

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Reconhecer e Desconstruir a Propaganda: Abordagens Didáticas para o Ensino da História Contemporânea

Beatriz André Melo

M

2025



Beatriz André Melo

Reconhecer e Desconstruir a Propaganda: Abordagens Didáticas para o Ensino da História Contemporânea

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Sérgio Neto e pelo Professor Doutor Hugo Barreira.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Aos meus pais e família

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
Índice de Figuras.....	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução	15
1. Enquadramento teórico	18
1.1. Definição de Propaganda	18
1.2. A Propaganda ao longo da História	25
1.3. Propaganda na Era Digital	47
2. Contextos e metodologia	51
2.1. Contextos: escola e as turmas	53
2.1.1. A Escola Secundária João Gonçalves Zarco.....	53
2.1.2. As Turmas	57
2.2. A Metodologia	60
2.3. Inquérito inicial preparatório	66
3. Aplicação do Estudo e análise dos resultados.....	83
3.1. Debate - A Influência da Propaganda e da Manipulação Informativa na Formação de uma Cultura Antissemita e o Processo de Desumanização do Holocausto	84
3.2. Ficha - “Análise Crítica de Discursos Políticos”	98
3.3. Palestra - “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? <i>O Impacto na (Des)informação e na Educação</i> ”	103
3.4. Workshop - "Pensar Antes de Partilhar: <i>A Construção da Verdade no Digital</i> "	113
3.5. Ficha - “História, Propaganda e Manipulação — Passado e Presente”	119
Conclusão.....	128
Bibliografia.....	132
Anexos	137

Anexo 1 – Inquérito inicial preparatório sobre a Propaganda e a sua Influência na Informação:	137
Anexo 2 – Plano de aula sobre o Antissemitismo e a Violência racista na Alemanha Nazi	140
Anexo 3 – Apresentação da aula sobre o Antissemitismo e a Violência racista na Alemanha Nazi	148
Anexo 4 – Guião de Debate: A Influência da Propaganda e da Manipulação Informativa na Formação de uma Cultura Antissemita e o Processo de Desumanização no Holocausto:	161
Anexo 5 – Autorização Utilização de Gravação Áudio no âmbito do Estágio Pedagógico.....	165
Anexo 6 – Ficha: “Análise Crítica de Discursos Políticos”	167
Anexo 7 – Plano de aula sobre a Guerra Fria	169
Anexo 8 – Apresentação da aula sobre a Guerra Fria	174
Anexo 9 – Apresentação da Palestra: “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto da (Des)informação e na Educação”	184
Anexo 10 – Apresentação da Professora Sara Trindade na Palestra: “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto da (Des)informação e na Educação”	185
Anexo 11 – Questionário final da Palestra: “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto na (Des)informação e na Educação”:	188
Anexo 12 – Guião de Atividade: Workshop “Pensar Antes de Partilhar: A Construção da Verdade no Digital”	191
Anexo 13 – Documento PDF informativo de comportamentos preventivos à desinformação, feito pela Turma 12.º X:	192
Anexo 14 – Documento PDF informativo de comportamentos preventivos à desinformação, feito pela Turma 12.º Z:	194
Anexo 15 – Ficha: “História, Propaganda e Manipulação — Passado e Presente”	195

Declaração de honra

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

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

Porto, 29 de julho de 2025

Beatriz Melo

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, o Professor Sérgio Neto e ao meu co-orientador, o Professor Hugo Barreira, pelo acompanhamento dado na construção deste relatório e na minha prática de ensino supervisionada.

Agradeço igualmente à Professora Isabel Pereira que me acompanhou durante o estágio, por ser um grande exemplo de excelência de docente e pessoa. Aprendi imenso durante este ano graças à sua orientação e apoio.

Gostava de agradecer à minha mãe por desde cedo me inculcar os valores de solidariedade, autonomia e responsabilidade e por ser um grande exemplo de Professora, e ao meu pai por sempre se preocupar comigo, por me ensinar a ser aventureira e pela paciência que teve para me tentar ensinar Matemática. Agradeço à minha irmã por ser um grande exemplo para mim, por me proteger e por sempre me apoiar.

Tive o enorme privilégio de nascer numa família unida e por essa mesma razão também quero agradecer aos meus avós e restantes familiares por serem o meu porto seguro. Obrigada pela vossa paciência e carinho incondicional.

Agradeço ao meu namorado, João, por todo o amor e carinho dado durante tantos anos e pela ajuda e acompanhamento neste processo.

Agradeço à Bea, à Cota, à Mariana, à Juliana e aos meus amigos pelos belos anos que já passámos juntos, desde as tardes bem passadas e pelos míticos jantares na casa do Vaz até aos simples “cafés” e grandes jantares de curso.

Finalmente, queria também agradecer à minha antiga Professora de História do Secundário, a Professora Maria Cândida, que foi, sem dúvida, a minha grande inspiração para seguir o caminho do ensino em história.

Resumo

O presente trabalho é resultado da experiência desenvolvida em contexto de estágio pedagógico, centrado no estudo da propaganda e da manipulação de informação como ponto de partida para promover o pensamento crítico dos alunos. A escolha deste tema surgiu da percepção da sua atualidade e pertinência, num mundo cada vez mais marcado pela circulação massiva de informação e pela dificuldade crescente em distinguir factos de interpretações ou distorções intencionais. Neste sentido, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos informados, críticos e conscientes, dotando-os das ferramentas necessárias para interpretar o mundo que os rodeia e para resistir à manipulação da informação em contextos diversos. Considerando que o estudo da História permite compreender as formas como o poder molda a percepção da realidade, entendeu-se que seria uma excelente oportunidade para relacionar acontecimentos do passado com a atualidade.

O tema foi explorado em sala de aula através da análise de fontes históricas, relativas a períodos ou governos marcantes do século XX, tais como a Segunda Guerra Mundial ou os regimes totalitários europeus. A partir desses materiais, os alunos analisaram as intenções, estratégias e efeitos da propaganda em diferentes contextos enquanto, paralelamente, foram propostos e realizados exercícios de articulação com a atualidade.

O resultado foi bastante positivo. Os alunos mostraram-se envolvidos, desenvolveram uma maior capacidade crítica, sendo notável o esforço em processar informação de modo mais cuidadoso. Ao longo de todo o processo, procurou-se estabelecer pontes entre o passado e o presente, fazendo com que a disciplina de História fosse percecionada como uma ferramenta para entender melhor o mundo atual.

Palavras-chave: Ensino da História, Propaganda, Manipulação informativa, Fontes primárias.

Abstract

The present work is the result of the experience developed in the context of a teaching internship, focused on the study of propaganda and information manipulation as a starting point to promote students' critical thinking. The choice of this theme arose from the perception of its relevance and timeliness, in a world increasingly marked by the massive circulation of information and the growing difficulty in distinguishing facts from interpretations or intentional distortions. In this sense, the school plays a fundamental role in the formation of informed, critical, and conscious citizens, equipping them with the necessary tools to interpret the world around them and to resist manipulation in various contexts.

The topic was explored in the classroom through the analysis of historical sources related to key periods or governments of the 20th century, such as the Second World War or the European totalitarian regimes. Based on these materials, students analyzed the intentions, strategies, and effects of propaganda in different contexts, while also engaging in exercises that linked historical content with contemporary issues.

The outcome was very positive, the students showed strong engagement and developed greater critical awareness, with noticeable effort in processing information more carefully. Throughout the process, bridges were established between past and present, enabling History to be perceived as a valuable tool for better understanding the contemporary world.

Key-words: History Teaching, Propaganda, Informative Desinformation, Primary sources.

Índice de Figuras

FIGURA 1 CARTAZ ELABORADO PELA TURMA 12.º X.....	115
FIGURA 2 PÁGINAS DIGITAIS INFORMATIVAS ELABORADA PELA TURMA 12.º X	115
FIGURA 3 PÁGINA EXTRA FINAL ELABORADA PELA TURMA 12.º X.....	116
FIGURA 4 CARTAZ ELABORADO PELA TURMA 12.º Z.....	117
FIGURA 5 PÁGINA DIGITAL INFORMATIVA ELABORADA PELA TURMA 12.º Z.....	118

Índice de Tabelas

TABELA 1 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR SEXOS	59
TABELA 2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO	84

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADES DA TURMA 12.º X.....	57
GRÁFICO 2 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADES DA TURMA 12.º Z	58
GRÁFICO 3 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 1 DO INQUÉRITO INICIAL	67
GRÁFICO 4 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 1 DO INQUÉRITO INICIAL	67
GRÁFICO 5 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 2 DO INQUÉRITO INICIAL	68
GRÁFICO 6 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 2 DO INQUÉRITO INICIAL	69
GRÁFICO 7 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 3 DO INQUÉRITO INICIAL	69
GRÁFICO 8 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 3 DO INQUÉRITO INICIAL	70
GRÁFICO 9 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 4 DO INQUÉRITO INICIAL	72
GRÁFICO 10 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 4 DO INQUÉRITO INICIAL	72
GRÁFICO 11 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 5 DO INQUÉRITO INICIAL	74
GRÁFICO 12 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 5 DO INQUÉRITO INICIAL	75
GRÁFICO 13 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 6 DO INQUÉRITO INICIAL	75
GRÁFICO 14 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 6 DO INQUÉRITO INICIAL	76
GRÁFICO 15 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 7 DO INQUÉRITO INICIAL	77
GRÁFICO 16 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 7 DO INQUÉRITO INICIAL	77
GRÁFICO 17 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 8 DO INQUÉRITO INICIAL	79
GRÁFICO 18 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 8 DO INQUÉRITO INICIAL	79
GRÁFICO 19 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 9 DO INQUÉRITO INICIAL	80
GRÁFICO 20 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 9 DO INQUÉRITO INICIAL	80
GRÁFICO 21 RESPOSTAS DA TURMA 12.º X À QUESTÃO 10 DO INQUÉRITO INICIAL	81
GRÁFICO 22 RESPOSTAS DA TURMA 12.º Z À QUESTÃO 10 DO INQUÉRITO INICIAL	82
GRÁFICO 23 RESPOSTAS À QUESTÃO 1 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	107
GRÁFICO 24 RESPOSTAS À QUESTÃO 2 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	108
GRÁFICO 25 RESPOSTAS À QUESTÃO 3 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	108
GRÁFICO 26 RESPOSTAS À QUESTÃO 4 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	109
GRÁFICO 27 RESPOSTAS À QUESTÃO 5 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	110
GRÁFICO 28 RESPOSTAS À QUESTÃO 6 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	111
GRÁFICO 29 RESPOSTAS À QUESTÃO 7 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	111
GRÁFICO 30 RESPOSTAS À QUESTÃO 8 DO INQUÉRITO REFERENTE À PALESTRA.....	112

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
U.PORTO	UNIVERSIDADE DO PORTO
SGA	SERVIÇO DE GESTÃO ACADÉMICA
SRI	SERVIÇO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS
E.S.....	ENSINO SUPERIOR
GRH	GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS
SI	SISTEMA DE INFORMAÇÃO
SPSS	STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCE
ESJGZ	ESCOLA SECUNDÁRIA JOÃO GONÇALVES ZARCO
PASEO.....	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Introdução

Este relatório de estágio, intitulado: *Reconhecer e Desconstruir a Propaganda: Abordagens Didáticas para o Ensino da História Contemporânea*, insere-se na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado de Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A investigação aqui apresentada resulta da prática letiva que teve lugar numa escola secundária de Matosinhos, no ano letivo de 2024/2025.

Num contexto global crescentemente caracterizado pela circulação intensa de informação e pela dificuldade em distinguir factos de construções interpretativas ou distorções deliberadas, o estudo da propaganda e da manipulação informativa revela-se crucial. Embora a utilização da propaganda como instrumento de poder tenha estado presente nos mais diversos períodos históricos, é com o advento dos meios de comunicação de massas e a consolidação de uma cultura mediática moderna que se assiste a um aprofundamento e sofisticação dos seus métodos e impactos. Esta transição marca não só o surgimento da propaganda como a conhecemos hoje, mas a sua reconfiguração e amplificação, articulada com as novas tecnologias e estratégias de difusão que potenciam a sua eficácia persuasiva junto de públicos cada vez mais amplos. Assim, a análise crítica da propaganda não se limita a uma leitura do passado, mas constitui uma chave interpretativa fundamental para a compreensão das dinâmicas comunicacionais e ideológicas do presente.

A relevância deste tema torna-se ainda mais evidente à luz da reflexão de Edward Bernays (2024), um dos principais teóricos da propaganda moderna, que, na sua obra *Propaganda*, escreve:

“A manipulação consciente e inteligente dos hábitos e das opiniões coordenadas das massas é um elemento importante da sociedade democrática. Aqueles que manipulam este mecanismo oculto da sociedade constituem um governo invisível que detém o verdadeiro poder de controlo do nosso país.” (p.57).

Este alerta sobre os mecanismos invisíveis que moldam a opinião pública sublinha a urgência de dotar os cidadãos, em especial os mais jovens, de capacidades críticas para reconhecer e resistir a essas influências. Bernays afirma que a propaganda

é uma presença constante e inevitável nas sociedades modernas, exercendo uma influência profunda sobre a forma como os indivíduos percebem o mundo que os rodeia, o que reforça a pertinência de abordá-la em contexto educativo. No seu texto, o autor defende que, quanto mais informado estiver o público acerca dos métodos de influência, mais exigente se tornará face às mensagens que consome, levando até a uma evolução positiva nos próprios padrões de comunicação. Assim, estudar propaganda é, também, formar cidadãos mais conscientes, críticos e exigentes.

Esta temática assume contornos ainda mais complexos com o papel crescente das redes sociais e das plataformas digitais como veículos de propaganda. A sua capacidade de personalização, velocidade de difusão e integração subtil entre informação e entretenimento torna a manipulação mais difícil de detetar e, por isso, mais eficaz. Ao mesmo tempo, esses meios representam uma oportunidade pedagógica valiosa: ao trazer para a sala de aula conteúdos atuais e próximos das experiências dos alunos, é possível desenvolver competências de análise crítica e literacia mediática que ultrapassam os limites da disciplina de História. O ensino da História, nestes moldes, contribui assim para a formação de leitores atentos e cidadãos preparados para lidar com os desafios de um ecossistema de informação em constante transformação.

Neste sentido, este relatório explora como a propaganda e a manipulação informativa podem ser abordadas de forma didática no ensino da História Contemporânea, com foco nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História A do 12.º ano. O objetivo central é fornecer aos alunos ferramentas para identificar técnicas de manipulação de informação e compreender os seus impactos na construção da memória histórica e da perceção do presente. A abordagem pedagógica integrou uma variedade de recursos, desde fontes históricas a meios digitais, cartazes, vídeos e discursos, e foi desenhada para fomentar a participação ativa, o debate e o pensamento crítico.

Com base nestes pressupostos, estabeleci como questão de investigação: qual a relevância da análise de propaganda na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento do espírito crítico na identificação de manipulação de informação? Procurei por isso perceber se, por via do estudo de vários exemplos de propaganda,

maioritariamente política, seria possível em primeiro lugar potenciar o interesse e o conhecimento histórico, e em segundo, desenvolver a capacidade de reconhecimento de manipulação informativa. A partir desta questão, estabeleci três objetivos principais:

- Investigar de que forma a análise de propaganda potencia o interesse dos alunos pelos temas trabalhados;
- Explorar diversas formas de propaganda e trabalhar a partir destas a evidência histórica;
- Fomentar o pensamento crítico dos alunos e procurar enquadrar as competências aprendidas nas aulas de história com situações do quotidiano, indo ao encontro dos objetivos de cidadania da disciplina.

De forma a atingir estes objetivos, foram dinamizadas atividades que incentivaram a análise crítica de documentos históricos, a comparação de diferentes narrativas sobre o mesmo acontecimento e a reflexão sobre a relação entre passado e presente. Debates, estudos de caso, interpretação de fontes primárias e secundárias, workshops e palestras foram algumas das estratégias adotadas, promovendo um ensino que vai além da memorização e que desafia os alunos a pensar de forma autónoma. O objetivo desta abordagem foi não só aprofundar o conhecimento histórico, mas também estimular nos estudantes a capacidade de questionar e compreender o mundo em que vivem.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira parte corresponde ao desenvolvimento do enquadramento teórico, que constitui a base da teoria, no qual se explora o conceito de propaganda, a sua evolução histórica e os seus efeitos na manipulação social na atualidade. A segunda parte trata da apresentação do contexto educativo, a metodologia adotada e o inquérito diagnóstico aplicado. Finalmente, o último capítulo trata da análise das atividades realizadas, procurando avaliar o impacto do trabalho desenvolvido na formação crítica dos alunos.

O enquadramento teórico encontra-se organizado em três momentos distintos. No primeiro, é feito um estudo aprofundado do conceito de propaganda, através da análise de diferentes definições propostas por vários autores, procurando evidenciar a complexidade e a polissemia do termo. Num segundo momento, é traçado um percurso

histórico que acompanha a evolução da propaganda ao longo do tempo, com especial destaque para os séculos XIX e XX, onde o fenómeno ganha maior expressão política e mediática. Por último, é explorada a relação entre propaganda e manipulação social na Era Digital, sendo feita uma reflexão sobre os mecanismos de influência, os efeitos na construção das perceções coletivas e a sua relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto educativo.

Terminado o enquadramento teórico, o segundo capítulo começa com uma apresentação do contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), com uma breve caracterização da escola e das turmas envolvidas. De seguida, é exposta a metodologia adotada, com uma explicação dos critérios que orientaram a seleção dos conteúdos, dos recursos e das estratégias adotadas. Para concluir, é feita uma descrição detalhada das atividades implementadas em sala de aula, bem como uma análise dos resultados obtidos, com base nas respostas dos alunos e na sua participação. Este momento permite avaliar a eficácia das abordagens utilizadas e refletir sobre os desafios e potencialidades do ensino da História a partir do tema da propaganda.

1. Enquadramento teórico

Na primeira parte do presente relatório irei desenvolver a temática que constitui a base teórica das estratégias de aprendizagem aplicadas na sequência da PES.

1.1. Definição de Propaganda

A análise do termo propaganda revela uma complexidade teórica significativa, marcada por diferentes abordagens disciplinares e pela multiplicidade de usos históricos do termo. A sua origem etimológica remota à *Sacra Congregatio de Propaganda Fide*, formalmente instituída pela bula papal *Inscrutabili Divine*, em 1622, pelo Papa Gregório XV. No entanto, esta congregação ligada à difusão da fé já funcionava desde 1572, quando Gregório XIII começou a reunir com três cardeais numa congregação inicial, com o objetivo de contrariar o avanço da Reforma. Foi com Clemente VIII que esta comissão passou a ter um carácter permanente. Em 1622, contava já com treze cardeais, três prelados e um secretário. Mais tarde, o Papa Urbano VIII adicionaria ainda um colégio e

um seminário para missionários. Criada no contexto da Contrarreforma, acabou por dedicar-se sobretudo à expansão do catolicismo em territórios de missão (Quintero, 1993, p. 19). Porém, como sublinha Quintero (1993), “Se a origem da palavra com que hoje designamos este fenómeno tem uma data precisa, o certo é que o fenómeno como tal existia desde muito antes e, tanto antes como depois da aparição do termo, abrange muito mais que o aspecto religioso” (p. 19).

A definição e o estudo da propaganda são complexos na sua essência devido à própria natureza do termo e à imensa possibilidade de abordagem a partir dos diversos campos de estudo que a envolvem e que incluem desde a comunicação social, à história, à ciência política, ao jornalismo e à publicidade, até à psicologia. Para Jacques Ellul (1973), a propaganda deve ser compreendida em articulação com os sistemas modernos de comunicação e a sua capacidade de moldar comportamentos coletivos. A sua análise enfatiza as dimensões estruturais do fenómeno, destacando o papel dos *media* e da tecnologia na sua massificação.

No mesmo sentido crítico, Randal Marlin (2002) define a propaganda como: “A tentativa organizada de influenciar crenças, ações ou de incutir atitudes num grande público, através de comunicações que contornam ou suprimem o juízo adequadamente informado, racional e reflexivo do indivíduo” (p. 22). A eficácia da propaganda, segundo o autor, reside na sua capacidade de se apresentar como informação neutra, ocultando os seus verdadeiros objetivos persuasivos. Este autor ilustra esta dinâmica com o célebre caso da “fábrica de cadáveres”, uma campanha de desinformação levada a cabo por propagandistas britânicos durante a Primeira Guerra Mundial, que acusava falsamente os alemães de utilizarem cadáveres combatentes humanos para a produção de sabão, cola e fertilizante (p. 71). Embora mais tarde desmentida, esta narrativa teve um forte impacto na mobilização popular e na legitimação do esforço de guerra. Marlin (2002) recorre à tipologia proposta por A. J. Mackenzie (1938) para identificar os sete elementos que contribuíram para a eficácia desta propaganda: a repetição insistente da mensagem, a vivacidade das descrições (cor), a existência de um núcleo de verdade (fábricas de processamento de carcaças animais), o uso de *slogans* simplificadores, a presença de um objetivo específico (incitar o ódio ao inimigo), a ocultação das fontes e

o momento oportuno da divulgação (p. 75). Numa obra conjunta com Joachim Neander (2010), é destacado ainda o uso de linguagem enganosa, o apelo à emoção e a técnica da “grande mentira” (p. 77), ou seja, uma falsidade tão extrema que o público tende a aceitá-la precisamente por não acreditar que pudesse ser inventada. Este caso revela não apenas os mecanismos de construção da propaganda, mas também os seus efeitos duradouros, como se verificou mais tarde no ceticismo inicial perante os relatos do Holocausto, mostrando como campanhas de propaganda podem comprometer a percepção da verdade histórica e a confiança pública (p. 79). Embora Randal Marlin (2002) ofereça uma definição relevante da propaganda como comunicação organizada que contorna o juízo racional e informado do indivíduo, esta perspetiva apresenta algumas limitações. Ao centrar-se na irracionalidade como critério distintivo da propaganda, o autor corre o risco de excluir formas de comunicação ideologicamente orientadas que recorrem a argumentos racionais e factuais. Além disso, a sua abordagem tende a privilegiar a relação entre emissor e recetor, desvalorizando as dimensões estruturais e institucionais da propaganda enquanto prática inserida em sistemas de poder e mediação. Assim, apesar da sua utilidade para pensar os riscos éticos da manipulação informativa, a definição de Marlin revela-se algo restrita face à complexidade e ubiquidade do fenómeno propagandístico nas sociedades contemporâneas.

Mais próximo dos nossos dias, já sob o influxo da Internet e das redes sociais, Domenach (2016) reconhece a complexidade do conceito, sugerindo que cada disciplina projeta sobre ele as suas categorias interpretativas e metodológicas, o que dificulta a formulação de uma definição unívoca e consensual.

Nos últimos anos, parte dos académicos estuda a propaganda baseando-se nos processos de convencimento e na sua capacidade de influenciar indivíduos e/ou grupos (Garcia, 2016), para além de pontos relacionados com as formas de comportamento, divulgação e promoção de ideologias específicas e a disseminação de informações (falsa e verdadeira) e elementos relacionados com a censura, dando menor importância ao contexto histórico. No entanto, a diversidade de abordagens gera lacunas na construção

de um conceito unívoco, o que desafia os investigadores a olhar para a propaganda como um fenómeno polissémico.

Quintero (1993), por exemplo, caracteriza e define a propaganda como toda a forma de comunicação social. Por outro lado, Tchakhotine (2003) define-a baseando-se nos seus aspetos psicológicos e capacidade de influência, sem deixar de a ver como um fenómeno recente e que não possui precedentes, seja na escala pela qual é realizada ou na importância que lhe é concedida.

Na sua obra *Propaganda* (2024), Edward Bernays surge como um defensor da neutralidade do termo. Este autor adota uma posição ambivalente: embora reconheça o potencial da propaganda para manipular a opinião pública, defende a sua legitimidade enquanto técnica neutra, que pode ser orientada para fins positivos ou negativos. Desta forma, a propaganda torna-se prejudicial e repreensível apenas quando os seus autores sabem conscientemente e deliberadamente que disseminam mentiras, ou quando se propõem objetivos prejudiciais ao bem comum (p. 67). Não obstante a tentativa de resgatar a neutralidade e legitimidade do termo, a visão de Bernays é fortemente marcada pelo contexto da sociedade de massas e pela crença numa elite técnica que conduz a opinião pública. Esta perspetiva pode ser vista como paternalista, ao pressupor que a manipulação da informação por parte de especialistas é aceitável, desde que com "boas intenções". Este argumento levanta questões éticas relevantes: quem define o que é "positivo" ou "no bem comum"? E até que ponto os cidadãos estão realmente a fazer escolhas livres se são alvos constantes de estratégias invisíveis de persuasão?

Em contraste com a visão tecnocrática e funcionalista de Edward Bernays, Harold Lasswell (1927) propõe uma definição de propaganda que, embora igualmente centrada na eficácia comunicacional, incorpora uma abordagem simbólica e sociológica mais ampla. Ao descrevê-la como “a gestão de atitudes coletivas através da manipulação de símbolos significantes” (p. 627), Lasswell (1927) sublinha que a propaganda opera fundamentalmente no plano simbólico, como um mecanismo de orientação e controlo das representações sociais partilhadas. Esta conceção não se limita a uma descrição neutra, mas pressupõe um entendimento da comunicação como instrumento de poder, em que os símbolos, como palavras, imagens, rituais ou mitos, são estrategicamente

selecionados e difundidos para provocar determinadas respostas emocionais e cognitivas nas massas. Mais do que simples ferramentas retóricas, os símbolos propagandísticos funcionam como condensadores de valores, crenças e emoções que estruturam a visão do mundo dos indivíduos. Assim, para Lasswell (1927), o sucesso da propaganda não depende apenas da veracidade do conteúdo, mas sobretudo da sua capacidade de ressoar com o inconsciente coletivo e de reforçar narrativas de identidade, pertença ou ameaça. Neste sentido, a propaganda é uma forma de engenharia social que se articula com os sistemas de poder e de autoridade, atuando na consolidação da hegemonia cultural e política. A neutralidade aparente da sua definição, portanto, esconde uma visão profundamente estratégica, na qual o controlo simbólico revela-se como um dos pilares do domínio social. Já H. J. Gans (1972) alarga o âmbito da propaganda, concebendo-a como uma prática comunicacional que visa legitimar valores e hierarquias sociais por meio da distribuição de símbolos e mitos. Ambos os autores enfatizam o papel estrutural da propaganda na reprodução da ordem social e política, em linha com os postulados de Oliver Thomson (2000), que a divide em categorias específicas (política, religiosa, económica, moral, social, diplomática, militar e de entretenimento), revelando a sua ubiquidade e transversalidade funcional. Ao longo das atividades, ao abordar diferentes temas, foram analisadas algumas destas categorias, tal como a propaganda política e social. De acordo com Thomson (2000), a propaganda política pode ser definida como:

“Toda a gama de técnicas de comunicação, de manipulação e de organização de eventos que conduzem à conquista ou à consagração do poder político. Nelas se incluem, não apenas as campanhas eleitorais e a retórica partidária, mas as formas mais subtis de projeção de imagem que estão na base de todo o poder político.” (p. 23)

Um aspeto a ter em conta ao analisar a propaganda política é a ampla diversidade de meios de difusão de informação que surgiram no século XX. A propaganda já não se circunscrevia às notícias de jornal, sendo divulgada através da fotografia, da rádio e do cinema. É fruto deste contexto que este período ficou conhecido como o “Século da Propaganda” (Moura, 2018). Com todas estas

“ferramentas” disponíveis e ao seu alcance: “Os diversos regimes totalitários que se constituíram farão, desta forma, uso estratégico da Propaganda para efetivarem os seus projetos políticos” (Moura, 2018, p. 29).

Para além da propaganda política, importa reconhecer a existência de outras dimensões deste fenómeno, como a propaganda social, que opera ao nível da legitimação de hierarquias e desigualdades estruturais. Como refere Oliver Thomson (2000), a propaganda social “abrange as técnicas de persuasão de massas que são usadas desde há milénios para projetar a superioridade de classes, de castas, de raças e, habitualmente, do sexo masculino” (p. 26). Esta definição sublinha o papel da propaganda na naturalização de formas de domínio social, revelando a sua eficácia enquanto instrumento de reprodução simbólica da ordem estabelecida.

Neste quadro, torna-se pertinente invocar a célebre reflexão de Fritz Marx (1935), para quem “o verdadeiro triunfo da ditadura não reside em ter silenciado os seus inimigos, mas em levá-los a cantar os seus louvores. Nada menos que uma perfeita mestria no subtil instrumento da gestão da opinião pode alcançar tal milagre” (p. 211). A citação sublinha o carácter insidioso da propaganda enquanto mecanismo de interiorização da dominação, ao ponto de os próprios oprimidos aderirem, conscientemente ou não, aos discursos do poder. A propaganda deve, assim, ser compreendida como um processo comunicacional estrategicamente concebido e adaptado a diferentes contextos, cuja eficácia depende da capacidade de operar simultaneamente sobre os pensamentos, as representações e os comportamentos.

A visão crítica da propaganda como instrumento de controlo é aprofundada por autores como Shawn J. Parry-Giles (2002), que a entende como a “conceção de mensagens estrategicamente desenhadas que são disseminadas nas massas populacionais por uma instituição com o propósito de gerar uma ação que beneficia a sua origem” (p. 26). Esta formulação destaca o papel das instituições como agentes emissores e o objetivo instrumental da propaganda enquanto catalisador de comportamentos que vão ao encontro dos seus interesses.

Complementarmente, Garth S. Jowett e Victoria O'Donnell (2015) definem a propaganda como “a tentativa deliberada e sistemática de formatar perceções,

manipular a cognição e o comportamento, de modo a alcançar uma resposta que vá ao encontro dos objetivos do propagandista” (p. 7). Esta definição reforça a ideia de uma comunicação planeada, orientada para o controlo das interpretações do mundo e para a modelação ativa da consciência coletiva. Deste modo, as diferentes conceções aqui apresentadas, embora provenientes de contextos disciplinares e históricos distintos, convergem na identificação da propaganda como um mecanismo intencional de influência, profundamente enraizado nas estruturas de poder, que atua tanto pela imposição simbólica como pela sedução discursiva. A articulação entre estas perspetivas permite reconhecer a propaganda não apenas como um fenómeno histórico, mas como uma prática discursiva estruturante das sociedades contemporâneas. Apesar da carga negativa que o termo propaganda adquiriu, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, importa sublinhar que a sua utilização antecede, em muito, esse período e abrange uma multiplicidade de contextos, como abordarei no próximo capítulo.

Considero que, e aproximando-me mais à definição proposta por Edward Bernays¹, podemos entender a propaganda como um esforço intencional, contínuo e estratégico de moldar perceções, com o propósito de influenciar e persuadir por meios verbais ou não verbais e pelo poder da sugestão, a maneira como o público se relaciona com uma ideia, uma organização, um produto ou um grupo social. Ainda que a persuasão seja uma tarefa comum nas sociedades humanas, presente desde os primórdios da História, a retórica da persuasão distingue-se do discurso propagandístico porque, enquanto o primeiro visa promover um entendimento e satisfação mútua, o segundo visa apenas promover os seus objetivos ocultos, por meios retóricos, visuais ou institucionais de manipulação (Auerbach & Castronovo, 2013, pp. 43-45). É precisamente esta distinção entre propaganda e persuasão que Garth S.Jowett e Victoria O'Donnell (2015) esclarecem na obra “Propaganda and persuasion”:

“Propaganda é um método de comunicação que procura alcançar uma resposta que vá ao encontro das intenções do propagandista. Persuasão é uma

¹ Definição de propaganda do referido autor: “A propaganda moderna é um esforço consequente e persistente de criar ou formatar acontecimentos com o objetivo de influenciar as relações do público com uma empresa, uma ideia ou com um grupo.” (2024, p.69)

interação que procura satisfazer as necessidades tanto do persuasor como do persuadido. Um modelo de propaganda mostra como elementos de comunicação informativos e persuasivos podem ser incorporados em comunicação propagandística, distinguindo a propaganda como uma classe específica de comunicação.”² (p. 1)

1.2. A Propaganda ao longo da História

De modo a compreender como este fenómeno é transversal à história humana, e como foram evoluindo os seus métodos, meios e objetivos, irei, nas próximas páginas, expor alguns dos momentos que marcaram a evolução da propaganda ao longo da história, sublinhando a propaganda política contemporânea. Tal como Oliver Thomson (2000) refere na sua obra *Uma história da Propaganda*:

“Há uma tendência para se pensar que a propaganda é um fenómeno relativamente recente e para associá-lo ao aparecimento dos meios de comunicação modernos. Mas a verdade é que a propaganda tem uma história extremamente longa. Milhares de anos antes da invenção dos meios de comunicação de massas, no sentido moderno da expressão, já as civilizações antigas e as que lhes sucederam utilizavam os canais de comunicação específicos da sua época com destreza, inteligência e eficácia.” (p. 15)

Os vestígios mais antigos de comunicação com intenção simbólica estruturada remontam à pré-história. Porém, as suas origens são obscuras e difíceis de analisar com precisão (Thomson, 2000, p. 129). A partir do final do terceiro milénio, é possível identificar, em algumas culturas pré-históricas, o investimento sistemático de recursos na criação de monumentos e artefactos com forte carga simbólica, como os monólitos de Stonehenge, ou os diversos dólmenes espalhados pela Europa (Thomson, 2000, p. 129). Para Thomson (2000) estas construções, pela sua sofisticação formal e persistência material, evidenciam já uma clara perceção, por parte das elites, do poder comunicativo das imagens e da sua capacidade para estabelecer hierarquias, legitimar autoridade e

² Tradução própria.

mobilizar comunidades. Esta noção foi, adicionalmente, ampliada pelas civilizações antigas para a promoção de dinastias, de uma religião e de códigos morais, particularmente na Assíria, na China e no Egito onde se desenvolveram técnicas de persuasão paralelas ao uso da força, por via da mitologia, de símbolos visuais e arquitetónicos, música, rituais e poesia. Segundo Quintero (1993), as listas régias produzidas na Babilónia, Assíria e Suméria não se limitavam a organizar a memória genealógica, mas cumpriam, acima de tudo, uma função legitimadora do poder, operando como instrumentos de propaganda destinados a reforçar a continuidade dinástica e a ordem social estabelecida (p. 36).

De acordo com Thomson (2000), um dos exemplos mais antigos e notáveis da eficácia da propaganda, enquanto estratégia de consolidação identitária, encontra-se na tradição hebraica. Ao contrário de outras civilizações da sua época, o povo hebreu destacou-se pela reduzida utilização de suportes visuais para comunicação ideológica, desenvolvendo, em alternativa, um sistema de propagação assente em marcadores simbólicos e culturais altamente distintivos. Entre os mais relevantes, encontram-se as ideias de “povo escolhido” e “terra prometida”, bem como práticas como o monoteísmo e a circuncisão, que funcionavam como elementos identitários e diferenciadores. Este aparato simbólico foi complementado por uma forte tradição oral, sustentada pela poesia e pela música, cuja transmissão intergeracional permitiu a interiorização e a longevidade de um sistema de crenças e de normas comportamentais. Tal conjunto constitui um exemplo paradigmático da forma como a propaganda pode operar de modo eficaz, mesmo na ausência de meios materiais sofisticados, contribuindo para a durabilidade de uma matriz ideológica ao longo de milénios (pp. 130-133).

No contexto do cristianismo primitivo, a figura de Jesus Cristo é apontada por Quintero (1993) como protagonista de uma das mais bem-sucedidas formas de projeção simbólica da história ocidental (pp. 52-53). Apesar das limitações técnicas da época, a difusão da sua mensagem, inicialmente no seio da comunidade judaica e, posteriormente, entre os estratos mais desfavorecidos do Império Romano, foi notavelmente eficaz. Este fenómeno deveu-se, em grande medida, à capacidade de articulação entre a tradição oral judaica, o uso de linguagem acessível, a pregação em

espaços públicos e a organização estratégica de uma missão coletiva. O cristianismo difundia uma mensagem universal e inclusiva, que não reconhecia distinções sociais e valorizava, de forma explícita, os mais humildes e destituídos³. A escolha dos doze apóstolos, e mais tarde de outros setenta discípulos, permitiu estruturar uma rede de disseminação da mensagem que, mesmo após a sua morte, contribuiu para a afirmação de uma nova doutrina. Foi precisamente a institucionalização progressiva desta fé (com particular destaque para a figura de Pedro, associado à fundação da Igreja) que esteve na origem da terminologia moderna de “propaganda”, surgida, séculos depois, ligada à missão evangelizadora católica. A trajetória inicial do cristianismo evidencia, assim, o papel fundamental da organização simbólica e da comunicação estratégica na construção de movimentos religiosos com alcance duradouro.

Com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e a consequente fragmentação do mapa político europeu, a Igreja Católica emergiu como a principal estrutura organizadora e agente de comunicação no espaço medieval. A crise das redes administrativas romanas, aliada à retração da cultura escrita e à redução da mobilidade, favoreceu a concentração do saber e da produção simbólica no seio do clero. Durante a Alta Idade Média, o poder secular viu-se progressivamente dominado por elites de matriz guerreira, cuja lógica de autoridade assentava mais na força militar do que na racionalidade burocrática herdada de Roma. Este processo contribuiu para a ruralização da Europa e para o desaparecimento de importantes centros urbanos, dificultando ainda mais a circulação de informação e o desenvolvimento de formas sistemáticas de instrução. Neste contexto, a Igreja Católica destacou-se como a única entidade dotada de uma relativa continuidade institucional e de capacidade de difusão ideológica em larga escala (Quintero, 1993, p. 51). A cristianização progressiva do continente, iniciada ainda na Antiguidade Tardia, intensificou-se a partir dos séculos XI e XII, quando novas ordens religiosas, vocacionadas para a pregação pública e para a intervenção junto das populações, passaram a operar fora do espaço monástico. Segundo Quintero (1993), é nesta fase que a pregação se consolida como uma das principais ferramentas de

³ “Bem-aventurados os mansos, porque eles herdarão a terra” - Mateus 5:5.

propaganda religiosa, permitindo à Igreja recuperar a sua função pedagógica e difusora, apesar das fragilidades do clero durante a alta Idade Média (pp. 50-52). Entre os exemplos mais ilustrativos da eficácia propagandística da Igreja medieval, destacam-se as Cruzadas, mobilizações militares que, embora motivadas por razões políticas, territoriais e económicas, foram apresentadas como deveres espirituais. A convocatória de Urbano II, em 1096, com o célebre apelo “Deus Vult”⁴, constitui um marco decisivo nesse processo. A campanha propagandística das Cruzadas não se limitou aos púlpitos, foi amplificada por uma vasta rede de pregadores itinerantes, pela concessão de indulgências e privilégios espirituais aos participantes, bem como pela disseminação de poesia épica que glorificava os combatentes cristãos, demonizava o inimigo e alimentava um imaginário de milagres e intervenção divina (Quintero, 1993, p. 54). O êxito desta propaganda assentou, em grande medida, na capacidade da Igreja em apropriar-se de símbolos religiosos universais e em integrá-los numa retórica mobilizadora que cruzava o sagrado e o profano, conferindo legitimidade moral a empreendimentos violentos e complexos.

No limiar entre a Idade Média e a Idade Moderna, destaca-se a Inquisição como uma das instituições mais emblemáticas no uso sistemático da propaganda religiosa e política. Embora concebida inicialmente como um instrumento de repressão da heresia, o seu impacto ultrapassou largamente o domínio jurídico e material. Jacques Ellul (1967) sublinha que a Inquisição operava, simultaneamente, como uma máquina de controlo psicológico, em que os processos inquisitoriais, especialmente os autos de fé, funcionavam como encenações públicas cuidadosamente coreografadas (pp. 40-41). A teatralização dos rituais punitivos, a exposição simbólica do réu e a publicidade dos castigos não visavam apenas a condenação individual, mas produziam efeitos pedagógicos e intimidatórios sobre o público. Desta forma, a punição transformava-se num ato de propaganda exemplar, concebido para moldar comportamentos, reforçar a ortodoxia doutrinal e consolidar o monopólio interpretativo da Igreja sobre o discurso religioso e moral.

⁴ “Deus quer” (Tradução própria)

Posteriormente, já na transição para a modernidade, a revolução da imprensa contribuiu para difundir ideias e atitudes novas, desempenhando também um papel decisivo na formação das línguas nacionais. Segundo Guy Hermet (1996), a partir do século XV, os impressores passaram a dirigir-se a públicos mais amplos, procurando vender o maior número possível de exemplares. Para isso, evitaram imprimir em todos os dialetos existentes dentro de cada Estado⁵ e optaram por utilizar línguas médias, isto é, formas linguísticas relativamente acessíveis a diferentes grupos dialetais. Por vezes, estas eram construções artificiais, mas suficientemente compreensíveis para a maioria de leitores (pp. 101-102). Deste modo, a imprensa favoreceu a padronização das línguas, estabelecendo normas de escrita e vocabulários estáveis. Esta uniformização não só facilitou a difusão de ideias e conteúdos a uma escala inédita, como também representou um dos fatores determinantes para o êxito da imprensa enquanto meio de comunicação de massas. A linguagem impressa tornou-se, assim, um instrumento de integração simbólica, ao proporcionar um repertório linguístico comum que unificou comunidades anteriormente dispersas e linguística ou culturalmente fragmentadas, funcionando, de forma indireta, como veículo de propaganda e coesão ideológica.

Porém, é possível afirmar que o principal motor de propaganda nesta época foi a Contrarreforma que, segundo Auerbach e Castronovo (2013), representa o advento da propaganda moderna, mais precisamente o ano de 1622, com a bula de Gregório XV *Inscrutabili Divinae Providentiae*, que estabeleceu a *Propaganda da Fide*. Pela primeira vez o termo surge associado não só a um objetivo político/religioso, como às instituições do seu tempo, ou seja, passa a existir uma estrutura organizada com o único propósito de fazer propaganda por via de instituições e práticas de disseminação, sendo sem dúvida fundamental considerar o nascimento da imprensa para fundamentar esta distinção (p. 23).

Ao longo do século XVII, as convulsões políticas deram um novo ímpeto à propaganda, aliada à maior eficiência da impressão, velocidade de disseminação e

⁵ No começo da Revolução Francesa, em 1791, o francês constituía a língua dominante em apenas 16 dos 89 departamentos de França, e cerca de um quarto da população francesa nem sequer compreendia a língua. (Hermet, 1996, pp. 79-80).

aumento da população alfabetizada na generalidade dos países. O *cartoon* político e outras formas de comunicação visual direta, como a caricatura, vão ganhar popularidade universal, junto das elites pelo seu teor cómico, e também junto dos setores mais baixos, por não necessitar de grande literacia para ser compreendida.

Paralelamente, Auerbach e Castronovo (2013) consideram a Revolução Francesa como um dos momentos mais relevantes da história da propaganda, altura em que a esta se tornou a base para a difusão de uma nova conceção da sociedade civil, com a circulação de novas ideias, aliada à interiorização da liberdade e igualdade universal (pp. 2-3). Não obstante, o uso da propaganda não serviu somente para aliciar militantes a fações políticas, tendo tido um papel decisivo na própria sobrevivência da república, como afirma Georg Lukács (1962):

“Na luta pela sua defesa contra a coligação de monarquias absolutas, a República Francesa foi obrigada a criar exércitos de massas. A diferença qualitativa entre mercenários e exércitos de massas era precisamente a questão da sua relação com a massa da população. (...) o propósito da guerra deve ser tornado claro para as massas por via da propaganda. Tal propaganda não pode, porém, ser limitada a uma guerra. Tem que revelar um conjunto de pressupostos históricos, sociais e circunstanciais que conectem a guerra com a vida e desenvolvimento da nação”⁶ (pp. 23-24).

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

⁶ Tradução própria.

Em finais de 1788, a leitura de jornais já estava bastante difundida em França, e os panfletos circulavam em grande número, atingindo um auge em 1789, ano em que surgiram mais de 60 novos panfletos. Apesar da existência de informações contraditórias, o discurso dominante tornava-se progressivamente mais crítico e radical em relação à monarquia. Entre os principais responsáveis por essa mudança estavam intelectuais experientes na arte da propaganda, conhecidos como os *Encyclopédistes* que colaboraram na célebre obra organizada por Denis Diderot⁷. Muitos dos acontecimentos marcantes da Revolução Francesa foram planeados como verdadeiros espetáculos simbólicos. A tomada da Bastilha, por exemplo, transformou-se num ícone da luta contra a opressão, embora o edifício albergasse apenas sete prisioneiros no momento da invasão. A sua demolição, iniciada dois dias depois e ainda por concluir em 1792, adquiriu um forte valor simbólico enquanto imagem do colapso do Antigo Regime (Jowett & O'Donnell, 2015, p. 87).

A Revolução Francesa produziu uma grande variedade de novas formas de propaganda: desde o vestuário, com a introdução de novos símbolos, como os cocares tricolores; à música, com a produção de um cancionário patriótico, na qual o grande tema da *La Marseillaise*, “continua ainda hoje a ser uma comovente homenagem ao poder da propaganda musical”⁸ (Jowett & O'Donnell, 2015, p. 88); e até na pintura, com Jacques Louis David (1748-1825) a servir de artista propagandístico oficial, principalmente ao serviço de Napoleão I (Jowett & O'Donnell, 2015, pp. 88-90). Também Napoleão pode ser entendido como um produto da máquina de propaganda francesa, tendo começado a destacar-se após a tentativa de golpe do Vindemiário, soube criar uma imagem pública, enviando para Paris relatos exagerados e ícones heroicos a representar as suas façanhas na campanha de Itália, conquistando a opinião pública e desenvolvendo a partir daí uma carreira política (Zamoyski, 2021, pp. 115-156).

Ademais, no decurso do século XIX, o jornalismo desenvolveu-se e a imprensa conheceu um notável desenvolvimento, consolidando-se como um dos principais

⁷ Obra conjunta com Jean le Rond d'Alembert: *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.

⁸ Tradução própria.

veículos de comunicação de massas, sustentado por estruturas empresariais e financeiras cada vez mais robustas. Este período marcou, em muitos sentidos, a maturação do jornalismo moderno e uma amplificação sem precedentes do alcance da informação. No entanto, conforme assinala Quintero (1993), o contexto pós-napoleónico revelou-se relativamente estagnado no que toca à inovação das formas propagandísticas (p. 117). Não quer dizer que esta não tenha estado presente em grande número durante este período, desde logo com o fenómeno do movimento operário e dos movimentos revolucionários dos anos 30 e mais tarde de 1848. Paralelamente, organizações como os sindicatos e a Primeira Internacional mobilizaram estratégias de comunicação política orientadas tanto para a construção de uma consciência de classe no longo prazo como para a mobilização imediata em torno de greves e reivindicações laborais. É neste cenário que surge *O Manifesto do Partido Comunista*, obra que Quintero (1993) considera como “o seu mais magistral texto propagandístico” (p. 136), sublinhando o seu impacto discursivo e simbólico na mobilização ideológica do proletariado europeu.

