U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

O Cinema no Ensino de História da Cultura e das Artes

Afonso Norte Maximiano

M

2025

Afonso Norte Maximiano

O Cinema no Ensino de História da Cultura e das Artes

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.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Não me digas que não me compr'endes

Sérgio Godinho*, Que Força É Essa*

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 6
Agradecimentos 7
Resumo 9
Abstract 10
Introdução 11
1. "A escrita do argumento": Enquadramento teórico 13
1.1. Os primórdios do Cinema 13
1.2. A História no Cinema 14
1.3. O filme histórico 21
1.4. O Cinema na sala de aula 26
1.5. A rentabilização didática do Cinema 36
1.6. Dificuldades e potencialidades do uso do Cinema no ensino da História 40
2. "O Estúdio de Cinema": O Núcleo de Estágio, o filme e a metodologia da investigação 46
2.1. Identificação e caracterização do contexto escolar 46
2.2. O filme: *Flee* – A Fuga (2021) 52
2.2.1. As primeiras abordagens 52
2.2.2. *Flee* (2021) 55
2.2.3. Porquê este filme? 63
2.2.4. O visionamento do filme 72
2.3. Metodologia de recolha de dados 78
2.3.1. O questionário 86
3. "Receita de Bilheteira": Análise de Resultados 92
3.1. Os Resultados 97
3.1.1. Relação com o Cinema 98
3.1.2. O Cinema e os temas de *Flee* (2021) 107
3.1.3. *Flee* (2021) e a História 118
Considerações Finais 126
Referências Bibliográficas 132
Anexos 145
Anexo 1 - Ficha técnica de *Flee* (2021): 145
Anexo 2 – Questionário: A Ida ao Cinema 146

Anexo 3 - As respostas escritas do questionário..... 149
Anexo 4 - Plano de aula da visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema. 155

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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 ao trabalho.

I further declare that I have have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Benedita, 27 de setembro de 2025

Afonso Norte Maximiano

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à minha família. A minha gratidão à minha mãe é eterna. Ela tudo fez por mim para que tivesse a melhor educação e crescimento possível. É a pessoa mais trabalhadora que conheço. Todos os sacrifícios que fez permitiram-me chegar onde estou. A sua dedicação e o seu amor é algo verdadeiramente incrível. Não seria metade da pessoa que sou se não fosse pelo seu exemplo, pelo seu carinho, pelo seu esforço diário. Ao meu pai por me dar a conhecer mais arte do que todas as outras pessoas da minha vida juntas, por me fazer refletir sobre 'as coisas', por me mostrar o que o ser e o que não ser. Ao meu irmão, pelo seu apoio e companhia, pelas nossas picardias e conversas, pela sua presença verdadeira.

Ao Valdemar, meu colega de estágio. Um amigo fenomenal, bem-disposto e honesto, culto e tranquilo. A sua companhia e ajuda ao longo do estágio foi fulcral para mim. Os momentos de diversão e partilha de ideias foram dos tempos mais bem passados ao longo do ano letivo 2024/2025. Podemos falar horas e horas seguidas sobre tudo e sobre nada.

À professora Sara Pinto, minha orientadora de estágio. Uma excelente profissional e uma bela pessoa. Sempre que precisei, lá estava ela pronta para me ajudar. Ensinar alunos do secundário ao mesmo tempo que se guia, pelo exemplo, dois professores estagiários não é tarefa fácil. Mas a professora conseguiu conciliá-la de forma exemplar. Foi uma rede segura para as minhas dúvidas e hesitações, nos momentos mais críticos. As suas palavras tranquilizadoras eram mágicas.

Ao professor doutor Sérgio Neto, meu orientador de relatório de estágio. Pela sua enorme paciência, prontidão, franqueza, palavra amiga, dedicação e disponibilidade. Foi um prazer e um privilégio poder contar com a sua orientação e apoio ao longo da realização deste relatório.

Aos meus primeiros alunos, que me motivaram e desafiaram a melhorar. Por me terem aceite como um professor ocasional e por me terem tratado com respeito.

Aos professores que ao longo do meu percurso enquanto estudante, desde o ensino básico até ao ensino superior, me inspiraram, me fizeram pensar além do meu horizonte, me despertaram para um mundo que eu não sabia existir. Que incutiram em mim a curiosidade e a vontade de me tornar mais culto, de conhecer melhor o mundo e todas as suas facetas.

A todos os meus amigos que me ajudaram e acompanharam ao longo da minha vida, pela sua cumplicidade, pelas longas conversas, pelas gargalhadas, pelas lágrimas, pelos momentos emocionantes, pelas viagens, pela diversão, pelo auxílio, pelo conforto e pela sua amizade.

Resumo

O presente relatório de estágio trata da utilização do cinema como recurso didático no ensino de História da Cultura e das Artes numa turma de 12º de uma escola profissional. A análise das valências desta estratégia educativa foi realizada tendo por base um questionário misto, cujas questões versavam sobre a principal atividade pedagógica que empregava o cinema realizada ao longo do estágio curricular: a visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema, na qual a referida turma teve a oportunidade de visionar o filme *Flee* (2021), realizado por Jonas Poher Rasmussen.

Inicialmente é conduzida uma análise das teorias mais relevantes sobre a relação entre o Cinema e o ensino da História. Neste capítulo, tem particular importância a obra "Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História", da autoria de Tiago Reigada. O consenso generalizado entre os autores quanto às mais-valias de uma prática educativa complementada por recursos fílmicos aponta para aspetos como o caráter motivacional deste tipo de recurso didático, bem como o seu poder imersivo, de ilustração e promoção da reflexão histórica sobre os temas e épocas históricas representados nos filmes cuja ação se localiza num tempo pretérito.

Os resultados do questionário foram geralmente positivos. Os estudantes da turma do 12º ano demonstraram que estiveram atentos à projeção do filme. A criação de público para a sétima arte foi um objetivo alcançado na maioria dos inquiridos. Face à relação que os estudantes nutrem pelo cinema, as respostas obtidas quanto à interpretação histórica dos acontecimentos representados em *Flee* (2021) foram expectáveis: não eram muito desenvolvidas, mas a sua sinceridade deixava transparecer algum pensamento histórico. A empatia pela narrativa e as suas personagens foi um aspeto atingido por uma minoria dos discentes.

Palavras-chave: Cinema, História da Cultura e das Artes, Ensino Profissional, Didática da História.

Abstract

The present internship report examines the use of film as a didactic resource in teaching of History of Arts and Culture in a 12th grade class at a vocational school. The analysis of the merits of this educational strategy was undertaken using a mixed-method questionnaire, whose questions concerned the main pedagogical activity that employed film carried out during the curricular internship: a field trip to Batalha – Centro de Cinema, during which the class had the opportunity to watch the film *Flee* (2021), directed by Jonas Poher Rasmussen.

Initially, an analysis is conducted of the most relevant theories regarding the relationship between film and the teaching of history. In this chapter, the text " Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História", by Tiago Reigada, is of particular importance. The general consensus among authors regarding the added value of an educational practice complemented by films points to aspects such as the motivational nature of this type of teaching resource, as well as its immersive power, its ability to illustrate and promote historical reflection on the themes and historical periods represented in films whose action is set in the past.

The results of the questionnaire were generally positive. The 12th-grade students proved that they paid attention to the film screening. Creating an audience for the seventh art was a goal achieved in most of the respondents. Given the students' relationship with cinema, the responses obtained regarding the historical interpretation of the events reflected in *Flee* (2021) were as expected: they were not very elaborate, but their sincerity revealed a certain degree of historical thinking. Empathy for the narrative and its characters was an aspect that affected a minority of students.

Key-words: Film, History of Culture and the Arts, Vocational Teaching, History Didactics.

Introdução

Este relatório de estágio, intitulado "O Cinema no Ensino de História da Cultura e das Artes" constitui uma investigação-ação sobre as potencialidades da aplicação didática da sétima arte no ensino. A atividade pedagógica exercida pelo seu autor – ao longo do ano letivo 2024/2025, no âmbito do estágio curricular inserido no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, numa escola profissional de ensino secundário – atua como base deste estudo.

O ponto central desta investigação é o filme *Flee* [A Fuga] (2021), realizado pelo dinamarquês Jonas Poher Rasmussen. Esta é uma longa-metragem de animação que apresenta a história de vida de Amin, um refugiado afegão. A narrativa deste filme é baseada numa história real. O percurso de vida da personagem principal é verdadeiramente atribulado e perigoso: Amin, ainda criança, torna-se refugiado ao fugir do seu país natal no início da guerra civil afegã. O filme mostra a sua longa viagem – a sua "fuga" – da Ásia à Europa e o seu crescimento pessoal e solidão durante a adolescência, perante um cenário histórico situado no final da década de oitenta do século XX até à atualidade. Este filme foi visionado pelos estudantes de uma turma de 12º ano de História da Cultura e das Artes da escola onde ocorreu o estágio curricular. Esta atividade inseriu-se numa visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema, na cidade do Porto.

Existem três capítulos neste relatório: "A Escrita do Argumento": Enquadramento teórico; "O Estúdio de Cinema": O Núcleo de Estágio, o filme e a metodologia da investigação; e "Receita de Bilheteira": Análise de Resultados.

No primeiro capítulo, tem lugar o levantamento e a análise das principais teorias sobre a relação entre o cinema e o ensino da História.

No segundo capítulo, é feita a descrição do contexto escolar em que se realizou o estágio curricular, bem como a apresentação do filme sobre o qual gravitam estas páginas. Segue-se uma justificação teórica da escolha do cinema, no geral, e de *Flee* (2021) em particular, como estratégia didática a ser analisada pelo relatório, alicerçada em alguns documentos normativos que regem o sistema educativo portguguês (Perfil

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais) e em projetos institucionais homologados pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação (Plano Nacional de Cinema, Plano Nacional de Artes). Seguidamente, é feito um 'estado da arte' das metodologias de investigação qualitativa nas ciências sociais, e, especificamente, do inquérito por questionário – o método de investigação escolhido para a realização deste relatório. Por fim, efetua-se a descrição do questionário que foi utilizado para rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e avaliar o contributo do cinema para o seu conhecimento e reflexão crítica relativamente aos temas históricos representados em *Flee* (2021).

No terceiro capítulo, realiza-se a análise às respostas dos alunos a este questionário, de modo a determinar a validade didática da utilização do cinema no ensino de História da Cultura e das Artes.

1. “A escrita do argumento”: Enquadramento teórico

1.1. Os primórdios do Cinema

O ato de captar imagens é perfeitamente banal na sociedade atual. Qualquer pessoa pode usar um telemóvel para perpetuar o que vê com os seus olhos. Este é um cenário diametralmente oposto ao vivido pelos irmãos Lumière, quando em 1985 inventaram o cinematógrafo, e subsequentemente revolucionaram o mundo visual, concretizando o seu desejo de “transformar imagens estáticas em imagens com movimento”[1].

O cinema tornou-se rapidamente um fenómeno internacional de massas, um escape e um meio de comunicação, tanto para a educação como para o lazer. Cedo surgiram muitos dos géneros cinematográficos ainda existentes. O contributo de Georges Méliès foi fulcral para a dinamização e modernização da sétima arte, ao introduzir uma certa teatralidade e a capacidade de contar uma história, não apenas de documentar a realidade. É ele que integra na arte cinematográfica o argumento, os atores, o vestuário, a maquilhagem, os cenários, a divisão por cenas[2].

Todavia, foi o realizador D. W. Griffith que revolucionou o cinema, tornando-o naquilo que conhecemos hoje. No seu filme *The Birth of a Nation* (1915), Griffith introduz várias técnicas de produção fílmica: consegue a manipulação do tempo e espaço do ecrã de modo a tornar as cenas mais emotivas; além de inaugurar o *flashback*. Este filme controverso é o primeiro a sintetizar a linguagem cinematográfica, a edição. É igualmente o primeiro exemplo de “aproveitamento da História” no cinema, dado que a sua narrativa trata de um largo período da história dos Estados Unidos da América, onde se inclui a Guerra Civil Americana e a formação da *Ku Klux Klan*. Assim, é a primeira instância em que se reconhece a “capacidade da tela dar vida aos feitos do passado”. Neste sentido, o presidente norte-americano Woodrow Wilson referiu-se a este filme como

[1] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 25.
[2] *Ibidem*, pp. 26-27.

"História escrita com raios de luz", evidenciando as possibilidades da representação histórica no cinema[3].

Marc Ferro afirma que o cinema apenas se conseguiu imiscuir no "mundo da cultura ou do poder" na década de 60, com o movimento *Nouvelle Vague* em França, "tanto pelos seus escritos como pelos seus filmes" e estar, assim, em igual condição às outras artes. Logo, seria também produtor de um discurso sobre a História[4].

"O cinema é uma forma de representar a realidade"[5]. O estudo do cinema sob o ponto de vista histórico advém, portanto, da necessidade de contemplar toda a informação do passado para construir uma visão rica e abrangente da História[6].

1.2. A História no Cinema

A Humanidade sempre deu muita importância às imagens, mas foi apenas a partir do século XX que a capacidade de mostrar a realidade através da imagem passou a ser tão significativa. A imagem passou a ter uma presença constante na vida das pessoas e alcançou uma difusão geográfica quase global. No século passado ocorreu um processo de *ecranização*, que influenciou o impacto das imagens no espetador[7]. Daí Angel Luís Hueso o apelidar de "século da imagem"[8].

As representações visuais – fotografia, cinema, imagens digitais – estão cada vez mais próximas das representações mentais. O aparecimento do cinema contribuiu para o aumento significativo da capacidade de captar a realidade. Ao adicionar o movimento à fotografia de um momento, o cinema alcançou um estatuto ímpar na "representação do real"[9]. Siegfried Kracauer afirma que as propriedades básicas do filme são "idênticas

---

[3] *Ibidem*, pp. 27-29.
[4] Marc Ferro, *Cinema e História*, 2010, pp. 9-10. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 12.
[5] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 3.
[6] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 30.
[7] *Ibidem*, p. 31.
[8] Angel Luís Hueso, *O homem e o mundo mediático no início de um novo século*, 2009, pp. 32-33. Cit. por *Tiago Reigada, Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 31.
[9] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 31-32.

às da fotografia", logo, o cinema tem a "capacidade única de gravar e revelar a realidade física"[10]. Importa referir que a câmara de filmar toma sempre um ponto de vista, influenciando o espetador pelo que revela e pelo que esconde[11].

A princípio, a "linguagem cinematográfica" era entendida apenas como uma forma de ilustração de "um evento ou paisagem", incapaz de problematizar a realidade[12]. A corrente historiográfica dos *Annales* abriu as portas à investigação historiográfica através do uso de qualquer fonte produzida pela humanidade, passando o cinema a ser encarado como um possível documento histórico. A perspetiva de Kracauer também desempenhou um papel importante para o despoletar da teorização da relação entre o cinema e a História; dada a sua visão da arte cinematográfica como um "meio próximo do real", que poderia "servir de testemunho da sociedade", bem como a sua capacidade de registar não apenas o real, mas "a vida percebida, reconstruída e imaginada no filme". São estas características que fazem do cinema um "objeto de estudo no campo das representações e do imaginário social"[13].

A abertura da historiografia a "novos tipos de fontes", conjugada com o crescente interesse pela "representação cinematográfica", provocou o interesse pelo estudo do papel do cinema na História. Marc Ferro foi o pioneiro neste campo[14].

A utilização de filmes como recurso historiográfico deve pressupor a consciência de que estes são influenciados pela sua época de produção[15], bem como por várias escolhas técnicas, culturais, políticas, financeiras[16]. O cinema constitui sempre uma construção da realidade, mesmo que pareça ser uma "reflexão não mediada da verdade"[17].

---

[10] Siegfried Kracauer, *Theory of film: the redemption of physical reality*, 1997, p. 28. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 32.
[11] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 49.
[12] Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 319.
[13] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 32.
[14] *Ibidem*, p. 33.
[15] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 3.
[16] Éder Cristiano de Souza, *O que o cinema pode ensinar sobre a história? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica*, 2010, p. 27. Cit. por Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 3.
[17] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 49.

Esta sensação de verosimilhança torna a sétima arte uma fonte "particularmente difícil" para a historiografia: a imagem bidimensional no ecrã é entendida pelo espetador como uma imagem tridimensional, semelhante ao "espaço físico em que existimos". Portanto, o cinema possui um "efeito de realidade, ou pelo menos, a ilusão da realidade" [18].

Esta sensação pode dever-se igualmente ao mundo emocional com que o público se pode relacionar[19]. O poder do filme reside na sua capacidade de o espetador sentir que está a "testemunhar os eventos", o que pode ser um perigo, visto esta sensação ser ilusória[20]. Este caráter encenado, ficcional, do cinema não impede, contudo, a "possibilidade de perceber realidades, de visualizar o concreto, o real"[21].

O filme de ficção possui uma "semelhança metafórica" com a realidade, ao passo que o documentário é visto como uma réplica da realidade[22] – em vez de testemunharmos um mundo, é-nos dado acesso ao mundo[23].

Segundo Marc Ferro, a câmara de filmar revela o funcionamento real da sociedade, revela mais do que seria desejável – um gesto como uma frase, um olhar como um discurso. A imagem cinematográfica constituiria, assim, uma "contra-análise da sociedade" [24]. Ferro argumenta que é a "análise isolada da imagem" como fonte histórica que permite entender o cinema como "produtor de História". Analisar as imagens fílmicas não apenas como uma ilustração, mas perceber também a sua linguagem e a intenção da realização, requere uma "análise objetiva" e "globalizante do cinema como fonte de compreensão histórica"[25].

---

[18] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 33.
[19] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 49.
[20] Peter Burke, *Testemunha Ocular: história e imagem*, 2004, p. 200. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 33.
[21] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 33-34.
[22] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 50.
[23] Bill Nichols, *Representing reality: Issues and concepts in documentary*, 1991, p. 109. Cit. por Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 50.
[24] Marc Ferro, *Cinema e História*, 2010, pp. 31-32. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 34.
[25] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 34-35.

Pierre Sorlin[26] afirma que os filmes não são "simples janelas" que permitem observar o universo, mas sim um instrumento muito importante que a sociedade tem para "se pôr em cena, para se mostrar" e para se renovar as conceções acerca dela[27].

O cinema não representa a sociedade de forma direta[28]. Cristiane Nova[29] defende que cabe ao historiador que analisa um documento fílmico "procurar os elementos do real presentes na ficção" [30].

O interesse do ser humano por histórias deve-se à sua necessidade de "situar-se no tempo" em que vive: a consciência da história e da temporalidade[31] é uma dimensão permanente e inevitável da sociedade humana[32].

A visão do "filme como documento histórico" implica reconhecê-lo como um "testemunho do passado", cujas imagens contém vestígios para a sua compreensão. Portanto, a realidade projetada no ecrã é apenas o retrato da visão subjetiva que os autores do filme possuem do mundo. Além da perspetiva pessoal, um filme que seja documento histórico mostra o "retrato de uma época, cultura, mentalidade e ideologias dominantes"[33]. A relação entre uma época e as suas obras artísticas revela as "imagens, palavras e ideias" que circulavam nesse período. A nível ideológico, o filme permite avaliar o seu grau de concordância com a ideologia em vigor, permite "descobrir o invisível através do visível". Um filme de ficção exibe um reflexo da sociedade e cultura em que se insere, uma "visão específica da realidade" [34].

---

[26] Cf. Pierre Sorlin, *Sociologia del Cine: la apertura para la Historia de mañana*, 1985, p. 252.
[27] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 35.
[28] *Ibidem*, p. 35.
[29] Cf. Cristiane Nova, *O cinema e o conhecimento da História*, 1996.
[30] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 35.
[31] Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 319.
[32] Eric Hobsbawm, *Sobre história*, 1998, p. 98. Cit. por Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 319.
[33] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 35.
[34] *Ibidem*, p. 36.

Uma obra fílmica é simultaneamente influenciada por e produtora da cultura a que está sujeita[35]. O filme é mais do que um "arquivo visual", é um meio que regista "sentimentos e atitudes" do período em que foi realizado[36]. O uso mais valioso dos filmes históricos é a sua análise como documento sobre a importância dos eventos nele representados para a cultura que realizou o filme[37]. Nesta análise é importante perceber a atitude do filme perante o seu tema: qual é a sua interpretação dos eventos e como é que relaciona os problemas do passado às preocupações atuais?[38].

Um filme que aborda temas históricos pode ser trabalhado como documento, desde que o docente tenha consciência de que "as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata". É essencial saber que o filme está imbuído de "cenários históricos construídos" pelos seus autores, de valores e visões do mundo, de tentativas de o explicar e de o reconstituir com liberdade artística[39]. A melhor rentabilização do cinema pelo professor prende-se com o conhecimento de que os filmes revelam, não tanto os acontecimentos históricos, mas a importância destes para as gerações futuras[40].

A representação de um período histórico no cinema sugere uma visão desse período "na medida em que se reproduzem os aspetos ocultos e mais impercetíveis da sociedade", os quais acabam por ser o "substrato da mentalidade dominante"[41]. O cinema é particularmente eficaz em "captar o peso do passado e o fascínio do presente"[42]. O passado existe enquanto "capital cultural e histórico", sobrevivendo na consciência popular através do trabalho dos historiadores e artistas[43].

---

[35] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 7.
[36] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 36.
[37] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 7.
[38] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 52.
[39] Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998, pp. 88-89. Cit. por Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 324.
[40] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 48.
[41] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 36.
[42] *Ibidem*.
[43] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 50.

O cinema enquanto documento histórico permite "compreender os tempos da história, os ritmos do progresso" e o "inconsciente social", que revela uma "identidade cultural[44]. Esta relação entre cultura e História – aproximada pelo filme como fonte histórica – é estrutural para analisar o cinema como uma "fonte importante para a perceção de uma História paralela" longe das fontes historiográficas habituais[45]. Assim, a sétima arte vai buscar argumentos à historiografia para construir uma nova narrativa interpretativa do passado[46].

A questão do anacronismo na sétima arte também merece preocupação[47]. As imprecisões científicas nos filmes históricos podem confundir o espetador, como por exemplo em *Marie Antoinette* (2006), em que se observa no quarto desta rainha francesa um par de ténis da marca *Converse*. Esta instância de anacronismo é deliberada; parte da escolha da realizadora Sofia Coppola, e serve para demonstrar que a personagem titular do filme era apenas uma adolescente, uma jovem inocente. Um aviso prévio evitaria qualquer confusão e faria com que os alunos entendessem que se pretendia aqui aproximar o passado do presente; o espetador da obra. Esta tentativa de aproximação ditou também que no filme *Gladiator* (2000) o edifício designado por *anfiteatro Flávio* à data da narrativa da obra fosse chamado pelas personagens pelo termo com que é conhecido atualmente: coliseu. Portanto, apesar da pretensão de reconstituição do passado nos filmes históricos, considera-se que existem alguns anacronismos com fundamento[48].

Marcos Napolitano[49] afirma que o anacronismo merece atenções redobradas na utilização do cinema na sala de aula pelo professor[50]. A distorção do passado pelos valores do presente pode dever-se tanto à liberdade artística dos autores e à adaptação

---

[44] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 36.
[45] *Ibidem*, p. 37.
[46] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, pp. 150-151.
[47] Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 321.
[48] *Ibidem*.
[49] Cf. Marcos Napolitano, *Como usar o cinema em sala de aula*, 2009.
[50] Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 322.

ao público como à influência de "questões contemporâneas" no momento de produção do filme. É importante que o respeito pela abordagem criativa dos artistas não signifique a isenção da considerável responsabilidade de representação da História[51].

Ao longo do tempo, o cinema começou a "explicar e problematizar o seu mundo, o seu tempo, os seus fenómenos", à semelhança da História. Este processo de "historicidade crescente" na sétima arte como forma de explicação dos problemas sociais reflete uma aproximação destes dois campos, e, consequentemente, permite abordagens significativas entre ciência e arte[52]. Jorge Nóvoa defende que uma "verdadeira obra de arte" reside na manutenção das "propriedades metafísicas do belo" mesmo após o fim das circunstâncias sociais que a originaram – uma obra que transcende o seu tempo e espaço, sem perder a sua particularidade e historicidade[53]. Esta ideia de Nóvoa remete para a possibilidade de o cinema ser um "construtor de uma memória coletiva […] que reside na própria historicidade do filme". Sendo a memória histórica determinada pelo "conjunto de documentos que refletem a visão dos protagonistas" e vencedores da História, o cinema assume aqui uma posição fulcral como "fonte privilegiada para olhar a História dos sem história"[54].

O cinema constitui uma perspetiva diferente daquela providenciada pelas "fontes escritas" para aceder aos "meandros da História". O filme pode ser encarado como fonte histórica ao assumir-se como forma de arte e como acontecimento histórico localizado num determinado tempo e espaço. A abertura da historiografia à análise fílmica permite

[51] Marcos Napolitano, *Como usar o cinema em sala de aula*, 2009, p. 38. Cit. por Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 322.
[52] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 37.
[53] Jorge Nóvoa, *A teoria da relação cinema-História como base para a epistemologia da razão poética e para a reconstrução do paradigma historiográfico*, 2008, p. 39. Cit. por Tiago Reigada*, Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 37.
[54] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 37.

alargar o campo da explicação histórica, diversificando o leque documental acessível ao historiador[55].

1.3. O filme histórico

Enric Alberich[56] não considera o filme histórico um género fílmico em si mesmo, pois não existe um conjunto de características definidoras que estejam presentes em todos os filmes deste tipo. Alberich considera, portanto, que o filme histórico pode assumir várias formas e géneros diferentes[57], como o épico, o filme de guerra, o thriller psicológico, entre outros. *Lawrence of Arabia* (1962), *The Thin Red Line* (1999) e *All The President's Men* (1976), são, respetivamente, exemplos de filmes históricos pertencentes a cada um dos géneros referidos.

O filme histórico caracteriza-se por centrar a sua ação em acontecimentos do passado. Este tipo de filmes recorre a técnicas específicas para reconstituir épocas e civilizações, dando a ilusão de realidade. A História atua apenas como o cenário para a narrativa do filme. Assim, o filme histórico introduz a "História na história (ficção)". Normalmente, algumas personagens são inventadas, o enredo é ficcional ou os acontecimentos históricos são dramatizados. O número alargado de personagens permite a "multiplicidade de perspetivas" e abordagens sobre a representação do passado[58].

Natalie Davis[59] argumenta que os filmes históricos podem basear-se em acontecimentos documentáveis ou aproveitar o "cenário histórico onde se desenrola a ação" para executar a trama ficcional da obra[60]. Robert Rosenstone[61] enumera três tipos de filme histórico: o drama histórico; o documentário; e o filme histórico experimental. O

---

[55] *Ibidem*, p. 38.
[56] Cf. Enric Alberich, *Any resemblance to persons living or dead: Film and challenge of Authenticity*, 1987.
[57] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 38-39.
[58] *Ibidem*, p. 39.
[59] Cf. Natalie Davis, *Any resemblance to persons living or dead: Film and challenge of Authenticity*, 1987.
[60] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 40.
[61] Cf. Robert Rosenstone, *El pasado en imágenes: el desafio del cine a nuestra idea de la historia*, 1997, pp. 47-49.

drama histórico é o mais frequente. A sua mistura de personagens reais e fictícias é inserida num determinado acontecimento histórico e é através delas que se explora o "pensamento histórico" e que o espetador se identifica emocionalmente. O documentário tem uma "forma linear e moral de relatar os acontecimentos", mas não encena as imagens, ao mesmo tempo que recorre a especialistas e documentos para enriquecer a sua visão do passado. O filme histórico experimental, cuja forma é variável, pretende contestar a figura do herói e tornar a historiografia mais crítica e reflexiva[62].

Pierre Sorlin afirma que a principal dificuldade na definição do filme histórico prende-se com o facto de que esta categorização é feita em relação a "uma disciplina que se situa fora da área do cinema" – a História – ao invés de ser feita em relação a "outro tipo de filmes", como o *western* ou o *musical*.

Apesar da grande diversidade de abordagens a este tipo de filmes, o espetador consegue identificar um "filme como sendo um filme histórico", ao aperceber-se das semelhanças do filme com a própria História, ao constatar que é invocada a "herança cultural de um povo" e que o filme "apela ao capital histórico" da sua sociedade[63].

Segundo Rosenstone, o filme histórico possui seis características que fazem dele um "discurso sobre o passado": a narrativa é progressiva, com um princípio, meio e fim; a História é representada a partir do "relato de vida" de uma personagem – a narrativa particulariza e sublima os seus feitos; não admite cenários alternativos; "personaliza […] e confere emoção ao passado"; "recupera o aspeto visual do passado através dos cenários" e trajes; e, por fim, o filme histórico apresenta a História como um processo –ao conjugar "economia, sociedade, política, cultura" – oferecendo um panorama total do "acontecer histórico"[64].

---

[62] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 40-41.
[63] Pierre Sorlin, *How to look at an historical film*, 2001, p. 37. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 41.
[64] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 45.

Tiago Reigada escreve que o filme histórico é um filme ficcional "cuja ação se desenrola no passado", que "reencena um período histórico", cujos acontecimentos representados têm base verídica, cujas personagens tanto "podem ser reais ou ficcionais" e cujo objetivo é "proporcionar uma visão sobre a História"[65].

A aceitação da possibilidade de "ver História nos filmes", ou seja, de que existe uma "escrita fílmica da História" subentende a visão de que o cinema pode transmitir uma "visão da História tão válida" como a que está presente nos documentos escritos[66].

Rosenstone defende que os filmes históricos, mesmo quando o público sabe que partem de "representações fantasiosas e ideológicas", afetam a visão que a sociedade possui do passado[67]. Como diz Daniel Reynaud, as pessoas podem confundir filmes históricos com a própria História[68].

Napolitano[69] acredita que todo os filmes têm potencialidades para o trabalho em aula, desde os mais comerciais aos mais sofisticados[70]. Já Jonathas Serrano possui largas reticências em relação à utilização do cinema comercial na escola, mas concedia que – dada a sua crença de que "as sensações da vista se gravam melhor na memória que as do ouvido" – este poderia funcionar como um "veículo de ideias"[71]. Rosenstone argumenta que a crítica ao cinema histórico não deve incidir na sua forma, mas no seu conteúdo, abrindo assim espaço a "uma nova forma de fazer História que admite influências de outras áreas do conhecimento"[72].

---

[65] *Ibidem*, p. 42.
[66] *Ibidem*.
[67] Robert Rosenstone, *A história nos filmes, os filmes na história*, 2010, p. 18. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 43.
[68] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 50.
[69] Cf. Marcos Napolitano, *Como usar o cinema em sala de aula*, 2009.
[70] Marcos Napolitano, *Como usar o cinema em sala de aula*, 2009, p. 11. Cit. por Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 322.
[71] Jonathas Serrano, *Como se ensina História*, 1935, p. 111. Cit. por Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 323.
[72] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 43.

Warren Susman[73] demonstrou o caráter complexo da relação cinema-História ao reconhecer a capacidade desta arte de "refletir e documentar épocas históricas", bem como a sua importância enquanto "intérprete da História" [74].

É possível aprender História através do cinema. A análise da sétima arte auxilia a interpretação da "ação humana em tempos e lugares diferentes"[75]. Rosenstone afirma que a realidade transmitida pelo cinema é uma realidade metafórica; e que o tipo de História possibilitado pelos filmes é a "História como visão"[76]. Reigada reconhece que os "filmes históricos mais sérios" são construtores de História porque tentam atribuir significado ao passado[77].

Qualquer representação do passado – onde se inclui o filme histórico – constitui um "olhar sobre o passado", o que é algo intrínseco à História[78]. Mais do que uma visão definitiva do passado, o potencial do filme histórico reside nessa interpretação de eventos pretéritos[79]. Logo, o tratamento do filme histórico quanto ao passado torna-o uma fonte secundária para a História. Já as vastas possibilidades de análise histórica e sociocultural do cinema perfazem-no numa fonte primária para a compreensão da "história paralela sistematicamente esquecida pela historiografia tradicional"[80].

Não se pretende aqui "delegar no cinema a responsabilidade de produzir" História. O filme histórico não deve ocupar o lugar das "fontes tradicionais", apenas deve ser visto como uma "visão alternativa" da História[81].

A sociedade está culturalmente habituada "a ler História, não a ver História". Aliás, é comum a tradução de uma imagem para texto, tendo em vista a sua melhor compreensão. Como se tratam de meios de comunicação diferentes, não se pode esperar o

---

[73] Cf. E. J. SMITH, *Reconstructing American Historical cinema: From Cimarron to Citizen Kane*, 2006, p. 17.
[74] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 43.
[75] Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 319.
[76] Robert Rosenstone, *A história nos filmes, os filmes na história*, 2010. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 44.
[77] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 44.
[78] *Ibidem*, p. 43.
[79] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 50.
[80] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 43.
[81] *Ibidem*, pp. 43-44.

mesmo dos dois. As imagens "não propõem significados"[82]. Porém, as imagens são mais convincentes do que documentos escritos[83].

A forma como o filme histórico interpreta o passado é diferente daquela que é realizada nos livros. Os filmes acarretam um volume muito menor de informação e não pretendem realizar uma reencenação fiel da realidade histórica, ao invés, preferem a "espetacularidade da imagem". Contudo, o "acesso a elementos do passado" é igual aos para os estes dois meios de comunicação: a informação, sobre o passado, disponível hoje em dia é limitada, logo é "impossível conhecer o passado tal qual aconteceu", apesar de essa ser a alegação de defesa do livro histórico perante o filme histórico. Ao contrário da literatura historiográfica, o cinema histórico utiliza a ficção como parte integrante da sua narrativa, como modo de dramatizar os eventos, de criar uma sensação de realidade, de cativar o espetador e conectá-lo às personagens. A História representada na sétima arte "apela a emoções e sentimentos próprios da vida real"[84].

Apesar da primazia do livro na ciência histórica, algumas pessoas apontam limitações à sua abordagem historiográfica. Paul Halsall[85] põe em causa a "preponderância da escrita sobre a visão", alegando que, nalguns aspetos, o cinema atinge um discurso histórico mais bem conseguido, nomeadamente ao promover uma "visão tridimensional da História". Por outro lado, o livro oferece uma "interpretação única" da complexa realidade histórica. Ao "criar a ficção, ao vestir as personagens, ao preencher o cenário", o filme histórico torna mais rica a análise histórica do passado. Halsall considera que tanto o livro como o filme têm aspetos positivos e negativos, e que um não deve ser criticado "pelos padrões seguidos pelo outro"[86].

Não se advoga aqui a sobreposição do filme histórico à escrita historiográfica, apenas se pretende incluir o cinema no discurso sobre o passado[87].

---

[82] *Ibidem*, p. 44.
[83] David Lowenthal, *The past is a foreign country*, 1985, pp. 229-231. Cit. por. Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 49.
[84] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 44-45.
[85] Cf. Paul Halsall, *Thinking about Historical Film – Is it worth the trouble?*, 2001.
[86] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 45.
[87] *Ibidem*.

Rosenstone afirma que a "verdade da História" prende-se mais com a realização de uma "narrativa global do passado" do que com a "verificabilidade de dados individuais". Assim, o filme histórico não deve munir o espetador de todos os factos relevantes do passado, mas sim providenciar uma "visão periférica e alargada do passado"[88]. Esta visão cinematográfica distingue-se pela "humanização da História", pela tentativa de conferir um "significado emotivo e consciente" ao passado e pela promoção de um "olhar autocrítico e reflexivo do passado a partir do presente"[89].

1.4. O Cinema na sala de aula

A dificuldade por parte dos alunos na compreensão dos "conteúdos trabalhados na disciplina de História" deve-se ao distanciamento entre a 'matéria' e o quotidiano dos estudantes, provocando desinteresse. Perante a ausência de um elemento que tente aproximar os discentes da discussão histórica, torna-se necessário empregar "novas metodologias para o ensino de História" que fomentem a "interação entre o aluno e o conteúdo explicado, que despertem interesse e que permitam alcançar uma apropriação mais eficaz do "conhecimento histórico"[90]. É aqui que entra o cinema.

No início do século XX, o realizador D. W. Griffith afirmava que "Chegará um momento em que às crianças nas escolas se lhes ensinará tudo através dos filmes. Nunca mais se verão obrigadas a ler livros de história"[91]. Com o seu filme *The Birth of a Nation* (1915), Griffith tinha "recapturado na película acontecimentos históricos que precederam a câmara de filmar". Este realizador considerava que, no futuro, filmes como o seu

[88] Robert Rosenstone, *A história nos filmes, os filmes na história*, 2010, p. 195. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 48.
[89] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 48.
[90] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, pp. 3-4.
[91] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 175.

iriam "substituir os livros de história, e que as pessoas passariam a ver a 'história objetiva' tal como ela era, sem a confusão de opiniões distintas"[92]. No mesmo sentido, Thomas Edison acreditava que o cinema ia revolucionar o sistema educativo e substituir em grande parte o "uso dos livros"[93]. Como se pode constatar, desde cedo foram reconhecidas potencialidades à utilização do cinema no ensino, pela sua capacidade de "recriar um determinado tempo passado" de forma realista, permitindo que os alunos se conectassem às imagens, e que a partir daí fosse construída a sua aprendizagem.

Contudo, esta ambição de Griffith e Edison "está muito longe de ser alcançada", dado que não é desejável, necessária ou possível, porque o conhecimento histórico assenta na "diversidade de fontes disponíveis para a sua construção"[94]. É redutor simplificar a aprendizagem histórica ao visionamento de filmes[95]. Para o ensino através do cinema ser eficaz, a "metodologia de análise do filme deve ser rigorosa" e assente nos estudos sobre a temática[96]. A inovação no ensino com recurso a filmes prende-se com a introdução de filmes de ficção, cujo propósito primordial não é a didática, para dinamizar a aprendizagem[97].

A imagem – seja ela fotográfica, televisiva ou cinematográfica – está presente de forma avassaladora na sociedade atual. Este ambiente, em que estão inseridos os alunos, facilita a utilização do filme como recurso didático impulsionador da reflexão sobre temas históricos[98]. Visto o cinema fazer parte do quotidiano dos discentes, o seu emprego no ensino – tendo em vista a compreensão do conhecimento da disciplina de História, a construção do pensamento crítico e a execução de uma educação afastada do ato de memorizar, mas próxima da reflexão e problematização – é válida[99].

