Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria João de Sousa Barbosa Liberal Ferreira

Romantismo e Realismo: a construção de Evidência Histórica por estudantes do 11º ano de História da Cultura e das Artes

outubro de 2023

Romantismo e Realismo: a construção de Evidência Histórica por estudantes do 11º ano de História da Cultura e das Artes
Maria João de Sousa Barbosa Liberal Ferreira
UMinho | 2023

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria João de Sousa Barbosa Liberal Ferreira

Romantismo e Realismo: a construção de Evidência Histórica por estudantes do 11º ano de História da Cultura e das Artes

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Marília José do Gago Alves Quintal

outubro de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho

Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Agradecimentos

Um caminho não se constrói de um dia para o outro e, muito menos, sozinho.

Em primeiro lugar agradeço à minha família, em especial à minha mãe, avó e irmão, por terem preenchido os meus 23 anos de vida com muito amor e carinho e por fazerem com que eu nunca desistisse dos meus sonhos e objetivos. Além do mais, agradeço pelas caminhadas até à escola primária e boleias de carro para a Universidade, visto que, sem elas, não teria chegado até aqui.

Agradeço à minha orientadora, mas muito mais que isso, à minha professora, Doutora Marília Gago. Foi o maior prazer do mundo ser sua estudante e entender o que realmente é amar a profissão docente. Mais acrescento, agradeço a compreensão que teve para comigo e todo o carinho que me foi dando nestes 2 anos.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, uma vez que sem eles, não tinha construído a pessoa que sou hoje.

Agradeço à Professora Doutora Filipa Lopes, por me ter oferecido a oportunidade de aprender consigo e, também, por me ter emprestado os seus estudantes, os quais agradeço de seguida, a minha primeira turma, os meus primeiros estudantes, que, sem eles este Relatório não teria sido possível, literalmente.

Agradeço, também, a todos os outros estudantes que não fizeram parte deste estudo, mas que me ensinaram como uma boa professora deve trabalhar e me deram a oportunidade de treinar e os conhecer.

Agradeço à minha turma, pela maravilhosa experiência que estes dois anos foram e, em especial, aos amigos que aturaram o meu stress diário e me acalmaram em todos os momentos precisos: José Lopes, Marta Moreira e Rafael Sampaio.

Agradeço às minhas melhores amigas, que me viram crescer e acreditaram sempre em mim: Adriana, Bárbara, Maria, Maria Inês, Mariana e Rebeca.

Não menos importante, agradeço a mim mesma, por nunca ter desistido apesar de todos os percalços na construção deste caminho. Conseguiste.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho

Romantismo e Realismo: a construção de Evidência Histórica por estudantes do 11º ano de História da Cultura e das Artes

Resumo

A História, por ser tudo o que é afirmado acerca do passado, realidade que ocorreu e não existe mais, torna-se uma ciência genuinamente diversa e multiperspetivada (Gago, 2020). No entanto, a mesma só é experienciada quando trabalha com o conceito metahistórico de Evidência Histórica e, desse modo, questiona os vestígios que são deixados pelo passado e, com base nesse questionamento, suporta afirmações, teorias e gera hipóteses.

O trabalho com o conceito metahistórico de Evidência Histórica é usual nos historiadores, tendo sido, gradativamente, praticado pelos estudantes em sala de aula, visto que professores e investigadores como Barca e Gago (2000) e Chapman (2021b) refutam a premissa de que os estudantes são como uma tábua rasa, compreendendo que os mesmos apresentam um conjunto de ideias sobre si e o mundo que os rodeia que não devem ser guardadas e trancadas à chave, mas sim orientadas e trabalhadas através da análise, interpretação e questionamento dos fragmentos do passado.

O presente estudo encontra-se em linha com os pressupostos da Educação Histórica, aplicado segundo as bases do paradigma educativo da Aula-Oficina – levantamento de ideias prévias, construção do pensamento histórico dos estudantes e metacognição – atendendo às propostas inspiradoras de categorização da *Grounded Theory*, tendo como principal objetivo compreender, de que modo, 30 estudantes do 11º ano de escolaridade do curso regular de Artes Visuais, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, constroem Evidência Histórica e desenvolvem as suas ideias acerca deste conceito metahistórico com base em fontes de diverso suporte em torno da realidade artística do Romantismo e Realismo, integrando-se no "Módulo 8: A Cultura da Gare – A velocidade impõe-se" (Ministério da Educação, 2022, p. 8).

Se, inicialmente, os estudantes consideravam as fontes como meros espelhos para o passado providas de informações consideradas como certas ou erradas, com o desenvolvimento da lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada, constata-se que as ideias dos estudantes progrediram, visto que procuraram questionar, analisar e interpretar as fontes, assim como cruzar as suas diferentes mensagens.

Palavras-Chave: Educação História; Evidência Histórica; Fontes Históricas; Realismo; Romantismo.

Romanticism and Realism: the construction of Historical Evidence by 11th year Arts and Cultural History students

Abstract

History, because it is everything that is stated about the past, a reality which occurred and no longer exists, becomes a genuinely diverse and multiperspectival science (Gago, 2020). However, it is only experienced when it works with the metahistorical concept of Historical Evidence and, in this way, questions the traces left by the past and, based on that questioning, supports statements, theories and generates hypotheses.

Working with the metahistorical concept of Historical Evidence is commonplace among historians, having gradually been practised by students in the classroom, due to the fact that professors and researchers such as Barca and Gago (2000) and Chapman (2021b) refute the premise that students are like a clean slate, understanding that they exhibit a set of ideas about themselves and the surrounding world which should not be kept and locked away, but instead oriented and worked on through the analysis, interpretation and questioning of traces of the past.

The present study is in line with the principles of History Education, applied according to the bases of the educational paradigm of the Classroom-Workshop – collection of previous ideas, construction of the students' historical thinking and metacognition – fulfilling the Grounded Theory's categorisation proposals, with the main goal of understanding how 30 students of the 11th grade of a regular Visual Arts course, aged between 15 and 17, construct Historical Evidence and develop their ideas about this metahistorical concept based on sources of diverse support surrounding the artistic reality of Romanticism and Realism, integrated into "Module 8: The Culture of the Station – Speed takes over" (Ministerio da Educação, 2022, p. 8).

If, initially, students considered sources to be mere mirrors of the past containing information considered to be right or wrong, with the development of the Supervised Teaching Practice, the students' ideas progressed, given that they sought to question, analyse and interpret the sources, as well as intersect their different messages.

Keywords: Historical Education; Historical Evidence; Historical Sources; Realism; Romanticism.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .. ii

Agradecimentos iii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv

Resumo v

Abstract vi

Introdução 1

Capítulo I – Enquadramento Teórico 3

Educação Histórica 3

Construtivismo 5

Aula-Oficina 6

Conceitos Substantivos – Romantismo e Realismo 8

Conceito Metahistórico – Evidência Histórica 18

Capítulo II – Metodologia de Investigação e Intervenção 24

Quadro investigativo 24

Contexto Disciplinar 25

Caracterização do Contexto de Intervenção – A Escola e a Turma 29

Implementação da IPS 29

Capítulo III – Análise de Dados 34

Momento 0 – Levantamento de Ideias Prévias 34

Momento 2 – Levantamento de Ideias Finais: Metacognição 44

..... 55

Cruzamento de dados das Ideias Prévias e Metacognição 55

Considerações Finais 62

O que aprendi com a lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada? 66

Como cresci? 66
Limitações? 67
Sugestões? 68
Bibliografia 69
Apêndices 77
Apêndice 1 – Levantamento de Ideias Prévias 77
Apêndice 2 – Plano de Aulas 78
Apêndice 3 – Questões de Grupo 84
Apêndice 4 – Fontes Históricas utilizadas pelos grupos 86
Apêndice 5 – Organizadores Gráficos 92
Apêndice 6 – Mapas Mentais 93
Apêndice 7 – GPS 94
Apêndice 8 – PowerPoints das Aulas 95
Apêndice 9 – Sumários 97
Apêndice 10 – Metacognição 98

Índice de Figuras

Figura 1 "Napoleão Bonaparte em Arcole", Antoine Jean Gros, Museu Barão Gérard, Bayeux, França, 1796. 12
Figura 2 "Grécia Sobre as Ruínas de Missolonghi", Eugène Delacroix, Museu de Belas-Artes de Bordéus, Bordéus, França, 1826. 12
Figura 3 "Festa na Aldeia", Leonel Marques Pereira, Museu Arte Contemporânea, Lisboa, Portugal, 1870-75. 13
Figura 4 "Parlamento do Reino Unido", Londres, Inglaterra, restauro 1860. 13
Figura 5 "Ópera de Paris", Paris, França, 1861. 14
Figura 6 "Leão e Serpente", Antoine-Louis Barye, Paris, França, 1832. 14
Figura 7 "As Respigadoras", Jean-François Millet, Museu de Orsay, Paris, França, 1857. 16

Figura 8 “Outono”, José Malhoa, Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, Lisboa, Portugal, 1918. 16
Figura 9 “Os Britadores de Pedra”, Gustave Coubert, 1849 – obra destruída. 17
Figura 10 “O Viticultor de Jura Cortando Uma Estaca”, Max Claudet, Museu de Belas Artes de Lons-le-Saunier, Lons-le-Saunier, França, 1862. 18

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Categorização das Ideias Prévias: conceito Romantismo. 35
Gráfico 2 Categorização das Ideias Prévias: conceito Realismo. 37
Gráfico 3 Categorização das Ideias Prévias: Conceito Evidência Histórica. 39
Gráfico 4 Fontes Históricas nomeadas como principais. 40
Gráfico 5 Fontes Históricas Excluídas. 41
Gráfico 6 Tipos de Fontes Históricas privilegiadas. 43
Gráfico 7 Categorização da Metacognição: Conceito de Evidência Histórica. 48
Gráfico 8 Fontes Históricas mais complicadas. 49
Gráfico 9 Fontes Históricas nomeadas como principais. 51
Gráfico 10 Fontes Históricas excluídas. 52
Gráfico 11 Tipos de Fontes Históricas privilegiadas. 55
Gráfico 12 Cruzamento das Ideias Prévias sobre os Conceitos de Romantismo e Realismo 56
Gráfico 13 Cruzamento das Ideias Prévias e Metacognição sobre o Conceito de Evidência Histórica. 58
Gráfico 14 Cruzamento das Ideias Prévias e Metacognição sobre as Fontes Históricas nomeadas como mais importantes. 59
Gráfico 15 Cruzamento das Ideias Prévias e Metacognição sobre as Fontes Históricas excluídas. 60
Gráfico 16 Cruzamento dos tipos de Fontes Históricas privilegiadas nas Ideias Prévias e Metacognição. 61

Índice de Tabelas

Tabela 1 Orientação Esquemáticas da lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada..... 33
Tabela 2 Dados Estatísticos em relação à segunda questão. 42
Tabela 3 Resultados do Exercício de Verdadeiros e Falsos..... 45
Tabela 4 Dados Estatísticos em relação à segunda questão. 54
Tabela 5 Resultados do Exercício de Verdadeiros e Falsos..... 57

Introdução

Após a implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada, que decorreu do dia 18 de janeiro ao dia 2 de fevereiro de 2023, a 30 estudantes do 11º ano de escolaridade do curso regular de Artes Visuais, numa escola secundária que é a sede de um extenso agrupamento de escolas que se focam na educação Pré-escolar, nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, estando localizada no distrito de Braga, foi concebido o presente Relatório de Estágio elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, que faz parte do segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade do Minho.