É, porém, no século XX, com o surgimento de tecnologias emergentes, à reorganização das estruturas sociais e à consolidação de meios de comunicação de massas que a propaganda conhece um novo impulso. A velocidade e continuidade do fluxo de informação intensificaram-se e instrumentos como o cinema, a rádio e, mais tarde, a televisão passaram a integrar o quotidiano dos cidadãos. Estes eram canais privilegiados para a difusão de mensagens com elevado potencial persuasivo. A propaganda deixou, assim, de estar restrita à esfera político-institucional, penetrando o universo do consumo e do entretenimento, com efeitos relevantes na formação de opiniões e atitudes.

A Primeira Guerra Mundial (1914–1918) representou um marco decisivo nesse processo, ao configurar um novo paradigma de mobilização humana, económica e simbólica. A escala do conflito exigiu o envolvimento direto das massas na frente de combate e na retaguarda, o que levou os Estados a recorrerem de forma sistemática à propaganda como instrumento de gestão do esforço de guerra. Esta não se limitou a manter a moral das tropas, mas estendeu-se às populações civis, com campanhas

voltadas para o recrutamento, o racionamento e a coesão social e visou também minar o ânimo dos exércitos inimigos, inaugurando práticas de contrapropaganda.

Henry Kissinger (1996) sublinha a centralidade das massas neste novo cenário, referindo que o conflito deixou de ser um mero confronto diplomático para se transformar numa guerra de mobilização total. Nas suas palavras, “(...) logo que as ruas das capitais europeias se encheram de animadas multidões, deixou de ser um conflito de chancelaria e transformou-se numa luta de massas” (p. 190). A propaganda revelou-se, assim, não apenas uma ferramenta complementar à ação militar, mas um componente estrutural das novas formas de guerra e de governação.

Durante o decurso da Primeira Guerra Mundial, o governo britânico estabeleceu a *National Patriotic Organization*, uma instituição estatal dedicada especificamente à produção e difusão de propaganda. Paralelamente, o *Parliamentary Recruiting Committee* desenvolveu intensas campanhas de mobilização que recorriam a ícones visuais impactantes, como o célebre cartaz com Lord Kitchener a apontar diretamente ao espectador, acompanhado da frase “Your King and your Country need YOU” (Quintero, 1993, p. 221). Este modelo gráfico e textual, centrado no apelo individual direto, seria posteriormente adaptado pelos Estados Unidos com grande êxito, através da emblemática figura do *Uncle Sam* e da fórmula “I Want You for U.S. Army”, tornando-se uma das imagens mais reconhecíveis da propaganda de recrutamento do século XX e até no século XXI, durante a pandemia da COVID-19.

O alcance da propaganda britânica não se limitou ao consumo interno, pelo contrário, expandiu-se estrategicamente para países neutros, como Portugal e os próprios Estados Unidos, antes da sua entrada oficial no conflito. Esta exportação de conteúdos visava moldar perceções externas e ganhar aliados através da manipulação simbólica da guerra (Quintero, 1993, pp. 220–223). Ao longo do conflito, o aparelho propagandístico britânico foi adquirindo níveis crescentes de complexidade e institucionalização, evoluindo progressivamente dos apelos ao recrutamento para campanhas orientadas à desumanização do inimigo, com recurso à disseminação, real ou fictícia, de atos de brutalidade (Thomson, 2000, p. 352).

No panorama internacional, destaca-se o papel de Vladimir Lenine como uma das figuras mais influentes na consolidação da propaganda política moderna, emergente da experiência da guerra. Segundo Thomson (2000), em 1902, Lenine já liderava campanhas de agitação política através da produção e distribuição clandestina de panfletos, atividade que se intensificaria com a publicação do célebre texto *Shto Dyelat?*⁹, no qual defendia a necessidade de uma vanguarda revolucionária disciplinada, capaz de conduzir o processo de transformação social e evitar a dispersão do movimento operário (p. 357). Esta concepção teórica levaria à cisão entre bolcheviques e mencheviques e serviria de base para a construção de uma estrutura comunicacional centralizada.

A eclosão da guerra desempenhou um papel determinante na ascensão dos bolcheviques. Face à crescente exaustão da população russa perante o conflito, Lenine dirigiu os seus apelos contra os próprios governos, incentivando os soldados a rejeitarem o combate entre povos trabalhadores e a voltarem as armas contra as elites burguesas, conforme ilustram as palavras disseminadas nos jornais distribuídos nas trincheiras: “Não voltem as armas contra os nossos irmãos, escravos assalariados dos outros países, mas contra os governos burgueses de todos os países” (Thomson, 2000, p. 357). A utilização da rádio pelos soviets, considerada a primeira aplicação conhecida deste meio ao serviço da propaganda, marcou um avanço técnico significativo nesse campo.

Após a Revolução e já no poder, Lenine consolidou um vasto projeto propagandístico, recorrendo a uma iconografia própria altamente eficaz. A apropriação da cor vermelha, a criação de símbolos como a estrela e as primeiras versões da foice e do martelo, bem como a produção sistemática de *slogans*, hinos e palavras de ordem, constituíram os pilares visuais e discursivos do novo regime (Thomson, 2000, p. 359), demonstrando a centralidade estratégica da propaganda na construção e legitimação do poder soviético.

⁹ “Que Fazer?” (Tradução própria).

O novo Estado estava determinado a criar uma ordem social completamente nova a partir das ruínas de um império largamente analfabeto e pobre, levando à criação de uma enorme máquina de propaganda que mobilizava todas as formas de comunicação e entretenimento. A imprensa, a educação, as artes e as ciências tomaram parte na criação de um estado comunista, chegando a todos os aspetos da vida do povo soviético, inclusive às estruturas locais, onde clubes e pequenas organizações sociais rurais recebiam educação política de propagandistas treinados (Jowett & O'Donnell, 2015, pp. 229-230). De facto, Eliza Papazian (2013) argumenta no seu ensaio “Three Songs of Lenin”, que o período estalinista levou este projeto a um novo grau de sofisticação e controlo. A autora descreve a propaganda soviética como parte de uma estratégia cultural sistemática e abrangente, concebida com o intuito de moldar uma nova subjetividade coletiva, o chamado “homem novo soviético”, ideal corporizado esteticamente no Realismo Socialista (Auerbach & Castronovo, 2013, p. 123). Neste contexto totalitário, a propaganda não era meramente informativa ou persuasiva, mas assumia-se como um instrumento de transformação do indivíduo, orientado para “iluminar”¹⁰ as massas e dotá-las de consciência de classe (Papazian, 2013, pp. 68–69).

Simultaneamente, na Alemanha, o regime nazi desenvolveu uma conceção igualmente estratégica da propaganda. De acordo com Thomson (1977), em *Mass persuasion in history*, Adolf Hitler partilhava com Napoleão Bonaparte a distinção de ter erguido a sua trajetória política com base num uso sistemático e deliberado da propaganda (p. 111). Na obra *Mein Kampf* (1925), Hitler delineou várias regras fundamentais para a eficácia propagandística: evitar ideias abstratas e, em vez disso, apelar às emoções, recorrer à repetição constante de apenas algumas ideias, utilizando frases estereotipadas e evitando a objetividade, apresentar apenas um lado da questão, criticar incessantemente os inimigos do Estado e identificar um inimigo específico a ser particularmente vilificado (Jowett & O'Donnell, 2015, p. 240).

¹⁰ No período inicial da União Soviética, o ministro da educação era designado de “Comissário do iluminismo”.

Tanto Adolf Hitler como Joseph Goebbels¹¹ compreenderam o potencial dos meios de comunicação de massas melhor do que qualquer líder político do seu tempo, colocando-os ao serviço de uma ideologia totalitária. A eficácia desta estratégia foi facilitada pelo contexto psicológico da sociedade alemã da época: o colapso da República de Weimar, a crise de confiança coletiva após a Primeira Guerra Mundial e o sentimento generalizado de humilhação e instabilidade levaram uma parte significativa da população a procurar soluções radicais, fosse no socialismo, no comunismo ou no nacional-socialismo. A propaganda nazi aproveitou-se deste cenário, canalizando a frustração popular para a construção de uma narrativa política unificadora, agressiva e altamente manipuladora.

Durante a República de Weimar (1918–1933), o panorama mediático alemão caracterizava-se por uma imprensa fragmentada e pouco eficaz, dominada por pequenos jornais de orientação partidária. Este contexto facilitou a entrada e consolidação do Partido Nacional-Socialista nos meios de comunicação, inicialmente na imprensa escrita e, com particular eficácia, na rádio, que se tornaria um dos pilares centrais da sua estratégia propagandística. O regime nazi reconheceu o potencial da radiodifusão como meio de comunicação direta com as massas, promovendo a produção e distribuição de rádios de baixo custo, com acesso restrito a um único canal, dirigidos ao público em geral. O governo tornou inclusivamente obrigatória a instalação destes dispositivos em locais públicos, como fábricas, restaurantes e estabelecimentos comerciais. Além do controlo da narrativa interna, a rádio foi também fundamental na difusão da propaganda para além das fronteiras alemãs. Em 1936, Goebbels ordenou o envio massivo destes aparelhos para regiões disputadas, com o objetivo de conquistar o apoio das populações locais à causa nacional-socialista. Paralelamente, a transmissão radiofónica dos grandes eventos do regime, desde os discursos de Hitler até aos cânticos e aclamações como “Sieg Heil”, procurava criar uma experiência sensorial coletiva e reforçar a adesão emocional das audiências (Jowett & O’Donnell, 2015, pp. 240–245).

¹¹ Ministro da Propaganda da Alemanha entre 13 de março de 1933 até 30 de abril de 1945.

Um dos traços mais característicos da propaganda nazi foi o antissemitismo, que não se limitou a funcionar como simples instrumento de mobilização simbólica, mas ocupou um lugar central e estruturante na ideologia do regime. Como sublinha Jeffrey Herf (2013), a figura do judeu ultrapassava o papel de bode expiatório tradicional, sendo apresentada como inimigo ontológico e ameaça existencial para o povo germânico. O antissemitismo nazi funcionava como uma grelha interpretativa da realidade, organizada em torno de pressupostos ideológicos que procuravam explicar os acontecimentos políticos e sociais à luz de uma suposta conspiração judaica internacional. E. H. Gombrich, que trabalhou na *British Broadcasting Corporation* analisando e traduzindo propaganda radiofónica alemã, descreveu o universo simbólico nazi como uma construção mítica, assente numa narrativa de confronto entre forças personalizadas: heróis arianos e inimigos judeus demonizados. Segundo o autor, a propaganda de guerra assentava na imposição de um padrão discursivo paranóico, sustentado por uma sequência persistente de falsidades, especialmente no que respeita às origens do conflito, que eram atribuídas a uma tentativa deliberada do judaísmo internacional de aniquilar o povo alemão (Herf, 2013, pp. 91–93).

O cinema, embora também integrado na máquina propagandística do Terceiro Reich, enfrentou alguns obstáculos no que respeita à receptividade do público. As audiências procuravam, em grande parte, formas de entretenimento que as afastassem da realidade política, o que dificultava a aceitação de filmes com conteúdo abertamente ideológico. Ainda assim, certas produções alcançaram grande sucesso junto do público, como *Die große Liebe* (“O Grande Amor”), que combinava uma narrativa romântica com elementos propagandísticos mais subtis, exaltando, por exemplo, o sacrifício em combate de forma indireta. Adicionalmente, o regime atribuiu grande importância à propaganda visual, incentivando largamente a produção e circulação de cartazes. Estes recorriam a cores fortes, símbolos marcantes e *slogans* mobilizadores, contribuindo para a criação de um imaginário político coerente e penetrante. Autores como Auerbach e Castronovo (2013) caracterizam a propaganda nazi como uma forma de doutrinação por saturação, que explorava intensivamente todos os meios de comunicação

disponíveis com o intuito de impor uma mundividência única, controlada e artificial, projetada para moldar a percepção da realidade por parte das massas (p. 69).

Apesar de algumas particularidades formais, o caso português inseriu-se, à semelhança de outros regimes ditatoriais europeus do século XX, numa lógica clara de instrumentalização da propaganda enquanto meio de controlo social e político. Se na Alemanha nazi ou na Itália fascista a glorificação dos líderes se fazia por meio de representações grandiosas e carismáticas, em Portugal o culto da figura de Salazar assumiu um tom mais austero e discreto. Ainda assim, como assinala Moura (2018), também no Estado Novo se construiu uma imagem idealizada do chefe de governo como guardião dos valores morais da nação (p. 26). Embora Salazar defendesse que a propaganda deveria limitar-se, exclusivamente, à apresentação da obra do regime, a sua utilização revelou-se muito mais profunda, configurando-se como um dos pilares estruturantes da ideologia do Estado Novo (Rosas, 2001, p. 1041).

A criação do Secretariado da Propaganda Nacional (SPN), em 1933, e a sua posterior reformulação como Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI), em 1944, evidenciaram o esforço institucional do regime em usar a propaganda enquanto ferramenta política essencial ao funcionamento do Estado Novo (1933-1974). De acordo com o decreto-lei, o objetivo deste organismo era “integrar os portugueses no pensamento moral que deve dirigir a Nação”¹². Deste modo, estava formalizada uma clara intenção de moldar consciências e homogeneizar ideologicamente a sociedade portuguesa, alinhando-a com os valores do salazarismo: autoridade, ordem, tradição e religião.

Neste processo, António Ferro assumiu um papel determinante (Oliveira, 1980, p. 15). Jornalista e intelectual modernista, Ferro foi o grande impulsionador da chamada “Política do Espírito” e do uso moderno da propaganda em Portugal. Ao assumir a direção do SPN/SNI entre 1933 e 1949, demonstrou o verdadeiro poder da propaganda como instrumento político, e como o mesmo não servia apenas para dar visibilidade à ação governativa, mas que era sobretudo um meio estratégico para garantir a adesão

¹² Preâmbulo do decreto-lei nº 23 054, de 25 de setembro de 1933, p. 5.

simbólica e emocional das massas ao regime (Moura, 2018, p. 29). Ainda em 1933, propôs um conjunto de entrevistas com Salazar, com o objetivo de tornar públicas as suas ideias e reforçar a sua autoridade simbólica. Deste modo, a propaganda em Portugal procurará fazer o mesmo que os outros regimes totalitários farão, ou seja, inculcar ideologia e manipular opiniões e informações. Como o próprio António Ferro dissera na sua tomada de posse: “politicamente só existe o que o público sabe que existe”¹³.

A atuação da propaganda durante o Estado Novo não se limitou aos meios de comunicação tradicionais, como a imprensa, a rádio ou o cinema, mas estendeu-se a múltiplas dimensões da vida cultural e social. O SPN/SNI promoveu exposições nacionais (como a Exposição do Mundo Português, em 1940), festividades populares, publicações, filmes, programas radiofónicos e campanhas de enaltecimento da ruralidade, da pátria e da figura de Salazar. Estas iniciativas tinham como finalidade reforçar uma identidade nacional homogénea e projetar uma imagem de Portugal como país harmonioso, fiel às suas tradições e imune aos perigos do comunismo, da democracia liberal ou da luta de classes. Como nota Moura (2018): “toda a ação despendida pelos diversos mecanismos almejava um só propósito: estabelecer a identidade política, cultural e moral do Estado Novo” (p. 32).

Ao contrário da visão inicial de Salazar, que encarava a propaganda como um instrumento dirigido sobretudo às elites, António Ferro defendia que o sucesso do regime dependia da sua capacidade de chegar às massas (Ribeiro, 2005). A difusão da ideologia do Estado Novo não poderia restringir-se a uma minoria privilegiada, mas deveria alcançar toda a sociedade, sendo assimilada e reproduzida por todos os estratos da população. Para Ferro, era imperativo expandir o alcance da propaganda e garantir que os princípios do salazarismo fossem compreendidos e interiorizados pela generalidade da população portuguesa.

Essa ambição de universalização implicava necessariamente a mobilização do sistema educativo, encarado como o meio mais eficaz de alcançar esse objetivo. Era

¹³ António Ferro, «Política do espírito», in *Diário de Notícias* de 21-11-1932.

necessário, como refere Rosas (2001), educar de modo a criar uma "consonância com a ideologia da nova Renascença" (p. 1042), isto é, formar cidadãos que refletissem os valores defendidos pelo regime: patriotismo, obediência, ruralidade, moral católica e anticomunismo. Esta educação, porém, não se baseava na liberdade crítica ou na pluralidade de pensamento, mas desenvolvia-se através da informação controlada, da supressão do contraditório e da imposição sistemática de valores e comportamentos conformes à doutrina oficial.

Neste contexto, a escola tornou-se o principal veículo de disseminação dos valores do regime, funcionando como um espaço de formação ideológica desde a infância. Nas palavras de Salazar, a escola era a "sagrada oficina das almas", onde se moldavam não apenas os futuros cidadãos, mas também se influenciavam as famílias (Martins, 2004, p. 29). Assim, o Estado Novo submeteu o sistema educativo a um controlo apertado, reconfigurando os programas curriculares do ensino primário com um forte pendor nacionalista. Disciplinas como a "Cartografia de Portugal e Colónias", a "História de Portugal" e a "Educação Cívica" passaram a ser privilegiadas, enquanto os manuais escolares ensinavam as primeiras letras através de textos que exaltavam a pátria e promoviam valores morais inspirados na doutrina católica (Moura, 2018, p. 26).

A ideologia do regime também se refletia nas orientações oficiais para os docentes, que deviam, segundo os diplomas pedagógicos, incutir um "verdadeiro patriotismo" e simplificar o currículo, sobretudo em meio rural. Considerava-se que o essencial era que as crianças aprendessem a ler, escrever e contar, dispensando uma formação científica mais ampla - uma visão que relegava também a formação dos professores para um plano secundário (Martins, 2004, p. 29). Além disso, foram criadas instituições paralelas como a Mocidade Portuguesa (1936) e a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) (1936), que complementavam a ação doutrinadora da escola, dirigindo-se a jovens e mulheres com o objetivo de reforçar os valores de obediência, moral cristã, disciplina e nacionalismo (Moura, 2018, p. 26). Como sublinham Torgal e Paulo (2015), o modelo de cidadão pretendido pelo Estado deveria ser patriótico, religioso e obediente à autoridade política e moral, promovendo uma identidade nacional passiva face às normas impostas (p. 175).

Na década de 1960, a filosofia elitista do regime foi parcialmente confrontada pela necessidade de alargar a escolaridade obrigatória ao quinto e sexto anos, dada a crescente exigência de mão de obra qualificada. Contudo, esta expansão não eliminou o caráter discriminatório do sistema. Em 1964, foi criada a telescola, um modelo que, embora tenha permitido o acesso à educação por parte de populações rurais e suburbanas, manteve as desigualdades de base. Enquanto os alunos do interior eram acompanhados por monitores com reduzida formação, o ensino direto e presencial era reservado às zonas urbanas e sedes de concelho, perpetuando uma segmentação social no acesso ao ensino (Martins, 2004, pp. 30-31).

Ao longo de mais de quatro décadas, a propaganda salazarista consolidou-se como um dos instrumentos centrais da longevidade do Estado Novo. Através dela, o regime construiu uma realidade simbólica onde a autoridade de Salazar era incontestável, o passado glorioso da nação era permanentemente evocado e as ameaças externas justificavam a repressão e o isolamento. Como sintetiza Moura (2018): “a repressão e a propaganda não deixam de caminhar juntas em toda a trajetória do regime, já que ambas possuem um objetivo comum: o de manter a ordem e os padrões da cidadania vigente” (p. 32). A propaganda, longe de ser apenas um meio de comunicação, foi, assim, um verdadeiro instrumento do regime.

Como quer que seja, no contexto da Guerra Fria, emergiu o conceito de “diplomacia pública”, frequentemente entendido como um eufemismo para formas mais subtis de propaganda, destinadas a promover a imagem internacional dos Estados, em particular dos Estados Unidos da América. De acordo com Gary Rawsley (2014, como citado em Auerbach & Castronovo, 2013), esta estratégia seria também adotada pela China após os acontecimentos da Praça de Tiananmen, quando os líderes chineses reconheceram a importância de construir uma narrativa externa coesa e estrategicamente favorável à sua política interna e projeção internacional (p. 13). Neste cenário de rivalidade ideológica e geopolítica, a propaganda tornou-se numa dimensão estruturante da política externa, impulsionada pelas novas possibilidades tecnológicas proporcionadas pela comunicação via satélite. A difusão global de mensagens simbólicas passou a abranger domínios da vida quotidiana, frequentemente utilizados como

indicadores do sucesso ou da superioridade de um modelo político. Exemplos disso incluem a promoção, por parte da Rússia, da longevidade da sua população, pelas nações escandinavas da sua reduzida mortalidade infantil, ou pelos Estados Unidos da América do número de automóveis *per capita*, todos eles convertidos em argumentos simbólicos com valor propagandístico. Um caso paradigmático da instrumentalização simbólica na política internacional verificou-se nos Jogos Olímpicos de Moscovo (1980) e Los Angeles (1984), boicotados, respetivamente, pelos Estados Unidos e pela União Soviética, como forma de expressar oposição às políticas do adversário. No caso soviético, as autoridades chegaram a justificar a sua ausência com receios de segurança, acusando Los Angeles de ser palco de instabilidade social e violência racial, procurando assim amplificar as fragilidades internas dos EUA aos olhos da opinião pública internacional. Paradoxalmente, os Jogos de 1984 acabariam por ser um sucesso logístico e financeiro, gerando lucros consideráveis para o Comité Olímpico Internacional, o que levou a crítica soviética a denunciar a alegada comercialização dos ideais olímpicos como reflexo do capitalismo norte-americano (Jowett & O'Donnell, 2015, pp. 279–281).

A associação mais persistente da propaganda a regimes totalitários, intensificada a partir das experiências de instrumentalização política durante e após a Primeira Guerra Mundial, contribuiu para uma perceção pública fortemente negativa do conceito. Este fenómeno está ligado à emergência da propaganda de guerra enquanto técnica massiva de mobilização das populações e manipulação das consciências coletivas, sobretudo nos casos britânico, alemão e americano. Foi nesse contexto que o termo passou a evocar frequentemente práticas de manipulação, censura e controlo ideológico. Contudo, importa não perder de vista que, paralelamente, durante o mesmo período, a palavra propaganda começou também a ser utilizada em domínios não políticos, nomeadamente no âmbito publicitário e empresarial, designando ações de promoção comercial de produtos, marcas e serviços. Esta polissemia reflete a pluralidade dos usos do termo e a sua transversalidade a diferentes esferas da vida social, desde os sistemas autoritários aos contextos democráticos, desde a religião até à comunicação de mercado. Assim, reduzir a propaganda à sua ligação com soluções políticas totalitárias limita uma compreensão mais abrangente do fenómeno (Nunes,

2021, p. 10). Importa, por isso, reconhecê-la como uma prática comunicacional com raízes profundas e multifacetadas, presente desde a Pré-História até à atualidade.

É assim que Alejandro Quintero (1993) encerra a sua reflexão sobre a história da propaganda sublinhando que, apesar das transformações políticas no Leste Europeu e da desagregação da União Soviética, persistiam profundas contradições no mundo contemporâneo. Fazendo referência a Francis Fukuyama, o autor interroga-se sobre a possibilidade de estarmos, mais uma vez, perante aquilo que poderia parecer o “Fim da História” (p. 424). No entanto, se a sua obra fosse reescrita e atualizada, seria forçado a reconhecer o surgimento de novas realidades que exigiriam um capítulo adicional. Com efeito, a massificação da Internet e o avanço das tecnologias da informação vieram revolucionar não apenas o acesso ao conhecimento, mas também os métodos de difusão propagandística, criando canais alternativos de comunicação e novas formas de manipulação simbólica e política.

Por seu lado, Oliver Thomson (2000) oferece um indício relevante dessa transição ainda no final do século XX, ao analisar a ascensão política de Silvio Berlusconi em Itália, em 1994. Berlusconi, empresário e proprietário de três redes televisivas, detinha cerca de 90% das receitas publicitárias no setor audiovisual italiano. Utilizou esses recursos mediáticos para moldar uma imagem pública que se apresentava como antítese da corrupção e símbolo de renovação, o que lhe permitiu fundar um partido e vencer as eleições (p. 434). Este caso é particularmente revelador porque antecipa uma tendência que não só se manteve, como se intensificou no século XXI: a instrumentalização direta dos meios de comunicação por figuras políticas com forte poder económico.

Atualmente, embora a proliferação de canais digitais torne mais difícil o controlo absoluto da informação por parte dos regimes autoritários, também assistimos à fragmentação e à multiplicação dos agentes de propaganda. O escândalo da *Cambridge Analytica*¹⁴ é um exemplo paradigmático, em que através da recolha massiva

¹⁴ The Guardian: Revealed: 50 million Facebook profiles harvested for Cambridge Analytica in major data breach (17 de março 2018). Disponível em: <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/cambridge-analytica-facebook-influence-us-election>

de dados, foi possível direcionar mensagens altamente personalizadas a eleitores específicos (geralmente eleitores indecisos), explorando preferências individuais para influenciar comportamentos políticos, ou expor esta audiência a propaganda política ou notícias falsas (Fornasier & Beck, 2020).

Estas dinâmicas também são visíveis no contexto europeu, nomeadamente na campanha do referendo do *Brexit*. Como referiu Bethencourt (2016), o argumento da imigração ganhou centralidade na retórica dos defensores da saída da União Europeia, contribuindo decisivamente para a vitória do "Leave". Este tipo de discurso, assente em medos identitários e securitários, tem vindo a tornar-se recorrente nos movimentos eurocéticos contemporâneos, revelando que, longe de estar ultrapassada, a propaganda política se reinventa constantemente, adaptando-se aos novos meios, públicos e contextos.

Ainda assim, um dos fenómenos mais inquietantes da propaganda contemporânea reside no facto de ela ter deixado de ser um domínio quase exclusivo do Estado para se tornar numa prática disseminada por empresas, organizações civis e até cidadãos individuais (Bernays, 2024, p. 65). A Internet, em particular, veio democratizar os meios de produção e difusão de mensagens, possibilitando que qualquer indivíduo, com poucos recursos, alcance audiências específicas de forma rápida, eficaz e com grande impacto. Esta nova realidade representa um dos principais desafios para as democracias liberais, que se veem confrontadas com a crescente proliferação de conteúdos manipuladores, desinformativos e polarizadores. Neste contexto, destaca-se a questão das *fake news*, cujo impacto tem sido tão significativo que levou à aprovação de legislações e resoluções parlamentares orientadas para o seu combate. No caso português, por exemplo, foi adotada a Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital (2021), que prevê mecanismos de combate à desinformação, embora esta medida tenha também suscitado debate sobre os limites da liberdade de expressão e o risco de censura institucional (Lusa, 2022).

A crise pandémica provocada pela Covid-19 evidenciou a fragilidade das democracias perante campanhas de desinformação. Durante este período, a Comissão Europeia e diversos governos nacionais procuraram conter a propagação de conteúdos

falsos, muitas vezes promovidos por figuras políticas fora do espaço europeu, incluindo chefes de Estado. Esta nova tipologia de propaganda, frequentemente associada a interesses políticos, ideológicos ou económicos, pode ter origens humildes em termos de meios, mas os seus efeitos são profundos, alimentando desconfiança institucional, radicalização social e polarização política.

No entanto, nem todas as formas de propaganda contemporânea possuem conotações negativas. A investigadora Renee Hobbs (2021) propõe uma abordagem mais abrangente do conceito, reconhecendo que a propaganda também pode ser usada para fins positivos. Um exemplo por ela citado é o caso da ativista climática Greta Thunberg, a quem designa como a “maior propagandista adolescente da história”, não em tom pejorativo, mas como reconhecimento do seu domínio de técnicas persuasivas. Thunberg, segundo Hobbs (2021), mobiliza símbolos, imagens e emoções com grande eficácia, conjugando-os com argumentos racionais e baseados em evidência científica, o que caracteriza uma forma de propaganda que visa a sensibilização social e a mudança de comportamentos.

A invasão da Ucrânia por parte da Federação Russa, em fevereiro de 2022, constitui um exemplo marcante da instrumentalização da história ao serviço de objetivos políticos e militares. Como analisa Bethencourt (2022), Vladimir Putin recorreu a uma narrativa histórica distorcida, inspirada no nacionalismo russo do século XIX e em autores como Serguei Soloviev e Ivan Ilyin, para negar a legitimidade da existência da Ucrânia enquanto Estado soberano. Essa construção ideológica, amplificada em discursos políticos e momentos comemorativos, apresenta a Ucrânia como parte integrante de uma grande Rússia histórica, apagando o seu percurso autónomo. Bethencourt (2022) identifica neste discurso um modelo nacional-imperialista sustentado nas referências do passado czarista, na crítica ao desenvolvimento leninista das nacionalidades durante a era soviética e na exaltação da “Grande Pátria”, combinando elementos do nacionalismo do século XIX, com práticas de conquista territorial inspiradas na Segunda Guerra Mundial. Assim, o direito internacional é ostensivamente ignorado e, como o próprio autor sublinha, “o único elemento do século XXI é a propaganda de desinformação” (Bethencourt, 2022). Embora tal discurso tenha

sido amplamente rejeitado nas democracias ocidentais, encontrou ressonância noutros contextos internacionais, revelando o potencial de disseminação da propaganda ideológica contemporânea. Este fenómeno levanta questões inquietantes sobre o papel da história na legitimação da violência política e sobre os riscos que decorrem da sua manipulação sistemática. Nesse sentido, torna-se pertinente questionar se, em resposta a esta ofensiva simbólica, as democracias poderão enveredar por estratégias comunicativas igualmente polarizantes e identitárias, com implicações profundas na construção discursiva do “inimigo” e na qualidade do debate público.

A instrumentalização do passado, aliada à disseminação de narrativas identitárias e polarizantes, não se limita ao domínio político ou militar, estendendo-se de forma significativa ao campo cultural e simbólico. Tal como se verificou durante a Primeira Guerra Mundial, quando, em diversos países, manifestações culturais associadas às potências inimigas foram objeto de censura e rejeição, também a invasão da Ucrânia pela Federação Russa, em 2022, suscitou, por parte de várias instituições ocidentais, reações de rejeição simbólica que se materializaram na exclusão de artistas russos do espaço público internacional. Um caso paradigmático foi o do maestro Valeri Gergiev, figura de projeção internacional amplamente reconhecida pelo seu mérito artístico, mas também pela sua proximidade ideológica ao presidente Vladimir Putin. Perante a recusa em condenar explicitamente a agressão russa à Ucrânia, Gergiev foi alvo de um amplo processo de marginalização cultural no Ocidente. Viu canceladas múltiplas atuações, perdeu cargos de direção artística em instituições prestigiadas, como a Filarmónica de Munique, e foi afastado de diversos palcos europeus. Em contrapartida, a sua fidelidade ao regime valeu-lhe, em 2023, a nomeação para o cargo de diretor-geral do Teatro Bolshoi, consolidando a sua centralidade simbólica na estratégia cultural do Kremlin (Público, 2023). Este episódio evidencia de forma clara como a cultura se pode tornar um espaço de disputa ideológica, em que os artistas deixam de ser avaliados apenas pelo seu desempenho estético, sendo também julgados à luz do seu posicionamento político.

Este tipo de reação cultural e institucional não é um fenómeno inédito. No mesmo sentido, em Israel, a reprodução pública de obras de compositores alemães, em

especial Richard Wagner, cuja música foi instrumentalizada pelo regime nazi, foi objeto de interdições formais ou boicotes informais, durante décadas. Ainda que tais proibições não fossem sistematicamente aplicadas pelo Estado, muitas orquestras e instituições culturais israelitas optaram por não incluir este repertório, em respeito pelos sobreviventes do Holocausto e pela memória coletiva do povo israelita. Esta forma de censura simbólica revela como a arte pode ser investida de um peso político-moral que ultrapassa o seu valor intrínseco, sendo mobilizada (ou silenciada) em função das circunstâncias históricas e das sensibilidades.

Ambos os casos demonstram como a cultura se constitui, em contextos de conflito, como um campo altamente sensível de afirmação ideológica e disputa simbólica. As reações de exclusão, mesmo quando justificadas por princípios éticos ou por solidariedade política, levantam questões relevantes sobre os limites da liberdade de expressão, o papel da arte na esfera pública e os riscos de uma retórica polarizante também por parte das democracias. Em que medida o combate à propaganda autoritária poderá justificar práticas de exclusão que mimetizam, em certa medida, as lógicas de censura que se procuram condenar?

1.3. Propaganda na Era Digital

Tal como já foi anteriormente explorado, o conceito de propaganda carece de uma definição única, clara e universalmente aceite. Um exemplo desta diversidade de entendimentos pode ser encontrado no *British Encyclopedia*, onde a propaganda é descrita como o uso de “factos, argumentos, rumores, meias-verdades ou mentiras” com o objetivo de influenciar a opinião pública, constituindo assim um esforço sistemático para moldar crenças, relações ou comportamentos (Bruce, 2019). Esta definição aproxima-se do conceito contemporâneo de desinformação, sobretudo quando a intenção subjacente é claramente manipuladora.

Apesar da conotação negativa que muitas vezes lhe é atribuída, a propaganda pode ser entendida como um fenómeno inerente à organização social humana. Como refere Marlin (2002), a edificação de estruturas sociais complexas assenta, inevitavelmente, na adesão coletiva a determinados valores e modelos de conduta. Para

que esses valores se difundam e se tornem amplamente aceites, é indispensável recorrer a estratégias de persuasão, precisamente o domínio da propaganda. Neste quadro, a manipulação surge como um dos traços distintivos da propaganda, sobretudo quando entendida como tentativa deliberada de influenciar a consciência individual e coletiva. Tal como refere Garcia (2016), trata-se de um processo de atuação sobre o pensamento e a vontade das massas, visando orientar os seus comportamentos em função de objetivos específicos. Embora a manipulação seja frequentemente associada a práticas negativas e eticamente questionáveis, nem todas as formas de propaganda assentam nesse pressuposto. Como recorda Domenach (2016), é necessário distinguir entre a manipulação ilegítima e as estratégias de comunicação orientadas para fins considerados legítimos, como a transmissão de princípios éticos, religiosos ou políticos.

Para além das conotações negativas que a propaganda possa ter adquirido ao longo do século XX, importa reconhecer que nem todos os seus usos se revestem de intenções nocivas ou manipuladoras no sentido estrito do termo. Em certos contextos, estratégias persuasivas fazem parte de processos fundamentais de socialização. Por exemplo, quando pais ou educadores recorrem a métodos de incentivo ou orientação para conduzir uma criança a determinados comportamentos considerados benéficos, estão a operar, ainda que de forma subtil, mecanismos de influência que participam da construção de normas sociais. A socialização, entendida como o processo contínuo através do qual os indivíduos interiorizam valores, regras e práticas de uma determinada sociedade, está, assim, inevitavelmente ligada a formas estruturadas de comunicação e de orientação comportamental.

Estes processos não ocorrem num vazio neutro, são regulados por estruturas de poder e instituições que definem o que deve ser ensinado, promovido ou valorizado. O papel do Estado é, neste contexto, particularmente relevante, pois é a partir dele que se estabelecem muitas das normas educativas, culturais e ideológicas que influenciam a formação dos cidadãos. O exemplo do regime nazi ilustra de forma paradigmática este fenómeno, ao ter desenvolvido um vasto programa de doutrinação juvenil através de instituições como a Juventude Hitleriana. Através destas organizações, os jovens eram não apenas alvo de uma formação ideológica intensa, mas também transformados em

agentes reprodutores dos valores do regime, contribuindo para a sua perpetuação no seio familiar e na sociedade em geral.

A história demonstra, assim, que a propaganda e a manipulação desempenharam, ao longo do tempo, um papel estruturante na organização das sociedades humanas. Desde a Antiguidade até à era digital, estas ferramentas têm sido utilizadas para consolidar narrativas, mobilizar populações e legitimar ações políticas. Como recordam Sousa et al. (2018), os meios evoluíram com o tempo: desde textos sagrados e mitos fundacionais, passando por esculturas, discursos e suportes visuais, até aos atuais recursos digitais como *slogans* virais, campanhas online e conteúdos educativos multimédia, a propaganda adaptou-se às transformações tecnológicas e socioculturais, mantendo-se como uma das formas mais eficazes de orientação social e política.

No início do século XX, a propaganda era veiculada predominantemente por meio de suportes físicos como panfletos, cartazes e publicações impressas, cuja produção implicava custos elevados e dependia de uma infraestrutura material considerável para assegurar a sua circulação. O surgimento da rádio e, posteriormente, da televisão representou uma mudança significativa nesse panorama, proporcionando uma cobertura mais ampla e uma capacidade acrescida de disseminação de mensagens. No entanto, é com a chegada da Internet e das tecnologias digitais que se assiste a uma verdadeira revolução nos mecanismos de produção, segmentação e difusão de conteúdos propagandísticos. As atuais ferramentas de comunicação online, pela sua rapidez, acessibilidade e impacto, tornam a propaganda não apenas mais eficaz, mas também potencialmente mais perigosa quando utilizada com fins manipuladores (Golin et al., 2006).

O desenvolvimento acelerado das redes sociais e das plataformas digitais possibilitou o refinamento das técnicas de influência e persuasão, tornando-as mais sofisticadas, personalizadas e difíceis de detetar. As tecnologias de publicidade comportamental e os algoritmos de segmentação permitiram a criação de estratégias de propaganda altamente dirigidas, emocionalmente apelativas e psicologicamente estruturadas, o que contribui para uma diluição da fronteira entre informação e

manipulação. Como assinalam Viega e Madureira (2016), em determinados contextos, os indivíduos tornam-se incapazes de distinguir com clareza entre as suas próprias convicções e os conteúdos que lhes são persistentemente impostos por via digital. Neste panorama, a introdução da Inteligência Artificial (IA) marca um novo e mais complexo estágio da evolução da propaganda. As tecnologias baseadas em IA, como os sistemas de *machine learning*, *deepfakes* ou *chatbots* avançados, ampliam exponencialmente as possibilidades de manipulação da informação, através da automatização da criação de conteúdos e da capacidade de personalização em massa. Ferramentas como *generative AI*, que incluem modelos de linguagem e imagem capazes de produzir conteúdos indistinguíveis dos reais, tornam a propaganda não apenas mais rápida, mas também mais difícil de detetar e contrariar (Floridi, 2023). Como afirma Helbing (2022), a IA pode ser usada para “orquestrar a opinião pública” (p. 27), segmentando audiências com base em perfis psicográficos e emocionais, promovendo polarização e minando o espaço de deliberação democrática. Este fenómeno tem particular impacto sobre os jovens, que constituem o grupo etário mais exposto e ativo no ecossistema informacional contemporâneo. Enquanto principais consumidores de conteúdos digitais, os jovens são especialmente vulneráveis a narrativas desinformativas e à propagação de mensagens manipuladoras. A propaganda digital, ao explorar a viralidade e a lógica emocional dos algoritmos, altera perceções, distorce identidades coletivas e influencia atitudes, contribuindo, por vezes, para a erosão do espírito crítico e para a polarização do debate público.

Perante este cenário, torna-se urgente encarar o problema de forma multidisciplinar e integrada, articulando dimensões pedagógicas, psicológicas, legislativas e culturais. A compreensão crítica da propaganda, sobretudo no contexto da sociedade digital, deve ser promovida desde cedo nas escolas, como forma de capacitar os jovens para uma leitura reflexiva e informada da realidade. A intervenção educativa é, assim, não apenas uma responsabilidade profissional dos docentes, mas também um dever cívico mais amplo, que visa formar cidadãos conscientes, autónomos e críticos face às dinâmicas comunicacionais do seu tempo.

Neste sentido, abordar a propaganda enquanto objeto de estudo no ensino da História revela-se particularmente eficaz. O contexto histórico fornece não só elementos de análise comparativa entre diferentes períodos e regimes, como também desperta o interesse dos alunos por temas que continuam a ser socialmente relevantes. O caráter visual, simbólico e apelativo das fontes propagandísticas facilita o envolvimento dos estudantes, incentivando a análise crítica e o questionamento. Simultaneamente, permite cumprir os objetivos definidos pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), promovendo competências transversais como o pensamento crítico, a literacia mediática, a sensibilidade estética e a cidadania ativa, fundamentais para a sua formação integral enquanto indivíduos inseridos numa sociedade complexa e em constante transformação.

2. Contextos e metodologia

A escolha do tema deste estudo partiu de uma conjugação entre relevância didática e pertinência curricular, tendo em vista a lecionação da disciplina de História A ao 12.º ano. O programa do 12.º ano, centrado na História Contemporânea, oferece uma oportunidade privilegiada para abordar fenómenos como os regimes totalitários, a Guerra Fria e as transformações sociopolíticas do século XX, num contexto temporal suficientemente próximo para estabelecer pontes com os desafios atuais. A propaganda, enquanto instrumento transversal a diferentes regimes e contextos históricos, revelou-se um tema particularmente fértil para este efeito, permitindo analisar criticamente a construção das mensagens políticas e a sua relação com os valores dominantes de cada época.

Esta abordagem encontra-se alinhada com os princípios orientadores do PASEO (2017). Este documento orientador estabelece como finalidade essencial da escola a promoção de uma formação humanista e integral, centrada no desenvolvimento de competências para a vida pessoal, cívica e profissional dos alunos. Desta forma, estabelece que a aprendizagem deve ser organizada de forma a que o aluno compreenda o mundo em que vive, o interprete e nele intervenha (p. 7). O estudo da propaganda, enquanto construção intencional de mensagens que visam moldar a

percepção pública e o comportamento social, encaixa plenamente nesta lógica, ao permitir aos estudantes interpretar criticamente os discursos que os rodeiam e posicionar-se de forma informada e autónoma.

Entre as dez áreas de competências definidas pelo PASEO, várias são diretamente convocadas pela análise do fenómeno propagandístico. A competência de “pensamento crítico e pensamento criativo” (p. 24) destaca-se desde logo, pois os alunos são desafiados a analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias, bem como a formular conclusões fundamentadas. A leitura de cartazes, vídeos ou discursos propagandísticos obriga à identificação de intenções, à decodificação simbólica e à avaliação da veracidade e dos efeitos pretendidos das mensagens. Trata-se de um exercício que estimula o raciocínio lógico e ético, ao mesmo tempo que apela à criatividade na formulação de respostas e na construção de argumentos próprios.

A competência de “informação e comunicação” (p. 22) revela-se igualmente essencial, numa era marcada por fluxos comunicacionais intensos e pela proliferação de conteúdos manipulativos ou desinformativos. O PASEO propõe que os alunos aprendam a avaliar a fiabilidade da informação e a usar diferentes fontes com sentido crítico e ético, metas diretamente atingidas através da análise de propaganda histórica e contemporânea. Esta vertente prepara os alunos para serem consumidores e produtores de informação mais conscientes e responsáveis.

Não menos relevante é a competência de “sensibilidade estética e artística” (p. 28), pois o estudo da propaganda permite explorar a dimensão estética do mundo e valorizar as diferentes expressões culturais enquanto representações do real. A propaganda é, por natureza, um artefacto visual e simbólico, onde a escolha da imagem, da cor, da composição e da linguagem assume um papel fundamental. Ao compreenderem essas estratégias, os alunos desenvolvem a sua literacia visual e a sua capacidade de leitura crítica do espaço público e dos meios de comunicação.

Por sua vez, a competência de “cidadania e participação” (p. 17) assume especial relevância no quadro deste estudo, já que o PASEO aponta a escola como espaço privilegiado de formação cívica, onde se deve promover a participação democrática, responsável e crítica na sociedade. O contacto com exemplos históricos e

contemporâneos de manipulação propagandística permite aos alunos refletir sobre o impacto das mensagens nos comportamentos sociais e políticos, incentivando uma postura de vigilância ética e de compromisso com os valores da liberdade, da justiça e da verdade.

Finalmente, é importante destacar que o PASEO defende um modelo educativo que contribua para o “desenvolvimento pessoal e autonomia” dos alunos, entendidos como sujeitos ativos e conscientes do seu papel na sociedade (p. 26). O estudo da propaganda oferece, neste sentido, ferramentas essenciais para o exercício de uma cidadania esclarecida, para a construção de uma identidade informada e para a resistência a formas subtis de manipulação discursiva.

Em síntese, a abordagem da propaganda no contexto do ensino secundário não só enriquece a compreensão do passado, como cumpre de forma exemplar os objetivos definidos pelo PASEO. Estimula o pensamento crítico, a sensibilidade estética, a literacia informacional e o compromisso cívico, contribuindo para a formação de alunos mais autónomos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa e em constante transformação. A integração deste tema no currículo de História é, assim, uma resposta concreta e eficaz à missão formativa da escola do século XXI.

Finalizado o enquadramento teórico que constitui a base da atividade aplicada na Prática de Ensino Supervisionada (PES), apresento em seguida, a segunda parte do presente relatório.

2.1. Contextos: escola e as turmas

Neste capítulo irei apresentar os contextos em que a minha investigação se desenvolveu, caracterizando a escola em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e as turmas com as quais desenvolvi e trabalhei as atividades analisadas neste trabalho.

2.1.1. A Escola Secundária João Gonçalves Zarco

Este trabalho de investigação partiu da experiência de estágio que decorreu na Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ), no âmbito da Prática de Ensino

Supervisionada (PES), com a professora cooperante Isabel Pereira, desde setembro de 2024 até maio de 2025.

A Escola Secundária João Gonçalves Zarco, situada em Matosinhos, afirma-se como uma referência no panorama educativo nacional¹⁵, distinguindo-se pelo forte compromisso com a comunidade, inovação tecnológica e o desenvolvimento integral dos seus alunos. Com uma história enraizada numa antiga escola industrial e comercial, soube adaptar-se às exigências do presente e preparar-se para os desafios do futuro.

A Escola Industrial e Comercial de Matosinhos foi fundada a 28 de junho de 1955, numa altura em que a cidade se desenvolvia num novo centro industrial em crescimento. Perante esta realidade, tornou-se necessário criar uma instituição de ensino que preparasse os jovens para as novas exigências do mercado de trabalho, que procurava cada vez mais trabalhadores especializados. Foi neste contexto, que o poder central reconheceu a importância de instalar em Matosinhos uma escola vocacionada para a formação técnica e profissional.

Nos seus primeiros anos, entre 1955 e 1963, a escola funcionou no Palacete do Visconde de Trevões, onde oferecia o ciclo preparatório, cursos diurnos de formação de serralheiro, geral de comércio e formação feminina e os cursos noturnos de aperfeiçoamento de serralheiro, eletricista e geral de comércio. Contudo, o número crescente de alunos e a diversificação da oferta formativa rapidamente tornaram o espaço insuficiente. Por essa razão, construiu-se o edifício atual, na Avenida Villagarcia de Arosa, cuja inauguração, em cerca de 1963, foi marcada por uma cerimónia solene, que contou com a presença do Presidente da República, Américo Tomás, e do Bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes .

Com a reforma do sistema educativo português nas décadas de 70 e 80 e com o declínio do ensino técnico separado do ensino secundário geral, a escola passou por uma profunda transformação. O seu nome foi alterado para Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em homenagem ao navegador português associado à descoberta da Madeira. Esta mudança refletiu mais do que uma simples alteração de nome, marcou o

¹⁵ Notícia disponível em Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/5292275585/secundaria-goncalves-zarco-um-sucesso-que-se-vai-tornando-natural/>

início de uma nova visão pedagógica, centrada numa formação mais ampla, que abrange as áreas científicas, humanísticas e tecnológicas. A nova escola manteve, no entanto, uma forte ligação à sua herança técnica, continuando a oferecer cursos profissionais e tecnológicos.

Atualmente, a Escola Secundária João Gonçalves Zarco continua a ser um pilar da educação em Matosinhos, conjugando tradição e inovação, e honrando a memória da antiga Escola Industrial e Comercial ao ter expostas algumas das máquinas industriais que fizeram parte da sua história no Museu da ESJGZ.

Reconhecida desde 1999 como uma das 40 escolas mais inovadoras da Europa, a escola foi a primeira escola 5G do país, assumindo-se como uma verdadeira pioneira na integração de tecnologia no ensino. A desmaterialização de processos e a utilização plena de recursos digitais refletem uma aposta firme na literacia digital. Neste contexto, foi elaborado o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola, descrito no Projeto Educativo da escola.

Com um contrato de autonomia desde 2007, a escola tem vindo a disponibilizar uma oferta educativa caracterizada pela sua diversidade: desde o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, através de cursos científico-humanísticos, quer através de cursos profissionais, até à educação e formação de adultos, através de cursos como o EFA (Educação e Formação de Adultos) e formações modulares. No que toca à educação e formação de adultos, a escola, para além da oferta própria desenvolvida em horário noturno, tem participado, desde 1998, colaborativamente com outras entidades e escolas, em projetos educativos desenvolvidos no Estabelecimento Prisional do Porto, em Custóias e no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo.

Em consonância com o PASEO, a escola investe numa educação de qualidade que tenha em consideração os desafios colocados à educação, no quadro da sociedade atual, tais como as questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade. O chamado *Perfil do Aluno Zarco* representa o ideal de aluno que a escola pretende formar:

“Pretende-se que o aluno Zarco, ao longo do seu percurso na escola e através de um modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática, seja um cidadão: solidário e respeitador, crítico e criativo, interessado e participativo, tolerante e inclusivo, atento e empenhado, dinâmico e determinado, autónomo e responsável, inovador e empreendedor.” (Projecto Educativo da ESJGZ, 2022-2026: 5).

Este perfil é transversal a todas as disciplinas e atividades escolares, integrando a avaliação e orientando o crescimento pessoal e académico de cada aluno.

Esta cola tende a ser, por excelência, uma escola de projetos. Pelos corredores da escola é difundida a cultura de excelência e mérito escolar, sustentada pelos seus documentos orientadores¹⁶ e, de forma mais significativa, por uma série de projectos implementados. Desde o “Cidadania e Desenvolvimento”, que reforça o “perfil Zarco” e a responsabilidade social, até ao “Cooptindo”, que alia cooperação e competição para alcançar o sucesso coletivo, os alunos são constantemente desafiados a crescer além da sala de aula.

Projetos como o “Eco-Escolas” e “A Recuperação do Mar” revelam a preocupação ambiental, enquanto o *Erasmus+* abre horizontes internacionais, permitindo trocas culturais e experiências marcantes. O *Exame+* oferece uma preparação contínua para os exames nacionais, e o *Extra-Zarco* disponibiliza apoio adicional para os estudantes com dificuldades. Além disso, o *pós-Zarco*, com mais de 15 anos de existência, foi criado para responder às expectativas de alunos de alto rendimento que aspiram a ingressar no ensino superior mais competitivo.

¹⁶ Ao consultar dois documentos orientadores da ESJGZ, é possível perceber que o sucesso e a excelência são uma prioridade da escola. Veja-se, por exemplo a Visão no Projeto Educativo (PE): “O desafio da qualidade, o reconhecimento do mérito, a valorização do empenho e do trabalho, a excelência académica e a responsabilidade social são os valores que determinam o rumo e a identidade da Escola Secundária João Gonçalves Zarco” (Projeto Educativo 2022-2026: 7); ou o primeiro objetivo geral do PE: “Melhorar os resultados escolares dos alunos, qualificando as aprendizagens e desenvolvendo competências em literacias.” (Projeto Educativo 2022-2026: 8); ou o 3º objetivo operacional do Contrato de Autonomia: “Reforçar o sucesso académico dos alunos” (Contrato de Autonomia, 2013: 6).

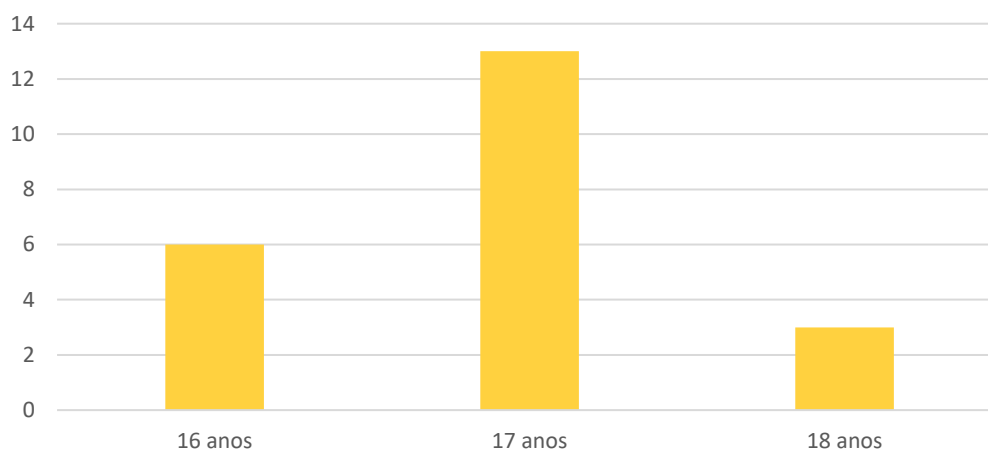
2.1.2. As Turmas

Durante o estágio acompanhei duas turmas de ensino secundário que foram atribuídas à Professora Cooperante. Integradas no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, correspondiam a duas turmas de 12.º ano. Importa caracterizá-las uma vez que constituem a amostra desta investigação. Para efeitos de preservação de anonimato e respeito pela identidade dos alunos, utilizarei as letras finais do alfabeto para distinguir as turmas – 12.º X e 12.º Z.

A Turma 12.º X

Começando pela descrição do 12.º X, a turma era composta pelo total de 22 alunos entre as faixas etárias dos 16 aos 18 anos, como se pode observar no Gráfico 1. No início do ano letivo, a turma era composta por 15 alunas e 7 alunos. Contudo, no mês de outubro, houve duas alunas que acabaram por ser transferidas para outras turmas e a integração de uma aluna e um aluno na turma em questão, ficando com uma composição de 14 alunas e 8 alunos, até ao final do ano letivo (ver Tabela 1).

Gráfico 1 | Distribuição dos alunos por idades da Turma 12.º X



Em termos de desempenho, a turma era bastante heterogénea. Foi possível verificar uma grande diferença entre os alunos, quer em termos de classificação quer em termos de empenho. Verificaram-se algumas faltas de presença ao longo do ano, porém o mais preocupante foi a nível dos atrasos na entrada da sala de aula. Foram

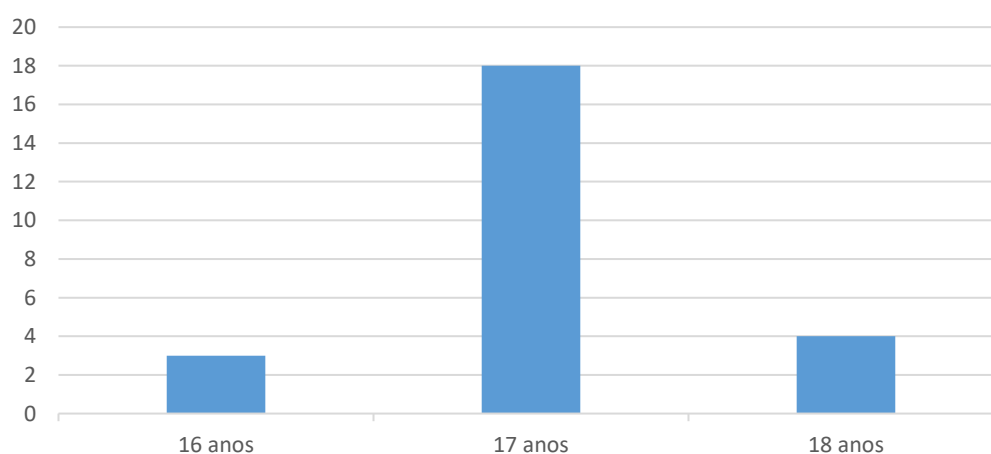
várias as vezes em que alunos chegaram até dez minutos atrasados à sala de aula durante os intervalos a meio da manhã. Isto acabou por obrigar à interrupção da aula, para a entrada de alunos, ou o atraso ligeiro do início da mesma, para que todos estivessem presentes na sala. Para além disto, esta turma era composta por pequenos aglomerados de alunos de antigas turmas. Isto fez com que, inicialmente, não existisse um sentimento de pertença, característico de turmas que estão juntas há pelo menos um ano. Porém, ao longo do ano letivo, os mesmos trabalharam em grupos e desenvolveram uma atitude de cooperação e companheirismo. Apesar da turma contar com alguns elementos mais distraídos e perturbadores, marcava-se pela boa disposição e pela receptividade a atividades novas. Desta forma, posso afirmar que foi muito interessante trabalhar com esta turma.

A Turma 12.º Z

A turma era composta por 25 alunos no total, contando-se com 8 alunos e 17 alunas, como apresentado na Tabela 1. Semelhante ao que aconteceu na turma anterior, esta também sofreu uma ligeira mudança no decorrer do primeiro semestre, com a saída de uma aluna da turma e a integração de uma aluna que pertencia à Turma 12.º X.

A faixa etária dos estudantes variava entre os 16 e os 18 anos, sobressaindo o número de alunos com 17 anos, como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 | Distribuição dos alunos por idades da Turma 12.º Z



No que diz respeito à caracterização geral da turma, esta demarcou-se por alunos com grandes capacidades de trabalho e interesse. A maioria dos alunos desta turma foram acompanhados pela mesma professora da disciplina de história – a professora cooperante – em anos anteriores, o que fez com que muitos deles já tivessem boas bases de trabalho. Para além disto, a turma tinha a matéria dos anos anteriores consolidada e um forte sentimento de curiosidade e motivação para a aprendizagem. Apesar de também ser um desafio, na medida em que os alunos queriam sempre saber mais ou faziam questões mais complexas, foi extremamente gratificante trabalhar com esta turma.

A única questão importante de ressaltar é a mesma da turma anterior, na questão da pontualidade. Apesar de terem sido advertidos, no início do segundo semestre, que iriam ser penalizados, este comportamento continuou a ser recorrente em alguns alunos.

Contudo, a relação com a turma foi sempre mutuamente empática, dado que os alunos sempre se demonstraram recetivos a críticas construtivas, a chamadas de atenção, a desafios e a participar em aula. Mais do que a turma anterior, esta não só esteve sempre disposta em participar em atividades, como, no início do ano, até pediram à sua Diretora de Turma (a Professora cooperante) para dinamizarem e estarem incluídos em qualquer outro evento dentro da escola.

Tabela 1 | Distribuição da amostra por sexos

Sexo Turmas	12.º X	%	12.º Z	%	Total	%
Feminino	14	64 %	17	68 %	31	66 %
Masculino	8	36 %	8	32 %	16	34 %
Total	22	100 %	25	100 %	47	100%

O facto de a amostra corresponder a duas turmas no mesmo ano de escolaridade permitiu um equilíbrio no contexto do estudo, uma vez que a maioria dos alunos tem

um contexto escolar semelhante, com o mesmo número de disciplinas, horários parecidos e atividades em comum.

2.2. A Metodologia

No subcapítulo anterior identifiquei e explorei os contextos de intervenção: a escola e as turmas. Importa clarificar, neste capítulo, as opções metodológicas que segui no meu estudo, ao nível do modelo de investigação e dos instrumentos de recolha dos dados.

No que toca ao modelo metodológico, optei por uma investigação de natureza qualitativa, seguindo uma perspetiva descritiva (Berg, 2008) e interpretativa (Cohen, et. al., 2007), por considerar que esta se enquadra melhor nos objetivos que propus seguir. Reconheço, à partida, a complexidade que o meu objeto de estudo pode assumir e que exige, por esse motivo, uma intervenção mais presente e destacada dos sujeitos.

Neste sentido, as opções metodológicas adotadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada refletiram a preocupação em privilegiar formas de trabalho e atividades que promovessem a participação ativa dos alunos e favorecessem a compreensão crítica dos conteúdos históricos. A escolha de atividades como debates, reflexões escritas, workshops, palestras com convidados e exercícios de articulação entre passado e presente permitiu construir experiências de aprendizagem mais dinâmicas, contextualizadas e significativas. Estas estratégias não visavam apenas a transmissão de conhecimento, mas também a criação de espaços de diálogo, interpretação e análise, onde os alunos pudessem expressar opiniões, questionar realidades e mobilizar saberes em função de problemas concretos. Esta abordagem revelou-se especialmente adequada para captar as perspetivas e vozes dos alunos, observando de que forma constroem sentidos a partir do conhecimento histórico e como se posicionam face às temáticas debatidas. A dimensão qualitativa da investigação, centrada na descrição e interpretação dessas experiências, esteve assim em consonância com a natureza das práticas pedagógicas adotadas.

O desenvolvimento do espírito crítico nos alunos exige uma rutura com o modelo “tradicional” de ensino, no qual, segundo Isabel Barca (2004), “o professor é visto como

o detentor do verdadeiro conhecimento” (p. 131) e aluno é um recetor passivo de conhecimento. De acordo com Barca e Gago (2000), um ensino verdadeiramente transformador deve encarar o aluno como agente ativo no processo de construção do conhecimento, valorizando as suas experiências e ideias prévias. Nesse modelo construtivista, o professor atua como mediador e facilitador da aprendizagem, organizando atividades centradas na problematização e na reflexão crítica. Ora, de acordo com a ideia do ensino construtivista e usando como exemplo a aula-oficina, o que pretendi aplicar durante o estágio foi ir além do simples “dar a matéria”. Acredito que devemos olhar para o estudante como um agente ativo da sua formação, com ideias prévias e experiências diversas, ao mesmo tempo, o professor deve ser um investigador social e um organizador de atividades problematizadoras (Barca, 2004, p. 134). Nesta abordagem, a avaliação deixa de se limitar à realização de testes formais e passa a incidir sobre a produção contínua dos alunos e a sua participação ativa em tarefas significativas. Mas que competências essenciais se devem procurar desenvolver com esta metodologia? Esta autora define de forma muito concreta o que entende ser um aluno competente em História: é alguém que sabe situar um fenómeno/facto/realidade no tempo e no espaço, que compreende a importância de contextualizar o passado e que consegue relacioná-lo com o presente e o futuro. Além disso, é capaz de utilizar os objetos de trabalho da História, principalmente fontes, interpretando-as e problematizando o seu conteúdo, tendo por base a temática em estudo (Barca, 2004, p. 134).

Partindo da proposta metodológica apresentada pela investigadora da Universidade do Minho, é possível organizar a planificação de uma aula oficina de História em quatro etapas fundamentais. Numa fase inicial, importa identificar as concepções prévias dos alunos relativamente ao tema em estudo, valorizando-as como ponto de partida para a aprendizagem. Técnicas como *brainstorming* revelam-se particularmente úteis nesta fase (Barca, 2004, p. 135). Também Marília Gago (2012) sublinha a relevância destas concepções iniciais, que defende serem fulcrais para o processo construtivo, uma vez que são “a representação pessoal, própria e individual face a uma determinada realidade ou problema”(p.26). Numa segunda etapa deve

incentivar-se a problematização das questões em análise, termo central em toda a metodologia proposta, desafiando os alunos a questionar os seus próprios pressupostos e a interrogar criticamente as fontes disponibilizadas. Esta fase é indissociável da seguinte, que implica a utilização de estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem que ultrapassam o manual escolar. Entre estas estratégias, destacam-se o debate, o trabalho colaborativo (em pares ou em grupo) e o recurso às tecnologias digitais. Finalmente, a avaliação deve assumir um carácter contínuo e formativo, valorizando os diferentes produtos desenvolvidos pelos alunos ao longo do processo, e não apenas os momentos formais de verificação, como os testes (Barca, 2004, p. 137).

Com base nestes pressupostos, selecionei várias estratégias pedagógicas que considero particularmente eficazes no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos: os debates em sala de aula, fichas de trabalho de pesquisa e análise, workshops e palestras. Estas metodologias permitem trabalhar competências-chave delineadas no PASEO, as quais destaco cinco áreas de competências especialmente relevantes para o ensino da História: literacia da informação e da comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; competências interpessoais; e sensibilidade estética e artística.¹⁷

O que se pretende, em termos gerais, é que os alunos desenvolvam a capacidade de transformar a informação, depois de a analisarem e selecionarem criticamente, em conhecimento estruturado, e que sejam capazes de o comunicar eficazmente. Espera-se, ainda, que colaborem em equipa de forma ativa, demonstrando competências como a escuta ativa, a cooperação, a negociação e a tomada de decisão partilhada. Além disso, devem ser capazes de planear e implementar projetos, enfrentando os desafios de forma racional, criativa e orientada para a resolução de problemas. A par disso, valoriza-se a capacidade de apreciar criticamente as expressões artísticas e tecnológicas, compreendendo o papel da arte e da cultura na formação das comunidades humanas. Considero que os exercícios acima referidos podem constituir instrumentos privilegiados para o desenvolvimento destas competências no âmbito da disciplina de

¹⁷ PASEO, p. 12.

História. Para demonstrar o seu contributo para a concretização dos objetivos da educação portuguesa contemporânea, será pertinente analisar cada uma das estratégias propostas de forma mais detalhada.

Começando pelos debates, importa retomar uma ideia apresentada por Isabel Barca e Marília Gago (2000): “O contributo da História para a educação para a cidadania (...) não está propriamente no conhecimento mecanizado de situações do passado (...), mas num exercício de reflexão crítica, graduada e progressiva, sobre diferentes ações, razões, emoções e interesses dos diversos agentes históricos.” (p.11). Efetivamente, uma das funções centrais da História enquanto disciplina reside na formação de cidadãos capazes de tomar decisões conscientes e fundamentadas, orientadas para o bem comum. Para isso, é fundamental promover a reflexão e o debate em torno dos temas históricos abordados nos programas curriculares, estabelecendo conexões relevantes com o presente. Acresce que o próprio funcionamento das democracias contemporâneas assenta no confronto e discussão pública de ideias divergentes – um processo deliberativo que, em muitos casos, tem raízes e implicações históricas.

Neste sentido, considero que os debates constituem não apenas uma estratégia eficaz para alcançar os objetivos cívicos propostos pela disciplina de História, mas também uma via para estimular nos alunos a capacidade de pensar alternativas para diferentes contextos e problemas, bem como a consciência de que são agentes capazes de intervir e transformar a realidade, ou seja, de fazer História (Barton e Levstik, 2005, p. 132). De acordo com Bonwell e Eison (1991), o debate configura-se como uma metodologia pedagógica transversal a todas as áreas do saber, pois promove competências essenciais como a investigação, o raciocínio lógico, a expressão oral, a argumentação estruturada e, inclusive, a criatividade. Para além disso, esta estratégia desperta o interesse dos alunos, motivando-os para o aprofundamento do conhecimento (p.45).

Apesar destas vantagens, é frequente encontrarem-se reticências por parte de alguns docentes relativamente à utilização desta metodologia. Como identificaram Barton e Levstik (2005) nas suas investigações, muitos professores evitam organizar debates ou abordar temas sensíveis, receando não só a capacidade dos alunos para lidar

com o confronto de ideias, mas também eventuais reações negativas por parte das famílias (p. 130). Estas preocupações não são infundadas, pois a realização de um debate exige uma preparação cuidada e um ambiente propício à participação ativa. Sem estas condições, a estratégia dificilmente se concretiza com sucesso. Outros docentes argumentam ainda que os alunos já falam excessivamente em contexto de aula, e que não é necessário incentivá-los mais nesse sentido. A este ponto Barton & Levstik (2005) respondem que “os alunos precisam exatamente disso se queremos que eles participem em algum tipo de discussão racional acerca de tópicos controversos” (p. 131).

Na minha experiência de estágio, o perfil das turmas e o trabalho prévio realizado criaram as condições necessárias para que os debates se revelassem particularmente eficazes. A motivação dos alunos foi visível, sobretudo quando puderam mobilizar os seus conhecimentos prévios para construir e defender posições em torno dos temas propostos. O capítulo 3.2. (p. 80) deste relatório exemplifica concretamente a aplicação desta estratégia e os resultados positivos que daí advieram.

Outra vertente trabalhada durante a prática pedagógica foi a pesquisa e análise de notícias atuais, realizadas através de fichas de trabalho orientadas que permitiram relacionar temáticas históricas com acontecimentos do presente. O principal objetivo desta atividade foi desenvolver nos alunos a perceção da atualidade das questões abordadas em sala de aula, estimulando a sua consciência cívica. Problemas como a influência da propaganda e da manipulação informativa na formação de uma cultura antissemita e discursos políticos tendenciosos/falaciosos durante a Guerra Fria e na atualidade foram investigados à luz de episódios recentes, funcionando como ponto de partida para momentos de debate e reflexão coletiva. Tal como se analisará no segundo capítulo deste relatório, este exercício revelou-se eficaz na promoção da literacia informacional e na mobilização de competências como a pesquisa autónoma, a seleção crítica de fontes e a comunicação oral fundamentada.

A estas atividades juntaram-se também workshops e palestras, que contribuíram para aprofundar o contacto dos alunos com testemunhos e saberes especializados. Estas metodologias não só enriqueceram a compreensão dos conteúdos, como também

proporcionaram momentos de contacto direto com discursos históricos e sociais contemporâneos, promovendo um envolvimento mais ativo com os temas em estudo.

Destaco ainda a importância das atividades de reflexão escrita, estruturadas com base nos materiais trabalhados e nos debates promovidos em sala de aula. Esta estratégia, que incentivou a articulação entre passado e presente, revelou-se particularmente frutífera no ensino da História, pois permitiu ultrapassar uma visão fragmentada e enciclopédica do conhecimento histórico. Ao estabelecer ligações entre diferentes temporalidades, os alunos foram conduzidos a compreender os conteúdos de forma mais significativa e em articulação com o mundo em que vivem, o que está em consonância com uma perspectiva formativa e cidadã do ensino. Refletir sobre o presente com base em acontecimentos e processos do passado é essencial para desenvolver uma consciência histórica crítica. Esta abordagem permite que os alunos identifiquem padrões, reconheçam continuidades e compreendam que os fenómenos atuais resultam de dinâmicas históricas complexas. No caso concreto da propaganda, esta metodologia possibilita uma leitura transversal do fenómeno, evidenciando que, apesar das mudanças tecnológicas e discursivas, persistem estruturas e estratégias comuns ao longo do tempo. O estudo da propaganda do regime nazi, por exemplo, deixou de ser apenas um exercício de memória histórica para se tornar uma ferramenta interpretativa de problemáticas contemporâneas, como a proliferação de desinformação, a manipulação algorítmica ou a disseminação de discursos extremistas nas redes digitais. Este tipo de abordagem, ao reforçar a literacia mediática e o pensamento crítico, contribui para formar leitores e cidadãos mais conscientes e informados, preparados para interpretar e questionar os discursos que os rodeiam. A transposição de categorias históricas para contextos atuais permite cultivar uma atitude investigativa face ao real, promovendo a análise, a comparação e a problematização em detrimento da mera memorização (Seixas & Morton, 2013, p. 4).

Num relatório que se centra na análise da propaganda e da manipulação informativa, esta articulação entre passado e presente não é apenas pertinente, é indispensável. Através das metodologias aplicadas foi possível desenvolver uma abordagem crítica ao fenómeno, alicerçada na formação de cidadãos capazes de

reconhecer e resistir às formas contemporâneas de manipulação discursiva. A disciplina de História revela-se, assim, um instrumento fundamental para a leitura e transformação do mundo, mais do que um simples repositório de factos do passado.

2.3. Inquérito inicial preparatório

De forma a conhecer melhor o perfil dos alunos no início do ano letivo e ajustar a prática pedagógica às suas necessidades específicas, realizei um questionário diagnóstico através do *Google Forms* (ver Anexo 1, pp. 137-140). Ao aplicá-lo separadamente a ambas as turmas, procurei recolher informações sobre as suas opiniões e conhecimentos prévios relativamente ao papel da propaganda, à sua influência nos conteúdos informativos e ao seu potencial como instrumento de manipulação, particularmente no contexto das tecnologias digitais atuais. A realização deste inquérito permitiu aferir o grau de literacia mediática e a capacidade de análise crítica dos alunos face à temática da propaganda e da manipulação informativa, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento de abordagens didáticas mais conscientes e fundamentadas no ensino da História contemporânea.

O questionário aplicado teve um total de 10 questões, das quais nove eram perguntas de escolha múltipla e uma de caixas de verificação, na qual os alunos conseguiam escolher mais do que uma opção. Cada pergunta apresentava várias opções de resposta previamente definidas. No entanto, de forma a garantir maior liberdade de expressão e captar perspetivas que pudessem não estar contempladas nas opções fornecidas, incluiu-se, em cada item, uma alínea designada como “Outra opção”. Esta alternativa permitiu aos alunos escrever uma resposta diferente das sugeridas, garantindo assim a inclusão de diferentes opiniões ou expectativas individuais. Este formato híbrido possibilitou uma recolha de dados mais rica e significativa, contribuindo para um diagnóstico mais completo da turma.

O número total de respostas foi 42, sendo que um aluno do 12.º Z não respondeu e apenas 18 alunos da Turma 12.º X responderam. Como o questionário não solicitava identificação, não foi possível apurar quais os alunos que não responderam. Ainda

assim, os dados recolhidos foram importantes e permitiram definir estratégias e ajustamentos pedagógicos ao longo do ano letivo.

Desde a Questão 1, ficou claro que a propaganda não lhes é um tema estranho. Na Turma 12.º X, 12 alunos (66,7%) declaram-se “muito familiarizados” com o conceito e seis (33,3%) “parcialmente familiarizados”. No 12.º Z os valores repartem-se equitativamente: 12 alunos (50%) votaram “muito familiarizado” e os restantes 12 (50%) selecionaram a opção “parcialmente familiarizado”. A inexistência de respostas nas categorias de baixa familiaridade legitima o aprofundamento do tema sem longas introduções terminológicas.

Gráfico 3 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 1 do inquérito inicial

1. Estás familiarizado com o conceito de Propaganda?

18 respostas

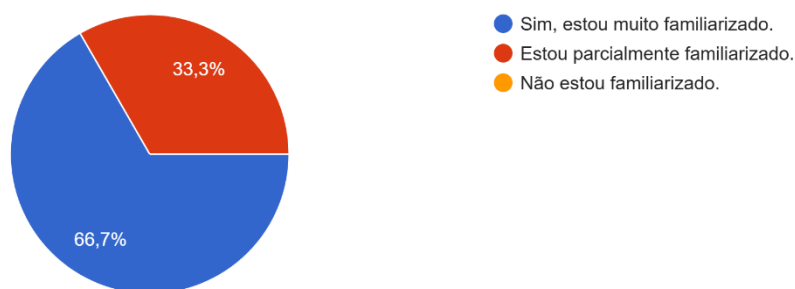
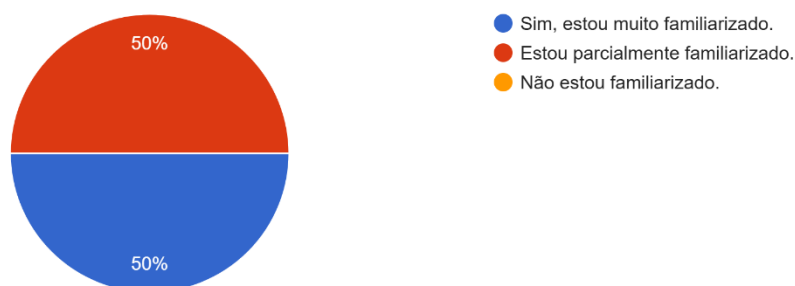


Gráfico 4 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 1 do inquérito inicial

1. Estás familiarizado com o conceito de Propaganda?

24 respostas



Na Questão 2 do diagnóstico pude comprovar que este método híbrido era essencial, uma vez que deu espaço, aos alunos mais rigorosos, para exprimir uma

opinião mais pessoal. Enquanto na Turma 12.º Z, os alunos se cingiram às opções apresentadas (ver Gráfico 5), na Turma do 12.º X, houve uma maior discrepância de respostas (ver Gráfico 6). Assim, 12 discentes (66,7%) optaram pela caracterização de “meio de influenciar ou persuadir as pessoas”, definição que se aproxima das formulações propostas por Jowett e O’Donnell (2015) e por Harold Lasswell (1927). Por outro lado, quatro alunos (22,2%) selecionaram a opção “transmitir informação objetiva e neutra”, o que sugere a persistência de uma visão tecnocrática ou funcionalista da propaganda, próxima da abordagem de Edward Bernays (2024). Destaco, no entanto, duas respostas livres (11,2%) que introduziram uma problemática mais sofisticada: “uma forma de transmitir informação, mas não de maneira neutra” e “uma forma de transmitir informação nem sempre objetiva e neutra”. Estas afirmações revelam uma consciência incipiente de que a propaganda é uma forma de comunicação ideologicamente situada, que não visa meramente informar, mas moldar representações sociais e legitimar determinadas interpretações da realidade. Este tipo de resposta está em consonância com as concepções de Parry-Giles (2002), Thomson (2000) e Gans (1972), que identificam na propaganda um mecanismo estrutural de produção de consenso, profundamente enraizado nos sistemas de poder e nas dinâmicas de dominação simbólica. Estes dados sugerem que alguns dos alunos do 12.º X já problematizam a neutralidade informativa, enquanto o 12.º Z conserva uma percepção mais benevolente ou, pelo menos, menos crítica neste aspeto.

Gráfico 5 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 2 do inquérito inicial

2. Como descreverias a propaganda? (Escolhe a opção que mais se aproxima do que pensas.)

24 respostas

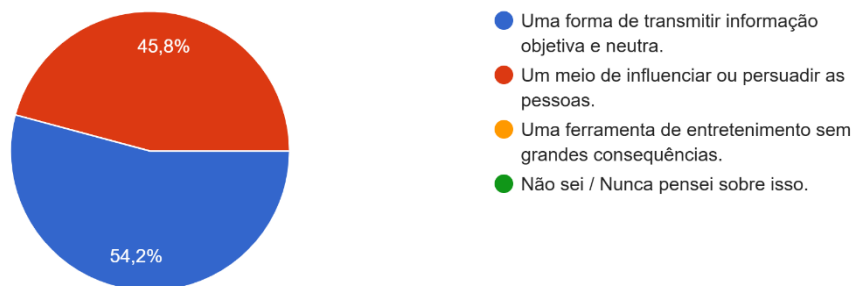
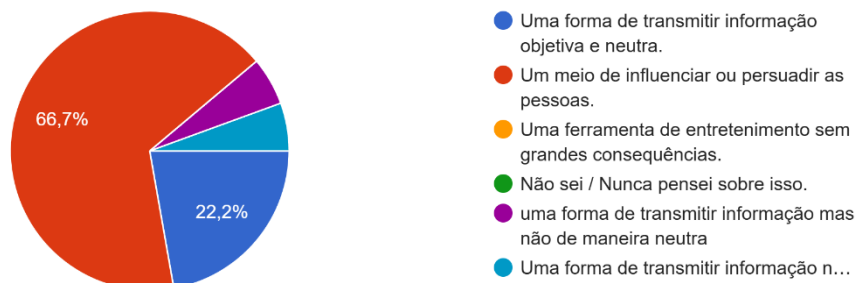


Gráfico 6 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 2 do inquérito inicial

2. Como descreverias a propaganda? (Escolhe a opção que mais se aproxima do que pensas.)

18 respostas



Na Questão 3 do inquérito, os alunos foram convidados a indicar onde costumam encontrar propaganda, podendo selecionar várias opções através de caixas de verificação. Este formato permitiu registar não apenas preferências, mas a multiplicidade de meios nos quais os estudantes reconhecem práticas de persuasão. Os dados, presentes nos seguintes gráficos, revelam uma clara prevalência dos meios digitais:

Gráfico 7 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 3 do inquérito inicial

3. Onde costumam encontrar propaganda? (Podes escolher mais do que uma opção.)

18 respostas

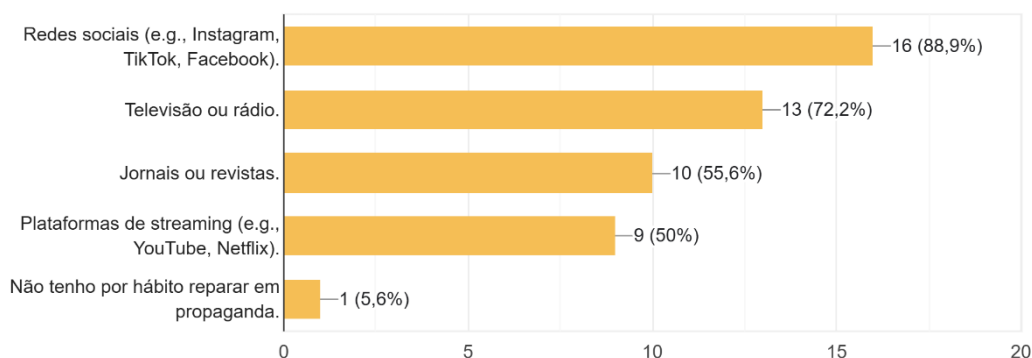
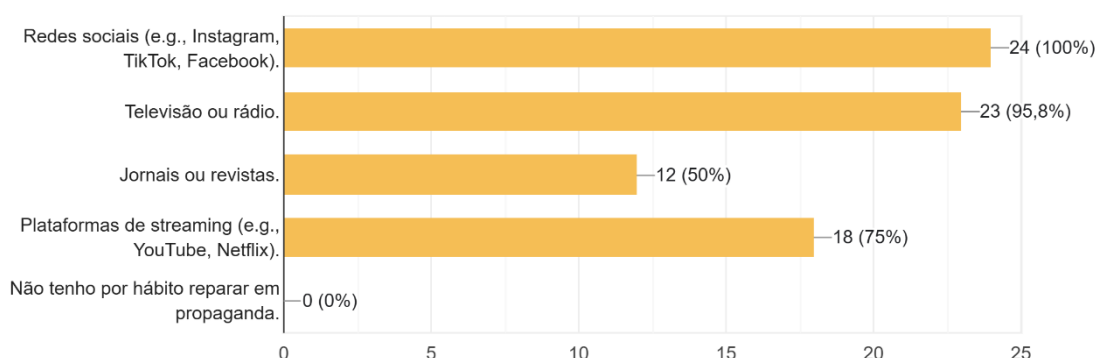


Gráfico 8 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 3 do inquérito inicial

3. Onde costumavas encontrar propaganda? (Podes escolher mais do que uma opção.)

24 respostas



Na Turma 12.º X, 16 alunos assinalaram as redes sociais como espaço privilegiado para a propaganda. Este número sobe para 24 alunos no 12.º Z, ou seja, a totalidade da turma. Também a televisão ou rádio mereceu destaque: foi escolhida por 13 alunos (72,2%) no 12.º X e por 23 (95,8%) no 12.º Z. Em terceiro lugar, surgem as plataformas de *streaming*, com nove seleções (50%) no 12.º X e 18 (75%) no 12.º Z. Já os jornais e revistas impressos foram indicados por 10 alunos (55,6%) no 12.º X e por 12 (50%) no 12.º Z.

A análise revela assim um padrão comum a ambas as turmas, em que os meios digitais são percebidos como os principais veículos de propaganda, com destaque absoluto para as redes sociais. No entanto, a intensidade com que esta perceção é afirmada é mais acentuada no 12.º Z, onde as redes sociais, a televisão e as plataformas de *streaming* são praticamente universalmente reconhecidas como canais propagandísticos. A imprensa tradicional, apesar de ainda ser referida por uma proporção significativa dos alunos, surge bastante atrás dos meios audiovisuais e digitais. Este distanciamento quantitativo entre os meios digitais e os tradicionais levanta questões importantes no plano pedagógico. O facto de os alunos associarem, quase exclusivamente, a presença da propaganda às redes sociais, aos serviços de *streaming* e à televisão pode refletir, não apenas o tempo de exposição efetivo a esses meios, mas também uma ideia enraizada de que os formatos escritos, sobretudo os impressos, são mais fiáveis ou imparciais. Essa perceção, ainda que compreensível face

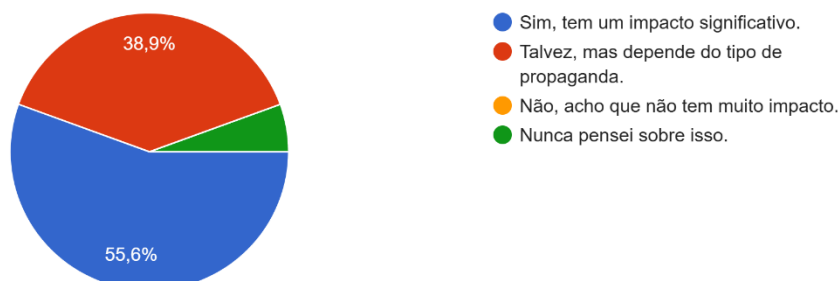
ao consumo mediático dominante, deve ser problematizada em contexto educativo, já que a propaganda esteve, e continua a estar, presente em jornais, revistas e outros suportes convencionais. Assim, esta pergunta reforça a necessidade de promover atividades que estimulem a comparação crítica entre diferentes meios. Levar os alunos a analisar a apresentação de uma mesma informação em diferentes formatos poderá contribuir para desmistificar a neutralidade aparente de determinados suportes e, simultaneamente, reforçar a consciência da intencionalidade comunicativa em todos os meios. Este trabalho é essencial para desenvolver uma literacia mediática que não se restrinja ao digital, mas que se estenda a todas as formas de comunicação presentes na experiência dos alunos.

A Questão 4 procurava apurar até que ponto os alunos reconhecem a capacidade da propaganda para influenciar a perceção que se constrói sobre determinados temas ou grupos sociais. Na Turma 12.º X, 10 alunos (55,6%) afirmaram que a propaganda tem um impacto significativo, enquanto sete (38,9%) optaram por uma resposta mais condicional, admitindo que a influência depende do tipo de mensagem. Apenas um aluno (5,6%) declarou nunca ter refletido sobre o assunto. O facto de mais de metade da turma reconhecer, de forma explícita, o poder da propaganda na construção de visões sociais sobre temas ou grupos revela que estes discentes compreendem já o seu papel enquanto instrumento simbólico de influência, não apenas comunicacional, mas também ideológica, como defende Lasswell (1927). A minoria residual que «nunca pensou nisso» constitui um caso isolado de menor contacto conceptual, e não uma tendência de desconhecimento generalizado.

Gráfico 9 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 4 do inquérito inicial

4. Consideras que a propaganda pode influenciar a forma como as pessoas veem certos temas ou grupos sociais?

18 respostas

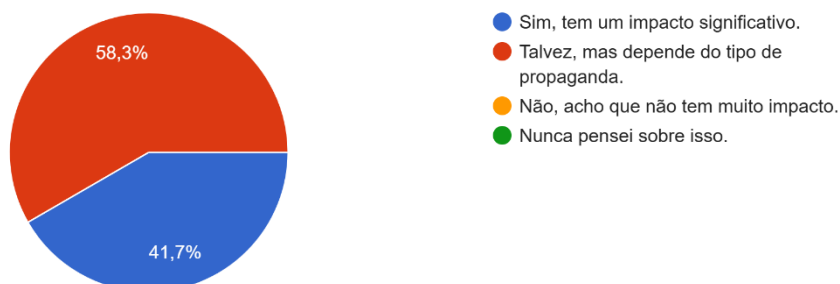


No 12.º Z a distribuição assume um perfil distinto: 14 alunos (58,3%) privilegiam a resposta condicional (“Talvez, mas depende do tipo de propaganda”), enquanto os restantes 10 (41,7%) lhe atribuem impacto significativo. Nenhum aluno indicou ausência de reflexão sobre o tema. Contudo, o predomínio da resposta condicional sugere uma atitude mais prudente ou hesitante, que poderá decorrer de uma menor exposição a exemplos históricos ou contemporâneos concretos, nos quais o impacto da propaganda sobre a construção dos preconceitos sociais seja mais evidente. Esta hesitação revela, talvez, uma perceção mais intuitiva do fenómeno, mas que ainda não se traduz numa compreensão mais elaborada dos seus mecanismos simbólicos e efeitos estruturais.

Gráfico 10 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 4 do inquérito inicial

4. Consideras que a propaganda pode influenciar a forma como as pessoas veem certos temas ou grupos sociais?

24 respostas



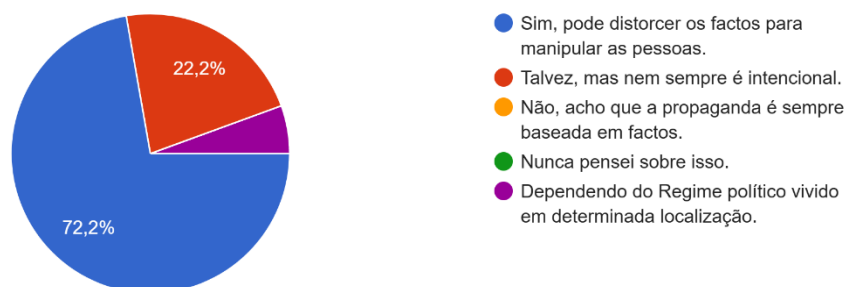
A implicação pedagógica é clara. Com o 12.º X, torna-se pertinente aprofundar os mecanismos concretos (visuais, discursivos, estatísticos) pelos quais a propaganda pode cristalizar estereótipos, evitando que a percepção de «grande impacto» resvale para um discurso fatalista ou abstrato. No 12.º Z, pelo contrário, importa fornecer evidência empírica de campanhas que, em diferentes contextos, alteraram a percepção pública, de modo a sustentar, com factos, a hipótese que os alunos já admitem como possível, ainda que condicional. Em ambas as turmas, cruzar exemplos de regimes autoritários do século XX com práticas contemporâneas de micro-segmentação nas redes sociais ajudará a tornar tangível a ação da propaganda e a demonstrar que o seu impacto, por vezes decisivo, é simultaneamente recorrente na história e tecnologicamente atualizado.

A Questão 5 indagava se os alunos reconhecem na propaganda uma prática capaz de manipular informação, nomeadamente através da distorção intencional dos factos com vista à modelação da opinião pública. Na Turma 12.º X, os dados revelam uma posição largamente assertiva: 13 alunos (72,2%) subscrevem a ideia de que a propaganda manipula deliberadamente a informação, quatro (22,2%) admitem essa possibilidade, mas sublinham que a distorção poderá não ser sempre intencional, e nenhum aluno selecionou a opção “Não, acho que a propaganda é sempre baseada em factos”. Apenas um aluno (5,6%) introduziu uma nuance contextual, escrevendo, na opção de resposta livre: “Dependendo do Regime político vivido em determinada localização”. Esta formulação remete diretamente para autores como Shawn Parry-Giles (2002) e Jowett & O'Donnell (2015), que sublinham a natureza estratégica e intencional da propaganda, bem como a importância dos emissores institucionais enquanto agentes que adaptam a mensagem ao contexto sociopolítico de receção. A presença desta última resposta confirma, não só atenção às variáveis históricas, como também iniciativa discursiva para além das categorias fornecidas.

Gráfico 11 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 5 do inquérito inicial

5. Na tua opinião, a propaganda pode ser usada como uma ferramenta de manipulação da informação?

18 respostas

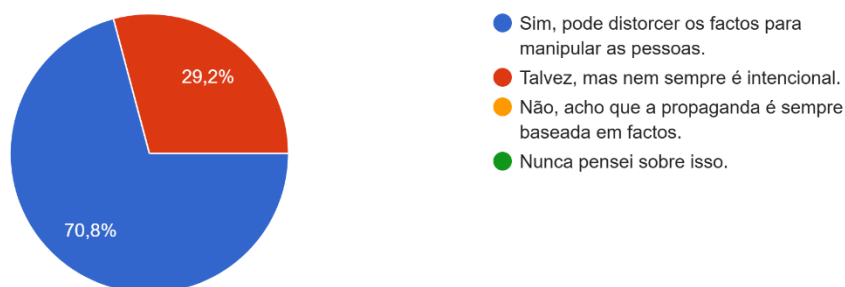


No 12.º Z observa-se convergência de sentido, embora sem respostas livres: 17 dos 24 alunos (70,8%), reconhecem explicitamente a manipulação factual como propósito da propaganda, ao passo que sete (29,2%) selecionaram a formulação condicional, admitindo a distorção, mas negando que esta seja inevitavelmente deliberada. Ninguém nesta turma recusou a hipótese de manipulação nem acrescentou condicionantes externas, o que sugere menos sofisticação conceptual do que no 12.º X, mas um grau comparável de consciência crítica. Estes resultados indicam que os alunos de ambas as turmas reconhecem amplamente a propaganda como um instrumento de distorção comunicacional, o que vai ao encontro das formulações de autores como Lasswell (1927), Gans (1972) e Thomson (2000), que identificam na propaganda uma prática discursiva orientada para a gestão da percepção coletiva. A noção de que a propaganda pode falsear a realidade, por omissão, seleção ou exagero, encontra eco também na distinção proposta por Jowett & O'Donnell (2015) entre propaganda e persuasão. Assim, a forte consciência que os dados revelam pode ser canalizada para reforçar competências específicas: leitura lateral de fontes, verificação cruzada de factos e análise do *ethos* dos emissores, transformando a percepção crítica em prática informada e autónoma.