---

[92] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 50.
[93] Alan S. Marcus, *Tinsel Town as teacher: Hollywood film in the High School Classroom*, 2007. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 13.
[94] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 175.
[95] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 53.
[96] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 175.
[97] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 13.
[98] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 4.
[99] *Ibidem*, p. 5.

Kathryn Fuller afirma que, na atualidade, os estudantes assumem que se veem um vídeo sobre uma notícia ou um evento, ele 'é verdadeiro'. Apesar da sua considerável exposição às imagens visuais, os alunos não desenvolveram capacidades de "literacia visual ou análise mediática"[100]. É comum assumir que os estudantes possuem desde cedo uma literacia audiovisual e uma familiaridade com os recursos deste meio. Esta suposição leva a que não sejam criadas estruturas escolares para desenvolver estas capacidades. É fulcral estabelecer processos que melhoram a compreensão pelos estudantes do meio audiovisual[101].

A "dificuldade de leitura dos filmes contrasta com a facilidade" de acesso e visionamento dos mesmos. O cinema é provavelmente uma das "principais fontes de consumo de História" entre alunos e entre o público em geral[102]. Paul Weinstein afirma que os filmes são "os grandes educadores do nosso tempo"[103]. A "presença do cinema no quotidiano" dos estudantes significa que estes estão familiarizados "com as fontes que irão estudar" na escola. Mas, como refere John O'Connor[104], o consumo prolongado de "produtos audiovisuais" pelos discentes não significa que eles possuem "sensibilidade ou compreensão crítica"[105].

Portanto, os professores de História devem criar "um ambiente de aprendizagem" dinâmico, flexível, interativo, que associe as componentes pedagógica e lúdica, para tornar o ensino mais interessante e motivador[106].

Paul Weinstein argumenta que o uso de filmes na aula é "divertido" para os alunos[107], pois este é um meio confortável e "especialmente apelativo para os estudantes

---

[100] Kathryn Fuller, *Lessons From The Screen*, 1999. Cit. por. Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 166.
[101] Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 361.
[102] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 54.
[103] Paul Weinstein, *Movies as the gateway to History: the History and film project*, 2001. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 54.
[104] Cf. John O'Connor, *Teaching History with film and television*, 1987, p. 54.
[105] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 54.
[106] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 2.
[107] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 54.

da era visual dos nossos dias"[108]. O cinema é um elemento verdadeiramente motivador "no processo de ensino-aprendizagem de História"[109]. Um estudo sobre "a aprendizagem através do cinema", da autoria de Richard Paxton e Peter Meyerson[110] concluiu que "os filmes possuem um fator motivacional" junto dos estudantes[111]. Um outro estudo, realizado por Alan Marcus e Jeremy Stoddard[112], chegou à conclusão que a maioria dos docentes indicam que a utilização de filmes históricos produzidos por *Hollywood* é um "fator motivacional para os alunos". Este estudo conclui que esta motivação ocorre porque "os filmes de *Hollywood* ajudam a ligar o conteúdo histórico à vida dos alunos"[113]. Em suma, a maioria dos professores considera que a sua utilização do cinema na sala de aula "prende-se com o caráter motivacional" do filme[114].

"O cinema, pelas suas próprias características, é extremamente apelativo"[115]. Os filmes são "ilustrações estimulantes" de determinados eventos e fenómenos sociais[116]. A presença da sétima arte "nas aulas de história desperta no educando a curiosidade e a motivação para a pesquisa" autónoma em casa sobre os temas abordados[117]. António Ferro, diretor do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) e responsável pela política

---

[108] Paul Weinstein, *Movies as the gateway to History: the History and film project*, 2001. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 54.
[109] Alberto Branco, *O contributo dos mass-media (cinema, televisão e imprensa) no ensino da História: uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*, 1999, p. 375. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 55.
[110] Cf. Richard Paxton e Peter Meyerson in Maria Teresa Rodrigues, *O filme de ficção na construção do conhecimento histórico: um estudo realizado com alunos do 5.º ano de escolaridade*, 2005, p. 114.
[111] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 55.
[112] Cf. Alan S. Marcus, Jeremy Stoddard, *Tinsel Town as teacher: Hollywood film in the High School Classroom*, 2007, p. 309.
[113] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 55.
[114] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, pp. 166-167.
[115] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 55.
[116] Benedita Portugal e Melo, Natália Alves, Mariana Gaio Alves, *Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis*, 2021, p. 71.
[117] Sylvia Elisabeth de Paula Alencar, *O cinema na sala de aula: Uma aprendizagem dialógica da disciplina de História*, 2007, p. 143. Cit. por Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 9.

cultural do Estado Novo, afirma que a magia, o poder de sedução e a força de penetração do cinema é incalculável; e que "a imagem pentra, insinua-se sem quase se dar por isso, na alma do homem"[118].

O filme histórico tem a vantagem de projetar uma "narrativa empolgante" que consegue promover o interesse dos estudantes de História de uma forma que os documentos escritos ou os métodos pedagógicos convencionais não conseguem[119].

Todavia, "a utilização do filme não se esgota" no seu potencial de motivação. O cinema tem "uma presença constante na mente" dos estudantes, ao incrementar o seu "interesse e curiosidade", à medida que vão aprofundando o conhecimento sobre o conteúdo lecionado[120].

O cinema pode ser entendido e utilizado como um "retrato de uma sociedade, de uma mentalidade" e um meio de promover o "desenvolvimento de sensibilidades"[121]. Os filmes permitem explorar questões como o preconceito e a representação cultural, alavancados no facto de que são "intrinsecamente interessantes" para os alunos[122].

O filme de ficção "apela às sensações e emoções do público", permitindo que o espetador se identifique com as personagens na tela[123]. O cinema tende para a particularização, na figura das personagens, mas estas acabam por permitir uma generalização, uma vez que atuam como representantes de diferentes visões identitárias e personalidades[124].

A utilização do cinema no ensino dá a conhecer ao aluno uma "realidade física com a qual ele se possa identificar e relacionar". Esta ideia pressupõe, mais do que o caráter

---

[118] António Ferro, *Teatro e Cinema (1936-1949)*, 1950, p. 44. Cit. por Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, Uso do cinema na didática da história, *Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 155.
[119] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 48.
[120] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na Didática da História*, 2013, p. 345. Cit. por Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 11.
[121] Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 360.
[122] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 48.
[123] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 55.
[124] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 51.

motivacional, a "tentativa de despertar no aluno o interesse pelos conteúdos históricos através da empatia". No referido estudo de Marcus e Stoddard, os professores elencaram a empatia como o primeiro fator que os fez escolher exibir um filme histórico na sala de aula. A empatia pode servir como uma "plataforma base para captar o interesse dos alunos". O uso de histórias emocionais que relacionam "sentimentos e experiências dramáticas" faz com que os estudantes se conectem "emocionalmente com as personagens, o que os leva a entender com maior profundidade o objeto de estudo"[125].

Keith Barton e Linda Levstik[126] consideram que os discentes tentam compreender a "perspetiva dos personagens históricos" ao colocarem-se na posição destes, ao enfrentarem os seus dilemas e dúvidas[127]. A violência e o sofrimento humano presentes no cinema conferem-lhe a capacidade de "dar vida às personagens", impõe um "efeito de realidade" que torna esta arte mais imersiva que as restantes. A análise do filme em aula deve contemplar a sua "vertente emocional", já que uma obra fílmica provoca um conjunto de sensações nos alunos, o que potencia a sua "interpretação social"[128].

A interpretação emocional dos eventos, intrínseca ao cinema, incita à reflexão sobre o impacto emocional dos acontecimentos históricos nos indivíduos[129]. A sétima arte promove a atração dos discentes pelas épocas históricas, o que contribui para a formação junto destes de uma "perceção do passado, fundamentada e contextualizada". Ao provocar empatia pela ação histórica representada no ecrã, o cinema atua como uma representação da realidade que potencia "formas de ver, de sentir ou de pensar" distintas[130].

---

[125] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 55-56.
[126] Cf. Keith Barton, Linda Levstik, *Teaching History for the common good*, 2004, p. 208.
[127] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 56.
[128] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 56.
[129] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 52.
[130] Sara Dias-Trindade, *Moving pictures: a way of understanding and studying history in higher education*, 2020, p. 140. Cit. por Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 4.

A utilização do cinema na sala de aula fundamenta-se na capacidade de este conseguir "transportar os alunos" para o passado, de tornar "realistas e relevantes" acontecimentos distantes[131]. Contudo, a função didática do cinema não pode ser ancorada apenas na atração que este provoca pelo "enredo ficcional do filme"[132]. O'Connor afirma que "o objetivo da educação é ensinar, não entreter"[133]. A valorização do potencial educativo da sétima arte implica uma análise crítica do filme, que promova a sua compreensão e que o valorize enquanto "contador de histórias", "transmissor de valores e "portador de arte e conhecimento"[134].

A adequação da introdução ao recurso fílmico é estruturante para o potenciamento das "capacidades críticas dos alunos"[135]. Esta introdução é "facilitada" pelo facto de que é da competência da História o "trabalho com fontes", logo este é o melhor espaço para os estudantes aprenderem a lidar com "vários tipos de informação"[136]. Ron Briley[137] afirma que o mais importante não é "cobrir toda a informação histórica do filme", mas sim fazer com que os discentes aprendam a pensar e analisar uma temática histórica, à imagem dos historiadores[138]. Apesar de a utilização do cinema na sala de aula ser comum, este ainda não é um "uso expressivo e sistemático"[139].

Portanto, a introdução do filme histórico na sala de afigura-se como uma "oportunidade para trabalhar e pensar a História". A análise do filme permite que os alunos construam o seu conhecimento histórico através do "questionamento, avaliação e comparação de diferentes interpretações do passado". Este tipo de construção de saber promove o pensamento analítico, a interpretação crítica de fontes visuais e a comunicação

---

[131] John O'Connor, *Teaching History with film and television*, 1987, p. 2. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 57.
[132] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 56.
[133] John O'Connor, *Teaching History with film and television*, 1987, p. 1. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 56.
[134] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 57.
[135] Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 360.
[136] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 57.
[137] Cf. Alan S. Marcus et al., *Teaching History with film: strategies for secondary social studies*, 2010, p. 75.
[138] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 58.
[139] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 166.

em história, ao nível da argumentação[140]. Além disso, fomenta a capacidade dos alunos de produzir conhecimento através de fontes, o tratamento crítico da informação que delas retiram e a "análise de multiperspetivas"[141].

Este método de ensino estimula uma abordagem historiográfica pautada por "critérios éticos e estéticos", resultante dos "estímulos visuais" e dos "valores morais" que podem ser transmitidos pelo cinema. A mediação do docente neste processo de ensino através dos filmes deve provocar nos estudantes a reflexão crítica do conhecimento que adquiriram[142].

O cinema constitui uma "representação visual do pensamento abstrato", fazendo dos alunos agentes ativos da sua própria aprendizagem. No contexto educativo, os filmes podem atuar como "veículos de análise social"[143].

A utilização da sétima arte no ensino ultrapassa a didática da História, devendo proporcionar o "enriquecimento cultural" e intelectual dos estudantes, numa perspetiva de "formação do cidadão"[144]. Este propósito de "desenvolvimento integral do indivíduo" acarreta o "envolvimento emocional" de cada discente. O cinema é, portanto, um meio que permite executar uma "educação crítica sobre os meios de comunicação" e que contribui para a construção de uma "sociedade verdadeiramente democrática"[145].

Claúdia Ribeiro e Luís Alberto Alves afirmam que o uso do cinema no ensino tem um contributo dual para os discentes. A sua componente formativa promove a "trans-

---

[140] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 58-59.
[141] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 4.
[142] Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 333.
[143] Benedita Portugal e Melo, Natália Alves, Mariana Gaio Alves, *Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis*, 2021, p. 71.
[144] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 61.
[145] Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 361.

missão de valores universais", como a tolerância e a inclusão; ao passo que a sua componente performativa prima pelo desenvolvimento da "sensibilidade estética e criativa"[146].

É urgente fomentar "as competências de análise visual" dos estudantes[147]. É necessário formar cidadãos letrados, capazes de interpretar representações culturais subjetivas[148], que sejam "consumidores mais conscientes" das criações artísticas[149] e dos "bens culturais" que terão à sua disposição quando forem cidadãos adultos[150]. A introdução do cinema na escola deve transformar "alunos passivos" em alunos "interrogativos e críticos face às imagens". Esta introdução requere que o sistema de ensino reconheça a "validade e pertinência da linguagem imagética"[151]. O recurso aos filmes fomenta a consciência crítica dos estudantes quanto aos fenómenos sociais em que participam[152].

De um modo geral, a escola "tem medo" do cinema e da "arte como um todo", provavelmente devido ao efeito que a arte provoca nos estudantes, que pode ser algo difícil de controlar. Sendo a escola um espaço de controlo, a sua relutância em integrar a sétima arte no panteão de métodos de ensino deve-se às dúvidas sobre como controlar uma turma que vê um filme[153]. Acontece que a rejeição do cinema na esfera educa-

---

[146] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 169.
[147] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 61.
[148] Emperatriz Arreaza et al., *Aplicación de una guía didáctica sobre cine para generar conocimiento en educación: resultados preliminares*, 2009, p. 81. Cit. por Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 361.
[149] Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 361.
[150] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 151.
[151] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 61.
[152] Benedita Portugal e Melo, Natália Alves, Mariana Gaio Alves, *Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis*, 2021, p. 79.
[153] Maíra Norton, *Cinema Oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual*, 2013, pp. 86-87. Cit. por. Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 166.

tiva impede a execução da aprendizagem cinematográfica, um método com grande potencial didático, caracterizado pela sua ligação direta às emoções[154]. Outra razão para a utilização pouco disseminada da sétima arte no ensino da História prende-se com a dificuldade de interpretação das imagens, essencialmente ficcionais[155].

A planificação de uma aula que empregue um filme como estratégia didática é um fator importante para o sucesso desta. O'Connor[156] afirma que o filme deve ser visionado e estudado pelo docente com antecedência, de modo a retirar a informação mais importante e a organizar a aula. Após o visionamento do filme, num momento de partilha entre a turma em geral, o professor deve estar aberto às intervenções dos alunos, deve perceber que também pode aprender com as suas interpretações. Igualmente importante é a necessidade que existe de afastar a ideia que os alunos possam ter de conceber o cinema como "mero entretenimento". O visionamento de um filme deve dar azo à "análise histórica"; não deve ser uma recompensa ou "funcionar como uma aula"[157]. O filme, enquanto recurso audiovisual, deve "ter uma função prática" e servir para tornar os estudantes "menos passivos" no seu processo de aprendizagem[158].

O uso do cinema na sala de aula depende das "condições técnicas" da mesma[159]. Os significados que são transmitidos pelos filmes estão intrinsecamente ligados às condições da experiência do seu visionamento[160]. A exibição de um filme num ecrã maior "aumenta de forma significativa o impacto da imagem no espetador". Nesta senda, o visionamento de um filme no cinema é uma ótima forma de educar os estudantes para encararem o cinema como "ato educativo", para aprenderem a comportar-se neste tipo de espaço cultural, a fruírem e analisarem as cenas dos filmes, a verem as imagens com

---

[154] Joan Ferrés, *Cine y educación. ¿Desconocidos, rivales o aliados?*, 2008, p. 27. Cit. por Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 361.
[155] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 48.
[156] Cf. John O'Connor, *Teaching History with film and television*, 1987, p. 53.
[157] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 62.
[158] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 4.
[159] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 63.
[160] Jean Louis Schefer, *The Ordinary Man of Cinema*, 1980, p. 11. Cit. por Emmanuel Siety, *The analytic gaze through the prism of childhood*, 2023, p. 63.

atenção. Uma atividade deste tipo constitui uma forma de "rentabilizar o cinema como recurso pedagógico"[161].

1.5. A rentabilização didática do Cinema

A utilização do cinema no ensino da História requere que o docente explique a importância da sua relevância histórica, para que os alunos compreendam a "relação entre o documento visual e o conteúdo programático"[162]. Assim, o professor tem um "papel insubstituível" na correta utilização do cinema nas aulas. Os objetivos que guiam a utilização da sétima arte na educação histórica são: a promoção da "motivação do aluno"; a promoção de uma aprendizagem "substantiva"[163]; e o proporcionar um contacto direto com uma "fonte rica, inovadora, diversificada, motivadora e com amplas formas de rentabilização" como o cinema[164].

A projeção de uma obra cinematográfica sem a devida discussão das suas "opções estéticas" e da forma como estas "dialogam com o conteúdo" reduz a rentabilização histórica da atividade, ao não reconhecer a criatividade artística inerente ao meio fílmico e ao promover uma visão simplista do cinema, confundindo "obra com realidade"[165].

A rentabilização eficaz do cinema enquanto recurso didático para o ensino da História está intimamente ligada à sua interpretação e análise. As perguntas colocadas pelo docente aos alunos devem ser pertinentes, profundas e incisivas[166].

---

[161] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 63.
[162] Benedita Portugal e Melo, Natália Alves, Mariana Gaio Alves, *Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis*, 2021, p. 71.
[163] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 163.
[164] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 65.
[165] Maíra Norton, *Cinema Oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual*, 2013, p. 84. Cit. por. Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 166.
[166] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 5.

A análise do filme histórico na disciplina de História pode ser realizada através de várias abordagens diferentes[167].

O'Connor[168] afirma que o filme deve ser trabalhado à semelhança de um texto, ou seja, deve-se analisar o seu conteúdo, produção e receção. Esta análise pressupõe o levantamento da "informação mais relevante", a distinção entre a informação que o filme mostra e a que o filme oculta, bem como a perceção da sua origem (visual ou auditiva). Devem também ser investigadas as influências no filme e a sua potencial limitação à "informação transmitida". A avaliação das consequências da receção do filme na sociedade é o passo final desta abordagem[169].

Scott Metzger[170] defende uma análise menos historiográfica e mais pedagógica do cinema no ensino da História. A sua abordagem foca-se na "discussão sobre o conteúdo histórico do filme", nomeadamente os seus temas e a interpretação do passado que ele advoga. Metzger teoriza uma análise fílmica guiada pela tentativa de perceber que conhecimento histórico é revelado e que conhecimento histórico é alterado ou comprimido, bem como pela forma como o filme recria o passado, pela forma como "periodiza a passagem do tempo" e pela forma como constrói a narrativa histórica – se a partir de evidências históricas ou de interpretações – tendo em vista compreender o "significado do passado transmitido pelo filme". Esta abordagem tem ainda espaço à análise do modo como o filme reflete sobre identidade, poder, conflitos e cooperação entre os indivíduos no passado, à análise da eficácia da obra cinematográfica estimular um "envolvimento emocional" nos estudantes através da sua representação do passado, e, por fim, à análise às conclusões morais que o filme tece acerca das suas personagens, através do estudo das "respostas éticas e emocionais" que este provoca[171].

---

[167] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 59.
[168] Cf. John O'Connor, *Teaching History with film and television*, 1987, p. 6.
[169] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 57-58.
[170] Cf. Scott Alan Metzger, *Evaluating the educational potential of Hollywood* in Alan S. Marcus, ed., *Celluloid Blackboard: Teaching History with film*, 2006, pp. 65-66.
[171] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 59-60.

Ricardo Gorgues Zamora e José Goberna Torrent[172] apresentam uma proposta de análise do filme histórico na sala de aula que passa por fazer os alunos perceberem que a História "não pretende apenas estudar o passado, mas sim pensar o passado para compreender o presente". Inicialmente, deve haver uma atividade que permita "conhecer as ideias tácitas dos alunos" sobre a sétima arte e sobre a temática histórica que está a ser trabalhada na aula. Segue-se o visionamento do filme e a análise da sua ficha técnica, a qual dará lugar à "análise do conteúdo histórico", que engloba os "aspetos históricos apresentados" e a sua "pertinência" hoje em dia. Após este trabalho analítico realiza-se um "período de reflexão" da obra fílmica, em que se debate os "traços do passado e do presente" na sua narrativa[173].

A abordagem ao filme histórico proposta por Jorge Nóvoa[174] coloca uma ênfase no trabalho de preparação da atividade pelo docente. Este deve pesquisar quais os filmes que melhor se enquadram no conteúdo e nos objetivos da aula. Depois de selecionar o filme que irá utilizar, o professor deve efetuar uma pesquisa dos factos históricos abordados na obra, do período histórico que esta representa e das condições de produção. Após a projeção do filme deve ser organizado um debate, em que os alunos devem responder a questões acerca do tema do filme e da "sua relação com o processo real". As várias questões que serão colocadas ao filme torná-lo-ão uma "fonte documental"[175].

Mary Lankford[176] defende uma metodologia de análise do filme histórico dividida em três momentos. No pré-visionamento do filme, o docente deve introduzir a obra cinematográfica e os objetivos da atividade aos estudantes, além de relacionar o seu conteúdo ao conhecimento histórico transmitido nas aulas anteriores. Lankford sugere ainda a "despistagem de vocabulário" e a discussão do "contexto de produção do filme".

---

[172] Cf. Ricardo Gorgues Zamora e José Goberna *Torrent, Fuente, procedimiento y médio de comunicación: El Cine en la clase de historia*, 1998, pp. 87-93.
[173] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 60-61.
[174] Cf. Jorge Nóvoa, *Apologia da relação cinema-história*, 1995.
[175] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 63.
[176] Cf. Mary Lankford, *Films for learning, thinking, doing*, 2006, pp. 5-6.

Neste primeiro momento é ainda importante que o professor discuta a postura dos alunos durante a projeção do filme e que estabeleça três perguntas que guiem a experiência ("O que sei? O que quero saber? O que aprendi?"). Na segunda fase da atividade – o visionamento do filme –, o docente deve encorajar a turma a tirar apontamentos e a executar as tarefas atribuídas anteriormente. Após a exibição do filme ocorre o "momento de avaliação", através de uma discussão entre os discentes. A par deste debate, pode realizar-se igualmente um teste ou a redação de uma apreciação crítica do filme. Esta é outra metodologia com um forte cariz didático[177].

A abordagem de Larissa Freire e Ana Caribé[178] prevê a introdução dos alunos "à realidade histórica" do filme na aula anterior à sua exibição. Após o visionamento deve ser realizado um debate em que o professor promove o espírito crítico da turma ao levantar questões sobre o tema do filme. Consoante a "participação dos alunos", este deve funcionar como um espetador ou um moderador do debate[179].

Cristiane Nova[180] traça uma abordagem do cinema no ensino da História caracterizada pela execução de uma "crítica externa e interna do filme". A primeira envolve a análise da produção do filme: desde a época e local de produção até ao público a que era destinado. Este enquadramento do filme na sociedade que o produziu permite conhecer as ideologias e o contexto político, social e cultural que influenciou a sua produção. A segunda prende-se com a análise do conteúdo explícito (falas e gestos) e implícito do filme (subtilezas, informação oculta). Esta autora atribui grande importância ao estabelecimento, por parte do professor, de uma relação entre o conteúdo do filme e o conteúdo abordado na aula de História[181].

Marcos Napolitano[182] defende que a rentabilização da sétima arte na disciplina de História deve ser feita através de um método flexível, sem a necessidade de seguir um

---

[177] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 64.
[178] Cf. Larissa Freire, Ana Caribé, *O filme em sala de aula: como usar*, 2004, p. 8.
[179] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 64.
[180] Cf. Cristiane Nova in *Olho da História*, 1996.
[181] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, pp. 5-6.
[182] Cf. Marcos Napolitano, *Como usar o cinema na sala de aula*, 2003, p. 28.

guião rigoroso. O filme deve ser analisado ao nível do seu argumento, o que promove o "sentido crítico e a abertura à diversidade cultural" dos estudantes. É o filme que orienta a discussão das problemáticas – históricas, ideológicas, existenciais – que ele próprio levanta. Parte-se de ideias concretas para a forma como elas são representadas no filme. Este método de trabalho do cinema no contexto escolar adequa-se a turmas com "dificuldade em trabalhar com linguagem cinematográfica"[183].

Em suma, existe uma "multiplicidade de abordagens metodológicas" que fundamentam a utilização do cinema no ensino da História, apontando para diversas abordagens didáticas possíveis[184].

O cinema comunica principalmente através das suas imagens[185]. Por vezes, a análise pedagógica esquece-se disto, ao centrar-se excessivamente no enredo, ao invés de se focar no "verdadeiro elemento essencial" do cinema: a sua componente auditiva e visual. A exploração da linguagem cinematográfica permite a imersão dos alunos no "mecanismo através do qual o discurso fílmico é construído"[186].

1.6. Dificuldades e potencialidades do uso do Cinema no ensino da História

Os filmes, por si próprios, "não são aulas"[187], são apenas um dos muitos recursos didáticos possíveis para a lecionação de História. O'Connor afirma que o processo de aprendizagem dos alunos é enriquecido e dinamizado ao ser reforçado com o cinema e

[183] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 65.
[184] *Ibidem*.
[185] Daniel Reynaud, *Dealing with historical movies in the History and English classroom*, 2008, p. 51.
[186] Juan Carlos Montoya-Rubio, *Uso globalizado del cine en educación: metodología de aplicación a partir de una película de animación*, 2023, p. 363.
[187] Alan S. Marcus, *Teaching History with film: strategies for secondary social studies*, 2010, p. 19. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 65.

"outros materiais pedagógicos"[188], porque os alunos ficam mais atentos ao lado emocional da "experiência cinematográfica", apreciam melhor a criatividade do cinema e tornam-se mais críticos perante outros "elementos visuais"[189].

A utilização de outras fontes didáticas, que não a sétima arte, nas aulas de História permite "transmitir informação" que não está presente nos filmes (seja pela limitação temporal ou por decisão criativa). Fontes como documentos escritos, esquemas, cronologias e mapas. Este complemento é uma estratégia pertinente para trabalhar temas com um "enfoque diferente do habitual". O estudo da autoria de Marcus e Stoddard, referido anteriormente, concluiu que os professores consideram que os filmes de *Hollywood* retratam períodos históricos a partir de pontos de vista distintos das visões vigentes no "currículo escolar"[190]. Logo, o cinema impulsiona "novas formas de compreensão da mesma mensagem". Através da análise dos filmes, os estudantes realizam uma interpretação "mais independente" da História, menos influenciada pela exposição – necessariamente marcada pelo "cunho mais pessoal" – do docente[191].

Este complemento de fontes didáticas para o ensino da História permite que o professor foque a atenção dos discentes nas questões que ele considera mais importantes. O professor pode, por exemplo, efetuar a "leitura de um documento histórico" antes de projetar um filme que transmite uma interpretação diferente do evento histórico analisado no documento escrito. Esta estratégia promove a comparação e confronto de perspetivas históricas distintas, enriquecendo a discussão em sala de aula, assim como a capacidade dos alunos de interpretação de "diferentes fontes" e de comunicação[192].

---

[188] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 65.
[189] John O'Connor, *Teaching History with film and television*, 1987, pp. 53-54. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 65.
[190] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 66.
[191] António Manuel Gomes Carvalho, *A importância do documentário na aula de História e da reportagem na aula de Geografia no ensino básico e secundário*, 2013, p. 6. Cit. por Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 3.
[192] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 66-67.

Assim, a junção das fontes 'tradicionais' ao cinema potencia a "aquisição de conhecimento"[193]. Esta, é, aliás, a visão que que orienta a abordagem à utilização do cinema no ensino, prevista pelos documentos oficiais que regem o sistema educativo português: as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Próximos a estes documentos, encontram-se projetos institucionais (explanados em manifestos e sítios eletrónicos) que preveem e teorizam, igualmente, o uso da sétima arte na prática educativa. Projetos como o *Plano Nacional de Cinema* (PNC) e o *Plano Nacional de Artes* (PNA). A perspetiva que estes quatro elementos consagram do uso do filme na sala de aula será analisada no próximo capítulo do presente relatório de estágio.

Porém, importa ter em consideração que o cinema possuí algumas limitações enquanto recurso didático. Estas devem-se às suas próprias características enquanto obra de arte. O filme histórico "não foi feito a pensar na sua função didática"[194]. Um estudo realizado nos Estados Unidos da América por Andrew Butler e outros investigadores[195] demonstrou que "a utilização de filmes em sala de aula tem aspetos positivos e negativos". As desvantagens que foram identificadas prendem-se com a considerável capacidade de imersão e influência que um filme tem sobre o espetador. O estudo concluiu que os estudantes "lembravam-se melhor da informação veiculada pelo filme" do que do conhecimento que retiravam de um texto sobre o mesmo tema que a obra cinematográfica. O problema reside no facto de que um filme que represente a mesma época e lugar histórico que é tratada num documento escrito tem, em princípio, um certo grau de desvio da realidade, pelo seu caráter ficcional e criativo, ao apresentar anacronismos e outros aspetos errados. Acontece que os alunos lembravam-se da informação transmitida pelo filme, mesmo que soubessem – pela análise de documentos escritos sobre o mesmo tema – que esta era incorreta[196]. Este tipo de desvantagem da utilização do

[193] *Ibidem*, p. 67.
[194] *Ibidem*, p. 66.
[195] Cf. Andrew Butler *et al.*, *Using popular films to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting*, 2009, pp. 1161-1168.
[196] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 67-68.

cinema no ensino de História torna imperativa a consciência por parte do docente de que ele deve organizar e executar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de forma adequada, que potencie a capacidade da sétima arte de ilustrar e de refletir sobre a História, ao mesmo tempo que acomoda as limitações e os perigos didáticos desta abordagem.

A consciência das potencialidades e das limitações do cinema enquanto recurso didático para a disciplina de História é estrutural à sua integração adequada no espaço educativo. O professor é quem melhor conhece os seus alunos, e, portanto, quem melhor pode avaliar a pertinência da introdução dos filmes históricos na aprendizagem de História, como meio de "estimular a construção de conhecimento e o "desenvolvimento de competências[197].

O'Connor refere que o cinema "tem uma presença mais ativa" na mente do espetador" do que outros meios de comunicação e que, após a solidificação dos sentimentos sobre as personagens e o filme, estes são quase "impossíveis de substituir"[198]. Portanto, um recurso tão poderoso como o cinema não pode ser "preterido a favor de recursos mais confortáveis e menos problemáticos"[199].

Todavia, o uso do cinema no ensino da História não é novo, apenas não está muito disseminado. O principal método de ensino da maioria dos professores é a "aula expositiva", devido às condições laborais, à maior facilidade e menor exigência de preparação das lições, e também devido à "ausência de formação específica para utilizar esse recurso"[200]. Este conjunto de fatores resulta no panorama atual em que os manuais escolares são "o principal recurso didático" para a maior parte dos docentes[201].

---

[197] *Ibidem*, p. 68.
[198] John O'Connor, *Teaching History with film and television*, 1987, p. 28. Cit. por Tiago Reigada, *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 68.
[199] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 68.
[200] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, pp. 4-5.
[201] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 170.

A recusa da integração de recursos tecnológicos no ensino de História não parece ser vantajosa[202], tendo em conta a "sociedade digital" em que estamos inseridos e os seus "meios de difusão de informação". Devem ser encontradas alternativas ao manual, pois a utilização maioritária deste recurso afasta a possibilidade de oferecer aos estudantes uma "visão mais alargada da sociedade". O manual escolar não contém nem explora "todos os aspetos necessários" à correta compreensão de determinadas temáticas históricas. Por isso, é fundamental usar outros recursos que tornem a aprendizagem dos discentes mais "profunda e enriquecedora"[203].

No visionamento de um filme, cada indivíduo "transporta consigo" um conjunto de experiências com base nas quais "atribui sentido e relevância" ao que vê[204]. Tal significa que a utilização do cinema no ensino da História enriquece a aprendizagem dos alunos, pois esta prática pedagógica promove e invoca uma "diversidade de opiniões, interpretações, valores e culturas" na sala de aula. O cinema impulsiona um "intercâmbio cultural" que potencia a rentabilização didática do recurso fílmico[205].

Em síntese, o emprego da sétima arte enquanto recurso didático constitui uma mudança no *status quo* do sistema de ensino[206] e possibilita uma construção do conhecimento histórico "mais prazerosa e participativa"[207].

Os docentes não negam a "utilidade" dos filmes históricos na aula de História. Simplesmente, face ao "reduzido tempo letivo" à sua disposição para ensinar esta disciplina, eles defendem que não têm tempo para pôr em prática uma análise fílmica do

---

[202] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 4.
[203] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 3.
[204] Benedita Portugal e Melo, Natália Alves, Mariana Gaio Alves, *Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis*, 2021, p. 71.
[205] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 68.
[206] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 11.
[207] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 4.

passado[208]. Um professor não deveria ser obrigado a escolher entre o "cumprimento do programa" e o enriquecimento pedagógico. A escolha feita pela maioria dos professores é fácil de prever[209]: a utilização de recursos com os quais estão mais à vontade e que já costumavam usar previamente[210]. Esta é uma situação lamentável, que prejudica os discentes e que urge ser resolvida.

A postura, a motivação e o interesse de uma turma são consideravelmente modificados pelo "ato de levar um filme para a sala de aula". Mesmo que os alunos não saibam sequer qual é o filme, a simples presença do cinema na sala significa que a aula que eles irão assistir será diferente do habitual e esse é um "tónico importante" para os alunos[211].

Ao utilizar o filme histórico em sala de aula, o docente deve fazer com que os estudantes percebam que, tal como a História, o cinema "também é produzido" e possui "sentidos e verdades plurais"[212]. O ensino com recurso ao cinema significa "desafiar o olhar" dos alunos, despertar as suas perceções relativamente à sétima arte, "acordar o seu olhar analítico", fazê-los entender que estão a ver uma construção "de uma realidade social", executada por alguém que possui um conjunto de valores e que "traça sempre um cenário subjetivo"[213].

---

[208] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, pp. 4-5.
[209] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 69.
[210] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 5.
[211] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 69.
[212] Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998, pp. 88-89. Cit. por Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 324.
[213] Cláudia Ribeiro, Luís Alberto Alves, *Uso do cinema na didática da história, Do cinema educativo ao cinema didático*, 2014, p. 167.

2. “O Estúdio de Cinema”: O Núcleo de Estágio, o filme e a metodologia da investigação

No capítulo anterior analisaram-se as teorias e as conceções mais relevantes atualmente sobre o potencial da aplicação prática do cinema no ensino da História. O presente relatório segue agora para uma descrição da escola no qual foi implementado a presente investigação-ação nas turmas que têm a disciplina de História da Cultura e das Artes.

2.1. Identificação e caracterização do contexto escolar

No ano letivo 2024/2025 realizei um Estágio Pedagógico numa escola profissional da cidade do Porto. É uma escola de dimensão algo diminuta. O edifício já antigo não foi originalmente construído tendo em vista albergar um espaço escolar. Na verdade, atualmente a escola funciona numa metade do edifício, sendo a outra metade ocupada por um jardim de infância. Não se verifica coexistência entre os jovens estudantes, de um lado, e as crianças, do outro. Esta escola profissional está localizada num espaço bem servido de transportes públicos, o que, aliás, facilita a deslocação dos alunos no seu trajeto diário casa-escola. A maioria dos alunos não reside na cidade do Porto, mas sim nas cidades e concelhos limítrofes. Outros vivem mais longe, mas ainda dentro da área metropolitana do Porto.

O edifício da escola não inclui espaços de lazer no seu recinto. Existe um reduzido pátio na frente da escola, no qual repousa um exíguo e pouco cuidado jardim de relva circundada por um chão e muro, ambos de pedra. O portão é fechado à chave pelo porteiro durante o período das aulas. Incluindo o rés-do-chão, a escola tem quatro andares, acessíveis apenas através de uma escada demasiado estreita para as horas de ponta. Que eu saiba, não existe um elevador. No rés-do-chão existe um bar que serve todo o edifício, mas que não é tão frequentado quanto se esperaria pelos alunos. Talvez porque a sua oferta alimentar é reduzida e virada apenas para os lanches, não para o almoço. Ao lado, no mesmo piso, encontra-se uma casa de banho e duas ou três salas de aulas mal iluminadas. Numa cidade muito cinzenta, com pouco sol durante vários

meses do ano letivo, estas salas de aula têm o teto mais baixo do que o normal, além da própria área em metros quadrados ser reduzida. As janelas que possuem, no lado oposto ao da porta, estão quase junto ao teto, mas do lado de fora estão pouco acima do chão. No primeiro andar encontra-se a secretaria e reprografia, o balcão, que é o centro da escola – onde está uma funcionária sempre prestável – e que é onde os professores deixam e vão buscar as chaves das salas e folhas de presença, a sala do aluno com vários micro-ondas e alguns sofás e mesas para o usufruto dos jovens durante o intervalo. Mais para dentro, existem alguns gabinetes, como o de psicologia, e num espaço ainda mais insular e atarracado, acessível através de um corredor quase labiríntico, encontram-se os serviços administrativos, povoados por professores e funcionários ocupados com burocracia. Subindo ao primeiro andar, deparamo-nos com várias salas de aula de diferentes dimensões, algumas de grande dimensão, outras realmente apertadas para uma turma média. Num canto deste piso encontra-se a sala de professores. Algumas das salas são salas de informática, em que o espaço central possui algumas cadeiras equipadas com um apoio para escrever, mas em que a função e o foco principal são todas as mesas com computadores no perímetro da sala, fazendo um "U". As salas com computadores são uma minoria. A maioria das salas de aula são simples, com um quadro branco, um projetor, uma secretária do professor, várias mesas e cadeiras semelhantes na aparência e conforto à grande maioria das escolas do país. Os corredores são estreitos para o número de alunos que por eles circulam. O segundo e o terceiro andar são parecidos com o primeiro, nos mesmos moldes de organização arquitetónica e tipologia das diferentes salas. Desconheço nesta escola a existência de uma biblioteca.

