negação dos direitos humanos. A violência racista					
Conteúdos	Os mecanismos de repressão violenta dos regimes fascistas (polícia política, milícias paramilitares, etc.) e as políticas racistas e anti-semitas da Alemanha Nazi.				
Objectivo Geral	Compreender como a cultura de violência e os mecanismos de repressão nos regimes fascistas se manifestaram na política racial, eugenista e anti-semita da Alemanha Nazi				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Identificar os principais mecanismos de repressão violenta usados pelos Fascismos para garantir o controlo das massas		4) Discussão em torno do culto da força e da violência nos regimes fascistas e a negação dos direitos humanos. Docente irá explicar aos alunos como a violência era cultivada e vista como algo fundamental para o controlo das massas. Serão analisadas as milícias paramilitares ("Esquadristas" na Itália, as SA e as SS na Alemanha), que por via de "expedições punitivas" mantinham a oposição controlada, como as polícias políticas ("OVRA" na Itália, Gestapo na Alemanha), que mantinham a população num controlo apertado, por via da denúncia generalizada.	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História"

2

Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: Os Fascismos: O culto da força, da violência e a negação dos direitos humanos. A violência racista					
Conteúdos	Os mecanismos de repressão violenta dos regimes fascistas (policia política, milícias paramilitares, etc.) e as políticas racistas e anti-semitas da Alemanha Nazi.				
Objectivo Geral	Compreender como a cultura de violência e os mecanismos de repressão nos regimes fascistas se manifestaram na política racial, eugenista e anti-semita da Alemanha Nazi				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender como o Racismo era justificado pelo regime Nazi.		5) Estudo da ideologia racial nazi, fundamental para se compreender como se caracterizará a violência racista no regime nazi. Serão apresentados aos alunos os pressupostos teóricos do racismo nazi e a hierarquização das raças segundo a teoria racial nazi. Serão lidos em conjunto dois documentos do manual que comparam a perspectiva explanada por Hitler na obra essencial do pensamento nazi, "A Minha Luta" e um excerto dos Discursos de Posen da autoria de Himmler, chefe supremo das SS (Doc. 13 A e D, p. 118-119)	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade).	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História", com a leitura do Doc. 13 A ("O racismo segundo Hitler", p. 118) e do Doc. 13 D "O racismo segundo Himmler", p. 119).
	Eugenismo	6) Abordagem a política eugenista nazi para fins de apuramento físico e mental da raça ariana, com estudo de caso do programa de Eutanásia ("Aktion T4"), levado a cabo pelo regime contra crianças e adultos com deficiência física/motora.	5m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História"

3

Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: Os Fascismos: O culto da força, da violência e a negação dos direitos humanos. A violência racista					
Conteúdos	Os mecanismos de repressão violenta dos regimes fascistas (policia política, milícias paramilitares, etc.) e as políticas racistas e anti-semitas da Alemanha Nazi.				
Objectivo Geral	Compreender como a cultura de violência e os mecanismos de repressão nos regimes fascistas se manifestaram na política racial, eugenista e anti-semita da Alemanha Nazi				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Identificar as etapas de perseguições anti-semitas na Alemanha Nazi	Anti-semitismo	5) Análise do fenómeno do anti-semitismo, enquanto um conjunto de comportamentos que persistiram no decurso da história do Ocidente. Os alunos serão levados a reflectir como as atitudes anti-semitas conseguiram germinar na própria Alemanha, que apesar de ser um dos poucos países da Europa onde os Judeus se encontravam verdadeiramente integrados, não deixam de ser vistos com suspeita.	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História"
		6) Discussão em torno das vagas de perseguição anti-semita na Alemanha Nazi, discutindo-se primeiramente o boicote ao comércio judeu e a legislação destinada a discriminar os judeus, com especial destaque para as Leis de Nuremberga, que serão analisadas pelos alunos a partir de um documento do manual (Doc. 14, p. 120) e de um testemunho projectado via PowerPoint	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História", com leitura do Doc. 14 B "As Leis de Nuremberga", p. 120

4

Planificação a Curto Prazo – Aula nº3 – 17/11/20 Tempo: 90m (15.00-16.30) Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma 12ºH2 Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro
--

Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: Os Fascismos: O culto da força, da violência e a negação dos direitos humanos. A violência racista					
Conteúdos	Os mecanismos de repressão violenta dos regimes fascistas (policia política, milícias paramilitares, etc.) e as políticas racistas e anti-semitas da Alemanha Nazi.				
Objectivo Geral	Compreender como a cultura de violência e os mecanismos de repressão nos regimes fascistas se manifestaram na política racial, eugenista e anti-semita da Alemanha Nazi.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender como o anti-semitismo Nazi veio culminar em medidas de extermínio da população judaica	Genocídio	7) Discussão com os alunos relativamente à escalada da violência anti-semita na Alemanha Nazi a partir do massacre nacional da "Noite de Cristal", que levou a destruição de centenas de sinagogas por toda a Alemanha e o início da deportação dos judeus para vários guetos localizados na Europa Oriental. Será apresentado um mapa com a localização do Gueto de Varsóvia, o maior do género e um vídeo que retrata na perfeição as misérrimas condições de vida no próprio gueto. Professor procurará, a partir do vídeo, debater com os alunos de como seria viver num gueto.	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História"; vídeo com imagens da época do Gueto de Varsóvia.
		8) Início ao estudo do genocídio judaico ("Holocausto"), mediante a apresentação das medidas tomadas na Conferência de Wannsee (1942) que visavam a "Solução Final para o Problema Judaico" e os mecanismos adoptados para o extermínio de judeus.	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História";

Anexo nº12 – Ficha de Apoio nº2



Ano letivo 2020-21 Ficha de Apoio nº2- "Elites e Enquadramento das Massas" 12.º H2 Data: 16 /11/2020
--



Enquadramento das Massas

1) Partido Único:

A sua filiação era indispensável para o exercício de cargos públicos de relevo.

Alemanha: Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazi)

Itália: Partido Nacional Fascista

2) Juventudes:

Os rapazes são incutidos com os valores da guerra, da violência e do militarismo, por via da prática do desporto e do exercício físico. As raparigas esperava-se que se tornassem boas mães e responsáveis pelas lides domésticas.

Alemanha: Juventude Hitleriana, Liga das Raparigas Alemãs;

Itália: Balillas (ONB); Juventude Fascista.

3) No local de trabalho:

Os sindicatos livres estavam proibidos. Os trabalhadores estavam subordinados a organizações/sindicatos dependentes do Estado.

Alemanha: Frente do Trabalho Nacional-Socialista.

Itália: Várias cooperações profissionais foram criadas para esse fim

Garantir a "total adesão [da população] e a identificação com o fascismo" (p116)

4) Lazer:

Os tempos livres dos trabalhadores estavam ocupados com a organização de eventos, como excursões e viagens.

Alemanha: KDF (Força pela Alegria)

Itália: Dopalavoro

5) Propaganda:

Os regimes fascistas apostavam-se nos novos meios de comunicação em massa (rádio e cinema) para promoverem o culto do chefe e os valores do regime. As grandes paradas militares, com os seus uniformes, estandartes, representavam uma encenação do poder que entusiasmava as massas, e contribuía para a adesão destas aos valores do Fascismo ou do Nazismo.

Textos historiográficos de apoio:

1. O papel das mulheres no nazismo

As mulheres que eram "arianas" deveriam casar-se com homens alemães (igualmente "arianos") saudáveis e bem-sucedidos, de modo a produzir crianças arianas saudáveis para povoar a Alemanha.

Para o Partido Nazi, as mulheres não tinham qualquer lugar na política nem na vida pública. Nos seus discursos, Hitler vai ao encontro dessa ideia e chega ao ponto de afirmar que na sociedade alemã homem e mulher tinham deveres diferentes, e que as mulheres deveriam estar confinadas aos afazeres domésticos. Enfim, uma mulher que se envolva na política é considerada uma abominação, e Alfred Rosenberg no livro "O mito do Século XX" que os juizes, políticos e militares são sempre homens. Enfim, era do consenso entre o Partido Nazi que as mulheres eram intelectual e emocionalmente inferiores aos homens, e por isso incapazes de participar na vida pública.

Assim sendo, a mulher para o Nazismo desempenhava apenas o papel de ser uma boa mãe ou esposa, o que para uma ideologia obcecada pelo apuramento da raça fazia sentido.

Traduzido e adaptado do artigo "Kinder, Küche und Kirche": Women's Work in the Third Reich; de Margarete Crelling

Teóricas nazis

2. A educação dos jovens na Itália Fascista

A *Opera Nazionale Balilla* (ONB) foi criada em 1926, nos moldes da organização dos Escuteiros, com o objectivo de educar moral, psicológica e fisicamente os futuros fascistas.