Gráfico 12 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 5 do inquérito inicial

5. Na tua opinião, a propaganda pode ser usada como uma ferramenta de manipulação da informação?

24 respostas



A Questão 6 procurava aferir se os alunos reconhecem que as tecnologias atuais (como redes sociais e motores de pesquisa) funcionam como catalisadores da propaganda. Na Turma 12.º X, a resposta foi clara: todos os alunos (18 alunos no total) consideram que as tecnologias facilitam amplamente a propagação da propaganda. Esta unanimidade revela uma consciência consolidada da influência estrutural que as plataformas digitais exercem na difusão de conteúdos persuasivos e reforça a leitura crítica já evidenciada na questão anterior sobre manipulação informativa.

Gráfico 13 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 6 do inquérito inicial

6. Consideras que as tecnologias atuais (como as redes sociais e motores de busca) facilitam a propagação de propaganda?

18 respostas



Já no 12.º Z, embora a maioria também considere as tecnologias como amplificadoras (19 alunos, 79,2%), cinco alunos (20,8%) relativizam esse efeito, afirmando que tudo depende de como se usam essas ferramentas.

Gráfico 14 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 6 do inquérito inicial

6. Consideras que as tecnologias atuais (como as redes sociais e motores de busca) facilitam a propagação de propaganda?

24 respostas



A comparação entre as turmas confirma um padrão consistente: o 12.º X tende a adotar uma visão mais determinada e estrutural, enquanto o 12.º Z revela maior prudência e contextualização. Este contraste pode ser explorado pedagogicamente para equilibrar ambas as perspetivas, promovendo, por um lado, a consciência dos mecanismos tecnológicos de manipulação e, por outro, o desenvolvimento de estratégias de uso crítico e informado das ferramentas digitais.

A Questão 7 do inquérito procurava compreender até que ponto os alunos sentem que conseguem identificar situações de propaganda ou manipulação da informação. Ao contrário das perguntas anteriores, centradas sobretudo na definição, nos efeitos ou nos canais por onde circula a propaganda, esta questão introduz uma dimensão autorreflexiva. Não se trata apenas de saber o que os alunos pensam sobre a propaganda, mas de perceber até que ponto se consideram capazes de a reconhecer na prática. Os dados recolhidos revelam que, em ambas as turmas, a maioria dos alunos assume alguma capacidade de identificação, embora com reservas. No 12.º X, 12 alunos (66,7%) indicam que “às vezes” conseguem reconhecer conteúdos manipulativos, mas admitem que nem sempre é fácil fazê-lo. Cerca de um terço dos alunos, ou seja, cinco deles (27,8%) mostra-se mais confiante, afirmando que o faz com regularidade. Apenas um aluno (5,6 %) declarou nunca ter pensado sobre o assunto. Já no 12.º Z, a opção “às vezes” foi escolhida por 20 alunos (83,3%), enquanto apenas quatro (16,7%) afirmaram conseguir identificar propaganda com frequência.

Gráfico 15 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 7 do inquérito inicial

7. Consideras que és capaz de identificar propaganda ou manipulação da informação quando a encontras?

18 respostas

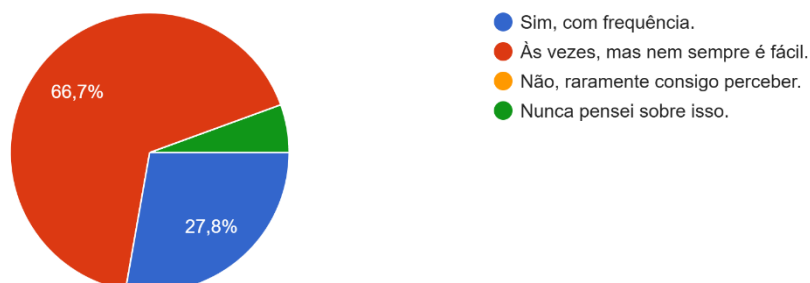
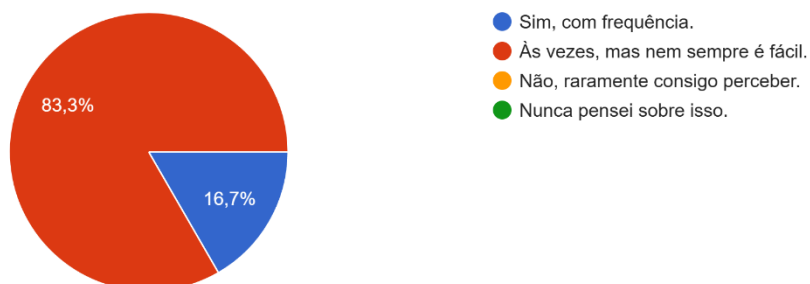


Gráfico 16 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 7 do inquérito inicial

7. Consideras que és capaz de identificar propaganda ou manipulação da informação quando a encontras?

24 respostas



Estes resultados indicam que, apesar de uma elevada percentagem de alunos manifestar consciência crítica em abstrato, como ficou patente, por exemplo, nas respostas às questões cinco e seis, em que se reconhecia o potencial manipulador da propaganda e o papel amplificador das tecnologias, nem todos se sentem igualmente preparados para aplicar esse pensamento crítico em situações concretas. A perceção das próprias limitações, que emerge de forma clara nesta questão, sugere que o reconhecimento da existência do fenómeno não equivale, necessariamente, a uma capacidade consolidada de o detetar no imediato.

A aparente dissonância entre o pensamento crítico que muitos alunos demonstram noutras questões e a hesitação revelada nesta pode ter múltiplas causas.

Por um lado, pode refletir a complexidade crescente da propaganda contemporânea, que já não se apresenta de forma explícita ou facilmente reconhecível, como em muitos exemplos históricos abordados em contexto escolar. Por outro, pode resultar do próprio ambiente informativo em que os alunos estão inseridos, o que torna mais difícil distinguir entre persuasão legítima, opinião fundamentada e manipulação intencional. Neste sentido, a análise desta pergunta não só confirma a relevância do tema da propaganda como justifica a necessidade de práticas continuadas de leitura crítica, interpretação de mensagens e comparação de fontes. A percepção de que a identificação nem sempre é evidente constitui, por si só, um dado promissor: mostra que os alunos estão atentos às armadilhas do discurso e conscientes de que a manipulação é muitas vezes subtil, integrada em formatos apelativos e disseminada em ambientes de aparente confiança, como as redes sociais. A partir deste reconhecimento, abre-se um espaço fértil para desenvolver competências que consolidem essa intuição crítica e a tornem operativa.

A Questão 8 procurava aferir se os alunos acreditam já ter sido vítimas de desinformação, nomeadamente através de *fake news*. Tratando-se de uma pergunta que exige introspeção, as respostas permitem perceber não apenas a exposição percebida, mas também o grau de consciência crítica face à informação consumida. Na Turma 12.º X, oito alunos (44,4%) afirmaram ter sido enganados “só em alguns casos esporádicos”, enquanto seis alunos (33,3%) responderam que isso lhes aconteceu “às vezes, mas não recorrentemente”. Apenas três alunos (16,7%) disseram nunca ter reparado em situações desse tipo, e um aluno (5,6%) declarou cair em engano facilmente.

Gráfico 17 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 8 do inquérito inicial

8. Já alguma vez foste "vítima" de fake news?

18 respostas



No 12.º Z, as respostas foram mais equilibradas: oito em 24 alunos (33,3%), optaram por cada uma das três categorias principais: “às vezes”, “só em alguns casos” e “nunca, pelo menos que tenha reparado”. Não houve, nesta turma, nenhum aluno a referir que tinha sido vítima de *fake news*.

Gráfico 18 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 8 do inquérito inicial

8. Já alguma vez foste "vítima" de fake news?

24 respostas



A análise destas respostas sugere que muitos alunos reconhecem ter sido, em algum momento, expostos a informação enganosa, mas nem sempre têm plena certeza disso. A presença significativa de respostas como “talvez” ou “não me apercebi” indica que, embora exista alguma vigilância, há também margem para desenvolver uma leitura mais atenta e sistemática dos conteúdos consumidos. O número de alunos que acredita nunca ter sido enganado deve ainda ser lido com alguma reserva, pois pode refletir uma falsa sensação de segurança ou uma falta de critérios consistentes para identificar a

desinformação. Estes dados confirmam, assim, a importância de trabalhar mais profundamente os mecanismos subtis da manipulação e de desenvolver nos alunos a capacidade de verificar, questionar e interpretar criticamente a informação com que contactam diariamente.

A Questão 9 procurava perceber até que ponto os alunos encaram a propaganda como um risco para a sociedade. As opções iam desde o reconhecimento de um risco elevado, até à relativização desse impacto. Na Turma 12.º X, 12 alunos (66,7%) consideraram que a propaganda “pode ser um risco, mas depende do contexto e da audiência”, enquanto os restantes seis (33,3%) afirmaram que “sim, pode distorcer a realidade e criar desinformação”. Nenhum aluno minimizou esse risco. Já no 12.º Z, 12 alunos, ou seja, metade da turma, reconheceram a propaganda como fator de distorção e risco real, 10 alunos (41,7%) optaram pela resposta condicional e dois alunos (8,3%) afirmaram que “não consideram que seja um risco significativo”.

Gráfico 19| Respostas da Turma 12.º X à Questão 9 do inquérito inicial

9. Consideras que a propaganda atual apresenta algum risco para a sociedade?
18 respostas

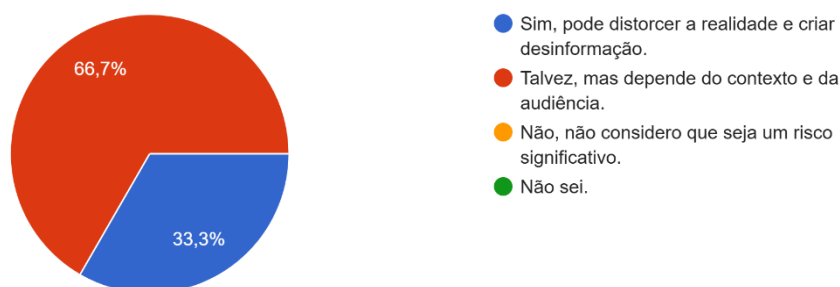
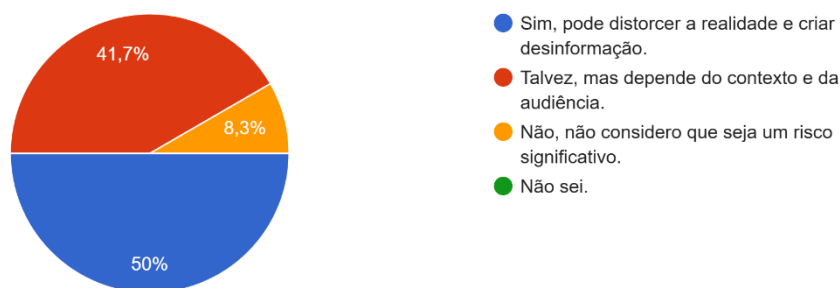


Gráfico 20| Respostas da Turma 12.º Z à Questão 9 do inquérito inicial

9. Consideras que a propaganda atual apresenta algum risco para a sociedade?
24 respostas



As respostas indicam que a maioria dos alunos, em ambas as turmas, reconhece que a propaganda pode ter consequências graves, ainda que uma parte relevante a condicione ao contexto em que ocorre. A visão crítica está presente, mas acompanhada por alguma cautela interpretativa, sobretudo no 12.º X, onde o discurso é mais moderado, ainda que igualmente consciente.

A última questão (Questão 10) dizia respeito à possibilidade de combater os efeitos da manipulação informativa. No 12.º X, 12 alunos (66,7%) indicaram que “é difícil filtrar toda a informação que recebem”, enquanto seis (33,3%) acreditam que “é possível combater a manipulação se forem usadas as ferramentas adequadas”. No 12.º Z, os resultados foram semelhantes: 13 alunos (54,2%) escolheram a dificuldade de filtrar a informação como principal obstáculo, nove (37,5%) mantêm uma visão mais otimista e dois alunos (8,3%) afirmaram que “é impossível combater completamente a manipulação”.

Gráfico 21 | Respostas da Turma 12.º X à Questão 10 do inquérito inicial

10. Conseguimos hoje, através das tecnologias e redes sociais, combater os efeitos da propaganda e manipulação?

18 respostas

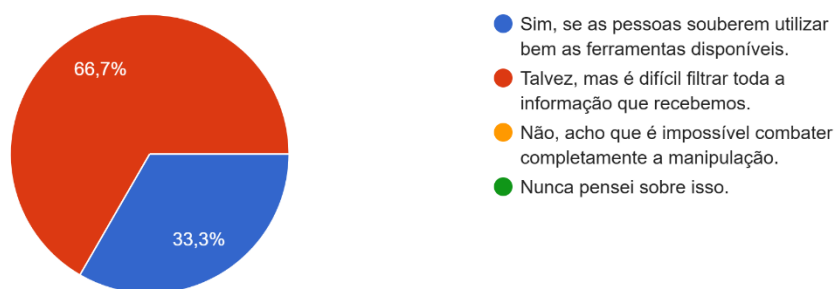
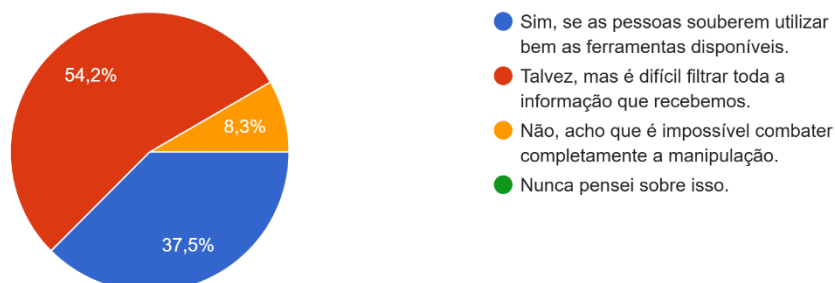


Gráfico 22 | Respostas da Turma 12.º Z à Questão 10 do inquérito inicial

10. Conseguimos hoje, através das tecnologias e redes sociais, combater os efeitos da propaganda e manipulação?

24 respostas



Estes dados apontam para uma perceção generalizada de vulnerabilidade face ao excesso de informação e à sofisticação das estratégias de manipulação. Contudo, é de notar que cerca de um terço dos alunos, em ambas as turmas, acredita que há soluções possíveis, sendo um dado promissor que revela abertura à ação crítica.

Concluindo, o conjunto das respostas às dez questões evidencia um grupo de alunos globalmente atento ao fenómeno da propaganda, com um nível considerável de literacia crítica, ainda que acompanhado de incertezas pontuais. Os alunos reconhecem a propaganda como algo presente no quotidiano e associado a intenções manipuladoras, sobretudo através das redes sociais e outras plataformas digitais. A maioria admite que já foi, em algum momento, alvo de desinformação, embora nem sempre tenha plena consciência disso, o que reforça a importância de trabalhar a deteção de *fake news* como competência transversal. Para além da identificação de conteúdos falsos ou manipulativos, torna-se essencial desenvolver nos alunos competências e hábitos que lhes permitam evitar ser manipulados, quer através do reforço do pensamento crítico, quer pela prática de verificação de fontes e análise de intenções comunicativas.

Embora muitos alunos reconheçam que a propaganda pode representar um risco sério para a sociedade, sobretudo quando usada com fins manipulativos, uma parte significativa manifesta alguma hesitação quanto à extensão desse risco ou à sua inevitabilidade. Esta prudência é compreensível, uma vez que nem toda a propaganda é intrinsecamente negativa; há situações em que é mobilizada com objetivos cívicos,

educativos ou de interesse público. Ainda assim, numa época marcada pela sobrecarga informativa e pela circulação veloz de mensagens nem sempre transparentes, é natural que os alunos revelem preocupações quanto à sua influência. De igual forma, mesmo que se observe uma certa confiança na possibilidade de contrariar os efeitos manipuladores, prevalece a percepção de que o volume de informação e a complexidade das dinâmicas comunicativas tornam esse combate exigente e nem sempre acessível.

Estes dados justificam, por isso, a abordagem didática escolhida no ensino da História: uma que não só esclareça os mecanismos históricos da propaganda, mas que também desenvolva nos alunos ferramentas de análise crítica e competências para interpretar, verificar e desconstruir discursos, seja em documentos do passado, seja em mensagens do presente. A percepção da existência de propaganda, aliada à consciência das dificuldades de a identificar e contrariar, representa uma base sólida para aprofundar, em contexto educativo, uma formação que se quer crítica, ativa e participativa.

3. Aplicação do Estudo e análise dos resultados

Neste capítulo apresento as atividades didáticas implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, bem como a análise dos dados recolhidos durante a sua realização. Desta forma, pretendo explicar de que forma estas estratégias contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e para uma abordagem mais consciente e fundamentada da propaganda no estudo da História. Na Tabela 2, apresento a distribuição das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2024/2025 que remeteram para este estudo. A verde estão sublinhadas as tarefas cujo objetivo era recolher as conceções dos alunos no início e no final do ano.

Tabela 2 | Atividades desenvolvidas no âmbito do relatório de estágio

Atividade	Individual ou Grupo	Data da atividade
Inquérito inicial	Individual	15 de novembro
Debate: A Influência da Propaganda e da Manipulação Informativa na Formação de uma Cultura Antissemita e o Processo de Desumanização do Holocausto	Grupo	21 de novembro
Ficha: “Análise Crítica de Discursos Políticos”	Individual	29 de janeiro
Palestra: “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto na (Des)informação e na Educação”	Individual	5 de maio
Workshop: "Pensar Antes de Partilhar: A Construção da Verdade no Digital"	Grupo	6 de maio
Ficha: “História, Propaganda e Manipulação — Passado e Presente”	Individual	27 de maio

3.1. Debate - A Influência da Propaganda e da Manipulação Informativa na Formação de uma Cultura Antissemita e o Processo de Desumanização do Holocausto

Com base nos dados recolhidos no inquérito diagnóstico aplicado no início do ano letivo, tornou-se evidente que a maioria dos alunos reconhece o papel da propaganda enquanto instrumento de persuasão e manipulação, associando-a sobretudo ao contexto das redes sociais e dos meios digitais. Contudo, muitos demonstraram insegurança quanto à sua capacidade de identificação de mensagens manipulativas e, paralelamente, revelaram curiosidade sobre os modos como a propaganda pode atuar de forma indireta, moldando comportamentos e justificando ações moralmente questionáveis. Face a estes resultados e tendo em conta a relevância do tema no currículo da disciplina de História, considerei pertinente promover uma

atividade que permitisse aos alunos discutir os efeitos da propaganda no contexto histórico do século XX e estabelecer pontes com problemáticas do mundo atual.

Foi neste contexto que teve lugar a primeira atividade letiva, um debate estruturado com o título: *A Influência da Propaganda e da Manipulação Informativa na Formação de uma Cultura Antissemita e o Processo de Desumanização no Holocausto*. Esta atividade não surgiu de forma isolada nem descontextualizada do percurso letivo. Pelo contrário, foi cuidadosamente enquadrada numa sequência pedagógica que se seguiu à aula dedicada ao tema “O controlo social e racial e a violência racista”, no âmbito do estudo do regime nazi e da Segunda Guerra Mundial (ver Anexo 2, pp. 140-148). Este conteúdo integra-se no Subtema: “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30”, pertencente ao Tema: “CRISES, EMBATES IDEOLÓGICOS E MUTAÇÕES CULTURAIS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX”, conforme estabelecido nas Aprendizagens Essenciais de História A do 12.º ano.

Durante essa aula, utilizei uma apresentação *PowerPoint* com um total de 38 diapositivos (ver Anexo 3, pp. 148-160), onde foram introduzidos aos alunos os mecanismos de discriminação, segregação e perseguição racial promovidos pelo Estado nazi, incluindo a institucionalização do racismo, as leis de Nuremberga, o papel das SS e a construção de um inimigo interno. Esta sessão focou-se também na dimensão simbólica e material da violência exercida sobre populações alvo, em particular os judeus, como forma de controlo social e eliminação da diversidade. Desta forma, foram apresentados diversos exemplos de propaganda antissemita, utilizados como base para análise e discussão em sala de aula.

Com esta base teórica consolidada, o debate constituiu uma oportunidade para aplicar, em contexto pedagógico, os pressupostos teóricos analisados no capítulo anterior e funcionou como uma atividade de aprofundamento e reflexão crítica, proporcionando aos alunos um espaço de diálogo e de pensamento autónomo em torno de uma questão central: como é que a propaganda e a manipulação informativa contribuíram para a criação de uma cultura antissemita que legitimou o processo de desumanização durante o Holocausto?

Através desta metodologia ativa, foi promovida não apenas a consolidação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a argumentação fundamentada e a capacidade de reconhecer os perigos da desinformação na legitimação de ideologias de ódio. Esta sequência permitiu mobilizar exemplos concretos de propaganda visual e discursiva do Terceiro Reich, tal como referido por Thomson (2000) e Herf (2013), que sublinham o papel central da propaganda na construção de um inimigo interno e na justificação da violência enquanto prática política. Assim, o debate surgiu naturalmente como uma extensão da sequência didática, traduzindo uma abordagem reflexiva e humanista do ensino da História, com impacto direto na formação ética e cívica dos alunos.

O debate foi pensado e estruturado através de um guião (ver Anexo 4, pp. 161-164), como uma extensão pedagógica desse momento letivo com o objetivo de aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e proporcionar uma aplicação prática e reflexiva dos mesmos. Nesse sentido, a atividade articulou os conteúdos programáticos com os objetivos específicos do estágio e com a problemática central do presente relatório.

A sessão teve início com uma apresentação da estrutura da atividade, seguida da projeção e leitura de uma frase de Hannah Arendt, retirada da obra *Eichmann em Jerusalém: Um Relatório sobre a Banalidade do Mal* (1963):

“O mal advém da incapacidade em pensar. Ele desafia o pensamento, pois, assim que o pensamento tenta interagir com o mal e examinar as premissas e princípios dos quais ele se origina, ele fica frustrado porque não encontra nada lá. Essa é a banalidade do mal.” (p.14)

Esta citação, já abordada na aula anterior, funcionou como situação-problema e serviu de ponto de partida para colocar questões orientadoras e desafiantes, concebidas para estimular o pensamento crítico e incentivar o envolvimento dos alunos na discussão.

Após este momento inicial, em cada turma, os alunos foram divididos em quatro grupos, cada um responsável por um subtema do debate. O grupo um ficou responsável por explorar como os meios de comunicação nazi, nomeadamente os cartazes, a rádio

e o cinema, promoveram o ódio aos judeus e a outros grupos considerados “indesejáveis”. O grupo dois analisou de que modo a manipulação informativa contribuiu para a desumanização dos judeus. O grupo três abordou a questão da participação de indivíduos comuns nas atrocidades do Holocausto, relacionando esse fenómeno com o conceito de “banalidade do mal”, proposto por Hannah Arendt. Por fim, o grupo quatro estabeleceu paralelos entre a propaganda nazi e formas contemporâneas de manipulação informativa, com especial foco nas redes sociais e nos meios digitais.

Cada grupo teve cerca de 10 minutos para se organizar, consultar apontamentos e delinear os principais argumentos a apresentar. A estrutura da atividade, organizada em torno de quatro grupos temáticos, permitiu trabalhar diferentes dimensões do fenómeno propagandístico, desde os meios técnicos utilizados (cartazes, cinema, rádio) até às suas consequências simbólicas e morais, articulando saberes históricos com problemáticas contemporâneas. Esta abordagem procurou dar resposta ao desafio lançado por autores como Edward Bernays (2024), que alertam para a eficácia da propaganda enquanto técnica invisível de controlo simbólico, e por Renee Hobbs (2021), que propõem uma literacia crítica sobre os mecanismos de influência em sociedades democráticas. As exposições orais de cada grupo tiveram a duração de três minutos, e foram seguidas de um espaço destinado à colocação de questões e contrapontos por parte dos restantes alunos. Contudo, como nenhum grupo se voluntariou para questionar ou refutar os argumentos apresentados pelos colegas, a segunda fase do debate foi dinamizada com perguntas previamente formuladas por mim. Estas questões incentivaram a discussão sobre temas como a obediência e a moralidade, o papel da indiferença, a normalidade dos perpetradores e a atualidade das estratégias de manipulação discursiva.

O debate decorreu de forma ordenada e participativa durante cerca de 30 minutos, sendo integralmente gravado em áudio, com o consentimento dos alunos, do Diretor da Escola e da Professora Cooperante (ver Anexo 5, pp. 165-166). Esta gravação foi fundamental não só para registar com rigor as intervenções dos alunos, que serão

analisadas de seguida, como também para permitir uma avaliação mais precisa da dinâmica argumentativa e do envolvimento de cada grupo.

Debate na Turma 12.º X

A análise das intervenções dos alunos da Turma 12.º X no debate subordinado ao tema da propaganda nazi e da manipulação informativa revela uma apropriação crítica dos conteúdos lecionados, bem como uma capacidade reflexiva em torno de questões éticas, históricas e contemporâneas. As discussões evidenciaram um envolvimento genuíno com os temas em estudo, traduzido numa leitura crítica das fontes, na mobilização de conceitos teóricos pertinentes e numa articulação coerente com problemas do presente.

A questão do antissemitismo institucionalizado foi amplamente debatida, com destaque para o papel das instituições escolares e dos meios de comunicação no processo de desumanização dos judeus. Um dos grupos referiu que “desde muito cedo as crianças contactavam com livros que os levavam a criar uma imagem pejorativa dos judeus”, evidenciando a forma como o preconceito era inculcado desde a infância. Outro aluno observou que, “em cartazes, e nos *media*, eram feitas várias comparações, por exemplo as dos ratos com os judeus e era perpetuado que eles propagavam doenças”, reconhecendo o recurso à simbologia animal como estratégia de desumanização.

No plano da manipulação informativa, os alunos evidenciaram capacidade de identificar o controlo ideológico como prática sistemática, refletindo criticamente sobre o modo como as ideias foram impostas. Como afirmou um aluno: “era imposto desde cedo que as crianças discriminassem etnicamente e socialmente os judeus e não tinham esses ideais formulados na cabeça, eram impostos.” A intervenção, apesar de inicialmente imprecisa, foi corrigida ao longo do debate, evidenciando um progresso na compreensão da ideia de inculcação ideológica. Estas reflexões remetem, em termos gerais, para a noção de propaganda enquanto técnica sistemática de moldar perceções e comportamentos, como descrito por Jowett e O’Donnell (2015), ainda que os alunos não tenham usado terminologia especializada. Além disso, a referência a documentos analisados em aula (“tínhamos grandes exemplos de cartazes onde os judeus eram retratados como diferentes da raça superior”) mostra que os alunos foram capazes de

mobilizar fontes visuais como suporte das suas interpretações (ver Anexo 3, pp. 148-160).

A reflexão em torno da banalidade do mal emergiu como uma das mais relevantes do debate. Um grupo afirmou que “as pessoas que poderiam não ter maldade [...] acabaram por ser influenciadas pela propaganda e pelas leis e começaram a praticar esses atos, ou mesmo a pensar como o Estado pensava”, sugerindo uma interiorização dos mecanismos de conformidade e da normalização da violência. Ainda assim, os mesmos alunos reconheceram que a existência de pressão externa não justifica o abandono do juízo moral, argumentando que “as pessoas deviam opor-se ao que estava a acontecer”. Esta posição revela uma leitura adequada do pensamento de Hannah Arendt, em particular da ideia de que o mal não decorre necessariamente de intenções perversas, mas antes da recusa em pensar criticamente e agir de forma autónoma.

Finalmente, o último grupo conseguiu estabelecer vários paralelos com o presente. Referiram o poder de figuras públicas na formação da opinião pública e o papel das redes sociais enquanto veículos de propaganda contemporânea. A afirmação de que “hoje em dia temos as redes sociais, sendo um meio muito fácil e grátis para contaminar a opinião pública” mostra uma consciência clara da atualidade do tema e do seu impacto na vida democrática. Este tipo de leitura demonstra a capacidade de aplicar os conceitos analisados à realidade contemporânea, ultrapassando a mera descrição factual.

O momento de debate mais intenso ocorreu em torno da questão da obediência e da responsabilidade individual, mais precisamente perante a pergunta: “Até que ponto é que a obediência a ordens superiores pode ser considerada uma justificativa moral para cometer ações imorais?”. Um aluno afirmou que “não pode [ser justificada moralmente], porque as pessoas têm que ter sempre uma consciência. Se a pessoa tem consciência de que está a fazer mal, não pode deixar que uma autoridade maior consiga manipular a cabeça delas para pensarem que aquilo é o certo a fazer.” Em contrapartida, outros alunos manifestaram empatia com os dilemas vividos pelos perpetradores, como no caso do aluno que disse: “se chegassem à minha beira e mandassem cumprir uma

ordem, e se isso pusesse em causa o bem-estar da minha família, se calhar eu não ia pensar duas vezes”. Esta tensão entre responsabilidade individual e instinto de sobrevivência foi amplamente debatida, levando à formulação de argumentos como: “apesar de ele estar a fazer mal, ele está a proteger-se, é um instinto de sobrevivência”, ao que outro aluno contrapôs com firmeza: “na justiça isso não vale nada!”

Importa destacar que os alunos não se refugiaram em respostas simples ou genéricas, antes problematizaram a questão da responsabilidade, refletindo sobre o medo, a conformidade social e a ausência de justiça em regimes totalitários. Como sintetizou um dos participantes: “relativamente à justiça, primeiro não havia justiça naquela época e mesmo que houvesse, como estávamos perante um regime autoritário, havia sempre a possibilidade de forjarem a verdade.” Esta observação revela uma consciência histórica clara da natureza do regime nazi e da instrumentalização da legalidade para fins opressivos.

A segunda questão apresentada levou os alunos a refletir sobre a hierarquia da culpa em contextos de violência organizada. Deste modo, perante as questões: “Como diferenciamos a culpa entre quem deu ordens e quem as obedeceu? Uma pessoa que deu ordens tem mais culpa do que a pessoa que as cumpriu?”, um dos alunos afirmou que a responsabilidade depende do contexto, admitindo que uns podem ter agido por concordância ideológica e que outros o poderão ter feito coagidos, por exemplo, por medo de represálias. Esta intervenção revela uma tentativa de complexificar a análise moral, evitando julgamentos simplistas. Outro aluno contrapôs que, se todos atuassem com base no princípio “sou eu ou ele”, nunca teria existido qualquer forma de resistência. Esta ideia remete para a noção de responsabilidade individual mesmo em contextos de obediência cega, tal como desenvolvida por Hannah Arendt, nomeadamente na sua análise do julgamento de Adolf Eichmann.

O debate finalizou com a questão: “Como é que nós, como indivíduos e sociedade podemos evitar que a banalidade do mal aconteça de novo?”. As respostas dos alunos revelaram uma forte consciência cívica ao destacarem a importância da educação, do pensamento crítico e da resistência ao extremismo, com afirmações como “filtrando a informação que nos chega”. Estas respostas demonstram que os alunos

compreenderam o conteúdo histórico e foram capazes de o aplicar à realidade contemporânea.

Debate na Turma 12.º Z

O debate desenvolvido pelos alunos da Turma 12.º Z revelou uma compreensão sólida dos mecanismos de propaganda e manipulação informativa no contexto do regime nazi, bem como uma boa capacidade crítica para estabelecer relações entre o passado histórico e problemáticas atuais. As intervenções demonstraram um domínio informado dos conteúdos e uma sensibilidade ética e política em torno da responsabilidade individual e coletiva em contextos de opressão.

O primeiro grupo, tal como na Turma 12.º X, abordou a utilização sistemática da propaganda visual no Terceiro Reich, com destaque para os meios utilizados pelo regime nazi para construir e difundir a sua ideologia, referindo-se a “posters a idolatrar o Führer” e à propaganda visual que promovia a “superioridade da raça ariana”. Referiram ainda a utilização de outros meios de comunicação, como a rádio, o cinema e as revistas, salientando a função da propaganda na criação de uma identidade nacional baseada na exclusão: “inferiorizavam outras raças, nomeadamente os judeus”.

O grupo dois apresentou uma exposição articulada e bem fundamentada, destacando a forma como a propaganda manipulava a perceção pública sobre os judeus e outros grupos marginalizados. Um dos elementos referiu: “Comparavam-nos a ratos, diziam que eram sujos e espalhavam doenças. Quando se desumaniza, é mais fácil justificar a exclusão e a eliminação.”. O grupo também discutiu a propaganda eugénica, particularmente dirigida às pessoas com deficiência, utilizando um exemplo trabalhado em aula: “como foi o caso das pessoas com deficiência, como pudemos observar num dos documentos do PowerPoint da aula, em que faziam crer que a vida deles não tinha importância nenhuma, contribuindo para essa desumanização.”. Esta intervenção acabou com a reflexão sobre a obsessão do regime nazi com o apuramento físico e mental da “raça ariana”, refletindo uma lógica eugénica profundamente enraizada na ideologia do Terceiro Reich. “A raça ariana era considerada superior e só ela podia ter poder”, referiu um dos alunos, estabelecendo a ligação entre a construção ideológica da superioridade racial e as políticas de exclusão e extermínio. A exposição foi coerente,

sustentada por fontes e documentos discutidos em aula, e demonstrou uma boa compreensão do papel da propaganda na desvalorização da vida humana, na normalização da violência e na legitimação do genocídio.

Inspirado no conceito de Hannah Arendt, o terceiro grupo focou-se na interiorização das ideias nazis desde a infância, por via das milícias juvenis, da educação e da disciplina militar. Referiram o caso de uma família italiana onde todas as crianças pertenciam a organizações paramilitares: “Tudo começava na educação, nas milícias, e depois o exército reforçava estes valores. A propaganda fazia o resto.”. Sublinhando a passividade coletiva, um aluno comentou: “Muitas pessoas banalizaram o mal porque não queriam sofrer consequências. Não era só medo; era também conformismo.”.

O último grupo iniciou a sua apresentação referindo, de modo pertinente, que passaram já 91 anos desde que Hitler chegou ao poder na Alemanha, mas que as estratégias de manipulação e desinformação por ele utilizadas continuam, em muitos aspetos, atuais. Os alunos destacaram que a propaganda nazi, ao associar os judeus a animais (nomeadamente a ratos), funcionava como um instrumento de desumanização. Estabelecendo um paralelo com o presente, referiram casos contemporâneos em que discursos semelhantes têm sido usados para marginalizar determinados grupos: “como em Portugal, o caso do partido de extrema de direita, comparar certo tipo de pessoas e ciganos a animais, ou nos Estado Unidos onde se associam os imigrantes a problemas do país. Estas políticas baseiam-se no medo, na desinformação e na manipulação de informações.”. Os alunos sublinharam ainda o papel central das redes sociais digitais na disseminação de discursos de ódio e conteúdos desinformativos. Referiram que, à semelhança da propaganda nazi, que utilizava os meios de comunicação de massa da época para influenciar a opinião pública, as redes sociais desempenham hoje um papel semelhante, com alcance ainda mais vasto e imediato. A exposição abordou ainda o papel das redes sociais na disseminação deste tipo de discurso, alertando para a forma como plataformas como o *Twitter* (atualmente *X*) e o *TikTok* se tornaram veículos privilegiados para a circulação de conteúdos manipuladores, sobretudo junto de públicos jovens. Concluíram com a ideia de que a instrumentalização ideológica da

juventude, outrora feita através das escolas e organizações paramilitares, encontra hoje novos meios de propagação, igualmente eficazes.

Perante a primeira questão: “Até que ponto a obediência a ordens superiores pode ser considerada uma justificação moral para a prática de atos imorais?” A generalidade dos alunos rejeitou a ideia de que a obediência possa ser, por si só, uma justificação moral para a prática de crimes ou atos eticamente condenáveis. Um dos alunos afirmou que “não há justificação moral para este caso, ninguém é inocente”, ainda que tenha reconhecido o medo como fator condicionante das ações: “as pessoas não queriam sofrer com as possíveis consequências”. Esta posição foi complementada por outro aluno que distinguiu claramente entre justificação e motivo: “Era uma questão de não haver justificação, mas haver um motivo. [...] Era um caso de é a vida dele ou é a minha”, sublinhando o grau de coação vivido sob o regime nazi. Outra intervenção destacou a importância de traçar limites morais, afirmando que “a partir do momento em que se está a matar pessoas ou a levá-las para campos de extermínio, não há justificação possível”. No entanto, o mesmo aluno reconheceu que a população comum, que não agia diretamente, mas assistia à violência, poderia ter agido por medo e instinto de sobrevivência: “ou faziam aquilo ou iam juntos com os judeus”. No decorrer da discussão, um aluno retomou e reformulou o seu ponto de vista, afirmando que “devem ser sim culpados, mas o nível de culpa é diferente”, apontando assim para uma conceção graduada da responsabilidade moral.

Dando seguimento à reflexão iniciada na primeira questão, a segunda pergunta: “Como se pode diferenciar entre cumprir ordens e ser cúmplice de um crime?”, procurou aprofundar a distinção entre obediência forçada e cumplicidade consciente. Vários alunos retomaram argumentos anteriormente referidos, reforçando a ideia de que o medo e o instinto de autopreservação não são suficientes para isentar de responsabilidade de quem participou ativamente no sistema repressivo nazi. Uma das intervenções mais destacadas reconheceu que “as pessoas que trabalhavam e tinham contacto direto com as mortes e com a manipulação e tortura [...] não tinham outra escolha”, mas acrescentou que, apesar disso, “acredito que é imoral”, assumindo a existência de responsabilidade moral mesmo perante a coação. Um outro aluno

introduziu uma dimensão complementar ao debate, apontando que “o medo e a força não foram os principais motivos pelos quais as pessoas não agiram”. Na sua opinião, o fator decisivo foi a manipulação ideológica a que muitos foram sujeitos desde a infância, através de organizações como a Juventude Hitleriana e os Filhos do Lobo. Assim, a aceitação da ideologia nazi não resultaria apenas da obediência, mas também da interiorização dos seus valores, fruto de um processo de doutrinação prolongado. Perante esta posição, senti-me na obrigação de recordar que nem todos os que desempenhavam funções no regime haviam passado por esse tipo de formatação ideológica. Em resposta, o mesmo aluno reforçou a ideia de que “o medo e a força a sociedade sempre conseguiu combater”, mas que “o que não se combate é a lavagem cerebral, quando a pessoa já acredita que aquilo é o certo, mesmo que antes não acreditasse”. Esta posição abordou a problemática da perda da autonomia moral e da normalização da violência através da ideologia. Adicionalmente, um dos alunos procurou referir a forma como, após o Holocausto, algumas pessoas foram responsabilizadas pelos crimes cometidos, enquanto outras, embora tivessem colaborado com o regime, não foram alvo de julgamento. Ainda que a formulação tenha sido pouco precisa, a intervenção revelou uma tentativa de refletir sobre os critérios usados no pós-guerra para distinguir diferentes níveis de responsabilidade.

Dando seguimento ao debate, foi colocada a seguinte questão: “É moralmente aceitável justificar a inação com o argumento “era ele ou era eu”? As pessoas não teriam uma responsabilidade humana de tentar mudar o que estava a acontecer?”. A maioria dos alunos reconheceu que agir contra o regime era extremamente difícil e perigoso, mas houve posições distintas quanto à aceitabilidade moral da inação. Uma das primeiras intervenções sublinhou que, em muitos casos, agir ou mesmo questionar o sistema poderia significar a morte imediata. Como foi referido, “quem abria a porta da câmara de gás sabia o que estava a acontecer, mas se dissesse alguma coisa, era morto também”.

No entanto, alguns alunos questionaram até que ponto o medo pode ser uma desculpa moral suficiente. Foi sugerido que, se houvesse mais oposição organizada, por exemplo, por parte dos militares ou de outros setores da sociedade, talvez tivesse sido

possível travar o regime. Outro aluno contrapôs essa ideia, considerando que “num regime totalitário, como o nazi, as pessoas comuns dificilmente conseguiriam organizar um golpe de Estado”, realçando as limitações impostas pela repressão e pela vigilância. A discussão alargou-se depois ao papel da comunidade internacional. Vários alunos consideraram que os países estrangeiros tinham também responsabilidade, por não terem intervindo mais cedo. Um dos alunos estabeleceu ainda uma ponte com a atualidade, referindo que “ainda hoje há guerras em curso, e os países continuam a não agir para evitar envolver-se em conflitos ou criar hostilidades”. Finalmente, um dos participantes chamou a atenção para o contexto em que a ideologia nazi surgiu, recordando que a Alemanha atravessava um período de profunda instabilidade política e económica. O regime, ao apontar um culpado e prometer o regresso da “grande Alemanha”, ofereceu a muitos alemães um sentimento de direção e esperança. O aluno concluiu que “Quando as coisas se começaram a tornar mais graves eu acho que as pessoas não se aperceberam que já era tarde de mais, porque ou compactuavam ou calavam e assistiam ou faziam parte de quem estava a sofrer”.

A última questão do debate: “O conceito de banalidade do mal aplica-se apenas ao Holocausto ou pode ser observado noutros contextos históricos e contemporâneos?”, teve como objetivo explorar a atualidade e a transversalidade do conceito de banalidade do mal e questionar se este fenómeno se verifica para além do contexto do Holocausto. Vários alunos identificaram paralelos com acontecimentos do passado, como a Inquisição, referindo que também nesse contexto se perseguiram e executavam pessoas com base em ideias impostas pela autoridade religiosa, sem que muitos dos que participavam diretamente nos atos questionassem a legitimidade das suas ações. Um aluno comentou que “na Inquisição, pessoas inocentes eram mortas apenas por não concordarem com a Igreja”, estabelecendo assim um paralelo direto com a passividade e normalização da violência observadas no regime nazi. Outro exemplo histórico apresentado foi a escravatura e a contínua discriminação racial, em que um aluno apontou que “os negros foram perseguidos ao longo da história e ainda hoje há países onde continuam a ser marginalizados por políticas”.

As intervenções estenderam-se também a fenómenos mais recentes e atuais. Um aluno destacou a forma como figuras políticas contemporâneas, como Jair Bolsonaro, contribuíram para a propagação de discursos negacionistas, nomeadamente ao colocar em causa a veracidade histórica do Holocausto. Foi referido que “parece que hoje em dia podem-se propagar mentiras e distorcer a realidade”, o que levanta preocupações quanto à banalização de discursos políticos perigosos. A questão do conflito no Médio Oriente também surgiu no debate, com um aluno a identificar a situação em Gaza como um exemplo de como a violência extrema pode ser normalizada perante a inação da comunidade internacional. A forma como o aluno inicialmente expressou a sua ideia levou-me a intervir, chamando a atenção para a necessidade de rigor terminológico ao referir-se a “povos” em vez de “regimes” ou “governos”. A correção foi acolhida e permitiu reforçar a distinção essencial entre indivíduos, populações e regimes políticos, tal como se discutiu também no caso da Alemanha nazi, onde a culpa não deve ser atribuída ao povo alemão, mas sim ao regime. Considero este tipo de correção importante, uma vez que imprecisões terminológicas como esta podem, *in extremis*, evoluir para discursos de ódio. Finalmente, foi referido o atual conflito entre a Rússia e a Ucrânia, no qual um aluno salientou que muitos militares russos participam na guerra por imposição estatal, mas que há também relatos de crimes cometidos com aparente indiferença: “há soldados que violam, saqueiam e cometem atrocidades como se fosse normal”. Esta intervenção permitiu refletir sobre como a repetição da violência e a ausência de responsabilização podem conduzir à sua normalização e à erosão dos limites éticos fundamentais.

Análise comparativa

Os debates realizados pelas Turmas 12.º X e 12.º Z evidenciam não apenas diferenças nos modos de argumentação e apropriação discursiva, mas também distintas formas de mobilização dos conceitos centrais relativos à propaganda e à manipulação informativa, tal como delineados no enquadramento teórico deste relatório. Ainda que ambas as turmas tenham revelado compreensão dos mecanismos de difusão ideológica explorados pelo regime nazi, os caminhos reflexivos adotados permitiram aceder a diferentes dimensões do fenómeno.

A Turma 12.º X revelou uma particular atenção às implicações éticas e morais da propaganda, com foco nas escolhas individuais e na responsabilidade dos sujeitos envolvidos nos processos de violência e exclusão. As intervenções centraram-se muitas vezes na interiorização da propaganda por parte dos indivíduos comuns, o que se articula diretamente com a perspectiva de Edward Bernays (2024), ao sublinhar a eficácia das estratégias de comunicação persuasiva quando estas operam de forma invisível, moldando percepções e atitudes sem que os destinatários tenham plena consciência do processo. O conhecimento demonstrado pelos alunos sobre o impacto da propaganda na construção de consensos revela a compreensão da sua dimensão estratégica, tal como definida por Jowett e O'Donnell (2015), para quem a propaganda visa intencionalmente moldar percepções e comportamentos em benefício de quem a emite. Um exemplo dessa interiorização foi a referência dos alunos à forma como a população alemã foi levada a aceitar e a repetir os discursos de ódio como se fossem fruto de convicção própria, o que se aproxima daquilo que Marx (1935) classificava como o triunfo da dominação simbólica: quando os dominados passam a reproduzir os enunciados do poder como se fossem seus.

Em contraponto, a Turma 12.º Z optou por uma análise mais estrutural e sistémica, dando ênfase ao papel das instituições e dos meios de comunicação enquanto veículos organizados de manipulação simbólica. Esta abordagem encontra eco no pensamento de Harold Lasswell (1927), no qual a propaganda constitui uma estratégia de gestão simbólica das atitudes coletivas através da manipulação de signos significantes. A discussão sobre a instrumentalização da linguagem, das imagens e dos rituais para gerar adesão emocional e política mostra que os alunos compreenderam a propaganda como prática de engenharia social, apta a moldar identidades e a consolidar hierarquias. Este entendimento é reforçado pela forma como abordaram temas contemporâneos, como a manipulação algorítmica da informação, o negacionismo histórico e a apropriação de símbolos e discursos pelas forças políticas radicais atuais. Estes tópicos estão alinhados com a conceptualização de propaganda proposta por Parry-Giles (2002), enquanto produção intencional de mensagens orientadas para a obtenção de ações em benefício do emissor institucional.

Ambas as turmas trabalharam de forma consistente o processo de desumanização promovido pelo regime nazi, embora com diferentes ênfases. Os alunos do 12.º X concentraram-se na carga simbólica da propaganda visual, por exemplo, na representação dos judeus como ratos, o que demonstra uma leitura do poder da imagem e da metáfora como técnica de despersonalização. Já a Turma 12.º Z privilegiou a análise dos aparelhos de formatação ideológica, como a escola e as juventudes partidárias, revelando uma compreensão da propaganda enquanto mecanismo de legitimação de estruturas sociais e de reprodução simbólica da dominação, tal como descrito por H.J. Gans (1972) e corroborado pela própria categorização funcional da propaganda.

A discussão sobre a responsabilidade individual perante regimes totalitários revelou igualmente matizes distintas entre as duas turmas. O 12.º X manifestou maior foco no julgamento moral das ações individuais. Já a Turma 12.º Z articulou a responsabilidade individual com o contexto ideológico dominante, evidenciando uma visão mais relacional e histórica do comportamento humano em cenários de condicionamento institucional, aproximando-se da proposta de Bernays (2024), quando sublinha que a eficácia da propaganda está em tornar invisível a sua própria influência sobre as decisões dos indivíduos.