Alguns graves problemas desta escola a nível material prendem-se, por exemplo, com as casas-de-banho. Adicionalmente ao facto de que não existe uma casa de banho especificamente para professores na escola – isto segundo a minha experiência de vários meses no edifício –, o que me parece poder levantar várias questões, as casas de banho que de facto existem possuem condições pouco satisfatórias: o clássico problema do papel higiénico, o espaço extremamente reduzido dos cubículos e as respetivas portas que não têm trinco. Apenas a casa-de-banho do rés-do-chão tem uma nota

positiva neste aspeto. Estes apontamentos sobre espaços menos comuns de serem abordados em discussão pública podem parecer bizarros ou desnecessários, mas apenas os aponto porque me parece relevante para o normal funcionamento de uma escola e para o bem-estar dos seus alunos, professores e pessoal não docente, que um edifício escolar possua boas condições de higiene e que os espaços que permitem a manutenção da mesma estejam em bom estado de conservação. É sabido que existe um estigma e uma certa vergonha com as funções fisiológicas do corpo humano, principalmente entre estudantes desta faixa etária. Tudo o que não seja ter casas-de-banho funcionais e bem mantidas e educar contra este tabu é pouco ético e contraproducente para a vida escolar dos alunos.

A visibilidade nas salas de aula é outro aspeto negativo a apontar nesta escola. Talvez importe referir aqui que esta escola que foi o meu núcleo de estágio me acolheu bem e sempre me tratou cordialmente, mas as duras críticas que teço aqui impõe-se nesta tarefa de descrição da mesma. Esta não é uma objeção pessoal contra a escola, mas um sentimento de obrigação moral de descrever problemas com que lidei durante este ano letivo. O problema da visibilidade, neste caso, não se deve à falta de luz natural. Como já foi referido, algumas salas sofrem desse problema – as do rés-do-chão, mas apenas essas. As restantes salas, a grande maioria, tem um bom fornecimento de luz natural. A questão aqui é precisamente outra: quase nenhuma sala tem estores, persianas, cortinas ou outro material que faça um bom trabalho de impedir que a luz natural dificulte a visualização do conteúdo audiovisual projetado pelos professores no quadro ou na parede. O caso torna-se grave e pertinente, primeiro, dado o tema deste relatório de estágio, e segundo, particularmente porque na sala em que uma das turmas a que lecionei aulas tinha quase todas as suas aulas, havia uma janela enorme virada a sul – no lado diretamente oposto ao da parede em que eram projetados vídeos e imagens – cujo meio de bloquear a luz proveniente desta fonte era uma cortina irritantemente e inexplicavelmente incompetente.

A ausência de um bar equipado para servir almoços já é pouco comum entre as escolas portuguesas, mas mais grave se torna quando não existe uma cantina na escola, o que é o caso desta. Enquanto espaço de aprendizagem de conhecimentos e atitudes,

numa perspetiva globalizada e integradora, uma escola tem o dever, a função de expor e fornecer aos seus estudantes comida saudável a preços acessíveis. A realidade desta escola é outra, completamente diferente. Há um objeto nas salas de aula e nalgumas áreas comuns do edifício que não são muito comuns de se encontrarem noutras escolas de ensino básico ou secundário: micro-ondas. Todas as salas de aula têm um. Pode-se dividir os estudantes desta escola entre os que vão almoçar fora a um qualquer estabelecimento de restauração que sirva refeições rápidas ou *fast-food* (algo que, insisto, deveria ser evitado pelos estabelecimentos de ensino) e os estudantes que trazem comida de casa, em *tupperwares*, já cozinhada, pronta para ser aquecida e consumida. Esta segunda opção acaba por não ser, por vezes, muito mais saudável do que a primeira. Os alunos não comem um prato de sopa, salada ou uma peça de fruta, coisas que estariam à sua disposição numa refeição completa de cantina. A presença dos micro-ondas nas salas de aula têm um efeito perverso nos alunos. Quando se aproxima a hora de almoço, principalmente nos últimos minutos da última aula da manhã, a maioria dos estudantes entra numa batalha interior entre o seu corpo e a fome que sentem. Para a acentuar, nada melhor do que a visão aterradora do micro-ondas, escancarado, ali, na frente da sala, ao pé do quadro, da porta e da secretária do professor que não se cala, a falar de coisas aborrecidas, e que não cessa de monitorizar o progresso da resolução dos exercícios ou atividades propostas. Mesmo para aqueles que vão comer fora, o micro-ondas é um foco de distração, que exacerba o potencial de distração dos alunos e que protagoniza uma batalha contra o professor pela atenção dos estudantes.

Nesta escola coexistem turmas do Ensino Secundário Profissional, portanto, do 10º ao 12º ano de escolaridade, mas também existe uma turma de Cursos de Educação e Formação (CEF). A oferta divide-se em quatro cursos profissionais – Marketing, Turismo, Multimédia e Informática. Destes quatro cursos, apenas o último não tem a disciplina de História da Cultura e das Artes no seu plano curricular. Existem treze turmas nesta escola, quatro em cada ano de escolaridade, três por cada curso, e uma turma de CEF. A docente do núcleo de estágio em que me encontrei que assumia a posição de Orientadora Cooperante tinha a seu cargo a lecionação de quatro turmas: três turmas

do 10º ano, de Multimédia, Turismo, Marketing; e uma turma do 12º ano, de Multimédia.

Nas turmas em que lecionei aulas de História da Cultura e das Artes – as turmas da professora da escola que era Orientadora Cooperante no meu estágio – a maioria dos alunos era rapazes. Uma das quatro turmas era até bastante equilibrada neste aspeto, outra em menor medida mas ainda mantinha algum equilíbrio, enquanto que as duas turmas restantes eram muito desequilibradas neste aspeto, chegando a haver sete raparigas e dezoito rapazes numa sala de aula.

A grande maioria dos alunos é de famílias de classe baixa e média-baixa, com poucos rendimentos e baixo nível de escolaridade. A escola possui um programa de atribuição de subsídios aos alunos que preenchem certas condições, que acaba por ser a maioria do corpo estudantil. Residem maioritariamente nos arredores da cidade do Porto. É desconcertante perceber que, no geral, os estudantes não conhecem as ruas e os monumentos mais icónicos da cidade portuense, como por exemplo, a Torre dos Clérigos. Este desconhecimento advém das suas raras idas à "cidade invicta", aspeto que esta escola tenta combater com a organização de várias visitas de estudo a alguns espaços e museus de interesse. Os alunos raramente se deslocam da sua zona de residência além da exceção de frequentarem a escola durante os dias úteis. Uma parte dos estudantes tem dificuldades de aprendizagem, necessita de mais tempo para entender o que é pretendido em cada tarefa atribuída pelo docente, para ler e compreender um texto, para escrever no caderno ou no quadro, para interpretar uma imagem ou documento. Muitos estudantes querem estar sempre ao telemóvel durante as aulas e alguns não sabem o que fazer no intervalo sem esse aparelho. O nível de cultura geral é baixo a mediano entre os alunos. Uma parte considerável dos alunos apenas está matriculad a nesta escola por ser obrigatório a permanência no ensino básico ou secundário até aos dezoito anos, e por considerar-se que este estabelecimento escolar de ensino profissional requere menos exigência em termos de esforço mental e cognitivo do que uma escola que ofereça cursos científicos-humanísticos. O comportamento dos estudantes varia entre o apático e a algazarra, mas é algo mais ou menos passível de ser gerido por parte do docente. Alguns alunos têm

défice de atenção e outros, uma pequena minoria , toma medicação para ajudar com o défice de atenção. Claro está que a indolência é a condição de que padece a esmagadora maioria dos estudantes, algo tão natural que parece ser quase inerente à sua situação de estudante. Contudo, isso não é algo que não possa ser trabalhado e combatido pelo professor. Em média, um aluno por turma tem défice de cognição ou encontra-se no espetro do autismo. Um número considerável de estudantes é proveniente dos PALOP, mas, pela minha observação, existe uma integração maioritariamente positiva. Um reduzido número de estudantes já tinha dezoito anos ou mais, apesar de não frequentarem o 12º ano.

A escola, oficialmente, não adota manuais. São os docentes que elaboram fichas de trabalho que contém texto expositivo e documentos (normalmente imagens), a partir de manuais existentes a que vão conseguindo ter acesso. Estas fichas incluem ainda exercícios. Estas fichas são o centro de cada aula. Na ausência do manual, é por elas que os professores guiam cada lição, é por ela que os alunos acompanham a matéria. Por vezes, são projetadas imagens ou, em ainda menor periocidade, alguns vídeos sobre o tema lecionado. Muito raramente são solicitados trabalhos de grupo em aula, mas quando se realizam são momentos claramente benéficos para a aula, para os alunos e para o professor. Assim, este método de ensino é incrivelmente expositivo, rígido e pouco dinâmico, não beneficiando a aprendizagem protagonizada pelos estudantes.

O nível de aprendizagem em História da Cultura e das Artes é reduzido, as matérias lecionadas são muito pouco aprofundadas, o conteúdo é essencialmente exposto pelo professor e memorizado pelos alunos antes dos testes. Dado esta ser uma escola profissional, é inconcebível que assim seja, pois, apesar de ser requerida a realização de alguns trabalhos individuais ou de grupo ao longo das aulas, o foco da avaliação desta disciplina encontra-se nos testes sumativos. Percebe-se que o ensino é rígido, pouco flexível, não se adaptando aos seus estudantes.

Em suma, a escola profissional em que realizei o Estágio Curricular durante o ano letivo transato é marcada por um ambiente que não destoa muito do universo das escolas portuguesas, um ambiente, de certa forma, habitual a um espaço de ensino, por vezes pouco dado à aprendizagem, por vezes grave e intenso, por outras vezes calmo e

atrativo. Não existe muita turbulência. Reina, sim, um certo 'à vontade', uma proximidade decorrente da pequena escala da escola. Muitos alunos estão só à espera, apáticos, que possam partir para outros voos.

2.2. O filme: *Flee* – A Fuga (2021)

Esteve a ser alvo de descrição o contexto escolar no qual se desenvolveu esta investigação. A observação direta do mesmo permitiu tirar conclusões sobre o corpo estudantil, o contexto em que este estava inserido, o qu al constitui a amostra deste estudo. Com as condições materiais um tanto distantes do ideal, o baixo nível de aprendizagem derivado da própria capacidade dos alunos e da parca flexibilidade didática da escola, não existe um ambiente realmente propício ao ensino. Foram estas circunstâncias a que o autor deste relatório teve de se adaptar no início do estágio curricular. As mesmas circunstâncias que o levaram a delinear o uso do cinema no ensino da História da Cultura e das Artes como tema a ser trabalhado ao longo do ano letivo (além do seu gosto pessoal pela sétima arte), por o considerar uma forma poderosa de chegar ao seu público, de introduzir novas perspetivas, de criar empatia histórica, de captar a atenção dos alunos e envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais ativa. O presente relatório debruçar-se-á, de seguida, sobre as primeiras aproximações ao uso do cinema nas aulas de História da Cultura e das Artes ao longo do estágio.

2.2.1. As primeiras abordagens

Durante a lecionação no núcleo de estágio ocorreram diferentes momentos de inserção de conteúdos audiovisuais na sala de aula. A título de exemplo destaca-se, entre outros, a utilização de um excerto do filme *Life of Brian*[214] (em português, "A Vida de

[214] *Life of Brian* [Registo vídeo]. Realização de Terry Jones. Tunísia: HandMade Films, 1979. (94 min.).

Brian"), de 1979, realizado por Terry Jones – membro dos *Monty Python*, grupo de comédia britânico, cuja meia dúzia de membros serviram como argumentistas e intérpretes deste filme –, numa aula sobre a romanização. Tendo sido equiparadas as contrastantes perspetivas sobre o processo de romanização ao longo da aula, através da análise de documentos escritos da autoria de um romano e de um chefe bretão, que, respetivamente, a elogiavam e a criticavam, os alunos possuíam já um entendimento da complexidade da romanização e das suas consequências para cada lado. No final desta aula ocorreu, então, a exibição de uma cena deste filme em que um movimento separatista – composto por habitantes nativos da Judeia, região do Médio Oriente ocupada pelo império romano à data dos eventos do filme – debate um plano de ataque à autoridade romana que os subjuga, e, de seguida, e mais importante, entre numa discussão acesa sobre as vastas contribuições do império romano para o seu território. As personagens enumeram as seguintes: aquedutos, saneamento, estradas, irrigação, medicina, educação, vinho, casas de banho públicas, segurança pública, saúde pública, e a paz. O visionamento desta cena permitiu aos estudantes compreenderem melhor que a romanização é um fenómeno complexo, que traz vantagens e desvantagens sobre os povos romanizados, quando percebem que, num filme histórico, as personagens dão voz ao passado e são capazes de o trazer para a atualidade de uma forma impactante; e em que a própria população que sofre os efeitos da romanização consegue reconhecer que este processo, além de graves problemas como a falta de liberdade, também lhe trouxe alguns benefícios, como os avanços nas obras públicas, por exemplo.

Esta foi uma instância em que o cinema foi usado, ao longo do estágio, na sala de aula como fonte para a História, para conferir mais dinamismo à aprendizagem dos estudantes. Já numa outra aula em que se estudou os primórdios do cinema e o caminho que a arte cinematográfica foi traçando ao longo dos anos, foi exibido um conjunto de curtas-metragens e excertos de longas-metragens, da autoria dos irmãos Lumière, de Georges Méliès e Charles Chaplin. Esta segunda aula foi marcada, exatamente, pelo uso

do cinema como motivação, fonte e ilustração do conteúdo histórico lecionado. Ao visionarem aquele que é geralmente considerado o primeiro filme de sempre[215], bem como outros filmes quase tão antigos como esse[216], filmes estes que vão do mais puro realismo à fantasia[217], passando também pela crítica social e comédia intemporal de Chaplin[218], foi visivelmente notória a total captação da atenção dos alunos pela arte cinematográfica. O seu fascínio pelas imagens em movimento, a preto e branco, antigas, sem falas, mas mesmo assim, intemporais. As expressões faciais dos estudantes denunciavam o seu interesse a sua imersão no visionamento destes filmes. Apesar da antiguidade das obras fílmicas que povoaram esta aula, os estudantes conectaram-se com a comédia, as peripécias, as personagens. A reação mais notória foram algumas gargalhadas dos estudantes provocadas pela comédia burlesca de Chaplin e o suspirar de alívio quando o 'seu vagabundo' escapou de uma situação particularmente perigosa envolvendo um leão.

Estes apontamentos, obtidos através da observação direta ao longo das aulas que foram lecionadas no estágio, constituem uma primeira aproximação ao uso do cinema nas aulas de História da Cultura e das Artes. Conclui-se que o seu uso foi positivo para a aula e benéfico para os estudantes, pois dotou a sua aprendizagem de uma maior significância, ao proporcionar momentos didáticos diferentes do habitual. Regista-se que os discentes atingiram as aprendizagens essenciais relevantes a estas aulas: "Explicar o significado do aparecimento do cinema como uma nova linguagem artística" e "Reconhecer na ação de Charles Spencer Chaplin (1889-1977) (Charlot, 1917-1934) a afirmação da mímica sobre a palavra e a criação de um ícone do cinema: o vagabundo, a felicidade e a crítica social"[219]. Contudo, estes são meros exemplos da utilização da sétima arte no ensino de História. O cinema é um mundo complexo e imenso que permite múltiplas

[215] *La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon*. [Registo vídeo]. Realização de Louis Lumère. Lyon: Lumière, 1895. (46 seg.).
[216] *L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat*. [Registo vídeo]. Realização de Auguste e Louis Lumière. La Ciotat: Société Lumière, 1896. (50 seg.).
[217] Le v*oyage dans la lune*. [Registo vídeo]. Realização de Georges Méliès. Montreuil: Star Film Company, 1902. (15 min.).
[218] *The Circus*. [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: United Artists, 1928. (70 min.).
[219] Ministério da Educação, Ciência e Inovação, *Aprendizagens Essenciais, Ensino Secundário, Cursos Profissionais, História da Cultura e das Artes – Artes Visuais e Audiovisuais*, 2020, p. 34.

abordagens e a escolha de diversos filmes, distintos entre si em vários aspetos. Foca-se agora a atenção no elemento central deste estudo.

2.2.2. *Flee* (2021)



Figura 1 - Póster do filme *Flee* (2021).[220]

O âmago da presente investigação é o filme *Flee*[221] [A Fuga] (2021), realizado por Jonas Poher Rasmussen, cineasta dinamarquês. Trata-se de um filme de animação cuja narrativa é baseada na história real de um refugiado afegão, que fugiu para a Europa para escapar à guerra que deflagrou na década de oitenta do século XX no seu país natal. Como esta obra não faz uso de imagens ou vídeos da época e do espaço que retrata (aparte uma breve, mas marcante, exceção), recorrendo, por outro lado, à animação dos eventos narrados para realizar a reconstituição dos factos, está-se perante a presença de um docudrama. Esta é uma modalidade de filme que se localiza algures entre a ficção e o documentário, pois trata de eventos reais, porém não contém registos audiovisuais da época desses mesmos eventos, nem tampouco os chamados *talkingheads*. Ao invés, apresenta uma reconstituição dos eventos que necessariamente caracteriza-se pela gramática do cinema ficcional. A narrativa é real, não-ficcionada, mas o estilo de *storytelling* comunga muito da tradição

[220] Imagem retirada de: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.imdb.com%2Fpt%2Ftitle%2Ftt8430054%2F&psig=AOvVaw2zByEMjCoOlA971PK20b2o&ust=1756846909137000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBUQjRxqFwoTCKCarJK7uI8DFQAAAAAdAAAAABAM.

[221] *Flee*. [Registo vídeo]. Realização de Jonas Poher Rasmussen. Copenhaga: Final Cut For Real & Sun Creature, 2021. (90 min.).

do cinema de ficção. De outra maneira não poderia ser, visto não haver registo fotográfico, vídeo ou áudio de grande parte dos acontecimentos narrados neste filme: esta é a história privada, pessoal, de um refugiado afegão.

Não se irá tratar este filme de maneira diferente apenas por ser um docudrama, ao invés de ser um filme de ficção convencional. Alguns dos melhores cineastas são exímios na realização de filmes tanto ficcionais como documentais, por vezes misturando os dois registos na mesma obra, como por exemplo Agnès Varda[222]. Vários realizadores abordam esta suposta dualidade entre um cinema que pretende ser mais objetivo e um cinema mais popular, tradicional, com liberdade de criação quase total. Victor Erice[223], numa entrevista, reflete sobre este tema afirmando que não distingue sequer entre ficção e documentário[224].

Assim, a reconstituição da história representada neste filme é feita com recurso ao estilo de animação. Esta é uma escolha derivada de vários fatores. É uma opção artística. A animação nada deve aos outros tipos de filmes. Vários cineastas advogam pela seriedade da crítica e do público na sua relação com os filmes de animação. Guillermo del Toro[225] defende que os filmes de animação são apenas um meio diferente de contar uma história. Meio esse que não implica que sejam filmes direcionados apenas (ou de todo) para crianças e que não deve prejudicar um filme de ser considerado uma obra

[222] Artista multidisciplinar, conhecida principalmente pela sua carreira enquanto realizadora, em que se destacam *Cléo de 5 à 7* (1962), *Le Bonheur* (1965), *Vagabond* (1985), entre outros títulos.
[223] Realizador espanhol mais conhecido por ter realizado o filme *O Espírito da Colmeia* (1973).
[224] "I have to say I don't really distinguish between fiction and documentary. I think fiction is always presente in the very glance that the filmmaker projects onto the world around him. I think fiction lies in the act of looking itself. In the films we call "documentaries", that fictional aspect is immediately expressed in the filmmaker's way of framing. In framing a shot, the filmmaker is including one part of reality and choosing to exclude some other part. He's also choosing to frame that part of reality in a specific way, and to shoot it from a certain distance. So he's already making choices and giving a certain meaning to what he's shooting. So he's working with the same set of choices that came into play in fiction." Entrevista no Café Oriental, Madrid, 2000, conduzida por Hideyuki Miayoka, intitulada *Questions at Twilight*, parte do projeto "Celebrate CINEMA 101". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3-xh39CRWA0.
[225] Aclamado cineasta mexicano responsável por obras cinematográficas como *O Labirinto do Fauno* (2006) ou *Pinóquio de Guillermo del Toro* (2022).

artística[226]. Del Toro pretende que a animação seja vista apenas como um estilo diferente de produzir um filme, equiparado na sua reputação aos restantes filmes, de *live-action*. Portanto, animação é cinema tal como os filmes que não são feitos com recurso a desenhos ou ilustrações por computador, mas é um estilo diferente, que possibilita uma representação mais intimista desta história pessoal, uma representação menos focada nos artifícios da imagem fabricada em estúdio com atores e cenários, direcionando o espetador para algo mais concreto, humano: a própria história que está a ser contada; que não precisa de muitos truques cinematográficos para captar a atenção e provocar emoção e reflexão. Mas é também uma decisão prática, necessária. O próprio ato de contar esta história requere muita coragem, pois envolve a admissão de que Amin, hoje em dia um homem com uma carreira académica bem-sucedida na Dinamarca, entrou ilegalmente neste país, sendo que pode sofrer consequências legais devastadoras resultantes deste facto, como por exemplo, a sua deportação.



Figura 2 - Fotograma retirado de uma cena do filme *Flee* (2021).

Daí o anonimato da personagem principal, daí "Amin" e todos os outros nomes das personagens deste filme serem fictícios (a única parte ficcional desta obra), daí este ser um filme de animação: uma escolha que possibilita mostrar os rostos desenhados

[226] Declarações de Guillermo del Toro à *Discussing Film* na estreia de Pinóquio de Guillermo del Toro (2022), presentes no artigo de David Christopherson, denominado "Guillermo del Toro Says Animation is Not a Genre for Kids: Animation is Film'", no sítio eletrónico *Movieweb*, a 19 de outubro de 2022. Neste artigo estão presentes as seguintes declarações do realizador: "We wanted to show that animation is not a genre for kids […] It's a medium. Animation is film. Animation is art, and it can tell stories that are gorgeous and complex, and that feel handmade by humans for humans". Disponível em: https://movieweb.com/guillermo-del-toro-animation-is-film/.

das personagens, que permite ao espetador observar e nutrir empatia pelos traços vincados de um rosto desenhado com feições propositadamente simples, mas ainda assim, capazes de transmitir o que Amin e as outras personagens vivenciaram e sentiram durante a sua longa fuga.

A história retratada em *Flee* (2021) parte de um conjunto de entrevistas conduzidas pelo realizador do filme a Amin, o homem que é a personagem principal. Estas entrevistas estão elas próprias representadas no filme, num estilo de animação simples, não apressado, que caracteriza todas as suas cenas de animação, as quais compõem a esmagadora maioria da sua duração. São as perguntas e respostas destas entrevistas que estruturam a sequência narrativa do filme. A história de vida de Amin vai sendo representada em *flashback*, voltando o filme sempre ao tempo presente, ao período em que são efetuadas as entrevistas. Assim, este filme é uma representação do relato pessoal da vida de Amin, concebido a partir das suas próprias palavras.



Figura 3 - Fotograma retirado de uma cena do filme Flee (2021).[227]

A ação começa no Afeganistão, anos depois do início da guerra entre este país e a União Soviética, quando Amin era uma criança pequena. Amin vive na capital, Cabul, numa moradia de dimensão considerável com a sua família numerosa – a mãe, o irmão e as irmãs, todos mais velhos que ele. O pai tinha sido preso no início da guerra por ser considerado um opositor do regime. Amin nunca mais o viu desde o dia em que homens armados entraram pela casa adentro e levaram-no. Como qualquer criança, passa o tempo a brincar com o irmão na rua, a jogar, a correr. Falava-se da guerra. O conflito estava a aproximar-se da capital, vindo do

[227] Imagem retirada de: https://www.fondation-gan.com/app/uploads/2021/12/flee-newsletter.jpg.

deserto. Rapidamente, começa a ser possível ouvir barulhos bélicos à distância. Passam polícias em carrinhas a raptar adolescentes que circulavam nas ruas, a céu aberto, em plena luz do dia, recolhendo-os para o combate. Amin e o irmão, que estaria em perigo, fogem. A guerra chegou à capital. Quando a União Soviética se retira do Afeganistão, a família decide fugir de casa, temendo os *mujahideen*. Amin olha uma última vez para a sua casa com muro e portão.

Partem num dos últimos aviões do aeroporto de Cabul. Aqui, a capacidade da animação de criar imagens artísticas abstratas, em conjunto com o design de som, que invocam o horror da guerra é aproveitada ao máximo. Nesta altura, o filme faz uma rara pausa na narrativa e no uso de animação para mostrar gravações reais de corpos de civis e soldados mortos, ensanguentados, deitados no chão. Esta transição para um registo mais real tem um efeito marcante no espetador. A história continua, em estilo de animação.



Figura 4 - Fotograma retirado de uma cena do filme Flee (2021).[228]

A União Soviética é o único Estado que aceita acolher os refugiados afegãos. Numa posição legal extremamente frágil, a família de Amin vê-se assediada pela polícia soviética. São obrigados a ficar escondidos num pequeno apartamento, enquanto o irmão mais velho (que já tinha fugido do Afeganistão há muitos anos, e que vivia e trabalhava na Suécia) ia enviando o pouco dinheiro que conseguia poupar. O tempo ia passando. Amin crescia. Despontavam-lhe pelos no queixo. A mãe envelhecia e fraquejava com os

[228] Imagem retirada de: https://impakter.com/wp-content/uploads/2023/01/Screenshot-from-2023-01-04-16-28-03.png

invernos rigorosos. A família não tinha nada para fazer, e nada podia fazer. Passado uns tempos, finalmente, já tinham dinheiro suficiente para mandar alguns dos membros da família. Não chegando para todos, foram as irmãs primeiro. Mas a travessia era perigosa. Os traficantes humanos não possuíam muitos escrúpulos. A viagem correu mal. As irmãs chegaram ao destino, mas muito abaladas.

O tempo passava e a condição da família afegã teimava em não melhorar. Amin era já um adolescente. Escondidos dentro do minúsculo apartamento, os três viram a União Soviética dar lugar à Rússia. Chegou a vez de os restantes partirem. A viagem foi atribulada, difícil, desumana. Entre um percurso a pé e outro de barco, que acabou por avariar, os três afegãos ficaram à deriva no Mar Báltico, acabando por ser avistados, mas prontamente enviados de volta para a Rússia. À chegada, a única coisa que salvou a família de não ser presa ou deportada de volta para o Afeganistão foi o facto de a polícia russa ser extremamente corrupta e aceitar subornos, tendo-lhes subtraído todo o dinheiro que tinham. A esperança quase morreu naquele pequeno apartamento gélido. No inverno russo ficaram a mãe, cada vez mais doente, e os seus dois filhos mais novos. Um dia, quando já arriscavam sair de casa para mais do que o essencial, Amin e o irmão assistiram à inauguração do primeiro *McDonald's* na Rússia. Um dia marcado para sempre na sua memória. Ele e o seu irmão, como não tinham documentos, foram detidos e levados pelos polícias para uma carrinha num beco perto do moderno restaurante, mas longe dos olhares. Nela já estava outra pessoa, uma rapariga mais ou menos da sua idade e proveniência geográfica. Quando chegou o chefe dos polícias, Amin e o irmão foram retirados da carrinha e puderam ir embora. A rapariga ficou. O remorso em Amin por nada ter tentado fazer também. Mais tarde chegou dinheiro suficiente para a travessia de mais uma pessoa. A mãe estava fraca, o irmão era já um adulto há algum tempo. Amin foi o escolhido. Desta vez não arriscaram e pagaram mais a outros traficantes que fizeram um serviço melhor. A viagem foi feita de avião, como um passageiro normal. À chegada à Dinamarca, país diferente de onde as suas irmãs tinham ido parar, pediu asilo e contou uma história inventada: que era um refugiado órfão. Só vários anos depois de estar instalado na Dinamarca é que Amin vai visitar a sua família na Suécia. O

irmão mais velho, as irmãs mais velhas, todos já bem adultos. A reunião é emotiva. Perguntam-lhe se gosta da Dinamarca, se se adaptou bem, se já tem uma namorada. Mas Amin nunca teve uma namorada. Desde muito cedo, no Afeganistão, deitado na cama do seu quarto, enquanto ouvia música pop, olhava para os pósteres do seu quarto repletos de estrelas de ação e do cinema de Hollywood, como Jean-Claude Van Damme. Os seus corpos musculados eram vagarosamente percorridos pelo seu olhar. Foi aí, que, ainda muito novo, Amin apercebeu-se que era gay. Nunca tinha contado a ninguém. Nunca tinha estado com ninguém. Nessa noite, Amin contou-lhes que não gostava de raparigas. A família não o julgou nem o tentou contrariá-lo. O seu irmão levou-o consigo a sair à noite. Levou-o à porta de um clube noturno e aí confessou que todos na sua família já sabiam a sua orientação sexual, que ele sempre fora um pouco diferente, sempre ele próprio. E abriu-lhe a porta do estabelecimento repleto de homens. Foi uma das melhores noites da vida de Amin.



Figura 5 - Fotograma retirado de uma cena do filme Flee (2021).[229]

É assim que terminam os acontecimentos do passado de Amin que ele confidencia nas entrevistas ao seu amigo realizador – a primeira pessoa a quem contou a sua história. O seu passado traumático deixou marcas profundas. Hoje em dia, Amin vive com o seu namorado dinamarquês. Os dois estão à procura de uma casa no campo. Mas a sua

[229] Imagem retirada de: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fx.com%2Fedsonlnoe%2Fstatus%2F1443428463122292738&psig=AOvVaw2Hqm1EkoEAqQ7-0PXEOsDm&ust=1756850530455000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBUQjRxqFwoTCIDtzKTJuI8DFQAAAAAdAAAAABA_.

relação está tensa. Amin está fechado em si mesmo e pensa aceitar uma bolsa de investigação na Universidade de Princeton, longe do namorado. O filme termina com Amin a relatar ao realizador, numa última entrevista, que finalmente desabafou com o seu namorado sobre o seu passado, a sua identidade, sobre quem ele realmente é e que está tudo bem entre os dois, que já escolheram uma casa no campo e que já se casaram. A última cena transita de filme de animação, em que o casal está de costas voltadas para o espetador no quintal da sua nova casa, para uma imagem real, gravada por uma câmara de filmar, em que vemos Amin e o seu namorado, de costas, no mesmo local, a descer o seu quintal e desaparecer no meio da vegetação. Uma transição catártica.



Figura 1 - Fotograma retirado de uma cena do filme Flee (2021).[230]

Flee (2021) alterna entre estas duas narrativas que têm uma certa distância cronológica – a fuga de Amin do Afeganistão e a evolução da sua relação com o namorado – tal como vai intercalando as imagens animadas – das entrevistas, da reconstituição do passado de Amin enquanto refugiado e da sua relação atual com o namorado – com momentos em que se exibem no ecrã gravações reais da guerra no Afeganistão, do campo na Dinamarca, entre outros.

[230] Imagem retirada de: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpinkscreens.org%2Fnl%2Fqueer-o-rama%2Fanimation%2Fflee&psig=AOvVaw1JAvT1saPYiPcrN1Bu1occ&ust=1756847484760000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBUQjRxqFwoTCNiGtPjIuI8DFQAAAAAdAAAAABAD.

Este filme constitui uma representação humanista e comovente de uma história real da vida de uma pessoa, um refugiado. Transmite uma mensagem antiguerra, uma empatia tocante por todos os que são afetados por conflitos armados e, em especial, pelos refugiados. Além disso, esta é uma história de autodescoberta da própria identidade durante a infância e a adolescência, numa faixa etária já por si instável e estranha, que se torna traumatizante para Amin devido aos acontecimentos que experiencia. Este é um filme cuja narrativa tem um grande potencial educativo. Apesar de representar um período histórico relativamente próximo da atualidade, não deixa de ser um documento fílmico interessante do ponto de vista da didática da História, e neste caso, da História da Cultura e das Artes, pois acarreta uma visão singular de acontecimentos históricos relevantes e um conjunto de valores propícios às sociedades humanas: o apelo à paz, a aceitação de diferentes orientações sexuais, o respeito pela integridade de cada pessoa, a empatia pelo outro; ao mesmo tempo que o próprio filme é uma obra de arte, com um criador, um estilo, uma mensagem, que advoga uma perspetiva sobre o mundo e a História. Amin é uma personagem que colhe e reflete os anseios, as dúvidas, os pensamentos dos espetadores adolescentes, logo, dos alunos. É um espelho, uma referência, um exemplo, uma história, um caso, uma ideia. A sua narrativa é capaz de marcar os estudantes que permitam serem tocados por ela.

2.2.3. Porquê este filme?

A escolha de *Flee* (2021) para ser a base da investigação desenvolvida ao longo do estágio curricular sobre a aplicação do cinema no ensino da História prende-se com uma ordem diversa de razões. Assenta, primeiro que tudo, na necessidade de escolher um filme (e apenas um, devido ao condicionamento temporal) que pudesse ser trabalhado na disciplina de História da Cultura e das Artes no 12º ano. Um filme passível de ser enquadrado nos conteúdos a lecionar nesta disciplina. São vários os documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação ao longo dos últimos anos que regem os conteúdos a lecionar e os valores que devem ser promovidos nas escolas em Portugal.

As AE[231] são o documento oficial que determina quais são as matérias que é obrigatório serem ensinadas em cada disciplina do Ensino Básico e Secundário. Mas a aprendizagem em cada disciplina não está restringida apenas aos tópicos enumerados neste documento. O docente mantém liberdade de escolher lecionar igualmente outras temáticas que considere relevantes, de aprofundar certos temas e de empregar os métodos de ensino que entender serem condizentes com a matéria de cada aula.

As aprendizagens essenciais desta disciplina apresentam na sua introdução um conjunto de valores e objetivos que os discentes devem atingir. Segundo o documento, é suposto que os estudantes procedam à "contextualização histórica e à análise de obras/objetos de arte relevantes"[232] para a disciplina, orientados pelo professor. Assim, acredita-se que um exercício de contextualização de um filme histórico relevante é uma atividade didática encorajada por este documento. Ao enquadramento histórico de obras de arte juntam-se outros objetivos a serem cumpridos pelos alunos, tais como conhecer, interpretar e analisar "formas de expressão artística" de diferentes geografias e cronologias, tendo em vista a construção de "uma cultura visual e artística" no aluno e o desenvolvimento da sua "sensibilidade estética e o juízo de gosto"[233]. Mais uma vez, julga-se que a exibição de um filme como *Flee* (2021), que, de facto, constitui uma expressão artística de uma história centrada num tempo e espaço desconhecido para os alunos, é uma atividade que pode alargar os seus horizontes culturais, ao mesmo tempo que promove uma educação estética de qualidade, mediante a própria exibição de uma manifestação artística de valor. Adicionalmente, numa perspetiva de formação cívica e humanista, pretende-se que os estudantes "adquiram competências histórico-geográficas e desenvolvam atitudes de aceitação do outro e do que é diferente, respeitando a diversidade cultural"[234]. De novo, considera-se *Flee* (2021) um bom recurso para praticar, igualmente, uma educação que encoraje a aceitação das diferenças culturais, quer sejam ao nível da língua, da orientação sexual, entre outras. O documento das AE refere

[231] Ministério da Educação, Ciência e Inovação, *Aprendizagens Essenciais, Ensino Secundário, Cursos Profissionais, História da Cultura e das Artes – Artes Visuais e Audiovisuais*, 2020.
[232] *Ibidem*, p. 1.
[233] *Ibidem*.
[234] *Ibidem*.

que, em suma, o processo de ensino-aprendizagem deve fornecer aos alunos de História da Cultura e das Artes uma "formação estruturante, ao nível da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais inerentes a uma cultura visual, audiovisual e estética em artes visuais, design e audiovisuais"[235]. Nesta senda, *Flee* (2021) parece constituir um recurso pertinente para atingir os objetivos enumerados.

Passando aos objetivos de aprendizagem específicos, percebe-se que estes estão organizados em dez módulos diferentes, "autónomos, e com um tempo, local e contexto próprios"[236], ordenados por ordem cronológica, maioritariamente eurocêntricos, que distam desde a Grécia Antiga até à atualidade. Apesar desta organização, os módulos são "articuláveis com todos os que se lhe seguem e/ou precedem", permitindo um "aprofundamento dialético de aspetos e temáticas variados" e a possibilidade de mobilizar e recuperar "conhecimentos e competências específicos […] a qualquer momento do percurso do aluno", numa perspetiva de consolidação permanente e de "aquisição/construção cumulativa de conhecimentos e sentidos"[237]. Logo, o documento das AE é pautado por uma visão globalizante e integradora do processo de ensino-aprendizagem, que estimula a mobilização, por parte dos alunos, de conhecimentos lecionados em módulos anteriores, como forma de atingir um "desenvolvimento consubstanciado de atitudes e valores perante os conhecimentos/aprendizagens adquiridos"[238]. Tal significa que os estudantes, ao visionarem, refletirem, debaterem e analisarem o filme *Flee* (2021), podem e devem usar os conhecimentos sobre cinema que aprenderam no módulo anterior: A Cultura do Cinema.

Esta estratégia didática de visionamento do filme *Flee* (2021) na disciplina de História da Cultura e das Artes insere-se no Módulo 10 – A Cultura do Espaço Virtual, mais

[235] *Ibidem*, p. 2.
[236] *Ibidem*, p. 1.
[237] *Ibidem*.
[238] *Ibidem*.

precisamente na aprendizagem essencial "Avaliar o impacto das transformações geopolíticas e culturais do mundo contemporâneo na construção de novas identidades"[239]. Cada módulo possui um conjunto de categorias analíticas[240], que guiam e estruturam o processo de aprendizagem encetado pelo docente. As categorias analíticas do módulo 10 que são relevantes para a consecução e análise da atividade central deste relatório são: o Tempo – 1960 à atualidade; e o Espaço - o mundo globalizado e a aculturação. Por conseguinte, visto tratar-se de um filme cuja ação se desenrola entre o final da década de 80 do século XX e a atualidade, e que lida com problemáticas de ordem histórica, política, social e identitária, considera-se que o filme se enquadra nesta aprendizagem essencial tanto a nível cronológico como temático.