A matrícula na ONB era obrigatória, e todas as crianças e jovens que frequentavam o ensino estavam automaticamente inscritos nas organizações da juventude do Fascismo. O controlo sobre a participação infantil e juvenil na ONB era intenso, e não ter um filho ou uma filha matriculada nela era um grande problema para os pais, que poderiam ser acusados, por exemplo, de antifascistas.

Ao entrarem na ONB os meninos e meninas realizavam um juramento diante de Mussolini, em uma cerimónia chamada de *Leva Fascista*, que acontecia em toda a Itália no mesmo dia, proferindo as seguintes palavras: "Em nome de Deus e da Itália juro seguir os ordens do Duce e de servir com todas as minhas forças e se necessário com o meu sangue a causa do Fascismo".

A educação da juventude seguia o lema *Libro e Moschetto* (o livro e a espingarda). A formação militar dos rapazes era feita com base em diferentes actividades, como por exemplo: palestras, viagens, acampamentos, cerimónias de culto aos mortos, educação física, exercícios militares e práticas desportivas. Todas estavam inter-relacionadas de forma a proporcionar aos jovens uma boa formação moral, social e física.

A educação militar dos jovens visava a construção de um "homem-novo" cujos ideais e valores morais se distanciavam do individualismo exaltado pelo liberalismo. Assim, esperavam que o "homem-novo" fascista viesse a ter as seguintes qualidades: coragem, virilidade, respeito à hierarquia, disciplina, força, vontade. Todas eram qualidades militares e masculinas, que ao serem absorvidas faziam dos jovens e das crianças bons soldados, bons pais de família, bons maridos, bons trabalhadores e seguidores fiéis do Fascismo.

Adaptado do artigo "Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini", de Cristina Rosa

Anexo nº13 – Apresentação PowerPoint da Aula nº3



Os Fascismos: O culto da força, da violência e a negação dos direitos humanos. A violência racista.

Sumário

O culto da Violência

- ♦ A violência política é vista como uma “terapia de choque” essencial à construção do Fascismo;
- ♦ Da apologia da violência sucede também o culto da força, do militarismo e da guerra.
- ♦ Assim sendo, os Fascismos são regimes altamente militarizados, em que a violência é uma forma de controlo da sociedade.

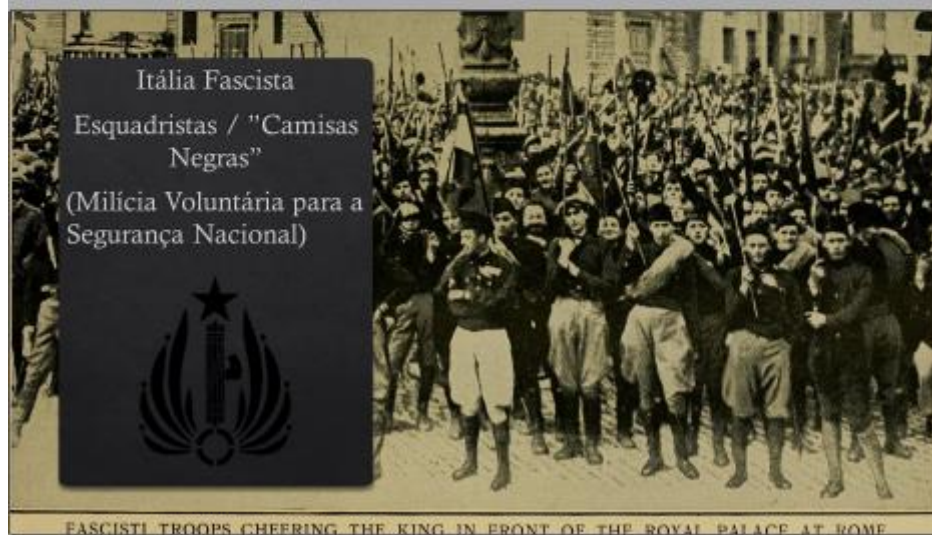
Formas de repressão

Violência Política

Expedições contra forças inimigas do regime, que resultavam em pilhagens, espancamentos ou escaramuças;

Tortura e cultura de denúncia;

As Polícias Políticas



Alemanha Nazi

- Secções de Assalto (1)
(SA – *Sturmabteilung*)
- Secções de Segurança (2)
(SS – *Schutzstaffel*)
- Polícia Secreta de Estado
(GESTAPO – *Geheime Staatspolizei*) –
Subordinada às SS



1



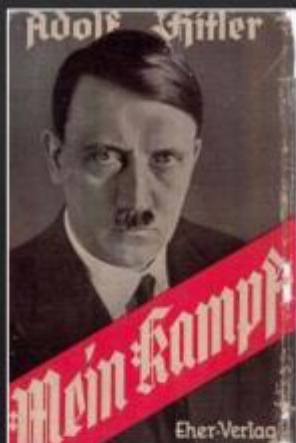
2

A violência Racista

Racismo Nazi

- ♦ A Humanidade estava dividida em raças e cada raça tinha características próprias a nível físico como mental.
- ♦ A sobrevivência de uma raça dependia de sua capacidade em se reproduzir expandir. A História, para os nazis, consistia na luta de raças pelo domínio do espaço finito da Terra, e só as raças mais fortes poderiam sobreviver.
- ♦ No pensamento Nazi, toda a cultura e ciência humanas eram obra da raça ariana. Aos arianos competia o domínio do mundo e a conquista do “espaço-vital” (*Lebensraum*) necessário para o seu desenvolvimento.





Doc.13 A e Doc 13 D – O racismo nazi segundo Hitler (esquerda) e Himmler (Direita)

O apuramento da raça Ariana

- ♦ Eugenia (processo de selecção genética) – fomentar casamentos entre alemães saudáveis, de modo a perpetuar no tempo as qualidades superiores da raça ariana
- ♦ Eliminação física dos elementos mais fracos - Eutanásia
- ♦ Anti-Semitismo: Boicotes, descriminação social, “guetização” e extermínio.
- ♦ A conquista do Espaço Vital para a Raça Ariana, factor que irá desencadear a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)



Programa de Eutanásia (Aktion T4)



Legenda retirada de um filme de propaganda. Na legenda lemos:
"Deus não há de querer que os doentes se reproduzam"

Capa da Revista “Novo Povo”, em defesa do programa de Eutanásia *Aktion T4*. Na legenda lemos “60.000 marcos é quanto esta pessoa com problemas hereditários custa ao Estado. Caro cidadão, este dinheiro também é seu”.



Chega dos pacientes ao castelo de Hartheim, um dos centros de Eutanásia espalhados pela Alemanha

N.º	Nome	Profissão	Idade	Sexo	Religião	Estado Civil	Local de Nascimento	Local de Morte	Causa da Morte	Observações
1001	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1002	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1003	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1004	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1005	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1006	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1007	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1008	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1009	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1010	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1011	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1012	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1013	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1014	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1015	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1016	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1017	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1018	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1019	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia
1020	Amorim	Alfaiate	45	M	15.1.1915	15	15.1.1915	15	15.1.1915	Ataque de Apoplexia

Registo de Óbito dos pacientes sujeitos aos procedimentos de Eutanásia



O anti-semitismo



Jesus é trazido perante Caifás (iluminura medieval) – A hostilidade para com a população judaica remonta já ao período romano, com a rejeição dos judeus da religião cristã.

Ao longo do século XIX, o anti-semitismo ganhou uma dimensão política relevante na Alemanha, a partir da formação dos primeiros partidos políticos abertamente anti-semitas. Publicações fraudulentas, como *“Os Protocolos dos Sábios de Sião”*, consolidaram a ideia de que os judeus conspiravam para dominar o mundo.

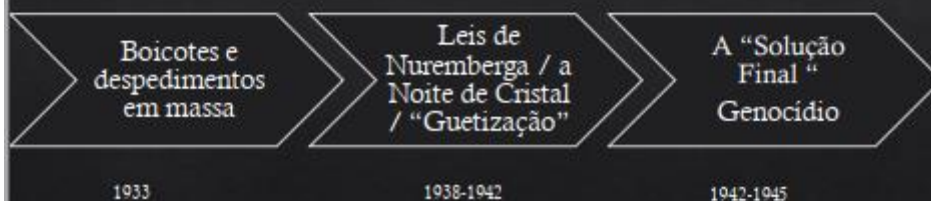
Apesar da comunidade judaica alemã estar bem integrada na sociedade e ocupar posições de relevo, o Partido Nazi foi bem sucedido em explorar o anti-semitismo latente na sociedade alemã.





Cartazes de propaganda anti-semita publicados durante a 2ª Guerra Mundial. No primeiro vemos legendado "Por detrás das forças inimigas está o Judeu": No segundo lemos "A culpa da guerra é do judeu".