A meta que se propôs alcançar com este Relatório foi desafiar os estudantes do 11º ano de escolaridade a construírem Evidência Histórica através da interpretação de fontes diversificadas sobre a realidade artística do Romantismo e do Realismo. A escolha deste tema foi decidido através da observação dos estudantes que fizeram parte da Intervenção Pedagógica Supervisionada, uma vez que, em termos do conceito metahistórico, acredita-se que os estudantes dão primazia à explicação da professora em detrimento do questionamento, análise e interpretação de fontes históricas.

A Aula-Oficina foi o modelo a seguir nesta Intervenção Pedagógica Supervisionada, sendo que se divide em três momentos fundamentais: o levantamento das ideias prévias, a construção do pensamento histórico dos estudantes e a metacognição. A escolha deste modelo deveu-se, também, por o mesmo se encontrar articulado com as Aprendizagens Essenciais e se preocupar em fazer com que o estudante seja o centro da sua aprendizagem, já que o mesmo passa a ser "capaz de criar o seu próprio mundo e de evoluir, continuamente..." (Gago, 2012, p. 15).

Com a prática da Intervenção Pedagógica Supervisionada, foi possível a recolha de uma ampla quantidade de dados para a análise. O conceito metahistórico de Evidência Histórica permite ser analisado e trabalhado por diferentes ângulos, sendo que o objetivo desta investigação pautou-se pelo trabalho com diferentes fontes históricas, de modo a ver respondida a seguinte questão de investigação – Como é que os estudantes constroem Evidência Histórica e desenvolvem as suas ideias acerca deste conceito metahistórico com base em fontes de diverso suporte em torno da realidade artística do Romantismo e Realismo?

Para se compreender o conceito de Evidência Histórica, é necessário compreender que o passado e a História não são o mesmo. Neste caso, o passado é a realidade de tudo o que ocorreu até aos dias de hoje e a História é a ciência que estuda e reconstrói as realidades do passado, com base nos vestígios e na construção de Evidência Histórica. Por esse motivo, o conceito de Evidência Histórica

alberga uma enorme importância para a disciplina da História, no modo em que acolhe um trabalho realizado por uma variedade de pessoas e os seus questionamentos acerca da realidade. Citando Peter Lee (2005), "o conceito de evidência é central para a História porque é apenas pelo uso da evidência que a História se torna possível" (tradução da autora, p.54).

Este estudo de investigação é estruturado em três capítulos principais. O Capítulo I – Enquadramento Teórico, analisa os estudos em redor da Educação Histórica, dos seus pressupostos e do paradigma em que se enquadra, neste caso, o modelo da Aula-Oficina. Para além do mais, este capítulo aborda os principais conceitos analisados neste Relatório, isto é, em termos substantivos – Romantismo e Realismo – e, em termos metahistóricos – Evidência Histórica.

No Capítulo II – Metodologia de Investigação e Intervenção, foram desenvolvidos vários parâmetros. Iniciou-se o capítulo com uma abordagem do quadro investigativo realizado ao longo deste estudo, assim como os documentos curriculares que foram empregues na criação dos planos de aula da Intervenção Pedagógica Supervisionada, o contexto de intervenção, isto é, a escola e a turma inseridas nesta investigação e, não menos importante, uma descrição dos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

No Capítulo III – Análise de Dados, recolheu-se os dados inerentes ao levantamento das ideias prévias e finais desenvolvidas ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada, criando-se categorias para as ideias dos estudantes relativamente aos conceitos substantivos de Romantismo e Realismo e ao conceito metahistórico de Evidência Histórica e, por fim, o balanço geral do cruzamento dos dados provenientes de ambas as ideias dos estudantes.

Por fim, este Relatório termina com as Considerações Finais, onde se propõe dar resposta à seguinte questão de Investigação – Como é que os estudantes constroem Evidência Histórica e desenvolvem as suas ideias acerca deste conceito metahistórico com base em fontes de diverso suporte em torno da realidade artística do Romantismo e Realismo? – e, posteriormente, refletir sobre o percurso realizado ao longo deste ano de estágio, através de um momento metacognitivo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Educação Histórica

A História não é uma disciplina recente. Inicialmente ensinada à realeza, a História tem vindo a ser lecionada por distintas razões ao longo dos anos, sendo, durante um longo período, vista como inquestionável, uma vez que "o seu papel na educação era promover uma identidade nacional partilhada e a coesão social" (Cooper, 2011, p. 322). A sociedade deseja que os estudantes saiam da escola com conhecimento de democracia e, assim, se comportem democraticamente, no entanto, é errado

> pensar que quando se ensina história, se está a ensinar história diretamente para tentar transformar os alunos em democratas. E no momento em que se começa a ter uma história fixa, isso já não é história – portanto, embora a história esteja no currículo como parte de capacitar as pessoas a se tornarem bons cidadãos e cidadãs ou democratas, não podemos mudar essa finalidade de uma maneira simples. Não se pode transformar o ensino da história em si, pois o propósito de ensinar história é entender e ser capaz de fazer história (Barca, 2022, p. 18).

Começou na década de 1960 a preocupação com a História como disciplina ampliada nas ideias da Grande Tradição, onde os livros eram, essencialmente, narrativas sem margem para interpretação, levando à aprendizagem de "estórias" pouco fascinantes para os estudantes e, assim, à falta de interesse em atender às aulas de História (Lee, 2000; Black, 2011; Germinari, 2011; Lee, 2011).

Dito isto, a História e o seu ensino não podem ser vistos como um dado seguro sendo neste meio que a Educação Histórica surge. Desde o final do século XIX que professores e historiadores procuraram fazer com que a sala de aula de História fosse um local de interpretação, argumentação e crítica, mas, o que se via era o favorecimento da memorização de datas, pessoas e acontecimentos cortando ligação com a imaginação e pensamento dos estudantes e, assim, à falta de desenvolvimento de uma consciência histórica (Black, 2011; Silva, 2011; Silva, Mendes & Nicolini, 2021).

A Educação Histórica surgiu na década de 1970 no Reino Unido. Dentro desta nova abordagem de ensino ocorreram vários estudos de investigação, nomeadamente *School History Project*, *CHATA* e *History 13-16*, desenvolvidos por Alaric Dickinson, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Martin Booth e Denis Shemilt, em que se defendia que a aprendizagem histórica deveria atender à História substantiva articulada com os conceitos de segunda ordem, metahistóricos, e com as necessidades dos próprios

estudantes, recorrendo ao uso de fontes para o seu ensino (Lee, 2000; Solé, 2009; Germinari, 2011; Silva, 2011; Chapman, 2021a).

A investigação em Educação Histórica prontamente se ampliou a outros pontos do globo como nos Estados Unidos da América, Brasil, Canadá, Espanha, assim como em Portugal, o qual aparece na rota destas novas propostas com o trabalho pioneiro de Isabel Barca, sobre o pensamento histórico dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica, e a coordenação e orientação de Projetos de Investigação financiados pela FCT e de Doutoramentos em Educação Histórica.

Aquilo que no início causava estranheza logo foi entranhado por vários professores de História, uma vez que a Educação Histórica preocupava-se com a existência de um "debate sobre várias perspetivas históricas numa lógica de realismo crítico" (Gago & Ribeiro, 2022, p. 76) com o objetivo de fazer sentido à realidade dos estudantes, através do relacionamento entre passado e presente (Baumgarten, 2022).

Assim, com o surgimento da Educação Histórica, o propósito do ensino de História também foi alterado. Em primeiro lugar, é necessário entender, tanto como professor, como estudante, que o passado e a História não são o mesmo. O passado já não existe, mas, "é tudo – cada evento, pensamento, crença, átomo vibrante e árvore caindo na floresta quando ninguém lá estava" (Seixas & Morton, 2012, p. 51). Não é possível experimentar o passado diretamente e, por essa razão a História "emerge da tensão entre a criatividade do historiador e os vestígios fragmentários do passado que a ancoram" (Seixas & Morton, 2012, p. 2), tornando-se uma ciência complicada para os estudantes, visto que precisam de construir um argumento histórico com base em interpretações históricas variadas e que se modificam à medida que o tempo passa (Simão, 2007; Chapman, 2018; Chapman, 2021a).

Por este motivo, a aprendizagem de História deve trabalhar contextos concretos e procurar fazer sentido aos estudantes, uma vez que a Educação Histórica trabalha com as "vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais" (Barca, 2001b, p. 20) fazendo com que o estudante consiga pensar em si e nos que o rodeiam (Barca, 2021a; Martins, 2021) formando pessoas capazes de pensar sobre os problemas que os cercam (Chapman, 2009).