Em síntese, a comparação entre os dois debates mostra que, embora ambas as turmas tenham mobilizado os principais conceitos abordados nas aulas, fizeram-no a partir de ênfases diferentes. O 12.º X revelou uma apropriação mais introspectiva, centrada na consciência moral e na recusa da manipulação, enquanto o 12.º Z desenvolveu uma leitura mais abrangente, sustentada na compreensão dos sistemas de poder e nas formas atuais de reprodução da propaganda. Esta pluralidade de abordagens demonstra a pertinência das metodologias adotadas e confirma a relevância pedagógica de trabalhar criticamente o conceito de propaganda, nas suas múltiplas expressões.

3.2. Ficha - “Análise Crítica de Discursos Políticos”

A segunda atividade que realizei com as Turmas 12.º X e 12.º Z consistiu na realização da ficha: “Análise Crítica de Discursos Políticos” (ver Anexo 6, pp.167-168). Este exercício foi aplicado após a leção da aula sobre a Guerra Fria, cuja parte final da aula foi especialmente dedicada à análise da propaganda como ferramenta de manipulação ao serviço das ideologias em confronto: comunismo e capitalismo (ver Anexo 7, pp. 169-173).

Através da observação e análise de cartazes, excertos de filmes, anúncios e *slogans*, os alunos ficaram consciencializados das formas de comunicação política utilizadas para distorcer, simplificar ou manipular a perceção pública do “outro ideológico”. Esta análise foi feita a partir dos *slides* 33 a 35 do PowerPoint (ver Anexo 8, pp. 174-184) utilizado em aula, evidenciando os traços principais da propaganda em ambos os blocos e as suas estratégias persuasivas junto das populações. Esta contextualização prévia revelou-se decisiva para o sucesso da tarefa. A ficha, estruturada em formato digital¹⁸, tinha como principais objetivos:

- Desenvolver a capacidade de identificação de estratégias discursivas falaciosas ou tendenciosas;
- Estimular a comparação crítica entre discursos ideologicamente opostos sobre um mesmo tema;
- Promover a reflexão sobre os paralelismos entre propaganda histórica e manipulação informativa contemporânea;
- Reforçar a literacia mediática e o pensamento crítico.

Nesta tarefa, os alunos teriam de escolher e analisar criticamente dois discursos políticos contemporâneos de sinal ideológico oposto (um tendencialmente à esquerda e outro à direita), sobre um mesmo tema fraturante da atualidade à sua escolha, tais como: imigração, igualdade de género, habitação ou segurança. Após a análise de discursos políticos atuais, os alunos foram desafiados a aplicar o mesmo olhar crítico ao contexto histórico da Guerra Fria. Para tal, responderam à questão: “Atendendo aos exemplos escolhidos por ti, pesquisa, identifica e compara um discurso tendencioso

¹⁸ Via Google Forms.

frequentemente utilizado na propaganda da Guerra Fria, com uma das falácias identificadas nos discursos atuais.” A pergunta desdobrava-se em duas partes: a) De que modo é que se assemelham? e b) Quais são as diferenças entre o contexto da Guerra Fria e o atual?

Este exercício pretendia consolidar a aprendizagem sobre os mecanismos da propaganda e da manipulação informativa, promovendo a comparação entre diferentes contextos históricos e ideológicos. Desta forma, os alunos teriam de saber identificar falácias e simplificações tanto na retórica anticomunista como na anticapitalista (muitas delas apresentadas previamente na aula), e reconhecer as permanências e adaptações das estratégias discursivas, desenvolvendo competências de análise crítica aplicáveis tanto ao passado como ao presente.

A ficha foi avaliada de acordo com critérios previamente definidos e comunicados, que privilegiavam a capacidade de justificação e argumentação, bem como a reflexão crítica. Entre os principais critérios de avaliação constavam: A identificação e análise de discursos falaciosos/tendenciosos; A clareza na justificação das escolhas e na explicação da perspetiva ideológica; A comparação entre os discursos escolhidos e a propaganda da Guerra Fria; A reflexão crítica sobre a influência da propaganda na atualidade e na experiência pessoal dos alunos; O cumprimento dos prazos e a organização textual.

A pontuação atribuída em cada dimensão variava, destacando-se especialmente o peso elevado (60 pontos) dado à justificação clara da escolha dos discursos e à explicação das suas tendências, e os 55 pontos atribuídos à comparação com a propaganda da Guerra Fria. A reflexão pessoal sobre a influência dos discursos e as estratégias de proteção crítica também teve um peso considerável, com um total de 30 pontos possíveis. Em termos de participação, apenas três alunos da Turma 12.º Z não realizaram a ficha, sendo este um dado relevante para a avaliação global da atividade.

Os alunos demonstraram, de forma geral, um bom nível de apropriação dos conteúdos lecionados. Muitos deles utilizaram, de forma explícita, exemplos analisados na aula anterior como ponto de partida ou termo de comparação. Como referiu um aluno do 12.º X: “um dos discursos fez-me lembrar o cartaz americano que vimos na

aula, onde se dizia que os comunistas queriam acabar com a liberdade religiosa”. Outro estudante, do 12.º Z, identificou um paralelismo direto entre os discursos populistas atuais e os mecanismos de generalização vistos em propaganda soviética: “tal como a propaganda comunista punha todos os capitalistas como exploradores, este discurso põe todos os imigrantes como criminosos”.

A análise das respostas dadas pelos alunos das Turmas do 12.º X e 12.º Z, revela um grande envolvimento reflexivo com os temas da propaganda e da manipulação informativa. A escolha dos discursos a analisar foi, na maioria dos casos, bem fundamentada, e as justificações revelaram que os alunos compreenderam a importância de comparar dois extremos ideológicos que, embora se oponham no conteúdo, recorrem a mecanismos de manipulação similares. Os alunos optaram, de forma bastante variada, por exemplos nacionais e internacionais, incluindo figuras como André Ventura, Mariana Mortágua, Donald Trump, Kamala Harris, Vladimir Putin, Jair Bolsonaro, entre outros. A maioria dos alunos evidenciou sensibilidade para o facto de muitos destes discursos usarem o medo, a simplificação de factos, o apelo emocional, a omissão seletiva ou a criação de bodes expiatórios¹⁹ como estratégia retórica. Esta perceção surgiu com especial clareza quando os alunos afirmaram que os discursos “tentam manipular a opinião pública através do medo” ou que “procuram culpabilizar minorias sociais para reforçar a identidade do grupo dominante”.

As respostas à pergunta sobre os objetivos destes discursos tendenciosos mostraram um grau notável de maturidade política. Muitos alunos reconheceram que o objetivo não é apenas informar, mas mobilizar, polarizar ou reforçar crenças pré-existentes: “pretendem moldar a perceção do eleitorado”, “condicionar o debate público” ou “evitar que se questionem as reais causas dos problemas”. Estas observações demonstram uma compreensão ativa da propaganda como potencial instrumento de controlo simbólico e de manutenção de poder discursivo.

Na pergunta que pedia uma comparação com o período da Guerra Fria, a maioria dos alunos demonstrou capacidade para estabelecer paralelos relevantes. Muitos

¹⁹ Estratégias que tinham sido anteriormente estudadas no contexto da propaganda histórica.

reconheceram que, tal como no passado se recorria à retórica da ameaça comunista ou capitalista para justificar posições ideológicas extremadas, também hoje se utilizam discursos que exploram medos coletivos, ainda que direcionados a novos “inimigos”, como imigrantes, minorias ou opositores políticos. Embora nem todos tenham explorado em profundidade as diferenças entre os contextos históricos, alguns demonstraram consciência de que os meios de disseminação mudaram, destacando, por exemplo, o papel das redes sociais, mas os objetivos de manipulação e controlo da opinião pública se mantêm. Este exercício permitiu aferir não só a capacidade dos alunos para aplicar os conhecimentos adquiridos na aula sobre a Guerra Fria, mas também o seu sentido crítico face à comunicação política atual.

Quanto à autorreflexão final, centrada na influência pessoal por discursos tendenciosos, as respostas dividem-se entre os que assumiram ter sido influenciados sem se aperceberem e os que indicaram desenvolver estratégias de proteção. Entre os primeiros, alguns reconheceram o impacto de narrativas mediáticas sobre temas sensíveis como a imigração ou a segurança, mencionando por exemplo que “a forma como os *media* falaram sobre determinada etnia levou-me a formar uma opinião injusta”. Estas respostas revelam, não apenas consciência do impacto da narrativa mediática, mas também um pensamento autocrítico, pouco comum neste nível de ensino. Já os alunos que afirmaram não ter sido influenciados descreveram hábitos como “confirmar fontes”, “consultar mais do que um meio de comunicação”, “procuro *fact-checkers* como o Polígrafo” ou “manter uma atitude crítica”. Estas respostas demonstram uma predisposição ativa para o pensamento crítico e para a autonomia interpretativa, objetivos fundamentais do ensino da História enquanto disciplina formadora de cidadania.

Finalmente, importa sublinhar que, em ambas as turmas, os alunos demonstraram uma notável capacidade de transferir os conhecimentos adquiridos nas aulas para a análise de fenómenos políticos concretos. Não se limitaram a repetir definições ou conteúdos memorizados, aplicaram conceitos, identificaram padrões, fizeram comparações históricas e, sobretudo, refletiram sobre a sua posição no espaço público enquanto cidadãos expostos permanentemente a discursos persuasivos.

Considero que esta atividade foi bastante enriquecedora para os alunos uma vez que foi um exercício de análise e introspeção essencial para o seu desenvolvimento enquanto pessoas e cidadãos. Neste sentido, passo a destacar uma última resposta de um aluno que comprova exatamente isto:

“Penso que já fui influenciada por um discurso tendencioso de forma inconsciente, porque, durante este trabalho, apercebi-me da minha dificuldade em identificar esse tipo de discurso, quando são mais subtis. Por isso, é provável que, em algum momento da minha vida, não tenha conseguido ver além do que foi dito e tenha sido influenciada sem perceber. Embora não consiga apontar um caso específico, suspeito que tenha sido mais por partidos de esquerda, visto que são aqueles com que mais me identifico, e, quanto mais concordamos com uma perspetiva, menos a questionamos. Por esta razão, tenciono assistir a mais debates e discursos políticos, de forma a treinar a minha capacidade de análise e desenvolver mecanismos que me ajudem a reconhecer discursos tendenciosos e falaciosos.”

3.3. Palestra - “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto na (Des)informação e na Educação”

A terceira atividade consistiu na realização da palestra: “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O impacto na (Des)informação e na educação” (ver Anexo 9, p. 184), dinamizada no âmbito do PADDE (Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola) e organizada pelo núcleo de estágio de História. A sessão decorreu no dia 5 de maio de 2025, no Auditório ZARCO e foi dirigida a quatro turmas de 12.º ano, entre as quais duas delas fazem parte da amostra deste relatório. Para além disso, a palestra contou com a presença da jornalista da SIC Notícias, Márcia Gonçalves, e da professora-investigadora da FLUP, Sara Dias Trindade, cujas intervenções permitiram uma abordagem crítica e atualizada das temáticas da desinformação e da inteligência artificial.

Embora não tenha tido uma intervenção direta, como oradora, desempenhei um papel ativo na conceção e estruturação dos conteúdos abordados, em articulação com os objetivos pedagógicos definidos para a sessão. Esta atividade revelou-se

especialmente significativa no âmbito do meu percurso como professora-estagiária, uma vez que permitiu articular, de forma pedagógica e didática, os conceitos centrais do meu relatório de estágio com as problemáticas atuais do mundo digital e o uso da Inteligência Artificial. A escolha desta temática teve origem na crescente relevância da IA enquanto possível ferramenta de manipulação discursiva. A sessão foi planeada com os seguintes objetivos:

- Explicar o conceito de Inteligência Artificial (IA) e as suas aplicações no campo informativo e educativo;
- Promover o questionamento crítico das fontes e conteúdos produzidos ou manipulados por IA;
- Discutir os mecanismos contemporâneos de disseminação de desinformação;
- Refletir sobre os benefícios, desafios e riscos associados à IA, em particular no contexto da educação;
- Estabelecer paralelos entre práticas históricas de propaganda e formas modernas de manipulação mediada por tecnologia;
- Sensibilizar os alunos para os dilemas éticos e sociais associados à utilização da IA;
- Estimular o pensamento crítico e a literacia mediática dos alunos.

A primeira intervenção, a cargo da jornalista Márcia Gonçalves, centrou-se na análise da disseminação de *fake news* no jornalismo contemporâneo e no papel ambivalente da IA nesse processo. A oradora evidenciou como a IA pode facilitar o trabalho jornalístico, como por exemplo, através da automatização de tarefas, da tradução de conteúdos ou da identificação de padrões, mas também como contribui para o aumento da desinformação, ao permitir a criação de *deepfakes*. O exemplo do apagão de 28 de abril de 2025, que afetou a Península Ibérica, foi ilustrativo: nas horas seguintes, surgiram teorias não fundamentadas que circularam rapidamente nas redes sociais, alimentando o medo e a especulação pública. A jornalista apresentou estratégias fundamentais para combater a desinformação, como a verificação da fonte e da autoria, a leitura integral da notícia e a atenção aos conteúdos partilhados em redes sociais. Destacou, ainda, a importância do *fact-checking*, mencionando o trabalho do

Polígrafo e promoveu um debate com os alunos sobre os impactos positivos e negativos da IA no jornalismo. Este momento constituiu uma oportunidade privilegiada para explorar os novos contornos da manipulação informativa no século XXI, em continuidade com os mecanismos históricos da propaganda, alvo de estudo no ensino da História Contemporânea.

Seguiu-se uma atividade prática dinamizada pelos professores estagiários, que consistiu num jogo em que os alunos tinham de identificar imagens e vídeos como sendo reais ou gerados por IA. Esta atividade teve uma forte componente lúdica e analítica, gerando entusiasmo e participação ativa. Mais do que um simples concurso, a atividade permitiu refletir criticamente sobre os limites entre realidade e ficção visual e sobre o papel das tecnologias na construção de narrativas persuasivas, aspeto intrinsecamente ligado ao fenómeno da propaganda.

Durante a palestra, a Professora Sara Trindade abordou a manipulação da informação ao longo da História, concentrando-se em episódios marcantes a partir do século XVIII (ver Anexo 10, pp. 185-187). Um dos primeiros exemplos referidos remonta a cerca de 1700, no contexto de uma rebelião contra o rei Jorge II de Inglaterra. Nessa ocasião, um artigo publicado na imprensa afirmava falsamente que o monarca se encontrava gravemente doente, com o objetivo de enfraquecer a sua autoridade e minar a confiança pública no regime. Essas notícias falsas foram recolhidas por impressores mais respeitáveis e republicadas, dificultando a distinção entre facto e ficção. Este episódio ilustra como a difusão intencional de desinformação era instrumentalizada para fins políticos já na era moderna. A Professora destacou também práticas de manipulação visual, particularmente notórias durante o regime estalinista na União Soviética. Estaline recorreu sistematicamente à censura e à edição de fotografias oficiais, eliminando figuras políticas que haviam caído em desgraça ou que haviam sido purgadas do Partido Comunista. Um dos casos mais emblemáticos foi o de Leon Trotsky, antigo aliado de Lenin e opositor de Estaline, cuja imagem foi sucessivamente apagada de registos fotográficos oficiais e materiais de propaganda, numa tentativa de reescrever a memória histórica e consolidar o poder pessoal do líder soviético. Finalmente, foi mencionado o célebre episódio da emissão radiofónica de *The*

War of the Worlds (“A Guerra dos Mundos”), transmitida nos Estados Unidos em 1938 pela cadeia CBS, sob a direção de Orson Welles. A dramatização do romance de H. G. Wells, apresentada em formato de noticiário de última hora, relatava uma fictícia invasão marciana. A encenação realista levou muitos ouvintes a acreditar que o país estava realmente a ser atacado por extraterrestres, provocando momentos de pânico coletivo em várias regiões. Este caso tornou-se um exemplo clássico do poder da comunicação de massas em moldar percepções e emoções públicas, demonstrando como a forma e o contexto de apresentação da informação podem ser tão impactantes quanto o seu conteúdo.

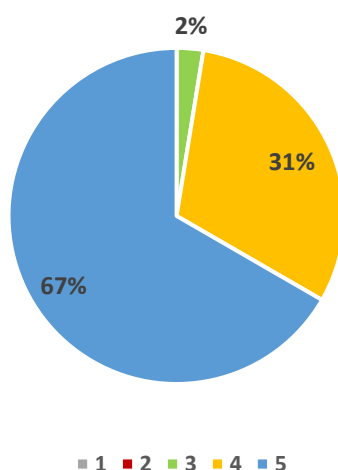
Estes exemplos, ainda que historicamente contextualizados, foram explorados como expressões de estratégias de propaganda e manipulação da percepção pública, que continuam a encontrar novos meios de atuação nas tecnologias digitais atuais. Assim, a intervenção permitiu estabelecer uma ponte clara entre os conteúdos programáticos da disciplina de História, nomeadamente no estudo dos regimes totalitários e da propaganda no século XX, e as manifestações atuais da desinformação mediada por IA. No final da sua intervenção, a professora apresentou algumas ferramentas de IA com aplicações pedagógicas, como o *Character.AI*, e discutiu um modelo de categorização do uso da IA em contexto escolar, proposto pela professora Sofia Sá, que distingue entre utilização livre, moderada e proibida.

A sessão foi concluída com a aplicação de um questionário, no *Google Forms* (ver Anexo 11, pp. 188-190), de avaliação aos alunos, com o objetivo de aferir os seus níveis de satisfação, participação e aprendizagem. Este questionário era composto por oito questões com a escala *Likert*, e duas perguntas de texto livre, mais uma secção para comentários. Os resultados recolhidos revelaram uma percepção globalmente positiva da atividade, como analisarei de seguida. Apesar de estarem, no total, 54 alunos presentes nesta atividade, irei analisar apenas os dados referentes às turmas da minha amostra. Uma vez que os alunos tinham de indicar a que turma pertenciam, foi possível filtrar estes dados. Assim sendo, estiveram presentes 39 alunos, em que 16 deles pertenciam à Turma 12.º X e 23 alunos eram da Turma 12.º Z. A Turma 12.º X apresentou mais faltas, uma vez que os alunos não tinham aulas à hora da atividade, fazendo com que muitos

escolhessem sair mais cedo da escola. Por outro lado, isto também demonstra que mais de metade da turma teve interesse no tema e que escolheu estar presente.

Foi possível observar o elevado grau de satisfação, logo na primeira questão, em que os alunos tiveram de classificar a atividade entre 1 a 5 (1 sendo “Muito Fraco” e 5 correspondendo a “Excelente”). Uma vez que não considero pertinente fazer uma análise separada dos dados das duas turmas, os mesmos vão ser apresentados em conjunto. Deste modo, e como se pode observar no Gráfico 23, a esmagadora maioria classificou a atividade com as pontuações máximas: 26 alunos (67%) atribuíram a pontuação máxima, 12 alunos (31%) deram a classificação de quatro e apenas um aluno selecionou a classificação de três. Não foram registadas classificações negativas.

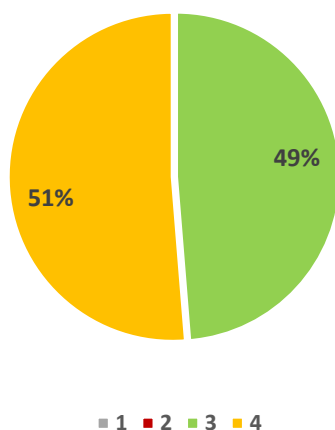
Gráfico 23 | Respostas à Questão 1 do inquérito referente à palestra



As próximas questões, mais precisamente, desde a segunda até à oitava, tiveram uma escala diferente da primeira. Enquanto a Questão 1 não teve legendas de classificação, estas tinham escalas com o mesmo significado. A saber: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente. Relativamente à Questão 2, em que os alunos tiveram de responder até que ponto ficaram a compreender melhor o que é a Inteligência Artificial, os dados variaram ainda menos. Assim sendo, 20 alunos selecionaram a opção “Concordo totalmente” e os restantes 19 optaram por “Concordo”. Apesar de a questão da Inteligência Artificial não ser o tema

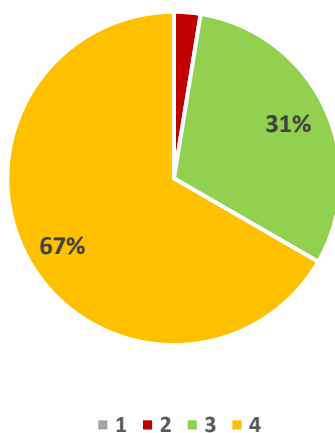
deste trabalho, foi o núcleo da apresentação, e este dado transmite que, pelo menos um dos objetivos definidos para esta atividade foi alcançado.

Gráfico 24 | Respostas à Questão 2 do inquérito referente à palestra



No que diz respeito à Questão 3, os dados recolhidos permitem concluir que a percepção global sobre a estrutura, condução e organização da atividade foi muito positiva. Dos alunos que responderam ao questionário, 26 (66,6%) afirmaram concordar totalmente com a afirmação, enquanto 12 (30,7%) selecionaram “Concordo”. Apenas uma resposta (2,5%) correspondeu à opção “Discordo”, não se registando qualquer resposta nas categorias de discordância total.

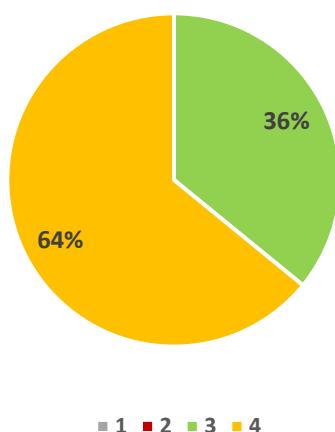
Gráfico 25 | Respostas à Questão 3 do inquérito referente à palestra



A elevada concentração de respostas nas categorias superiores de concordância sugere que a sessão foi percebida como bem estruturada, coerente e organizada. Este resultado é particularmente relevante se tivermos em conta que a atividade envolveu múltiplos intervenientes (jornalista, docente universitária e professores estagiários) e combinou momentos expositivos com dinâmicas práticas e interativas. A gestão eficaz do tempo, a articulação dos temas abordados e a sequência lógica das intervenções terão, muito provavelmente, contribuído para esta avaliação favorável.

Relativamente à Questão 4: “A palestra ajudou-me a perceber como a IA pode ser utilizada para manipular informação”, os resultados demonstram um impacto pedagógico bastante positivo da atividade. 25 alunos (64,1%) afirmaram “Concordar totalmente” com a afirmação, enquanto 14 (35,9%) indicaram “Concordo”. Não se registaram respostas em nenhuma das categorias de discordância. Estes dados indicam que a palestra cumpriu de forma eficaz um dos seus objetivos centrais: esclarecer os mecanismos através dos quais a inteligência artificial pode ser instrumentalizada na manipulação informativa.

Gráfico 26 | Respostas à Questão 4 do inquérito referente à palestra



No que se refere à Questão 5: “Esta atividade ajudou a desenvolver o meu pensamento crítico em relação à informação que encontro online”, os resultados obtidos foram exatamente iguais aos da questão anterior. Assim, 25 alunos (64,1%) afirmaram concordar totalmente com a afirmação, enquanto 14 (35,9%) indicaram concordar. Não se registaram quaisquer respostas nas categorias de discordância, o que

indica que a atividade foi eficaz na promoção de competências de literacia mediática e no estímulo ao pensamento crítico face à informação disponível em ambientes digitais.

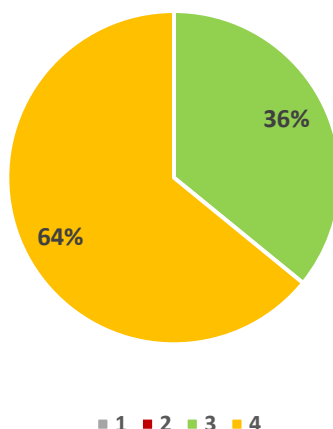
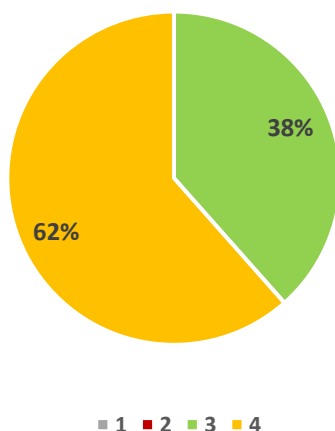


Gráfico 27 | Respostas à Questão 5 do inquérito referente à palestra

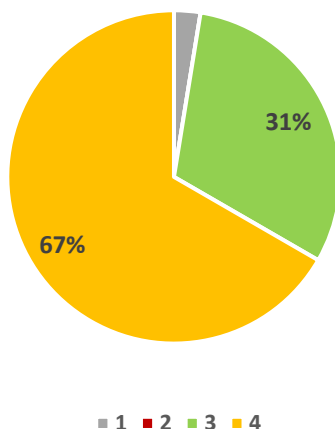
Relativamente à Questão 6: “A palestra contribuiu para uma melhor compreensão do impacto da Inteligência Artificial na (des)informação”, os resultados mantêm a tendência anterior: 24 alunos (61,5%) dos alunos escolheram “Concordo totalmente”, e os restantes 15 (38,4%) optaram por “Concordo”. Esta uniformidade nas respostas revela que os conteúdos abordados durante a sessão conseguiram transmitir com clareza a forma como a inteligência artificial pode ser utilizada para criar, amplificar ou automatizar fenómenos de desinformação.

Gráfico 28 | Respostas à Questão 6 do inquérito referente à palestra



Na Questão 7, que procurava avaliar a percepção dos alunos relativamente ao impacto da IA no campo da educação, 26 alunos (66,6%) afirmaram “Concordar totalmente” e 12 deles (30,7%) selecionaram “Concordar”. Apenas uma resposta (2,56%) correspondeu à opção “Discordo totalmente”. A presença pontual de uma resposta negativa não compromete a tendência geral, sendo antes indicativa de possíveis variações na experiência individual dos participantes. A grande maioria dos alunos compreendeu os desafios, riscos e oportunidades pedagógicas associados à integração da IA no contexto educativo, nomeadamente através das ferramentas e exemplos apresentados durante a sessão.

Gráfico 29 | Respostas à Questão 7 do inquérito referente à palestra



Por fim, a Questão 8: “A palestra ajudou-me a perceber que a manipulação de informação não é um fenómeno exclusivo à atualidade”, reveste-se de particular importância no contexto do relatório de estágio. Os dados mostram que 26 alunos (66,6%) concordaram totalmente, enquanto os restantes 13 (33,3%) concordaram. Nenhum dos inquiridos selecionou opções de discordância, o que permite concluir que a abordagem histórico-comparativa da manipulação informativa foi compreendida e valorizada pelos participantes. Esta perceção por parte dos alunos confirma o potencial da atividade para articular os conteúdos da História Contemporânea com os fenómenos atuais de desinformação, evidenciando a continuidade dos mecanismos de propaganda, ainda que sob formas tecnológicas e discursivas distintas.

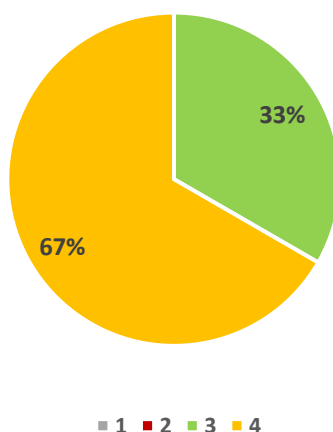


Gráfico 30| Respostas à Questão 8 do inquérito referente à palestra

A análise global das respostas ao inquérito aplicado após a realização da palestra “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O impacto na (des)informação e na educação” permite concluir que a atividade foi, de forma geral, muito bem recebida pelos alunos. Para além dos dados quantitativos revelarem elevadas taxas de concordância com os objetivos propostos, os comentários qualitativos evidenciam interesse, envolvimento e valorização crítica dos temas abordados.

Um dos aspetos mais destacados nas respostas abertas, mais precisamente na Questão 9, foi o momento interativo de identificação de imagens e vídeos reais ou gerados por IA. Esta preferência revela que atividades práticas e desafiantes constituem estratégias eficazes na mobilização do pensamento crítico dos alunos, sobretudo quando aliadas a temas atuais e socialmente relevantes. De igual modo, surgiram comentários espontâneos como “adorei”, “excelente”, “parabéns” e “muito bem organizado”, que reforçam a perceção positiva da atividade e validam a sua qualidade pedagógica e organizativa. Importa ainda destacar duas respostas particularmente relevantes à Questão 10, que procurava recolher sugestões de temas para futuras sessões. Um dos alunos indicou interesse em abordar as “formas de propaganda na atualidade”, enquanto outro sugeriu o tema dos “discursos políticos tendenciosos”. Estas propostas, não só demonstram que os alunos compreenderam a relação entre propaganda, desinformação e inteligência artificial, mas que também desejam aprofundar o tema noutros contextos de aplicação. Estas sugestões foram, de certa forma, determinantes para a conceção da última atividade letiva dinamizada por mim, na qual os alunos foram convidados a comparar dois discursos políticos, um do passado e outro da atualidade, e a identificar elementos de propaganda e estratégias de manipulação discursiva em ambos os casos.

Assim, conclui-se que a atividade em análise cumpriu plenamente os seus objetivos pedagógicos e revelou ter sido uma experiência didática marcante, quer pelo contributo para o desenvolvimento de competências críticas, quer pela sua articulação direta com os conteúdos históricos e com o tema do presente relatório de estágio. A recolha e análise das respostas ao inquérito permitiu não só validar a eficácia da palestra, como também orientar e fundamentar decisões pedagógicas subsequentes, demonstrando a importância de práticas formativas e reflexivas em contexto educativo.

3.4. Workshop - "Pensar Antes de Partilhar: A Construção da Verdade no Digital"

Após a realização da palestra sobre Inteligência Artificial e os desafios ético-informativos que lhe estão associados, foi dinamizada uma atividade prática em formato

de workshop, concebida com o objetivo de aprofundar a compreensão dos alunos acerca dos mecanismos de manipulação informativa e da construção de mensagens propagandísticas em contexto contemporâneo (ver Anexo 12, p. 191).

Cada turma foi dividida em cinco grupos, cada um com responsabilidades distintas, mas interdependentes. O primeiro grupo ficou responsável de produzir um cartaz criativo, direto e visualmente apelativo, com um código QR que remetesse diretamente para o cartaz digital informativo elaborado pelo Grupo 2. Esta folha funcionava como um instrumento de captação de atenção no espaço escolar, integrando um *slogan* provocador ou uma frase de tipo boato, com função apelativa, colocado por cima do código QR, com o objetivo de levar os colegas a fazer *scan* do código. Esta estratégia simulava o mecanismo de isco frequentemente utilizado em discursos propagandísticos e conteúdos manipuladores online (como o *clickbait*), mas com um propósito inverso: conduzir o recetor a uma mensagem educativa e de resistência à desinformação. A folha criada pelo grupo foi pensada para ser impressa e distribuída pela escola, permitindo assim uma difusão alargada da mensagem junto da comunidade escolar e contribuindo para aumentar a literacia mediática de outros alunos, mesmo que não tivessem participado diretamente no workshop. O segundo grupo tinha de produzir uma continuação do cartaz, mas via digital. Nesta página digital informativa deviam estar apresentados comportamentos concretos que ajudam a combater a desinformação. Os comportamentos a incluir seriam recolhidos pelos Grupos 3 e 4, o que obrigava a uma colaboração entre equipas e a uma compreensão crítica das estratégias individuais de resistência à manipulação. Por sua vez, o Grupo 5 assumiu a tarefa de pesquisar e listar fontes digitais confiáveis, tais como plataformas especializadas em verificação de factos (*fact-checking*), que depois também estariam apresentadas no cartaz.

Tal como seria de esperar das turmas com que trabalhei, os resultados não foram nada senão fantásticos. A Turma 12.º X acabou por recorrer a uma plataforma de Inteligência Artificial para fazer a imagem do cartaz (Figura 1), enquanto a Turma 12.º Z o fez com recurso à plataforma *Canva* (Figura 4).

Figura 1 | Cartaz elaborado pela Turma 12.º X



O código QR presente no cartaz remetia, como já referido, para a página digital de conteúdo informativo (Figura 2), onde os alunos expuseram alguns dos comportamentos preventivos à desinformação:

Figura 2 | Páginas digitais informativas elaborada pela Turma 12.º X

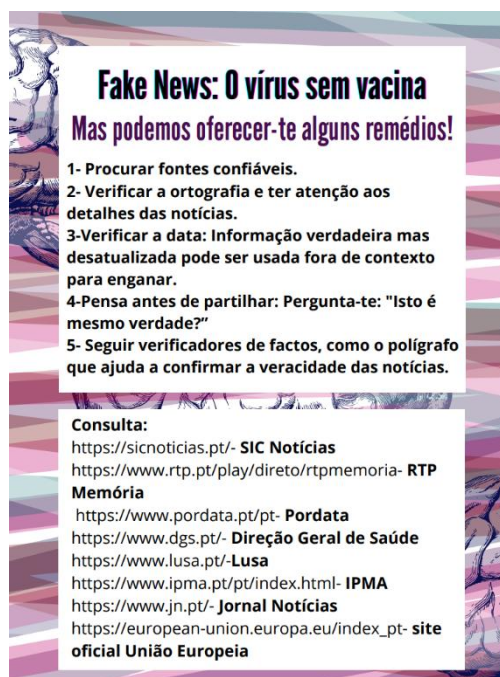


Figura 3 | Página extra final elaborada pela Turma 12.º X



Uma vez que os grupos 3 e 4 queriam incluir mais informação e detalhes, que nomeadamente aprenderam na Palestra, decidiram integrar uma página final (Figura 3) que continha um documento anexado com a exposição destas informações adicionais (ver Anexo 13, pp. 192-193). O mesmo aconteceu na Turma 12.º Z, o que, para mim, foi um sinal claro do sucesso da atividade anterior.

Na Turma do 12.º Z, os alunos optaram por desenvolver o seu cartaz de forma distinta, adotando uma abordagem que integrava diretamente elementos visuais e textuais simulando uma manchete jornalística, como forma de captar a atenção dos colegas e estimular a curiosidade. Em vez de criarem um cartaz exclusivamente informativo ou didático, os alunos criaram uma espécie de capa de jornal sensacionalista, sob o título “Breaking News” (Figura 4). O elemento central do cartaz, o código QR, redirecionava para um vídeo gerado por Inteligência Artificial, encontrado

pelos próprios alunos online, onde se encena, de forma totalmente fictícia, uma agressão de Volodymyr Zelensky a Donald Trump durante o funeral do Papa Francisco²⁰.

Figura 4| Cartaz elaborado pela Turma 12.º Z



Após a visualização do vídeo, o utilizador tinha acesso a uma página digital informativa (Figura 5), elaborada pelos colegas dos outros grupos, onde eram enumerados comportamentos preventivos contra a manipulação informativa.

²⁰ Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGt0LnQBqk/eodPk5w2RFef_Ep6xMujNw/view?utm_content=DAGt0LnQBqk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=hb695eb4f39

Figura 5 | Página digital informativa elaborada pela Turma 12.º Z



À semelhança da Turma 12.º X, e tal como já foi referido, os alunos fizeram uma página PDF com informações adicionais, que se conseguia aceder ao clicar no “Para mais informações.” (ver Anexo 14, p. 194).

A atividade desenvolvida revelou-se extremamente bem-sucedida, tanto no plano formativo como no impacto esperado dentro da comunidade escolar. Os alunos colaboraram de forma empenhada com as propostas apresentadas, demonstrando interesse, criatividade e uma predisposição ativa para alcançar os objetivos definidos. Para além de permitirem a difusão de mensagens educativas sobre desinformação junto do restante corpo discente, estas produções exigiram que os próprios alunos fossem críticos e criteriosos na seleção e construção da informação que quisessem transmitir. Ao assumirem o papel de produtores de conteúdos com intenção pedagógica, os alunos refletiram sobre os mecanismos da propaganda contemporânea, desde a criação de *slogans* sugestivos ao uso de suportes visuais e digitais, compreendendo como estes podem ser mobilizados não apenas para manipular, mas também para resistir à manipulação. Assim, a atividade não só consolidou competências de literacia mediática e consciência histórica, como também incentivou uma apropriação crítica dos códigos da propaganda, transformando-os em instrumentos ao serviço de uma cidadania informada, responsável e ética.

3.5. Ficha - “História, Propaganda e Manipulação — Passado e Presente”

A última atividade desenvolvida no âmbito do estágio consistiu na aplicação de uma ficha digital, elaborada sob a forma de formulário no *Google Forms* (ver Anexo 15, pp. 195-197), centrada na análise comparativa de dois documentos visuais com forte carga simbólica e manipulativa. Esta ficha foi atribuída a ambas as turmas e teve um total de 44 respostas, registando-se 20 respostas dos alunos da Turma do 12.º X e 24 respostas na Turma 12.º Z. O objetivo principal foi desenvolver, nos alunos, a capacidade de reconhecer, analisar e problematizar mecanismos de influência discursiva, seja em suportes históricos ou contemporâneos.

A atividade propunha a análise de dois vídeos com finalidades propagandísticas distintas, mas convergentes na sua intencionalidade persuasiva. O primeiro documento consistia num excerto do filme *A queda de Berlim* (1950), realizado por Mikheil Tchiaureli, já anteriormente abordado em aula no âmbito do estudo do Estalinismo. Este exemplo inscreve-se no contexto da propaganda política soviética, apresentando

Estaline como figura heróica e quase messiânica, num esforço claro de construção do culto à personalidade do chefe de Estado.

O segundo vídeo, intitulado “Riviera de Gaza”, foi gerado por Inteligência Artificial e partilhado por Donald Trump na rede social *Truth Social*, em fevereiro de 2025. Este conteúdo, ao simular uma reconstrução utópica de Gaza sob domínio israelita, inscreve-se nas novas formas de propaganda digital, onde o uso de tecnologia avançada, como IA generativa, permite construir realidades simuladas com objetivos ideológicos, eleitorais ou geopolíticos. A partilha deste vídeo representa um exemplo concreto de como as tecnologias atuais estão a ser instrumentalizadas para fins de manipulação da opinião pública, através da construção de narrativas visuais emocionalmente apelativas, mas profundamente distorcidas da realidade.

A escolha de dois discursos com enquadramentos temporais distintos permitiu convocar as aprendizagens construídas nas sessões anteriores e mobilizar, de forma autónoma, os conhecimentos adquiridos relativamente às estratégias de manipulação discursiva. A atividade foi concebida com o propósito de levar os alunos a reconhecer, de forma explícita, os mecanismos retóricos e simbólicos frequentemente mobilizados nos discursos de natureza política, nomeadamente recursos como a repetição, a apelação emocional, a construção de inimigos simbólicos, a manipulação da linguagem e a omissão de informação contraditória²¹. Esta ficha de trabalho assumiu ainda um papel importante de articulação com as atividades anteriores. Por um lado, deu continuidade à reflexão iniciada na palestra “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto na (Des)informação e na Educação”, nomeadamente no que diz respeito à utilização da IA na produção de conteúdos persuasivos e desinformativos. Por outro lado, constituiu uma resposta didática às sugestões recolhidas, já referidas, dos alunos no final dessa palestra. Assim, a atividade foi também pensada como um prolongamento natural das aprendizagens construídas ao longo do estágio, consolidando a dimensão interdisciplinar do trabalho desenvolvido e respondendo às inquietações expressas pelos próprios discentes. A atividade, ao transitar da esfera tecnológica (exemplificada

²¹ Métodos estes que os alunos já tinham identificado, à sua escolha, na ficha: “Análise de Discursos Políticos Falaciosos/Tendenciosos”.

pela criação de *deepfakes* ou textos gerados por algoritmos) para a retórica política tradicional, procurou evidenciar a continuidade entre formas antigas e novas de propaganda, sublinhando a permanência das estratégias de persuasão, mesmo quando os suportes se transformam. Esta abordagem permitiu aos alunos compreender que a manipulação da opinião pública não é um fenómeno exclusivo da era digital, mas uma prática discursiva com raízes históricas profundas, que se adapta às condições tecnológicas e sociais de cada época.

Além disso, esta última ficha estabeleceu uma articulação clara com os dados recolhidos no diagnóstico inicial, particularmente com as perceções que os alunos manifestaram sobre o conceito de propaganda. Na análise das respostas, observou-se uma divisão entre os que compreendiam a propaganda como uma técnica de influência e manipulação e os que ainda a associavam à mera transmissão de informação. Esta atividade, para além das aulas lecionadas e atividades anteriores, procurou, assim, operar uma clarificação conceptual, oferecendo aos alunos instrumentos analíticos para identificar elementos de persuasão e manipulação, mesmo quando estes se apresentam de forma subtil ou disfarçada de neutralidade discursiva. Do ponto de vista metodológico, esta proposta representou a consolidação de um percurso que começou com o diagnóstico das conceções dos alunos, prosseguiu com a exploração dos impactos da IA na desinformação e culminou com a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Turma 12.º X

Com base nas respostas recolhidas através da ficha de trabalho aplicada à turma do 12.º X, é possível constatar que os objetivos delineados para esta última atividade do estágio foram, em larga medida, alcançados.

Na Questão 1, centrada na identificação do objetivo político e ideológico do vídeo soviético, a generalidade dos alunos reconheceu a intenção de glorificar a figura de Estaline e de enaltecer o regime soviético. Termos como “engrandecer o regime”, “glorificar Estaline”, “culto do chefe” ou “doutrinação” surgem repetidamente nas respostas, revelando uma apropriação clara das noções discutidas anteriormente em aula sobre o estalinismo e a propaganda visual ao serviço dos regimes totalitários. Este

dado confirma que os alunos conseguiram aplicar o conhecimento histórico ao exercício de interpretação de uma fonte audiovisual, objetivo essencial da proposta.

Do mesmo modo, as respostas à Questão 2 o mostram que os discentes identificaram corretamente o público-alvo do filme: a população soviética. Aqui, as formulações variam entre “povo”, “população russa” ou “povo soviético”, o que revela uma compreensão adequada da dimensão interna da propaganda política analisada por autores como Oliver Thomson (2000), para quem a propaganda atua sobretudo na consolidação simbólica do poder político junto dos governados.

As Questões 3 e 4, dedicadas à identificação de elementos manipulativos nos dois vídeos, revelam uma compreensão mais diferenciada. Embora um aluno tenha respondido “não sei”, a maioria conseguiu reconhecer alterações visuais, simbólicas ou contextuais como formas de manipulação. No caso do vídeo soviético, foram apontadas, por exemplo, a presença de bandeiras de países aliados a glorificar Estaline, a distorção de acontecimentos e a encenação da vitória como mérito pessoal do líder. Já no caso do vídeo “Riviera de Gaza”, os alunos identificaram como indício de falsidade a natureza digital do conteúdo, a dissociação entre as imagens e a realidade atual da Faixa de Gaza e a intenção de glorificar Donald Trump. Estas observações demonstram que os alunos compreendem que a propaganda opera não apenas pela linguagem verbal, mas sobretudo pelo domínio simbólico e visual, em linha com o que Lasswell (1927) define como a “manipulação de símbolos significantes”.

Na Questão 5, os alunos demonstraram uma compreensão clara da intenção manipulativa associada à divulgação do vídeo “Riviera de Gaza”. A maioria reconheceu que o principal objetivo do conteúdo seria enaltecer a figura de Donald Trump, promovendo uma imagem positiva do seu papel político e das suas ideias. Respostas como “glorificar Donald Trump”, “mostrar que tudo está bem e conseguir o voto do povo” ou “fazer com que as pessoas pensem que ele é o herói” ilustram bem esta perceção dominante. Outros alunos foram mais críticos, apontando a existência de uma intencionalidade mais profunda: “Trump quer normalizar a ideia de ‘limpeza’ em Gaza”, “fazer parecer que Gaza é um paraíso quando na verdade é uma zona de guerra” ou ainda “Influenciar a opinião em relação a Trump e às outras figuras, como Elon Musk ou

Netanyahu, também se pretende distorcer a visão do público e utilizá-lo como propaganda”. Estas observações revelam consciência sobre a distorção simbólica da realidade e a instrumentalização da imagem para fins ideológicos. Apesar de algumas respostas mais breves ou imprecisas (como “.” ou “não sei”), a generalidade dos alunos respondeu de forma pertinente.

As questões seguintes confirmam essa mesma tendência. Quando questionados sobre o público-alvo do vídeo contemporâneo (Questão 6), os alunos apontam com frequência a população americana, em especial o eleitorado jovem, e, em alguns casos, “o mundo inteiro”. Estas respostas indicam uma percepção clara da lógica transnacional da propaganda digital, bem como da sua instrumentalização em contextos eleitorais e políticos.

A pergunta sobre as técnicas de manipulação comuns aos dois documentos (Questão 7) revela que os discentes foram capazes de identificar padrões de continuidade, como a glorificação do líder, a construção de realidades idealizadas e a manipulação de imagens.

Na Questão 8: “O que mudou com a tecnologia?”, os alunos demonstraram uma compreensão muito clara da transformação dos mecanismos propagandísticos com o advento das novas tecnologias, em especial com o uso da Inteligência Artificial. Termos como “facilidade de falsificação”, “uso de IA na manipulação”, “maior alcance” e “mais difícil de detetar” surgem de forma recorrente nas respostas, revelando que os discentes compreenderam os desafios que a tecnologia atual representa para a verificação da informação. Vários alunos salientaram que a propaganda contemporânea se tornou “mais rápida, realista e perigosa”, mostrando consciência sobre a sofisticação e a acessibilidade das ferramentas digitais de manipulação. Nomeadamente, destaco as seguintes respostas de dois alunos:

“A tecnologia aumentou muito o alcance e o impacto da propaganda, permitindo criar vídeos e imagens falsos com mais facilidade e rapidez, como os deepfakes e a inteligência artificial. Também tornou a manipulação mais sofisticada e difícil de detetar.”

“Com a tecnologia, a manipulação de imagens e vídeos se tornou muito mais sofisticada e acessível. Antes, como no filme sobre Estaline, as manipulações eram feitas principalmente por encenação, edição tradicional e controle da narrativa. Hoje, com a inteligência artificial, é possível criar imagens e vídeos totalmente falsos, porém muito realistas, que podem enganar facilmente o público. Isso torna a desinformação mais rápida, complexa e difícil de identificar.”