As fases do Anti-semitismo na Alemanha

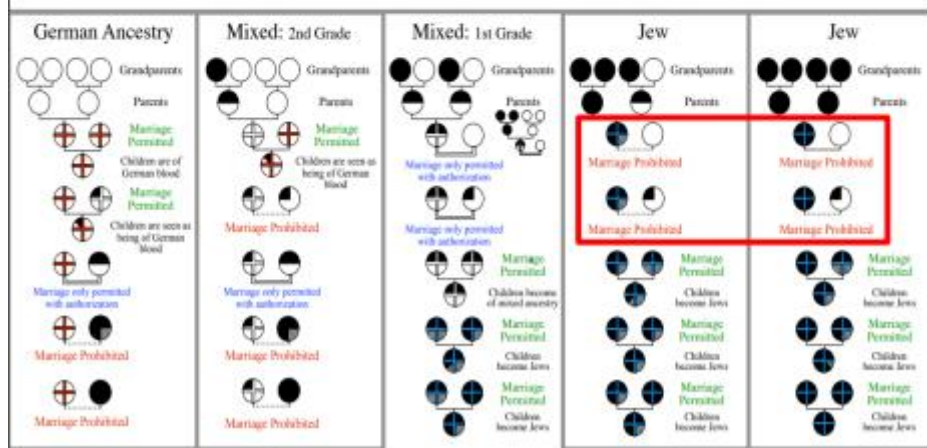




Os boicote de 1933 – Paramilitares das SA apelam ao boicote das lojas judaicas.

Doc. 14B

THE NUREMBERG LAWS



Testemunho de Edward Adler – Vítima das Leis de Nuremberga

“Passou a existir uma lei que não permitia que uma pessoa judia, homem ou mulher, pudesse sair com uma pessoa não judia. Naquele tempo eu estava a sair com uma rapariga, e nós estávamos a acampar nos arredores de Hamburgo. No nosso acampamento encontrava-se outro rapaz que também queria sair com esta rapariga, mas ela não quis nada com ele. O outro rapaz acabou-me por denunciar à Gestapo, e eu fiquei 6 meses preso, em confinamento solitário.”

Legislação Anti-Semita

◆ 1933

Lei para o Restabelecimento do Serviço Público Profissional: Judeus são demitidos dos cargos governamentais e na função pública

◆ 1935

Leis de Nuremberga

3 de Abril: Lei dos Veterinários do Reich: Judeus interditos de exercer medicina veterinária em toda a Alemanha

15 de Outubro: Professores judeus ficam interditos de leccionar nas escolas públicas

◆ 1938

3 de Outubro: Governo decreta confisco de propriedades judaicas e sua transferência para alemães não judeus

5 de Outubro: Ministério do Interior invalida todos os passaportes judeus

5 de Novembro: Ministério da Educação decreta a expulsão de todas as crianças judaicas do sistema de ensino público

12 de Novembro: Governo decreta encerramento de todas as firmas judaicas

28 de Novembro: Ministério do Interior impõe restrições a livre circulação dos judeus dentro do território alemão.



A "Noite de Cristal"



Guetos

- ◊ Durante a Segunda Guerra Mundial, os guetos eram regiões urbanas, em geral cercadas, onde os alemães concentravam a população judaica local, muitas vezes de outras regiões, e a forçava a viver sob condições miseráveis. Os guetos isolavam os judeus, separando-os não só das comunidades envolventes mas também de outros grupos judaicos.
- ◊ Os alemães consideravam o estabelecimento dos guetos como uma medida temporária de controle e segregação dos judeus enquanto o regime discutia possíveis soluções ao “problema judaico”.



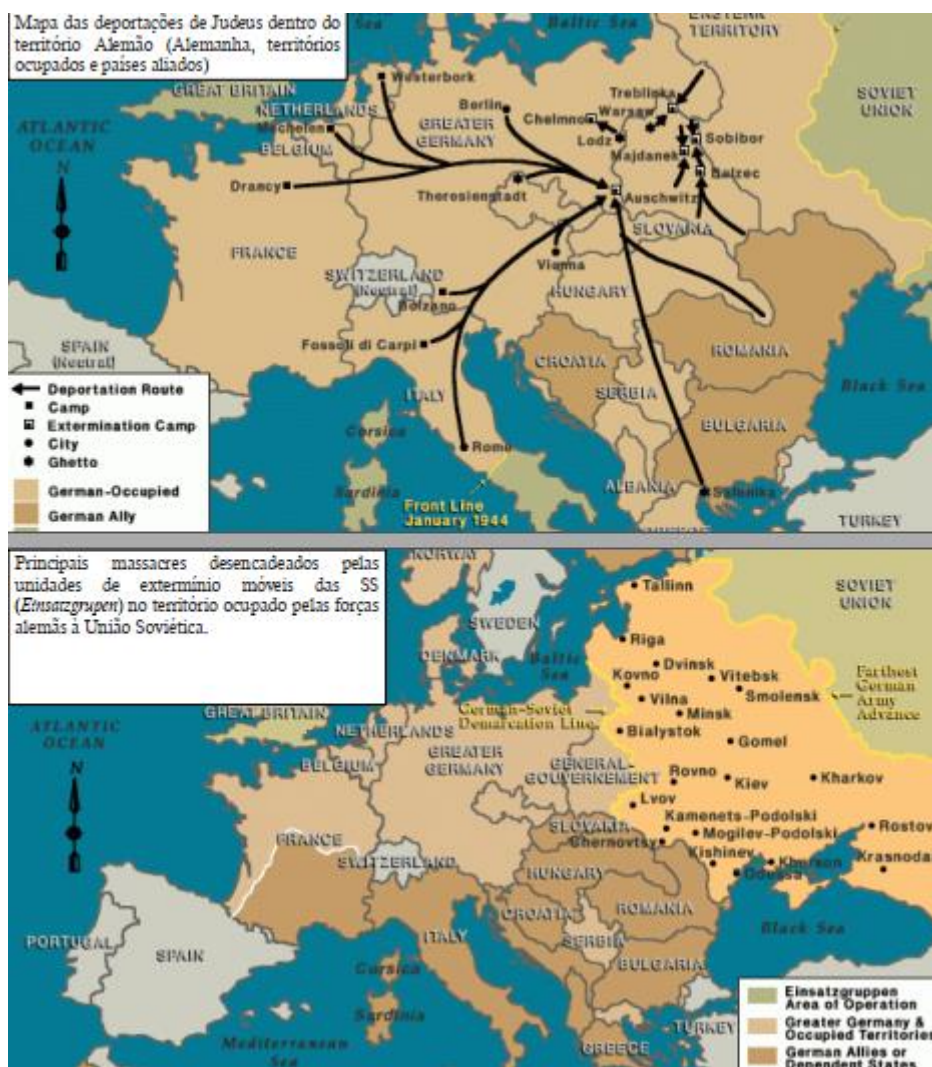
A solução final



Palacete de Wannsee, nos subúrbios de Berlim, onde seria discutida a "Solução Final para o Problema Judaico"

Conferência de Wannsee e a "Solução Final"

- ◆ A Conferência de Wannsee, convocada por altas patentes das SS e com o aval de Hitler, visava a discussão para a implementação da "Solução Final para a Questão Judaica".
- ◆ Assim sendo, ficou acordado que todos os 11 milhões de Judeus a residir no Continente Europeu (incluindo os que residiam em países neutrais ou fora do controlo alemão), deveriam ser eliminados fisicamente.
- ◆ A conferência de Wannsee determinou assim o genocídio sistemático da população judaica em todo o Reich alemão, por via de dois mecanismos:
 - ◆ 1) As unidades de extermínio móvel das SS ("*Einsatzgruppen*"), que actuavam impune no território soviético contra vilas e aldeias judias e eslavas
 - ◆ 2) Deportação para os campos de concentração e extermínio, onde seriam eliminados nas câmaras de gás ou sujeitar-se-iam a trabalhos forçados até à morte



Anexo nº14 – Planificação da Aula nº4

Planificação a Curto Prazo – Aula nº4 – 19/11/2020 Tempo: 90m (15.00-16.30) Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2 Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro					
Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: Entrega e correção dos exercícios realizados nas aulas anteriores. Os genocídios nazis, dos campos de concentração às execuções em massa e início do estudo da Autarcia enquanto modelo económico seguido pelos fascismos.					
Conteúdos	Os genocídios nazis e a autarcia enquanto modelo económico.				
Objectivo Geral	Consolidar conteúdos abordados em aulas anteriores, seja mediante a correção dos exercícios pedidos pelo professor como explorar melhor a questão dos genocídios praticados pelo regime nazi, que foi abordado de relance na última aula.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
		1) Entrega e correção da Ficha de Trabalho nº1 e dos exercícios 2 e 3 da página 117 do Manual. Serão entregues aos alunos as folhas com os exercícios realizados na aula, juntamente com algumas anotações do professor e a proposta de correção. Leitura de algumas respostas exemplares por parte dos alunos e "feedback" individual à parte a cada aluno. Enquanto o professor fala a sós com os alunos, resto da turma deverá ler o Dossier "Genocídios no Mundo Nazi" (p.122-125) e responder as perguntas da página 125.	30m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade) e das entregas dos trabalhos dos alunos que entregaram tarde os exercícios.	Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora; Ficha de Trabalho nº1 ("Elites e Enquadramento das Massas"); Proposta de correção de exercícios.