Quando se fala em Educação Histórica é preciso compreender que a mesma tem como intenção a construção do pensamento histórico e da consciência histórica (Simão, 2015). Por pensamento histórico alude-se para o processo "imaginativo" dos estudantes, não se limitando na reconstituição pura do pensamento passado, mas no uso do presente como um meio de interpretação dos vestígios do passado (Collingwood, 2001; Simão, 2007; Pinto, 2012; Seixas & Morton, 2012; Barca & Cainelli, 2018).

Com o desenvolvimento do pensamento histórico, a própria consciência histórica é sofisticada, dado que é vista como a "atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história" (Barca & Cainelli, 2018, p. 4). Isto é, a consciência histórica, através das informações provenientes da interpretação de diversas fontes históricas, conecta o dia-a-dia do estudante com o passado, dando significado ao seu meio envolvente, preparando-os, assim, para as vicissitudes da vida fora da escola (Schmidt & Garcia, 2005; Black, 2011; Pinto, 2012; Gago, 2016).

O principal objetivo da Educação Histórica é o entendimento de como as conceções históricas dos estudantes vão evoluindo de ideias de Senso Comum para ideias Históricas (Barca, 2013).

Construtivismo

A proposta, em termos de filosofia e prática educativa, que parece ver respondido os pressupostos e objetivos da Educação Histórica é o Construtivismo Social. De acordo com Cecília Schmidt (1891),

> não há talvez ciência mais própria para entusiasmar os jovens do que a história, mas a história animada, plástica, cheia de personagens vivas, que pensem, falem, gesticulem, obrem, se agitem, perante os olhos fascinados do neófito, em uma corrente viva e rápida, consoante com o pulsar juvenil do seu coração (as cited in Barca, 2013, p. 316).

Esta corrente viva nem sempre foi visível na sala de aula de História, onde a maioria dos estudantes ainda é impulsionado a repetir o que aprendeu (Henriques, 2021), quer do professor, quer do manual, impulsionando, assim, a um passado domesticado "pela história factual sempre repetida" (Barca & Cainelli, 2018, p. 14). No entanto, são cada vez mais os professores que repensam as suas aulas e os conceitos que as alicerçam, procurando desenvolver nos seus estudantes, não só um pensamento substantivo, como um pensamento histórico, através do uso dos conceitos metahistóricos.

Assim, depois dos estudantes serem vistos "como meros "recetores", como "um copo vazio" a encher de conteúdos" (Veríssimo, 2012; p. 22) até grande parte da década de 1970, o contexto e as ideias que possuem sobre o mundo começaram a ser alvos de foco por parte do professor no trabalho em sala de aula, tendo como objetivo a (re)construção dessas mesmas ideias em pensamento histórico.

O Construtivismo Social é, então, uma teoria de aprendizagem elaborada e estudada por vários teóricos, como Piaget, Bruner e Paulo Freire (Moreira, 2004; Fosnot & Perry, 2005; Barca, 2021a). Tendo sido alterada ao longo dos anos, o Construtivismo Social tem como fundamento o desenvolvimento dos conhecimentos por parte dos estudantes (Barca, 2010; Veríssimo, 2012), através de uma

aprendizagem intencional por parte do professor (Barca & Gago, 2000), visto que, como mencionou Piaget (1970): "O sujeito existe porque, para dizer muito brevemente, o ser das estruturas consiste no seu vir a ser, isto é, no seu ser 'em construção'" (p. 140).

Para a construção do pensamento histórico dos estudantes, não existe um único caminho a seguir, sendo que o indispensável é preocupar-se com três momentos importantes: as ideias com que os estudantes chegam à sala de aula; a construção de exercícios sustentados nessas ideias e, por fim, a promoção da metacognição, de modo que os estudantes reflitam sobre o que e como aprenderam (Lee, 2005; Alves, 2016; Chapman, 2017; Barca, 2021a).

Acompanhando esta teoria de aprendizagem, procurou-se implementar em sala de aula um modelo que seguisse tais princípios. À vista de tal objetivo foi aplicado o modelo de Aula-Oficina de Isabel Barca (2004, 2021).

Aula-Oficina

O ensino de História, como já foi possível de observar, provinha de um sistema escolar tradicional, implementado através de teorias behavioristas, as quais foram desenvolvidas em dois modelos de aula distintos, mas com o mesmo propósito: o modelo de Aula-Conferência e de Aula-Colóquio (Barca, 2004a; Veríssimo, 2012; Silva, Mendes & Nicolini, 2021).

A Aula-Conferência advoga que o professor como ator principal do ensino, seja, também, o detentor de todo o conhecimento que é transmitido aos estudantes, os quais devem ouvir, decorar e, quando devido, regurgitar estes conhecimentos mortos, uma vez que

> o ensino é planeado numa perspetiva hierárquica e cumulativa das aprendizagens, para que as aptidões menos complexas antecedam as mais complexas (...) O reforço positivo e a correção dos erros constituem-se como um estímulo para a obtenção de uma resposta. Os alunos devem ser ensinados em grupos homogéneos, de acordo com o nível das suas capacidades. Os desempenhos são interpretados como corretos ou incorretos e os mais fracos são remediados com um reforço da prática, através da correção dos itens considerados mais incorretos, de forma a resolvê-los (Veríssimo, 2012, p. 73).

Não muito distante destas ideias, o modelo de Aula-Colóquio que, ao início parece inovador e mais interativo pela maneira como as aulas são transbordadas de atividades e materiais, não deixa de focar a sua atenção no professor, ignorando, continuamente, as ideias dos estudantes.

Na época em que estes modelos educacionais seriam os mais divulgados, o que ainda hoje acontece (Silva, Mendes & Nicolini, 2021), surge um novo modelo educacional que se contrapõe ao behaviorismo e, como já foi mencionado, baseia-se nas teorias de aprendizagem construtivistas: o modelo de Aula-Oficina.

Este modelo focaliza a sua atenção nas ideias e vivências dos estudantes, uma vez que os mesmos não são uma "tábula rasa" (Chapman, 2021b, p. 11), tornando-os, pela primeira vez, o foco da aprendizagem. Nesta aula, o professor deixa de ser um mero reprodutor de conteúdos, convertendo-se ao papel de investigador social com o intuito de construir um pensamento histórico nos estudantes, através de tarefas problematizadoras, que preze, não só o conhecimento substantivo, mas o modo como este conhecimento foi concebido, dando, então, um significado às realidades históricas aprendidas (Barca, 2001b; Barca & Gago, 2001; Lee, 2005; Black, 2011; Veríssimo, 2012; Chapman, 2017; Schmidt, 2020; Cainelli, 2021; Silva, Mendes & Nicolini, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

Por isso, se o professor realmente se interessar com a aprendizagem dos seus estudantes, o papel de investigador social torna-se um trabalho prazeroso, no momento que procura

> aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (Barca, 2004a, p. 133).

Conhecendo o mundo conceitual dos estudantes, o professor criará atividades que os encorajem a ascender, transformando a aula de História num local exigente, mas, ao mesmo tempo, compensador, onde os estudantes trabalharão do mesmo jeito que um historiador (Barca & Solé, 2012; Barca, 2021a; Silva, Mendes & Nicolini, 2021).

Para o desenvolvimento da aula, os professores devem criar um plano que, segundo Barca (2004), pode adquirir vários formatos, desde "mais ´grelhado ou mais corrido" sendo "ajustado ao pensamento do professor e só interessa na medida em que serve uma boa execução de aula" (p. 136). Mesmo não existindo uma obrigatoriedade no formato a executar o modelo de Aula-Oficina, os professores precisam de concentrar-se nos principais momentos a trabalhar quando implementam este modelo de aprendizagem (Barca, 2013; Silva, Mendes & Nicolini, 2021), os quais consistem:

- Levantamento de Ideias Prévias, o qual deve ser realizado antes do planeamento da aula e que tem como objetivo recolher as ideias dos estudantes sobre os principais conceitos substantivos e metahistórico a trabalhar dentro da sala de aula. Este primeiro momento torna-se cada vez

mais importante, visto que vivemos num mundo cada vez mais globalizado e as fontes de informação são cada vez mais diversas e em maior quantidade (Black, 2011; Veríssimo, 2012; Barca, 2013; Silva, Mendes & Nicolini, 2021).

- Construção do pensamento histórico dos estudantes através da análise das ideias prévias dos estudantes e de um planeamento que recaia na realização de exercícios que ajudem as ideias dos estudantes a progredirem. Estas atividades podem ser realizadas de diferentes maneiras e formatos, no entanto, devem procurar "propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens" (Barca, 2004a, p. 137).
- Realização do exercício de metacognição, sendo um exercício que procura levar os estudantes a pensar além da História, isto é, no que aprendeu, mas, da mesma importância, no como aprendeu, refletindo, assim, nos diferentes acontecimentos que fizeram parte da sua atividade cognitiva (Veríssimo, 2012; Barca, 2013).

Deste modo, para que a execução deste modelo de aprendizagem seja bem aplicado e desenvolvido é necessário saber o que são os conceitos substantivos e metahistóricos, isto é, "os conteúdos da História (os assuntos que a História trata) e os procedimentos (a forma de fazer História) e conceitos que a tornam uma disciplina" (Veríssimo, 2012, p. 22), e como implementá-los em sala de aula de maneira a valorizar o conhecimento histórico dos estudantes e a sua progressão de ideias.

Conceitos Substantivos – Romantismo e Realismo

Os conceitos substantivos são uma parte importante da História, sendo eles os conteúdos desta ciência, isto é, os conceitos, mais ou menos generalizados, como Revolução Francesa e comércio (Lee, 2005; Barca & Cainelli, 2018; Barca, 2021a), que permitem "representar o passado" (Moreira, 2022, p. 50), não sendo exclusivos à área de História, podendo, desse modo, ser enquadrados em diferentes atividades do Ser Humano - "económica, política, social e cultural" (Lee, 2005, p. 61).