Os conceitos-chave[241] que constam deste módulo e que são aplicáveis a esta atividade são: multimédia e globalização; pois este filme é, necessariamente, uma peça de multimédia, que projeta uma história que pode ser observada sobre o prisma da globalização, mais precisamente ao nível da temática dos refugiados. A deslocação forçada devido a um conflito armado é um tema central desta obra, que inclusive motiva a escolha do seu título, e que, no caso da personagem principal, como é comum na maioria dos casos atuais, envolve uma travessia extensa, perigosa, intercontinental. A existência de refugiados não é um fenómeno que apenas surgiu há pouco tempo, mas foi exacerbado nas últimas décadas, algo que se deve à globalização.

Por sua vez, as competências específicas da disciplina[242] que constam das AE e que podem ser desenvolvidas nesta atividade são:

- reconhecer o contexto temporal e espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos, nomeadamente em cada área artística;
- analisar criticamente cada uma das diferentes produções artísticas (saber ver, ouvir, interpretar e contextualizar), considerando as componentes técnicas, formais e estéticas e integrando-as nos seus respetivos contextos históricos, económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos;

[239] *Ibidem*, p. 38.
[240] *Ibidem*, p. 1.
[241] *Ibidem*, p. 37.
[242] *Ibidem*, pp. 2-3.

- sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas;
- identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço;
- desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos;
- emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais e audiovisuais;
- manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;
- desenvolver uma perspetiva humanista assente num coerente sistema de valores, demonstrando autonomia e discurso/opinião próprios;
- apreciar expressões artísticas e compreender a importância da preservação do património;
- utilizar de forma adequada e pertinente o vocabulário especificamente associado a cada uma das áreas artísticas;
- compreender a necessidade das fontes históricas – iconografia, tratadística, crónicas, registo vídeo – para a produção do conhecimento histórico.

A escolha de *Flee* (2021) e do emprego do cinema nas aulas como estratégia de ensino justifica-se e deve-se igualmente a outros documentos oficiais da autoria das entidades tutelares do sistema de ensino português, como é o caso do PASEO[243]. Este é o "documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular"[244].

Os princípios que orientam o PASEO e que se aplicam a esta atividade são: base humanista; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia[245]. Este documento advoga um conceito de escola como espaço de educação científica, artística e cívica[246]. Um espaço que forme cidadãos adultos com "múltiplas literacias", com espírito crítico e autonomia, livres, responsáveis, conscientes, capazes

[243] Ministério da Educação, Ciência e Inovação, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017.
[244] *Ibidem*, p. 8.
[245] *Ibidem*, p. 13.
[246] *Ibidem*, p. 15.

de lidar com as mudanças e a incerteza, de colaborar e comunicar, de encetarem uma aprendizagem ao longo da vida, conhecedores dos princípios democráticos da sociedade, respeitadores da dignidade humana, da diversidade, da diferença, do debate, solidários, que rejeitem a discriminação e a exclusão social. Este documento defende ainda um conjunto de valores[247] que devem caracterizar as atividades desenvolvidas no meio escolar: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade. Considera-se que os princípios, a visão e os valores promovidos pelo PASEO encontram-se ou são passíveis de ser transmitidos e postos em prática tendo como base o filme *Flee* (2021).

Adicionalmente, com a execução desta atividade é previsto o desenvolvimento das seguintes competências[248], constantes do PASEO:

- Linguagens e textos: "utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal"[249];
- Pensamento crítico e pensamento criativo: "pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem"[250];
- Relacionamento interpessoal: "interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade"[251];
- Desenvolvimento pessoal e autonomia: "estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos"[252];

[247] *Ibidem*, p. 17.
[248] *Ibidem*, p. 19.
[249] *Ibidem*, p. 21.
[250] *Ibidem*, p. 24.
[251] *Ibidem*, p. 25.
[252] *Ibidem*, p. 26.

- Sensibilidade estética e artística: "reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades[253];
- Consciência e domínio do corpo: "ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar"[254].

Os princípios e valores defendidos pelo PASEO devem motivar uma atualização, uma modernização "das práticas pedagógicas e didáticas"[255], para que estas vão ao encontro das competências a serem adquiridas pelos estudantes. Algumas das ações sugeridas[256] são: "abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados"; e "organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes". Estas sugestões materializam-se em máximas norteadoras da presente atividade, ao nível da utilização de *Flee* (2021) nas aulas de História da Cultura e das Artes como meio de aproximar os estudantes dos conteúdos curriculares, ao estabelecer uma ligação entre a temática dos refugiados no filme com o fenómeno da imigração que tanto se ouve falar atualmente de forma regular na esfera pública e privada; mas também com a própria realização desta atividade, uma visita de estudo que consiste numa ida ao cinema para visionar um filme em turma.

O PNA é um projeto cultural interessante – que existe em cooperação com os documentos oficiais – promulgado pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação, cujo objetivo consiste na revitalização da educação cultural e na promoção de consciência

[253] *Ibidem*, p. 28.
[254] *Ibidem*, p. 30.
[255] *Ibidem*, p. 31.
[256] *Ibidem*.

cultural nas novas gerações. Um projeto que também concorreu para a decisão do uso do filme *Flee* (2021) como recurso para o ensino na disciplina de História da Cultura e das Artes. Os princípios estratégicos[257] do Manifesto do PNA[258] que possuem relevância para esta atividade são:

- Fazer cumprir a Constituição da República Portuguesa e explicitar a importância de garantir os direitos culturais e a presença das artes e dos patrimónios na vida das pessoas e das comunidades;
- Capacitar as pessoas enquanto agentes culturais na criação, fruição, preservação e salvaguarda do ambiente cultural;
- Compreender e dinamizar as organizações culturais como territórios educativos; e as Escolas e Instituições do Ensino Superior como polos culturais;
- Entender as Escolas e as Instituições de Ensino Superior como parte de um ecossistema, sem muros, criando pontes com outras organizações culturais que permitam ajudar a cumprir a sua missão. Dirigimo-nos, por isso, a toda a aldeia para formar culturalmente as crianças e os jovens;
- Mobilizar as artes e os patrimónios para indisciplinar a Escola e as Instituições do Ensino Superior, articulando a fruição e a educação cultural e artística com as diferentes disciplinas e promovendo a formação integral dos alunos.

Estas são igualmente algumas das intenções que inspiraram a operacionalização desta atividade. O incentivo e afirmação da fruição cultural à sociedade em geral e o estreitar de relações entre o meio artístico e cultural e as escolas são máximas extremamente relevante à consecução desta estratégia didática de usar o cinema nas aulas de História da Cultura e das Artes. Seguidamente, os objetivos[259] deste manifesto que se adequam à atividade em causa são:

- Garantir o acesso das pessoas à fruição artística e à produção cultural, corrigindo as desigualdades nesse acesso (sociais, económicas ou territoriais);
- Assegurar a centralidade das artes e do património na formação ao longo da vida porque a educação só será completa se integrar a dimensão cultural e artística em particular nas Escolas e nas Instituições de Ensino Superior;

---

[257] Paulo Pires do Vale e Sara Barriga Brighenti, *Plano Nacional das Artes: um manifesto, uma estratégia*, 2024, p. 17.
[258] *Idem*.
[259] *Ibidem*, p. 19.

- Capacitar o sistema educativo para que a educação cultural e artística seja uma área do currículo estruturante para a operacionalização da Educação Inclusiva.

Considera-se que estes objetivos são benéficos enquanto guias da educação cultural que deve ocorrer nas escolas de ensino básico e secundário. Partilha-se a crença na importância da educação cultural como meio de melhorar e complementar a aprendizagem nas escolas, atenuando desigualdades de acesso à cultura, formando alunos mais inclusivos e incentivando nos discentes o gosto pelas artes.

Por fim, no que diz respeito a projetos e documentos oriundos ou adjacentes à esfera institucional, o PNC também contribuiu com o seu peso para a decisão de utilizar o cinema no ensino da História da Cultura e das Artes. No sítio eletrónico da Direção-Geral da Educação[260] afirma-se que o PNC "está previsto como um plano de literacia para o cinema e de divulgação de obras cinematográficas nacionais junto do público escolar e pretende formar públicos escolares para o cinema, despertando nas crianças e nos jovens o hábito de ver e valorizar o cinema." É essencial destacar esta intenção de criar público para o cinema, de estimar a sétima arte. Este é um ponto fulcral no presente estudo. Fundamental.

O sítio eletrónico do PNC apresenta como sua missão "criar junto do público escolar as condições para que possa desenvolver-se o gosto pelo cinema, valorizando-o enquanto forma de arte[261]."

Os objetivos do Plano Nacional de Cinema, que se procurou que fossem alcançados na sua totalidade, são[262]:

- Formação de Públicos para o Cinema – Garantir os instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando nos jovens o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida, bem como a valorização do cinema enquanto arte, junto das escolas e respetivas comunidades educativas;

---

[260] Direção-Geral da Educação, 2021. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/noticias/plano-nacional-de-cinema-2021-2022.
[261] Informação presente no sítio eletrónico do *Plano Nacional de Cinema*. Disponível em: https://pnc.gov.pt/objetivos.
[262] *Ibidem*.

- Divulgação e Exibição de Cinema – Adotar procedimentos legalmente adequados a assegurar o cumprimento de normas relativas à divulgação e exibição de cinema junto das comunidades educativas;
- Articulação do Cinema com o Currículo – Promover formas de articulação e flexibilização curricular através do cinema;
- Literacia para o Cinema – Implementar a literacia para o cinema junto do público escolar […];
- Colaboração com o Setor do Cinema e Audiovisual – Colaborar com entidades do setor do cinema e audiovisual, em prol do ensino e aprendizagem do cinema e da formação de públicos para o cinema.

Tendo como base a descrição da narrativa de *Flee* (2021), os seus temas, o seu tratamento cuidado e artístico destes, defende-se que este filme tem valor enquanto recurso para as aulas de História da Cultura e das Artes. A revisão dos documentos oficiais que tratam sobre a utilização do cinema no meio escolar consolida esta decisão.

Estando explicitadas as razões de cariz curricular que levaram à escolha do filme *Flee* (2021) como objeto central do presente estudo, resta apenas enunciar o último fator contribuinte para esta escolha. O qual se prende com o meu conhecimento do próprio filme, devido ao visionamento que efetuei há um par de anos, e a opinião extremamente favorável com que fiquei da qualidade artística da obra.

Aliando uma justificação didática e curricular com uma justificação de cariz pessoal, o potencial acerto desta escolha é adicionalmente indicado pelo facto de que este filme faz parte da seleção de obras cinematográficas passíveis de ser visionadas em sala de aula como estratégia curricular ou complemento didático ao abrigo do PNC.

2.2.4. O visionamento do filme

Mas, o certo é que a sessão de exibição do filme não ocorreu em sala de aula, na escola profissional da cidade do Porto, mas sim no Batalha – Centro de Cinema. Numa manhã cinzenta de maio, que prometia um dia soalheiro mais à frente, a turma de 12º de História da Cultura e das Artes à qual tive a oportunidades de lecionar algumas aulas ao longo dos meses anteriores reuniu-se à entrada da escola. É uma turma calma e bem-

comportada, quiçá demasiado bem-comportada, entrando mesmo no território da apatia. Os primórdios da sétima arte já tinham sido ensinados a estes estudantes. O módulo do Espaço Virtual já ia avançado. Os discentes apresentavam, no entanto, algum entusiasmo por irem realizar uma atividade fora da escola, e por esta consistir no visionamento de um filme. Os ponteiros do relógio apontavam para pouco depois das 9.35h. Estavam presentes os alunos que já tinham chegado à escola, a orientadora cooperante e outro professor acompanhante, além deste vosso professor estagiário que redige este relatório. Eram doze os alunos. Partimos para a estação de metro mais próxima. Em bom tempo chegámos às imediações do Batalha – Centro de Cinema. Fomos recebidos, tirou-se um registo fotográfico da atividade e entrámos na sala de cinema, mais larga que comprida. Esperámos durante alguns minutos pela turma de outra escola, que estava atrasada. Este compasso de espera foi aproveitado pela curadora e moderadora da sessão para ir introduzindo a mesma. Chegaram, neste espaço temporal, outros dois alunos da turma, elevando o total de participantes nesta atividade para catorze. Foi explicado aos alunos que esta atividade se tratava de uma exibição de um filme direcionado ao ensino secundário, que integrava a temática das "Deslocações", inserida na "Sessão Escolas", o título deste projeto, da autoria do Batalha, de aproximação dos estudantes dos ensinos básico e secundário à sétima arte e ao cinema enquanto espaço. Mas que tão facilmente poderia estar igualmente inserido na temática da "Amizade".



Figura 7 - A visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema.

A curadora iniciou a apresentação do filme *Flee* (2021), enumerando aspetos já referenciados neste relatório. Descreveu brevemente o Batalha – Centro de Cinema, esclarecendo as diferenças deste espaço cultural que privilegia a projeção de filmes menos conhecidos e aos quais reconhece maior valor artístico, quando comparando com os tipos de filmes mais comuns

de serem exibidos nas restantes salas de cinema comerciais. Procurou igualmente inquirir qual a relação dos discentes que tinha à sua frente com o cinema, se gostavam de cinema, se assistiam regularmente a filmes, qual a última vez que tinham ido ao cinema, quais os últimos filmes que tinham visto. A turma mostrou-se aberta e participativa, com alguns alunos a entrarem num debate sobre a qualidade de determinados filmes que tinham estreado há pouco tempo nas salas de cinema portuguesas, os quais tinham tido a oportunidade de assistir.

Entretanto, chegou a turma de outra escola da cidade do Porto que também iria assistir à sessão. Quando a conversa sobre o cinema e os filmes que tinham visto recentemente foi alargada a esta turma, percebeu-se que era uma turma menos silenciosa, com alguns alunos a desafiar a autoridade da curadora da sessão. Percalços à parte, a moderadora terminou a sua apresentação da sessão e do filme, dando assim início à projeção da obra fílmica. As luzes diminuíram, começou o filme, primeiro a banda sonora, depois uma voz, por fim a animação visual. O processo inicial de entrar no ritmo da obra e nas suas idiossincrasias – que por vezes pode dificultar a apreciação e o fator de entretenimento de um filme – foi rapidamente ultrapassado pelos estudantes.

Pode considerar-se que este filme é um longo e necessário desabafo por parte de Amin. À medida que vai relatando a alguém a sua história de vida pela primeira vez, a personagem vai resolvendo o seu conflito interior, os seus traumas, os seus arrependimentos, o seu passado doloroso. É ao finalmente abrir-se, ao permitir a si próprio ser vulnerável pela primeira vez desde que era uma criança, que Amin enfrenta-se a si mesmo, reconciliando-se com a sua identidade. A sua atitude salva-o, melhora a sua vida de forma incomensurável – é uma atitude profundamente corajosa e humana. A procura de Amin por uma conexão verdadeira, honesta, humana é algo perfeitamente relacionável para os alunos que assistiram ao filme. Apesar de o passado traumático da personagem principal ser muito distante da experiência de vida dos estudantes, a história do refugiado afegão não deixa de permitir, junto dos alunos-espetadores, uma identificação, um conjunto de emoções, a experienciação de uma catarse. E esse é o poder do cinema.

Durante a exibição, os alunos da turma do 12º que diz respeito a este relatório prestaram atenção, mantiveram-se em silêncio, parecendo deixar-se tocar pela mistura de sons e imagens que ocupavam a sala e o ecrã, pela narrativa, pela mensagem. Terminada a projeção do filme, a moderadora da sessão retomou a palavra, perguntando aos alunos se tinham gostado do filme. Foram apenas alunos da turma que interessa a este relatório que responderam à questão. As respostas dos estudantes foram afirmativas. Uns gostaram da história, alguns do estilo de animação, outros apontaram uma aprovação do filme no geral, sem detalhar a sua fundamentação. Importa salientar a intervenção oral de dois ou três alunos que, apesar do curtíssimo espaço de tempo que tiveram para refletir sobre o mesmo, conseguiram demonstrar na sua argumentação – dos juízos de valor favoráveis que teceram sobre o filme – uma perspetiva empática com a personagem principal e as dificuldades que esta enfrentou ao longo da história, uma emoção que era pretendida, uma empatia histórica. Foi notória a forma como alguns estudantes, através das intervenções orais, revelaram compreensão por alguns dos desafios vividos por Amin, como a questão identitária e a busca por aceitação. O tema da construção da identidade pessoal num contexto de grande adversidade demonstrou ser particularmente impactante junto dos discentes.

Quando o debate entre alunos moderado pela curadora da sessão foi dado como finalizado, a turma saiu da sala de cinema e deixou as instalações do Batalha – Centro de Cinema, terminando assim esta visita de estudo. Como já foi analisado anteriormente neste relatório, quanto maior for o tamanho do ecrã e quanto melhor for a qualidade da imagem e do sistema de som, melhor será a experiência de visionamento de um filme. Para esta contribui também o conforto dos lugares e do ambiente em geral. Outro fator que não é de desdenhar é a motivação de os alunos saírem do ambiente quotidiano e familiar da sua escola para se deslocarem a um lugar diferente, convidativo e a que estão muito menos acostumados. Como já se teve oportunidade de argumentar, o próprio conceito da atividade de ir ver um filme ao cinema (que tenha valor didático para a disciplina) é algo positivo e encorajado no PNC, no PNA e no PASEO. Justifica-se assim a vontade que houve em exibir o filme *Flee* (2021) aos estudantes num cinema –

ainda para mais num cinema não-comercial, que exibe obras cinematográficas mais artísticas e menos comerciais – apesar de este estar disponível, à data da atividade, na plataforma do PNC.

Assim, o cerne desta investigação é uma longa-metragem, que se procurou ativamente que fosse visionada na sua totalidade pelos estudantes. "A questão da utilização total ou parcial do filme continua a colocar algumas interrogações quer aos teóricos do cinema, quer a professores. Entende-se que a edição do filme por parte do professor, para efeitos didáticos, descaracteriza o seu sentido e mutila-o como forma de arte"[263]. Talvez a seleção de curtas-metragens com valor didático, que possam ser substitutos válidos de filmes de longa duração seja um caminho a ter em conta. Serrano[264] destaca a "dificuldade de se exibir um filme inteiro em sala de aula, devido à falta de tempo" – um obstáculo que alguns professores contornam através da edição de filmes, em que o docente recorta o "trecho que quiser para utilizar em sala de aula sem ser surpreendido pela escassez de tempo"[265]. A título pessoal, dado o grande apreço que nutro pela sétima arte, penaliza-me um tanto editar ou apenas exibir partes de um filme, pois sinto que se corrói um pouco a integridade do filme e do seu valor enquanto peça artística, contudo, enquanto professor, esta parece-me ser uma escolha fácil. Acresce aqui, porém, o facto de que a utilização do cinema no ensino tem como um dos seus propósitos a criação, a formação de público para o cinema (a arte e o espaço). Logo, aí poderá estar uma crítica à projeção parcial de filmes em sala de aula.

O visionamento integral de uma longa-metragem implica que a obra cinematográfica selecionada tenha valor didático e uma qualidade técnica e artística considerável. O primeiro já foi parcialmente argumentado até aqui e espera-se que seja provado mais à frente nestas páginas. Quanto ao segundo, não pode haver uma garantia para tal, e a

[263] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, p. 69.
[264] Cf. Jonathas Serrano, *Como se ensina História*, 1935.
[265] Lara Rodrigues Pereira, Cristiani Bereta da Silva, *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*, 2014, p. 322.

opinião pessoal é apenas isso mesmo. Mas o consenso crítico em volta da obra e a quantidade de prémios significativos e de renome que o filme recebeu apontam para a sua qualidade técnica e artística.

Flee (2021) recebeu três nomeações aos Óscares – Melhor Documentário, Melhor Filme de Animação de Longa-Metragem e Melhor Filme Internacional – sendo o primeiro filme a conseguir estas três nomeações juntas. Recebeu igualmente duas nomeações aos *BAFTA*: Melhor Documentário e Melhor Filme de Animação de Longa-Metragem. Foi nomeado na categoria de Melhor Filme de Animação nos Globos de Ouro. Recebeu um prémio no *Festival de Cinema de Sundance*, onde se estreou; e arrecadou três prémios no *Festival Internacional de Cinema de Animação de Annecy*, incluindo Melhor Filme e Melhor Banda Sonora Original para uma longa-metragem. O filme regista uma avaliação de 91/100 no *Metacritic*. Foi avaliado com a nota 100/100 ou equivalente nas publicações *Indiewire*, *The Guardian*, *The Telegraph*, *RogerEbert.com*, *The Washington Post*. 90/100 no *The New York Times* e *The Hollywood Reporter*. E 80/100 na *Variety*. Quanto a sites de agregação de críticas de cinema, o filme regista uma avaliação de 7.9/10 no *IMDB*, 4.2/5 no *Letterboxd* e 89% de aprovação do público no *Rotten Tomatoes*, onde regista igualmente 98% de aprovação dos críticos.

Tal como não posso provar que possuo bom gosto, também não posso fazer o mesmo em relação à opinião de milhares e milhares de pessoas pelo mundo fora. Não se advoga aqui, portanto, a submissão à crítica especializada ou ao discurso maioritário na internet sobre este filme (seja ele qual for). O discurso crítico não se deve centrar na quantidade dos prémios ou no valor promulgado por sites populares de avaliação quantitativa de filmes. Estes são apenas pontos de referência para uma discussão sobre o verdadeiro valor artístico de um filme. A verdadeira apreciação desta obra cinematográfica será ditada pelo tempo. Defende-se aqui uma crítica qualitativa, estruturada, fundamentada, mas sem perder de vista a inescapável subjetividade inerente à realização de uma apreciação crítica de um filme.

2.3. Metodologia de recolha de dados

Procedeu-se, anteriormente, à descrição do filme que é objeto deste estudo, bem como à fundamentação desta escolha, e à descrição do seu visionamento por uma turma do ensino profissional do 12º ano de História da Cultura e das Artes. Transita-se agora para a parte do relatório em que se tratará da rentabilização deste recurso. O processo de construção de conhecimento histórico a partir de *Flee* (2021) fez-se com base no preenchimento de um questionário em que os alunos tinham de responder a várias questões sobre o filme e as suas temáticas.

O presente estudo constitui uma análise qualitativa sobre os contributos da sétima arte na sala de aula. Este tipo de análise parece ser, à partida, o mais adequado a uma investigação na área das humanidades, onde se enquadra a temática da didática da História, por oposição à análise quantitativa. Dos tipos de estudos qualitativos mais comuns na área da educação, é a investigação-ação que se afigura como a forma mais indicada de estudar o tema deste relatório.

A Investigação-Ação é um "método enquadrado no paradigma sociocrítico que se caracteriza pela recolha sistemática de informações, de forma a promover mudanças sociais"[266]. A autoria deste conceito é geralmente atribuída a Kurt Lewin[267], um psicólogo alemão que teceu avanços significativos no campo da psicologia social na primeira metade do século XX. Passa pela delineação de uma questão, a qual é "objeto de problematização à luz de uma teoria", e pela "recolha sistemática e organizada de dados através de metodologias adequadas e verificação de evidências"[268]. O seu objetivo final

[266] Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação* in António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1), 2021, p. 34.
[267] João Amado e Ana Paula Cardoso, *A Investigação-Ação e suas Modalidades* in João Amado (coord.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação, 2017, p. 189.
[268] *Ibidem*, p. 198.

engloba "obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes e de outros interessados"[269], potenciar a "transformação, tanto da teoria como da prática"[270], bem como "relacionar investigação e mudança"[271].

Neste tipo de investigação, o investigador é um participante ativo[272]. Assim, trata-se de um "processo social"[273] que é "participativo, prático, colaborativo, emancipatório, crítico, reflexivo" e que explora a relação entre a esfera individual e a social[274].

A investigação-ação é um método que engloba várias práticas diversas, podendo assumir múltiplas formas[275]. Tal deve-se ao facto de ser um método "caracterizado pela sua flexibilidade e adaptação ao problema e questões de investigação"[276], patente na sua possibilidade de combinar "métodos quantitativos e qualitativos". A investigação-ação pauta-se pela "valorização da subjetividade" apesar de, por outro lado, promover a objetividade e o distanciamento, através do "estímulo da reflexão crítica"[277].

A expressão investigação-ação pode parecer, inicialmente, contraditória. António Simões[278] defende que ela pode ser vista de vários prismas: uma estratégia de investigação científica; uma estratégia de ação desencadeada por determinados grupos; ou uma "estratégia de análise social, com objetivos de elucidação"[279]. Para o autor, este método de investigação científica deve ser encarado como uma intervenção sobre uma situação real tendo em vista a resolução de um problema – no caso deste relatório, a

---

[269] Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação* in António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*, 2021, p. 34.
[270] *Ibidem*, p. 39.
[271] *Ibidem*, p. 42.
[272] *Ibidem*, p. 38.
[273] Cf. Stephen Kemmis e Robin McTaggart, *Participatory action research: communicative action and the public sphere*, 2005, pp. 280-284.
[274] Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação* in *António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*, 2021, p. 39.
[275] *Ibidem*.
[276] *Ibidem*, p. 44.
[277] *Ibidem*, p. 41.
[278] Primeiro doutorado em Ciências da Educação em Portugal.
[279] António Simões, *A investigação-ação: Natureza e validade*, 1990, p. 41. Cit. por João Amado e Ana Paula Cardoso, A Investigação-Ação e suas Modalidades in João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2017, p. 189.

possibilidade do uso do cinema enquanto recurso didático no ensino – através de "dados empíricos, recolhidos de uma forma sistemática e controlada"[280].

Durante todo o processo de investigação-ação existe "produção do saber, através da reflexão sobre a ação"[281]. Kurt Lewin acreditava que era possível a generalização a partir de um caso único[282]. Precisamente, a investigação-ação visa a construção de conhecimentos"[283], a modificação da realidade social e a "formação ou desenvolvimento dos participantes"[284].

A investigação-ação remete para um enfoque significativo na prática. É a partir da ação que se pode obter um maior conhecimento sobre essa mesma prática. Normalmente, trata-se de uma prática educativa. Logo, a investigação-ação é uma forma de elencar possibilidades de melhoria do currículo, do ensino e da aprendizagem[285]. Este método de investigação está sempre[286] relacionado com a escola, os alunos, os professores, com "qualquer temática que tenha por fim a educação". As crianças, isto é, os alunos da turma específica, são os sujeitos da investigação. O quadro educativo é "muito propício para o uso da investigação-ação", pois a escola é um lugar que gera "incertezas, conflitos, situações dinâmicas em função das relações humanas que decorrem nestes espaços". Este método pode contribuir para a melhoria do meio educativo e para a mudança do *status quo*, graças ao seu "caráter transformador, reflexivo e participativo", e

---

[280] João Amado e Ana Paula Cardoso, *A Investigação-Ação e suas Modalidades* in João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2017, p. 189.
[281] *Ibidem*, p. 190.
[282] Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação* in António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*, 2021, p. 36.
[283] João Amado e Ana Paula Cardoso, *A Investigação-Ação e suas Modalidades* in João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2017, p. 198.
[284] *Ibidem*, p. 191.
[285] Andrew P. Johnson, 1993 in Peter Freebody, *Qualitative research in education. Interaction and practice*, 2003, p. 86. Cit. por João Amado e Ana Paula Cardoso, A Investigação-Ação e suas Modalidades in João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2017, p. 190.
[286] Cf. Clara Pereira Coutinho et al., *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*, 2009.

à sua exploração do individual e do social[287]. Portanto, a investigação-ação é a metodologia mais adequada para as Ciências da Educação[288], por forma a fomentar mudanças nas "instituições educativas"[289].

David Tripp afirma que a investigação-ação no meio educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores, para que as suas pesquisas possam melhorar a sua prática pedagógica e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes[290]. Com o frequente emprego destas estratégias nas ciências sociais surgiu a ideia de "professor como investigador"[291].

O binómio investigação-ação pode ser entendido de várias perspetivas, podendo cada parte deste conceito ter maior ou menor peso, o que origina diferentes modalidades de investigação-ação – umas mais práticas, outras mais teóricas[292]. Uma destas modalidades é a "investigação-para-a-ação", que ocorre quando o investigador tem a necessidade de reunir conhecimento sobre uma situação problemática para poder intervir e solucioná-la. Neste modalidade, a investigação e a ação estão separadas, o investigador tem a última palavra e o meio social investigado é somente um "'reservatório' de investigações"[293].

Os diferentes momentos da investigação-ação são: primeiro, "a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional)"; se-

[287] Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação* in António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*, 2021, p. 39.
[288] *Ibidem*, p. 35.
[289] *Ibidem*, p. 39.
[290] *Ibidem*, pp. 39-40.
[291] Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, 1987. Cit. por João Amado e Ana Paula Cardoso, A Investigação-Ação e suas Modalidades in João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2017, p. 191.
[292] João Amado e Ana Paula Cardoso, *A Investigação-Ação e suas Modalidades* in João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2017, p. 191.
[293] *Ibidem*, p. 193.

gundo, "a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior"; terceiro, "a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (caráter autoavaliativo)"[294].

As técnicas de recolha de dados no contexto duma investigação-ação dividem-se em três categorias: inquéritos, observação e análise documental. O questionário é um dos meios de realizar um inquérito. O questionário permite recolher e analisar informação "mais facilmente", visto que se trata de um "conjunto de perguntas básicas, de forma escrita"[295]. Neste relatório já se empregou a técnica da observação para analisar as primeiras abordagens que se realizaram à utilização do cinema como recurso didático na aula de História da Cultura e das Artes.

O inquérito é um "processo em investigação que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo"[296]. Não se limita a ser apenas um método de "quantificar informação obtida"[297], sendo igualmente uma forma de "recolha sistemática de dados de forma a poder responder a um determinado problema"[298].

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados[299] que incorpora "testes e escalas de atitudes e opiniões" com o objetivo de avaliar um determinado tipo de comportamentos e reações, bem como a "intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude"[300]. Este método de recolha de informação é utilizado quando se pre-

---

[294] *Ibidem*, p. 190.
[295] Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação* in António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*, 2021, p. 44.
[296] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 16.
[297] Cf. Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira, *Metodologia da Investigação - Guia para Auto – Aprendizagem*, 2008, p. 139.
[298] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 16.
[299] *Ibidem*, p. 17.
[300] Maria Isabel Correia Dias, *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*, 1994, p. 5. Cit. por Bruna F. Batista *et al.*, Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 17.

tende "inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social"[301], por meio de um "conjunto sistematizado de questões"[302], com o propósito de diagnosticar os "elementos identificadores de uma população" e de se "proceder a inferências e a generalizações"[303].

A utilização do questionário permite obter "dados comparáveis, generalizáveis e passíveis [quando desejável] de análises quantitativas"[304]. Este método de recolha de dados prevê a possibilidade de "quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e generalizações"[305]. Logo, não se restringe a investigações quantitativas, sendo igualmente útil em investigações de natureza qualitativa[306].

Manuela Magalhães Hill[307] aponta para a existência de um "questionário misto", que possui tanto perguntas de resposta aberta como perguntas de resposta fechada (que são os outros dois tipos de questionário). Hill afirma que o questionário misto é útil "quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva, por exemplo, como complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida"[308].

---

[301] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 16.

[302] Cf. Rodolphe Ghiglione e Benjamim Matalon, *O inquérito: teoria e prática*, 2001.

[303] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 17.

[304] Albertino Gonçalves, *Métodos e Técnicas de Investigação Social I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*, 2004, p. 79. Cit. por Bruna F. Batista et al., Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 17.

[305] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, pp. 14-15.

[306] *Ibidem*, p. 17.

[307] Cf. Manuela Magalhães Hill, *Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos*, 2014, p. 139.

[308] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 18.

Para além das perguntas serem qualitativas ou quantitativas, um questionário pode ser classificado de acordo com diversos critérios: quanto ao grau de diretividade das perguntas (menor ou maior diretividade); quanto ao grau da interação do investigador no ato da inquirição (ausência ou presença)[309]; e quanto à pessoa que preenche o questionário (administração direta é quando é a própria pessoa inquirida a preencher o questionário)[310].

Os questionários podem ser mais ou menos estruturados. Contudo, até um questionário aberto precisa de alguma organização quando está a ser concebido e a ser posto em prática[311]. A planificação de um inquérito requere a definição prévia do problema, dos objetivos, da hipótese de estudo (quando necessário), do método, da população em estudo e da amostra[312].

As perguntas de um questionário devem ser claras, isto é, serem numa linguagem simples, "unívocas, curtas, não ambíguas, neutras e relevantes em relação à experiência do inquirido". O questionário deve ser objetivo e comedido nas questões, de modo a "não causar enfado aos inquiridos"[313]. Devem ser incluídas, igualmente, "perguntas de descanso" ou de "preparação" para perguntas mais difíceis que se possam seguir, por serem mais exigentes ou potencialmente inibidoras de resposta pelos inquiridos; além de "perguntas de controlo" para certificar a veracidade das respostas anteriores[314].

---

[309] Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira, *Metodologia da Investigação - Guia para Auto – Aprendizagem*, 2008, p. 139. Cit. por Bruna F. Batista et al., Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 16.

[310] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 16.

[311] *Ibidem*, pp. 16-17.

[312] *Ibidem*, p. 21.

[313] *Ibidem*, p. 23.

[314] Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira, *Metodologia da Investigação - Guia para Auto – Aprendizagem*, 2008, p. 154. Cit. por Bruna F. Batista *et al.*, Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, pp. 23-24.

Ao nível da planificação do questionário, deve-se refletir sobre se se pretende obter respostas gerais ou específicas[315]. Hill alerta para o facto de que não é possível retirar conclusões frutíferas sobre "atitudes, opiniões, satisfações ou gostos específicos a partir de respostas dadas a perguntas gerais"[316]. Assim, as questões podem ser colocadas "sob a forma de uma escala de atitudes, permitindo ao investigador medir atitudes e opiniões dos inquiridos", dado que características qualitativas podem ser trabalhadas de forma quantitativa[317].

A escala de Likert é a escala mais utilizada em investigação nas ciências sociais e humanas[318]. Este método consiste na apresentação de uma série de afirmações, as quais são avaliadas pelo inquirido utilizando um grau de concordância ou discordância. Estas frases e ideias podem incidir em temas como os próprios inquiridos, outros indivíduos, atividades, situações, ocorrências, instituições, entre outros[319]. A escala de Likert possui cinco níveis e apresenta-se tipicamente nos seguintes moldes:

1. Afirmação.

1) discordo totalmente;
2) discordo
3) indiferente (ou neutro);
4) concordo
5) concordo totalmente.

Pode, no entanto, ser adaptada a outras inferências e assumir outras denotações, como por exemplo:

- Avaliação: Mau / Razoável / Bom / Muito bom / Excelente;

---

[315] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 24.
[316] Manuela Magalhães Hill, *Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos*, 2014, p. 134. Cit. por Bruna F. Batista *et al.*, Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 24.
[317] Bruna F. Batista *et al.*, *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* in Patrícia Sá, António Pedro Costa, António Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*, 2021, p. 24.
[318] *Ibidem*.
[319] *Ibidem*.

- Frequência: Nunca / Raramente / Ocasionalmente / Frequente / Muito frequente;
- Satisfação: Muito insatisfeito / Insatisfeito / Nem insatisfeito nem satisfeito / Satisfeito / Muito satisfeito.

Em suma, a investigação-ação constitui um "método de investigação em ciências sociais que conjuga os princípios da participação, da reflexão, do empoderamento e da emancipação de pessoas e grupos sociais, com vista à mudança e transformação"[320], principalmente no sistema de ensino. Este método de investigação tem o potencial de "contribuir para o desenvolvimento e melhoria do sistema educativo"[321], tendo-se revelado eficaz na resolução de diversos problemas didáticos, especialmente os relacionados com a formação de professores[322].

2.3.1. O questionário

O questionário, que foi empregue como meio de rentabilização do visionamento do filme *Flee* (2021) pelos alunos de uma turma do 12º de História da Cultura e das Artes da escola de ensino secundária profissional em que estagiei, tinha como título "A Ida ao Cinema". Foi desenhado e implementado através da plataforma "Google Forms". Esta ideia partiu da vontade de agilizar ao máximo o processo de preenchimento do questionário por parte dos estudantes sobre os quais incide este estudo. Aliou-se, então, a sua habilidade de navegação no mundo digital com a poupança de dezenas de folhas de papel, não sendo previsto que as respostas sofressem alguma alteração por o meio analógico ter sido preterido.

---

[320] Bruce L. Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 2001, p. 178. Cit. por Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação in António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*, 2021, p. 37.

[321] Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira, *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação* in António Moreira, Patrícia Sá, António Pedro Costa (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*, 2021, p. 42.

[322] João Amado e Ana Paula Cardoso, *A Investigação-Ação e suas Modalidades* in João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2017, p. 199.

Este questionário é introduzido através de uma breve declaração inicial em que se enquadra a sua realização no conjunto de atividades organizadas e implementadas no estágio curricular pelo professor estagiário que acompanhou os estudantes ao longo do ano letivo 2024/2025. É referido o nome do curso e da faculdade que tutela o programa do estágio. De seguida, é feita uma importante asserção, ao informar-se os alunos de que este questionário é anónimo, não havendo lugar à identificação dos inquiridos. Apela-se ainda à concentração dos estudantes no preenchimento do questionário e a que as suas respostas sejam o mais honestas possível, fazendo-se uma ressalva da importância das suas opiniões. Por fim, informa-se que as perguntas de resposta aberta devem ser respondidas de forma breve. A introdução do questionário é finalizada com um agradecimento da participação dos estudantes nesta atividade. Este preâmbulo inicial tem como objetivo introduzir aos alunos o questionário e expor a importância do seu preenchimento.