A Questão 9 ("Consideras que estudar propaganda histórica ajuda a compreender as estratégias de manipulação atuais?") teve respostas esmagadoramente positivas. A maioria dos alunos, mais concretamente 19, responderam que “Sim”, sendo que 17 destes o fizeram de forma desenvolvida e refletida. Alguns destacaram que “as estratégias mantêm padrões semelhantes”, enquanto outros referiram que “estudar o passado ajuda-nos a não repetir erros” e “a perceber como os políticos usam técnicas de autopromoção e manipulação”. Entre as respostas mais relevantes, um aluno escreveu: “Sim, estudar propaganda histórica é fundamental para entender como as estratégias de manipulação evoluem, mas mantêm padrões semelhantes. Isso ajuda a identificar técnicas usadas hoje, como a distorção da realidade, o apelo emocional e o culto à personalidade, permitindo uma análise crítica das mensagens atuais.” Outro comentário relevante revelou a dimensão autorreflexiva que a atividade permitiu desencadear: “Sim, com a apresentação dos professores estagiários²², consegui compreender que eu própria não consigo diferenciar entre fontes artificiais e algo real. Por tanto, comecei a confirmar a informação e não acreditar em tudo o que vejo.”. Este tipo de resposta evidencia não só a aquisição de conhecimentos, mas também a sua aplicação prática no quotidiano informacional dos alunos. Ao reconhecerem as suas próprias vulnerabilidades face à manipulação e ao manifestarem uma mudança de comportamento, os discentes demonstram que a atividade teve um impacto real e transformador.

²² Referência à Palestra: Inteligência Artificial: Alida ou Vilã? O Impacto na (Des)Informação e na Educação.

Turma 12.º Z

Após análise das respostas da Turma 12.º Z, é possível afirmar que esta turma partilhou várias tendências com a 12.º X, especialmente no reconhecimento dos mecanismos de manipulação presentes nos dois documentos audiovisuais analisados. Contudo, também se destacaram em alguns aspetos, nomeadamente na criatividade das formulações e na maior diversidade de interpretações subjetivas, o que evidencia um envolvimento crítico relevante, ainda que, por vezes, menos sistematizado.

À semelhança do que se verificou na turma anterior, os alunos do 12.º Z identificaram corretamente os objetivos políticos e ideológicos do vídeo soviético (Questão 1), apontando com frequência a glorificação de Estaline, o culto da personalidade e a exaltação do regime soviético, utilizando expressões como “vangloriar Estaline pelos seus feitos” ou “mostrar a vitória como sendo fruto do líder”. Embora algumas respostas revelassem formulações mais livres, a tendência dominante confirma a apropriação dos conceitos abordados nas aulas sobre o culto da personalidade e a propaganda totalitária. Este dado é particularmente significativo, pois evidencia a capacidade dos alunos para transferirem o conhecimento histórico para a análise de fontes visuais.

No que diz respeito à identificação do público-alvo dos dois documentos (Questão 2 e 6), os alunos reconheceram corretamente a intenção de influenciar o “povo soviético” ou os “habitantes de Gaza”, respetivamente, embora algumas respostas revelem indefinição ou generalizações excessivas. Um elemento diferenciador desta turma foi a frequência com que os alunos aludiram diretamente aos “eleitores” ou a objetivos de campanha, particularmente no que diz respeito ao vídeo “Riviera de Gaza”, demonstrando alguma maturidade política e atenção ao contexto comunicacional contemporâneo.

As respostas sobre os elementos manipulados e os indícios de falsidade foram, em geral, pertinentes (Questão 3 e 4). Tal como na Turma 12.º X, os alunos identificaram a artificialidade das imagens, a idealização dos cenários e a manipulação visual e simbólica como estratégias comuns aos dois contextos. A menção a elementos como a “clareza da existência de inteligência artificial”, “caras pouco nítidas” ou “relação

forçada entre aliados” evidencia atenção aos pormenores técnicos da comunicação visual. Na análise do vídeo “Riviera de Gaza”, a turma demonstrou grande sensibilidade para os desafios da desinformação na era digital. Vários alunos identificaram, de forma clara, os propósitos políticos subjacentes à divulgação do vídeo (Questão 5), nomeadamente a sua instrumentalização no contexto do discurso político norte-americano. Esta perceção está em linha com o objetivo da atividade de promover a articulação entre propaganda e inteligência artificial, tal como abordado na palestra “IA: Aliada ou Vilã?”.

Relativamente às técnicas de manipulação comuns aos dois casos (Questão 7), as respostas revelam reconhecimento das estratégias visuais e simbólicas partilhadas: a exaltação dos líderes, a criação de realidades alternativas e a manipulação das emoções coletivas.

Na Questão 8 (“O que mudou com a tecnologia?”), os alunos do 12.º Z demonstraram uma compreensão clara e crítica do modo como o avanço tecnológico alterou profundamente os mecanismos de propaganda e de manipulação informativa. As respostas evidenciam uma perceção generalizada de que a tecnologia tornou o processo mais acessível, veloz, disfarçado e eficaz, permitindo a criação de conteúdos com aparência de veracidade e facilitando a sua rápida disseminação, sobretudo nas redes sociais. Entre os testemunhos mais representativos, um aluno sintetizou bem essa transformação ao afirmar que “a propaganda é agora mais rápida, disfarçada e viral. A manipulação está ao alcance de qualquer um com acesso a um telemóvel”. Outro comentou: “A tecnologia hoje deixa mais fácil criar e espalhar imagens e vídeos falsos, que parecem reais. Isso ajuda a convencer mais pessoas, mas também torna mais difícil perceber quando algo é mentira”. Estes exemplos ilustram como os alunos reconhecem a potencialidade democratizadora e ao mesmo tempo perigosa da tecnologia, se por um lado qualquer indivíduo pode agora criar e difundir conteúdos, por outro lado, essa acessibilidade amplia o risco de manipulação sistemática e intencional.

Além disso, surgiram respostas que destacaram o carácter cada vez mais subtil e emocionalmente eficaz da propaganda contemporânea. Um aluno referiu que “com a IA, tornou-se mais fácil manipular imagens e sons, e até recriar vozes de pessoas reais

para passar ideias falsas”, enquanto outro sublinhou que “o que mudou foi o tipo de ferramenta usada para enganar as pessoas. Antes eram cartazes e discursos, agora é vídeo, som, redes sociais, tudo junto”. Estas respostas revelam uma noção clara da evolução histórica das estratégias propagandísticas, com um entendimento de que a essência da manipulação se mantém, apesar da sofisticação crescente dos meios. Outro dado relevante foi a consciencialização de que a tecnologia atual exige maior vigilância e pensamento crítico. Alguns alunos indicaram que, com a facilidade da manipulação digital, “fica mais difícil distinguir o que é verdadeiro do que é manipulado”, e que, por isso, é necessário “verificar mais do que uma fonte” ou “pensar antes de partilhar”.

As diferenças mais visíveis entre as duas turmas surgem na Questão 9, onde, apesar da maioria considerar que o estudo da propaganda histórica ajuda a compreender as estratégias atuais, alguns alunos expressaram dúvidas ou limitaram a sua validade a certos contextos, o que evidencia uma postura mais relativista.

Duas respostas ilustram de forma clara essa consciência crítica: “Sim. A história repete-se com novas ferramentas. Reconhecer padrões antigos ajuda-nos a não cair nas armadilhas modernas” e “Sim, porque, apesar de as estratégias de manipulação irem evoluindo com o tempo, os motivos por detrás da propaganda enganosa são sempre os mesmos”. Estas observações demonstram que os alunos compreendem a lógica cíclica e adaptativa dos mecanismos propagandísticos, reconhecendo que, embora os meios tecnológicos tenham evoluído, as intenções e os padrões discursivos permanecem, em muitos casos, semelhantes aos do passado. Para além dessas intervenções, outros alunos destacaram a utilidade prática do conhecimento histórico como forma de “evitar cair em manipulações semelhantes” ou de “perceber melhor os discursos dos políticos e a forma como nos tentam convencer”.

Ainda que algumas respostas tenham sido mais breves ou menos desenvolvidas, o consenso geral aponta para uma valorização do estudo da propaganda histórica como instrumento de compreensão crítica da atualidade, validando o enquadramento pedagógico da atividade. Os dados confirmam, assim, que os objetivos do exercício foram alcançados: os alunos demonstraram capacidade de estabelecer relações

significativas entre o passado e o presente, consolidando competências de análise crítica, pensamento histórico e literacia mediática.

A aplicação da ficha “História, Propaganda e Manipulação — Passado e Presente” nas Turmas do 12.º X e 12.º Z revelou-se uma atividade plenamente bem-sucedida, tanto em termos pedagógicos como no desenvolvimento das competências críticas dos alunos. Ao final de um percurso iniciado com um diagnóstico sobre a perceção dos alunos quanto ao conceito de propaganda, esta última ficha serviu como instrumento de consolidação das aprendizagens e de avaliação da capacidade dos discentes para aplicar, de forma crítica e autónoma, os conceitos explorados ao longo do estágio. O sucesso da atividade resulta não apenas da sua articulação com os conteúdos curriculares da disciplina de História, mas também da sua relevância no plano cívico e formativo, ao contribuir para a formação de jovens mais conscientes, informados e preparados para lidar com os desafios da sociedade digital, indo em consonância com os documentos oficiais orientadores.

Conclusão

Terminada a análise das atividades, creio que estão reunidas as condições para tecer alguns comentários finais relativos ao presente texto e à minha prestação na Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Primeiro, creio que todas as partes do presente relatório cumprem a sua função e que o relatório, como um todo, atinge todos os objetivos a que se propôs. A contextualização teórica evidencia as bases temáticas da abordagem didática escolhida, permitindo a qualquer leitor acompanhar o tema em discussão, enquanto o segundo capítulo explica o contexto escolar, a metodologia adotada e as razões que motivaram a sua escolha. O terceiro capítulo, por sua vez, reúne e trata toda a informação essencial relativa aos dados recolhidos da prática letiva, sublinhando os momentos mais importantes da abordagem didática escolhida e os resultados positivos obtidos.

O presente relatório, e de certo modo toda a componente didática do meu estágio, foram estruturados em torno da temática da propaganda. Recuperando o que escrevi na Introdução (pp. 15-18), o contexto global atual é particularmente fértil para a “disseminação de construções interpretativas ou distorções deliberadas”. Como

estudante de História, tenho assistido com alguma preocupação a uma quebra generalizada na qualidade do debate e discurso político. O quotidiano político é pontuado por discursos vagos, lugares comuns, meias verdades, informação descontextualizada enquanto notícias falsas são identificadas e desmentidas todos os dias. Paralelamente, acontecimentos internacionais continuam a expor os riscos associados ao controlo e manipulação da informação. O discurso político internacional, cada vez mais polarizado, e os episódios de repressão à liberdade de imprensa em alguns contextos, revelam a urgência de formar leitores críticos e capazes de reconhecer as várias facetas do discurso público. Da mesma forma, os conflitos armados em curso e a forma como são muitas vezes mediatizados, através de enquadramentos parciais ou de leituras simplificadas, demonstram como a propaganda continua a ser um instrumento privilegiado na gestão simbólica da realidade. Neste sentido, a História assume um papel pedagógico vital. Ao proporcionar o confronto com fontes diversas, ao ensinar os alunos a desconstruir mensagens e a identificar interesses por detrás dos discursos, a disciplina contribui para uma cidadania informada e ativa. A minha prática pedagógica foi pensada com o objetivo de demonstrar que o ensino da História pode e deve ser um espaço privilegiado de resistência à manipulação, através da formação de um pensamento atento, curioso e consciente. Num clima global em que a “verdade” é frequentemente instrumentalizada, ensinar os alunos a questioná-la é, talvez, uma das tarefas mais urgentes da educação.

Com este objetivo em mente, a propaganda, mais que um foco temático, foi o eixo de análise transversal a toda a minha prática didática. Na escolha das regências, procurei lecionar pontos do programa que iam ao encontro da temática da propaganda, como por exemplo as aulas relativas ao “Controlo social e racial na Alemanha nazi” e a “Guerra Fria”. No que toca às atividades dinamizadas, sem restrições do programa, consegui trabalhar de modo direto e aprofundado o tema da propaganda com as turmas. O debate não só promoveu a discussão e o confronto de ideias em torno da propaganda como ferramenta de construção de narrativas ideológicas, como também o papel da sociedade como produto das mesmas. A ficha relativa à análise dos discursos políticos colocou os alunos no papel de recetores críticos de informação, fomentando

uma maior sensibilidade às temáticas que já haviam sido abordadas em aula. A palestra organizada procurou apresentar aos alunos, através de comunicações de especialistas na área, os perigos e potencialidades daquela que é uma das maiores ferramentas da propaganda maliciosa, baseada na manipulação e/ou na fabricação de informação, a Inteligência Artificial. O trabalho desenvolvido no workshop colocou os alunos “no outro lado da trincheira”. Seguindo os objetivos da atividade, os alunos tiveram de criar cartazes propositadamente enganadores com a finalidade didática de sensibilizar, todos aqueles que interagissem com a informação falsa divulgada, para os perigos da propaganda e da desinformação. Para além da componente pedagógica, esta atividade fez com que os alunos se tornassem elementos ativos no combate à desinformação. A última ficha, referente à comparação e análise de dois discursos políticos cronologicamente afastados, procurou fazer a ponte entre o tema trabalhado na primeira ficha e a palestra dinamizada ao trabalhar discursos políticos tendenciosos que utilizassem a Inteligência Artificial como ferramenta.

O uso da propaganda como eixo de análise revelou-se particularmente fértil. A diversidade de formatos, desde cartazes de guerra a discursos políticos atuais, permitiu que os alunos identificassem, com clareza, várias facetas da propaganda, com especial atenção às manipulações informativas, e reconhecessem padrões de manipulação que atravessam diferentes épocas. Paralelamente, a experiência também revelou potencial para ser expandida a turmas de outros níveis de ensino e para integrar novos recursos multimodais, capazes de potenciar o envolvimento dos alunos e aprofundar o seu pensamento crítico.

Gostaria de ressaltar dois aspetos: primeiro, a amostra deste estudo foi relativamente pequena; segundo, a qualidade das duas turmas com que trabalhei, elemento essencial para os resultados positivos obtidos, não representa a maioria das turmas a nível nacional. Com estas limitações em mente, considero sensato não serem feitas extrapolações dos dados obtidos.

Não obstante estas limitações, as reflexões críticas finais dos alunos sobre o seu próprio posicionamento perante os discursos políticos foi um aspeto evidente dos resultados positivos desta abordagem. Muitos demonstraram não só a capacidade de

identificar manipulações, mas também uma consciência crescente da sua própria vulnerabilidade enquanto recetores de informação. Este tipo de autorreflexão, raramente promovido nos currículos mais tradicionais, é essencial para formar cidadãos atentos, exigentes e conscientes das narrativas que os interpelam diariamente. A análise quantitativa e qualitativa das respostas permitiu observar que mais de 70% dos alunos identificaram mecanismos falaciosos comuns nos discursos analisados, e cerca de 85% referiram sentir-se mais sensibilizados para questionar informação consumida após a realização das atividades. Estes dados sublinham a eficácia da proposta pedagógica e surgem como argumento a favor de uma abordagem didática da História focada na formação de cidadãos informados, críticos e conscientes.

Bibliografia

Documentação Escolar

Escola Secundária João Gonçalves Zarco (2023). *Projeto Educativo (2022-2026): Construindo Futuros...Na Escola do Presente!*

Escola Secundária João Gonçalves Zarco (2023). *Regulamento Interno*.

Escola Secundária João Gonçalves Zarco (2013). *Contrato de Autonomia*.

Escola Secundária João Gonçalves Zarco (2023). *Plano Atual de Atividades (2022-2023): Construindo Futuros...Na Escola do Presente!*

Documentos Curriculares

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_do_s_alunos.pdf

Assembleia da República. (2021, 17 de maio). *Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital*. https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Carta-Portuguesa-de-Direitos-Humanos-na-Era-Digital.aspx

Referências Bibliográficas

Anderson, B. (1991). *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo* (3.ª reimpressão da tradução de Denise Bottman). Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1983)

Arendt, H. (2018). *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal* (R. Wiggins, Trad.). Dom Quixote. (Obra original publicada em 1963)

Auerbach, J., & Castronovo, R. (2013). Introduction: Thirteen propositions about propaganda. Em J. Auerbach, & R. Castronovo (Eds.), *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (pp. 1-15). Oxford: Oxford University Press.

Barca, I. (2004). Aula oficina: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação*

Histórica (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

Barca, I., & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar: formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal* (1.ª ed., Cadernos pedagógico-didáticos, n.º 23). Associação de Professores de História.

Bernays, E. (2024). *Propaganda* (L. P. Martins, Trad.). Livros Zigurate. (Obra original publicada em 1924).

Bethencourt, F. (2016, 26 de junho). "Brexit" e nacionalismo. *Público*. <https://www.publico.pt/2016/06/26/mundo/opiniao/brexit-e-nacionalismo-1736267>.

Bethencourt, F. (2022, 16 de abril). Invasão da Ucrânia: ideologia e história. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/04/16/mundo/opiniao/invasao-ucrania-ideologia-historia-2002696>

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). School of Education and Human Development, The George Washington University,.

Bruce L. S. (2019). Propaganda. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/propaganda>

Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Domenach, J. (1975). *A propaganda política*. Oficinas Gráficas da Livraria Bertrand.

Ellul, J. (1967). *Historie de la propagande*. Presses Universitaires de France.

Ellul, J. (1973). *Propaganda: The formation of men's attitudes*. Vintage.

Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence*. Oxford University Press.

Fornasier, M. O., & Beck, C. (2020). Cambridge Analytica: Escândalo, legado e possíveis furutos para a democracia. *Revista Direito em Debate*, 29 (53), 182-195.

Gago, M. (2012). Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. EPM-CELP.

Gans, H. J. (1972). The politics of culture in America: A sociological analysis. In D. McQuail (Ed.), *Sociology of mass communications* (pp. 372–385). Penguin.

- Garcia, N. J. (1999). *Propaganda: Ideologia e Manipulação*. Rocket Edition.
- Golin, C., & Abreu, J. B. (2006). *Batalha sonora: o radio e a Segunda Guerra Mundial*. Edipucrs.
- Helbing, D. (2022). *Towards Digital Enlightenment: Essays on the Dark and Light Sides of the Digital Revolution*. Springer.
- Herf, J. (2013). Narrative and Mendacity: Anti-Semitic Propaganda in Nazi Germany. Em J. Auerbach & R. Castronovo (Eds.), *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (pp. 91-109). Oxford University Press.
- Hermet, G. (1996). *História das Nações e do Nacionalismo na Europa*. Editorial Estampa.
- Hobbs, R. (2021, 4 de março). *Harvard Edcast: Propaganda Education for a Digital Age*. (J. Anderson, Entrevistador).
- Jowett, G. S., & O'Donnell, V. (2015). *Propaganda and persuasion*. (6ª ed.). Sage Publications.
- Kissinger, H. (1996). *Diplomacia*. Gradiva.
- Lasswell, H. D. (1927). The Theory of Political Propaganda. *The American Political Science Review*, 21 (3), 627–631. <https://doi.org/10.2307/1945515>
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2011). *Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools* (4.ª ed.). Routledge.
- Lukács, G. (1962). *The Historical Novel*. Merlin Press.
- Lusa. (2022, 1 de julho). Parlamento aprova mudanças na proteção da liberdade de expressão online e desinformação. *Observador*, <https://observador.pt/2022/07/01/parlamento-aprova-mudancas-na-protecao-da-liberdade-de-expressao-online-e-desinformacao/>
- Mackenzie, A. J. (1938) *Propaganda Boom*. John Gifford.
- Marlin, R. (2002) *Propaganda and the Ethics of Persuasion*. Broadview Press.
- Martins, E. C. (2004). *A Historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação.
- Marx, F. M. (1935). Propaganda and Dictatorship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 179, 211-218.

Moura, F. A. N. (2018). Estudo de Caso “A Propaganda no Estado Novo”: Uma abordagem de ensino/aprendizagem construtivista e cooperativa [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/81905>

Neander, J., & Marlin, R. (2010). Media and propaganda: The Northcliffe Press and the Corpse Factory story of World War I. *Global Media Journal – Canadian Edition*, 3(2), 67–82. https://www.researchgate.net/publication/49596465_Media_and_Propaganda_The_Northcliffe_Press_and_the_Corpse_Factory_Story_of_World_War_I

Nunes, C. M. D. S. (2021). A propaganda como forma de manipulação social [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/53806>

Oliveira, C. (1980). A preparação do 28 de maio -António Ferro e a Propaganda do Fascismo 1920- 1926. Moraes Editores.

Papazian, E. A. (2013). The Trace of Subjectivity in Soviet Socialist Realism. Em J. Auerbach, & R. Castronovo (Eds.), *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (pp. 67-90). Oxford University Press.

Parry-Giles, S. J. (2002). The rhetorical presidency, propaganda, and the Cold War, 1945–1955. Praeger.

Público. (2023, 2 de dezembro). *Banido no Ocidente, Vladimir Gergiev brilha na Rússia ao ascender a director do Bolshoi*. Público Cultura Ípsilon. <https://www.publico.pt/2023/12/02/culturaipsilon/noticia/banido-ocidente-vladimir-gergiev-brilha-russia-ascende-director-bolshoi-2072310>

Quintero, A. (1993). *História da Propaganda: Notas para um estudo da propaganda política e de guerra*. (Estúdios Plentra Trad.). Planeta Editora (Obra original publicada em 1990).

Rawnsley, G. D., & Rawnsley, M.-Y. T. (Eds.). (2014). *The Routledge handbook of Chinese media*. Routledge.

Ribeiro, N. (2005), A Emissora Nacional nos Primeiros Anos do Estado Novo (1933-1945). Quimera.

Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise social*, 35, 1031-1054.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Sousa, J., Melo, V., Júnior, L., & Leite, C. (2018). A manipulação da sociedade pela mídia e os efeitos devastadores sobre a democracia. *Revista de Comunicação*, 5, 77–89. https://www.researchgate.net/publication/343386471_A_MANIPULACAO_DA_SOCIEDADE_PELA_MIDIA_E_OS_EFEITOS_DEVASTADORES SOBRE A DEMOCRACIA

Tchakhotine, S. (1939). Mistificação das massas pela propaganda política. Argumentos.

Thomson, O. (1977). *Mass persuasion in history*. Paul Harris.

Thomson, O. (2000). *Uma História da Propaganda*. (M. J. Figueiro, Trad.) Temas e Debates. Obra original de 1999.

Torgal, L. R., & Paulo, H. (2015). Cidadania, nacionalismo e propaganda Política. Em *20 Anos de Jornalismo contra a Indiferença* (pp. 169-188). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Vieira, A. P., & Madureira, E. M. P. (2013). A propaganda política: Um comparativo entre a estratégia nazista e lulista. Em *O Simposio de Sustentabilidade e contemporaneidade nas Ciencias Sociais* (Vol. 1, pp. 18–23). Fundação Assis Gurgacz.

Zamoyski, A. (2021). Napoleão: O homem por trás do mito. Crítica.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito inicial preparatório sobre a Propaganda e a sua Influência na Informação:



Propaganda e sua Influência na Informação

Este questionário tem como objetivo recolher informações sobre a tua opinião e conhecimento prévio acerca do papel da propaganda, a sua influência na informação que recebemos e o seu uso como ferramenta de manipulação, especialmente no contexto das tecnologias atuais.

Obrigada pela participação!

beatriz.andre.melo@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Estás familiarizado com o conceito de Propaganda? *

☐ Sim, estou muito familiarizado.

☐ Estou parcialmente familiarizado.

☐ Não estou familiarizado.

2. Como descreverias a propaganda? *

(Escolhe a opção que mais se aproxima do que pensas.)

☐ Uma forma de transmitir informação objetiva e neutra.

☐ Um meio de influenciar ou persuadir as pessoas.

☐ Uma ferramenta de entretenimento sem grandes consequências.

☐ Não sei / Nunca pensei sobre isso.

☐ Outra: _____

3. Onde costumavas encontrar propaganda? *

(Podes escolher mais do que uma opção.)

- ☐ Redes sociais (e.g., Instagram, TikTok, Facebook).
- ☐ Televisão ou rádio.
- ☐ Jornais ou revistas.
- ☐ Plataformas de streaming (e.g., YouTube, Netflix).
- ☐ Não tenho por hábito reparar em propaganda.
- ☐ Outra: _____

4. Consideras que a propaganda pode influenciar a forma como as pessoas veem certos temas ou grupos sociais? *

- ☐ Sim, tem um impacto significativo.
- ☐ Talvez, mas depende do tipo de propaganda.
- ☐ Não, acho que não tem muito impacto.
- ☐ Nunca pensei sobre isso.
- ☐ Outra: _____

5. Na tua opinião, a propaganda pode ser usada como uma ferramenta de manipulação da informação? *

- ☐ Sim, pode distorcer os factos para manipular as pessoas.
- ☐ Talvez, mas nem sempre é intencional.
- ☐ Não, acho que a propaganda é sempre baseada em factos.
- ☐ Nunca pensei sobre isso.
- ☐ Outra: _____

6. Consideras que as tecnologias atuais (como as redes sociais e motores de busca) facilitam a propagação de propaganda? *

- ☐ Sim, muito.
- ☐ Talvez, mas depende de como as pessoas as usam.
- ☐ Não, não vejo grande diferença em relação a outros meios de comunicação.
- ☐ Não sei.
- ☐ Outra: _____

7. Consideras que és capaz de identificar propaganda ou manipulação da informação quando a encontras? *

- ☐ Sim, com frequência.
- ☐ Às vezes, mas nem sempre é fácil.
- ☐ Não, raramente consigo perceber.
- ☐ Nunca pensei sobre isso.
- ☐ Outra: _____

8. Já alguma vez foste "vítima" de fake news? *

- ☐ Sim, com frequência.
- ☐ Às vezes, mas não recorrentemente.
- ☐ Só em alguns casos esporádicos.
- ☐ Nunca, pelo menos que tenha reparado.
- ☐ Outra: _____

9. Consideras que a propaganda atual apresenta algum risco para a sociedade? *

- ☐ Sim, pode distorcer a realidade e criar desinformação.
- ☐ Talvez, mas depende do contexto e da audiência.
- ☐ Não, não considero que seja um risco significativo.
- ☐ Não sei.
- ☐ Outra: _____

10. Conseguimos hoje, através das tecnologias e redes sociais, combater os efeitos da propaganda e manipulação? *

☐ Sim, se as pessoas souberem utilizar bem as ferramentas disponíveis.

☐ Talvez, mas é difícil filtrar toda a informação que recebemos.

☐ Não, acho que é impossível combater completamente a manipulação.

☐ Nunca pensei sobre isso.

☐ Outra: _____

Caso queiras acrescentar algo que consideres relevante, podes usar este espaço para o fazer. Obrigada!

A sua resposta _____

Enviar

Limpar formulário

Anexo 2 – Plano de aula sobre o Antissemitismo e a Violência racista na Alemanha Nazi

Tema: CRISES, EMBATES IDEOLÓGICOS E MUTAÇÕES CULTURAIS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Subtema: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30

Sumário: A negação dos Direitos Humanos e o racismo. O antissemitismo.	Tempo letivo:	100 min
--	---------------	---------

Aprendizagens Essenciais:	Conceitos:
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;	*Eugenismo; *Arianização; Antissemitismo; Holocausto; Genocídio;

Situação-problema: "O mal surge do falhanço em pensar. Ele desafia o pensamento, pois assim que o pensamento tenta interagir com o mal e examinar as premissas e princípios dos quais ele se origina, ele fica frustrado porque não encontra nada lá. Essa é a banalidade do mal." - Hannah Arendt (1963), *Eichmann em Jerusalém: Um Relatório sobre a Banalidade do Mal*.

Questões-orientadoras:

- Como é que o eugenismo e o antissemitismo fundamentaram as políticas raciais do regime nazi?
- Quais foram os grupos perseguidos pelo regime nazi?
- Quais foram as principais etapas da perseguição aos judeus e outros grupos marginalizados sob o regime nazi?
- De que forma o Holocausto se enquadrou no conceito de genocídio?

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Após o fracasso, em 1924, da tentativa de golpe contra o governo da Baviera, conhecido como "Putsch da Cervejaria" em Munique, <u>Adolf Hitler</u> foi preso. Durante o período da sua sentença, escreveu o livro <u>Mein Kampf</u> . Publicado em dois volumes entre 1925 e 1926, Hitler reflete sobre a sua juventude, a experiência na Primeira Guerra Mundial e a ascensão política no Partido Nazi.	1. Refere as ideias base que serviram como fundamentação das políticas repressoras do regime nazi.	Contextualização da matéria dentro das Aprendizagens Essenciais e referência aos conceitos essenciais que vão ser abordados na aula. Motivação: Visualização do trailer no filme: "A lista de <u>Schindler</u>". A partir da visualização deste vídeo e dos vários elementos nele representado, os alunos vão observar as várias fases do Holocausto, desde a perseguição, aos guetos e até aos campos de concentração, bem	Participação oral e qualidade de intervenções.

No entanto, o verdadeiro foco da obra está na elaboração da sua visão do mundo, marcada por um nacionalismo extremo e um racismo virulento. Nesta obra, defende a ideia da superioridade da "raça ariana" e vê a história como uma luta constante entre raças. Para além disto, os judeus são retratados como inimigos universais, acusados de conspirar para dominar o mundo através do marxismo, da democracia liberal e do capitalismo. Outro elemento central do livro é o conceito de <i>Lebensraum</i> (espaço vital). Para Hitler, o <i>Lebensraum</i> era mais do que uma necessidade económica ou demográfica; era uma questão de sobrevivência racial. Ele acreditava que a Alemanha estava "encurralada" e precisava de novas terras para sustentar a sua população crescente e para assegurar o futuro da "raça ariana". Esse espaço vital seria obtido pela conquista e colonização de territórios a leste da Alemanha, particularmente na Polónia e na União Soviética. Deste modo, Hitler usou o "espaço vital" como justificativa ideológica e prática para a expansão territorial e para as políticas agressivas do seu regime. Neste sentido, defendia que o território do leste europeu deveria ser conquistado e habitado por alemães, enquanto as populações locais – eslavos, judeus e outros grupos considerados inferiores – deveriam ser expulsas, subjugadas ou exterminadas. Porém, isto ainda não passava de uma simples ideia individual. Era necessário fundamentar e complexificar este conceito para conseguir o maior apoio possível. Deste modo, o eugenismo forneceu a base pseudocientífica para justificar a política do <i>Lebensraum</i>. Ao promover a ideia de uma "raça superior", o regime nazi acreditava na necessidade de eliminar os "degenerados" e "impuros" para assegurar a vitalidade da raça ariana. A "raça ariana" era um conceito racial pseudocientífico que exaltava características físicas como pele clara, cabelo louro e olhos azuis, associadas aos povos germânicos. O objetivo era, não só, preservar estas características, mas também reforçá-las ao longo das		como a questão desumana e humana no Holocausto. Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 1), de um excerto da obra <i>Mein Kampf</i>. Este documento visa, não só recuperar conhecimentos prévios, de aulas anteriores, como estabelecer uma base das ideias defendidas por Adolf Hitler que, mais tarde, vão ser aplicadas durante o seu governo. Análise de um documento iconográfico (Doc. 2). A partir da análise desta caricatura, vão ser explorados alguns dos princípios da doutrina nazi, nomeadamente, a defesa do "espaço vital". Este conceito irá ser aprofundado com a leitura e análise do documento escrito (Doc. 3). Análise dos documentos iconográficos (Doc. 4 – A e B). Nestas imagens os alunos vão observar o estudo e "aprofundamento científico" da raça ariana e a propaganda alusiva ao fomento da natalidade em "verdadeiras famílias da raça superior". Desta forma, vão começar a formular o conceito de eugenismo, que será aprofundado com os documentos seguintes. Análise dos documentos iconográficos (Doc. 5 – A, B, C, D). A análise destes documentos tem objetivo abordar as perseguições feitas aos diferentes grupos de minorias étnicas e aprofundar o conceito de eugenismo. A partir destas imagens vou também abordar a questão da arianização, relacionando-a com a defesa do "espaço vital" e com o que era defendido no excerto da obra "<i>Mein Kampf</i>" lido anteriormente (Doc. 1). Análise de um documento iconográfico (Doc. 6). Através deste cartaz propagandístico, os alunos vão conseguir aprofundar ainda mais o conceito de eugenismo, no que toca à eliminação de pessoas com deficiência, doentes incuráveis e idosos incapacitados. Assim, a análise deste documento permite mostrar aos alunos que não se tratava apenas de uma questão racial para com as minorias, mas sim uma defesa fanática da preservação dos melhores espécimes. Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 7). A leitura desta certidão de óbito oferece uma perspetiva única sobre como o regime nazi operacionalizou o assassinato de doentes mentais e outros grupos considerados "indesejáveis", ao mesmo tempo que fornece um exemplo concreto do modo como a máquina de morte nazi se ocultava sob uma fachada burocrática e controlada.	• Observação do empenho, do interesse, da participação e da realização das tarefas propostas.
---	--	--	--

gerações. Para alcançar o apuramento da raça ariana, o regime nazi implementou várias políticas e programas que promoviam a reprodução seletiva e a eliminação de elementos considerados "impuros". O regime incentivava fortemente a reprodução entre indivíduos que correspondessem ao ideal ariano. Programas como o <i>Lebensborn</i>, criado em 1935, visavam aumentar a taxa de natalidade de crianças arianas. Este programa proporcionava apoio financeiro e social para mulheres "racialmente puras" que tivessem filhos, especialmente fora do casamento, com oficiais da SS. Nas regiões ocupadas a leste, as políticas de Lebensraum incluíam a identificação e "arianização" de crianças que se encaixavam no perfil racial ariano. Muitas crianças polacas, por exemplo, foram sequestradas e levadas para a Alemanha, onde eram reeducadas e integradas em famílias alemãs, enquanto aquelas que não correspondiam ao ideal		Visualização e análise de um excerto do filme: "A Vida é Bela" (Doc. 8). Este vídeo evidencia como o eugenismo e as políticas de exclusão racial foram, não só, implementados através de leis e violência, mas também inculcados na mentalidade coletiva através da educação. Para além disto, o problema apresentado no filme demonstra o quotidiano da banalização da desumanização e a naturalidade com que estes assuntos eram muitas vezes discutidos. Análise dos documentos iconográficos (Doc. 9 – A e B). A partir da análise destes documentos os alunos conseguem perceber que como é que o regime nazi usou a educação e o entretenimento infantil para disseminar e inculcar o antissemitismo. Análise do documento iconográfico (Doc. 10). Este documento pretende vincar o que foi abordado anteriormente, na medida em que os alunos conseguem observar que, neste exemplo, o antissemitismo é mais específico. Isto tem como objetivo perceber como o estudo de características físicas específicas (nariz grande e expressões sinistras), foram usadas para demonizar os judeus, moldando as atitudes e comportamentos destas crianças. Análise de um documento iconográfico (Doc.	
ariano eram frequentemente enviadas para campos de concentração. Como parte do apuramento racial, o regime introduziu a <i>Lei para a Prevenção de Descendentes com Doenças Hereditárias</i>, que resultou na esterilização forçada de cerca de 400 mil pessoas. Indivíduos com doenças físicas ou mentais, deficiências congénitas, alcoolismo crónico ou outros problemas considerados "indesejáveis" foram impedidos de ter filhos. 2. Ao mesmo tempo que classificava os judeus como o principal "inimigo", visava outros grupos para perseguição, aprisionamento e aniquilação, entre eles os ciganos, os deficientes físicos e mentais – através do Programa <i>Aktion T4</i>, que resultou no assassinato de cerca de 70 mil pessoas em instituições de saúde. Para além destes, os polacos, os homossexuais, opositores políticos e os prisioneiros de guerra soviéticos e os afro-germanos, eram vistos como inimigos que colocavam em risco a segurança, uma vez que não apoiavam o regime nazi ou porque algum aspeto do seu comportamento não se encaixava	2. Identifica os vários grupos perseguidos pelo regime nazi.	11). Este documento permite abordar e construir com os alunos o conceito de antissemitismo, ligando-o com a primeira vaga das perseguições aos judeus, bem como aprofundar o papel da SA. Irei também aproveitar este momento da aula para diferenciar, de uma forma breve, as duas organizações paramilitares: SA e SS, bem como fazer uma pequena referência à "Noite das Facas Loucas". Esta referência, embora breve, é de extrema importância, uma vez que este acontecimento salienta a eliminação de qualquer tipo de opositores ao estado, mesmo aqueles que fazem parte do mesmo Partido. Leitura e análise de um documento escrito (Doc.12). Com a leitura deste documento os alunos vão conseguir detetar, no segundo movimento antijudaico, o ponto de viragem na institucionalização do racismo nazi, estabelecendo uma base legal para a discriminação sistemática contra os judeus e outros grupos. De modo a complementar o documento anterior, irei proceder à análise de um documento iconográfico (Doc. 13). Este mapa propagandístico, não só aborda a questão da classificação racial baseada nas Leis de Nuremberga, como demonstra a categorização e hierarquização que o regime nazi impôs, de	• Interpretação e análise de fontes.

nas percepções nazis sobre as normas sociais. Assim, o regime procurou eliminar pessoas não-conformistas e as chamadas “ameaças raciais” internas na procura de uma eterna purificação da sociedade alemã. A propaganda foi um dos principais instrumentos utilizados pelo regime para moldar a mentalidade da população. Sob a direção de Joseph Goebbels, o Ministério da Propaganda controlava todos os meios de comunicação, incluindo jornais, rádio, cinema e literatura. A mensagem era constante e unificada: glorificação da raça ariana, demonização de judeus, ciganos, eslavos, comunistas e outros “inimigos” do povo alemão, e a promoção da ideia de um futuro grandioso sob a liderança de Hitler. A educação foi transformada num poderoso meio de doutrinação ideológica. As escolas passaram a ensinar os valores nazis desde a infância, preparando as crianças para se tornarem cidadãos leais ao regime. Livros infantis, como <i>Der Giftpilz</i> (“O Cogumelo Venenoso”), promoviam o antissemitismo, retratando os judeus		forma legal, os graus de pureza racial. Análise conjunta de dois documentos iconográficos (Doc. 14 e Doc. 15). Estas duas imagens tentam o que se pretendia através das Leis de Nuremberga. Por um lado, a purificação e valorização, da raça ariana e, por outro, a proibição de casamentos e relações sexuais entre arianos e Judeus. Leitura e análise de um documento escrito (Doc.16). A partir deste documento os alunos vão analisar o violento massacre antissemita da “Noite de Cristal”, a partir do qual se observou o agravamento do segregacionismo. Posterior análise de dois documentos iconográficos, relativos à “Noite de Cristal”, (Doc. 17 – A e B). A análise destas imagens pretende deixar evidente a violência e antissemitismo sentido nos dias 9 e 10 de novembro de 1938. Breve análise de um mapa (Doc. 17 – C), referente às cidades afetadas pela “Noite de Cristal”. A análise deste documento tem como objetivo os alunos perceberem que este acontecimento não foi algo isolado no espaço, mas sim que se tratou de uma onda de violência em toda a Alemanha, instigada principalmente por membros do Partido Nazi e por membros das	
como perigosos e traidores. A literatura infantil nazi transmitia mensagens simples, mas poderosas, que reforçavam preconceitos e valores raciais. 3. A primeira vaga de perseguição aos judeus na Alemanha nazi começou pouco após a ascensão de Adolf Hitler ao poder em 1933, marcando o início de uma campanha sistemática de exclusão e marginalização. Um dos primeiros passos desta campanha foi o boicote nacional contra empresas, lojas, advogados e médicos judeus, que ocorreu a 1 de abril de 1933. Este evento, promovido e organizado pelas SA e pelo partido nazi, foi uma medida simbólica e prática para isolar os judeus economicamente e socialmente, preparando o terreno para as futuras e mais brutais fases de perseguição. Toda esta conjuntura e política de segregação acabou por intensificar-se com a promulgação das Leis de Nuremberga, em setembro de 1935. Estas leis formalizaram a ideologia racial do regime, transformando o antissemitismo em política de Estado e criando uma base legal para a	3. Enumera as principais etapas do antissemitismo e perseguição a grupos marginalizados pelo regime nazi?	SA. Visualização de um excerto do filme: <i>A Lista de Schindler</i> (Doc. 18). A partir deste vídeo os alunos vão poder observar e analisar a mobilização forçada dos Judeus para os Guetos. De forma a complementar o documento anterior, irá proceder-se à leitura e análise de um documento escrito (Doc. 19 - A). Neste documento os alunos conseguem ter uma melhor noção da realidade do quotidiano nos guetos. Posteriormente, será analisado um documento iconográfico (Doc. 19 – B), que demonstra o extremo a que o Estado Nazi estava disposto a ir para ostracizar a população judaica. Visualização de um excerto do filme: <i>O Eterno Judeu</i>, (Doc. 20). Neste vídeo os alunos conseguem observar um dos exemplos mais extremos e explícitos da propaganda antissemita do regime nazi. A visualização deste vídeo tem o objetivo de levar os alunos a compreender o papel da propaganda na desumanização e animalização os judeus, preparando a opinião pública alemã para aceitar as políticas de segregação, perseguição e, eventualmente, o extermínio. Visualização de um excerto do filme: <i>Sacanas sem Lei</i>, (Doc. 21). A visualização deste vídeo	

segregação e a perseguição dos judeus. O impacto das Leis de Nuremberga foi profundo e devastador, uma vez que, não apenas definiram quem era considerado "judeu" ou "ariano", mas também separaram oficialmente judeus do resto da sociedade alemã, privando-os dos seus direitos fundamentais. Além disso, as Leis de Nuremberga introduziram a Lei para a Proteção do Sangue Alemão e da Honra Alemã, que proibia casamentos e relações sexuais entre judeus e alemães "arianos". Este tipo de segregação pretendia "proteger" a pureza racial da suposta raça ariana, baseando-se na pseudociência eugenista que sustentava a ideologia nazi. Ao proibir casamentos mistos e até mesmo o contacto social mais íntimo, o regime não apenas isolava os judeus, mas também incutia uma desconfiança generalizada dentro da sociedade, estimulando a vigilância e o controlo das relações interpessoais. Neste clima antisemita e racista vai acabar por eclodir, nos dias 9 e 10 de novembro de 1938, uma onda de violência por toda a Alemanha. Sob o		pretende que os alunos consigam analisar a desumanização do Judeu e o medo constante vivido por aqueles que tentavam proteger judeus ou que eram obrigados a colaborar com o regime. Este medo não era apenas físico, mas também psicológico, moldando a vida quotidiana de milhares de pessoas sob ocupação nazi. De forma a complementar o que foi já analisado, os alunos vão ler e analisar o documento escrito (Doc. 22). A partir da análise deste documento os alunos vão conseguir interligar todos os conteúdos lecionados nesta aula, com a última parte da mesma. Desta forma, este documento serve como ponte para abordar a questão da "Solução Final". Análise de dois documentos iconográficos (Doc. 23 – A e B). Na primeira imagem (Doc.23 – A) os alunos vão poder identificar os comboios onde eram transportadas todas as pessoas para os campos de concentração, espalhados pelo território alemão. A segunda imagem (Doc.23 – B), tem como objetivo apresentar aos alunos a forma como estas pessoas, que eram colocadas nos campos de concentração, eram catalogadas. Leitura e análise de um documento escrito (Doc.24). A análise deste testemunho tem como	
pretexto do assassinato do diplomata Ernst vom Rath, o regime nazi organizou um ataque coordenado que destruiu mais de 7.000 empresas judaicas, incendiou sinagogas e resultou na morte de cerca de 100 judeus. Além disso, cerca de 30.000 judeus foram detidos e enviados para campos de concentração. Os acontecimentos ocorridos em 9 a 10 de novembro de 1938, marcaram uma escalada significativa nas políticas antijudaicas nazis. Este <i>pogrom</i> orquestrado não só resultou em violência generalizada e destruição da propriedade judaica, mas também preparou o terreno para a remoção sistemática dos judeus da vida pública e o seu eventual confinamento em guetos. Ao longo da primavera e do verão de 1940, o exército alemão expandiu o império conquistando a Dinamarca, a Noruega, a Holanda, a Bélgica, Luxemburgo e a França. Ao longo desta expansão, encontraram milhões de judeus que viviam nessas regiões. Segundo a política de <i>Lebensraum</i> era necessário proceder à reorganização		objetivo apresentar o processo desumano de seleção dos indivíduos dentro do campo de concentração. De forma a completar este documento, os alunos vão visualizar e analisar um excerto do filme: <i>A Lista de Schindler</i> (Doc. 25). Análise de dois documentos iconográficos (Doc.26 – A e B). Ambas as imagens retratam o ambiente desumano no campo de extermínio. Na primeira imagem (Doc.26 – A), os alunos vão observar as condições precárias em que estas pessoas viviam. Na segunda imagem (Doc.26 – B), vai ser abordada a questão de muitas destas pessoas serem utilizadas como cobaias em experiências médicas. Leitura e análise de um documento escrito (Doc.27). Através de um testemunho de dois sobreviventes, os alunos vão conhecer o processo de funcionamento de uma câmara de gás. Análise de dois documentos iconográficos (Doc. 28 – A e B). Nestas duas imagens os alunos vão conseguir ver o interior de uma câmara de gás e a cremação dos corpos das vítimas. Estes documentos ao demonstrar a eliminação em massa de grupos étnicos, permite abordar o	

demográfica desses territórios. Para que o espaço pudesse ser “purificado” e usado pelos alemães, era necessário deslocar ou eliminar os grupos que eram vistos como “indesejáveis”. Os judeus foram os primeiros alvos desta política. A sua concentração em guetos dentro das cidades ocupadas foi uma forma de remover essas comunidades dos espaços desejados pelos alemães, ~~ao mesmo tempo que~~ permitia um controlo total sobre as suas vidas e propriedades. Para além de forçarem indivíduos a viver em condições de vida precárias e insalubres, esta segregação facilitava a exploração económica e preparava o terreno para o extermínio sistemático. Todo este processo foi facilitado pela propaganda durante o regime nazi. Este foi um processo sistemático que envolveu várias estratégias linguísticas e visuais destinadas a despojá-los da sua humanidade. Esta desumanização facilitou o ~~desengajamento~~ moral, tornando mais fácil para a sociedade aceitar a violência contra eles. No final de 1941, os alemães começaram os transportes em massa dos		conceito de “Genocídio”. Visualização de um excerto do filme: <i>O Rapaz do Pijama às Riscas</i> (Doc. 29). Onde os alunos vão poder observar que nem toda a população alemã, até mesmo a sua maioria, tinha conhecimento do que realmente acontecia nos campos de concentração. Este vídeo ajuda a estabelecer o facto de que estes atos foram conduzidos por um regime antisemita, sem o conhecimento do seu povo. Análise de dois documentos iconográficos (Doc.30 – A e B). Nestas duas imagens é possível identificar restos de cabelo humano e uma pilha de sapatos das vítimas do Holocausto. Apesar de serem imagens perturbadoras, são vestígios do passado que devem ser lembrados. Reanálise da situação-problema colocada no início da aula. Neste momento pretende-se fazer uma reflexão do Holocausto como um resultado da banalidade do mal. Estudar o Holocausto sob a lente da banalidade do mal, não só ajuda a compreender um dos períodos mais sombrios da História, como é uma forma poderosa de ensinar os perigos da conformidade, da obediência cega e da indiferença. De forma, a terminar a aula com um pouco de esperança e humanismo, vão ser apresentadas	
guetos da Polónia para os campos de concentração. 4. A 20 de janeiro de 1942, ~~Reinhard Heydrich~~ e Heinrich Himmler convocaram a Conferência de ~~Wannsee~~ para organizar a “solução final para a questão judaica”. Durante esta reunião, os altos funcionários nazis definiram os detalhes práticos da deportação e extermínio em massa dos judeus da Europa. Este plano envolveu a criação de uma vasta rede de campos de concentração e campos de extermínio que se tornaram o epicentro da maquinaria de genocídio nazi. Nos campos, a chegada marcava o início de uma nova realidade: filas separavam famílias, e as seleções determinavam imediatamente quem viveria para trabalhar e quem seria enviado para a morte nas câmaras de gás. Os que sobreviviam à primeira triagem eram despidos dos seus nomes e das suas identidades. A tatuagem de um número substituiu a identidade pessoal, e o confisco de roupas e bens apagava qualquer conexão com o passado. Uniformizados, despojados e isolados,	4. Analisa o processo de genocídio no Holocausto.	duas personagens históricas que salvaram a ajudar várias pessoas durante o Holocausto. Os indivíduos apresentados no Doc. 31 – A e B, são exemplos de coragem e altruísmo que destacam a capacidade humana de resistir à opressão e de agir em prol da justiça, mesmo sob as condições mais adversas.	

os prisioneiros tornavam-se meros instrumentos à mercê da máquina de morte nazi. As condições nos campos eram propositadamente insuportáveis. A fome era constante; uma tigela de sopa aguada e um pedaço de pão seco constituíam a ração diária, insuficiente para sustentar qualquer ser humano. A sujidade, a superlotação e a ausência de cuidados médicos transformavam os campos em ambientes onde doenças como o tifo e a disenteria se espalhavam rapidamente. Mas a morte raramente chegava por doença ou fome antes que o trabalho forçado desgastasse os corpos até ao limite. Nos campos de concentração e extermínio nazis, a desumanização não se limitava às condições de vida brutais e à morte em massa nas câmaras de gás. As vítimas também foram sujeitas a experiências médicas realizadas sob o pretexto de avanço científico e apuramento da "raça ariana". Estas experiências, conduzidas por médicos como Josef Mengele em Auschwitz, representam a perversão da ciência ao			
serviço de uma ideologia genocida. Nos campos, os prisioneiros, especialmente judeus, ciganos e crianças, foram escolhidos para servir como cobaias humanas. Mengele, conhecido como o "Anjo da Morte", realizava experiências que iam desde injeções de substâncias químicas nos olhos de crianças, na tentativa de alterar a cor, até a amputação de membros e a infeção deliberada com doenças como tifo e tuberculose, tudo sem anestesia. Muitos desses procedimentos resultavam em mortes agonizantes ou deixavam as vítimas mutiladas e incapazes de sobreviver. Os gêmeos, em particular, eram de grande interesse para Mengele, que procurava compreender como manipular características genéticas. Estas experiências tinham um duplo objetivo: por um lado, tentavam justificar as teorias eugénicas e, por outro, contribuíam para a maquinaria de guerra nazi. No entanto, mais do que "ciência", eram tortura pura, uma extensão do desprezo absoluto pela vida humana que caracterizava o regime nazi.			