1

Planificação a Curto Prazo – Aula nº4 – 19/11/2020 Tempo: 90m (15.00-16.30) Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2 Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro					
Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: Entrega e correção dos exercícios realizados nas aulas anteriores. Os genocídios nazis, dos campos de concentração às execuções em massa e início do estudo da Autarcia enquanto modelo económico seguido pelos fascismos					
Conteúdos	Os genocídios nazis e a autarcia enquanto modelo económico.				
Objectivo Geral	Consolidar conteúdos abordados em aulas anteriores, seja mediante a correção dos exercícios pedidos pelo professor como explorar melhor a questão dos genocídios praticados pelo regime nazi, que foi abordado de relance na última aula.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Consciencializar os alunos para a escala e dimensão das operações de genocídio levadas a cabo pelo regime Nazi.	Genocídio Holocausto	2) Conclusão do estudo dos genocídios no mundo nazi mediante uma "visita guiada virtual" ao complexo de campos de concentração de Auschwitz/Birkenau e passagem de cenas do filme soviético "Vem e Vê", de 1984 e realizado por Elem Klimov. Pretende-se apresentar aos alunos um exemplo de uma cena historicamente factual das ações das unidades de extermínio móvel das SS ("Einsatzgruppen") na frente de leste contra os judeus e eslavos. Discussão com os alunos sobre a visita guiada e o conteúdo do filme.	30m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Web site com visita guiada ao complexo de Auschwitz, (http://panorama.auschwitz.org/) disponibilizada pelo próprio museu (excepcionalmente os alunos serão autorizados a usar o telemóvel para acompanhar a visita); Filme "Vem e Vê".

2

Planificação a Curto Prazo – Aula nº4 – 19/11/2020



Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subunidade Didática: As opções totalitárias Sumário: Entrega e correção dos exercícios realizados nas aulas anteriores. Os genocídios nazis, dos campos de concentração às execuções em massa e início do estudo da Autarcia enquanto modelo económico.					
Conteúdos	Os genocídios nazis e a autarcia enquanto modelo económico.				
Objectivo Geral	Consolidar conteúdos abordados em aulas anteriores, seja mediante a correção dos exercícios pedidos pelo professor como explorar melhor a questão dos genocídios praticados pelo regime nazi, que foi abordado de relance na última aula.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender como as políticas económicas que visavam a Autarcia nos regimes fascistas procuravam promover a autossuficiência económica e a concretização de fins imperialistas.	Autarcia	3) Início ao estudo (se possível) da organização económica nos regimes fascistas, mediante a defesa da Autarcia como modelo económico a ser seguido. Serão discutidos com os alunos os aspectos relativos às grandes "batalhas económicas" na Itália Fascista como a estrutura económica da Alemanha Nazi foi concebida por via da realização de grandes obras públicas para combater o desemprego, mas sobretudo para rearmar o exército e preparar o país para a guerra. Serão apresentados nesse caso alguns exemplos de algumas empresas da indústria automóvel alemã e de como estas se mobilizaram para fabricar o armamento necessário para as Forças Armadas.	30m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação de apoio em <i>PowerPoint</i> ; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora, sendo que serão apresentados o Doc. 15 A e os Docs. 16 A e 16 D (p. 126 e 127).

Anexo nº15 – Proposta de Correção da Ficha de Trabalho nº1

Ficha de Trabalho nº1

1. Para Rudolph Hess, os alemães deveriam prestar um juramento de lealdade e obediência a Hitler porque o *Führer* é a encarnação de um líder heróico, um grande guerreiro; uma figura inspirada por Deus (uma vez que seque as "leis divinas") e porque "toma sempre as decisões certas", indo por isso ao encontro da máxima fascista de que o "líder tem sempre razão".

2. Rudolph Hess ao afirmar que "*Hitler é a Alemanha e a Alemanha é Hitler*", está a considerar Hitler como uma espécie de super-homem ou de semideus que acabava por se tornar a encarnação corporal da nação alemã. Ou seja, Hitler não só era visto como uma divindade como a personificação viva da própria Alemanha. Dadas estas qualidades, percebe-se, portanto, a partir do documento, a razão pela qual os alemães deveriam prestar um juramento de absoluta obediência e lealdade ao seu líder, senão até mesmo idolatrá-lo.

3. Para Joseph Goebbels, a finalidade da propaganda consiste em persuadir as pessoas da veracidade de um discurso político ou de uma ideia, em função daquilo que ele próprio (ou o orador) considera ser verdadeiro, independentemente se aquilo que é apresentado seja agradável, elegante, ou objectivamente factual.

4. Nos fascismos, o controlo social da população e o enquadramento social das massas fez-se sobretudo por via da arregimentação de toda a população em vários organismos de índole política, que visavam não só promover a adesão da população aos valores fascistas, como a total obediência e identificação para com regime, o que também era conseguido por via da difusão e distribuição de propaganda política.

A inculcação dos Ideais fascistas fazia-se desde tenra idade a partir de Juventudes políticas, como é o caso da Juventude Hitleriana na Alemanha Nazi. Aqui, os jovens alemães aprendiam não só a ter apreço pelo desporto como pelo exercício físico (preparando-os assim para isso uma vida futura no Exército) como também a prestar culto ao "chefe" da Nação. Como podemos deduzir a partir da análise do Doc.1, os jovens deviam desde cedo ser ensinados para verem os seus "chefes" como figuras heróicas, detentoras de elevadas qualidades guerreiras e oniscientes. A transmissão destes valores, que incentivava os jovens a idolatrar os seus próprios líderes seguia-se em simultâneo nas escolas, onde os manuais estavam completamente impregnados não só de princípios fascistas (nacionalismo, por exemplo) como de exemplos de boa governação dos "chefes", que como Rudolph Hess afirmou a respeito de Hitler, "tomam sempre as decisões certas".

Claro que a educação fascista não poderia permitir espaço ao pensamento crítico, nem os professores poderiam ensinar conteúdos considerados subversivos ou hostis ao regime e colocassem em causa a autoridade do chefe ou a legitimidade do totalitarismo fascista. Por isso mesmo as escolas e universidades afectas ao regime incentivavam os estudantes a destruírem obras de literatura, ciência ou filosofia que apresentassem ideias contrárias ao fascismo ou que simplesmente fossem de autores de uma determinada etnia (judeus) ou Ideologia política (marxistas) que não se enquadrassem nos valores vinculados pelos regimes. Enfim, é o que acabamos por assistir no exemplo apresentado na Fig.2, com um auto de fé de livros protagonizado por vários estudantes alemães.

De qualquer das formas, a transmissão dos valores fascistas acompanhava o indivíduo pela vida adulta. Esteja ele no seu local de trabalho, subordinado a sindicatos afectos ao regime ou a desfrutar dos seus tempos livres em associações, espera-se de qualquer pessoa a sua adesão total ao fascismo, e para tal foi fundamental o papel desempenhado pela Propaganda política. A propaganda, tal como a mesma é entendida por Joseph Goebbels no Doc.2, deveria ser capaz de persuadir outrem das ideias políticas defendidas pelo orador. Isto é, a propaganda deveria influenciar a opinião pública. Deste modo, os regimes fascistas tiraram pleno partido dos novos meios de comunicação audiovisual, como o cinema e rádio, para promover uma cultura de obediência cega ao regime. Dos discursos eloquentes dos líderes passando às grandes paradas e manifestações, a população ficava galvanizada e facilmente percebemos que perante tal máquina propagandística fosse fácil para as massas acreditar nas qualidades sobre-humanas que Rudolf Hess no Doc.1 utiliza para descrever Adolf Hitler.