As perguntas que pautam o questionário são de vários tipos. Perguntas de resposta aberta ou fechada, perguntas que exigem uma resposta curta ou uma resposta de desenvolvimento, mais alargada – normalmente respostas que justifiquem uma escolha anterior, uma opinião. São perguntas maioritariamente de opinião ou sobre os hábitos dos estudantes; são pessoais, diretas. Existem perguntas de opção providenciadas pelo questionário, em que apenas se pode escolher uma opção e perguntas do mesmo tipo mas em que se pode escolher várias opções. Portanto, a maioria das perguntas são qualitativas, apesar de existirem algumas perguntas quantitativas. Procurou-se que a linguagem do questionário fosse simples e não equívoca, como recomenda a literatura. Este questionário é do tipo diretivo, isto é, as suas perguntas são maioritariamente diretas, não exigindo raciocínios demasiado abstratos. Outra preocupação de relevo durante a planificação deste questionário foi o cuidado em não deixar que este fosse demasiado extenso, correndo assim o risco de tornar-se aborrecido para o inquirido e prejudicar a qualidade das suas respostas, bem como a procura por ir entrecortando perguntas de opção com perguntas que exigiam escrever. Regista-se ainda a ausência do investigador no momento do preenchimento. Logo, verificou-se a administração direta do questionário: foram os próprios discentes que o preencheram.

O questionário está dividido em três partes, intituladas: “Relação com o Cinema”; “O Cinema e os temas do filme *Flee* (2021); e “O filme *Flee* (2021) e a História”.

A primeira parte do questionário serve para conhecer melhor a relação que os alunos da turma têm com o cinema. Qual a frequência com que veem um filme, quais os tipos de filmes que gostam mais, quais os aspetos de um filme a que dão mais importância (enredo, personagens, cinematografia, etc), se gostam sequer de filmes. A primeira pergunta é “Gostas de Cinema?”, seguida de seis opções de resposta, que distam de “Não gosto de todo” a “Adoro”. A escala completa tem seis níveis, pois a quinta e a sexta opção acabam por ser mais ou menos semelhantes (“Gosto muito” e ”Adoro”). Acrescentou-se, nesta instância mais um nível à escala de Likert por se considerar que seria melhor oferecer uma opção adicional de resposta aos alunos. A verdade é que dada a proximidade do sentido das duas opções, esta adição não faz muita diferença na resposta, nem pela negativa nem pela positiva. Contudo, havendo três níveis de resposta favorável, um nível neutro e dois níveis de resposta adversa à pergunta sobre o gosto que os alunos têm pela sétima arte, a verdade é que a escala acaba por estar um pouco desequilibrada, o que pode potencialmente promover uma resposta mais benigna quanto ao cinema, constituindo uma pequena falha no questionário. A ressalva reside no facto de que esta pergunta acaba por ter menor importância do que as da segunda e terceira secção do questionário, além de que a grande maioria das pessoas, à partida, gosta, ou pelo menos, não desgosta de cinema. A pergunta seguinte é uma pergunta de resposta aberta que pede uma justificação para a escolha anterior (“Porquê?”). A terceira pergunta é a questão “Tens por hábito ver filmes?” cujas seis opções vão desde “Nunca” a “Quase sempre”. Novamente se considerou relevante colocar duas opções intermediárias semelhantes ao invés de apenas uma (“Às vezes” e “De vez em quando”). Contudo, neste caso, a adição de um sexto nível à escala de Likert acaba por não ter praticamente qualquer efeito negativo, uma vez que existem dois níveis de resposta negativa, dois níveis de resposta positiva e dois níveis de resposta neutra/intermédia – em vez de um nível apenas de resposta intermédia, como é comum nesta escala. A próxima questão pede a escolha dos aspetos de um filme que mais interessam aos inquiridos. São elencadas várias opções (“Enredo”, “Personagens”, “A parte visual”,

"A sensação de escape", "Os diálogos", "A possibilidade de emocionares-te com o filme", "A música"), podendo ser escolhidas múltiplas opções e ainda ser nomeadas outras. A quinta pergunta requere a seleção dos géneros fílmicos preferidos dos alunos, providenciando novamente várias opções ("Ação", "Aventura", "Drama", "Comédia", "Terror", "Ficção Científica", "Western", "Guerra") e abrindo espaço à nomeação de outras. De seguida, duas perguntas diretas, em que se pode escolher como resposta "Sim" ou "Não: a primeira, "Por vezes, ficas emocionad@ ao ver um filme?"; e a segunda, "Tens por hábito ir ao cinema?". Para terminar a primeira secção do questionário é colocada a seguinte questão de resposta aberta: "Indica quais são alguns dos teus filmes preferidos"; a única pergunta cuja resposta não é obrigatória. Esta questão encontra a sua relevância no facto de que o gosto pessoal dos estudantes pode ser indicador da proximidade que têm em relação a filmes de autor, mais artísticos, cuja componente comercial e de entretenimento é comummente relegada para segundo plano. Permite, assim, avaliar o grau de predisposição dos alunos em relação ao filme exibido, e consequentemente, conhecer um pouco melhor os sujeitos desta investigação-ação.

A segunda parte deste questionário revolve à volta dos temas do filme projetado. Tem como objetivo determinar o grau de atenção que os estudantes exerceram durante a exibição de *Flee* (2021), bem como a sua reação ao filme. Pretende ainda perceber qual a avaliação qualitativa que os discentes fazem do filme e se o visionamento os inspirou a querer ver outros filmes. As duas primeiras perguntas desta segunda parte são perguntas abertas, mas de resposta mediana, não muito longa, concebidas para testar a atenção dos alunos na atividade e compreender a sua interpretação, no geral, de *Flee* (2021): "Faz um resumo em poucas palavras do filme que viste no Batalha - Centro de Cinema"; e, "Na tua opinião, quais são os principais temas do filme?". De seguida, uma pergunta pessoal – "Sentiste alguma ligação afetiva com uma ou mais personagens do filme?" – de resposta fechada ("Sim" ou "Não). As três perguntas seguintes servem para o aluno identificar a personagem em causa, no caso de se ter emocionado, e justificar, em resposta aberta e mais longa, porque é que sentiu ou não sentiu esta ligação afetiva ("Se sim, qual/quais?"; "Porquê?"; "Porque não?"). A sétima pergunta da segunda parte

do questionário inquere quais as sensações experienciadas pelos alunos durante o visionamento do filme, elencando opções; podendo serem nomeadas outras opções ("Que sensações experienciaste ao ver o filme? Escolhe uma ou mais opções." "Aborrecimento", "Medo", "Tristeza", "Alegria", "Tranquilidade", "Desespero", "Ansiedade"). De seguida, uma pergunta de resposta fechada e qualitativa, que solicita a avaliação do filme de 1 a 5. A nona pergunta desta secção é uma pergunta fechada, para os estudantes avaliarem o tratamento do filme quanto às suas temáticas principais ("Guerra", "Refugiados", "Comunidade LGBTI"), consoante uma escala de cinco níveis – em que se pode escolher apenas uma opção – que vai desde "Muito negativo" a "Muito bom". Esta secção do questionário termina com cinco perguntas de resposta fechada ("Sim" ou "Não") sobre o impacto do filme nos estudantes e o seu potencial de criação de público para o cinema: "O filme provocou alguma reflexão pessoal sobre a sua história ou os temas que trata?"; "O filme fez-te querer conhecer melhor a história nele retratada?"; "O filme fez-te querer ver ou conhecer outros filmes semelhantes?"; "O filme fez-te querer ver outro filme, mesmo que não seja semelhante?"; "O filme fez-te querer ir ao cinema ver um outro filme?".

A última parte do questionário centra-se na representação que o filme apresenta de uma época histórica, de factos históricos. É pedida uma reflexão sobre o filme no geral e sobre a capacidade de este representar o passado. É igualmente requisitada a opinião dos alunos sobre a relação entre o cinema e a História. A primeira pergunta trata-se de uma pergunta de resposta aberta que exige um levantamento de quais foram os eventos históricos representados pelo filme. A pergunta seguinte pretende avaliar, através da escala de cinco níveis (desde "Muito negativo" a "Muito positivo") a potencialidade do filme para dar a conhecer ou aprofundar os eventos históricos nele representados ("Avalia o contributo do filme para o teu conhecimento desses eventos históricos"). A terceira pergunta desta secção pede aos alunos que justifiquem a escolha anterior através de uma resposta aberta de desenvolvimento. Segue-se uma pergunta fechada de opção ("Sim" ou "Não") relativa à visão dos estudantes sobre a relação cinema-ensino da história ("Consideras que o Cinema é um método interessante e viável de aprender História?"). Pede-se, depois, para justificar por extenso, em resposta aberta a

opção anterior. A sexta pergunta da última parte deste questionário pede, novamente, uma resposta desenvolvida e aberta sobre a visão dos discentes quanto à relação cinema-História: “Qual é que achas que é a relação entre Cinema e História?”. A penúltima pergunta deste questionário solicita uma curta reflexão, no geral, em jeito de finalização, do filme *Flee* (2021), como meio de auscultar a visão que os alunos possuíam desta obra e dos seus temas. A última pergunta é uma pergunta de opção única, a ser selecionada dentro de uma escala de cinco níveis, que solicita a opinião do aluno sobre a atividade de visionamento do filme no *Batalha – Centro de Cinema*: “Muito negativa”; “Negativa”; “Nem positiva nem negativa”; “Positiva”; “Muito positiva”.

Pretende-se que este questionário constitua um meio de avaliar o conhecimento que os alunos têm do filme a que assistiram (quão atentos estiveram à exibição?), perceber o seu grau de proximidade com o cinema e investigar a sua visão relativamente ao discurso histórico produzido pelo filme e à viabilidade do uso do cinema no ensino da História da Cultura e das Artes.

É precisamente essa avaliação que irá ser realizada no próximo capítulo deste relatório.

3. “Receita de Bilheteira”: Análise de Resultados

No capítulo anterior do presente relatório de estágio procedeu-se à caracterização do contexto escolar, à apresentação do filme *Flee* (2021) e consequente justificação – com base nos documentos oficiais que estruturam o processo de ensino-aprendizagem em Portugal – da utilização de uma obra cinematográfica como recurso didático, ao enquadramento da metodologia de recolha de dados utilizada neste estudo (o questionário) e à apresentação do mesmo. Transita-se agora para a última parte deste relatório de estágio: a análise dos resultados que se obtiveram do preenchimento do questionário pelos discentes da turma de História da Cultura e das Artes do 12º do ensino profissional à qual lecionei algumas aulas no âmbito do estágio curricular realizado no ano letivo 2024/2025.

Vale a pena começar por um exercício de reavivamento da memória. Foram anteriormente descritas as primeiras abordagens que se realizaram no núcleo de estágio, junto dos alunos do 12º ano de História da Cultura e das Artes do ensino profissional, à volta de obras fílmicas realizadas pelos irmãos Lumière, por Georges Méliès, Charles Chaplin, entre outros. Concluiu-se que essas experiências, testemunhadas através da observação direta e descritas sob forma textual neste relatório, foram benéficas para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O contacto direto com as fontes cinematográficas aumentou a motivação e a compreensão da ‘matéria’ pelos estudantes.

Meses depois, foi realizada a atividade central deste estágio curricular: a visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema, onde os discentes desta turma tiveram a oportunidade de assistir à exibição de *Flee* (2021). O grande intervalo de tempo que separa estes dois momentos (relevantes para o presente estudo) de emprego do cinema nas aulas de História da Cultura e das Artes deve-se a uma multiplicidade de fatores. A principal razão é o tempo. O sistema de ensino está permanentemente constrangido pela questão temporal. Existem sempre calendários a cumprir, ‘matérias’ a lecionar muito pouco adequadas ao uso do cinema como estratégia didática, diversas atividades a realizar, aulas de revisões, aulas de teste, aulas de entrega e correção dos testes, visitas de

estudo, imprevistos a intrometerem-se. Foi difícil escolher um uma estratégia a ser trabalhada ao longo do estágio curricular. A escola profissional acarretava alguns obstáculos consideráveis à implementação de diferentes métodos de ensino que não o mais comum no estabelecimento: a exposição dos conteúdos pelo professor, com os alunos a acompanharem através das fichas de trabalho. O cinema acabou por ser a estratégia didática escolhida – proporcionando-se a junção do gosto pessoal ao pragmatismo; assente na eleição de um método de ensino viável face à falta de tempo para implementar uma estratégia didática afastada da clássica e monótona exposição por parte do professor. Outro fator relevante para esta escolha prende-se com a fraca literacia, em geral, entre os alunos das várias turmas integrantes do estágio curricular. O cinema tem o potencial de chegar de uma forma mais precisa e eficaz aos estudantes que possuem esta dificuldade, dada a sua menor dependência da escrita para transmitir ideias, perspetivas, acontecimentos.

Era esperado dos professores estagiários que inovassem e trouxessem energia e ideias novas ao núcleo de estágio. Mas existe uma razão pela qual a referida exposição pelo docente é o método de ensino mais praticado. Nesta escola e na grande maioria das escolas do país. É que este é, simplesmente, o método que requere menos tempo para o planeamento e execução das aulas.

Não havia muitas aulas de História da Cultura e das Artes por semana. Apenas duas, de sessenta minutos cada. Mas o horário de uma escola profissional não é fixo. E foram tantas as semanas durante o período letivo com duas aulas da disciplina por turma como as semanas em que houve apenas uma aula ou mesmo nenhuma. Nas escolas profissionais existe um número de horas de aulas anuais que têm de ser lecionadas em cada disciplina, um limite que não se pode ultrapassar. No princípio do ano havia as tais duas aulas por turma por semana. Com o processo de habituação ao funcionamento do núcleo de estágio, e as primeiras aulas lecionadas como iniciação, o tempo foi passando rapidamente. Quanto mais as semanas e os meses avançavam, mais escasso era o número de aulas lecionadas. Perante esta situação, tornou-se difícil organizar e executar uma atividade didática inovadora, que efetivamente tenha aplicação prática no

processo de ensino dos alunos, isto é, que esteja minimamente relacionada com os conteúdos a lecionar à data, que faça sentido fazer, que tenha relevância, significância, para a aprendizagem dos discentes.

Portanto, importava encontrar, dentro do conjunto de todos os conteúdos previstos de serem lecionados às turmas de História da Cultura e das Artes do 12º ano do ensino profissional, um tema passível de ser abordado a partir do cinema. Alguns já se tinham esgotado com as "primeiras abordagens". Entram em cena os documentos oficiais, principalmente as AE. Daqui selecionou-se uma aprendizagem essencial constante – de forma caricata, não do módulo 9 (A Cultura do Cinema), mas do módulo 10 (A Cultura do Espaço Virtual): "Avaliar o impacto das transformações geopolíticas e culturais do mundo contemporâneo na construção de novas identidades". Perante este documento que não pretende limitar mas guiar os docentes, encontrou-se um objetivo de aprendizagem um pouco geral, porém viável de ser trabalhado por meio do cinema. Esta aprendizagem é uma frase que poderia funcionar como síntese brevíssima de *Flee* (2021). Era perfeito. A construção da identidade de Amin perante os turbulentos problemas políticos que enfrentou é precisamente um dos temas centrais do filme. Esta aprendizagem essencial podia ser, a par de todas as outras, interpretada de várias maneiras, e, claro está, não se esgota nos temas e na abordagem executadas no âmbito deste relatório de estágio. Podia-se perfeitamente invocar o movimento *hippie*, a sua manifestação pela paz na década de sessenta nos Estados Unidos da América, e a sua ligação intrínseca à Guerra do Vietname, por exemplo. Mas não foi essa a abordagem.

De facto, esteve prevista, por uns tempos, a realização de um trabalho adicional, na disciplina, que incidia sobre vários acontecimentos e movimentos político-culturais centrais à segunda metade do século XX, como por exemplo: o movimento dos direitos civis; o Maio de 68 em França; a chegada do Homem à Lua; a queda do Muro de Berlim; o movimento das descolonizações e desmantelamento dos impérios europeus; a revolução do 25 de Abril de 1974. Este trabalho consistiria na realização de uma curta-me-

tragem pelos estudantes, em grupos, a partir da seleção e edição de fotografias de arquivos oficiais – inspirado no filme de curta-duração *La Jetée* (1962)[323], composto quase exclusivamente por fotografias, sem 'imagens-movimento'. A enfâse deste trabalho residiria no processo de montagem da própria curta-metragem. Estava igualmente prevista a redação de uma pequena reflexão, a incluir no próprio filme, sobre o acontecimento histórico da segunda metade do século XX que tinha sido escolhido para tema do projeto. No fim, os estudantes realizariam a apresentação da curta-metragem de cada grupo, à qual se seguiria um momento de discussão de ideias entre a turma sobre o trabalho apresentado e o seu tema. Mas a realização desta segunda atividade foi abortada. Não houve tempo.

O questionário anteriormente apresentado é, necessariamente, o foco central desta investigação-ação. Este foi o meio primordial de obtenção e registo dos resultados da prática pedagógica, assente no cinema, mais relevante para o estágio curricular. Como esta atividade foi uma exibição no cinema, não foi concebida uma ficha de visionamento ativo com o intuito de ser preenchida pelos estudantes ao longo da exibição do filme. Esta tarefa é mais adequada ao visionamento de uma obra cinematográfica em sala de aula.

Não houve, igualmente, oportunidade para a realização de um debate em sala de aula, entre os alunos e mediado pelo professor estagiário, sobre os temas de *Flee* (2021) e a sua representação de eventos históricos, na aula seguinte à do visionamento do filme. Mais uma vez, outras 'matérias' se alevantaram e cedeu-se à ditadura do tempo; houve um compromisso e ficou-se pelo debate moderado pela curadora que teve lugar após a exibição do filme no Batalha – Centro de Cinema. Este foi um debate construtivo em que se proporcionaram momentos de partilha de opiniões entre os estudantes, havendo uma concordância geral sobre a qualidade do filme e a mundividência inserida na sua perspetiva do passado e do percurso de vida da personagem principal. Mas teria sido ainda mais interessante e produtivo fazer um debate em sala de aula, com mais tempo, em que se recolheria a opinião de cada discente, estimulando a sua capacidade

[323] *La Jetée*. (Registo vídeo]. Realização de Chris Marker. França: Argos Films, 1962. (28 min.).

de organização de pensamentos e a sua comunicação oral, e em que se poderia aprofundar algumas temáticas centrais do filme, perspetivando-se um confronto saudável de ideias diferentes e porventura opostas. Por exemplo, o facto de o filme se desenrolar à volta de uma personagem homossexual pode ser um aspeto negativo para alguns alunos, caso partilhem certas conceções preconceituosas e discriminatórias. A escola enquanto instituição de ensino obrigatório e universal deve atuar, não apenas como espaço transmissor de conhecimentos científicos, linguísticos, técnicos, artísticos, entre outros, mas também como centro educativo que – precisamente no próprio processo de ensinamento destes tipos de conhecimentos – promove uma formação cívica dos futuros cidadãos adultos. Uma formação não apenas de conhecimentos, mas também de valores e atitudes. A escola deve promover a aceitação da diferença, a inclusão, e educar para erradicar a violência, o ódio, o preconceito, a discriminação. Este seria apenas um aspeto estruturante ao filme que teria sido pertinente de abordar em debate na sala de aula. Mas a exiguidade temporal que pautou de forma exponencial o estágio em que se insere esta investigação não o permitiu. Similarmente, a redação de uma breve reflexão pessoal, uma apreciação crítica do filme, numa folha de papel, durante a duração de uma aula da disciplina posterior à sessão no Batalha – Centro de Cinema, que não pode ocorrer pelo mesmo motivo, teria sido uma prática deveras consentânea com a restante atividade. Assim, pode-se constatar que a falta de tempo foi um obstáculo apreciável à implementação desta investigação-ação.

No questionário há um espaço dedicado precisamente à redação desta reflexão pessoal. Mas estima-se que esta tarefa seria mais produtiva e benéfica para a turma nas condições descritas no parágrafo anterior. Assim, a própria análise do filme que é pedida aos estudantes no questionário não é uma análise muito minuciosa do filme. Não se queria impor-lhes uma série de perguntas demasiado exigentes para o seu nível de aprendizagem. Não lhes é solicitado que dissertem sobre pormenores ou questões relativas às escolhas de realização e produção de *Flee* (2021). Não se pretendia, por exemplo, que reportassem a sua opinião sobre a razão pela qual este é um filme de animação. Nem sobre outros detalhes relativos à obra. O mais importante seria avaliar a sua opi-

nião sobre o filme, a sua interpretação do tratamento que é feito dos seus temas principais (guerra, refugiados, adolescência e autodescoberta, a identidade sexual), o seu conhecimento do próprio filme (tendo em vista discernir o nível de foco que despenderam no seu visionamento), a sua relação com a sétima arte, a presença ou ausência de emoção perante o filme, o potencial desta obra fílmica de inspiração ao visionamento de outros filmes, o contributo do filme para a construção do conhecimento histórico dos alunos quanto aos eventos do passado nele representados, e a sua opinião sobre a relação entre o cinema e a História. Será que existe? É positiva ou negativa? Porquê?

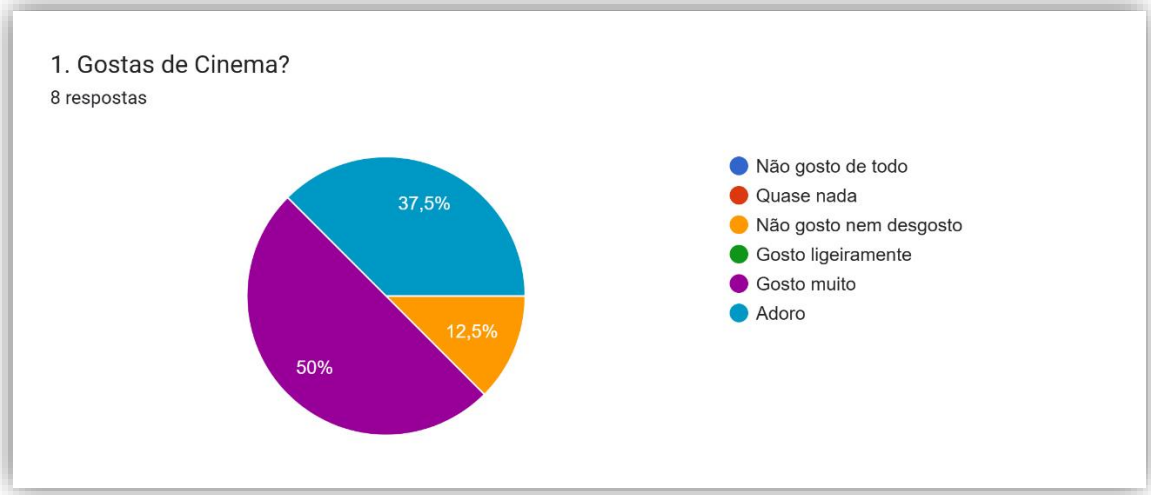
3.1. Os Resultados

Na aula em que foi preenchido o questionário, dos catorze alunos que participaram na sessão de cinema no Batalha – Centro de Cinema, apenas oito estavam presentes, pouco mais de metade. Portanto, o presente questionário obteve oito respostas. Este é um número baixo, que parece comprometer a pretensão da possibilidade da generalização dos resultados de uma investigação-ação, ideia proposta por Kurt Lewin (como já foi visto anteriormente neste relatório). Adicionalmente, nas perguntas que implicavam a redação de um número qualquer de palavras, desde as perguntas que exigiam uma resposta mais curta às que exigiam uma resposta mais desenvolvida, um dos estudantes que respondeu ao inquérito optou por apenas colocar um ponto final ao invés de escrever qualquer coisa. Este simples truque foi o suficiente para ultrapassar a barreira da obrigatoriedade de resposta às perguntas do questionário. A presença do docente na sala de aula não refreou a sua conduta. Os restantes alunos não fizeram nada deste tipo. Redigiram respostas que não eram muito compridas ou eloquentes, mas eram sinceras. Tendo sido esta a única exceção, conclui-se que o nível de motivação do dito estudante com a atividade no geral, e a resposta ao questionário em particular, era baixo. Esta situação leva a crer que, tivesse o presente questionário sido executado em formato papel, o aluno não seria particularmente demovido de proceder de forma semelhante.

Os gráficos apresentados nas próximas páginas foram criados automaticamente pela plataforma "Google Forms". Ao longo da revisão das respostas ao questionário, percebe-se que a realização deste numa plataforma online, que implicava que o preenchessem no telemóvel teve um efeito nocivo de relevo: as respostas escritas sofrem de excessiva formalidade, sendo a omissão de letras maiúsculas ou acentos e a abreviação de palavras ("q" em vez de "que") aspetos negativos a assinalar. Contudo, a sinceridade e o sentido das respostas dos estudantes não se perderam neste questionário; quiçá, por ser online, preenchido nos seus telemóveis, e não uma tarefa rígida, em papel, feita com uma caneta, idêntica às que estão mais do que acostumados a realizar, esta atividade foi encarada por eles com menos pressão, alheamento ou monotonia, incentivando-os a darem respostas mais naturais e honestas sobre o filme. As respostas irão ser reproduzidas tal como os alunos as redigiram.

3.1.1. Relação com o Cinema

A primeira parte do questionário intitula-se "Relação com o Cinema".

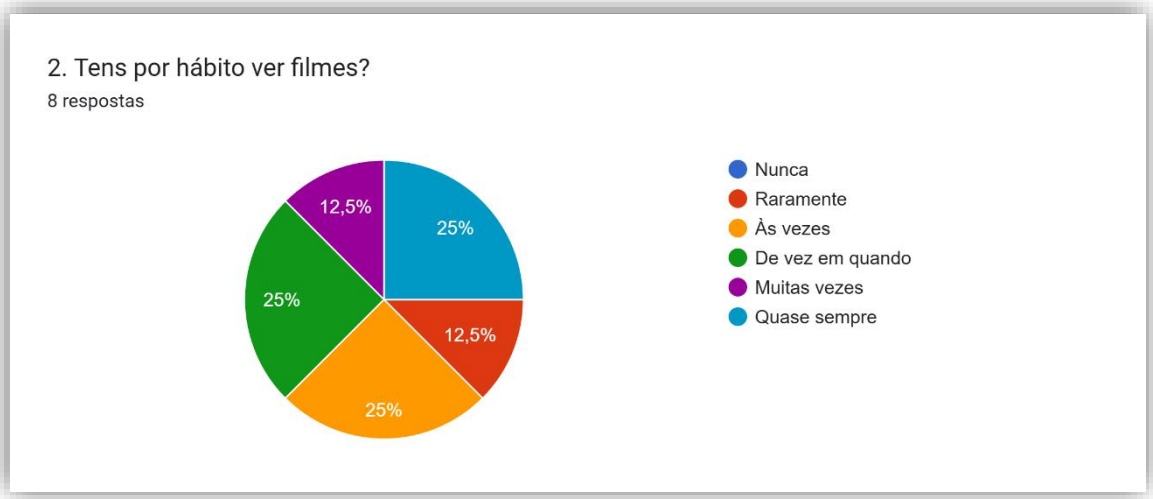


Como se pode constatar pela resposta à primeira pergunta, a grande maioria dos alunos gostam muito ou adoram cinema, os dois níveis mais altos desta escala. Já se dissertou sobre a inclinação presente nesta pergunta, dado os seus três níveis de resposta positiva por oposição a apenas dois níveis de resposta negativa, quando a norma é existirem dois para cada lado. Assim sendo, e apesar da possível tendência para uma

resposta positiva, a verdade é que os estudantes desta turma apreciam grandemente a sétima arte. Apenas um discente tem uma opinião neutra sobre o cinema e nenhum tem sentimentos negativos quanto a este. Conclui-se que esta turma possui uma condição facilitadora da introdução do cinema no seu processo de ensino-aprendizagem: o gosto generalizado e algo intenso pela arte cinematográfica. Confirma-se assim as impressões obtidas durante as "primeiras abordagens". O ponto de partida está assinalado.

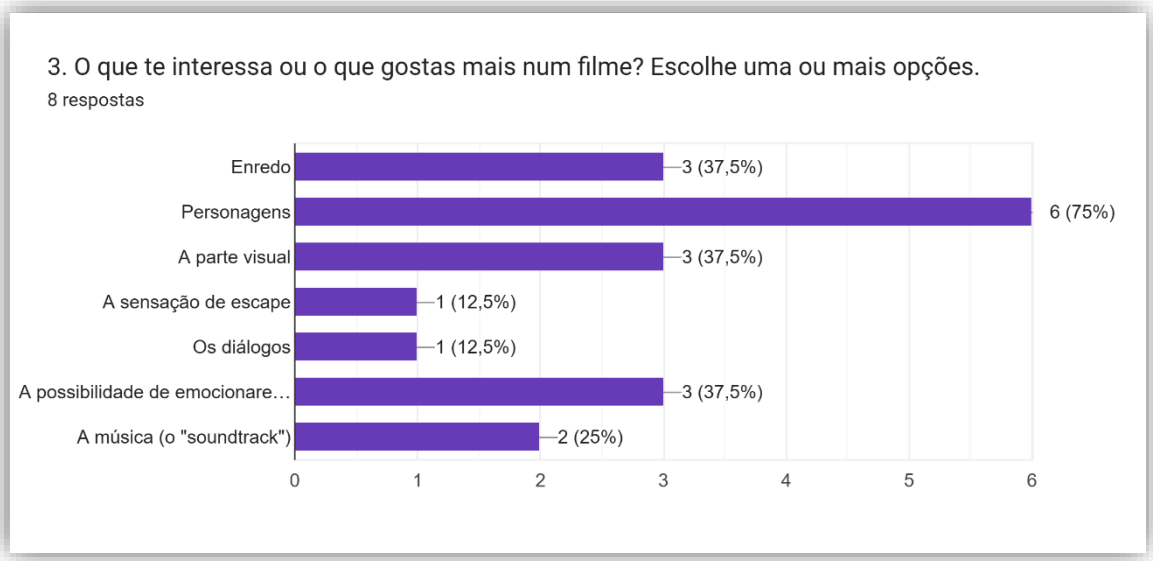
A segunda pergunta pede uma justificação da resposta anterior ("Porquê?"). Das sete respostas válidas, nenhuma é muito comprida. Dois alunos apontam para o prazer de assistir a um filme e a possibilidade de entretenimento ("É divertido" e "Gosto de ir"), sendo que esta segunda resposta denuncia igualmente o gosto por ir a um cinema ver um filme, algo importante e a valorizar, visto um dos objetivos da prática pedagógica com recurso ao cinema ser criar consciência da sétima arte e incentivar o corpo estudantal a tornar-se um espetador regular de filmes e do cinema enquanto espaço cultural físico. Três alunos aludem às sensações provocadas pelo cinema: "Porque traz uma sensação diferente", "é uma forma de expessao artistica bastante interessante" e é uma "Experiencia unica". Regista-se o seu foco na experiência inerente a ver um filme; a suspensão da descrença naquilo que estão a ver e ouvir (quando se vê um filme, sabe-se que tudo o que é apresentado é falso, criado, manipulado, as personagens são interpretadas por atores com nomes, personalidades e experiências de vida diferentes do que estão a representar), o entretenimento, a captação da atenção com uma história próxima ou longínqua. Um efeito ímpar, a seu ver, nas formas de arte que conhecem, que mais marcam o imaginário popular. Outra resposta afirma "Acho que é muito interessante certas histórias no cinema", valorizando a capacidade particular da arte cinematográfica para contar determinadas narrativas com destreza. Por fim, um aluno diz que "É engraçado ver o q as vezes, pode ser uma realidade, que não está tão distante". Esta resposta defende o gosto pelo cinema devido à aptidão de aproximar geografias e cronologias, mostrando ao espetador que todas as pessoas experienciam um conjunto de momentos, problemas, pensamentos, comuns à grande maioria dos espetadores. Em todo o mundo, as pessoas refletem sobre o medo da morte e a inevitabilidade do envelhecimento físico e mental, todas as pessoas passam por períodos voláteis e emocionais

na adolescência, todas as pessoas são bem ou maltratadas a dado ponto da sua existência, amam e choram, sofrem e correm de alegria. Este último aluno considera que o cinema é um meio competente de representar as realidades, as histórias, as sensações e ideias que por mais distantes que parecem, na verdade são comuns a toda a experiência humana. Pode estar a referir-se também, com a sua resposta, à representação exímia que o cinema pode proporcionar de realidades que o espetador desconhece e que só a partir dele pode experienciar, como por exemplo, no caso de pertencer à classe baixa e ver um filme que mostra o quotidiano de alguém muito rico, e vice-versa. Percebe-se, então, que os discentes da turma nomearam alguns aspetos relevantes para fundamentarem o seu gosto pelo cinema, como o entretenimento, o prazer pela deslocação e visionamento de um filme projetado num cinema, as sensações e as experiências únicas durante o filme, a sua capacidade de aproximar a espécie humana e a sua adequação à narração de certas histórias.



A terceira pergunta possui novamente uma inclinação na sua escala de opções de resposta. Mas como também já se reportou neste relatório, esta é menos influenciadora da escolha final de cada aluno ao encarar esta questão, por existirem dois níveis de resposta negativa, dois níveis de resposta positiva e dois níveis de resposta neutra/intermédia muito semelhantes entre si (“Às vezes” e “De vez em quando”). Os resultados obtidos nesta questão são equilibrados, com uma dispersão por cinco dos seis níveis de resposta: o primeiro nível, mais negativo (“Nunca”), não foi selecionado por nenhum

discente. Apenas um dos alunos vê filmes com muito pouco frequência. Metade dos alunos inquiridos vê filmes com alguma periocidade. Enquanto que mais de um terço dos alunos vê filmes com elevada assiduidade. Face ao panorama visível na escola e na sociedade em geral, onde se observa grande parte da população a manusear o seu telemóvel ou a ouvir música/podcasts com auscultadores que impõe uma barreira sobre o próximo, seria de esperar que este comportamento se transferisse para o espaço doméstico e prevalecesse entre os hábitos que ocupam mais tempo, retirando ou diminuindo assim a oportunidade de realizar outras atividades, como por exemplo, ver um filme. Nos últimos anos tem-se assistido a uma redução parcial da primazia do cinema no imaginário popular, em detrimento das séries e da navegação nas redes sociais. Por

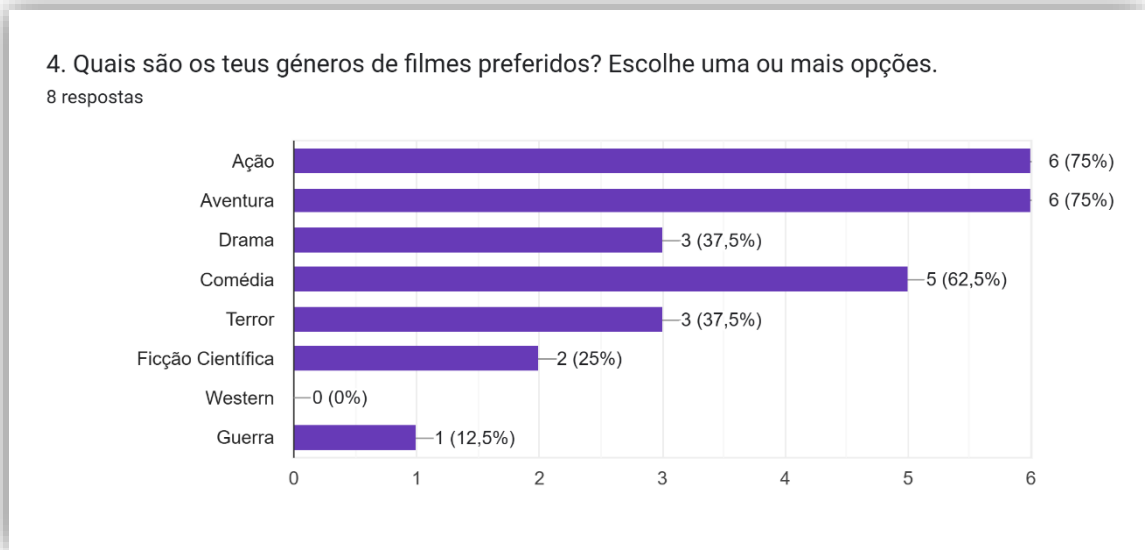


isso, os resultados equilibrados nesta questão são por um lado positivos, e por outro, pouco expectáveis, dada a idade dos inquiridos, mais facilmente seduzidos pelas estratégias hiperativas de captação de atenção das tecnologias digitais.

A quarta pergunta permite depreender que os alunos dão grande importância às personagens dos filmes, pois estas atuam como o ponto mais forte de ligação do espetador com cada película. A sensação de identificação com as falhas e os erros e a personalidade das personagens, a atração que se sente por elas, são centrais à experiência de visionamento de um filme, e, portanto, decisivas para a avaliação do mesmo. Fica-se a saber que uma parte importante do sucesso desta atividade repousa nos ombros de

Amin e na sua capacidade de cativar o público e criar comoção e empatia, por mais parecida ou distante que seja a personagem de cada aluno que viu *Flee* (2021). Os estudantes atribuem importância considerável a aspetos mais intrínsecos ao cinema, como a cinematografia e a narrativa, dando destaque às imagens que ilustram a história de Amin. A combinação destes dois fatores – história e imagem – cria um objeto fílmico poderoso, capaz de criar precisamente essa possibilidade de emoção. Faz por isso sentido que os alunos tenham destacado com a mesma ênfase estes três aspetos da sétima arte. Logo atrás na escala de importância para os alunos está a banda sonora do filme. Esta posição é entendida à luz da aparente submissão da música no cinema, que acaba por ser menos evidente em vários momentos num filme do que as imagens. No caso do filme exibido, a banda sonora é marcante, mas nada exibicionista na sua musicalidade perfeitamente adequada a momentos solenes e leves em igual medida, dando espaço às personagens, à história, e despoletando a emoção. Por fim, os discentes dão pouca relevância aos diálogos, evidenciando a primazia da imagem sobre a palavra nos filmes que veem habitualmente. As imagens estão constantemente presentes num filme, enquanto que os diálogos são tipicamente mais dispersos e menos marcantes do que a ação visual. Trata-se de uma luta entre sentidos. Surpresa maior é o pouco peso da sensação de escape entre os elementos centrais do cinema elencados no questionário. Talvez não consigam realmente deixar de pensar nas suas preocupações e nas tarefas que têm de fazer depois de verem o filme, talvez não consigam compartimentalizar e relaxar um pouco, talvez não consigam estar muito tempo sem manusear o seu telemóvel. Apenas se pode especular as razões que os impedem de se sentirem completamente imersos na experiência de ver um filme. Ou, por outro lado, talvez costumam ver filmes mais próximos da sua experiência de vida, no caso, os chamados *coming-of-age*, filmes sobre personagens adolescentes que navegam o caos e o sensível processo de autodescoberta e crescimento físico, emocional, mental, interpessoal. Filmes com histórias algo parecidas às suas próprias histórias de vida. Sobre adolescentes que vão à escola e divertem-se com os amigos depois das aulas, aos fins-de-semana e nas férias. Sobre jovens que se sentem tristes e alegres, deprimidos e eufóricos, que praticam desporto, que desiludem

ou enchem de orgulho os pais, que vivem as primeiras relações amorosas, que conhecem um pouco mais da vida. E este (hipotético) visionamento maioritariamente de fil-



mes sobre personagens que estão a experienciar emoções, pensamentos, desafios, preocupações, escolhas e hábitos semelhantes aos seus pode impedir assim a imersão total, o escapar da realidade, o foco apenas no filme à sua frente.