Estes conceitos são cruciais para o ensino da História, mas, como já foi sendo referido, "a sua regurgitação sem sentido não é suficiente" (Ashby, 2003, p. 39). De acordo com Barca (2021a), de modo a se estudar História como uma ciência empírica, é necessário relacionarmos as situações do presente com os acontecimentos do passado e as suas motivações (Germinari, 2011; Veríssimo, 2012)

levando à aprendizagem sobre "a vida dos seres humanos em vários tempos e espaços" (Barca, 2021a, p. 60), e, assim, ser-se capaz de fazer sentido com o que estudamos (Chapman, 2017).

Para o Relatório em questão, os conceitos substantivos centram-se, necessariamente, num espectro cultural, destacando, assim, os conceitos de Romantismo e Realismo.

A arte não é criada do nada, sem qualquer fagulha que incentive a sua explosão. Desse modo, estes estilos artísticos vivenciados nos inícios do século XIX, foram despertados pelas fagulhas de dois acontecimentos de maior relevância, um de espectro económico e outro de espectro político.

Segundo Claudon (1986), estes dois acontecimentos podem ser denominados de dupla revolução: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa (Hobsbawm, 1962). Assim, quando se refere a Revolução Industrial, não se aborda a sua origem, mas o espaço de tempo que vai desde 1789 até 1848, isto é, a Revolução Industrial capitalista (Hobsbawm, 1962; Blanning, 2002).

Começando a abordar a Revolução Industrial, é impossível não a relacionar com Inglaterra, local onde teve origem e onde as suas repercussões se fizeram sentir mais cedo (Hobsbawm, 1962). Como refere Evans (2018), a Inglaterra durante grande parte do século XIX dominou o mundo económico, sendo que no resto da Europa, os efeitos desta revolução só foram sentidos em meados do século.

Como menciona Facos (2011), o "industrialismo afetou a própria paisagem, bem como as ideias das pessoas sobre ela" (p. 111). Salvo a paisagem, este processo também inquietou a sociedade, criando uma classe social: os operários que, como menciona Evans (2018) foram considerados como escravos de patrões sem empatia na vida humana.

Ora, tendo já abordado Inglaterra e a sua relação com a Revolução Industrial, nada faz mais sentido que falar de França, local onde detonou a revolução que transformou a Europa de 1789 a 1815 numa guerra sem fim (Claudon, 1986).

A Revolução Francesa, para além de um acontecimento político, "deu a unidade de tom aos diversos sentimentos de individualismo e de revolta que se tinham manifestado na segunda metade do século" (Claudon, 1986, p. 29). Este período que foi desde 1789 a 1815 foi um tempo de guerras ininterruptas que, posteriormente, transformaram o mapa geopolítico, já que grande parte da Europa se encontrava destruída (Hobsbawm, 1962; Blanning, 2002; Facos, 2011). Este mapa fora arquitetado no Congresso de Viena, o qual gozou de períodos de pausa, devido ao regresso de Napoleão da ilha de Elba (Claudon, 1986; Evans, 2018).

As perturbações da Revolução Francesa e da expansão do Império Napoleónico conceberam um conceito de égide política, no entanto, também ele de grande importância cultural: o nacionalismo (França, 1990a; Ribeiro, 2004; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010; Evans, 2018). De acordo

com Salmi (2008), "o nacionalismo foi uma das forças políticas mais poderosas e bem-sucedidas. O nacionalismo influenciou profundamente o pensamento ocidental e moldou o mapa da Europa. (...) O nacionalismo é geralmente percebido como um produto da mudança do século XIX" (p. 58).

Posto isto, este pensamento enraizou em vários pontos da Europa, levando a cabo movimentos de destruição de regimes repressivos, tendo em mente "uma transformação liberal do sistema político" (Evans, 2018, p. 46), como se observou na década de 1820 com a Grécia e a sua luta pela independência turca e em Portugal, com a Revolução Liberal e na década de 1830 com a independência belga da Holanda – período onde o crescimento da indústria teve uma maior expansão, transformando a sociedade urbana com a criação de uma nova elite: a burguesia, palavra que significava o habitante da cidade, algo que se constata com as mudanças existentes na cidade romântica (Hobsbawm, 1962; Claudon, 1986; Evans, 2018).

De facto, esta nova elite promoveu, assim, uma política liberal, de cariz revolucionário, como uma economia capitalista, de cariz industrial, privilegiando o seu crescimento através do trabalho do proletariado que, no período de 1840, começou a movimentar-se em prol de melhores condições de vida: surge neste tempo o comunismo (Hobsbawm, 1962; Hadjinicolaou, 1973; Blanning, 2002; Facos, 2011).

Pactuando a contextualização do século XIX, ambas as revoluções marcaram este período de maneiras e intensidades diversas, assim como em países diferentes. As drásticas transformações políticas criaram um sentimento de união das nações (Facos, 2011). As descobertas científicas também mudaram as condições de vida das populações, revolucionando para além da cidade com as linhas de caminho de ferro, as mentes, como acontecerá na cultura (Hobsbawm, 1962; Claudon, 1986; Blanning, 2002; Facos, 2011).

A Europa do século XIX pautou-se pelo forte teor que o iluminismo deteve na arte. No período de oitocentos o iluminismo "paradoxalmente, libertou não só a razão, mas também o seu oposto: ajudou a criar uma nova onda de sentimentalismo" (Janson & Janson, 1971, p. 309) e de liberdade que, como afirma Pimentel, Grunewald, Debicki e Favre (2010) "vem renovar a arte, tal como renovou a sociedade..." (p.201).

O Romantismo firma-se pela "força da sensibilidade, da paixão e da imaginação" (Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010, p. 201), assim como uma subjetividade intensa (Facos, 2011). A origem da sua palavra surge do adjetivo alemão *romantisch*, que significa a recusa de "tudo o que se abriga sob a expressão literatura clássica" (Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010, p. 201). Em

adição, esta mesma palavra insere nela aqueles que eram, na Idade Média, os romances de cavalaria e as prosas trovadorescas (Janson, 1998; Legrand, 2001; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010).

"A mutação geral do gosto e do pensamento" (Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010, p. 201) romântico desenvolveu-se por toda a Europa, essencialmente na Alemanha, Inglaterra e França, e em várias artes. Torna-se impossível falar do Romantismo sem analisar os seus diversos modos de expressão – literatura, música, pintura, arquitetura e escultura (Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010) – assim como, também, as suas inúmeras características.

A literatura romanesca enaltece, segundo Kroube (2001), "a força criativa da imaginação" (p. 57), relacionando-se, também, com a procura pelo passado medieval (Claudon, 1986; Facos, 2011), como vemos muito pautado na Alemanha com Schiller e a sua revolução no teatro, em França com o espírito emocional de Victor Hugo e em Inglaterra com o nacionalismo de Lord Byron (Claudon, 1986; Janson, 1998; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010). Assim sendo, as obras e crónicas românticas misturavam, "em doses variáveis, o melodrama, o fantástico, a evocação de um passado remoto ou tenebroso, as noções de vingança e de segredo, um erotismo voluntariamente mórbido, e, por vezes, o anticlericalismo" (Legrand, 2001, p. 14), tendo como exemplo «O Castelo de Otranto», de Wälpole (1764). Adicionando outra expressão à literatura, pensa-se que aqui se encaixa a música que, tal como Claudon (1986) refere, procurava exaltar a mesma estética melodramática e de encenação faustosa que Legrand (2001) refere na literatura, onde um dos maiores exemplos necessários de menção é a Ópera de «Tristão e Isolda», composta por Richard Wagner, considerada, entre muitos, como uma obra de arte total, devido à junção do teatro, da literatura, da música e dos cenários (Toscano, 2017).

A procura da representação do passado medieval levou a que outros modos de expressão do Romantismo utilizassem a literatura como uma das suas características. Desses modos de expressão, um dos que conservou melhor este aspeto foi a pintura (Janson, 1998). A descoberta da Idade Média trouxe uma popularização das fontes literárias e filosóficas, de gosto burguês, para a arte (Claudon, 1986; Facos, 2011). De outras características inerentes da arte, as obras de cariz nacionalista pretendiam demonstrar como o "nacionalismo é parte integrante do Romantismo e das diferentes formas que tomou em cada país da Europa" (p. 32). Temas como "a guerra, a aventura napoleónica, as lutas de libertação nacional, o heroísmo" (Claudon, 1986, p. 21) inspiraram os pintores românticos (Hodge, 2017), tendo como exemplo o quadro «Napoleão em Arcole» (Figura 1), de Antoine Jean Gros, inspirado pela conceção de herói romântico e o quadro de Delacroix, «A Grécia Sobre as Ruínas de Missolonghi» (Figura 2), inspirado pela luta grega sobre a dominação turca e pelas suas características orientais.

Figura 1 “Napoleão Bonaparte em Arcole”, Antoine Jean Gros, Museu Barão Gérard, Bayeux, França, 1796.

Figura 2 “Grécia Sobre as Ruínas de Missolonghi”, Eugène Delacroix, Museu de Belas-Artes de Bordéus, Bordéus, França, 1826.

Na maioria da pintura romântica, a emoção era um tema a ser representado pois, tal como menciona Janson (1998), os pintores românticos procuravam exprimir diversas emoções nas suas obras, desde a busca por “experiências aterradoras” (p.567), através da violência física, mas também pelo uso da introspeção e dos pensamentos mais profundos e sombrios do ser humano. Em contrapartida a todas estas características, a natureza foi um aspeto de grande importância para os românticos, não só como contradição do mecanizado e do artificialismo, mas também pelo sentimento de liberdade, poder, amor

e violência que a mesma transmitia, como se analisa na obra de Leonel Marques Pereira, «Festa na Aldeia» (Figura 3) (Janson, 1998; Legrand, 2001; Facos, 2011).

Figura 3 "Festa na Aldeia", Leonel Marques Pereira, Museu Arte Contemporânea, Lisboa, Portugal, 1870-75.

As características até agora analisadas na pintura romântica foram também utilizadas nos diferentes modos de expressão do Romantismo, como na arquitetura. Neste é necessário mencionar uma nova característica: o ecletismo, que se esteia no ressurgimento de estilos anteriores e a mescla destes mesmos estilos, através da criação e, também, da restauração de vários edifícios, como o Parlamento do Reino Unido (Figura 4).