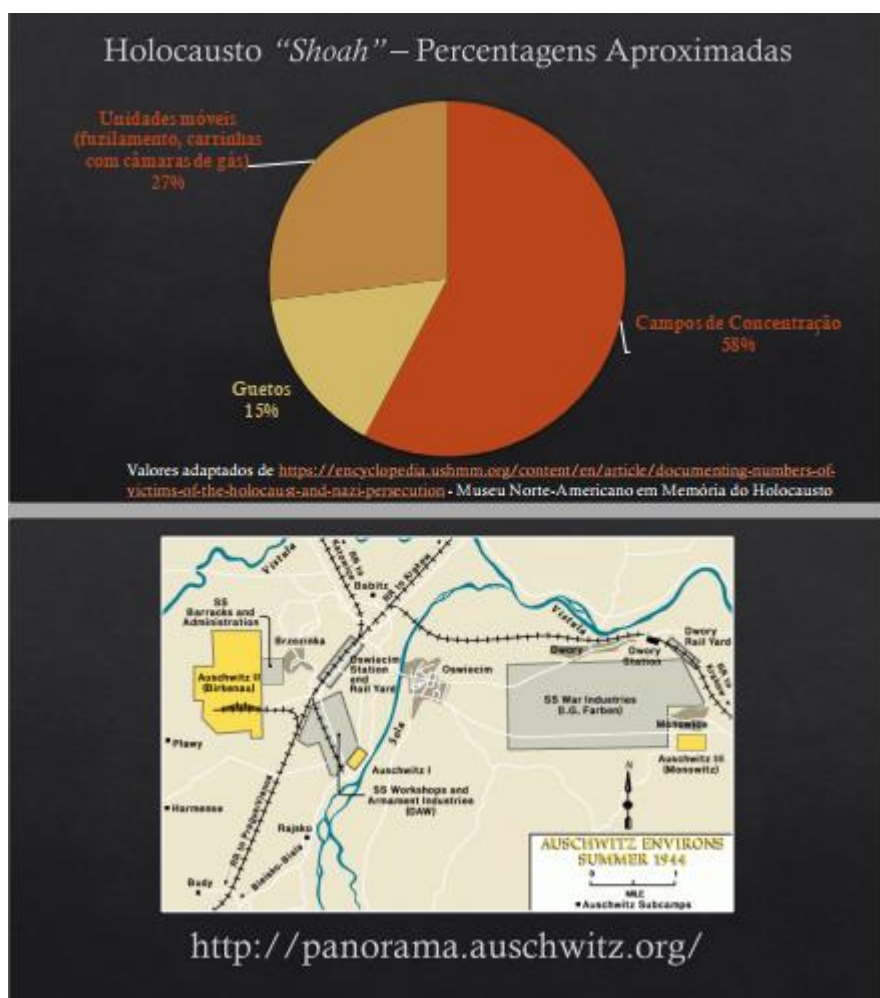
Anexo nº16 – Apresentação PowerPoint da Aula nº4

Entrega e correção dos exercícios realizados nas aulas anteriores. Os genocídios nazis, dos campos de concentração às execuções em massa e início do estudo da Autarcia enquanto modelo económico seguido pelos fascismos

Sumário

A escala das medidas de genocídio do regime Nazi

Judeus (1) 6 milhões	Cidadãos e prisioneiros de guerra soviéticos (russos, ucranianos, bielorrussos) 8,7 milhões	Eslavos (Polacos, Servos, etc.) Pelo menos 2 milhões	 1	 2
Pessoas com deficiência física e/ou cognitiva 250 mil (aprox.)	Ciganos 250 mil (aprox.)	Testemunhas de Jeová (4) 1900 mil (aprox.)		
Opositores políticos (5) indeterminado	Criminosos comuns (2) e elementos "anti-sociais" (3), como lesbicas, prostitutas, sem-abrigo, alcoólicos, etc. 70 mil	Homossexuais masculinos (6) Indeterminado, podem estar incluídos na cifra dos elementos "anti-sociais"	 3	 4
			 5	 6



Vên e Vê (1984), Elem Klimov (realizador russo)

Filme soviético (considerado demasiado “realista”, equipa de produção teve de lutar contra a censura para conseguir filmar)

Título – Referência Bíblica (Apocalipse 6:7,8)
“Aberto o quarto selo, ouvi a voz do quarto animal, que dizia: **Vêm e Vê** . E olhei, eis um cavalo amarelo, e montado nele a Morte”

- 1) O extermínio de populações indefesas no território soviético ocupado pelas forças nazis, a cargo das unidades de extermínio móvel das SS “*Einsatzgruppen*”
- 2) A justificação para tais actos. Como reagiam os perpetradores quando capturados.

Come and See

A rarefied masterpiece... One of the most powerful and disturbing war movies ever made. (Variety)

Anexo nº17 – Planificação da Aula nº5

Planificação a Curto Prazo – Aula nº5 – 20/11/2020



Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: A autarcia enquanto modelo económico e conclusão ao estudo dos fascismos. Início do estudo do totalitarismo estalinista.					
Conteúdos	A autarcia enquanto modelo económico e início ao estudo do totalitarismo estalinista				
Objectivo Geral	Como caracterizar os regimes fascistas, seja no plano político como sócio-económico.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender como as políticas económicas que visavam a Autarcia nos regimes fascistas procuravam promover a autossuficiência económica e a concretização de fins imperialistas	Autarcia	1) Registo do sumário e apresentação dos principais pontos a serem abordados em aula	5m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação de apoio em PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora, sendo que serão apresentados o Doc. 15 A e os Docs. 16 A e 16 D (p. 126 e 127).
		2) Apresentação e discussão com os alunos relativamente à organização económica nos regimes fascistas, mediante a defesa da Autarcia como modelo económico a ser seguido. Serão discutidos com os alunos os aspectos relativos às grandes "batalhas económicas" na Itália Fascista como a estrutura económica da Alemanha Nazi foi concebida por via da realização de grandes obras públicas para combater o desemprego, mas sobretudo para rearmar o exército e preparar o país para a guerra. Serão apresentados nesse caso alguns exemplos de algumas empresas da indústria automóvel alemã e de como estas se mobilizaram para fabricar o armamento necessário para as Forças Armadas.	30m		

1

Planificação a Curto Prazo – Aula nº5 – 20/11/2020



Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: A autarcia enquanto modelo económico e conclusão ao estudo dos fascismos. Início do estudo do totalitarismo estalinista					
Conteúdos	A autarcia enquanto modelo económico e início ao estudo do totalitarismo estalinista				
Objectivo Geral	Como caracterizar os regimes fascistas, seja no plano político como sócio-económico.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Caracterizar a ideologia fascista, distinguindo particularismos e influências mútuas.	Fascismo	2) Conclusão do estudo dos Fascismos, com apresentação e leitura dos principais tópicos estudados nas últimas 5 aulas, apresentando em conjunto aspectos em comum partilhados pela Itália Fascista e a Alemanha Nazi e os particularismos que separam os dois regimes, de acordo com que cá estipulado pelas Aprendizagens Estruturantes do programa de 12ºano de História A. Se possível, será mostrado o filme "Vêm e Vê", que não foi possível exibir na última aula, conforme constou na última planificação.	30m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Apresentação PowerPoint; Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora Filme "Vêm e Vê".
	Nazismo		25m		
Compreender como o contexto político e socio-económico da URSS contribuiu para a subida ao poder de Estaline		3) Início ao estudo do regime estalinista na URSS. Serão discutidos os alunos os aspectos relativos à sucessão de Lenine e a situação política e socio-económica da URSS no ano da sua morte, que facilitaram a ascensão de Estaline.			Manual "Um novo Tempo da História", com leitura do Doc17 A "Recomendações de Lenine ao Comité Central do Partido Comunista"

2

Anexo nº18 – Apresentação PowerPoint da Aula nº5

A autarcia como modelo económico

A autarcia como modelo económico

- ◊ Autarcia Económica
 - ◊ Autossuficiência
 - ◊ Papel intervencionista do Estado;
 - ◊ Nacionalista (em prol da glória da Nação)
 - ◊ Militarista (fábrica o armamento necessário para permitir a realização dos projectos expansionistas dos estados fascistas)

Itália: As grandes “batalhas”

- ◆ Batalha da “lira” – Estabilização da moeda italiana (lira);
- ◆ Batalha do “trigo” – Aumentar a produção de cereais e diminuir a dependência externa e a balança comercial (auto-suficiência agrícola);
- ◆ Batalha da “bonificação” – Recuperação de terrenos e criar novas povoações;

Doc.15 A



Mussolini e a “Batalha do Trigo”



“A Batalha da Bonificação”

- Comércio – Aumento dos direitos alfandegários, de modo a controlar o fluxo de importações e exportações;
- Indústria – Criação do Instituto Imobiliário Itálico e do Instituto para a Reconstrução Industrial, de modo a ajudar o financiamento das empresas.



Cartaz publicitário a promover a aquisição de um Fiat 508

Alemanha Nazi

- ◈ Política de grandes obras públicas para combater o desemprego massivo (autoestradas, pontes, aeroportos, etc.);
- ◈ Dirigismo económico (fixação de preços, como de bens de consumo como o açúcar, cereais, etc.);
- ◈ Autarcia: Tornar a Alemanha auto-suficiente.



Hilfer assiste a inauguração de uma *Reichsautobahn* (Auto-estrada)



Fundada inicialmente pela Frente de Trabalho Nacional-Socialista (posteriormente recuperada pelos britânicos após a 2ª Guerra Mundial), a *Volkswagen* ("carro do povo") é um dos marcos do dirigismo económico e da propaganda do Terceiro Reich, pois visava a "promoção social das massas" (p.127, Doc.16), na medida que o regime desejava que todos os alemães pudessem adquirir um carro económico.