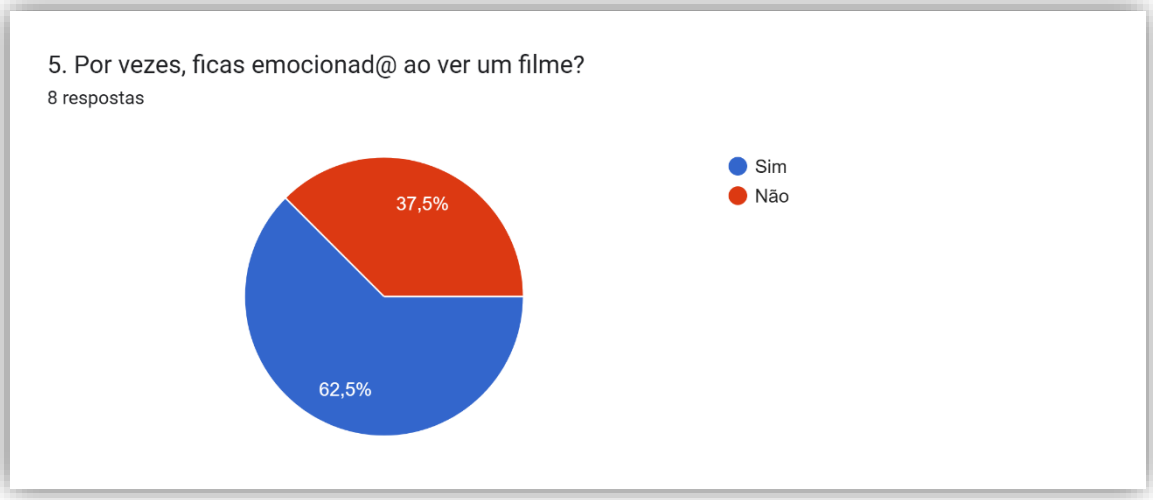
Nenhum aluno escolheu o *Western* como um dos seus géneros cinematográficos preferidos, algo expectável devido à ideia generalizada de que estes são filmes antigos, dos meados do século XX, o período áureo deste género. As suas narrativas ocorrem, geralmente, no faroeste americano das últimas décadas do século XIX, e são geralmente histórias de homens com alguma idade que enfrentam escolhas difíceis, que se veem forçados a reavaliar os seus valores e a enfrentar a desolação solitária do deserto. Portanto, narrativas muito distantes dos estudantes. Para este resultado pode ter contribuído, igualmente, a conotação machista e racista, capaz de afastar novos públicos, tipicamente associada a este género fílmico, na sua visão das comunidades afro-americanas, e, especialmente, das tribos nativo-americanas do território norte-americano.

Apenas um aluno elencou como seu género preferido os filmes de guerra. Intensos, brutais, muitas vezes de grande escala, estes são filmes com características muito específicas, capazes de polarizar os espetadores, entre admiradores dos valores promovidos (honra, coragem, sacrifício, camaradagem) ou do espetáculo na tela, e os que não

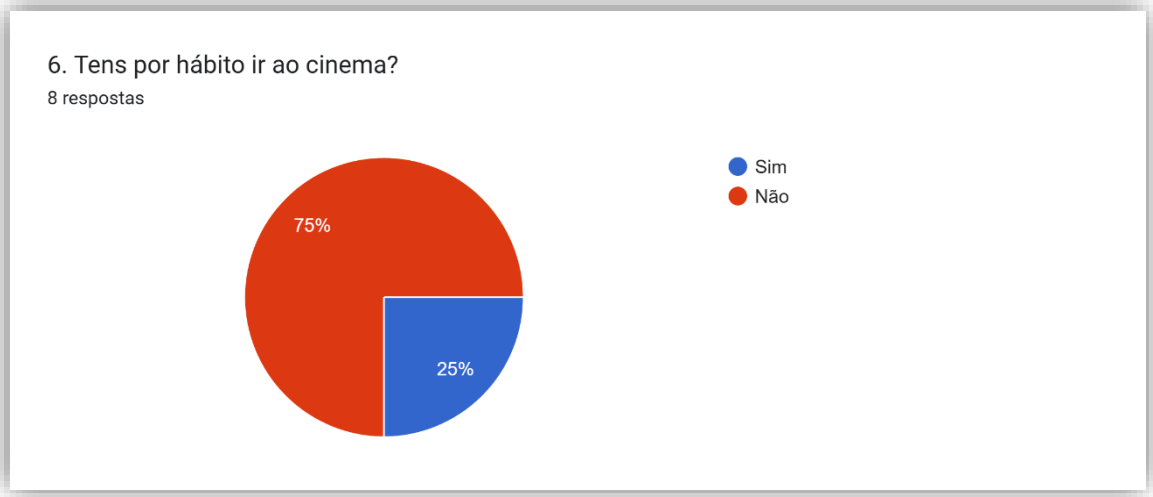
vêm mérito na rendição de batalhas, mortes, feridas insanáveis, em entretenimento. Claro que existem filmes de guerra que são filmes antiguerra, o que demonstra a complexidade deste género, mas essa é uma questão pouco relevante para o presente relatório. Outro género muito específico, a ficção científica, recolhe dois votos. De todos os elencados, este é o género cujas histórias são mais distantes da realidade dos estudantes, por motivos óbvios. É um tipo de filmes que mostra novos mundos e dá azo à imaginação. Talvez estes aspetos expliquem porque foi escolhido como um dos preferidos de apenas um quarto dos estudantes. Já o drama e o terror são dois géneros cinematográficos díspares, mas que agregaram três votos cada. O primeiro é talvez o tipo de filmes mais abrangente que existe – tipicamente associado a narrativas familiares, domésticas (apesar de ser muito mais do que isso) – enquanto que o segundo está profundamente enraizado no primeiro. O terror funciona principalmente como escapismo e entretenimento, mas também acarreta algum potencial artístico, de criticar a sociedade, à semelhança do drama.

O drama é, porventura, o género principal de *Flee* (2021), logo, três alunos estarão mais próximos de gostarem do mesmo. A comédia é um género popular nesta turma. Percebe-se que os alunos queiram rir, melhorar a sua disposição, passar um bom bocado, descomprimir. Principalmente quando a visão, partilhada em geral, da realidade atual não é muito positiva. A par do terror, a comédia é principalmente puro escapismo, mas uma forma mais consensual do mesmo. Mais populares entre os discentes, apenas os filmes de ação e aventura, fortemente marcados pelo fator de entretenimento. Normalmente são filmes com visões relativamente acríticas da sociedade. O seu foco está no espetáculo, na diversão, na tentativa de inspirar e entreter o espetador, de o levar por peripécias nos quatro cantos do mundo. Este resultado pode ser influenciado também pelo facto de que existem vários franchises populares de ação e aventura com múltiplas sequelas. Estes dois tipos de filmes costumam ser o género de filmes que se passa a ver quando se transita dos filmes destinados a crianças (de animação, sobretudo) para filmes ligeiramente mais sérios. São obras que, na maioria dos casos, não transmitem nenhuma mensagem, ideia ou reflexão, apenas servem o propósito de entreter o público; obras fáceis de consumir, que não requerem demasiada atenção ou raciocínio.

Este é um panorama expectável, em concordância com a ideia que se tem dos hábitos cinéfilos dos jovens portugueses.



A maioria dos estudantes afirma que por vezes fica emocionada ao ver um filme. Um dado pertinente para este estudo, pois crê-se que através da emoção se cria empatia e promove-se a adquirição e consolidação de valores humanistas, que melhoram a vivência em sociedade. É um aspeto central ao visionamento de *Flee* (2021): primeiro, acredita-se que o filme tem o potencial de sensibilizar através da emoção; e, segundo, mesmo que não haja emoção por parte dos alunos durante o seu visionamento, as características do filme que podem provocar essa comoção atuam igualmente como transmissoras de uma mensagem importante. Três alunos responderam que não costumam emocionar-se ao ver um filme. Talvez lhes seja mais difícil ser tocado pela arte, ou, por outro lado, não têm por hábito ver filmes que contém momentos mais tocantes; o que condiz com o elevado número de estudantes que preferem o género de ação ou aventura. Outra hipótese reside na vontade de não querer partilhar que às vezes sentem-se de facto emocionados com certos filmes que veem; pois apesar de não ser especificamente desse tipo de emoção que se trata neste caso, até os bons filmes de ação provocam emoção, como os 'arrepios na espinha'.



Apenas dois alunos têm o hábito de irem ao cinema ver um filme, o que apesar de ser uma informação expectável, não deixa de ser desapontante. Mas é para dar a volta a esta estatística que deve ser fomentado um processo de ensino-aprendizagem globalizante, mais envolvido no meio cultural e com maior recurso às artes. Este foi o lema que guiou a prática de ensino durante o estágio curricular e que norteou a realização da ida ao Batalha – Centro de Cinema.

A última pergunta da primeira parte do questionário pedia que os discentes indicassem alguns dos seus filmes preferidos. Um deles elencou dois filmes de terror e um filme de drama, todos muito recentes. *Hurry Up Tomorrow*, estreado em maio de 2025 (o próprio mês em que se realizou esta atividade), foi o filme de drama escolhido, uma obra sobre um artista musical muito famoso atualmente (The Weeknd). Já os dois filmes de terror – *Five Nights at Freddy's* e *Speak No Evil* – estrearam-se em 2023 e 2024, respetivamente. Um segundo aluno disse serem os filmes da saga "Missão impossível" os seus preferidos, a qual consiste num conjunto de mais de meia dúzia de filmes de ação e aventura, lançados desde 1996 até à atualidade, centrados nos desafios enfrentados por uma equipa de espiões norte-americanos, protagonizados por Tom Cruise. Um terceiro estudante nomeou os filmes da trilogia *Creed*, iniciada em 2015, como os seus preferidos. Estes são filmes de ação, sobre um homem que é lutador de boxe (Michael B. Jordan). Um quarto estudante nomeia três filmes *Avatar: The Way of Water* (2022),

Southpaw (2015) e *Black Panther: Wakanda Forever* (2022) como os seus preferidos. Respetivamente, estes são um filme de ficção científica cheio de espetáculo, sequela do filme com maior receita de bilheteira de sempre, um filme de ação sobre um lutador de boxe (Jake Gyllenhaal) e um filme de super-heróis bastante popular da Marvel.

Por fim, o último estudante que respondeu a esta pergunta opcional disse que o seu filme preferido é *Rei Leão*, não especificando se se trata do filme de animação original de 1994 ou o remake de 2019. Este é outro filme (qualquer dos dois possíveis) muito popular, direcionado a um público jovem. As escolhas desta turma permitem perceber que os seus alunos preferem filmes mais recentes caracterizados principalmente pela sua faceta de entretenimento. A sua preferência por filmes lançados há pouco tempo pode dever-se ao seu consumo maioritário de filmes mais próximos da atualidade e ao parco visionamento de filmes mais antigos. Não foi elencado nenhum filme dos anos 80 para trás, o que revela o quão parcial é, em princípio, o conhecimento da sétima arte por parte destes alunos.

3.1.2. O Cinema e os temas de *Flee* (2021)

A segunda parte do questionário intitula-se "O Cinema e os temas do filme Flee (2021)".

A primeira pergunta desta parte do questionário é "Faz um resumo em poucas palavras do filme que viste no Batalha - Centro de Cinema". Um aluno descreveu o filme como "Emocionante", outro como "Muito intuitivo", dois adjetivos positivos, revelando a facilidade de visionamento do filme e o seu potencial de provocar emoção. Um terceiro escreveu "Não me lembro". Seguem-se as respostas com mais substância. Um aluno afirma "Era uma animação sobre um imigrante, que conta sua história de vida e conta como ele conseguiu fugir da guerra e construir uma vida nova", demonstrando uma perceção global do enredo do filme. Outra resposta diz "historia de vida de um homem, que foi "expulso" do seu proprio pais. o filme fala da sua trajetoria de sobrevivência", colocando ênfase no percurso de Amin enquanto refugiado. Estas são as duas respostas mais acertadas e completas. O aluno seguinte foca-se num episódio particular

do filme, torcendo um pouco a história: “Um homem refugiado do Afeganistão, conta como separou-se de sua mãe e irmão como forma de superar seus traumas.” Na realidade, a superação dos seus traumas não se deveu ao facto de se ter separado do seu irmão e da sua mãe na Rússia, quando fugiu para a Dinamarca, mas sim algumas décadas depois quando conta a verdade sobre o seu passado ao seu namorado. O último aluno resume o filme como “Um gay saiu do pais ilegalmente.”, demonstrando uma potencial perspetiva discriminatória e pouco empática com a personagem principal, devido à sua orientação sexual. Está encontrado um aspeto importantíssimo, que importa continuar a acompanhar nos resultados deste questionário. Será que *Flee* (2021) é capaz de provocar a mudança de perspetiva?

A segunda pergunta é “Na tua opinião, quais são os principais temas do filme?”. Vários estudantes apontam para o tema dos refugiados: “Uma família que quer se refugiar”, “Refugiados”; sendo que um terceiro estudante escreve “Tentar conscientizar as pessoas sobre os refugiados e os imigrantes e as dificuldades que passam”, englobando assim o tema dos refugiados – e do crescente número de imigrantes que se verifica atualmente no país e a tensão social inerente a esse facto – e o propósito do filme de fomentar a consciência dos espetadores para este tópico. Alguns estudantes enumeram três ou quatro temas: “guerra, descriminação, corrupção”; “Injustiça, discriminação, violencia”; “Refugiado e migração, corrupção e injustiça”. Fica patente a concordância nos tópicos discriminação, injustiça e corrupção. A turma, ao todo, agremiou vários temas centrais ao filme. Uma última resposta indica como tema “Mostrar outro lado da realidade“, referindo o potencial do cinema no geral e a missão deste filme em particular de mostrar novos mundos ao espetador, de o sensibilizar para diferentes causas e problemas, por mais distantes que pareçam ser. Este aluno compreende que a sociedade humana tem várias facetas, várias culturas e diferenças ao longo do planeta, e que uma pessoa que seja seu semelhante pode viver uma vida diametralmente distinta da sua.



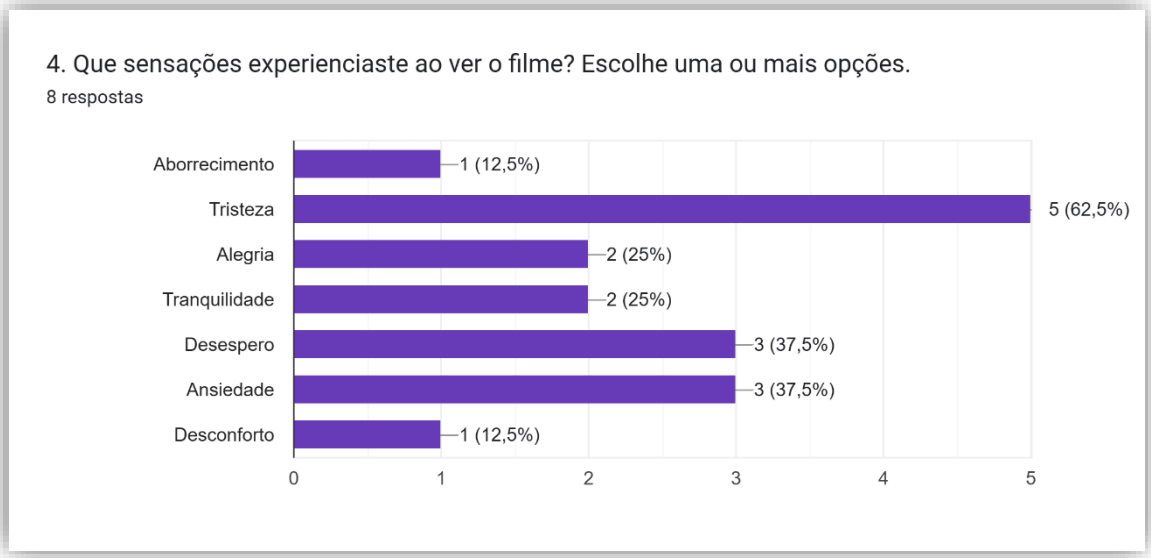
Apenas um quarto dos discentes sentiu alguma ligação afetiva com uma personagem ou mais do filme. É um número um pouco inquietante. Esperava-se que fosse ligeiramente mais elevado. Apenas se pode esperar que, mesmo sem emocionar, a mensagem de empatia pelas pessoas que sofrem dificuldades – no caso de *Flee* (2021), os refugiados – tenha sido transmitida de forma eficaz. Que, não apelando à parte emocional, esta obra apele à perspetiva que os discentes possuem sobre estes temas, tanto atuais como históricos.

A pergunta seguinte é "Se sim, qual/quais?". Um estudante diz "Não lembro", três escrevem "Não", outro afirma "nenhuma", outro ainda refere "Não gostei das personagens". Existe apenas uma resposta positiva: "Todos os personagens". Está-se perante uma situação séria. O desagrado generalizado pelas personagens do filme é um péssimo indicador, que, como se irá ver mais à frente, entrará em contradição. É pouco provável que se goste de um filme ou que se retenha algo dele quando não se gosta das suas personagens – ainda por cima, como já se verificou, o aspeto num filme pelo qual estes alunos mais se interessam. Espera-se que *Flee* (2021) tenha mais aspetos bem conseguidos, na visão dos estudantes, além das suas personagens.

A próxima pergunta ("Porquê?") solicita que os alunos tentem explicar a razão que levou a que sentissem emoção ao ver o filme, caso tal tivesse ocorrido. Um aluno escreve simplesmente "Não", enquanto que outro refere que sentiu emoção, mas "Não se

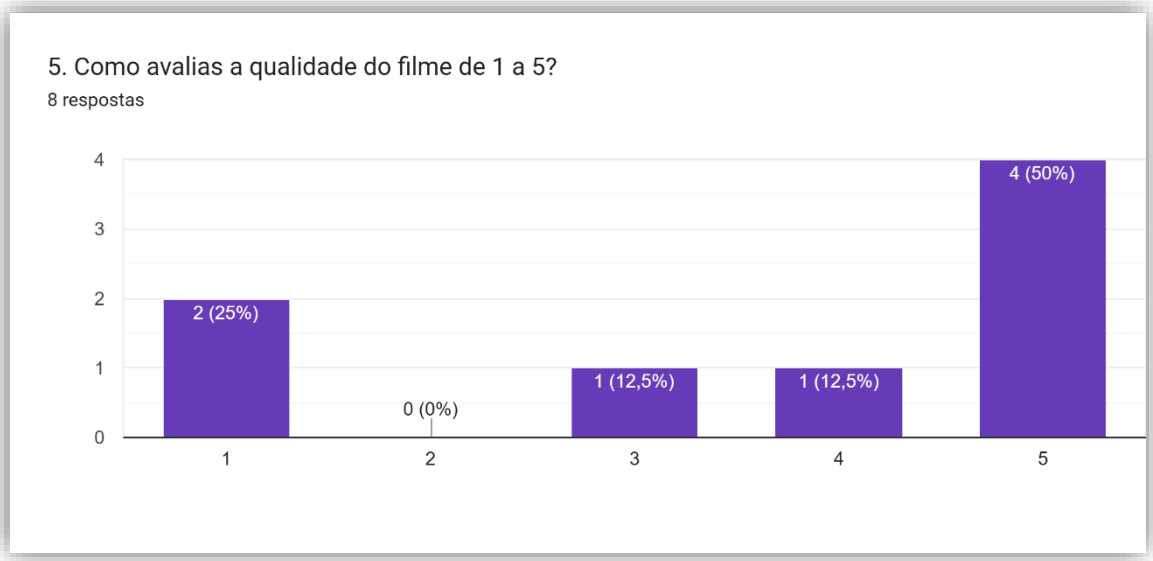
explicar ao certo", revelando alguma dificuldade em compreender e comunicar motivações e emoções. A última resposta a esta pergunta diz que o filme "foi impactante, mas não de forma afetiva". Este aluno foi impactado pelo filme, apenas de uma forma não emocional; provavelmente não sentiu uma forte conexão emocional à personagem de Amin, mas tal não o impediu de ser tocado pelo filme. Esta resposta restaura esperança no resultado prático desta atividade para os discentes.

Segue-se a pergunta "Se não sentiste nada, explica porquê.", à qual um aluno responde "Não sei". Um segundo aluno escreve "Mas eu senti". Um terceiro estudante providencia uma resposta importante: "Nunca tive que me refugiar, portanto não entendo a sensação", mostrando que a distância entre a sua experiência pessoal e o percurso de vida de Amin é demasiado comprida para que ele tenha sido impactado pelo filme. A segunda e a terceira resposta são, portanto, opostas, na receção que cada aluno teve da história do filme. Por fim, uma resposta mais preocupante, que diz "O tema deste filme não é do meu interesse e não veja a razão pela qual seria uma proposta de filme para alunos", revelando uma predisposição adversa ao visionamento de uma história sobre refugiados e/ou sobre uma pessoa homossexual. Este aluno não considera adequada a exibição desta narrativa aos estudantes; talvez a considere demasiado brutal, triste ou, por outro lado, indecente. É uma postura defensiva, infelizmente, ainda patente em alguns elementos do corpo estudantil e da sociedade em geral. Regista-se novamente uma resposta pouco inclusiva, que prova, precisamente, a necessidade de continuar a educar para a aceitação da diferença.



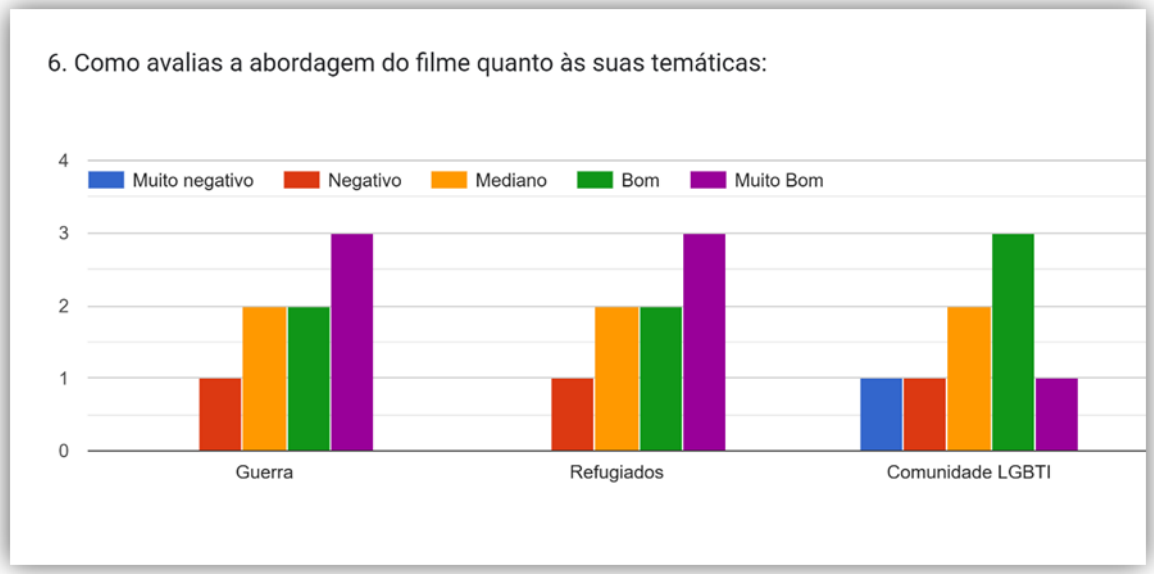
Um aluno experienciou aborrecimento ao ver o filme, já outro experienciou desconforto com os temas da história ou com a sua honestidade desarmante. Dois alunos sentiram alegria ao verem o filme, provavelmente por o filme terminar com uma nota positiva. Outros dois alunos sentiram tranquilidade com o visionamento do filme, talvez devido ao seu ritmo pouco apressado. Desespero e ansiedade foram emoções sentidas por três estudantes. Dado os momentos mais dramáticos da história de Amin, em que o seu futuro e da sua família estava em risco, estas emoções são algo normal de serem experienciadas. Afinal, trata-se de um filme sobre temas difíceis de encarar, marcados pelo sofrimento humano: os refugiados, a fuga da terra natal, a separação da família, a solidão, e consequentemente, a adaptação a uma nova cultura. Faz sentido, então, que a tristeza tenha sido a única sensação experienciada pela maioria dos discentes. Estes podem não ter sentido uma ligação com as personagens do filme, mas sofreram emocionalmente com a sua história, logo, com as dificuldades que elas passaram. Era especialmente expectável que sentissem tristeza e ansiedade ao longo da sua duração. Conclui-se que os alunos experienciaram emoções consentâneas com o filme que viram, um filme cuja história baseada em factos reais potencia, ao longo da sua duração, sensações maioritariamente do domínio da angústia e consternação, até que entra em cena o seu final, transcendente, capaz de contagiar a audiência com alegria (por constatar o quão longe Amin chegou) e, sobretudo, esperança. As emoções que os estudantes sentiram revelam que estes foram capazes de entender a sua história e a sua mensagem, talvez

não ao ponto de nutrirem empatia pelas personagens, como afirmaram anteriormente, mas ao ponto de preocuparem-se e sofrerem um pouco, inconscientemente, por elas.



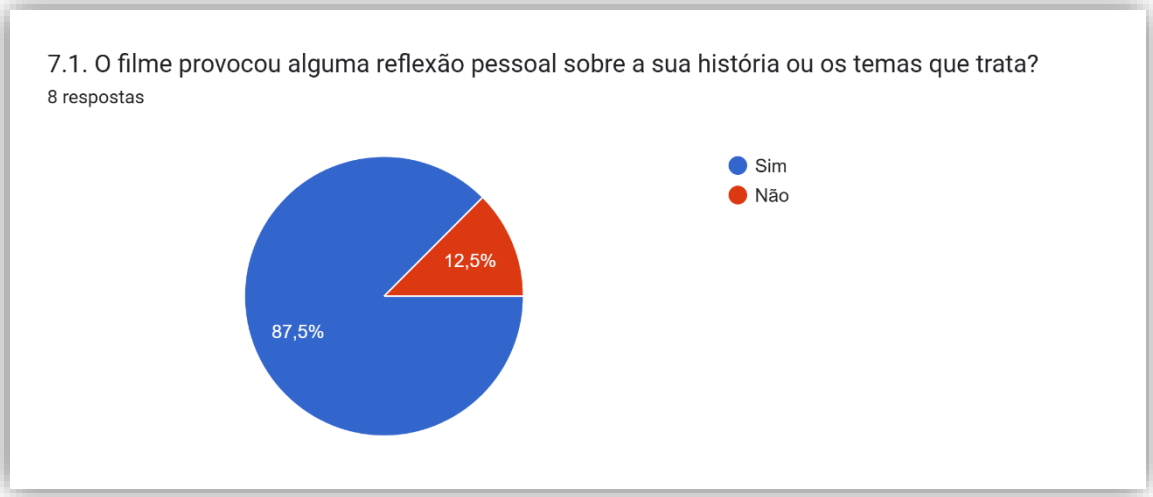
A média da avaliação quantitativa que os estudantes fizeram de *Flee* (2021) foi 3,63/5. Uma nota globalmente positiva. Contudo, consegue-se perceber que este foi um filme polarizante para os discentes. Enquanto que metade deles atribuiu a nota máxima, dois deles atribuíram a nota mínima, restando apenas outros dois alunos que avaliaram o fim com nota três e quatro, respetivamente. Parece que as duas notas negativas se devem mais à oposição da representação cinematográfica, ou de outro tipo, de alguns dos temas do filme, nomeadamente a existência de uma personagem homossexual, do que a uma eventual crítica à qualidade técnica desta obra fílmica. Não se entrevê um fio de ligação entre uma certa apatia ou ausência de conexão com o filme para avaliá-lo com a nota mais baixa possível. Por isso, crê-se, que tal se deve muito provavelmente à referida oposição a temas que ainda não estão firmemente aceites e normalizados pela globalidade da sociedade. As duas notas intermédias são perfeitamente normais: um três indica um nível de alguma satisfação com o filme, combinado com a presença de certas críticas à sua produção ou aos seus temas; já um quatro aponta para uma aprovação geral do filme, onde se imiscuem algumas pequenas resistências ou exigências não totalmente satisfeitas que impedem uma avaliação mais positiva. A maioria das notas sobre a qualidade do filme é positiva ou muito positiva, o que indica uma aprovação

geral do mesmo pela turma. Sem dúvida que estes alunos têm em boa conta tanto a qualidade técnica do filme, como a sua história. Mas, a combinação desses fatores não parece ser suficiente para a atribuição de uma nota tão estelar ao filme. Julga-se que a avaliação de uma obra cinematográfica como muito boa ou excelente acarreta a condição necessária de esta ter tido impacto emocional no espetador. Estes alunos estarão mais próximos de terem experienciado algum crescimento interpessoal e alguma reflexão histórica sobre os temas do filme.



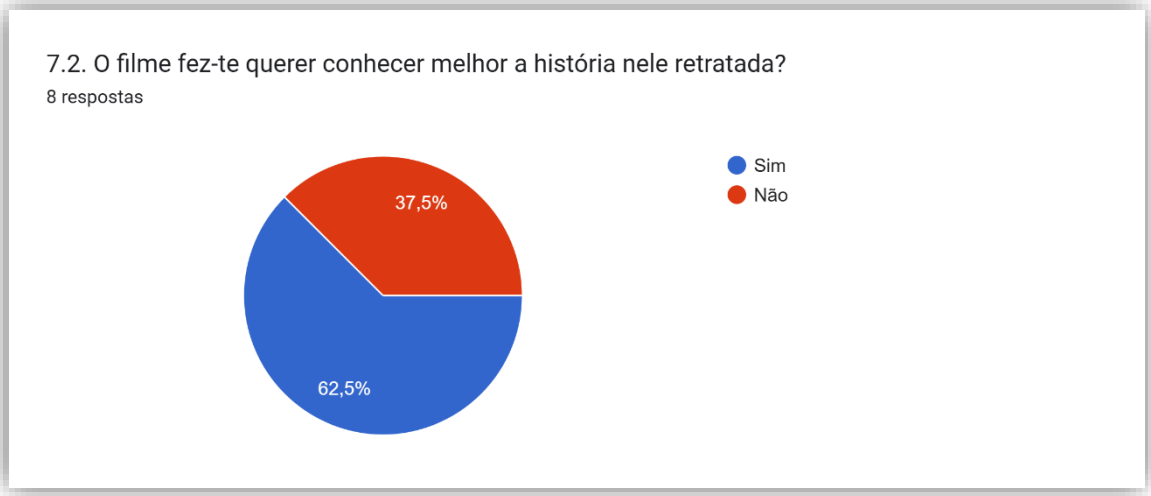
Na divisão por temas, percebe-se que existem algumas críticas negativas sobre o filme. Os temas da guerra e dos refugiados são avaliados exatamente da mesma maneira pelos estudantes: um aluno considera negativa a abordagem destes no filme; dois alunos consideram a abordagem mediana; dois alunos consideram a abordagem boa; e três alunos consideram a abordagem muito boa. Não havendo um consenso, a maioria das avaliações da representação da guerra e dos refugiados no filme é, portanto, positiva. O filme apresenta uma visão ponderada e sensível sobre estes temas, sendo expectáveis estes resultados. Mais equilibrada foi a avaliação feita pelos estudantes ao tratamento do processo de autodescoberta da identidade sexual de Amin e da sua vivência pessoal da mesma. Um aluno avaliou este tema como muito negativo e outro aluno avaliou-o como negativo. Duplica assim o número de respostas negativas e surge novamente um dado que aponta para alguma intolerância ou resistência específica, por parte de um

estudante, em relação à narração de histórias sobre pessoas com características identitárias que não são bem aceites por este. Renova-se o voto de necessidade de realizar e promover iniciativas educativas-culturais que vão ao encontro deste tipo de ideias. O número de alunos que avalia o tratamento da comunidade LGBTI neste filme como mediano continua a ser dois. A avaliação deste aspeto como bom sobe para três, enquanto que a sua avaliação como muito bom desce para apenas um. Os alunos consideram, então, que o tratamento da temática da identidade sexual de Amin foi, ainda assim, ligeiramente positivo, mas não foi tão bem conseguido quanto os outros temas principais do filme. Um dado que é um pouco surpreendente; esta é uma obra baseada na história real de um homem, que incide sobre temas marcantes, concebida com a sua colaboração direta. É a conclusão deste tema que permite que o final do filme seja inesquecível, catártico, terminando com uma nota esperançosa.

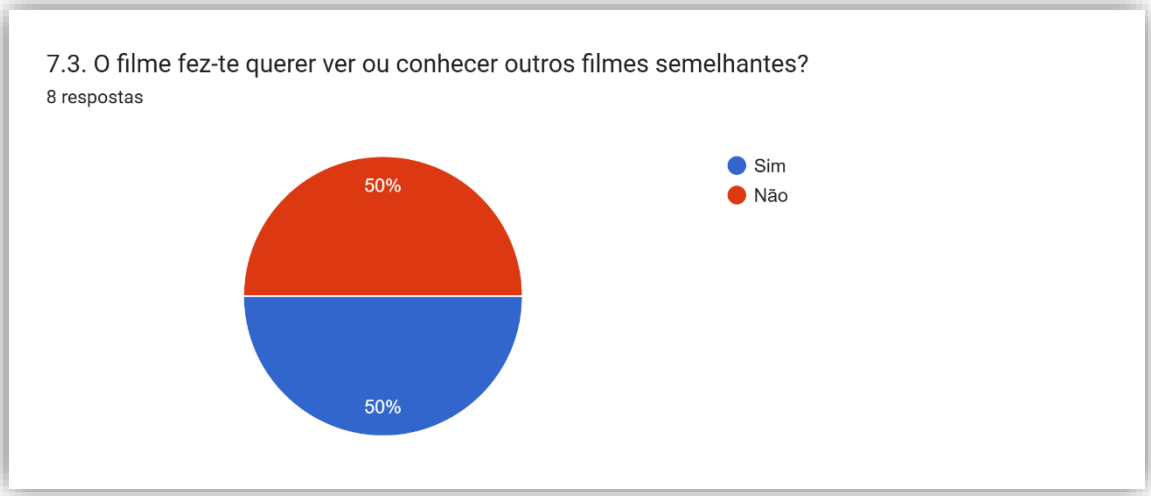


Apenas um aluno não experienciou uma atualização e reorganização dos seus esquemas mentais após o visionamento de *Flee* (2021). Conclui-se que o filme teve grande influência nos discentes, ao nível da ponderação da sua história, dos seus temas e da sua mensagem humanista. Esta obra fílmica continha em si ideias que importava serem consideradas, meditadas e debatidas. Não se pode medir o grau do impacto que teve esta reflexão pessoal, no seio dos alunos, para o seu entendimento das dinâmicas sociais e da história de certos fenómenos internacionais. Contudo, é um primeiro passo, um incentivo a esta reflexão, é um incentivo ao alargamento dos horizontes dos discentes. É muito positivo que quase todos os estudantes o tenham experienciado. A capacidade

do cinema de provocar, fazer refletir e atualizar conceções várias sobre o passado e a vivência social é comprovado por este resultado.

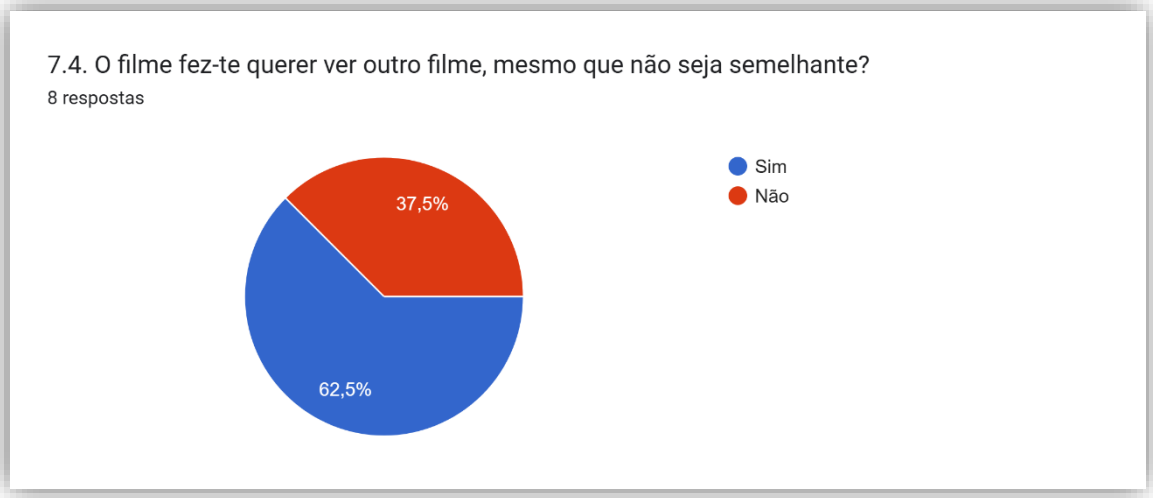


Flee (2021) despoletou a curiosidade de cinco alunos para conhecerem mais sobre a história de Amin. O impacto desta história na audiência afiançou que mais de metade dos alunos transportassem do filme a vontade de agir ativamente, por iniciativa própria, e tentar perceber melhor o fenómeno dos refugiados de guerra, e da história da sua personagem principal, em particular. O filme incutiu o interesse pela sua narrativa à maioria dos estudantes, despoletando nestes uma dinâmica de procurar mais informação sobre a sua história, e, consequentemente, sobre a História, no geral. Esta motivação para a ação e a procura de conhecimento é de salutar.