Figura 4 "Parlamento do Reino Unido", Londres, Inglaterra, restauro 1860.

Em contrapartida, a escultura foi o modo de expressão que sofreu de um grande abandono por parte deste estilo artístico (Claudon, 1986). Tal como menciona Janson e Janson (1996), a única virtude desta expressão era o preenchimento que exercia nos espaços, como na Ópera de Paris (Figura 5). Na escultura, o gótico não triunfou como nas outras artes (Janson & Janson, 1996) mas, foram outras as características aqui presentes. A influência burguesa levou a uma maior individualidade na escultura com a criação de bustos, mas foi o sentimento que dominou a escultura romântica, como se analisa na obra

de Barye (Figura 6), onde um Leão, representando o seu signo de finais de julho, aquando da Revolução de 1830, simboliza Louis-Philippe e a serpente o governo precedente.

Figura 5 "Ópera de Paris", Paris, França, 1861.

Figura 6 "Leão e Serpente", Antoine-Louis Barye, Paris, França, 1832.

Assim, através da análise dos diversos modos de expressão constata-se que o Romantismo é complicado de ser limitado no tempo e no espaço (Claudon, 1986; Legrand, 2001), tal como as diversas crises e revoltas que sucederam na Europa do século XIX que, ao influenciarem a forma de conceber o mundo e quem nele habitava, inspiraram, também, a arte (Claudon, 1986).

No entanto, em meados do século XIX, o mundo ocidental ainda se encontrava em rápido desenvolvimento, em parte por causa da Revolução Industrial, fazendo com que "uma nova geração de artistas" (Hodge, 2017, p.27) procurasse exprimir o mundo de forma o mais real possível (Legrand, 2001; Homem, 2005; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010).

Esta geração de artistas executaria um estilo de arte denominado de Realismo, termo criado pelo escritor francês Champfleury para descrever as obras de Gustave Coubert (Hodge,2017). Este movimento artístico difundiu-se por toda a Europa, tendo recebido contributos da arte holandesa,

espanhola e inglesa na sua constituição, no entanto, onde o estilo se originou, em França, foi, também, onde o estilo possuiu maior influência (Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010; Hodge,2017).

O Realismo respondeu à arte como um movimento artístico antagónico ao Neoclassicismo e Romantismo, isto devido aos excessos e artificialidades dessas artes, assim como à ligação que ambas tinham com as Academias de Arte – centros de exibição das práticas artísticas relacionadas com os poderosos. Outro motivo para este distanciamento entre movimentos artísticos foi a ligação do Romantismo a uma burguesia capitalista, a qual lucrou com a Revolução Industrial e provocou no mundo uma realidade social pautada na injustiça (Ruckstuhl, 1917; Kroube, 2001; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010; Hodge,2017).

As características deste estilo artístico encontram-se, fundamentalmente, relacionadas com o período e o nome do próprio movimento. O Realismo difundiu-se, essencialmente, na pintura, no entanto, pretende-se analisar as características deste estilo artístico em diferentes modos de expressão – literatura, pintura, fotografia e escultura. Assim sendo, o modo de expressão por onde se inicia é a literatura.

O movimento realista na literatura demonstrou que era necessário os autores terem um olhar preciso e realista sobre o mundo e as relações humanas. De acordo com Medeiros e Medeiros (2017), o marco inicial do romance realista foi «Madame Bovary», de Gustave Flaubert, criado em 1857, onde o autor descreve a vida de uma mulher burguesa que acaba por viver no campo com o seu marido – pelo qual não nutre qualquer sentimento – cercando-se dos seus pensamentos antagónicos à época vigente. De acordo com Homem (2005), o Realismo fazia-se sentir na literatura ao "sublinhar as disfunções, as mazelas, as perversões, as "doenças" da organização social" (pp.125-126) como se observa em obras como «O Crime do Padre Amaro», de Eça de Queirós.

Sem dúvida que o Realismo foi um movimento literário, no entanto, também a pintura foi um berço para este estilo artístico, especialmente em França, como se analisa com Pimentel, Grunewald, Debicki e Favre (2010) e Hodge (2017).

Antes de se avançar para as características deste estilo na pintura, pretende-se referir o impacto que os Salões de arte tiveram para o seu desenvolvimento. Desde os finais do século XVIII, eram organizadas exposições de arte abertas a todos os artistas. Porém, as obras de arte tinham de ser admitidas pelo júri que, como supramencionado, tinha uma ligação às Academias e, por esse motivo, aos estilos neoclássicos e, por vezes, românticos (Tuffelli, 2001).

Os pintores realistas, como o nome indica, procuravam retratar o real, ainda assim, existiram temáticas em torno das quais o seu interesse foi maior – a industrialização, pelo facto de ter sido a

ferramenta principal de opressão social, a qual predominavam os quadros realistas e, em articulação com a mesma, a classe trabalhadora, tanto urbana como camponesa, como se apresenta na obra de Jean François Millet, «As Respigadoras» (Figura 7), e a natureza/paisagem, a qual começou a ser pintada ao ar livre, preocupando-se mais com o desenho do que com a cor que os românticos tanto estimavam, sendo exemplo desta característica a obra de José Malhoa, «Outono» (Figura 8) (Janson, 1989; Janson, 1998; Kroube, 2001; Tuffelli, 2001; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010; Hodge, 2017).

Figura 7 "As Respigadoras", Jean-François Millet, Museu de Orsay, Paris, França, 1857.

Figura 8 "Outono", José Malhoa, Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, Lisboa, Portugal, 1918.

Além destas características, a essencial e mais poderosa era, nada mais, nada menos, a representação do real, visível no memorável quadro de Gustave Coubert, «Os Britadores de Pedra» (Figura 9), devido à representação "natural, sólida e desafectadamente sem nada do pathos" (Janson, 1989, p. 618) que o pintor conseguiu ao pedir a dois trabalhadores que pousassem no seu atelier (Janson, 1998).

Figura 9 "Os Britadores de Pedra", Gustave Coubert, 1849 – obra destruída.

Muito relacionada com a pintura realista e que foi sendo utilizada durante o século XIX como um meio e ferramenta e não como uma arte, a fotografia alargou o modo como os pintores apreciavam o real (Janson, 1989; Tuffelli, 2001). A sua invenção sucedeu com as descobertas de Nicéphore Niépce e, posteriormente, com o pintor Jacques Daguerre (Janson, 1989; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010; Favre, 2010). A fotografia estimulou os estudos sobre os "aspectos de uma mesma cena colocada sob luzes e atmosferas diferentes" (Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010, p. 213). Atualmente, a questão de se a fotografia é considerada uma arte desperta a atenção de muitos investigadores, pelo facto de, durante todo o século XIX ter apenas servido como um meio pelos pintores. No entanto, nada expressa melhor este tempo – período da industrialização – como um instrumento mecânico que serviu para representar o meio envolvente (Johnson, 1989; Tuffelli, 2001; Pimentel, Grunewald, Debicki & Favre, 2010).

O Realismo também marcou a escultura deste século, procurando reproduzir o ambiente que apresentavam com o maior rigor anatómico possível, quer do corpo, quer do mobiliário presente (Johnson, 1998). Este modo de expressão apresentou as mesmas características que a pintura realista, como vemos com as obras de Max Claudet, representações fiéis do trabalho das classes sociais, como «O Viticultor de Jura Cortando Uma Estaca» (Figura 10) (Tuffelli, 2001).

Figura 10 "O Viticultor de Jura Cortando Uma Estaca", Max Claudet, Museu de Belas Artes de Lons-le-Saunier, Lons-le-Saunier, França, 1862.

A crença de que a arte podia impulsionar uma mudança na sociedade inspirou um elevado número de artistas a representar as preocupações do século XIX. "O tom emocional dessas imagens pode ser sentimental, direto, condescendente ou enobrecedor, dependendo das próprias atitudes do artista" (Facos, 2011, p. 246), sendo que as reações do público também podiam ser diversas – desde superioridade até à pena pelos acontecimentos que as classes trabalhadoras vivenciavam. Em síntese, o panorama cultural do século XIX experienciou um mundo em constante movimento, "transitório e instável" (Facos, 2011, p. 246).

Deste modo, "é também importante reconhecer que aprender a compreender a disciplina não substitui o objectivo de compreender períodos específicos do passado" (Lee, 2005, p. 40), sendo fundamental relacioná-los com os conceitos "referentes à natureza do saber histórico" (Veríssimo, 2012, p. 13) – os conceitos metahistóricos e, assim, compreender como que o panorama político, económico e social - desde os nacionalismos, o capitalismo e as distintas classes sociais - interferem na cultura e, desse modo, nos vários modos de expressão de cada estilo artístico.

Conceito Metahistórico – Evidência Histórica

Para compreender a importância que os conceitos metahistóricos têm para a História, é necessário compreender a origem dos nomes que o designam. De acordo com Lee (2005), metahistórico significa para além da História, uma vez que o "conhecimento envolvido não faz parte daquilo que os historiadores estudam, mas sim o conhecimento do tipo de estudo em que estão envolvidos" (p. 32). Não obstante, esta não é a única designação deste conhecimento, sendo que a denominação de segunda ordem surge

da utilização destes conceitos para a organização e interpretação dos conceitos substantivos (Barca, 2001b; Ashby, 2003; Lee, 2005; Lee, 2011; Veríssimo, 2012; Rüsen, 2021; Moreira, 2022).

A escolha de trabalhar o conceito de Evidência Histórica com os estudantes deveu-se à vontade de compreender como é que os estudantes de Artes Visuais criam Evidência Histórica com base em fontes de diverso suporte sobre os movimentos artísticos do Romantismo e Realismo.

A História "é genuinamente diversa, multiperspectivada e pode desenvolver em todos modos mais sofisticados de pensar" (Gago, 2020, p. 4), no entanto, tal só acontece quando os estudantes compreendem que os vestígios deixados pelo passado não dão acesso direto ao mesmo (Ashby, 2003) e que o conhecimento histórico "passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na Evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado" (Barca, 2004a, p. 133).