Fotografia de propaganda da KDF "Força pela Alegria". Vemos o icónico VW Carocha/Fusca

Economia de guerra e a corrida ao rearmamento

- ♦ Adesão do grande capital - Doc. 16D (p.127)
- ♦ Com a Alemanha em guerra, a economia praticamente passa a servir exclusivamente as necessidades militares das forças armadas alemãs.
- ♦ A indústria do armamento conta com o apoio vital da mão-de-obra escrava dos campos de concentração.



A Cruz de Ferro, que identificava todos os ramos da "Wehrmacht" (Força de Defesa), ou seja, as Forças Armadas Alemãs durante a 2ª Guerra Mundial



OPEL



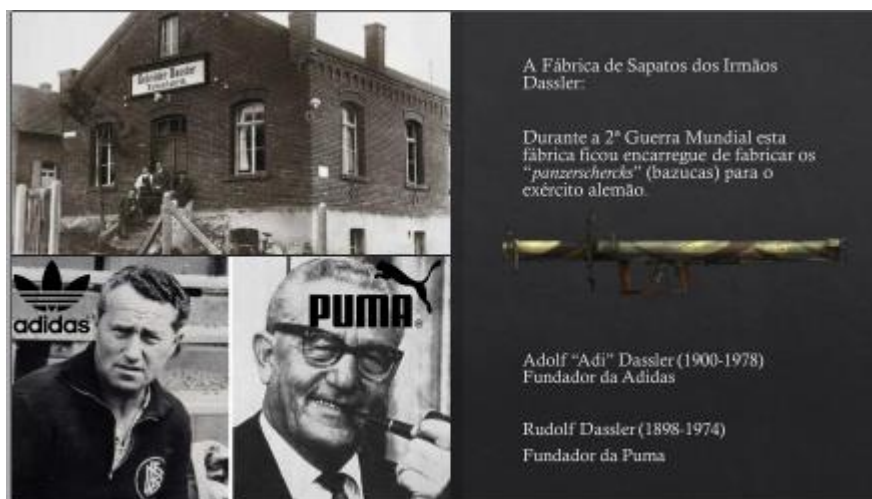
Fabrico de viaturas para o transporte de soldados, necessárias para mecanização do exército alemão. Na imagem vemos uma Opel Blitz.



Activamente envolvida no design e construção dos "Panzer" (tanques) alemães. Na imagem vemos o Pz. Tigre I, considerado um dos melhores tanques da 2ª Guerra Mundial



Fabrico de motores para bombardeiros e caças, como o JU-88



♦ Como caracterizar a ideologia fascista, distinguindo particularismos e influências mútuas

1. O que são?

- ♦ Os Fascismos são sistemas políticos totalitários, o que significam que procuram concentrar o poder e controlo da vida colectiva na figura de uma pessoa (o chefe), num partido único ou no Estado
- ♦ "Fascismos" são uma convenção conceptual usada para designar os regimes totalitários de Direita, ou seja, o Fascismo Italiano de Mussolini e o Nazismo Alemão de Hitler.



1. O que são ?

- ♦ Os Fascismos afirmam o culto do chefe, o elitismo, o nacionalismo, o imperialismo, o militarismo, o culto da violência e o corporativismo.
- ♦ Assim sendo, os “Fascismos” rejeitam o Liberalismo, a Democracia e o Socialismo;

Materiais de apoio:

(Ver ficha de apoio nº1 e resposta à pergunta 2 (p.3) na Proposta de Correção)

Manual –p.113-114)

2. Elites e Enquadramento das Massas

- ♦ Os chefes (Hitler e Mussolini): Figuras semi-divinas, heróicas, omniscientes. Simbolizam o Estado totalitário e encarnam a Nação. Devem ser seguidos sem hesitação por parte das massas e até mesmo idolatrados.
- ♦ As elites: Altas patentes no Exército, nas milícias paramilitares e no Partido. São formadas pelos melhores, os mais fortes, ou na Alemanha, pela raça dominante. Os Fascismos são apologistas da desigualdade entre os homens.

2. Elites e Enquadramento das Massas

- ♦ As massas: Dever de obediência cega aos chefes e adesão total à ideologia fascista. Essa adesão conquistava-se quer pela arregimentação promovida pelo Estado das massas em organizações que se identificavam como o Fascismo (juventudes, associações para a ocupação dos tempos livres, no próprio Partido) como pela Propaganda.

Materiais de apoio:

Manual : pp.114-116

Proposta de correção à Ficha de Trabalho nº1

Ficha de Apoio nº2

3. O culto da violência e a negação dos direitos humanos

- ♦ Culto da força, da violência e da guerra: Para os Fascismos, na guerra que a Humanidade encontra o seu destino, força e coragem.
- ♦ O contro da sociedade fazia-se também por via da repressão policial e do uso da violência, por parte de milícias paramilitares e da polícia política.
 - ♦ Milícias Paramilitares: Escaramuças com forças da oposição nas ruas, pilhagens contra sedes de sindicatos e partidos de esquerda, assassinios ou espancamento de dirigentes políticos, etc.
 - ♦ Polícias Políticas: Promoviam junto da população uma cultura de denúncia e não hesitavam em usar a tortura para manter a sociedade sob controlo.

Materiais de apoio:

Manual (pp.117-118)

4. A autarcia enquanto modelo económico

- ◆ **Autarcia: Procura da auto-suficiência económica, por via de medidas intervencionistas e proteccionistas por parte do Estado.**
- ◆ Combate ao desemprego e economia ao serviço da grandeza da Nação
- ◆ Economia ao serviço dos projectos expansionistas e imperialistas dos Estados Fascistas.

Materials de apoio:

Manual pp.126-127

5. Particularismos

- ◆ A violência racista no Nazismo Alemão
 - ◆ Racismo exacerbado e extremamente violento: O nazismo afirma a supremacia biológica e intelectual da Raça Aariana. Política de estado apostava em medidas que visavam o apuramento da raça, mesmo que isso implicasse a eliminação física de indivíduos considerados inferiores.
 - ◆ Anti-semitismo: O povo Judeu é considerado um povo "parasita" e "destruidor de cultura". Judeus são vistos como responsáveis pela derrota alemã na 1ª Guerra Mundial e pelas crises económicas que assolaram a Alemanha nos anos 20 e 30.
 - ◆ Políticas de genocídio: Eliminação em massa de Judeus (Holocausto) e outros grupos que ora ameaçavam a pureza da raça Aariana ou o regime.

Materials de apoio:

Manual pp.118-125

Anexo nº19 – Planificação da Aula nº6

Planificação a Curto Prazo – Aula nº6 – 24/11/2020



Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: O Totalitarismo Estalinista. A colectivização e planificação económica e a repressão de Estado					
Conteúdos	O Totalitarismo Estalinista.				
Objectivo Geral	Analisar a acção política e económica de Estaline enquanto chefe incontestado da União Soviética.				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender em que medida a política económica estalinista transformou a União Soviética na terceira potência mundial.	"Kolkhoze/Sovkhoze" "Kulak"	1) Registo do sumário e apresentação dos principais pontos a serem abordados em aula.	5m		
		2) Correção dos exercícios 1,3 e 4 da página 131 do Manual. Professore corrigirá respostas dos alunos e irá registar quem realizou ou não o trabalho para casa.	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade) e registo de quem realizou as tarefas propostas.	Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora (verificação dos exercícios 1,3 e 4 da p.131; Apresentação PowerPoint).
		3) Revisão e discussão com os alunos dos conteúdos referentes aos exercícios realizados, nomeadamente a colectivização forçada das propriedades agrícolas por parte do regime estalinista e o impacto das planificações quinquenais para a afirmação da indústria soviética. Será também abordada a violência da política económica estalinista, a partir do estudo de caso das grandes fomes na Ucrânia ("Holodomor").	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora; Apresentação PowerPoint.