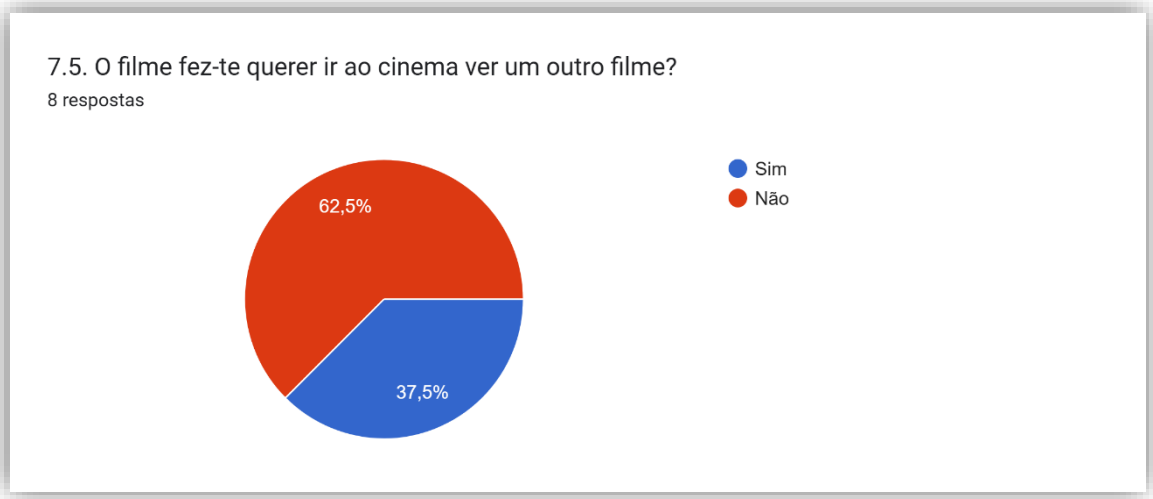


Na procura por perceber se o visionamento de *Flee* (2021) instigou nos estudantes a vontade de ver ou procurar conhecer outros filmes com temáticas semelhantes, obteve-se a resposta mais equilibrada possível. Metade dos alunos respondeu afirmativamente, a outra metade respondeu negativamente. Assim, esta atividade foi tão bem como mal sucedida em suscitar o interesse pelo aprofundamento do conhecimento dos alunos do tratamento dos temas da guerra, refugiados e comunidade LGBTI na sétima arte. Percebe-se que não se tenha verificado uma resposta esmagadoramente positiva, pois trata-se de um filme com temas sérios, não muito agradáveis, por vezes difíceis de encarar ou processar. Não são temas passíveis de pautar filmes de entretenimento de massas, atrativos e facilmente consumíveis, ao invés são comuns em filmes mais artísticos, mais exigentes para o espetador. Perante este cenário, conclui-se que este filme acaba por ter tido uma influência positiva considerável na turma, apesar da sua natureza, servindo como uma introdução a filmes mais sérios e substanciais.

Quanto à criação de público para a sétima arte, esta atividade foi maioritaria-



mente positiva. Cinco dos oito alunos dizem ter sentido vontade de ver outro filme após o visionamento de *Flee* (2021). Claro que se gostaria que o valor fosse ainda mais elevado, mas o facto de ser maioritário já é moralizador. O incentivo generalizado ao visionamento de outras obras cinematográficas é um objetivo cumprido. Conclui-se, então, que esta atividade promoveu a formação de público para o cinema.



Contudo, em termos de incentivar os estudantes a deslocarem-se aos cinemas e verem um filme presente no cartaz, esta atividade não foi muito produtiva. Menos de metade dos discentes reportaram querer comprar um bilhete de cinema e fazer o seu usufruto, inspirados pela exibição de *Flee* (2021) no Batalha – Centro de Cinema. Talvez seja um sinal dos tempos, marcados pelo domínio dos ecrãs de computadores e telemóveis, das redes sociais, dos vídeos de curta duração, das caixas de comentário, dos podcasts, e do consequente *short attention span* – facetas relevantes do entretenimento atual que não deixa muito espaço às formas de transmissão de ideias tradicionais, analógicas, como o cinema. Talvez se deva à prática crescente e dominante de ficar em casa (e podia terminar a frase aqui) e usufruir dos serviços de *streaming*, uma opção porventura mais barata e que exige menos tempo despendido em deslocações e menos interações sociais; que esquece e desvaloriza a dinâmica social que é fulcral a uma ida ao cinema. Percebe-se que esta exibição única tinha uma grande colina a suplantar e que, assim, não foi milagrosa, não constituiu um ponto de inflexão na relação dos alunos com o cinema enquanto espaço físico. Apesar disso, o facto de ter influenciado positivamente três estudantes não é de desvalorizar. Pelo contrário, o contributo para a caminhada na direção certa de um estudante (como já se teve oportunidade de ver, na resposta à questão "Tens por hábito ir ao cinema?", foram dois os discentes que responderam afirmativamente) justifica imediatamente o esforço empregue, por maior que ele seja.

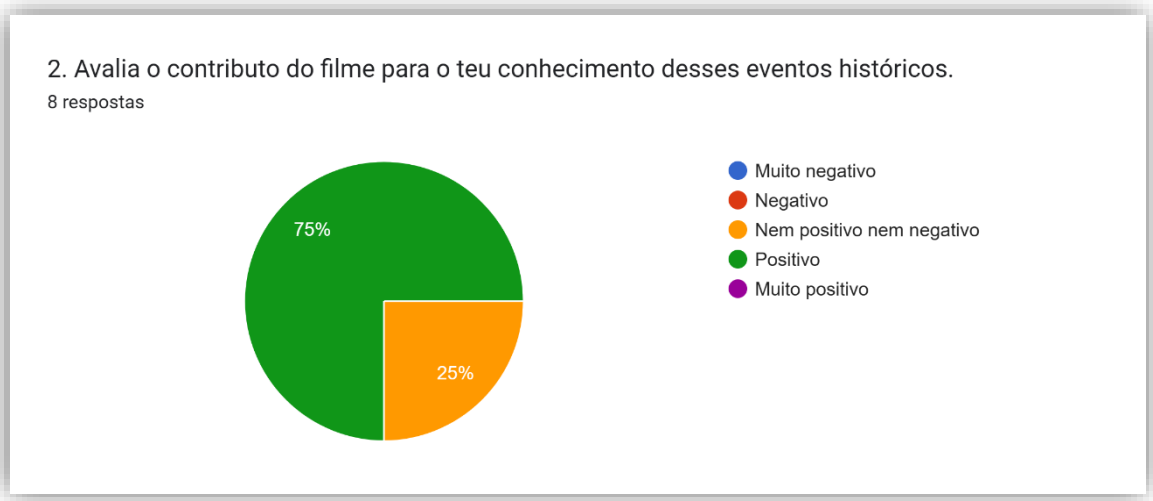
3.1.3. *Flee* (2021) e a História

A terceira e última parte do questionário intitula-se "O filme Flee (2021) e a História".

A primeira pergunta requere que os discentes indiquem quais foram os principais acontecimentos históricos representados no filme. Um aluno responde "Não sei". Dois alunos respondem a "guerra". Outro aluno adiciona "A guerra, os assédios, corrupção etc". Um outro aluno especifica um pouco, afirmando que o conflito bélico representado no filme é a "Guerra fria" e que o outro tema do filme é a "URSS". Estas respostas indicam que os estudantes estiveram minimamente atentos ao filme e que depreenderam um dos seus temas principais – a guerra. Nenhum estudante apontou especificamente o nome da guerra entre soviéticos e afegãos ou o início da guerra civil afegã, mas tal não era esperado da sua parte, visto que o filme não as denomina pelo seu título, apenas as representa e referencia. E, de facto, a guerra entre o Afeganistão e a União Soviética pode, sob certo ponto, ser enquadrada no conjunto dos conflitos bélicos que marcaram a Guerra Fria. A resposta que inclui os termos assédios e corrupção remete para, mais do que acontecimentos históricos, temas presentes ao longo da duração do filme. De facto, os acontecimentos históricos vivenciados por Amin (além das guerras referidas, o fim da URSS, a inauguração do primeiro *McDonalds's* na Rússia e o processo generalizado de ocidentalização da antiga URSS) são sobejamente marcados pela presença de assédio e corrupção, seja pela polícia russa, pelos traficantes humanos, entre outras personagens de *Flee* (2021).

A única resposta que destoa das anteriores é "Esse filme é mais direcionado para a communidade LGBTQ". Mais uma vez, prossegue a existência de uma resposta adversa à representação de temas como a identidade sexual não heteronormativa no cinema. Assim, esta visão surge mesmo sem a alusão do questionário a esta temática, visto esta pergunta incitar à enumeração dos principais acontecimentos históricos representados no filme, não os eventos pessoais mais marcantes da vida de Amin. Há aqui uma falha de interpretação ou mesmo um enviesamento tal que perturba o preenchimento do questionário. Confirma-se que este é um tema sensível para o estudante em causa e capaz de polarizar a audiência. Não se esperava que, a haver alunos com visões que se

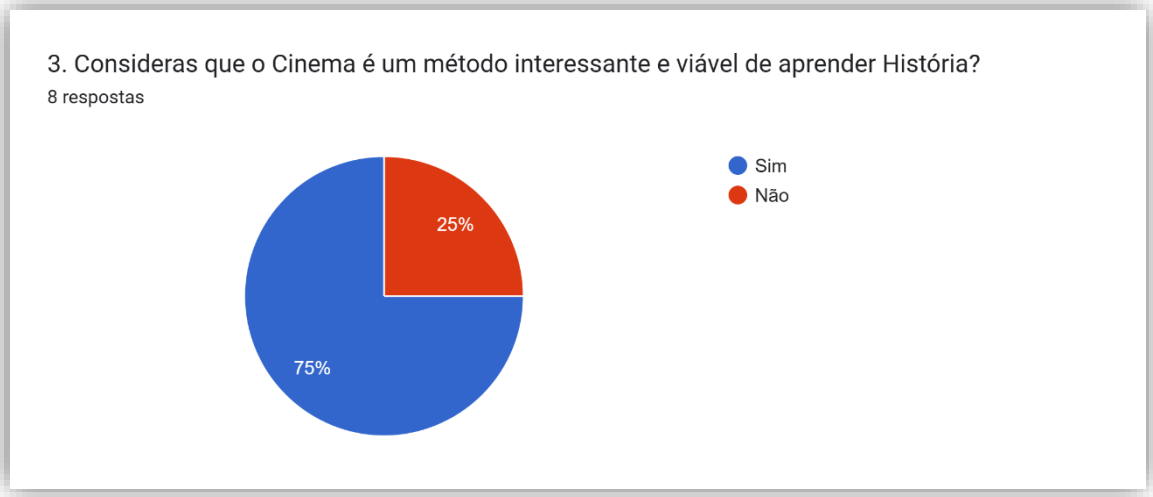
opõem à homossexualidade, essa fosse proferida de forma tão agressiva. Pior ainda é o facto de que este aluno parece defender que representações artísticas, seja na literatura, no cinema, ou noutras formas de arte, de personagens não heterossexuais devem ser vistas apenas por pessoas que possuem essa característica. É uma visão incrivelmente triste e redutora. Em suma, metade dos estudantes fazem um levantamento correto do principal acontecimento histórico representado no filme.



Quanto à avaliação do contributo de *Flee* (2021) para o conhecimento dos acontecimentos históricos nele retratados, os discentes consideram-na, no geral, positiva. Um quarto dos estudantes afirma que este contributo não foi nem positivo nem negativo, ao passo que os restantes referem que foi positivo. Nenhum estudante tece uma avaliação extremada do contributo do filme para o seu conhecimento histórico: nem consideram que o filme foi deveras contraproducente à adquirição de saber, nem consideram que foi muito positivo. À partida, os estudantes não possuíam muita informação sobre a guerra que marca o início do filme, daí que nenhum tenha considerado o visionamento do filme que aborda este conflito através da perspetiva de uma criança como prejudicial ao seu conhecimento desta guerra. Por outro lado, sendo que esta guerra não é o foco principal desta obra fílmica, também se compreende que nenhum estudante tenha selecionado a opção "Muito positivo" nesta pergunta. Outros eventos históricos que vão sendo representados no filme são-no igualmente através da perspetiva de Amin, e é a sua visão da realidade que o rodeia que é mais importante para o filme.

Porém, e como mostram estes resultados, esta obra tem potencial de incrementar o conhecimento histórico dos estudantes.

A pergunta seguinte é "Especifica esse contributo ou ausência do mesmo." Existem apenas três respostas válidas: "Não sei"; "Não gostei"; "Mais conhecido histórico do que realmente aconteceu". Todas insuficientes. A primeira é desapontante. O estudante não consegue especificar um único aspeto, nem a corrupção que caracteriza todas as franjas da sociedade russa no pós-União Soviética nem a existência de uma onda de refugiados devido à guerra no Afeganistão, tópico ainda mais óbvio e central ao filme. A segunda resposta não se adequa à pergunta, limita-se a ser uma opinião negativa do contributo do filme e/ou do próprio filme, parecendo indicar que o aluno nada aprendeu. Por mais simples e básico que seja o conhecimento adquirido. Duvidoso, ainda para mais considerando os resultados da pergunta anterior. A terceira resposta permite saber que o estudante reteve alguma informação sobre os acontecimentos do passado representados no filme, contudo, não realiza o que é pretendido – especificar. Assim, a ter havido incremento do conhecimento dos discentes sobre a guerra no Afeganistão e a experiência de refugiado no final do século XX, este foi difícil de exprimir.



A grande maioria dos alunos acredita que o cinema é um método de ensino viável para o ensino de História. A aceitação por parte dos estudantes desta relação entre uma forma de arte e uma disciplina de conhecimento lecionada na escola é positiva; indica que existe recetividade a esta prática, o que aumenta as probabilidades do seu sucesso. Não se irá recolher os louros por esta opinião. Mesmo sem as abordagens que foram

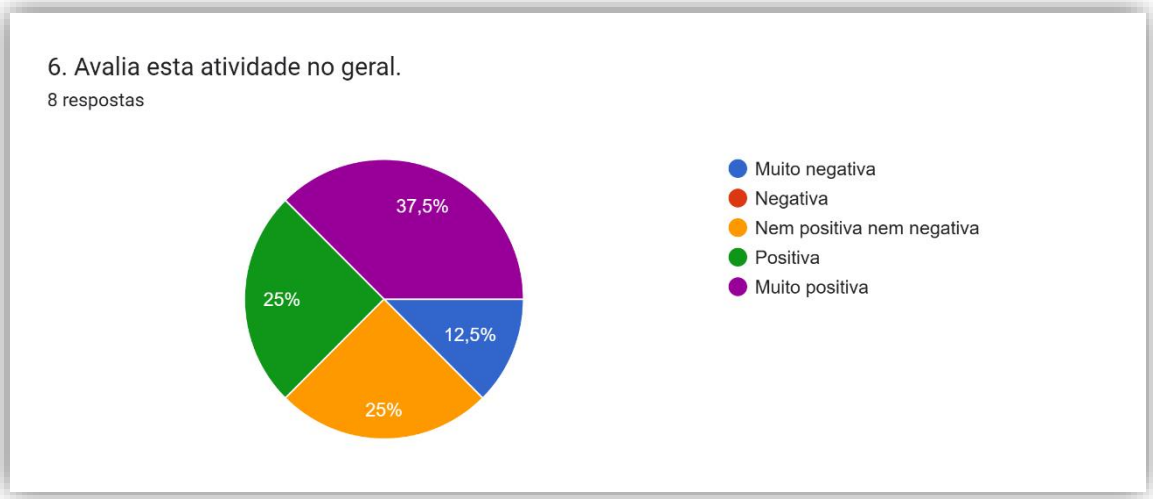
sendo realizadas sucessivamente ao longo do estágio, os alunos poderiam já ter formado sozinhos anteriormente, ou pela ação de outros professores, esta ideia de que o cinema é um recurso apropriado para ensinar História.

À questão seguinte – "Porquê?" – um aluno responde "Não sei". Outro indica um aspeto importante ao escrever "As pessoas tenhem mais atenção". Este aluno parece beneficiar do uso do cinema em sala de aula como forma de prender a sua atenção e melhorar as condições para a sua aprendizagem. Um terceiro estudante diz que "pode se visualizar os acontecimentos inves de apenas ler", apontando para a capacidade de o cinema ilustrar visualmente temáticas e acontecimentos históricos de uma forma simplesmente inacessível à escrita. O apelo ao sentido da visão funciona para este estudante como meio de consolidação da 'matéria', de a perceber e organizar em moldes diferentes dos habituais. O quarto estudante afirma que "É a melhor maneira de partilhar uma historia, tem imagem e tem audio é uma experiencia immersiva e capta mais do que um livro ou outro." Para este, o cinema é uma forma imersiva de inteirar-se da matéria devido às suas valências de som e imagem, que juntas criam uma experiência mais facilmente colhedora da atenção dos alunos, comparada com os manuais. Para estes alunos, o cinema potencia uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora do que a clássica exposição pelo docente e a leitura do manual. A última resposta remete para um outro aspeto fulcral para a pertinência do cinema na sala de aula. Ao escrever "Mostra, muito das vezes a realidade não contada", este aluno acredita que a sétima arte tem a importante capacidade de transmitir histórias e perspetivas diferentes das tradicionais, mais aceites, sobre eventos históricos importantes; mas que também possui igualmente a aptidão para incidir sobre questões e acontecimentos pouco conhecidos ou debatidos na escola e na sociedade. Assim, esta última resposta refere-se à capacidade de a sétima arte trazer para debate no espaço público, para a sala de aula, temas e perspetivas pouco habituais, normalmente preteridas, que podem ajudar a compreender melhor certos fenómenos históricos e sociais. Este é um ponto estrutural à fundamentação do uso do cinema no ensino da História.

A antepenúltima pergunta deste questionário é “Qual é que achas que é a relação entre Cinema e História?”. Um primeiro aluno responde “Não sei”. Dois estudantes escrevem “boa” e “Positiva”, fazendo uma avaliação qualitativa favorável desta relação arte-ciência. E, por fim, outros dois estudantes afirmam que “O cinema tem história então está tudo ligado” e “História é cinema”, respetivamente. Estas são já respostas que evidenciam um raciocínio mais complexo sobre o tema. Elas estabelecem uma relação indissociável entre as duas áreas, englobando a História dentro do cinema, defendendo que a arte cinematográfica tem ela própria um passado, uma história, e que ela é capaz de representar a História, firmando-se assim esta relação. Os discentes conseguiram, de forma deveras sintética, traçar parte da relação entre o cinema e a História. Faltaria dizer que, tal como a História pode ser motivo e fonte para o cinema, também o cinema faz parte da História da humanidade, que cada filme feito é um marco, por mais diminuto ou icónico que seja, na História sociocultural e política da sociedade.

A pergunta que se segue é “Escreve uma breve reflexão sobre o filme "Flee"”. Para não destoar das questões anteriores, um aluno escreveu “Não sei”. Outro aluno, na mesma senda, afirma “Não sou bom com textos” e nada mais acrescentou. Um estudante apontou para um aspeto muito importante desta atividade e do filme em específico, ao redigir o seguinte: “infelizmente ainda acontece muito disto hoje em dia”. Esta resposta denota uma consciência crítica dos problemas representados no filme que ainda assolam os dias de hoje, nomeadamente a guerra e as consequentes crises de refugiados. A perceção, por parte deste estudante, de que um dos temas principais do filme é um problema que se mantém na atualidade é extremamente positiva e pertinente para o seu entendimento da importância de ter visionado esta obra fílmica na aula de História da Cultura e das Artes. Outro estudante respondeu “Se sobreviver significa ultrapassar desafios que pareçam impossíveis, então o que resta e enfrentar-los e seguir em frente”, transparecendo nas suas palavras uma interpretação do filme como uma mensagem de esperança, de coragem perante obstáculos aparentemente intransponíveis ao longo da vida. No caso do filme, perante situações drásticas, de vida ou morte, depois de ultrapassadas, há que processar os acontecimentos, enfrentá-los, para

poder sarar as feridas psicológicas e viver uma vida digna. Este estudante, portanto, reflete sobre *Flee* (2021) no quadro de uma visão mais próxima da experiência humana, das emoções, mais afastada da macro-história. A resposta seguinte foi “O filme deixou me bastante emocionado e "expandiu me" a mente e mostrou outra realidade que não é como a minha infelizmente”. Este aluno alcançou os objetivos pretendidos com esta atividade. Para além de se ter emocionado, essa emoção não foi manipuladora, mas sim uma emoção com substância, com *raison d'être*, que servia como intermediadora para a potenciação de empatia no espetador e a para a reflexão pessoal em termos históricos sobre os temas do filme. O aluno reporta ter alargado os seus horizontes mentais devido ao visionamento da obra, o que é de salutar; tendo, adicionalmente, conduzido uma avaliação crítica da realidade histórica que Amin experienciou e enfrentou nos finais do século XX entre a Ásia e a Europa – uma realidade distante da sua experiência de vida. O filme foi perfeito para a consecução dos objetivos da atividade junto deste aluno. Situação oposta verifica-se com o discente que respondeu a esta pergunta “Mas uma vez não vejo qual foi vossa intenção, aumentar o numero de lgbtq ? Sensibilizar ? Ngm queria ver este filme”. Repete-se a existência de uma posição contra a comunidade LGBTI sempre que uma pergunta incide sobre o tratamento desse tópico no filme. De facto, o discente acertou à segunda tentativa – sensibilizar é, resumidamente, um dos propósitos desta atividade. A recusa do tratamento digno da comunidade LGBTI, igual a todas as outras, patente nestas palavras, confirma a adoção de uma perspetiva de rejeição e desconforto com a diferença. Neste aspeto, o filme pouco poderia fazer para inverter a situação e pouco ou nada conseguiu fazer. A alegação de que nenhum dos alunos da turma queria ver este filme é igualmente grave, pois denuncia uma atitude presunçosa, de que todos os seus colegas partilham das suas crenças e de que esta obra cinematográfica não deveria ser ‘consumida’ devido aos seus temas, na sua perspetiva, inadequados ao público. Perante a diversidade de reflexões sobre *Flee* (2021), é enriquecedor que, pelo menos alguns dos estudantes atingiram os objetivos do visionamento do filme, como a receção do tratamento fílmico de um período e de eventos históricos, e a empatia e reflexão humanista sobre o tema dos refugiados e de todos os que sofrem com a guerra e a sua própria identidade.



A última pergunta do questionário é uma avaliação da visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema em que ocorreu o visionamento de *Flee* (2021). Um estudante considerou-a "Muito negativa", dois estudantes têm sentimentos neutros sobre a mesma, dois estudantes avaliaram a atividade como "Positiva" e três estudantes avaliaram-na como "Muito positiva". Na reta final desta análise dos resultados deste questionário, já se detém informação suficiente para perceber o que motivou um estudante a escolher a opção "Muito negativa". É uma situação desapontante, mas que serve para reforçar a necessidade de se continuarem a realizar atividades deste tipo, que utilizam o cinema para abordar matérias do currículo de forma criativa e dinâmica, mas também temas fraturantes, como é o caso. O facto de a maioria dos estudantes ter classificado esta atividade como positiva ou muito positiva é edificante, uma recompensa pela dedicação a este projeto.

Em suma, os resultados deste questionário estão em linha com a generalidade das expectativas, nomeadamente ao nível da sua relação com o cinema, que se foca sobretudo em filmes mais recentes e concebidos para o entretenimento. As respostas que providenciaram não eram muito desenvolvidas, mas conseguiram transmitir sinteticamente os aspetos mais importantes da sua visão da atividade e do filme que tiveram a oportunidade de assistir no Batalha – Centro de Cinema. É percetível que os alunos prestaram atenção a esta exibição, conseguindo identificar alguns dos temas e acontecimentos históricos principais de *Flee* (2021) e relatar um pouco da sua reflexão sobre o filme

e a representação da História do cinema, bem como o seu pensamento sobre a relação entre estas duas áreas. Apesar de terem respondido, na sua maioria, que o filme teve um contributo positivo para o seu conhecimento da guerra entre afegãos e soviéticos e da condição de refugiado, particularmente na Europa do final do século XX, os estudantes não conseguiram descrever pormenorizadamente esse contributo.

Foi interessante conhecer a visão positiva dos discentes quanto à relação cinema-ensino da História. Não ocorreu uma ligação a personagens do filme em particular, na maioria dos alunos, mas tal não impediu que os alunos tivessem sentido emoções congruentes com a empatia pela narrativa que observavam. Os alunos fizeram uma avaliação positiva da qualidade do filme no geral e do seu tratamento dos temas principais, tendo provocado reflexão à esmagadora maioria da turma. No campo da criação de público para o cinema, esta atividade promoveu a vontade de ver outros filmes junto dos estudantes, mas para a maioria, não no cinema. Assim, o público para o cinema enquanto arte foi incrementado, mas em relação à frequência do cinema enquanto espaço físico foi um aumento mínimo. É relevante assinalar a existência de uma resposta pouco inclusiva em todas as questões que abordavam o tema da identidade sexual de Amin ou a forma como o filme representou o seu processo de autodescoberta quanto a este capítulo. As reflexões que esta atividade, e o filme em particular, provocaram junto dos discentes foram salutares. Um aluno reporta que se emocionou com o filme e alguns alunos conseguiram atingir uma reflexão histórica e humanista dos temas do filme, como por exemplo sobre a atualidade do tema dos refugiados. E estes aspetos bem conseguidos são fulcrais nesta análise, pois crê-se que ao potenciar a aprendizagem de alguns dos alunos inquiridos, e ao não haver dados que apontem para um contributo negativo para o conhecimento histórico dos estudantes, esta atividade teve valor didático.

Considerações Finais

Este relatório de estágio debruçou-se sobre a problemática da utilização do cinema na didática de História da Cultura e das Artes. Essa foi a estratégia escolhida para ser trabalhada ao longo do estágio curricular que o autor desta investigação-ação realizou no ano letivo 2024/2025 numa turma de 12º ano do ensino profissional.

Nesta época pautada pelas redes sociais e pelos ecrãs de diminuta dimensão, defende-se que a educação fílmica possui o dever de ensinar os estudantes a ver e pensar o cinema[324]. O uso de um recurso cinematográfico na sala de aula pode "gerar interesse e curiosidade pelo ensino e pela aprendizagem da História"[325].

As potencialidades da sétima arte para o ensino da História nas escolas básicas e secundárias não são uma questão recente. De facto, já existem estudos sobre o tema com algumas décadas. Após uma brevíssima síntese da evolução do cinema no seu período inicial, foi analisada a possibilidade de representação da História no cinema. A recriação e reconstrução da realidade, tanto histórica como contemporânea, no 'ecrã cinzento' nunca foi tão próxima da verdade como atualmente. A sétima arte reconstrói o passado de uma forma totalizante, mostrando não apenas os factos históricos, mas inventado também personagens, diálogos, gestos, narrativas, inacessíveis à historiografia. O imaginário social é o centro de uma obra cinematográfica e, apesar do seu caráter ficcional, ela é capaz de mostrar a realidade. Um filme reflete a conceção generalizada à época da sua produção sobre o tempo histórico que está a representar. Assim, a sétima arte é ao mesmo tempo influenciada e influenciadora da sociedade.

O anacronismo no filme histórico é uma questão de relevo que foi analisada neste relatório. Muitas vezes criticado, este aspeto pode derivar de uma decisão consciente do realizador de tomar uma certa liberdade artística, de modo a alterar a História. Contudo,

[324] Emmanuel Siety, *The analytic gaze through the prism of childhood*, 2023, p. 67.
[325] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 12.

o anacronismo serve por vezes para aproximar o público da narrativa do filme, ao eliminar obstáculos à sua compreensão.

A perspetiva histórica imprimida nos filmes históricos é diferente da visão historiográfica tradicional e esse é um aspeto a valorizar. Quanto à definição de filme histórico, registou-se um consenso nalgumas das suas características. A narrativa ocorre num tempo passado e normalmente é ficcional, bem como algumas das suas personagens. O período histórico atua apenas como cenário do enredo do filme. Ocorre a particularização dos feitos da personagem principal, que é, assim, sublimada.

A análise da literatura aponta para vários benefícios do emprego do cinema na sala de aula, seja como elemento motivador, seja como fonte histórica. A motivação é uma das consequências positivas mais amplamente referidas. Os estudantes são geralmente cativados pelo poder de imersão da arte cinematográfica e ficam agradados pela sua utilização, pois tal significa que a aula não será meramente expositiva. Ao mesmo tempo, o seu gosto pessoal pelos filmes também desempenha um papel considerável na eficácia desta estratégia educativa.

Quanto ao filme como documento histórico, a sua potencialidade didática prende-se com a sua capacidade notável de ilustrar, refletir e provocar reflexão sobre as realidades que apresenta ao espetador. Um filme histórico permite experienciar acontecimentos e épocas históricas de uma forma imersiva, criativa, inalcançável a outras estratégias didáticas. As imagens e as personagens dos filmes têm um poder de permanência e influência do imaginário e da mente dos estudantes deveras considerável. Parte importante deste impacto do cinema no seu consumidor reside na emoção. A emoção é um fator que fomenta a didática da história e que distancia o cinema dos restantes tipos de recursos para o ensino desta disciplina. O cinema tem uma capacidade única de aproximar os discentes do conhecimento histórico lecionado na disciplina de História da Cultura e das Artes.

O cinema permite a dinamização das aprendizagens, ao colocar uma ênfase na interpretação que os alunos tecem da representação do passado num filme histórico. Os estudantes tornam-se agentes ativos da sua própria aprendizagem.

Todavia, a sétima arte não constitui um recurso didático "miraculoso, capaz de resolver problemas complexos do sistema educativo por si só"[326], nem os desafios do ensino da história, e de oferecer todos os elementos necessários a um processo de ensino-aprendizagem eficaz e abrangente para os alunos. É necessário complementá-lo com outros recursos, dos mais tradicionais a outros mais recentes e inovadores, tendo em vista o enriquecimento e a melhoria da qualidade do ensino.

Após a revisão dos estudos sobre a relação entre o cinema e o ensino da história, o relatório deu lugar à descrição do ambiente escolar – não muito propício à aprendizagem – do núcleo de estágio em que se realizou esta investigação-ação. De seguida, foi apresentado *Flee* (2021), o objeto fílmico que constitui a base deste estudo. Esta obra cinematográfica constitui uma vontade consciente de exibir aos estudantes "cinema de autor", de forma a familiarizá-los com "um registo cinematográfico mais distante dos seus consumos culturais habituais"[327].

Mais à frente, foi contemplada a questão metodológica da rentabilização didática do recurso fílmico. A investigação qualitativa pareceu ser a forma mais adequada de avaliar a pertinência do uso do cinema nas aulas de História da Cultura e das Artes. Dentro deste universo, o inquérito por questionário foi o método eleito para discernir a eficácia da aprendizagem encetada pelos estudantes da turma do 12º desta disciplina. A atividade analisada foi o visionamento do filme *Flee* (2021) no Batalha – Centro de Cinema no mês de maio de 2025.

Seguiu-se uma apresentação do questionário empregado para rentabilizar a atividade. No último capítulo deste relatório foram analisadas as respostas dadas pelos estudantes às suas perguntas de opção e desenvolvimento sobre: a sua relação com o cinema, a sua opinião sobre o filme e os seus temas, e por fim, a sua análise do discurso histórico da obra cinematográfica.

---

[326] Polyana Jéssica do Carmo de Souza, Valter Guimarães Soares, *Cinema e Ensino de História*, 2013, p. 5.
[327] Benedita Portugal e Melo, Natália Alves, Mariana Gaio Alves, *Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis*, 2021, pp. 74-75.

Pretendia-se que os discentes empreendessem uma reflexão crítica da representação histórica presente neste filme, que trata da história de vida de Amin, um jovem refugiado afegão no final da década de oitenta do século XX. Inserido em temas históricos e contemporâneos relevantes, como a guerra e os refugiados, o filme deveria de provocar, em princípio, sentimentos de empatia e consternação pela personagem principal do filme. O incremento do conhecimento histórico sobre os temas mais marcantes do filme era igualmente esperado. A forma como o contexto sociopolítico internacional impacta a sociedade humana e a sua identidade comum, bem como a identidade individual de cada pessoa que sofre e vê a sua vida alterada para sempre pela guerra ou pela "fuga" era uma reflexão fulcral passível de ser atingida pela turma. Esta ideia enquadra e justifica a utilização deste filme em específico como recurso histórico, visto que se adequa à aprendizagem essencial do 12º do ensino profissional de História da Cultura e das Artes: "Avaliar o impacto das transformações geopolíticas e culturais do mundo contemporâneo na construção de novas identidades".

As respostas dos estudantes deram a conhecer um gosto generalizado pelo cinema mais contemporâneo e comercial, voltado para o entretenimento. Os alunos provaram que estiveram atentos à exibição do filme ao conseguirem apontar os seus eventos históricos mais importantes, e ao resumirem sucintamente a sua narrativa. A empatia pelas personagens do filme não foi atingida pela maioria da turma, mas tal é diferente quanto ao conjunto de emoções experienciadas pelos estudantes: a tristeza e a ansiedade foram as mais reportadas. Nenhum aluno conseguiu especificar o conhecimento histórico que adquiriu ou consolidou sobre os eventos representados em *Flee* (2021): nem sobre os conflitos bélicos que assolaram o Afeganistão na década de 1980, nem sobre a temática dos refugiados.

A situação é diferente quanto à perspetiva da turma relativamente ao uso do cinema no ensino da História, visto que alguns estudantes demonstraram possuir um raciocínio algo complexo sobre esta problemática. As respostas englobavam vários aspetos como a motivação acrescida, a imersividade da experiência de ver uma obra fílmica, a possibilidade de visualizar uma representação dos acontecimentos históricos e por isso haver um maior impacto do filme histórico no estudante, além da capacidade do cinema

de contar e mostrar um lado da História menos conhecido. Os discentes apontaram igualmente para uma proximidade entre a arte cinematográfica e a ciência histórica.

As respostas à penúltima pergunta, que solicitava uma reflexão sobre o filme visionado, foram pertinentes. Os estudantes revelaram um pensamento crítico sobre a temática dos refugiados de guerra e fizeram um juízo de valor negativo sobre o facto de tal questão ainda ser atual. A emoção foi atingida por pelo menos um aluno, além do experienciar de um alargamento de horizontes mentais, motivados pela capacidade de *Flee* (2021) mostrar uma realidade longínqua da dos alunos. Foi ainda inferida uma mensagem humanista, de perseverança e coragem, por um estudante.

Na avaliação global da visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema, cujo objetivo era visionar um filme, a maioria dos estudantes considerou-a positiva ou muito positiva, ao passo que apenas um estudante a considerou (muito) negativa. Conclui-se que esta atividade conseguiu aproximar os alunos da sétima arte e provocar reflexão histórica nalguns discentes da turma, e por isso, foi positiva.

O cinema possibilita a execução de uma educação cultural, que fomente o contacto e consumo de obras artísticas por parte dos alunos. Esta dimensão é deveras importante para atingir alguns dos objetivos que constam dos documentos normativos, como a educação para os valores democráticos, a realização de uma formação íntegra dos futuros cidadãos adultos, "tanto pessoal como civicamente"[328] de modo a construir uma sociedade mais coesa, digna e inclusiva.

O cinema é um recurso didático-pedagógico importante que promove a "construção de sentido para a aprendizagem", facilita a "compreensão dos conteúdos temáticos"

[328] Miguel Pinheiro, Sara Dias-Trindade, Pedro Alves, *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*, 2021, p. 12.

e possibilita o "desenvolvimento de competências transversais"[329]. Este oferece ao docente um meio para "incutir nos alunos o gosto pela História"[330].

[329] Benedita Portugal e Melo, Natália Alves, Mariana Gaio Alves, *Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis*, 2021, p. 71.
[330] Tiago Reigada, *Ensinar com a sétima arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*, 2016, pp. 68-69.

Referências Bibliográficas

Documentos normativos e projetos institucionais:

DO VALE, Paulo Pires, BRIGHENTI, Sara Barriga. *Plano Nacional das Artes: um manifesto, uma estratégia*, 2024.

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. *Aprendizagens Essenciais, Ensino Secundário, Cursos Profissionais, História da Cultura e das Artes – Artes Visuais e Audiovisuais*. 2020.

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. 2017.

Plano Nacional do Cinema. Disponível em: https://pnc.gov.pt/objetivos. [consultado a 27/09/2025].

Relatórios de estágio e dissertações de Mestrado:

BRANDOLEZI, Mariana de Oliveira. *Películas da história ensinada: análise indiciária da relação entre ensino de história e cinema nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), 1995/2013*. Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2018.

CARDOSO, Joana Filipa Alves. *O cinema na aula de História: a ficção como recurso*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2018.

CARDOSO, Pedro Miguel Pereira. *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2020.