O conceito de Evidência Histórica pode ter diferentes definições, como sendo "tudo aquilo que o historiador pode usar (...) se analisada historicamente", não nos garantindo "a verdade, ainda que o nosso único acesso à verdade seja através dessa evidência" (Veríssimo, 2012, p. 45). No entanto, uma coisa é certa, se "a História é... uma disciplina de resolução de problemas" (Chapman, 2009, p. 53), torna-se necessário trabalhar com o conceito de Evidência Histórica, uma vez que analisa os vestígios do passado e, através da sua interpretação, estabelece uma ligação entre o passado e o presente (Moreira, 2004; Simão, 2007; Chapman, 2009; Lee, 2011; Veríssimo, 2012; Pinto, 2012).

Apenas com o questionamento das fontes é que a Evidência é criada. Esta afirmação precisa de ser compreendida pelos professores, para que os mesmos, aquando do planeamento da aula, consigam desenvolver o conhecimento histórico dos estudantes, através de uma "leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes" (Barca, 2006, p. 95), a qual só é conseguida quando as fontes são interpretadas, preocupando-se com "a história física dessa fonte, o pensamento da pessoa que a criou e a mentalidade do mundo em que essa pessoa viveu" (Moreira, 2004, p. 45).

Para que seja possível a criação de Evidência na sala de aula, as fontes devem resolver os problemas suscitados pelos estudantes. Não obstante, o professor não pode colocar os estudantes a analisar fontes com as mesmas ideias, sendo necessário existir um debate entre fontes com diferentes ideias "aceitando outros pontos de vista. Significa sustentar opiniões com argumentos, aceitando que não há sempre uma resposta 'certa', de que pode haver outras interpretações igualmente válidas, e que algumas questões podem não ser respondidas" (Veríssimo, 2012, p. 56).

> As fontes, para além de diversas noções, também usufruem de diversas formas, dentro as quais músicas, literatura, cinema, poemas, jornais impressos, on-line e imprensa televisiva, iconografia, imagens, gravuras, fotografias, museus, cidades históricas, processos e documentos de arquivos do Estado e privados, documentos de acervos pessoais (passaportes, cartas, diários, certidão de nascimento, testamentos, manuscritos) documentos de cartórios – civil e de imóveis, documentos cartográficos, entre tantas outras. (Baumgarten, 2022, p. 170)

Assim, o professor deve preocupar-se com a progressão dos seus estudantes aquando do trabalho com as fontes, procurando com que os mesmos passem da utilização das fontes como mera informação para a interrogação das mesmas e o uso dessas fontes como apoio das hipóteses propostas pelos estudantes (Lee, 2000; Ashby, 2003; Ashby, 2006; Veríssimo, 2012; Simão, 2015; Barca, 2021a; Henriques, 2021; Silva, Mendes & Nicolini, 2021). A ferramenta de apoio dos professores para uma melhor categorização dos conceitos metahistóricos é o modelo de progressão, como afirma Lee e Shemilt (2003), que deve ser produzido de acordo com o conceito metahistórico necessário. Estes modelos de progressão podem ser descritos como hierárquicos, já que implicam o trabalho de ideias menos poderosas para mais poderosas.

De modo a completar esta ideia, falta mencionar que estes modelos não amparam o caminho que o professor deve seguir, servindo, assim, de guia para uma melhor compreensão dos equívocos que podem, ou não, surgir aos estudantes como grupo e o nível em que se encontram.

Para o conceito metahistórico de Evidência Histórica, Ashby e Lee, em 1987, criaram uma proposta que se divide em seis níveis de progressão (Ashby, 2003), sendo eles descritos em:

Nível 1: Imagens do Passado;
Nível 2: Informação;
Nível 3: Testemunho;
Nível 4: Tesoura e cola;
Nível 5: Evidência num contexto mínimo;
Nível 6: Evidência no contexto.

No nível 1 os estudantes, especialmente os mais novos, não tendem a levantar questões às fontes, pois acreditam que a validade da História não é posta em causa. Já no nível 2, os estudantes passam a ser capazes de reconhecer a ligação das fontes ao passado, contudo, sempre numa dicotomia

certo/errado. Em contrapartida, o terceiro nível engloba ideias em que os estudantes encaram as fontes como testemunho e que as mesmas são válidas de acordo com o seu parecer de autenticidade. Contudo, neste nível são criadas algumas dificuldades no pensamento dos estudantes quando surge a ideia de que, ao não existirem testemunhas para reportar certos acontecimentos, nada pode ser verdadeiro ou conhecido. Quando os estudantes reconhecem que é possível "explorar relatos individuais e discernir afirmações verdadeiras em diferentes relatos" (Ashby, 2003, p. 44), as suas ideias tornam-se mais poderosas. No entanto, as ideias que foram consideradas como "Tesoura e Cola" demonstram que os estudantes não conseguem separar a testemunha ocular da credibilidade que uma fonte ou relato pode possuir e, só a partir do momento em que o pensamento dos estudantes muda e estes conseguem reconhecer que não é necessário existirem testemunhas oculares para que as fontes sejam mais ou menos credíveis, os estudantes passam a encontrar-se no quinto nível, "Evidência num contexto mínimo". Por fim, o nível 6 engloba as ideias que se denota os estudantes terem sobre os traços do passado que "devem ser entendidos em termos das sociedades que os produziram" (Ashby, 2003, p. 45), aferindo como podem utilizar a Evidência para a investigação - "Evidência no contexto".

Também em Portugal são de mencionar alguns estudos que analisaram as ideias de estudantes e professores acerca do conceito metahistórico de Evidência Histórica, sendo de mencionar Helena Pinto (2012) e Ana Catarina Simão (2007).

Helena Pinto (2012) fez um estudo sobre a interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica, no qual a sua análise de dados demonstra algumas conceções sobre o uso da Evidência que pode ser descrita em quatro níveis:

Nível 1: Alternativa;
Nível 2: Inferência a partir de detalhes concretos;
Nível 3: Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto;
Nível 4: Problematização.

No primeiro nível os estudantes demonstram confusão na leitura das fontes, demonstrando ideias de senso comum. Contudo, quando os mesmos começam a utilizar parcelas da fonte para a elaboração de uma resposta, os estudantes encontram-se no nível dois. No terceiro nível a "contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica" (Pinto, 2012, p. 203), no qual os estudantes demonstram inferências com base nos seus conhecimentos, podendo, ou não, estabelecer informação detalhada e uma ligação com o contexto político e social. Por fim, no último nível,

as conclusões dos estudantes são problematizadoras, isto é, questionam a Evidência, "com base no cruzamento de elementos políticos, militares, sociais, económicos" (Pinto, 2012, p. 204). É ainda de mencionar que a autora (2012) menciona a existência de alguns estudantes que entendem as fontes como fontes de informação instantânea, predominando o uso da descrição nas suas respostas.

Já no estudo de Ana Catarina Simão (2007) com estudantes do 8º ano de escolaridade e do 11º ano de escolaridade, a autora criou seis níveis de progressão de acordo com a categorização das ideias dos estudantes acerca de Evidência. Os níveis são:

Nível 1: Evidência como cópia do passado;
Nível 2: Evidência como Informação;
Nível 3: Evidência como testemunho ou conhecimento;
Nível 4: Evidência como prova;
Nível 5: Evidência restrita;
Nível 6: Evidência em contexto.

No primeiro nível a fonte histórica é descrita como um acesso direto ao passado, não existindo uma distinção entre a fonte e a informação. Para os estudantes darem resposta a uma questão, os mesmos retiram parcelas de informação das fontes, muitas vezes sem contexto ou simples cópias. O foco das respostas dos estudantes é o uso do conhecimento substantivo. Posteriormente, os estudantes acreditam que "a fonte oferece acesso direto ao passado" (Simão, 2007, p. 172), demonstrando um entendimento global das suas mensagens. Contudo, neste segundo nível os estudantes baseiam as suas respostas nas fontes escritas, desvalorizando as iconográficas. O nível 3 encara o facto dos estudantes procurarem recorrer a fontes com maior grau de autenticidade, de modo a conseguirem decidir qual a melhor fonte, sendo que a sua "noção de evidência (indícios do passado) aparece misturada com factos/factores a serem descobertos ou seleccionados de acordo com o ponto de vista a nível do senso comum" (Simão, 2007, p. 194). No quarto nível, os estudantes já detém de um conhecimento global das fontes, conseguindo exprimir as suas ideias, contudo, de uma maneira pouco fundamentada. No quinto nível os estudantes começam a fazer afirmações com base em fragmentos de Evidência. A mensagem da fonte começa a ser percetível, contudo o seu contexto é restrito. Por fim, o sexto nível demonstra que os estudantes começam a compreender que "o historiador faz a reconstrução dos eventos passados através do uso de uma metodologia própria" (Simão, 2007, p. 256), demonstrando que dependendo da questão, diferentes narrativas podem surgir no estudo com as fontes históricas.

Como é de esperar, as duas autoras portuguesas construíram modelos de progressão de ideias com base no modelo criado em 1987 por Ashby e Lee (Ashby, 2003), adaptando as ideias que surgiram dos participantes nos seus estudos. Nos três estudos, a Evidência percorre um longo caminho de ideias, passando por várias etapas de modo a se entender que a "evidência (...) é utilizada pelos historiadores. (...) A Evidência implica crítica, assim como conhecer como os historiadores utilizam a evidência para poderem explicar um acontecimento no passado" (Solé, 2009, p. 8).

Capítulo II – Metodologia de Investigação e Intervenção

O vigente capítulo procura abordar a metodologia de investigação que pautou este estudo, o qual consiste numa abordagem qualitativa, orientada pelas propostas da *Grounded Theory* de Charmaz (2009). É de acrescentar que este capítulo incorpora as estruturas curriculares utilizadas ao longo desta Intervenção Pedagógica Supervisionada e Investigação, assim como a caracterização da escola e turma que fizeram parte deste estudo e, por fim, os momentos e instrumentos implementados.