O terror não era apenas físico, mas também psicológico. A qualquer momento, uma execução sumária ou uma nova seleção para as câmaras de gás poderia ocorrer. A constante proximidade da morte corroía qualquer esperança. Os guardas, treinados para desprezar os prisioneiros, infligiam torturas e humilhações que transformavam o sofrimento numa rotina diária. Essa desumanização, porém, não se limitava às vítimas. Também os perpetradores, muitos dos quais eram homens e mulheres comuns antes da guerra, foram moldados por um sistema que os ensinou a ver os prisioneiros não como seres humanos, mas como problemas a serem eliminados. O processo começou muito antes, com anos de propaganda que retratava judeus e outros grupos como parasitas ou ameaças à sociedade. Quando os campos começaram a operar, a ideologia racista já havia impregnado grande parte da sociedade alemã, permitindo que os horrores dos campos fossem conduzidos com uma eficiência perturbadora.			
Este período da história, que ficou conhecido como o Holocausto, caracterizou-se pelo genocídio de quase 6 milhões de judeus. Mesmo no meio da escuridão do Holocausto, surgiram histórias de coragem e humanidade que desafiaram a brutalidade do regime nazi. Entre essas histórias destaquei as de <u>Irena Sendler</u> e <u>Gino Bartali</u>, que, em contextos distintos, arriscaram as suas vidas para salvar vítimas da perseguição nazi. <u>Irena Sendler</u>, uma assistente social polaca, desempenhou um papel crucial no resgate de cerca de 2.500 crianças judias do Gueto de Varsóvia. <u>Gino Bartali</u>, um ciclista famoso que já tinha vencido o Tour de France e o Giro d'Italia, usou a sua fama e as suas habilidades para salvar vidas. Como membro da rede de resistência italiana, <u>Bartali</u> transportava documentos falsificados e mensagens secretas, ajudando 800 judeus a fugir para lugares seguros.			

Competências específicas da História:

- Pesquisar, de forma autônoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos; (A; B; C; D; F; I)
- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I)
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I)
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (C; D; F; I)
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (A; B; C; D; F; I)
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados; (A; B; C; D; F; I; J)
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A; B; C; D; E; F; G; H; I, J)
- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços; (A; B; C; D; E; F; G; H, I, J)

Anexo 3 – Apresentação da aula sobre o Antissemitismo e a Violência racista na Alemanha Nazi

Dia 19 de novembro de 2024

Sumário

- A negação dos Direitos Humanos e o racismo. O antissemitismo.

PÁGINAS 142, 143, 144 E 145

Aprendizagens Essenciais

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;

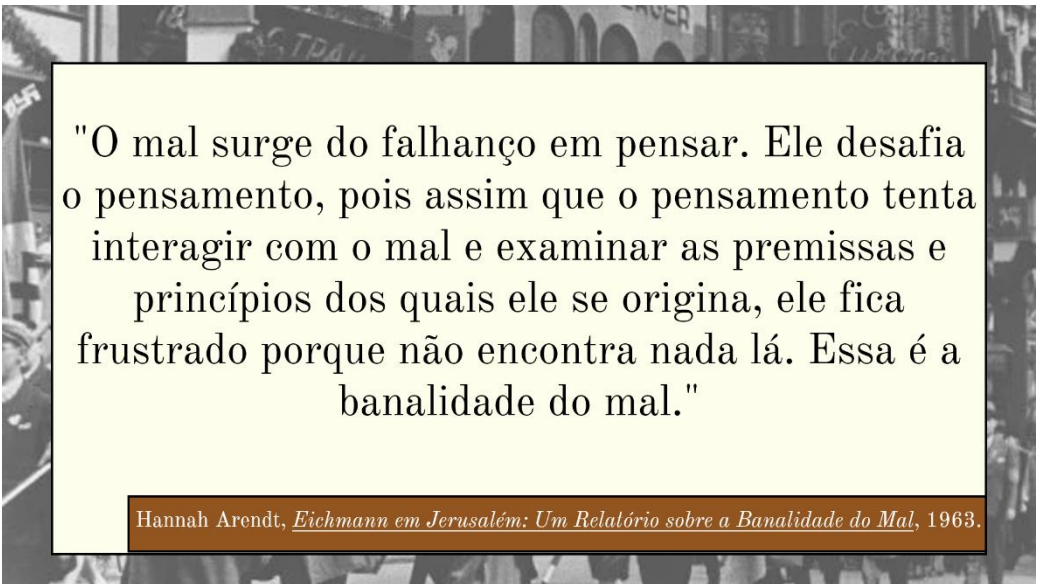
Conceitos:

- Eugénismo
- Arianização
- Antissemitismo
- Holocausto
- Genocídio

Trailer: *A lista de Schindler*, 1993



UNIVERSAL



"O mal surge do falhanço em pensar. Ele desafia o pensamento, pois assim que o pensamento tenta interagir com o mal e examinar as premissas e princípios dos quais ele se origina, ele fica frustrado porque não encontra nada lá. Essa é a banalidade do mal."

Hannah Arendt, *Eichmann em Jerusalém: Um Relatório sobre a Banalidade do Mal*, 1963.

Doc.1 - *Mein Kampf* (1925 e 1926)

Se no início da guerra e durante a guerra doze ou quinze mil destes corruptores hebreus da nação tivessem sido submetidos a gás venenoso, tal como teve de ser suportado no campo por centenas de milhares dos nossos melhores trabalhadores alemães de todas as classes e profissões, então o sacrifício de milhões na frente não teria sido em vão.

A. Hitler, *Mein Kampf* ("Minha Luta"), Londres, 1969.



Doc. 2 - Caricatura: *Lebensraum*!



Fonte: <https://www.ecured.cu/Archivo:Lebensraum.jpg>

Doc. 3 - O "espaço vital" e os Judeus

Pág. 143



O nosso objetivo era assegurar o nosso espaço vital próprio; por esta designação de espaço vital compreendo tudo aquilo que foi cultivado, civilizado e desenvolvido economicamente, não pelos ingleses mas sim por nós alemães. [...] Esta Europa Central foi edificada pela Alemanha, e aqui neste espaço vital alemão queremos nós viver agora, e não permitimos que nos dificultem a vida. [...]

Discurso de Adolf Hitler no 20.º aniversário da fundação do Partido Nazi.
24 de fevereiro de 1940.

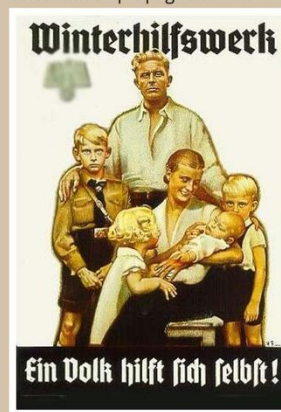
Doc. 4 - Eugenismo

Doc. 4 - (A) Uma pseudociência.

Pág. 142



Doc. 4 - (B) A "raça ariana", segundo um cartaz da propaganda nazi.



Fonte: Asbjørn Svarstad

Doc. 5 - A Perseguição a vários grupos

Pág. 142

Doc. 5 - (A) Perseguição aos homossexuais, 1933.



Doc. 5 - (B) Marzahn, primeiro campo de aprisionamento para ciganos. Data incerta.



Fonte: Landesarchiv Berlin

A Perseguição a vários grupos

Doc. 5 - (C) Slide das Palestras na Academia Estadual de Raça e Saúde em Dresden, Alemanha.



Fonte: Library of Congress

Doc. 5 - (D) Cartaz de propaganda nazi. Tradução: "[Quem está] Por trás das forças inimigas: O Judeu."



Fonte: US Holocaust Memorial Museum.

Doc. 6 - Cartaz da revista mensal "Neues Volk", 1938.

Tradução: "Esta pessoa, que possui uma doença hereditária, custará para a nossa comunidade nacional 60.000 marcos".

"Camarada, esse dinheiro também é seu".

"Leia Neues Volk - A revista mensal do Departamento de Política Racial do NSDAP"

Fonte: Museu Histórico Alemão, Berlim



Doc. 7 - Programa T 4 (1939)

Do estabelecimento de doentes mentais de Grafeneck, à senhora Barbara Schmidt, Zwickau (Saxe) Münzingen, 6 de agosto de 1940

Estimada senhora Schmidt,

Lamentamos ter de a informar do falecimento inesperado e repentino, em 5 de agosto de 1940, da sua filha, Franziska Schmidt, em consequência de um edema cerebral; ela tinha sido trazida para o nosso estabelecimento em 26 de julho de 1940, em consequência das medidas tomadas pelo comissário para a Defesa Nacional.

Devido à sua grave doença mental, a vida da defunta era apenas sofrimento; é por isso que deve aceitar a sua morte como uma libertação dos seus sofrimentos.

Por causa do atual perigo de epidemia no nosso estabelecimento, as autoridades policiais deram ordem para se cremar o corpo imediatamente.

A certidão de óbito ...

Doutor Keller.

em Philippe Aziz, *Os Médicos da Morte*, 2015.

Doc. 8 - A Vida é Bela, 1998



Doc. 9 - (A) Livro Infantil de Elvira Bauer, 1936

Tradução: "Não confie numa raposa no campo verde, nem num judeu na sua palavra."

Doc. 9 - (B) Ilustração do livro Infantil de Elvira Bauer, 1936

Tradução: "Os judeus, por sua vez, receberam uma lição, O valor de um povo saudável. Ele deixou-os sentir o espírito alemão. Entre nós e os judeus, ele mostrou a diferença. Esse é o Streicher!!"

Doc. 10 - Ilustração e texto do do livro Infantil "O Cogumelo Venenoso", 1938

"- Um judeu comum pode ser reconhecido pelo seu nariz, que é torto no final. Parece-se com o número "6" e por isso é chamado de "o 6 judeu". Muitos não-judeus têm nariz torto também, mas os seus narizes não são dobrados no fim, mas mais para cima. Tais narizes são chamados de "nariz gancho" ou "bico de águia", que não têm nada a ver com o nariz do judeu.

[...] - O judeu também é reconhecido pelos seus lábios, que são geralmente de grande espessura. Muitas vezes o lábio inferior desce, e isso é chamado de "lambão". O judeu também pode ser reconhecido pelos seus olhos. As suas pálpebras são geralmente mais espessas e carnudas que as nossas. O olhar do judeu está sempre penetrante e espreitando.

[...] - Os judeus são geralmente de pequeno a médio porte. Têm pernas curtas, e os seus braços também costumam ser curtos. Muitos têm pernas tortas e pé chato. Geralmente têm uma baixa inclinação na testa, um recuo. Muitos criminosos têm esse recuo. Os judeus também são criminosos. [...]"

Fonte: Ernst Hiemer - O Cogumelo Venenoso, pp. 9-11. [Adaptado]

A Perseguição a vários grupos

Doc. 11 - O boicote ao comércio judaico, 1933.

Pág. 144

Tradução: "Alemães, defendam-se contra a atroz propaganda judaica, comprem apenas em lojas alemãs!" e "Alemães! Protejam-se! Não comprem aos Judeus".

Doc. 12 - Leis de Nuremberga

Profundamente convencido de que a preservação do sangue é a primeira condição da sobrevivência do povo alemão [...], o Reichstag promulga a seguinte lei:

1. Os casamentos entre Judeus e os indivíduos de sangue alemão ou assimilado são interditos.
2. A relação extramarital entre Judeus e indivíduos de sangue alemão ou assimilado é interdita.
3. Os Judeus não podem utilizar no serviço de suas casas mulheres de sangue alemão ou assimilado com menos de 45 anos.
4. É proibido aos Judeus o uso das cores alemãs nacionais.

[...]

Nuremberga, 15 de setembro de 1935
O Führer e Chanceler do Reich

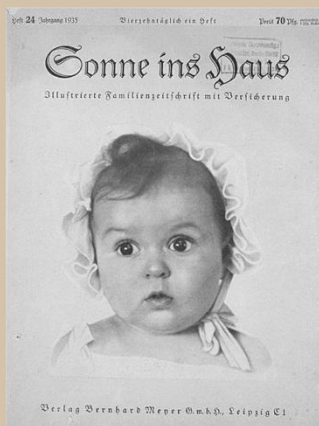
Doc. 13- A Lei de Nuremberga para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães



Tradução: "Manter a pureza do sangue assegura a sobrevivência do povo alemão"

Fonte: Museu Memorial do Holocausto dos EUA, cortesia de Hans Paul

Doc. 14 - Propaganda: "O Bebê Ariano Ideal"



Fonte: Revista "Sonnen ins Haus", 1935

Doc. 15 - Humilhação pública, Norden, Alemanha, 1935. Tradução:
"Sou um poluidor da raça [ariana]".



Fonte: AnneFrank.org

Doc. 16 - A Noite de Cristal na Imprensa Francesa (1938)

Berlim, 10 de novembro – Uma espécie de euforia apoderou-se da população alemã e o ódio à raça israelita* atingiu hoje o seu paroxismo**. Judeus de todas as idades, homens ou mulheres, foram perseguidos até dentro das suas casas. Apenas dois foram mortos, mas, em Viena, uma tal vaga de desespero apoderou-se da população judia que se contam vinte suicídios.

Em Berlim, uma multidão enraivecida espalhou-se pela cidade, destruindo todas as montras das lojas judaicas, pilhando, [...] queimando com determinação, com alegria, tudo o que encontravam à sua passagem. Poucos policiais nas ruas, e os que se encontravam assistiam indiferentes à terrível pilhagem. Se foram feitos prisioneiros, foi sobre os judeus que procuravam defender os seus bens. Entre os milhares de lojas, escritórios e armazéns hoje pilhados, citamos as salas de exposição e de venda da Citroën [...].

Todas as sinagogas, em Berlim, Hamburgo e noutras cidades, foram incendiadas e despojadas dos objetos preciosos que continham. Os estrangeiros que procuraram fotografar as sinagogas em chamas foram ameaçados pela polícia e as suas máquinas fotográficas foram confiscadas. [...] Em Munique, 6000 judeus receberam ordem para deixar o território do Reich em 48 horas.

Le Figaro, 11 de novembro, 1938.

*O mesmo que judia ou hebraica. **Auge

Doc. 17 - A Noite de Cristal

Doc. 17 - (A) Fachada de uma loja judaica destruída, Berlim, Alemanha, 10 de novembro de 1938



Fonte: National Archives and Records Administration, College Park, MD

Doc. 17 - (B) Sinagoga de Boerneplatz em chamas durante a "Noite de Cristal". Frankfurt am Main, Alemanha.



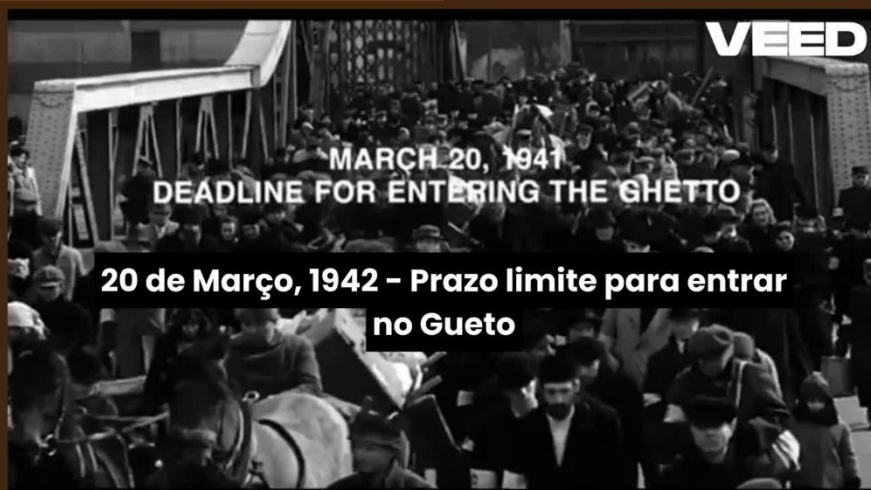
Fonte: Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz

Doc. 17 - (C) Mapa "Noite de Cristal"



Fonte: US Holocaust Memorial Museum

Doc. 18 - A lista de Schindler, 1993



Doc. 19 - (A) Testemunhos

Lodz (gueto na Polónia), 18 de dezembro de 1939

Diário de Mary Berg, 1945.

AUS PERSONEN, DIE ZUR UNTERSUCHUNG DER SAAT DER VERFÜHRER MAßNAHMEN, NACH DER SAAT MIT DEN TRÄNNEN DER GASTHEIT IN WANDERUNG ZU TRAGEN, WIRD DIES ANFÜHR GEGEHEN...

122 PERSONEN, WELCHE KAPF UND ZUGEN DES VERFÜHRER MAßNAHMEN, NACH DER SAAT MIT DEN TRÄNNEN DER GASTHEIT IN WANDERUNG ZU TRAGEN, WIRD DIES ANFÜHR GEGEHEN...

A man in a dark jacket sits at a table in a dimly lit room, looking at a map or document. A large fireplace is behind him, and a kitchen area is visible in the background.

Doc. 22 - A desumanização do judeu

“O antissemitismo é como matar pulgas. Livrarmo-nos das pulgas não é uma questão de filosofia. É uma questão de higiene. Em breve estaremos limpos. Não restam mais que umas vinte mil pulgas, e teremos acabado com elas na Alemanha!”

Himmler, em Kharkov, em abril de 1943.

Doc. 23 - Campos de concentração

Doc. 23 - (A) Comboios com destino para os campos de concentração



Fonte: Imagem presente no artigo escrito por Mariana Albuquerque, *Museu de Auschwitz repudia “fotos fúteis”*.

Doc. 23 - (B) Emblemas de identificação nos campos de concentração.



Fonte: United States Holocaust Memorial Museum, Washington

Doc. 24 - A chegada a Auschwitz

Em Auschwitz trabalhavam dois médicos da SS, que examinavam todos os que chegavam ao campo (...). Os aptos para o trabalho ficavam no campo, enquanto que os outros eram diretamente enviados para as câmaras. As crianças de pouca idade eram sempre enviadas para a morte, visto que não podiam trabalhar. Com frequência as mulheres queriam ocultar os seus filhos sob as suas roupas, mas quando os descobríamos, mandávamos imediatamente as crianças para as câmaras.

Queríamos que toda a ação fosse mantida em segredo, mas o cheiro originado pela incineração dos cadáveres inundava toda a região.

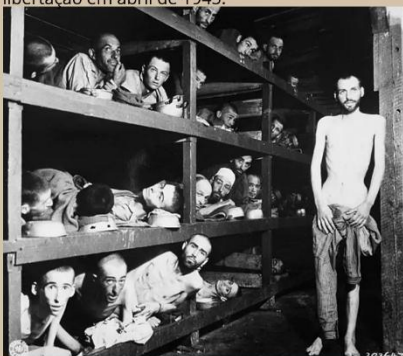
Declaração de Rudolf Hoess (comandante do campo de concentração de Auschwitz), no Julgamento de Nuremberga, 1946.

Doc. 25 - A lista de Schindler, 1993



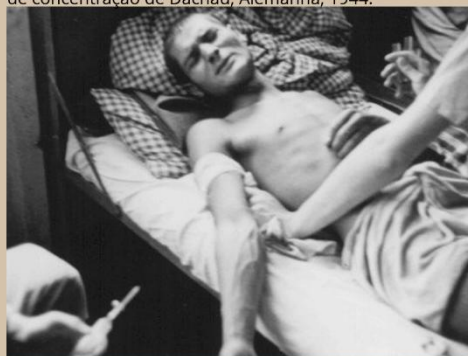
Doc. 26 - Campos de Concentração

Doc. 26 - (A) Trabalhadores escravizados nos dormitórios no campo de concentração após a libertação em abril de 1945.



Fonte: U.S. Defence Visual Information Center.

Doc. 26 - (B) Cigano vítima das experiências médicas nazis para transformar água marinha em água potável. Campo de concentração de Dachau, Alemanha, 1944.



Fonte: National Archives and Records Administration, College Park, MD

Doc. 27 - Testemunho de um sobrevivente

As vítimas desafortunadas eram levadas até ao corredor, onde lhes pediam para se despir.

Cada pessoa recebia uma toalha e um pedaço pequeno de sabão, entregues por dois homens vestidos de bata branca. E logo se amontoavam, nas câmaras de gás, onde só havia espaço para ficarem de pé.

Quando estavam todos lá dentro, eles fechavam a porta pesada.

Havia uma breve pausa.

Depois, homens da SS com máscaras de gás subiam até ao teto, abriam um compartimento e agitavam uma espécie de pó que estava em latas com a etiqueta "Zyklon, para uso contra vermes", fabricado por uma empresa em Hamburgo.

Essa mistura de cianeto transforma-se em gás a certas temperaturas.

Depois de três minutos... todos na câmara estavam mortos.

Excerto do relatório Vrba-Wetzler, feito por Rudolf Vrba e Alfred Wetzler, 1944.

Doc. 28 - O Genocídio

Doc. 28 - (A) Câmara de gás, Auschwitz



Fonte: WikipédiaMedia

Doc. 28 - (B) Cremação de corpos numa vala aberta



Fonte: The State Museum Auschwitz-Birkenau

Doc. 29 - O Rapaz do Pijama às Riscas, 2008



Doc. 30 - A solução final

Doc. 30 - (C) Cabelo das vítimas, em Memorial e Museu Auschwitz Birkenau.



Doc. 30 - (D) Sapatos das vítimas num depósito do campo de concentração de Auschwitz.



Doc. 31 - O Humanismo

Doc. 31 - (A) Irena Sendler



Cada criança salva com a minha ajuda é a justificativa da minha existência nesta terra e não um título de glória.

Doc. 31 - (B) Gino Bartali



Quero ser lembrado pelas minhas conquistas desportivas. Heróis de verdade são outros, aqueles que sofreram na alma, no coração, no espírito, na mente, que sofreram pelos seus entes queridos. Esses são os verdadeiros heróis. Eu sou só um ciclista.

Anexo 4 – Guião de Debate: A Influência da Propaganda e da Manipulação Informativa na Formação de uma Cultura Antissemita e o Processo de Desumanização no Holocausto:

Guião de Debate: A Influência da Propaganda e da Manipulação Informativa na Formação de uma Cultura Antissemita e o Processo de Desumanização no Holocausto

Duração: 60 minutos

Objetivo Geral:

Debater como a propaganda nazi e a manipulação informativa contribuíram para a formação de uma cultura antissemita, o processo de desumanização dos judeus, e refletir sobre como homens "normais" participaram em atrocidades, relacionando isso com o conceito de banalidade do mal (Hannah Arendt).

1. Estrutura do Debate

1.1. Introdução ao Debate (5 minutos)

Ler um excerto sobre a banalidade do mal de Hannah Arendt: *“O mal surge do falhanço em pensar. Ele desafia o pensamento, pois assim que o pensamento tenta interagir com o mal e examinar as premissas e princípios dos quais ele se origina, ele fica frustrado porque não encontra nada lá. Essa é a banalidade do mal.”* (Arendt, *Eichmann em Jerusalém: Um Relatório sobre a Banalidade do Mal*, 1963).

Apresentar as perguntas norteadoras:

- Como é que a propaganda nazi ajudou a moldar uma cultura antissemita e a justificar a perseguição e desumanização dos judeus?
- De que forma a manipulação informativa transformou a perceção dos judeus, permitindo a aceitação de políticas genocidas?
- Como é que homens "normais" puderam cometer atrocidades, e como é que o conceito de banalidade do mal ajuda a explicar este fenómeno?
- Existem paralelos entre a manipulação informativa e a propaganda atual?

1.2. Divisão dos Grupos e Tópicos de Debate (10 minutos)

Os alunos são divididos em quatro grupos, cada um com um foco específico:

Grupo 1: Propaganda e Cultura Antissemita

Explorar como os meios de comunicação nazi (cartazes, rádio, cinema) promoveram o ódio aos judeus e outros grupos.

Questões de apoio para os alunos:

- Quais eram as mensagens transmitidas?
- Como é que a propaganda reforçou estereótipos raciais e preconceitos?

Grupo 2: Manipulação Informativa e Desumanização

Discutir como a manipulação da informação (censura, controlo da imprensa) contribuiu para a desumanização dos judeus.

Questões de apoio para os alunos:

- Como é que a propaganda desumanizou os judeus, retratando-os como inimigos ou "menos que humanos"?
- Qual foi o papel das leis e políticas nazis, como as Leis de Nuremberga?

Grupo 3: A Banalidade do Mal e a Participação de Homens "Normais"

Refletir sobre como indivíduos comuns participaram em atos de genocídio, relacionando com o conceito de banalidade do mal.

Questões de apoio para os alunos:

- O que levou pessoas "normais" a cometer atrocidades?
- Como é que o cumprimento de ordens e a conformidade social contribuíram para o Holocausto?

Grupo 4: Paralelos com a Manipulação Informativa Atual

Estabelecer conexões entre a propaganda nazi e o uso contemporâneo de manipulação informativa e propaganda nas redes sociais e outros meios.

Questões de apoio para os alunos:

- De que forma é que as redes sociais podem ser usadas para promover ódio e desinformação?
- Quais são os riscos da desumanização em contextos modernos?

2. Apresentação de Argumentos (12 minutos)

Cada grupo terá 3 minutos para apresentar os seus principais argumentos:

Após cada apresentação, os outros grupos podem levantar questões ou refutar argumentos.

2.1. Debate Geral (30 minutos)

Início do debate aberto, incentivando o diálogo entre os grupos com perguntas desafiadoras:

1. Obediência e Moralidade

- Até que ponto a obediência a ordens superiores pode ser considerada uma justificativa moral para ações imorais?
- Como diferenciar cumprir ordens e ser cúmplice de um crime?
- Se fosses colocado numa posição semelhante, como reagirias? É possível saber com certeza?

2. Responsabilidade Individual e Coletiva

- No contexto do Holocausto, quem deve ser considerado responsável pelas atrocidades: os líderes, os executores diretos, ou ambos?
- É justo atribuir a mesma responsabilidade moral a alguém que "só obedeceu ordens" e a alguém que atuou por convicção ideológica?
- Como podemos determinar o grau de responsabilidade moral em situações de conformidade social extrema?

3. O Papel da Indiferença

- Hannah Arendt sugeriu que muitos dos perpetradores não agiam por ódio, mas por indiferença ou burocratização da violência. A indiferença pode ser considerada tão perigosa quanto o ódio?

- Ser indiferente ao sofrimento alheio é moralmente condenável? Porquê?

4. A Normalidade do Perpetrador

- Como interpretar o facto de que muitos dos perpetradores do Holocausto eram indivíduos aparentemente normais, sem histórico de violência ou traços psicopáticos? Isso sugere que qualquer pessoa, em determinadas circunstâncias, é capaz de cometer atrocidades?

5. Contexto Histórico e Lições Contemporâneas

- O conceito de banalidade do mal aplica-se apenas ao Holocausto, ou pode ser observado em outros contextos históricos e contemporâneos? Existem exemplos recentes de atrocidades cometidas por "homens normais"?
- Como podemos, como indivíduos e sociedade, evitar que o banal se torne perigoso?

6. Conformidade Social e Pressão de Grupo

- É possível resistir ao mal institucionalizado num regime totalitário? O que torna essa resistência tão difícil?
- O que nos impede de questionar a autoridade em situações extremas?

7. Reflexões Éticas e Filosóficas

- Até que ponto o conceito de banalidade do mal desafia a ideia tradicional de que atos de extrema maldade só podem ser cometidos por pessoas essencialmente más?
- A ausência de pensamento crítico e reflexão pessoal pode ser considerada uma forma de cumplicidade?
- O que é que o conceito de banalidade do mal nos ensina sobre a importância de pensar e agir de forma ética, mesmo em situações adversas?

3. Conclusão e Reflexão Final (3 minutos)

Reflexão sobre a importância do pensamento crítico para resistir à manipulação informativa.

Anexo 5 – Autorização para Utilização de Gravação Áudio no âmbito do Estágio Pedagógico

Pedido de Autorização para Utilização de Gravação Áudio no Âmbito de Estágio Pedagógico

Ao Diretor da Escola Secundária João Gonçalves Zarco

Eu, Beatriz Melo, estagiária do Mestrado em Ensino de História da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, venho por este meio solicitar autorização para a utilização de uma gravação áudio realizada durante a atividade de debate desenvolvida com os alunos das turmas do 12º 06 e do 12º 07, no âmbito do meu estágio pedagógico.

Com o intuito de analisar as intervenções dos alunos, no referido debate, e refletir sobre a prática pedagógica, foi realizada uma gravação apenas em formato áudio, com autorização prévia dos alunos, sem captação de imagem, garantindo assim a preservação da identidade visual e a proteção da privacidade dos participantes.

A gravação será utilizada **exclusivamente para fins pedagógicos e académicos**.

Comprometo-me a:

- Não divulgar publicamente a gravação fora do contexto académico;
- Não partilhar o conteúdo em redes sociais ou plataformas públicas;
- Garantir o anonimato dos alunos em qualquer transcrição ou referência feita;
- Eliminar a gravação após a conclusão do relatório de estágio, salvo indicação expressa em contrário por parte da escola.

Para que este uso seja possível, solicito a autorização expressa do Diretor da Escola e da Professora Cooperante.

Agradeço antecipadamente a vossa colaboração e compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz André Melo

Autorização do Diretor da Escola

Eu, José Alberto de Deus Ramos, Diretor da Escola

autorizo / ~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) a utilização da gravação áudio conforme descrito neste documento.

Data: 27/05/2025

Assinatura: [Assinatura]

Autorização da Professora Cooperante

Eu, Isabel dos Reis P.T. Silva Penela, Professora

Cooperante, autorizo / ~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) a utilização da gravação áudio conforme descrito neste documento.

Data: 27/05/2025

Assinatura: Isabel dos Reis P.T. S. Penela

Anexo 6 – Ficha: “Análise Crítica de Discursos Políticos”



Análise Crítica de Discursos Políticos

Lê atentamente as questões e responde de forma estruturada, fundamentando as tuas respostas com exemplos concretos. Obrigada!

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome *

A sua resposta

1. Pesquisa e identifica dois exemplos de discursos políticos falaciosos/tendenciosos sobre o mesmo tema, um de direita e outro de esquerda, proferidos, recentemente, em Portugal ou noutro país. Esses discursos podem ser retirados de entrevistas, debates, redes sociais, discursos políticos, entre outros.

Na caixa de resposta deves colar o link do discurso, debate (com os minutos/linhas especificados/das do momento do discurso ou debate que queres explorar), ou notícia de onde retiraste o exemplo selecionado.

Deves colocar o link da seguinte forma:

- Discurso 1 (Direita): [colocar link]
- Discurso 2 (Esquerda): [colocar link]

A sua resposta

2. Justifica a tua escolha explicando de que forma é que os dois discursos abordam o mesmo assunto de forma tendenciosa. *

A sua resposta

3. Na tua opinião, qual o objetivo desta perspetiva tendenciosa? *

A sua resposta

4. Atendendo aos exemplos escolhidos por ti, pesquisa, identifica e compara um discurso tendencioso frequentemente utilizado na propaganda da Guerra Fria, com uma das falácias identificadas nos discursos atuais. *

a) De que modo é que se assemelham?

b) Quais são as diferenças entre o contexto da Guerra Fria e o atual?

A sua resposta

5. Alguma vez foste influenciado por um discurso político tendencioso sem te aperceberes? *

Se sim, faz uma breve reflexão em que digas qual foi a informação e o qual foi o impacto que ela teve. Para além disto, refere que estratégias ou hábitos é que podes adotar para evitar seres novamente induzido em erro por discursos políticos tendenciosos.

Se não, explica como tens conseguido evitar este tipo de situação.

A sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Anexo 7 – Plano de aula sobre a Guerra Fria

Tema: OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL			
Subtema: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico			
Sumário: A consolidação de um mundo bipolar: A Guerra Fria - A questão alemã; Os vários conflitos e a tensão internacional durante o período da Guerra Fria; Análise de documentos diversificados.		Tempo letivo:	200 mins/ 150 mins
Aprendizagens Essenciais: Reconhecer que a realidade do após II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos;		Conceitos: Guerra-Fria	
Situação-problema: Caricatura referente ao clima de guerra improvável e paz impossível.			
Questões-orientadoras: - Porque é que Berlim se tornou o símbolo da discórdia entre o bloco capitalista e o bloco comunista? - Como é que a Guerra Fria influenciou as relações internacionais e os conflitos no século XX? - De que forma é que as duas superpotências disputaram a influência global durante a Guerra Fria? - Como é que se pode caracterizar este conflito?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Após as Conferências de Ialta e Potsdam, a Alemanha e a sua capital foram divididas e ocupadas pelas quatro potências vencedoras. No entanto, enquanto os Estados Unidos e o Reino Unido defendiam a autodeterminação dos povos e a reconstrução da Europa sob regimes democráticos, a União Soviética procurava consolidar a sua zona de influência no Leste Europeu, estabelecendo governos comunistas sob a sua tutela. A expansão do comunismo no primeiro ano de paz fez com que a Inglaterra e os Estados Unidos vissem a Alemanha como um aliado imprescindível à contenção da expansão do comunismo. Desta forma, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo dividiu-se em dois blocos antagónicos: o Ocidente, liderado pelos Estados Unidos e aliado às democracias europeias, e o bloco soviético, sob o comando da União Soviética. Na realidade, mais do que as ambições hegemónicas das duas superpotências, eram duas concepções opostas de organização política, económica e social que se confrontavam: de um lado, o liberalismo, assente sobre o princípio da liberdade individual; do outro, o marxismo, que subordinava o indivíduo ao interesse da coletividade. A tensão intensificou-se em 1947, quando os EUA lançaram o Plano Marshall, um plano de ajuda económica destinado a impulsionar a recuperação da Europa Ocidental e consolidar o capitalismo. Para a União Soviética este plano representava uma ameaça à sua influência na Alemanha e no Leste Europeu. A situação agravou-se ainda mais em junho de 1948, quando os Aliados Ocidentais implementaram uma reforma monetária, introduzindo o Deutsche Mark (DM) para substituir o desvalorizado Reichsmark. Esta decisão, que excluía a zona soviética, visava estabilizar a economia alemã ocidental, mas foi vista por Moscovo como uma tentativa de enfraquecer o seu controlo sobre a parte oriental do país. Em resposta, a União Soviética impôs um bloqueio total a Berlim	1. Explica as causas que levaram ao início da rivalidade entre os dois blocos antagónicos.	Motivação: Visualização do trailer do filme: <i>A Ponte dos Espiões</i> (2015). Escolhi este vídeo uma vez que inclui vários pontos que vão ser abordados na aula, nomeadamente: o Muro de Berlim, a rede de espionagem e o caso dos Rosenberg, o papel importantíssimo da propaganda e da educação e o clima de tensão e medo vivido. Link: https://www.youtube.com/watch?v=w5xx1zjovsA Análise de um mapa (Doc. 1- A e B) referente à divisão da Alemanha e da cidade de Berlim em quatro zonas de ocupação. Estes mapas irão ser um momento de recuperação de conhecimentos, em que os alunos vão relembrar a divisão deste território entre as potências vencedoras, segundo os acordos de Ialta e Potsdam. Vou também rever, de forma rápida, a questão da rivalidade inicial entre o comunismo e capitalismo durante a Revolução Russa, que, entretanto, foi interrompida pelo interesse mútuo em derrotar os regimes fascistas. Vou também fazer referência ao antagonismo político, económico e ideológico dos dois grandes blocos como justificação dos seus interesses de expansão e supressão do adversário. A partir disto, e do facto de Berlim se situar na zona de ocupação soviética, os alunos vão perceber que a Alemanha se tratou de um território fulcral para ambas as superpotências. Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 2). Este documento apresenta, sob o ponto de vista soviético, a razão pela qual foi imposto o Bloqueio a Berlim.	Participação oral e qualidade de intervenções.

Occidental, cortando todas as ligações rodoviárias, ferroviárias e fluviais entre a cidade e a Alemanha Ocidental. O objetivo era forçar os Aliados a abandonar os seus setores na cidade, permitindo que Berlim ficasse totalmente sob o domínio soviético. No entanto, os Estados Unidos e os seus aliados reagiram rapidamente, organizando a Ponte Aérea de Berlim. Esta operação massiva garantiu o abastecimento diário da população com alimentos, medicamentos e combustível, através de milhares de voos. Perante a ineficácia do bloqueio, Estaline ordena o seu levantamento a 12 de maio de 1949. No entanto, as consequências foram profundas: a Alemanha permaneceu dividida, com a criação da República Federal da Alemanha (RFA) no Ocidente e da República Democrática Alemã (RDA) no Oriente. Berlim tornou-se um símbolo da Guerra Fria e da divisão entre os blocos capitalista e comunista, consolidando a rivalidade entre os Estados Unidos e a União Soviética. 2. Neste contexto de tensão, e de forma a conter o comunismo e consolidar alianças político-militares, é formalizado, em abril de 1949, o Tratado do Atlântico Norte. Este documento, firmado entre os EUA, o Canadá e dez nações europeias (Inglaterra, França, Bélgica, Países Baixos, Luxemburgo, Noruega, Dinamarca, Islândia, Itália e Portugal), deu origem à Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN ou NATO. A criação da OTAN visava assegurar a presença militar norte-americana na Europa, reforçando a segurança da região contra a possível agressão soviética. Para além da OTAN, firmaram-se alianças multilaterais na América, na Oceânia, no Sudeste Asiático e no Médio Oriente. Estas alianças foram complementadas com diversos acordos de caráter político e económico, de tal forma que, em 1959, três quartas partes do mundo estavam alinhadas, de uma forma ou de outra, com o bloco americano.	2. Analisa as alianças defensivas criadas no ambiente de tensão da Guerra Fria.	Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 3 – A). Este documento permite abordar a resposta dos Aliados ao bloqueio, através da construção da Ponte Aérea. Isto será complementado com a análise de um documento iconográfico (Doc. 3 – B). Esta fotografia permite observar a alegria das crianças ao verem um avião de transporte, uma vez que isso significava que iam receber cuidados que não lhes eram prestados pelo bloco oriental. Finalmente, o documento escrito também aborda o levantamento do bloqueio, servindo como um momento de passagem para o próximo documento. Análise de um mapa (Doc. 4). Considerei a análise deste mapa importante uma vez que não só inclui a rede aérea de transportes e os aeroportos utilizados durante a ponte aérea, mas também inclui os territórios da futura RDA e RFA. Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 5-A). A leitura deste documento permite que alunos compreendam os princípios fundamentais da OTAN, como a defesa coletiva, a cooperação internacional e a segurança mútua entre os países membros (representados no mapa ao lado). Isto ajuda a contextualizar o papel da organização na geopolítica mundial e nas relações internacionais. Posterior referência à bandeira da OTAN (Doc.5 – B).	Observação do empenho, do interesse, da participação e da realização das tarefas propostas
Em resposta à criação da OTAN, à crescente influência dos Estados Unidos e dos seus aliados e à entrada da RFA para a OTAN, a União Soviética e os países do Leste Europeu formalizaram, em 1955, o Pacto de Varsóvia. Este tratado criou uma organização diametralmente oposta à OTAN, que veio apenas reforçar acordos bilaterais já existentes. Neste acordo ficou estabelecida uma aliança militar entre a URSS e nações como a Polónia, a Alemanha Oriental, a Checoslováquia, a Hungria, a Roménia, a Bulgária e a Albânia, consolidando um bloco de defesa sob liderança soviética. O Pacto de Varsóvia, além de garantir uma resposta militar coordenada em caso de conflito com a OTAN, servia como uma ferramenta de policiamento da ordem interna nos países do bloco comunista, intervindo militarmente em revoltas que ameaçavam a influência de Moscovo, como ocorreu na Hungria em 1956 e na Checoslováquia em 1968. Para além desta aliança, o triunfo do regime comunista ficou a dever-se a movimentos revolucionários nacionais que contaram com o incentivo ou o apoio declarado da URSS. Tal é o caso da China, onde, em outubro de 1949, Mao Tsé-Tung proclamou a instauração de uma República Popular. Embora o apoio de Moscovo aos revolucionários não se possa considerar decisivo para a vitória comunista, poucos meses depois da formação de um novo Governo os dois países assinaram, em Moscovo, um Tratado de Amizade, Aliança e Assistência Mútua, que colocou a China na esfera soviética. Apesar de, posteriormente, se ter afastado da URSS, a China seguiu, nos primeiros anos do regime comunista, o modelo político e económico do socialismo russo. O gigante asiático, a China Popular assumiu, ao lado da URSS, as suas obrigações na difusão do comunismo, participando ativamente na Guerra da Coreia e na guerra de libertação da Indochina.		Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 6- A). Este documento permite compreender a resposta soviética à OTAN no contexto da Guerra Fria e na divisão entre os blocos capitalista e comunista. Posterior referência ao emblema do Pacto (Doc.6-B). Visualização de um vídeo (Doc. 7). Neste vídeo, os alunos conseguem assistir à assinatura do Tratado de Amizade, Aliança e Assistência Mútua entre a URSS e a China. Desta forma, os alunos ficam a conhecer o objetivo desta aliança e as personagens históricas envolvidas. Análise de dois documentos iconográficos (Doc. 8 -A e B). Nestas duas imagens verifica-se a cooperação entre os dois países e é possível retirar uma resposta à questão deixada pendente no vídeo anterior: “Em que é que a China beneficiou deste tratado?”.	Interpretação e análise de fontes.