1

Planificação a Curto Prazo – Aula nº6 – 24/11/2020



Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: O Totalitarismo Estalinista. A colectivização e planificação económica e a repressão de Estado					
Conteúdos	O Totalitarismo Estalinista				
Objectivo Geral	Analisar a acção política e económica de Estaline enquanto chefe incontestado da União Soviética				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Compreender como o "culto do chefe" é um mecanismo fundamental no controlo das massas nos regimes totalitários.		4) Início ao estudo dos mecanismos de enquadramento de massas e de repressão de estado usados pelo regime estalinista, com abordagem à política de russificação do regime abordando o caso da deportação em massa dos Tártaros da Crimeia para o interior do território russo e da ocupação soviética dos países bálticos. Serão também apresentados o papel desempenhado pelo Partido Comunista e pelas organizações de juventude que lhe eram afectas (Pioneiros/Komosol)	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade).	Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora; Apresentação PowerPoint
		5) Leitura de um discurso apologético de Estaline, apresentado na ficha de apoio nº3 e discussão com os alunos de que modo os soviéticos prestavam o "culto ao chefe" a Estaline, considerado como o "Pai dos Povos". Alguns cartazes de propaganda serão também analisados e discutidos no mesmo sentido	10m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora; Apresentação PowerPoint; Ficha de Apoio nº 3 "O Totalitarismo Estalinista"

2

O Ensino dos Fascismos no Ensino Secundário - Uma proposta didática

Planificação a Curto Prazo – Aula nº6 – 24/11/2020



Tempo: 90m (15.00-16.30)

Disciplina: História A / Docente Cooperante: Prof. Natércia Fialho / Turma: 12ºH2

Mestrando: Pedro Ferreira / UC: IPP2 / Docente da UC: Prof. Miguel Monteiro



Tema: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX					
Unidade Didática: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30					
Subunidade Didática: As opções totalitárias					
Sumário: O Totalitarismo Estalinista. A colectivização e planificação económica e a repressão de Estado					
Conteúdos	O Totalitarismo Estalinista				
Objectivo Geral	Analisar a acção política e económica de Estaline enquanto chefe incontestado da União Soviética				
Objectivos Específicos	Conceitos	Estratégias e Metodologias	Tempo	Avaliação	Recursos
Identificar os mecanismos de repressão violenta usados pelo regime estalinista.	GULAG	6) Discussão com os alunos relativamente aos mecanismos de repressão violenta, nomeadamente a acção da polícia política (NKVD) e a cultura de denúncia e de purgas dentro do partido e do Estado, que culminaram no sistema GULAG, onde milhões de soviéticos foram deportados e condenados a penas pesadas de trabalhos forçados. Serão lidos como apoio o Doc.21B, referente aos métodos usados pela NKVD e o Doc. 22º relativo ao mundo concentracionário soviético,	15m	Registo das intervenções orais dos alunos (quantidade e qualidade)	Manual "Um novo Tempo da História" da Porto Editora, com leitura dos documentos 21B (p.130) e Doc.22 (p-131) Apresentação PowerPoint; Ficha de Apoio nº 3 "O Totalitarismo Estalinista";
		7) Exibição de dois pequenos vídeos da Euronews relativamente à anexação russa da Crimeia e aos protestos recentes na Bielorrússia. Debate com os alunos em torno do "Legado Estalinista" e de como as relações políticas no antigo bloco soviético ainda são vincadamente marcadas pelo terror estalinista.	10m		
		7) Conclusão da aula com breve discurso do professor estagiário relativamente aos objectivos que se procuraram atingir nestas aulas e do quão o contributo e a participação dos alunos foram importantes para a experiência e formação profissional do docente estagiário.	15m		

Anexo nº20 – Ficha de Apoio nº3

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	 ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA DONA AMÉLIA
Ano letivo 2020-21 Ficha de Apoio nº3 - 12.º H2 Data: 12/11/2020 "O Totalitarismo Estalinista"	

1- O culto do chefe– Estaline, o "Pai dos Povos"

Obrigado Estaline. Obrigado porque sou feliz. Obrigado porque estou bem. Viva o que vive, nunca esquecerei como recebemos Estaline há dois dias atrás. Os séculos passarão, e as gerações vindouras olharão para nós como os mais felizes dos mortais, como os homens mais afortunados, porque vivemos no século dos séculos, porque fomos privilegiados em ter Estaline, o nosso líder inspirador. Sim, olhamos para nós como os mais felizes mortais porque somos contemporâneos do homem que nunca teve igual na História. Os homens de todas as épocas chamarão o teu nome, que é forte, belo, sábio e maravilhoso. O teu nome está gravado em todas as fábricas, todas as máquinas, em todos os lugares da terra, e no coração de todos os homens. Sempre que estive na tua presença, fui subjugado pela tua força, pelo teu charme, pela tua grandeza. Experimentei um grande desejo de cantar, de gritar, de brincar com alegria e felicidade. [...] Escrevo livros. Sou autor. Tudo graças a ti, O Grande Educador, Estaline [...]. Tudo te pertence, chefe do nosso grande país [...]. É quando a mulher que eu amo me der um filho, a primeira palavra que dirá será: Estaline.

Ó grande Estaline, ó líder dos povos,
 Tu que deste vida aos homens,
 Tu que frutificaste a terra,
 Tu que restauraste os séculos,
 Tu que fizeste despojar a primavera,
 Tu que fizeste vibrar as cordas musicais...
 Tu, esplendor da minha primavera,
 Ó tu, sol refletido por milhões de corações...

Discurso lido por A. G. Audienko, no VII Congresso dos Soviéticos, 1935 (tradução adaptada).

2- O início do "terror" estalinista

Durante a segunda metade da década de 1920, Estaline preparou o terreno para governar de forma totalitária, empregando todos os mecanismos de repressão policial contra a oposição interna dentro do Partido Comunista. Nunca tais mecanismos tinham sido usados contra elementos do próprio partido, e as primeiras vítimas foram os opositores directos de Estaline que lhe tinham rivalizado na sucessão a Lenine, como Trotsky, Zinoviev e Kamanev, que acabam por ser expulsos do partido em 1927. De seguida Estaline vira-se contra Bukharin, considerado como sendo o representante da "Direita" dentro do Partido e por também se ter oposto à violência das medidas de colectivização forçada dos campos e de industrialização.

O auge do terror estalinista acontece nos anos 30 com o assassinato de Serguei Kirov, um membro influente dentro do Partido Comunista e relativamente popular que tinha sido sondado para substituir Estaline. Desconhece-se quem tenha efectivamente ordenado o assassinato de Kirov, embora indícios recentes apontam para uma acção conjunta de Estaline e da NKVD. De qualquer das formas, a morte deste dirigente comunista serviu de pretexto conveniente para que o próprio Estaline lançasse uma purga dos quadros, seja dentro do Partido como junto das forças armadas soviéticas.

Assim sendo, é movida uma autêntica "caça às bruxas" contra possíveis conspiradores que poderiam estar envolvidos naquele assassinato. Enfim, milhões de militantes inscritos dentro do partido acabam por ser presos por suspeita de serem de algum modo cúmplices no atentado.

Este acontecimento abriu as portas para o "Grande Terror" estalinista, que inclui julgamentos de fachada de antigos opositores bolcheviques de Estaline (Processos de Moscovo), e atingiu o auge entre 1937 e 1938. No total, 2 milhões de soviéticos foram deportados para os campos de trabalho forçados e cerca de 700mil são sumariamente executados.

Adaptado e traduzido da entrada da Biblioteca do Congresso Norte-Americano <https://www.loc.gov/exhibits/archives/intn.html#trepss>, relativa à exposição "Revelações das Arquivos Russos – O funcionamento da União Soviética"

Anexo nº21 – Apresentação PowerPoint da Aula nº6



A URSS EM 1924 (ANO DA MORTE DE LENINE)

- UM ESTADO MULTIÉTNICO (DOMINADO PELA RÚSSIA), COM TENSÕES ÉTNICAS LATENTES;
- UM PAÍS ARRASADO PELA GUERRA CIVIL;
- A NOVA POLÍTICA ECONÓMICA (NEP) – O REGRESSO PARCIAL AO CAPITALISMO. A NEP FOI DURAMENTE CRITICADA NO SEIO DO PARTIDO COMUNISTA, DESEJOSA DE REPOR A “ORTODOXIA MARXISTA” (P.35):



A Sucessão de Vladimir Lenin (Doc. 17A)

“A CONSTRUÇÃO DO SOCIALISMO NUM SÓ PAÍS”

- Abandono da NEP e perseguição dos que dela beneficiaram (*kulaks*, *nepmen*).
- Retoma ao caminho para a edificação de uma sociedade socialista
 - Colectivização dos campos;
 - Planificação da economia;

A COLECTIVIZAÇÃO DOS CAMPOS

- Realizada com o objectivo de libertar mão-de-obra para as fábricas e aumentar a produção de géneros para alimentar as grandes cidades;
- Colectivização foi feita contra os interesses dos “*kulaks*” (pequenos proprietários agrícolas);
- Os *kulaks* viram os seus terrenos (assim como o gado e cereais), confiscados a favor de cooperativas de produção
- Processo de “deskulakização”.



Membros ucranianos da Juventude Comunista (Komosol) à procura de sacos de trigo escondidos pelos kulaks num cemitério.