Quadro investigativo

Tendo em conta que este estudo em Educação Histórica procura "compreender como se faz sentido do passado e se pensa a História" (Gago, 2021, p. 125), a investigação encaminhou-se por uma abordagem cognitivista em articulação com o Construtivismo Social. Assim, o modelo que orientou esta investigação foi o da Aula-Oficina de Isabel Barca (2004; 2021b), focando-se, assim, nos princípios propostos pela *Grounded Theory*, uma vez que "teorizar é o ato de construir" (tradução própria - Strauss & Corbin, 1998, p. 25).

A *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada, foi, inicialmente, desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss, dois investigadores da área da sociologia, tendo surgido como reação à insatisfação sentida face às diferentes teorias existentes na área da sociologia, visto que eram modelos que não se relacionavam com o processo de investigação dos estudos, criando "problemas de validade por falta de correspondência à realidade" (Fernandes & Maia, 2001, p. 52).

Esta teoria amplificou-se para outras áreas dentro das ciências sociais, expandindo as suas abordagens investigativas pelo Reino Unido e Portugal, como é visível em diversos estudos realizados por investigadores da Universidade do Minho, como o de Isabel Barca e Marília Gago (2001).

A *Grounded Theory* consiste na forma como o conhecimento é analisado e construído, através de uma metodologia de investigação qualitativa. Como afirma Charmaz (2009), esta teoria surge como um "modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los" (p. 24), através da recolha e análise de dados ao longo do processo de investigação. Em síntese, a "Teoria Fundamentada pauta-se, portanto, por ser um método em que se enfatiza o variável, a mudança, a interpretação" (Gago, 2021, p. 128).

Contexto Disciplinar

Segundo a UNESCO, a educação é um direito, um dever e o primeiro objetivo mundial a ser obtido. Contudo, para além de ser um direito, este também é um dever a ser cumprido em 18 anos de vida destes jovens que, para muitos é uma dádiva, contudo, para outros torna-se numa obrigação, sendo, então, necessário fazer com que, na escola, sejam criadas condições de estabilidade entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico.

O ritmo com que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve é de tal forma intensa que, as próprias conexões entre o individuo e a sociedade, o passado e o futuro, colocam à educação e à escola numerosos desafios e questões. Porém, o objetivo imposto pelo Ministério da Educação não deixa de ser a formação de pessoas livres, conscientes e responsáveis. As medidas de política educativa, desde 1986, tinham como objetivo alargar o número de anos de escolaridade obrigatória e garantir uma educação de qualidade para todos. Assim, em 2009, um objetivo foi cumprido com a expansão do número de anos obrigatórios para se sair da escola, 18 anos.

Por estes motivos, foram criados Documentos Curriculares e Decretos-Lei que albergam os objetivos acima mencionados e que devem ser seguidos pelos professores. São esses documentos: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os Perfis Profissionais, quando aplicável, e os Decretos-Lei N.º 54/2018 e 55/2018.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, tendo como propósito a organização e gestão curriculares. Este documento apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Os Princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. A Visão de estudante, decorrente dos Princípios, esclarece o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os Valores são as orientações onde determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis e, por fim, as Áreas de Competências agregam competências de natureza diversa, envolvendo conhecimento, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos (Ministério da Educação, 2017).

Tal como a Bússola da OCDE refere, o Perfil dos Alunos acredita que, para os jovens alcançarem determinados conhecimentos, precisam do compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, da

ação dos professores, gestores, decisores políticos, do empenho das famílias e encarregados de educação e, por fim, de todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação do indivíduo. Penso que este é, tanto, o maior problema, como a maior solução para os estudantes.

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, esteja munido de múltiplas literacias, que o ajudem a analisar, questionar e pensar criticamente a realidade, sendo capaz de lidar com a mudança. Assim, o estudante deve ser autónomo, querendo continuar a sua aprendizagem ao longo do seu percurso pessoal, sendo uma pessoa capaz de reconhecer desafios e enfrentá-los, valorizando, sempre, a dignidade humana, os princípios fundamentais da sociedade democrática e os seus direitos.

Em articulação com este documento, as Aprendizagens Essenciais procuram, não só apresentar o que os estudantes devem saber, os conceitos substantivos, como também como devem saber-fazer, os conceitos metahistóricos, contribuindo para o desenvolvimento das áreas de competência exibidas no Perfil dos Alunos.

> No caso específico em estudo, as Aprendizagens Essenciais procuram que os estudantes do 11º ano desenvolvam uma consciência cultural e artística com base no estabelecimento de comparações entre realidades espácio-temporais distintas, (...) permitindo-lhes, deste modo, assumir uma posição crítica, participativa e informada na sociedade, reconhecendo a utilidade da História da Cultura e das Artes para a compreensão do mundo em que vivem. (Ministério da Educação, 2022, p. 2)

O principal objetivo desta Intervenção Pedagógica Supervisionada foi desenvolver as ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Evidência Histórica, tanto mais que este é um dos domínios da disciplina da História da Cultura e das Artes presente nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2022, p. 4):

- Interpretação de fontes históricas diversas e de obras artísticas para a construção da evidência histórica.

Em termos substantivos foi focalizado no "Módulo 8: A cultura da Gare – A velocidade impõem-se". Dentro deste módulo, o foco foi "compreender, nesta conjuntura de rutura, a sedução que o passado mitificado da Idade Média exerceu sobre os românticos, conduzindo ao aparecimento das arquiteturas revivalistas", "localizar as origens do romantismo: França, Alemanha e Inglaterra", "analisar a pintura romântica – o triunfo da emoção e da exaltação do eu à arte pela arte – explicando a sua evolução em Portugal" e "contextualizar o realismo, relacionando com uma recusa do romantismo e com novas

formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia" (Ministério da Educação, 2022, p. 9).

Assim, ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada pretendeu-se que os estudantes desenvolvessem as seguintes competências específicas (Ministério da Educação, 2022, pp. 2-4):

- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos. (A, B, C, D, F, I);
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). (A, B, C, D, F, H, I);
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar. (A, B, C, D, F, H, I);
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas. (A, B, C, D, F, H, I);
- Pesquisar e analisar, de forma autónoma e planificada, utilizando fontes de natureza diversa, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos. (A, B, C, D, F, I);
- Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico. (A, B, C, D, F, I);
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras). (A, B, C, D, F, H, I);
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos. (A, B, C, D, E, F, G, H, I);
- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais. (A, B, C, D, E, F, H, I).

Em aliança com os Documentos Curriculares até agora apresentados, os Decretos-Lei N.º 54/2018 e 55/2018 foram outros documentos a ter em conta ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

O Decreto-Lei N.º 54/2018 procurou priorizar a escola inclusiva, isto é, onde todos os estudantes encontrassem respostas que lhes ajudassem a atingir o melhor nível de educação e formação possíveis à sua plena inclusão social. Em Portugal, o compromisso com a educação inclusiva foi reafirmado na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em julho de 2015. A mensagem deste Decreto-Lei

procura dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, assim como converge com outros documentos orientadores, como a OCDE e a UNESCO.

Este Decreto-Lei estabelece princípios e normas que garantem a inclusão, procurando responder à diversidade e necessidade de todos os estudantes, através do uso das medidas de suporte à aprendizagem, sendo elas: universais, seletivas e adicionais.

Estas medidas são mobilizadas de acordo com as necessidades educativas dos estudantes, sendo que as medidas universais encontram-se disponíveis para todos os estudantes com o objetivo de promover a participação e melhoria das aprendizagens. Como se referiu, estas medidas são para todos, até para os que necessitam de medidas seletivas, as que têm em vista atenuar as necessidades de suporte à aprendizagem que não são colmatadas com a implementação das medidas universais e, por fim, de medidas adicionais, as que procuram atenuar dificuldades acentuadas e persistentes a vários níveis.

O Decreto-Lei N.º 54/2018 pretende que haja a criação de uma escola inclusiva, respeitando todos os estudantes e procurando responder a todas as suas necessidades. Do mesmo modo, a Educação Histórica também pretende atender às necessidades dos estudantes criando aulas que se foquem nas ideias prévias dos mesmos, de maneira a construir um conhecimento e pensamento histórico cada vez mais reflexivo e crítico. Assim, é de afirmar que a Educação Histórica encontra-se em linha com o Decreto-Lei N.º 54/2018 já que a preocupação é o estudante e as suas necessidades.

O Decreto-Lei N.º 55/2018 encontra-se em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais, uma vez que concorda com a matriz de princípios, valores e áreas de competências criadas pelo PASEO, procurando que sejam criadas condições para que os estudantes saiam da escola e sejam formados para os empregos que ainda não existem, uma vez que as tecnologias e a globalização estão em constante movimento.

A escola deve ser inclusiva, assim como já foi referido no Decreto-Lei anterior, visto que deve promover boas aprendizagens para todos os estudantes, permitindo que obtenham um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às suas necessidades.

Para além disso, quando realizadas estratégias pedagógicas e didáticas, o professor deve ter em atenção os problemas do quotidiano que os estudantes trazem para dentro da sala de aula, e, assim, criar questões que deem asas ao pensamento reflexivo, crítico e criativo. Por fim, em termos de avaliação, a prioridade é a avaliação formativa, a qual deve ser trabalhada ao longo da aula através de tarefas distintas, mas sempre significativas para os estudantes.

Após realizado o Contexto Disciplinar onde vários documentos fizeram parte da Intervenção Pedagógica Supervisionada, falta dissertar sobre a escola e turma que fizeram parte deste estudo e a implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Caracterização do Contexto de Intervenção – A Escola e a Turma

A escola que fez parte da Intervenção Pedagógica Supervisionada é uma escola secundária que é a sede de um extenso agrupamento de escolas que se focam na educação Pré-escolar, nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, estando localizada no distrito de Braga.

A turma que foi foco da Intervenção Pedagógica Supervisionada pertence ao curso regular de Artes Visuais, do 11º ano de escolaridade. É constituída por trinta estudantes, vinte e quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino com idades compreendidas entre os quinze e dezassete anos. Dos trinta estudantes, três foram alvo de retenção em anos anteriores, sendo dois deles no 3º ano de escolaridade e um no 10º ano de escolaridade. Para além disso, existem três estudantes integrados no projeto UAARE- Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola, das modalidades da natação e dança clássica e contemporânea, fazendo com que exista um horário extra para acompanhamento personalizado.