3. Fora da Europa, a Coreia foi palco de uma guerra sangrenta, cujas consequências ainda predominam. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Coreia, que havia sido uma colônia japonesa por 35 anos, foi dividida entre a União Soviética e os Estados Unidos em duas zonas de ocupação - no Paralelo 38 -, com planos para um futuro estado independente. Devido a desentendimentos políticos e influência dos seus apoiantes, as zonas formaram governos próprios em 1948. A Coreia do Norte foi liderada por Kim Il Sung em Pyongyang, e a Coreia do Sul por Syngman Rhee em Seul. Ambos alegavam ser o único governo legítimo de toda a Coreia, dando origem a confrontos de fronteira. Em 1950, numa tentativa de reunificar a Coreia sob a bandeira do comunismo, a Coreia do Norte, com o beneplácito da URSS e da China, invadiu a Coreia do Sul. Travou-se, assim uma violenta guerra em que se viveram momentos de grande tensão e confronto. O armistício, assinado em 1953, fez regressar a fronteira do local acordado entre a URSS e os EUA no final da Segunda Guerra Mundial. A fronteira do Paralelo 38 continua a ser uma das zonas mais tensas do mundo, vigiada por um grande contingente militar de ambos os lados. A morte de Estaline e a subida ao poder de Kruchchev em 1953, marcaram a retoma do diálogo entre as duas superpotências. Kruchchev propõe ao Ocidente uma “coexistência pacífica”, baseada na aceitação de um domínio conjunto do mundo. Em 1959, o dirigente soviético visita os Estados Unidos, num ambiente de cordialidade e aparente descontração. No entanto, esta aparente descontração não significava o fim da rivalidade, e as divergências entre os dois blocos continuavam a crescer.	3. Identifica os principais focos de tensão e conflito entre as duas superpotências.	Análise de um conjunto de mapas (Doc. 9- A) relativos à evolução da Guerra na Coreia. Esta sequência de mapas permite aos alunos visualizar, de forma rápida, os avanços e recuos das tropas ao longo dos anos deste conflito. Análise de um documento iconográfico (Doc.9- B). A análise desta fotografia permite abordar as consequências humanas deste episódio violento da história, fazendo um breve referência ao número de vítimas. Análise de um documento iconográfico (Doc. 10). A notícia da morte de Estaline permite aos alunos observar um momento de viragem na Guerra Fria, dando início a um período de desanuviamento. De forma a completar a informação anterior, os alunos vão ler e analisar um documento escrito (Doc. 11). Este documento permite compreender a destalinização iniciada por Kruchchev na União Soviética. Para além disto, o documento destaca a doutrina da coexistência pacífica, que marcou uma mudança nas estratégias diplomáticas entre a URSS e os EUA.
A cidade de Berlim, enclave ocidental dentro da Alemanha Oriental comunista, era um dos principais pontos de tensão. Durante a década de 1950, milhões de alemães orientais fugiram para a Alemanha Ocidental através de Berlim, escapando da repressão soviética à procura de melhores condições de vida no Ocidente. Essa fuga em massa, que enfraquecia economicamente e ideologicamente o regime da República Democrática Alemã, tornou-se insustentável. Para estancar essa evasão, a 13 de agosto de 1961, a União Soviética e o governo da RDA construíram o Muro de Berlim, isolando completamente o setor ocidental da cidade. O muro tornou-se o símbolo máximo da divisão do mundo em dois blocos e da impossibilidade de uma verdadeira coexistência pacífica entre o capitalismo e o comunismo.		Análise de um gráfico (Doc. 12), referente ao número de cidadãos da RDA que emigravam para a RFA, entre 1949 até 1970. A partir da análise deste gráfico os alunos vão poder constatar a emigração em massa da população que vivia do lado oriental para o lado ocidental. Este documento também serve de passagem para o próximo, na medida em que se observa uma queda nos valores referentes ao ano de 1961 para 1962. Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 13 - A). Neste documento estão expostas as razões pelas quais o Muro foi construído, contendo ao mesmo tempo, as aspirações que o bloco comunista tinha para este território. Este documento escrito irá ser complementado com a análise de um mapa (Doc. 13- B), com o esboço do Muro de Berlim finalizado. Análise de quatro documentos iconográficos (Doc. 14- A, B, C, D). Na primeira fotografia é apresentado aos alunos um exemplo de um soldado que desobedece às ordens por questões de moralidade. Na segunda e na terceira fotografia está representada a resiliência das famílias ao tentar manter o contacto, mesmo após terem sido separadas pelo Muro de Berlim. Na quarta fotografia vemos uma rua completamente separada pelo muro, que, entretanto, ao longo dos documentos é possível observar a evolução da sua construção.

Além da crise em Berlim, a rivalidade entre as superpotências atingiu um novo ponto crítico em 1962, com a Crise dos Mísseis de Cuba (14 a 28 de outubro). Este território, em 1959, tinha sido um ponto fulcral da expansão comunista, quando um punhado de revolucionários, sob o comando de Fidel Castro e Che Guevara derrubaram o ditador pró-americano Fulgêncio Batista. Inicialmente, o novo regime cubano não declarou abertamente a sua aliança com o bloco soviético. No entanto, depois das hostilidades dos EUA e tentativas de derrubar o governo, como a invasão à Baía dos Porcos, Fidel Castro aceita o apoio da URSS e Cuba torna-se um bastião avançado do comunismo na América Central. A influência soviética em Cuba confirma-se quando, em 1962, aviões americanos obtêm provas fotográficas da instalação na ilha, de mísseis russos de médio alcance, a apenas 150 km da costa norte-americana. Diante esta descoberta, a tensão entre as duas superpotências atingiu o seu auge, levando ao bloqueio naval imposto pelos Estados Unidos para impedir a chegada de mais armamento soviético a Cuba.		Análise de um documento iconográfico (Doc. 15). A partir desta imagem os alunos conseguem ver a construção do Muro de Berlim finalizada. Este documento evidencia a brutalidade e a complexidade do sistema de segurança para impedir fugas para o Ocidente. Visualização de um vídeo (Doc. 16). Neste vídeo é possível assistir a um discurso de John F. Kennedy na sua visita a Berlim ocidental em 1963. Neste vídeo, o presidente, ao falar dos dois mundos antagônicos, realça os números de emigração do mundo oriental e a necessidade da construção do Muro para impedir essas emigrações. Deste modo, coloca a Alemanha Ocidental como o bloco que oferece melhores condições de vida à sua população. Leitura e análise de um documento escrito (Doc. 17- A). Este documento contextualiza, de forma breve, a Revolução cubana e o seu impacto na Guerra Fria. Isto vai ser complementado com a análise de um documento iconográfico (Doc. 17- B), onde está simbolizada a aliança entre Cuba e a União Soviética. Visualização de um vídeo (Doc. 18). Neste vídeo o Presidente dos EUA dá o alerta da confirmação da presença de mísseis russos de capacidade nuclear em Cuba. Este vídeo transmite o clima de tensão e perigo resultante deste episódio. Análise de um documento iconográfico (Doc. 19). A partir deste documento os alunos vão poder observar a fotografia tirada da base de mísseis em Cuba.
Foi neste contexto que Vasily Arkhipov, um oficial da Marinha Soviética, desempenhou um papel crucial na prevenção de um conflito nuclear. Arkhipov estava a bordo do submarino soviético B-59, que patrulhava a região e estava equipado com um torpedo nuclear. Sem comunicação com Moscovo e sob a pressão das cargas de profundidade lançadas pela Marinha norte-americana como aviso, a tripulação do submarino acreditou que a guerra já havia começado. O capitão, Valentin Savitsky, preparou-se para lançar o torpedo contra os navios americanos, o que poderia ter desencadeado um conflito catastrófico. Contudo, a decisão exigia a aprovação de três oficiais a bordo, e Arkhipov foi o único a opor-se ao ataque, argumentando que deveriam emergir e aguardar ordens diretas de Moscovo. A sua atitude de recusa impediu uma escalada irreversível da guerra, tornando-o uma peça-chave na manutenção da paz mundial. A gravidade da crise em Cuba abre as portas a um desanuviamento nas relações internacionais, devido à consciência do perigo. Os dois blocos multiplicam os acordos para a limitação do arsenal nuclear e intensificam as relações comerciais. Esta crise acabou por se resolver através de cedências mútuas: Kruchchev aceita retirar os mísseis, enquanto os Estados Unidos se comprometem a não tentar derrubar, novamente, o regime cubano. 4. A Guerra Fria foi uma autêntica “guerra de nervos” em que cada bloco procurou suplantar ao outro, quer em armamento quer na ampliação das suas áreas de influência. Enquanto isso, uma gigantesca máquina de propaganda inculcava nas populações a ideia da superioridades do seu sistema e a rejeição e o medo do lado contrário, ao qual se atribuíam as intenções mais sinistras e os planos mais diabólicos. É neste contexto que os serviços de informação e segurança (CIA e KGB) ganham um crescente	4. Carateriza a Guerra Fria.	Análise de um documento iconográfico (Doc. 20). A partir desta caricatura os alunos vão conseguir retirar aquilo que foi acordado entre as duas superpotências de modo a conseguir resolver a crise dos mísseis de Cuba. Momento de aula “<i>Sabias que ...?</i>”. Neste momento da aula, vou dar a curiosidade de quem foi Vasili Arkhipov. Considerei importante falar deste homem, uma vez que a sua atitude, muito provavelmente, salvou a humanidade de uma 3ª guerra mundial. Para além disto, esta história também prova que apenas pessoa pode fazer toda a diferença. Resolução da situação-problema. Neste momento da aula, irei caracterizar um pouco a Guerra Fria. Esta imagem não só representa muito bem o conceito de Guerra Fria como aborda, de forma sucinta, a questão da corrida ao armamento. Análise de três documentos iconográficos (Doc. 21 – A, B e C). O primeiro documento permite abordar a questão da espionagem, com o exemplo dos Rosenberg. O segundo e terceiro documento correspondem aos serviços secretos dos EUA e da URSS, respetivamente.

protagonismo, alimentando com os seus espões e agentes secretos um clima de suspeita e fanatismo. O mundo da espionagem envolveu tanto as duas potências como os seus aliados e criou um clima de suspeição permanente que deu origem a operações rocambolescas. Porém, algumas delas não tiveram sucesso, como é o caso do célebre avião americano U-2, abatido pelos soviéticos em maio de 1960, enquanto tirava fotografias do território russo. Para além disto, assistiu-se ao caso dos espões Julius e Ethel Rosenberg. Acusados de fornecerem informações ao governo soviético que lhes permitiram acelerar o desenvolvimento da bomba atômica, os Rosenberg foram, até hoje, as únicas pessoas condenadas à morte nos Estados Unidos por espionagem. O julgamento decorreu em plena histeria macartista. O macartismo, também conhecido como o Segundo Pânico Vermelho, foi a repressão política, com perseguição de indivíduos de esquerda e uma campanha que espalhou o medo da influência comunista nas instituições americanas nos Estados Unidos durante o final da década de 1940 até a década de 1950.	Análise de um documento iconográfico (Doc. 22). Este documento permite abordar a perseguição Maccarthista nos EUA. De forma a complementar a informação anterior, os alunos vão observar um excerto de um filme macartista (Doc. 23 - A), em que é feita uma descrição depreciativa de comunistas, ao mesmo tempo que tenta incutir o medo nos espectadores. De seguida, os alunos vão visualizar um vídeo (Doc. 23-B), em que o mesmo discurso é apresentado, porém do lado inverso. Neste excerto é destacada a grande desigualdade de condições de vida da população. Análise de seis documentos iconográficos (Doc. 24 – A, B, C, D, E e F). Neste momento da aula irei apresentar vários exemplos de propaganda, contrastando a propaganda comunista e a capitalista, num ataque de ambos os lados. Atividade: “Debater o discurso falacioso na propaganda da Guerra Fria vs Discurso Político Atual”. Esta atividade tem como objetivo compreender e analisar como falácias argumentativas foram e continuam a ser utilizadas na propaganda política, comparando o contexto da Guerra Fria com o cenário político mundial atual. Esta atividade estimula o pensamento crítico, a análise de discurso e a comparação histórica, ajudando os alunos a compreenderem como o discurso falacioso pode influenciar a sociedade.
	T.P.C.: Realização de uma ficha no Classroom que visa complementar a atividade referida acima.
Competências específicas da História: • Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos; (A; B; C; D; F; I) • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I) • Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I) • Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (C; D; F; I) • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (A; B; C; D; F; I) • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (A; B; C; D; F; G; H; I) • Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; (A; B; C; D; F; G; H; I) • Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; (A; B; C; D; E; F; G; H; I) • Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; (A; B; C; D; E; F; G; H; I) • Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados; (A; B; C; D; F; I; J) • Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas; (A; B; C; D; E; F; G; H; I) • Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A; B; C; D; E; F; G; H; I; J) • Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços; (A; B; C; D; E; F; G; H; I; J)	

Anexo 8 – Apresentação da aula sobre a Guerra Fria

Dia 29 de Janeiro de 2025

Sumário:

- Análise dos conflitos que conduziram a momentos de maior tensão internacional durante o período da Guerra Fria.
- Análise de documentos diversificados;
- Atividade de promoção do pensamento crítico através da realização de uma ficha de trabalho relativa à análise crítica de discursos falaciosos/tendenciosos durante a Guerra Fria e na atualidade.

Páginas: 26 até 37

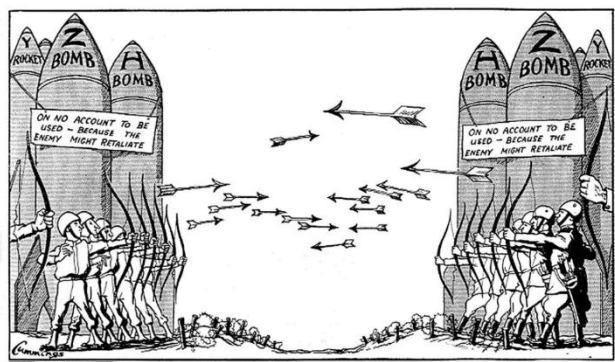
Aprendizagens Essenciais

Reconhecer que a realidade do após II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos;

Conceitos:

- Guerra Fria

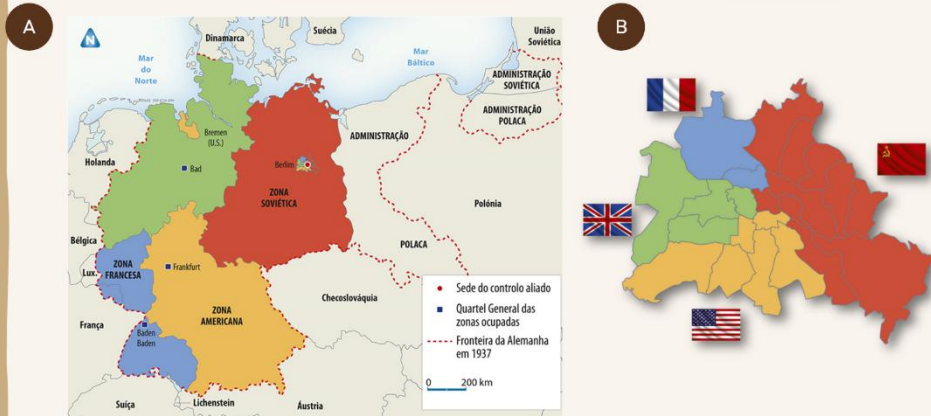
Situação-Problema



Tradução: Não devem ser usadas em qualquer circunstância porque o inimigo pode retaliar.

Fonte: schoolhistory.org.uk

Doc. 1 – Divisão da Alemanha e da cidade de Berlim



Fonte: PowerPoint: “Berlim, no centro da Guerra Fria”, do Manual *Um novo Tempo da História*.

Doc. 2 – O Bloqueio de Berlim

Página 26

O governo soviético tomou conhecimento da nota de 6 de julho, segundo a qual o Governo [americano] justifica a situação atual de Berlim com as medidas tomadas pelas autoridades soviéticas. O Governo soviético considera inaceitável essa forma de ver; considera que a atual situação resulta do facto dos governos dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e da França terem violado as decisões comuns tomadas sobre a Alemanha e sobre Berlim pelas quatro grandes potências, procedendo a uma reforma monetária separada, introduzindo uma moeda especial nos setores ocidentais de Berlim e perseguindo uma política de desmembramento da Alemanha.

Nota do Governo da URSS aos governos dos Estados Unidos, Inglaterra e França, 14 de julho de 1948

Doc. 3 – Bloqueio de Berlim e a Ponte Aérea

Página 26

A No fim de março de 1948, os Soviéticos começaram a cortar as linhas de comunicação terrestre para Berlim Ocidental, umas atrás das outras. [...] Em 20 de junho, a circulação entre as zonas [de ocupação] foi interrompida. O objetivo era evidente: forçar os Ocidentais à retirada, ficando toda a cidade sob o seu controlo.

Os aliados ocidentais responderam a esse desafio com uma ponte aérea. Foi no dia 25 de junho que essa operação se iniciou, a mais grandiosa da história da aviação moderna, que salvaguardou a liberdade da população de Berlim Ocidental. Entre 25 de junho de 1948 e o mês de maio de 1949, cerca de um milhão e meio de toneladas das mais diversas mercadorias, víveres, carvão, matérias-primas e medicamentos chegaram por ar. [...]

Na noite de 12 de maio de 1949, os Russos levantaram o bloqueio. Os seus objetivos – quebrar a resistência dos habitantes e compelir as potências ocidentais a abandonar o local – não fora alcançado. Berlim permanecia o bastião do Ocidente.

Konrad Adenauer, primeiro chanceler da República Federal Alemã (1876-1967), *Mémoires 1945-1953*, Hachette, 1965

B Crianças de Berlim comemoram a chegada de um avião de transporte, ao Aeroporto de Tempelhof (julho de 1948).



Fonte: German Press Agency. Fotografia desconhecida.

Doc. 4 – Bloqueio de Berlim e Ponte Aérea (1948–1949)

Página 26



Doc. 5 – O Tratado do Atlântico Norte (4 de Abril de 1949)

Página 30

A Os Estados Partes no presente Tratado, reafirmando a sua fé nos intuítos e princípios da Carta das Nações Unidas e o desejo de viver em paz com todos os povos e com todos os Governos.

Decididos a salvaguardar a liberdade, herança comum e civilização dos seus povos, fundadas nos princípios da democracia, das liberdades individuais e do respeito pelo direito, [...]

Acordam no presente Tratado do Atlântico Norte:

Art. 1.º – As Partes comprometem-se, de acordo com o estabelecido na Carta das Nações Unidas, a regular por meios pacíficos todas as divergências internacionais em que possam encontrar-se envolvidas por forma que não façam perigar a paz e segurança internacionais. [...]

Art. 3.º – A fim de atingir mais eficazmente os fins deste Tratado, as Partes, tanto individualmente como em conjunto, manterão e desenvolverão, de maneira contínua e efetiva, pelos seus próprios meios e mediante mútuo auxílio, a sua capacidade individual e coletiva para resistir a um ataque armado. [...]

Art. 5.º – As Partes acordam que um ataque armado contra uma ou mais de entre elas que sobrevenha na Europa ou na América do Norte será considerado como um ataque dirigido contra todas as Partes e, em consequência, acordam que, se tal ataque se produzir, cada uma delas, no exercício do direito de legítima defesa, individual ou coletiva, que reconhece o artigo 51.º da Carta das Nações Unidas, assistirá a Parte ou Partes assim atacadas, tomando imediatamente, individualmente ou de acordo com as demais, as ações que julgar necessárias, incluindo o emprego da força armada, para restabelecer e assegurar a segurança na região do Atlântico Norte.

Tratado do Atlântico Norte, Washington, 4 de abril de 1949



B Logotipo da Organização do Tratado do Atlântico Norte



Fonte: de NATO em nato.int

Doc. 6 – O Pacto de Varsóvia (14 de Maio de 1955 – 1991)

Página 32

A Tratado de amizade, de cooperação e assistência mútua, concluído entre a Albânia, Bulgária, Hungria, República Democrática Alemã, Polónia, Roménia, URSS e Checoslováquia [...].

Art. 1.º – As Partes contratantes comprometem-se, em conformidade com a Carta da Organização das Nações Unidas, a absterem-se nas suas relações internacionais de ameaças de violência ou da sua aplicação e a resolverem os seus litígios internacionais por meios pacíficos, de forma a não ameaçarem a paz e a segurança mundiais [...].

Art. 4.º – Em caso de agressão armada na Europa contra um ou vários dos Estados signatários do Tratado [...] cada Estado signatário do Tratado, exercendo o seu direito à autodefesa individual ou coletiva de acordo com o artigo 51.º da Carta da Organização das Nações Unidas, concederá ao Estado ou Estados vítimas de uma tal agressão assistência imediata [...].

Tratado de Amizade, Cooperação e Assistência Mútua (Pacto de Varsóvia), Varsóvia, 14 de maio de 1955

B Emblema do Pacto de Varsóvia.
No círculo, lê-se: "União da Paz e do Socialismo."
Em baixo: "Pacto de Varsóvia"



Fonte: Fenn-O-maniC, em Wikimedia

Doc. 7 – Tratado de Amizade, Aliança e Assistência Mútua (14 de fevereiro 1950)



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=suDI3gWAgBE>

Doc.8 – Tratado de Amizade, Aliança e Assistência Mútua (1950 – 1979)

Página 32

A “Nós ajudamos os nossos amigos ao partilhar a nossa experiência” - Póster da década de 1950



Fonte: redavantgarde.com

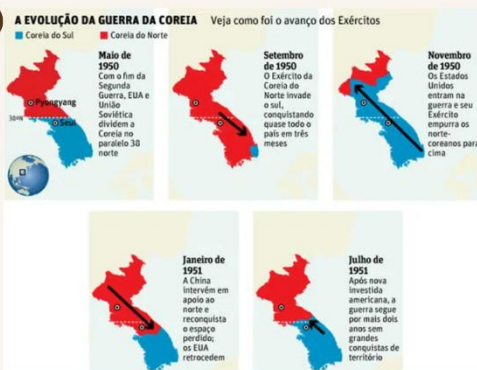
B “A nossa amizade é forte como o aço!” - Póster de 1958



Fonte: redavantgarde.com

Doc. 9 – A Guerra da Coreia (1950-1953)

A



Fonte: Julia Bezerra – Toda Matéria

B

Uma jovem coreana a carregar o seu irmão mais novo nas costas. Ao fundo, um tanque M-46 parado, em Haengju, Coreia (9 de junho de 1951)



Fonte: de Maj. RV Spencer, UAF (Marinha). Em Flickr

Doc. 10 – Morte de Estaline (5 de março de 1953)



A primeira página apresenta na manchete: "JOSEF STALIN ESTÁ MORTO!; Governo de 29 anos do ditador terminou; Nenhum sucessor revelado".

Fonte: THE DES MOINES REGISTER, Iowa, 6 de março de 1953

Doc. 11 – Período de desanuviamento (1953)

Camaradas! A fim de não se repetirem os erros do passado, o Comitê Central do PCUS pronunciou-se contra o culto da personalidade [...] até porque Estaline foi exaltado em demasia. O estabelecimento de relações de amizade entre a URSS e os EUA, da maior importância para a paz no mundo inteiro, deve assentar em cinco grande princípios da coexistência pacífica - respeito mútuo da integridade territorial e da soberania, não-agressão, [...] igualdade e direitos recíprocos, coexistência pacífica e cooperação económica. Então, teremos conseguido uma grande vitória para toda a humanidade.

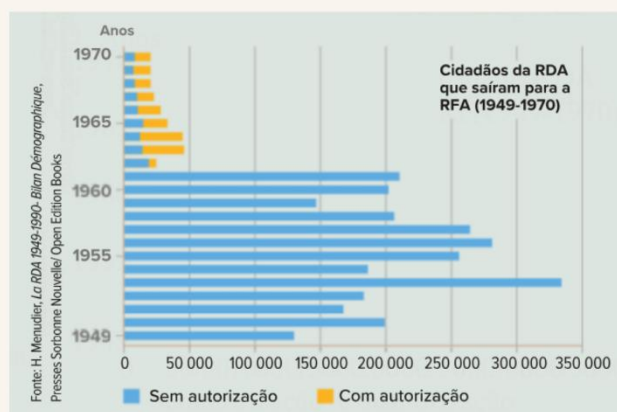
Kruchchev, Relatório do XX Congresso do PCUS, 1956

Nikita Kruchchev (1953-1964) em Beltsville, Maryland, EUA (1959)



Fonte: Stock Imagens

Doc.12 – Número de cidadãos da RDA que saíram para a RFA (1949-1970)



Página 28

Doc.13 – O Muro de Berlim sob o ponto de vista da RDA

Página 28

A A data de 13 de agosto evocará sempre para nós este domingo de 1961 em que o Exército Popular Nacional, as tropas fronteiriças da RDA, as forças especiais da polícia e as milícias armadas da classe operária tomaram o controle da nossa fronteira com Berlim Oeste e a RFA. [...] Os nossos adversários esforçavam-se metodicamente para arruinar a RDA. [...] Desrespeitavam as nossas fronteiras e a nossa soberania, tentavam enfraquecer a nossa economia aliciando a nossa mão de obra qualificada, apropriando-se dos nossos bens e especulando com a nossa moeda. A Guerra Fria atingira um ponto culminante e a tensão na Europa aumentava perigosamente [...] Na RFA, imaginava-se já as tropas do exército alemão ocidental a desfilar sob a Porta de Brandeburgo. O 13 de agosto pôs fim a estas divagações. [...] Não restam dúvidas de que, neste dia, salvamos a paz da Europa. Acabámos de criar uma nova situação, na qual o socialismo pode desenvolver-se melhor e mostrar as suas virtudes.

Editorial do *Neues Deutschland*, órgão oficial do Partido Comunista Este-alemão, 14 de agosto de 1961

B Mapa de 1962, com o Muro de Berlim a dividir a cidade em Leste e Oeste.



Fonte: Biblioteca da Sociedade Geográfica Americana, Bibliotecas da Universidade de Wisconsin-Milwaukee

Doc.14 – O Muro de Berlim (1961 – 1989)

A



Soldado da Alemanha Oriental ajuda um menino a atravessar o Muro de Berlim, 1961.

Fonte: RareHistoricalPhotos

B



Duas meninas na Alemanha Ocidental conversam com os avós na janela da sua casa na zona leste, separadas por uma barricada de arame farpado. (14 de agosto de 1961)

Fonte: Keystone/Getty Images

Doc.14 – O Muro de Berlim (1961–1989)

C

Moradores de Berlim Ocidental a mostrar os seus filhos aos avós que moram no lado oriental, 1961.



Fonte: RareHistoricalPhotos

D

Crianças no Muro de Berlim na Sebastianstrasse, Berlim - Kreuzberg (1964)



Fonte: Fotografia de Lehnartz/ullstein bild via Getty Images

Doc. 15 - O Muro de Berlim na sua versão final



Fonte: PowerPoint: "Berlim, no centro da Guerra Fria", do Manual *Um novo Tempo da História*.

Doc. 16 - O Muro de Berlim sob o ponto de vista da RFA (1963)



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=cP3xq0COnTg>

Doc.17 - Revolução Cubana (1953 - 1959)

A

Em 1956 o advogado Fidel Castro Ruz desembarcou com 81 seguidores no sudeste de Cuba. [...] Refugiaram-se nas montanhas onde criaram um exército e iniciaram uma violenta guerra de guerrilha. [...] A oposição política formou uma aliança contra o ditador [Fulgêncio Batista] e reconheceu Castro como dirigente. [...] Após a vitória Castro foi nomeado como chefe do governo. [...] Após a nacionalização das refinarias de petróleo e de outras propriedades norte americanas, em 1960, teve lugar a rutura com Washington e o embargo dos Estados Unidos. Pouco depois, Moscovo e Havana assinaram um tratado militar de cooperação [...]; a Guerra Fria chegara às Caraíbas.

Klaus Blocher, *História do Século XX, 1950-59*, Temas e Debates, Visão, 1999

B

Fidel Castro com Nikita Khrushchev no Mausoléu de Lenin, na Praça Vermelha, em Moscovo (7 de maio de 1964).



Fonte: Foto de Hulton Archive/Getty Images)

Doc. 18- Mísseis de Cuba (outubro de 1962)



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=f7KXD-XCRdl>

Doc. 19- Mísseis de Cuba (1962)

Vista aérea do local de lançamento de mísseis balísticos de médio alcance de San Cristobal, Cuba. (1 de novembro de 1962)



Fonte: Força Aérea dos EUA, <http://www.af.mil/photos>

Doc. 20 - Termos de "poz"

Tradução: "Promessa de bilheteria dos EUA de não invadir Cuba". Na porta: "Sala de adereços, proibida a entrada e inspeção!"



Fonte: Library of Congress/Corbis/VCG via Getty Images

SABIAS QUE?



Fonte: Brewminate.com



"Vasili Arkhipov é sem dúvida a pessoa mais importante da história moderna, graças a quem 27 de outubro de 2017 não é o 55º aniversário da Terceira Guerra Mundial." - Max Tegmark, presidente do Future of Life Institute, 27 de outubro de 2017.

Doc. 21 – A Espionagem e Serviços Secretos

A Julius e Ethel Rosenberg, nos EUA após serem considerados culpados pelo tribunal. (1951)



Fonte: Divisão de Impressões e Fotografias da Biblioteca do Congresso, Coleção de Fotografias do New York World-Telegram e do Jornal Sun



Fonte: <http://www.law.cornell.edu/uscode/50/403m.html>



Fonte: jgaray

Doc. 22 – A Perseguição Maccarthista



O senador Joseph McCarthy mostra a infiltração dos comunistas no território americano. Washington, DC, 9 de junho de 1954.

Fonte: Getty Images

Doc. 23 (A) – Capitalismo vs Comunismo



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=f4DuOrtEWzQ>

Doc. 23 (B) – Capitalismo vs Comunismo



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=f4DuOrtEWzQ>

Doc. 24 – A força da propaganda



Fonte: M. Cheremnykh

"Nós plantamos vida";
"Dois mundos – dois projetos".
"Eles semeiam a morte";

Isto é o
amanhã?
A América sob o
comunismo



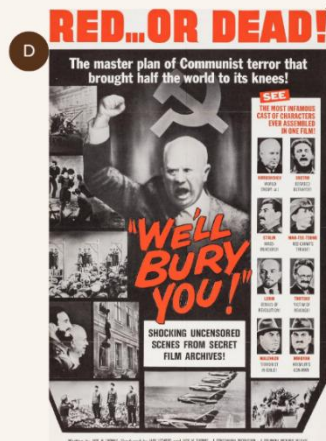
Fonte: Autor desconhecido, Catechetical Guild

Doc. 24 – A força da propaganda

Página 36



Liberdade à americana, cartaz soviético de 1949-50. No anexo-círculo, "Wall Street". Nos retângulos: em cima, à esquerda, "liberdade de imprensa"; em baixo, à esquerda, "liberdade de opinião"; em cima, à direita, "liberdade individual"; em baixo, à direita, "liberdade de reunião e de manifestação".



Doc. 24 – A força da propaganda

E

O principal objetivo [dos programas escolares] é mostrar o triunfo das ideias marxistas-leninistas na História da Humanidade, a importância para a história universal da grande revolução socialista de outubro [...]. Deve mostrar-se claramente os grandes sucessos do regime socialista e da ideologia comunista, a sua imensa superioridade relativamente ao regime capitalista em putrefação e à ideologia burguesa; apresentar de uma maneira persuasiva o papel organizador e inspirador do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) para a criação da sociedade comunista, a melhor e a mais justa sociedade de toda a Terra.

Resolução do Comité Central do PCUS, 25 de abril de 1960

F



Fonte: Capitão América #78 (1954)

Anexo 9 – Apresentação da Palestra: “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto da (Des)informação e na Educação”

Escola Secundária João Gonçalves Zarco

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA
JOÃO GONÇALVES
ZARCO
MATOSINHOS

Palestra

Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã?
O Impacto na (Des)informação e na Educação

Presença da Jornalista Márcia Gonçalves e da Professora Sara Trindade

5 de maio de 2025

Anexo 10 – Apresentação da Professora Sara Trindade na Palestra:
“Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto da (Des)informação e na Educação”

**ÉTICA E
INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL**

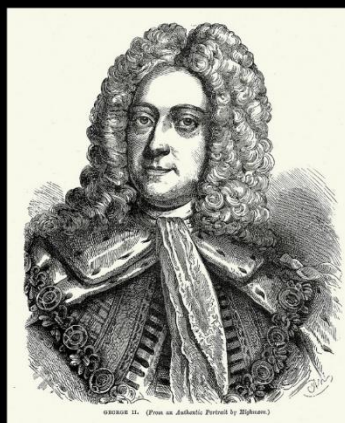
SER OU NÃO SER...

Sara Dias-Trindade
FLUP - Mestrado em Ensino de História



A manipulação ao longo da História

c. 1700:
Jorge II enfrentava uma rebelião e precisava mostrar a sua força.
Foram publicadas notícias falsas sobre uma suposta doença do Rei, provenientes de fontes do lado dos rebeldes.
História foi republicada por outros impressores.



A manipulação ao longo da História

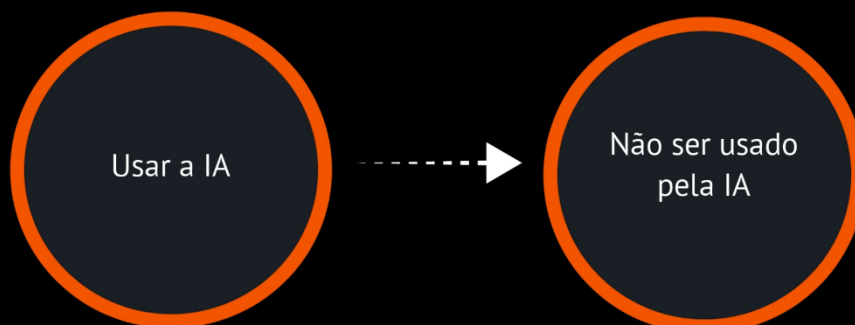


A manipulação ao longo da História



Adaptação radiofónica de War of Worlds de HG Wells, em 1938

O QUE TEMOS DE SABER PARA...



A manipulação agora

PROVA DOS FACTOS

Imagens de filmes e vídeos antigos: a verdade sobre a desinformação que está a ser arma nos motins em França

Imagens que mostram jovens a conduzir uma carrinha da polícia não são dos motins em França, mas de um filme. É um dos exemplos de desinformação em torno dos distúrbios em Paris.

 Falso

Marta Leite Ferreira
3 de Julho de 2023, 14:12



Estas imagens misto a ser apresentadas como sendo dos motins em França, mas na verdade são de uma cena do filme *Adèle, de 2022*.



Close to home, in 1917 during the First World War, British newspapers such as the Times and the Daily Mail ran a campaign story claiming that the Germans were using chlorine gas. The headline of the article read: "The Germans are using chlorine gas." The article was a hoax, and the story was later exposed as a lie.

The story came from a British government department and was intended to boost morale. The article was a hoax, and the story was later exposed as a lie.

Fake news now

In recent years, there has been an explosion of fake news. Fake news is any statement or claim that is false or misleading. Fake news can be used for a variety of purposes, including to spread disinformation, to influence public opinion, or to cause harm.

Fake news can be spread in many ways, including through social media, through email, or through text messages. Fake news can be spread by individuals, by groups, or by governments.

Fake news can be spread in many ways, including through social media, through email, or through text messages. Fake news can be spread by individuals, by groups, or by governments.

The future of fakes

Over the years, the development of technology has helped fake news spread. Fake news can be spread more easily than ever before, and it can be spread to a large number of people in a short amount of time.

Fake news can be spread more easily than ever before, and it can be spread to a large number of people in a short amount of time.

Fake news can be spread more easily than ever before, and it can be spread to a large number of people in a short amount of time.



Entre o bom e o mau...

characterai

+ Create

Discover

Historical characters

Avatar: Creating & Writing

George Washington
By: [Avatar]
1,000+ likes

John F. Kennedy
By: [Avatar]
1,000+ likes

Wong Wing
By: [Avatar]
1,000+ likes

Donald Trump
By: [Avatar]
1,000+ likes

Try writing

Character Assistant
100+ likes

Character Assistant
100+ likes

Character Assistant
100+ likes

Create a Character

Not writing with me? Characterai Create one of your own! Characterai will be your character's best friend, and more!

Create a Character

Alerta aos leitores e espectadores: esta alegada notícia da CNN que está a circular sobre ataque cibernético é falsa

CNN Portugal

29 de Maio 12:56



"Bruxelas (CNN) — Em uma onda sem precedentes de ataques cibernéticos, infraestruturas críticas em toda a Europa foram alvo na manhã de segunda-feira, no que as autoridades estão chamando de um dos maiores ataques cibernéticos coordenados da história. As agências de segurança cibernética da União Europeia apontaram grupos apoiados pelo Estado russo como os principais suspeitos por trás das interrupções generalizadas.

Redes elétricas, instituições financeiras, aeroportos e sistemas de saúde em mais de 15 países

Anexo 11 – Questionário final da Palestra: “Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto na (Des)informação e na Educação”:



Palestra *Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto na (Des)informação e na Educação*

Solicitamos o preenchimento deste formulário para conhecermos a **tua opinião** relativamente à palestra *Inteligência Artificial: Aliada ou Vilã? O Impacto na (Des)informação e na Educação*, realizada no dia 05 de maio de 2025, no Auditório ZARCO.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Turma *

A sua resposta

1. Classifica a atividade de 1 a 5 *

	1	2	3	4	5	
Muito Fraco	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

2. Fiquei a compreender melhor o que é a Inteligência Artificial. *

- ☐ 1 - Discordo totalmente
- ☐ 2 - Discordo
- ☐ 3 - Concordo
- ☐ 4 - Concordo totalmente

3.A palestra foi bem organizada.

- ☐ 1 - Discordo totalmente
- ☐ 2 - Discordo
- ☐ 3 - Concordo
- ☐ 4 - Concordo totalmente

4. A palestra ajudou-me a perceber como a IA pode ser utilizada para manipular informação. *

- ☐ 1 - Discordo totalmente
- ☐ 2 - Discordo
- ☐ 3 - Concordo
- ☐ 4 - Concordo totalmente

5. Esta atividade ajudou a desenvolver o meu pensamento crítico em relação à informação que encontro online. *

- ☐ 1 - Discordo totalmente
- ☐ 2 - Discordo
- ☐ 3 - Concordo
- ☐ 4 - Concordo totalmente

6. A palestra contribuiu para uma melhor compreensão do impacto da Inteligência Artificial na (des)informação. *

- ☐ 1 - Discordo totalmente
- ☐ 2 - Discordo
- ☐ 3 - Concordo
- ☐ 4 - Concordo totalmente

7. A palestra contribuiu para uma melhor compreensão do impacto da Inteligência Artificial na educação. *

- ☐ 1 - Discordo totalmente
- ☐ 2 - Discordo
- ☐ 3 - Concordo
- ☐ 4 - Concordo totalmente

8. A palestra ajudou-me a perceber que a manipulação de informação não é um fenómeno exclusivo à atualidade. *

- ☐ 1 - Discordo totalmente
- ☐ 2 - Discordo
- ☐ 3 - Concordo
- ☐ 4 - Concordo totalmente

9. Qual foi o momento ou parte da palestra de que mais gostaste? *

A sua resposta

10. Que temas gostarias de ver abordados noutras sessões/palestras?

A sua resposta

Comentários

A sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Anexo 12 – Guião de Atividade: Workshop “Pensar Antes de Partilhar: A Construção da Verdade no Digital”

Workshop:

Objetivos:

- Consolidar os conhecimentos adquiridos durante a palestra, através de atividades práticas.
- Estabelecer ligações entre as formas históricas de propaganda e os atuais mecanismos de desinformação com IA.
- Promover uma leitura crítica de imagens e discursos manipulativos, contextualizando-os historicamente.
- Identificar comportamentos e estratégias que ajudam a evitar a manipulação informativa.
- Estimular o trabalho colaborativo e a comunicação eficaz através de meios digitais.
- Fomentar o protagonismo estudantil na sensibilização da comunidade escolar.
- Reforçar a atualidade da disciplina e o seu papel na compreensão crítica do mundo.

Atividade 1 – Cartaz de apelo a comportamentos preventivos:

Divide-se a turma em 5 grupos. Funções de cada grupo:

Grupo 1: Encarregue de fazer cartaz digital criativo, direto, visualmente apelativo, com linguagem jovem e educativa, com um código QR de modo a remeter para o cartaz digital informativo elaborado pelo Grupo 2.

Grupo 2: Criar página digital informativa onde devem estar enumerados alguns comportamentos que ajudam a combater a informação.

Grupo 3 e 4: Selecionar e descrever comportamentos pessoais que ajudam a combater a desinformação.

Grupo 5: Pesquisar, listar e descrever sites e fontes confiáveis.

Este cartaz deve ser impresso e divulgado pela escola. O objetivo é criar um conteúdo visual que ajude outros alunos a resistirem a técnicas de manipulação, com consciência histórica e digital.

Anexo 13 – Documento PDF informativo de comportamentos preventivos à desinformação, feito pela Turma 12.º X:

Comportamentos/ Dicas para combater a Desinformação!



“Os cidadãos devem estar em posição de saber que estão a ser confrontados com interferência, manipulação da informação e desinformação. E é por isso que também buscaremos fortalecer a conscientização e a resiliência social.” Discurso do Comissário McGrath na Conferência sobre Manipulação e Interferência de Informações Estrangeiras (FIMI) na Comissão Europeia. Este tipo de discurso reforça a importância e atenção que temos que ter na verificação das notícias e informações que encontramos, bem como a forma como as instituições/organizações, neste caso a União Europeia, pretendem agir para travar a desinformação.

A baixo apresentamos alguns cuidados, mais específicos, que podes ter para não caíres na desinformação!

- **Verifica se a fonte é credível**

Contas anónimas nas redes sociais devem ser vistas com precaução. Por esta razão, deves pesquisar a informação em sites oficiais.

● **Considera o tom utilizado**

Uma das técnicas para manipular informação é o recurso a uma linguagem chocante ou emocional, de forma a criar inimigos e/ou atribuir culpas. Se uma fonte utilizar constantemente este tipo de discurso e procurar bodes expiatórios, sem provas credíveis, pode estar a tentar enganar.

● **Procura provas**

Quem manipula informação costuma escolher apenas os factos que lhe interessam ou misturar verdades com mentiras para enganar. Alegações extraordinárias exigem provas sólidas, por isso, verifica sempre com fontes oficiais.

● **Consulta várias fontes**

Para recolher informação não devemos retirá-la apenas de um site. Devemos ter o cuidado de pesquisar em diferentes páginas oficiais, de modo a tentarmos reunir conteúdo com o maior valor de veracidade possível.

● **Pensa de forma crítica**

Avaliar a informação pode ser uma peça fundamental para não sermos enganados pela inteligência artificial. Para isto, devemos ter em atenção alguns detalhes, como por exemplo, analisar se a imagem está distorcida, se a pessoa tem mais de 5 dedos, ou se tem o logótipo de apps que utilizam a IA, por exemplo, o *ChatGPT* ou *Sora*.

● **Verificação de factos e jornalismo colaborativo**

O uso de jornalismo colaborativo, onde jornalistas de diferentes veículos compartilham recursos e informações, também pode aumentar a capacidade de investigação e a velocidade na correção de desinformação.

Trabalho realizado por:



Anexo 14 – Documento PDF informativo de comportamentos preventivos à desinformação, feito pela Turma 12.º Z:

Trabalho interdisciplinar **Pesquisa (des)informação**

I. Como Reconhecer Conteúdos Criados ou Manipulados por IA

1. Nas imagens:
 - Atenção a logótipos falsos ou ausentes.
 - Ver se há zonas desfocadas ou irreais, como mãos estranhas, olhos assimétricos, ou fundos esbatidos.
2. Nos vídeos:
 - Movimentos não naturais, expressões estranhas.
 - Paisagens ou cenários irreais ou distorcidos.
 - Ausência de fontes oficiais e logótipos fiáveis.
3. Verificação cruzada:
 - Procurar a informação em mais do que uma fonte confiável.
 - Usar ferramentas de pesquisa inversa de imagem ou sites de *fact-checking*.

II. Iniciativas Educativas e Cívicas Inovadoras

4. Roadshow escolar “Pinóquio na Escola”
 - Workshops presenciais com alunos do secundário para ensinar a identificar e desconstruir desinformação.
5. Criação de conteúdos por jovens
 - Concurso nacional que desafia estudantes a criar vídeos, textos ou páginas para desmontar *fake news*.
6. Uso educativo de redes sociais
 - Transformar plataformas como TikTok ou Instagram em “laboratórios” de literacia mediática.
7. Criação de espírito crítico através do confronto com estereótipos
 - Encorajar os alunos a reconhecer os seus próprios preconceitos como parte da defesa contra manipulação.

Anexo 15 – Ficha: “História, Propaganda e Manipulação — Passado e Presente”

“História, Propaganda e Manipulação — Passado e Presente”

Nesta atividade vais analisar dois documentos visuais com forte carga simbólica e manipulativa. O primeiro é um excerto do filme “A queda de Berlim”, de 1950 e realizado por Mikheil Tchiaureli. Tal como analisaste na aula sobre o Estalinismo, este vídeo trata-se de um exemplo claro de propaganda ao serviço de uma ideologia. O segundo é um vídeo contemporâneo gerado por inteligência artificial, intitulado *Riviera de Gaza*, partilhado por Donald Trump em fevereiro de 2025 na plataforma *Truth Social*.

Ambos os documentos foram manipulados e partilhados com fins políticos ou ideológicos, ainda que em contextos históricos e tecnológicos diferentes. Nesta atividade vais refletir sobre como os vídeos podem ser usados para influenciar as pessoas, moldar opiniões e manipular narrativas.

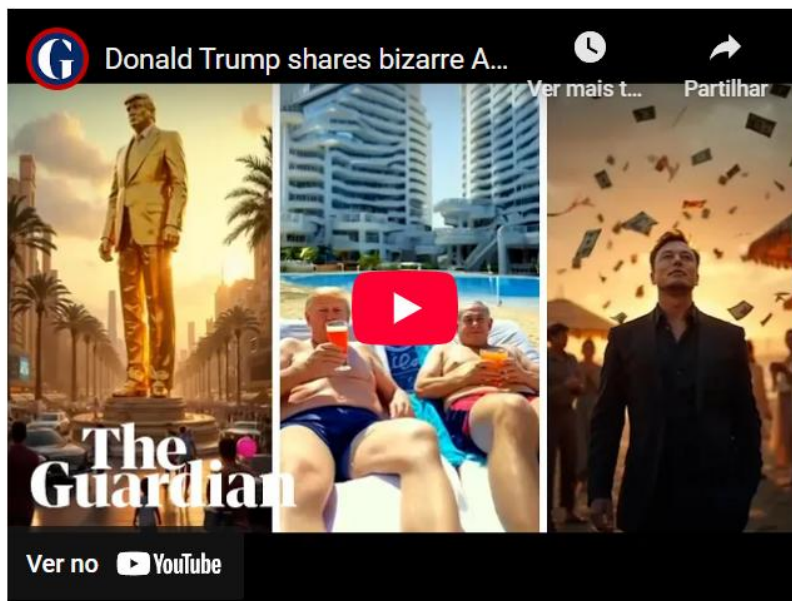
O objetivo principal da atividade é desenvolver a tua capacidade crítica e ajudar-te a compreender os mecanismos de propaganda e desinformação, preparando-te para seres um cidadão mais atento, informado e responsável no mundo digital!

* Indica uma pergunta obrigatória

Documento 1. Filme: A queda de Berlim (1950), realizado por Mikheil Tchiaureli.



Documento 2. Vídeo: *Riviera de Gaza* (de autor desconhecido), publicado por Donald Trump, na plataforma *Truth Social*. (26/02/2025)



1. Qual era o **objetivo político e ideológico** do primeiro documento? *

A sua resposta

2. Quem era o **público-alvo** do primeiro documento? *

A sua resposta

3. Que **elementos visuais foram manipulados** e qual é a **razão/objetivo** por detrás *
da manipulação do primeiro documento?

A sua resposta

4. Identifica os **indícios de falsidade ou manipulação** do segundo documento. *

A sua resposta

5. Qual é a **intenção** por detrás da criação e divulgação do vídeo? *

A sua resposta

6. Quem é o **público-alvo** do segundo documento? *

A sua resposta

7. Que **técnicas de manipulação** são comuns aos dois casos? *

A sua resposta

8. O que **mudou com a tecnologia**? *

A sua resposta

9. Consideras que estudar propaganda histórica ajuda a compreender as **estratégias de manipulação atuais**? *

A sua resposta

Enviar

[Limpar formulário](#)