Muitos kulaks preferiam abater as suas cabeças de gado ou destruir complementarmente a sua produção do que entregar os bens às autoridades

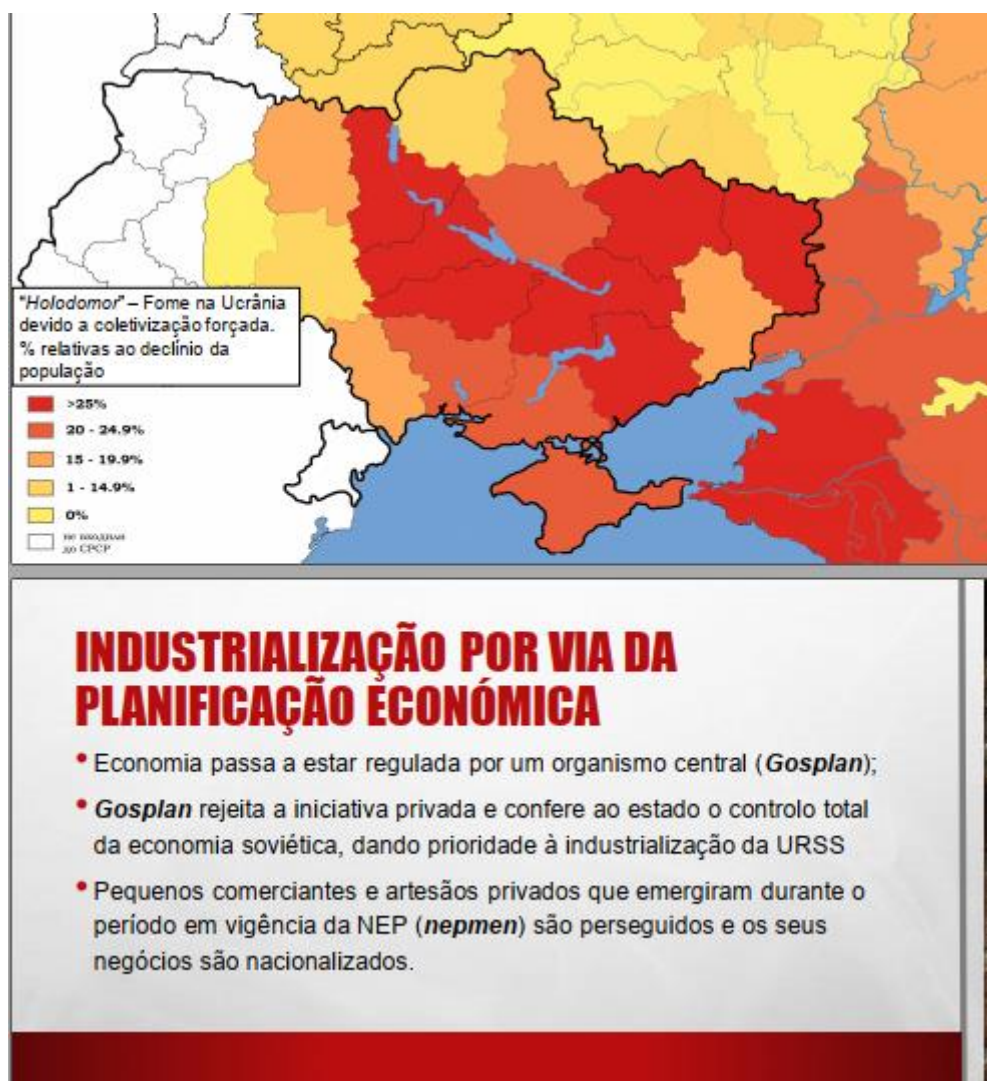
Em consequência disso, muitos foram executados ou sofreram a deportação para campos de trabalhos forçados na Sibéria



INDICADORES	1918	1920	1930	1934	1937	1939
N.º de kolkhos (em milhares)	1,6	57	85,9	233,3	243,7	241
N.º de membros (em milhões)	0,02	1	6	15,7	18,5	19,3
% de coletivização face ao n.º de famílias camponesas	0,1	3,9	23,6	71,4	93	95,6
% de coletivização face à superfície cultivada	–	4,9	33,6	87,4	99,1	99,6

Kolkhoz: Parte da produção era entregue ao estado enquanto restante era distribuída pelos camponeses

Sovkhoz: Mão-de-obra era assalariada.



OS PLANOS QUINQUENAIS		
1º Plano Quinquenal 1928/1933	2º Plano Quinquenal 1933/1938	3º Plano Quinquenal 1938/1943
• Nacionalização das empresas. • Desenvolvimento da indústria pesada. • Desenvolvimento dos transportes. • Desenvolvimento da agricultura.	• Desenvolvimento da indústria pesada, ligeira (têxteis) e de bens de consumo (indústrias alimentares). • Criação de gado.	• Privilegiou a indústria química. • Promoveu a produção de energia hidroelétrica.
		 Foi interrompido com a 2ª GM e com a invasão da URSS pela Alemanha

MEIOS USADOS

- Apelo ao trabalho revolucionário e heroico.
- Criação da imagem de um operário-modelo, através da propaganda.
- Deslocação da população para locais onde a mão de obra era necessária.
- Aplicação de medidas repressivas contra o absentismo e baixa produtividade.

MEIOS USADOS

- Apelo ao trabalho revolucionário e heroico.
- Criação da imagem de um operário-modelo, através da propaganda.
- Deslocação da população para locais onde a mão de obra era necessária.
- Aplicação de medidas repressivas contra o absentismo e baixa produtividade.



“Nós esmagaremos os trabalhadores preguiçosos”



"Trabalhadores da indústria do petróleo, cumpram com os objectivos do plano quinquenal em 4 anos"

O TOTALITARISMO REPRESSIVO DO ESTADO

- 1) A Russificação;
- 2) O Enquadramento das massas na União Soviética;
- 3) O Culto do chefe – Estaline enquanto "pai dos povos";
- 4) A repressão de estado;
- 5) Os campos de trabalho soviéticos – GULAG.

RUSSIFICAÇÃO





A DEPORTAÇÃO DOS TÁRTAROS DA CRIMEIA (1944)

Places of resettlement of the Crimean Tatars after deportation on May 18-20, 1944



Region	Percentage
Yaroslavl Oblast	0.5%
Izhevsk Oblast	1.5%
Chelyabinsk Oblast (Kavkaz)	2.6%
Staro-Arskiy (Krai)	4.4%
Volgograd Oblast (Krai)	5.4%
Sverdlovsk Oblast	1.9%
Kemerovo Oblast	3.5%
Kazakhstan	2.2%
Uzbekistan	78%

1939 (before the deportation) **2001 (after the return)**



Percentage of Crimean Tatars by region

- 12,000 soldiers and NKVD specialists participated in the deportation of the Crimean Tatars.
- 40,000 (10% to 15%) people died in transit.
- Just by the end of World War II, 20% of the Crimean Tatars died in exile.
- In 1945, the Crimean Autonomous Republic was transferred to the USSR to the Crimean Oblast.
- In 1946, 4,000 Crimean Tatars discharged from the Soviet Army were sent to special settlements.
- During 1946-1948, more than 80% of the Crimean Tatars in special settlements changed.

City of the State Archives of the Republic of Crimea

Em 1940, a União Soviética ocupa os 3 países Bálticos (Estónia, Letónia e Lituânia). Bálticos resistem às medidas de colectivização económica e como consequências centenas de milhar são deportados.

Por outro lado, o regime soviético procura integrar a região báltica no resto da União no decurso do programa da industrialização económica, fomentado a imigração de mão-de-obra russa para a região.



ENQUADRAMENTO DAS MASSAS

Partido Comunista:

- Monopoliza o poder político.
- Controla os órgãos de Estado.
- Exerce forte propaganda política.
- Promove o culto a Estaline.





Crachá dos Pioneiros



Crachá da Juventude Comunista (Komosol)



Да здравствуют юные пионеры –
достойная смена
Ленинско-Сталинского Комсомола

Legenda no cartaz:

“Saúde à nova geração de pioneiros, merecedores de se tornarem membros da Komosol”

CULTO DO CHEFE

Ficha de Apoio nº3

(1. O culto do chefe estalinista – Estaline, o “pai dos povos”)

Em legenda no cartaz: *“O capitão da União Soviética (Estaline) navega-nos de vitória a vitória”*



НАВСТРЕЧУ СТРАНАМ СОЮЗОВ
НАШЕ ГЛАВНОЕ
И ПЕРВОЕ

Cartaz de propaganda (1947).

Na legenda lemos ***“A bondade de Estaline ilumina o futuro das nossas crianças”***



Estátua de Estaline no Parque dos Monumentos Derrubados (Moscou)

REPRESSÃO DO ESTADO

- Promoveu **depurações** ou **purgas**
- Recorreu à prisão e aos trabalhos forçados
- Criou um sistema de campos de trabalho (**GULAG**)

Exilado em 1927, Trotsky passa a ser visto como inimigo de estado. A perseguição aos apoiantes de Trotsky é brutal, e o movimento "trotskista" passa a ser visto como um "bode expiatório" recorrente nas purgas estalinistas.

Por exemplo: os falhanços na política económica soviética passam a ser da responsabilidade de agentes "trotskistas", ao serviço do capitalismo.

Na imagem vemos um cartaz de propaganda (1937), com a legenda "*(Estaline) destrói o inimigo do Povo (Trotsky)*"





A polícia secreta de Estado:
A NKVD (DOC 21B)

Nikolai Yezhov, líder da NKVD, acaba também por ser expurgado e considerado como "Inimigo do Povo".

A propaganda soviética tratou posteriormente de apagar qualquer registo de Yezhov, como vemos na fotografia.