DE CASTRO, Nathália Santos. *Che Guevara Vai ao Cinema: Possibilidades e Perspectivas para o Ensino de História*. Dissertação de Mestrado em História apresentada à Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

DE SANT'ANA, Carlos Ribeiro. *Mortos vivos na sala de aula? Cinema comercial de apelo juvenil e o ensino de história*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História apresentada ao Centro de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DOS SANTOS, José Douglas Alves. *O Uso Pedagógico de Filmes no Contexto Escolar e a Experiência Formativa Possibilitada aos Discentes*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

FERNANDES, Sandro Luis. *Filmes em Sala de Aula – Realidade e Ficção: Uma análise do uso do cinema pelos professores de história*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Oliveira. *"O Cinema e a História" – A utilização do cinema no processo de ensino-aprendizagem da História Contemporânea*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

GOMES, Luís Fernando Marques. *O discurso interrogativo na aula de Geografia e o filme de ficção na construção do conhecimento histórico: um estudo com alunos do 10º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2014.

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

MAGALHÃES, Rui Pedro Ribeiro. *Porque Todos os Olhares Contam, A multiperspetiva histórica através do cinema*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2022.

MONIZ, Nicole Fernandes. *A importância do filme nas aulas de História B no Ensino Secundário*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2020.

PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares. *O cinema no ensino da História e Geografia*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2016.

PEREIRA, Lara Rodrigues. *Entre Prescrições e Práticas: O Cinema no Ensino de História*. Dissertação de Mestrado em História do Centro de Ciências Humanas e de Educação da Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PEREIRA, Pedro Daniel Martins. *O Cinema Enquanto Recurso Educativo na Aprendizagem de História e Geografia: Uma exploração com alunos do 8º ano de História e alunos de 11º ano de Geografia*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado ao Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga, 2012.

PONTES, Luís Filipe Matança da Costa Monteiro. *Desenvolver a Consciência e a Sensibilidade Históricas pelo Recurso ao Cinema*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2023.

SANCHEZ, Laís Alves. *Ensino da História Indígena através do Cinema: uma experiência pedagógica*. Dissertação de Mestrado em História Social apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

TEIXEIRA, Ricardo Manuel Coelho. *Ver, Ouvir e Aprender o Cinema no Processo de Ensino-Aprendizagem da História*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História

no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.

Estudos:

ABUD, Katia Maria. "A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino", *História*, São Paulo, nº22, vol. 1, 2003, pp. 183-193.

ALVES, Luís Alberto Marques. "Epistemologia e Ensino da História", *Revista História Hoje*, vol. 5, nº 9, 2016, pp. 9-30.

AMADO, João, coord. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª ed., Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1.

AMARAL, Cláudia, et al. *Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica*. Porto Editora, 2012.

ARNAOUTI, Eirini. "Focus on creativity: Greek teenagers combine digital archiving and documentary making", *Film Education Journal*, vol. 6, nº 1, 2023, pp. 1-11. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.06.1.01.

AUGUSTO, Amélia. "Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência", *Forum Sociológico*, nº 24, 2014, pp. 73-77. Disponível em: 10.4000/sociologico.1073.

BARCA, Isabel. "Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino", *Revista Portuguesa de História*, nº 39, 2007, pp. 53-66.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 2013.

BELL, Julian. *Espelho do Mundo. Uma Nova História da Arte*. 1ª ed, Orfeu Negro, 2009.

BERGER, John. *Modos de Ver*. 1ª ed, Antígona, 2018.

BIGGAM, John. *Succeeding with Your Master's Dissertation. A step-by-step handbook*. Maidenhead, Open University Press, 2008.

BRAMLEY, Ryan, ROSWELL, Jennifer. “What sits, what sticks: moving into lived, disruptive, co-produced filmmaking practices in literacy classrooms”, *EDUCATION 3-13*, vol. 52, nº 7, 2024, pp. 1019-1032. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357056.

BRAUDY, Leo, COHEN, Marshall. *Film Theory and Criticism*. 7ª ed., Nova Iorque, Oxford University Press, 2009.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo, EDUSC, 2004.

BUTLER, Andrew C. et al. “Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting”, *Psychological Science*, vol. 20, nº 9, 2009, pp. 1161-1168. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02410.x.

CAMARERO, Gloria, DE LAS HERAS, Beatriz, DE CRUZ, Vanessa, ed. *Una Ventana Indiscreta. La Historia Desde EL Cine*, Madrid, Ediciones JC, 2008.

CANNON, Michelle et al. “Lessons from the Play Observatory: re-imagining learning through film-making and transludic practices in children’s pandemic play”, *Education 3-13*, vol. 52, nº 1, 2024, pp. 61-77. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2186970.

CAPARRÓS-LERA, Josep María, DA ROSA, Cristina Souza. “O cinema na escola: Uma metodologia para o ensino de história”, *Educação em Foco*, vol. 18, nº 2, 2013, pp. 189-210.

CHAMBERS, Jamie, et al. “Vernacular cinema, self-concept and the perceptual conceptual shift: exploring conversations between film education and developmental psychology”, *Film Education Journal*, vol. 6, nº 2, 2023, pp. 82-100. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.06.2.02.

COMANDUCCI, Carlo. “The cinematographic community: Fernand Deligny’s ‘tentatives’ and radical film education”, *Film Education Journal*, vol. 7, nº 2, 2024, pp. 68-79. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.07.2.01.

CORRÊA, Sabrina Simões, GONÇALVES, Renata Braz. “Competência em Informação e Mídia no Ensino de História: observações acerca de indicações de obras cinematográficas em meios virtuais”, *Em Questão*, vol. 27, nº 2, 2021, pp. 370-391. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/350481227_Competencia_em_Informacao_e_Midia_no_Ensino_de_Historia_observacoes_acerca_de_indicacoes_de_obras_cinematograficas_em_meios_virtuais.

DA SILVA, Cleonice Elias. “O uso do Cinema no Ensino de História em consonância com as novas demandas da História Pública Digital”, *Revista Observatório*, vol. 3, nº 5, 2017, pp. 147-168. Disponível em: https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n5p147.

DA SILVA, Maurineide Alves, SILVA, Gustavo Rosa. “História e Cinema: o Filme como fonte de pesquisa e recurso didático nas aulas de História”, *Building the way*, vol. 12, nº 1, 2022, pp. 284-293. Disponível em: https://doi.org/10.31668/buildingtheway.v12i1.13115.

DAVIS, Robert A., “Writing a thesis in education”, *Peabody Journal of Education*, vol. 27, nº 5, 2009, pp. 285-295. Disponível em: 10.1080/01619565009536248.

DE ALMEIDA, Juliana Marques, SANDES, Larissa Carvalho. “O Uso de Documentários no Ensino de História Indígena: uma análise do episódio Guerras da Conquista na série Guerras do Brasil.Doc”, *Revista Inter-Ação*, vol. 48, nº 3, pp. 843-858, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5216/ia.v48i3.76387.

DE BAECQUE, Antoine, DELAGE, Christian. *De l’histoire au cinema*. Paris, Editions Complexe, 2008.

DE LIMA, Daniel Rodrigues. “Cinema e História: o Filme como Recurso Didático no Ensino/Aprendizagem da História”, *Revista Historiador*, nº 7, 2015, pp. 94-108.

DE SOUZA, Éder Cristiano. “O Que o Cinema Pode Ensinar Sobre a História? Ideias de Jovens Alunos Sobre a Relação Entre Filmes e Aprendizagem Histórica”, *História & Ensino*, vol. 16, nº 1, 2010, pp. 25-39.

DE SOUZA, Karine Mileibe. “Resenhas. Cinematógrafo: um olhar sobre a História”, *Revista Crítica Histórica*, nº 1, 2010, pp. 259-262.

DE SOUZA, Polyana Jéssica do Carmo, SOARES, Valter Guimarães. “Cinema e Ensino de História”, *XXVII Simpósio Nacional de História*, 2013.

DeHart, Jason D. “Review of Hollywood or history? An inquiry-based strategy for using film to teach United States history”, *Education Review*, vol. 27, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14507/er.v27.2625.

DELAGE, Christian, GUIGUENO, Vincent. *L’historien et le film*. Éditions Gallimard, 2004.

DIAS-TRINDADE, Sara. “Moving Pictures: A Way of Understanding and Studying History in Higher Education”, *Cada Imagen Es Un Mundo*. Coordenação de Álvaro Abellán-García Barrio, Editorial Sindéresis, 2020, pp. 135-148.

DIAS-TRINDADE, Sara, MOREIRA, José António. “Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência”, *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76122.

DRAKE, Frederick D., NELSON, Lynn R. *Engagement in Teaching History, Theory and Practices for Middle and Secondary Teachers*. New Jersey, Pearson Education, 2005.

ECO, Umberto. *How to Write a Thesis*. Cambridge, MIT Press, 2015.

EKERMAN, Maximiliano. “La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual”, *En Memoria Académica*, nº 19, 2014, pp. 438-454. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8107/pr.8107.pdf.

EL CHAARANI, Hani, EL ABIAD, Zouhour. “How To Write a Master Thesis”, *Journal of Contemporary Research in Business Administration and Economic Sciences*, 2021. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=3858768.

ELFER, Charles, ROBERTS, Scott L. Roberts e FAHEY, Brian. “"They're Not Just For Fridays Anymore": Media Literacy, Historical Inquiry, and Hollywood Films”, *Teaching History: A Journal of Methods*, vol. 42, nº 2, 2017.

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

FERRO, Marc. “Film as an Agent, Product and Source of History.”, *Journal of Contemporary History*, vol. 18, nº 3, 1983, pp. 357–64. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/260542.

FOCHI, Graciela Márcia. *Metodologia do ensino de história*. Indaial, Uniasselvi, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. "Cinema e ensino de História", *Revista do Arquivo Público Mineiro*, 2009, pp. 150-160.

HENZLER, Bettina. "Montage as a gesture of mediation and education", *Film Education Journal*, vol. 6, nº 2, 2023, pp. 141-161. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.06.2.06.

HUNTER, Emma. "African History on Screen and in the Classroom", *African Research and Documentation*, vol. 110, 2009, pp. 29-36. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S0305862X00017696.

JANG, Seulki, CHO, Heeyoung. "Strategies for activating youth film education: focusing on the achievements and limitations of the Korea Film Council (2018–2022)", *Film Education Journal*, vol. 7, nº 2, 2024, pp. 126-145. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.07.2.05.

JUNIOR, Celso Luiz, TERUYA, Teresa Kazuko. "O Cinema, a Resistência Armada e a Ditadura Militar no Ensino de História", *Travessias*.

KAES, Anton. "History and Film: Public Memory in the Age of Electronic Dissemination", *History and Memory*, Indiana University Press, vol. 2, nº 1, 1990, pp. 111-129. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/25618592.

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica", *Educar em Revista*, Curitiba, pp. 131-150, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.403.

LOACH, Ken, LOUIS, Édouard. *Diálogo sobre arte e política*. 1ª ed. Orfeu Negro,2022.

LOADER, Reina-Marie, MAASDORP, Liani. "Impact production in higher education: shaping future change makers through film education", *Film Education Journal*, vol. 7, nº 1, 2024, pp. 40-57. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.07.1.05.

LOPES, Daniela Miller de Araújo. "O Cinema na Aula de História: Discurso e Prática Pedagógica", *XXVIII Simpósio Nacional de História*, *Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios*, 2015.

MEIRELES, William Reis. “O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história”, *História & Ensino*, vol. 10, 2004, pp. 77-88. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2238-3018.2004v10n0p77.

MONACO, James. *How to read a film: movies, media, and beyond: art, technology, language, history, theory*. Oxford, Oxford University, 2009.

MONTEIRO, Miguel. “Prefácio” in *Cinema & História*. Lisboa, Centro de História da Universidade de Lisboa, 2004.

MONTOYA-RUBIO, Juan Carlos. “Uso globalizado do cinema na educação: metodologia de aplicação a partir de um filme de animação”, *Revista Linhas*, vol. 24, nº 56, 2023. pp. 358-376. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1984723824562023358.

NETO, Humberto Perinelli et al. “Formação e autonomia docente: reflexões sobre a experiência cinematográfica nos ensinos de História e Geografia”, *Educação*, vol. 39, nº 2, 2016, pp. 211-219. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.20027.

NETO, Humberto Perinelli, PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. “Cinema, Prática de Ensino de História e Geografia e Formação Docente: Produção de Curtas-Metragens – Experiências e Estudos de Caso”, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 31, nº 4, 2015, pp.279-304. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136609.

NETO, José Maria Gomes de Souza. “Cinema, Cinemas, Filmes: O “Cineclube” como Instrumento de Ensino da História Antiga”, *Brathair*, vol. 23, nº 2, 2023, pp. 232-257. Disponível em: https://www.academia.edu/127612962/CINEMA_CINEMAS_FILMES_O_CINECLUBE_COMO_INSTRUMENTO_DE_ENSINO_DA_HIST%C3%93RIA_ANTIGA_Cinema_Cinemas_Films_The_Cineclub_as_an_Instrument_for_Teaching_Ancient_History.

NOGUEIRA, Isabel Margarida Ribeiro. “O Cinema e o Ensino da História”, *O Ensino da História*, nº 18, 2000, pp. 36-47.

NOVA, Cristiane. “O cinema e o conhecimento da História”, *Olho da História*, nº3, 2015.

NÓVOA, Jorge. “Apologia da relação cinema-história”, *Olho da História*, nº1, 2013.

NÓVOA, Jorge, FRESSATO, Soleni Biscouto e FEIGELSON, Kristian, org. *Cinematógrafo. Um Olhar Sobre a História*. São Paulo, EDUFBA/Editora UNESP, 2009.

NUNES, João Paulo Avelãs. "O ensino da História e a formação para uma cidadania democrática. Uma abordagem historiográfica e de didática da História numa época de crise", *Estudos do Século XX*, nº22, 2022, pp. 177-194. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8622_22_9.

NUNN, Chris. "'Caution will get us nowhere': manifesto writing as collective practice with a diverse film-making class", *Film Education Journal*, vol. 7, nº 2, 2024, pp. 80-98. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.07.2.02.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro, NETO, Humberto Perinelli. "Cinema, Prática de Ensino de História e Geografia e Formação Docente: Produção de Curtas-Metragens – Experiências e Estudos de Caso", *Educação em Revista*, vol. 31, nº 4, 2015, pp. 279-304. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136609.

PEREIRA, Alda, OLIVEIRA, Isolina. "Design-Based Research e Investigação-Ação: Dois Olhares Que Se Cruzam", *New Trends in Qualitative Research*, nº 2, 2020, pp. 336-350. Disponível em: https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.336-350.

PEREIRA, Lara Rodrigues. "Cinema e ensino de História: impressões sobre formação, rotinas e práticas de professores", *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, nº 25, 2015, pp. 72-87.

PEREIRA, Lara Rodrigues, DA SILVA, Cristiani Bereta. "Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História", *ESPAÇO PEDAGÓGICO*, vol. 21, nº2, 2014, pp. 318-335. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v21i2.4304.

PINHEIRO, Miguel, DIAS-TRINDADE, Sara e ALVES, Pedro. "Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica", *Dialogia*, nº 37, 2021, pp. 1-13. Disponível em: https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.19356.

PORTUGAL E MELO, Benedita, ALVES, Natália e GAIO ALVES, Mariana. "Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da

Educação e das Culturas Juvenis", *Configurações*, vol. 28, 2021, pp. 65-82. Disponível em: https://doi.org/10.4000/configuracoes.13909.

PRETO, Francisco Manoel de Moura. "A Utilização do Filme Como Recurso Pedagógico em Aula de História: Experiências no Município de Maricá", *E-TIC 5º encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação*, Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea, 12 e 13 de novembro de 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *A Fábula Cinematográfica*. 1ª ed, Orfeu Negro, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O Destino das Imagens*. 1ª ed. Orfeu Negro, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *Os Intervalos do Cinema*. 1ª ed. Orfeu Negro, 2012.

REIGADA, Tiago. *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*. Porto, CITCEM, Edições Afrontamento, 2016.

REYNAUD, Daniel. "Dealing with historical movies in the History and English classroom", *TEACH journal of christian education*, vol. 2, nº2, 2008, pp. 48-52.

RIBEIRO, Ana Isabel, DIAS-TRINDADE, Sara. "O espaço do cinema na didática da História", *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, nº2, 2016. Disponível em: https://hdl.handle.net/10316/44851.

RIBEIRO, Cláudia, ALVES, Luís Alberto. "Uso do Cinema na didática da História", *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Coordenação de Luís Alberto Alves, Francisco García García e Pedro Alves, Madrid, Icono14 Editorial, 2014, pp. 149-177.

ROBERTS, Scott L., ELFER, Charles, ed. *Hollywood or History? An Inquiry-Based Strategy for Using Film to Teach United States History*. Charlotte, Information Age Publishing, Inc., 2018.

ROSENSTONE, Robert. "History in images; History in words. Reflections on the possibility of really putting history onto film", *The American Historical Review*, vol. 93, nº 5, 1988, pp. 1173-1185.

ROSENSTONE, Robert. *History on Film; Film on History*. Londres, Longman Pearson, 2006.

ROSENSTONE, Robert. *Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History*. Cambridge, Harvard University Press, 1995.

ROSSI, Mayara et al. "Cinema na Escola: O Filme Como Instrumento para Ensinar", *Revista Foco*, vol. 17, nº 1, 2024, pp. 1-26. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-098.

RÜSEN, Jörn. "Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics", *Antíteses*, vol. 5, nº 10, 2012, pp. 519-536. Disponível em: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p519

SÁ, Patrícia, COSTA, António Pedro e MOREIRA, António, coord. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol. 1)*. 1ª ed., UA Editora, 2021.

SÁ, Patrícia, COSTA, António Pedro e MOREIRA, António, coord. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*. 1ª ed., UA Editora, 2021.

SADDI, Rafael. "Didática da História como Sub-Disciplina da Ciência Histórica", *História & Ensino*, Londrina, vol. 16, nº 1, 2010, pp. 61-80.

SEIXAS, Peter, MORTON, Tom. *Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson Education, 2013.

SIETY, Emmanuel. "The analytic gaze through the prism of childhood", *Film Education Journal*, vol. 6, nº 1, 2023, pp. 61-68. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.06.1.06.

SMITH, Matthew, PIKE, Del. "Exploring film education in neurodivergent and economically deprived pedagogical settings in conversation with Del Pike of Hugh Baird University Centre", *Film Education Journal*, vol. 6, nº 1, 2023, pp. 12-19. Disponível em: https://doi.org/10.14324/FEJ.06.1.02.

SORLIN, Pierre. "How to look at an "historical" film", *The Film in History: Restaging the Past*, Oxford, Basil Blackwell Publisher, 1980.

STEARNS, Peter N., SEIXAS, Peter e WINEBURG, Sam, eds. *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Nova Iorque, New York University Press, 2000.

TAN, Yuen Sze Michelle, LO, Chih-Shen Owen e ALHARBI, Mashael. “Promoting student learning through diasporic foodways: community-oriented pedagogy through films”, *Teaching in Higher Education*, vol. 28, nº 3, 2023, pp. 532-549. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1830366.

TROELLER, Jordan. 2024. “Reinventing Form between the Classroom and the Cinema”, *Art History*, vol. 47, nº 5, 2024, pp. 996–999. Disponível em doi: 10.1093/arthis/ulae052.

VALENTE, Francisco. *Espelho Mágico. Uma História do Cinema*. 1ª ed, Orfeu Negro, 2024.

VANEIGEM, Raoul. *Aviso aos alunos do básico e secundário*. 1ª ed, Antígona, 1996.

VIEIRA, Sebastião Silva, SABBATINI, Marcelo. “A produção de vídeos digitais no contexto da Folkcomunicação científica e tecnológica: construção do conhecimento contextualizado, participação e cultura popular no ensino de ciências”, *Revista Internacional de Folkcomunicação*, vol. 15, nº 35, 2018, pp. 48-62. Disponível em: https://doi.org/10.5212/RIF.v.15.i35.0003.

VIRILIO, Paul. *Guerra e Cinema. Logística da Percepção*. 1ª ed. Orfeu Negro, 2019.

WEINSTEIN, Paul B. “Movies as the Gateway to History: The History and Film Project”, *The History Teacher*, vol. 35, nº 1, 2001, pp. 27-48. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3054508.

WINGERT, Vitória Duarte, CARDOSO, Márcia Blanco. “Possibilidades de utilização do cinema no processo ensino-aprendizagem de história: um estudo de caso das escolas de Campo Bom-RS”, *História & Ensino*, vol. 27, nº 1, 2021, pp. 307-333. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n1p307.

YASHINISHI, Bruno José. “A relação Cinema-História: fundamentos teóricos e metodológicos”, *Em Tempo de Histórias*, vol. 1, nº 37, 2020. Disponível em: 10.26512/emtempos.v1i37.31465.

Anexos

Anexo 1 - Ficha técnica de *Flee* (2021):

- Realizador: Jonas Poher Rasmussen
- Argumento: Jonas Poher Rasmussen e Amin Nawabi
- Atores principais: Daniel Karimyar, Fardin Mijdzadeh, Milad Eskandari, Belal Faiz, Elaha Faiz, Zahra Mehrwarz, Sadia Faiz
- Empresas Produtoras: Ryot Films, Final Cut for Real, Vivement Lundi!, Arte France, Mer Film, Vice Studios, Copenhagen Film Fund, Cinephil, Mostfilm, Sun Creature Studio, VPRO, Left Handed Films, Arte, Danish Film Institute, Swedish Film Institute, SVT, Norwegian Film Institute, Creative Europe, Movistar Plus, CNC, Fritt Ord
- Produtores (individuais): Monica Hellström, Riz Ahmed, Nikolaj Coster-Waldau
- Compositor: Uno Helmersson
- Edição: Janus Billeskov Jansen
- Direção de arte: Jess Nicholls
- Efeitos visuais: Theo Boubounelle
- Casting: Gro Therp

Anexo 2 – Questionário: A Ida ao Cinema

O presente questionário enquadra-se no âmbito do estágio realizado numa escola, no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como objetivo recolher dados sobre as atividades realizadas nesta escola ao longo do estágio.

O questionário é anónimo. Ao longo do mesmo, não serão recolhidas informações que te possam identificar diretamente.

Deves ler atentamente as perguntas e responder de acordo com o que achas, pensas ou sentes. As tuas opiniões são da maior importância. As perguntas abertas pedem respostas breves e curtas.

Muito obrigado pela tua participação!

1 – Relação com o Cinema

1. Gostas de Cinema?

• Não gosto de todo / Quase nada / Não gosto nem desgosto / Gosto ligeiramente / Gosto muito / Adoro

1.2. Porquê?

2. Tens por hábito ver filmes?

• Nunca / Raramente / Às vezes / De vez em quando / Muitas vezes / Quase sempre

3. O que te interessa ou o que gostas mais num filme? Escolhe uma ou mais opções.

• Enredo / Personagens / A parte visual / A sensação de escape / Os diálogos / A possibilidade de emocionares-te com o filme / A música (o soundtrack) / Outro: _____.

4. Quais são os teus géneros de filmes preferidos? Escolhe uma ou mais opções.

• Ação / Aventura / Drama / Comédia / Terror / Ficção Científica / Western / Guerra / Outro: _____.

5. Por vezes, ficas emocionad@ ao ver um filme? Sim/Não.

6. Tens por hábito ir ao cinema? Sim/Não.

7. Indica quais são alguns dos teus filmes preferidos (opcional).

2 – O Cinema e os temas do filme Flee (2021)

1. Faz um resumo em poucas palavras do filme que viste no Batalha - Centro de Cinema.

2. Na tua opinião, quais são os principais temas do filme?

3. Sentiste alguma ligação afetiva com uma ou mais personagens do filme? Sim/Não.

3.1. Se sim, qual/quais?

3.2.1. Porquê?

3.2.2. Porque não?

4. Que sensações experienciaste ao ver o filme? Escolhe uma ou mais opções.

• Aborrecimento / Medo / Tristeza / Alegria / Tranquilidade / Desespero / Ansiedade / Outras: ____.

5. Como avalias a qualidade do filme de 1 a 5?

6. Como avalias a abordagem do filme quanto às suas temáticas:

• Guerra: 1.Muito negativo / 2.Negativo / 3.Mediano / 4.Bom / 5.Muito Bom

• Refugiados: 1. Muito negativo / 2.Negativo / 3.Mediano / 4.Bom / 5.Muito Bom

• Comunidade LGBTI: 1.Muito negativo / 2.Negativo / 3.Mediano / 4.Bom / 5.Muito Bom

7. 1. O filme provocou alguma reflexão pessoal sobre a sua história ou os temas que trata? Sim/Não.

7. 3. O filme fez-te querer conhecer melhor a história nele retratada? Sim/Não.

7. 4. O filme fez-te querer ver ou conhecer outros filmes semelhantes? Sim/Não.

7. 5. O filme fez-te querer ver outro filme, mesmo que não seja semelhante? Sim/Não.

7. 6. O filme fez-te querer ir ao cinema ver um outro filme? Sim/Não.

3 - O filme Flee (2021) e a História

1. Quais foram os principais acontecimentos históricos retratados no filme?

2. Avalia o contributo do filme para o teu conhecimento desses eventos históricos?

1.Muito negativo / 2.Negativo / 3.Nem positivo nem negativo / 4.Positivo / 5.Muito positivo

2. 1. Especifica esse contributo ou ausência do mesmo.

3. Consideras que o Cinema é um método interessante e viável de aprender História? Sim/Não.

3.1. Porquê?

4. Qual é que achas que é a relação entre Cinema e História? Achas que existe? Achas que é positiva? Porquê?

5. Escreve uma breve reflexão sobre o filme Flee (2021).

6. Avalia esta atividade no geral: 1.Muito negativa / 2.Negativa / 3. Nem positiva nem negativa / 4.Positiva / 5.Muito positiva

Anexo 3 - As respostas escritas do questionário.

Parte 1 – Relação com o Cinema

1. 2. Porquê?

8 respostas

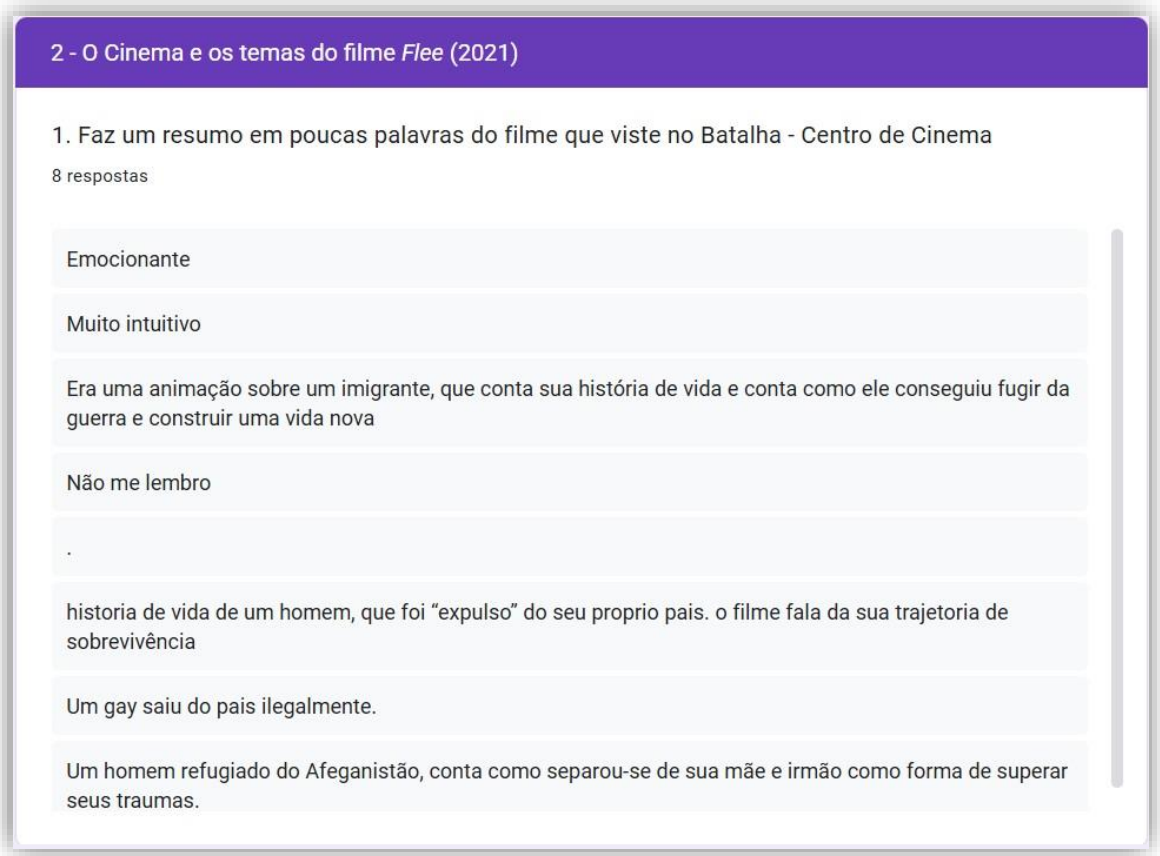
- Porque traz uma sensação diferente
- Gosto de ir
- É divertido
- Acho que é muito interessante certas histórias no cinema
- .
- é uma forma de expessao artistica bastante interessante
- Experiencia unica.
- É engraçado ver o q as vezes, pode ser uma realidade, que não está tão distante

7. Indica quais são alguns dos teus filmes preferidos.

6 respostas

- Hurry up tomorrow, five nights at Freddy's, speak no evil.
- Missão impossivel
- Creed todos eles
- .
- Avatar the way of water, Southpaw e Black panther: Wakanda Forever.
- Rei leão

Parte 2 – O Cinema e os temas do filme *Flee* (2021)



2 - O Cinema e os temas do filme *Flee* (2021)

1. Faz um resumo em poucas palavras do filme que viste no Batalha - Centro de Cinema

8 respostas

Emocionante

Muito intuitivo

Era uma animação sobre um imigrante, que conta sua história de vida e conta como ele conseguiu fugir da guerra e construir uma vida nova

Não me lembro

.

historia de vida de um homem, que foi "expulso" do seu proprio pais. o filme fala da sua trajetoria de sobrevivência

Um gay saiu do pais ilegalmente.

Um homem refugiado do Afeganistão, conta como separou-se de sua mãe e irmão como forma de superar seus traumas.

2. Na tua opinião, quais são os principais temas do filme?

8 respostas

Mostrar outro lado da realidade

Refugiados

Tentar conscientizar as pessoas sobre os refugiados e os imigrantes e as dificuldades que passam

Uma família que quer se refugiar

.

guerra, descriminação, corrupção

Injustiça, discriminação, violencia.

Refugiado e migração, corrupção e injustiça

3.2.1. Porquê?

8 respostas

.

Não

Não se explicar ao certo

...

foi impactante, mas não de forma afetiva

3.2.2. Se não sentiste nada, explica porquê.

8 respostas

.

Não sei

Mas eu senti

O tema deste filme não é do meu interesse e não veja a razão pela qual seria uma proposta de filme para alunos.

Nunca tive que me refugiar, portanto não entendo a sensação

Parte 3 – O filme *Flee* (2021) e a História

3 - O filme *Flee* (2021) e a História

1. Quais foram os principais acontecimentos históricos retratados no filme

8 respostas

.

A guerra, os assédios, corrupção etc

Não sei

A guerra

guerra

Esse filme é mais direcionado para a communidade LGBTQ.

Guerra fria, URSS

2.1. Especifica esse contributo ou ausência do mesmo.

8 respostas

.

Não sei

Não gostei

Mais conhecido histórico do que realmente aconteceu

3.1. Porquê?

8 respostas

.

Não sei

As pessoas tenhem mais atenção

pode se visualizar os acontecimentos inves de apenas ler

É a melhor maneira de partilhar uma historia, tem imagem e tem audio é uma experiencia immersiva e capta mais do que um livro ou outro.

Mostra, muito das vezes a realidade não contada

4. Qual é que achas que é a relação entre Cinema e História?

8 respostas

.

Não sei

O cinema tem história então está tudo ligado

boa

Historia é cinema.

Positiva

5. Escreve uma breve reflexão sobre o filme "Flee".

8 respostas

.

O filme deixou me bastante emocionado e "expandiu me" a mente e mostrou outra realidade que não é como a minha infelizmente.

Não sei

Não sou bom com textos

infelizmente ainda acontece muito disto hoje em dia

Mas uma vez não vejo qual foi vossa intenção, aumentar o numero de lgbtq ? Sensibilizar ? Ngm queria ver este filme.

Se sobreviver significa ultrapassar desafios que pareçam impossíveis, então o que resta e enfrentar-los e seguir em frente

Anexo 4 - Plano de aula da visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema.

<table>
<tr><td colspan="4">Tema: A Cultura do Espaço Virtual
Subtema: A globalização e os conflitos regionais, a resposta da cultura e da arte cinematográfica</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário: Visita de estudo ao Batalha – Centro de Cinema no Porto. Visionamento do filme Flee (2021).</td><td>Tempo letivo:</td><td>180 minutos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:
• Avaliar o impacto das transformações geopolíticas e culturais do mundo contemporâneo na construção de novas identidades.</td><td>Conceitos: Globalização; Multimédia.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema: O cinema enquanto construtor de História – memorialista e intérprete do passado, criador de um discurso, uma interpretação sobre as identidades e sociedades, interconectadas, atuais e de outrora.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:
1. Caracteriza o discurso presente no filme Flee sobre o passado histórico (vivenciado pela personagem principal).
2. Qual é a relação entre Cinema e História?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td>1. O filme Flee, de 2021, realizado por Jonas Poher Rasmussen, é um filme de animação que retrata a excruciante experiência da imigração forçada de Amin Nawabi, um adolescente do Afeganistão, devido à escalada da turbulência político-social no seu país natal. Este é um nome fictício, pois o filme é baseado na vida real de um conhecido do realizador, cuja identidade se quer manter confidencial. Assim, trata-se de um documentário. O filme exibe um olhar empático sobre Amin e a sua família, que se tornam refugiados. Ao longo da sua duração acompanhamos a luta das personagens pela sua</td><td>1. Compreender o discurso que o filme apresenta sobre os acontecimentos históricos nele retratados.</td><td>Motivação: Deslocação física para fora do habitual espaço de aprendizagem – a sala de aula e a escola –, no caso, para um centro de cinema no centro histórico da cidade do Porto.

1.1. Visionamento do filme Flee (2021), realizado por Jonas Poher Rasmussen, no Batalha – Centro de Cinema, no Porto, no dia 8 de maio de 2025.
1.2. Participação no debate, após a exibição do filme, ainda no Batalha – Centro de Cinema e moderado pela curadora da sessão de cinema.
1.3. Preenchimento do questionário elaborado por mim. Disponível</td><td>• Assiduidade, pontualidade, atitude, empenho.

• Participação oral e qualidade das intervenções.

• Realização do questionário.</td></tr>
</table>

sobrevivência em situações angustiantes, desde a altura em que escaparam da guerra no país natal, passando pelas dificuldades vividas às mãos de traficantes humanos, o processo de aculturação, e a descoberta de Amin da sua sexualidade e a sua caminhada afetiva desde a adolescência até à atualidade. *Flee* é um retrato íntimo, humanista e comovente de uma história real que agrega importantes acontecimentos históricos, como os conflitos bélicos vividos no Afeganistão na época, mas também a evolução do mundo que se operava ao mesmo tempo, com a crescente globalização, que aproximava os vários cantos do mundo, trazendo mais perto de cada pessoa os problemas e alegrias dos outros. O fim da União Soviética é outro evento histórico marcante na narrativa do filme. As transformações geopolíticas passaram a ter ainda mais impacto na sociedade. A maior capacidade de ligação entre povos e regiões, pulando sobre fronteiras políticas e culturais, trouxe uma nova realidade ao mundo. Os movimentos artísticos conseguem agora ter um verdadeiro impacto internacional. Estas mudanças, estas interligações entre culturas, são capazes de transformar os espaços por ela influenciados e as pessoas que nelas atuam. Estas são retratadas de forma exímia em *Flee*. O filme é um exemplo competente da representação do passado através da sétima arte, que por ser uma arte aparece isenta de certas obrigações científicas inerentes à História, mas tal não deixa de fazer com que o Cinema seja		em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfc-CUEyFlio1RhQUE-DhMP2ATaSFVcJ8yCiyVrpoMnnbE-ZZw8A/viewform?usp=dialog **Trabalho de casa:**	• Comportamento durante a visita de estudo. ● Reflexão sobre o filme, os temas nele abordados e a relação entre Cinema e História.

um meio válido e interessante de observar, pensar, comentar o passado: a arte, e em particular, o Cinema, enquanto museu histórico, lugar de reflexão sobre os acontecimentos históricos relevantes para quem realiza e produz filmes sobre o passado. 2. Esta é uma pergunta de resposta aberta, não existe uma única solução correta. A existir, essa implicaria necessariamente a invalidação das respostas de caráter pessoal dos estudantes sobre este tópico, as quais são precisamente o objetivo desta atividade. Daí que, desde que os alunos dissertem sobre a relação entre Cinema e História, essas respostas serão válidas e úteis para a compreensão e o estudo sobre a relação entre estas duas áreas do saber e a pertinência do emprego do recurso fílmico nas aulas de História da Cultura e das Artes. Não faz sentido impor restrições à resposta dos alunos ou sequer definir aqui uma resposta prévia à qual se gostaria que eles chegassem. Não se quer influenciar os resultados.	2. Produzir um pensamento escrito sobre a relação entre Cinema e História.		

Competências específicas da História:

- Reconhecer o contexto temporal e espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos, nomeadamente em cada área artística;
- Analisar criticamente cada uma das diferentes produções artísticas (saber ver, ouvir, interpretar e contextualizar), considerando as componentes técnicas, formais e estéticas e integrando-as nos seus respetivos contextos históricos, económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos;
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço;
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos;

- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais e audiovisuais;
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;
- Desenvolver uma perspetiva humanista assente num coerente sistema de valores, demonstrando autonomia e discurso/opinião próprios;
- Apreciar expressões artísticas e compreender a importância da preservação do património;
- Utilizar de forma adequada e pertinente o vocabulário especificamente associado a cada uma das áreas artísticas;
- Compreender a necessidade das fontes históricas – iconografia, tratadística, crónicas, registo vídeo – para a produção do conhecimento histórico.