Nesta turma dois estudantes beneficiam de apoio social-económico (ASE) de escalão B e um estudante de escalão A. Os encarregados de educação destes estudantes são, na maioria dos casos, as mães. Um dado importante de mencionar é que, de trinta estudantes, apenas sete usufruem de computador em casa e, apenas 9, tem ligação à internet em casa. Estes dados servem de apoio na formulação das estratégias de intervenção, pois ajudam a saber com que materiais trabalhar e a sua disponibilidade. Para terminar, nesta turma existe um estudante com dislexia, o qual usufrui de mais tempo para a realização das avaliações, um estudante com epilepsia e dois estudantes que se encontravam em situações pessoais complicadas, sendo que um deles possui uma declaração médica assim como precisa de um acompanhamento mais atento.

Implementação da IPS

Inicialmente, a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) seria realizada em janeiro de 2023 e seriam lecionadas cinco aulas de noventa minutos. Todavia, em consequência das greves de professores, as aulas lecionadas foram atrasadas e encurtadas, tendo sido concretizadas quatro aulas de noventa

minutos, ao longo do mês de janeiro e fevereiro de 2023. Todos os planos de aula, tal como os materiais produzidos foram orientados pela Professora Doutora Supervisora e a Professora Doutora Cooperante.

Ao longo deste estudo pretende-se responder à seguinte questão de investigação:

1. Como é que os estudantes constroem Evidência Histórica e desenvolvem as suas ideias acerca deste conceito metahistórico com base em fontes de diverso suporte em torno da realidade artística do Romantismo e Realismo?

Posto isto, durante a Intervenção Pedagógica Supervisionada pretendeu-se desenvolver os seguintes objetivos:

1. Analisar as ideias prévias dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico de Evidência Histórica e aos respetivos conceitos substantivos inerentes à realidade substantiva em estudo.

2. Compreender as ideias dos estudantes acerca do conceito de Evidência Histórica construída com base em fontes de diverso suporte.

3. Aferir o modo como as ideias dos estudantes acerca de Evidência Histórica se foram transformando ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

A par do modelo de Aula-Oficina de Isabel Barca (2004;2021) esta Intervenção Pedagógica Supervisionada dividiu-se em três momentos: 0 – Levantamento de Ideias Prévias; 1- Construção do pensamento histórico dos estudantes e 2- Metacognição.

O momento 0 foi realizado, como é preconizado, antes da lecionação das aulas da Intervenção Pedagógica Supervisionada, de modo a ser possível categorizar as ideias dos estudantes e, assim, saber como planear as aulas em torno dessas ideias, para se desenvolver o pensamento histórico dos estudantes. Este levantamento foi recolhido através de um questionário dividido em duas partes: uma parte com questões de cariz substantivo e a outra parte com questões de cariz metahistórico. A primeira parte do questionário baseava-se na realização de um jogo – **Palavras Cruzadas Ao Contrário** – onde os estudantes, ao contrário de um jogo normal de palavras cruzadas, tinham de criar a definição para as palavras que já se encontravam no jogo, sendo elas: Romantismo e Realismo. A segunda parte do questionário, composto por duas questões teve como objetivo compreender como é que as diversas fontes históricas ajudam a saber o que aconteceu no passado e, na segunda questão, quais as fontes que os estudantes acreditam que sejam mais/menos importantes para o seu estudo, através da

ordenação de 1, como mais importante, a 11, como menos importante, as 12 fontes listadas, levando, assim, há justificação da exclusão de uma das fontes (Ver Apêndice 1).

O momento 1 foi realizado seguindo a teoria de ensino-aprendizagem cognitivista. De modo a desenvolver os objetivos propostos no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, implementaram-se atividades de acordo com as Aprendizagens Essenciais e as ideias prévias dos estudantes. Assim, pretende-se demonstrar quais tarefas foram desenvolvidas ao longo das aulas, constatando que, o Plano de Aula construído foi, posteriormente, alterado devido ao número de aulas que se lecionou. As tarefas são apresentadas por ordem de implementação:

- **Os elos mais fracos... ou então não...** - a turma foi dividida em seis grupos de cinco estudantes com um tema cada grupo. Posteriormente, foi entregue aos estudantes um conjunto de fontes e questões e pedido que respondessem, em primeiro lugar, à seguinte questão - Quais são as duas fontes que pensam que não vos ajudam a responder às questões que vos foram facultadas? Justifiquem as vossas exclusões. No final da atividade os estudantes mencionaram as suas exclusões e a professora colocou-os a trabalhar com as fontes excluídas, a par com outras fontes da escolha da professora (Ver Apêndices 3 e 4).
- **Com pés e cabeça** – depois de resolvidas as questões que foram entregues na primeira aula, cada grupo criou um organizador gráfico sobre o seu tema (Ver Apêndice 5).
- **Agora é que são elas** – terminado o organizador gráfico, os grupos foram divididos e formaram-se cinco novos grupos de seis elementos, cada elemento com um tema diferente. Assim, a atividade resultou na explicação de cada estudante sobre o seu tema aos colegas e posterior criação de um organizador mental que seguisse as seguintes instruções - menção do período em que estes movimentos apareceram; locais de difusão das realidades artísticas; características de cada movimento artístico; aspetos que distinguem cada movimento artístico e, por fim, a utilização de conetores, como por exemplo: pelo contrário, contribuiu, provocou.
- **O Grande *Showman*** – cada grupo afixou o seu organizador mental na sala de aula e os restantes grupos, com a utilização de *post-its*, deveriam analisar a cartolina dos colegas e escrever um ponto a melhorar e um ponto espetacular, finalizando a atividade com um debate em turma sobre os trabalhos realizados ao longo das aulas (Ver Apêndice 6).
- **GPS** – análise de uma obra romântica ou realista, em casa (Ver Apêndice 7).
- **Sumários** – o grupo formado na primeira aula precisou de, em todas as aulas, se reunir nos últimos 15 minutos e escrever o sumário da aula, abrangendo o que aprenderam e como aprenderam em cada aula implementada (Ver Apêndice 9).

O momento 2 focou-se na metacognição. A metacognição teve como objetivo aferir a maneira como as ideias dos estudantes sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica e os conceitos substantivos se desenvolveram com a Intervenção Pedagógica Supervisionada. Por este motivo, as ideias finais dos estudantes foram recolhidas através de um questionário de resposta aberta com, também, duas partes: uma parte com questões de cariz substantivo e a outra parte com questões de cariz metahistórico. A primeira parte continha um exercício de verdadeiro e falso sobre os conceitos substantivos que os estudantes trabalharam ao longo das aulas, tendo de justificar as respostas que assinalaram como falsas. De seguida, a segunda parte continha quatro questões: duas delas equivalentes às realizadas na segunda parte do levantamento de ideias prévias e as outras duas procuravam saber que fontes os estudantes acharam complicadas de trabalhar e como se sentiram a trabalhar com fontes que, inicialmente, excluíram (Ver Apêndice 10).

A tabela que se segue mostra, de maneira esquemática, as aulas e suas respetivas datas, os instrumentos de recolha e os objetivos de cada aula efetuada durante a Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Tabela 1 Orientação Esquemáticas da lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

<table>
<tr><th>Aula</th><th>Data</th><th>Instrumentos de Recolha</th><th colspan="2">Objetivo</th></tr>
<tr><td>0 - Levantamento Ideias Prévias</td><td>meados de dezembro de 2022</td><td>Questionário de resposta aberta, individual e em formato escrito, sobre os conceitos substantivos de Romantismo e Realismo e o conceito metahistórico de evidência histórica;
Sumários.</td><td colspan="2">Analisar as ideias prévias dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico de Evidência Histórica e aos respetivos conceitos substantivos inerentes à realidade substantiva em estudo.</td></tr>
<tr><td>1 - Os elos mais fracos... ou então não...</td><td>18 de janeiro de 2023</td><td>Guião de Fontes Históricas diversas (formato digital e escrito);
Ficha de trabalho (em grupo e formato escrito);
Sumários.</td><td>Constatar como os estudantes trabalham com fontes que, inicialmente, distinguiam como menos importantes para a resolução das questões.</td><td rowspan="4">Compreender as ideias dos estudantes acerca do conceito de Evidência Histórica construída com base em fontes de diverso suporte.</td></tr>
<tr><td>2 - Com pés e cabeça</td><td>31 de janeiro de 2023</td><td>Organizador gráfico (formato escrito);
Sumários.</td><td>Ajudar os estudantes na criação de um organizador através das respostas dadas na ficha de trabalho.</td></tr>
<tr><td>3 - Agora é que são elas</td><td>1 de fevereiro de 2023</td><td>Organizador mental (formato escrito em cartolina);
Sumários.</td><td>Relacionar os diferentes temas dos estudantes numa narrativa histórica.</td></tr>
<tr><td>4 - O Grande Showman e GPS</td><td>2 de fevereiro de 2023</td><td>Organizador mental (formato escrito em cartolina);
Post-its;
Ficha de trabalho (individual e em formato escrito);
Sumários.</td><td>Envolver os estudantes em momentos de reflexão e crítica, envolvendo, assim, o debate.</td></tr>
<tr><td>5 - Metacognição</td><td>2 de fevereiro de 2023</td><td>Questionário de resposta aberta, individual e em formato escrito, sobre os conceitos substantivos de Romantismo e Realismo e o conceito metahistórico de evidência histórica;
Sumários</td><td colspan="2">Aferir o modo como as ideias dos estudantes acerca de Evidência Histórica se foram transformando ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada.</td></tr>
</table>

Capítulo III – Análise de Dados

O Capítulo III apresenta as categorias que surgiram da análise das ideias prévias e ideias finais dos estudantes, enquadrando-se no Momento 0 e Momento 2 da Intervenção Pedagógica Supervisionada. Em adição, será realizada uma reflexão sobre o cruzamento dos dados provenientes de ambas as ideias dos estudantes, mediante uma análise qualitativa, em concordância com os pressupostos aprofundados ao longos dos capítulos anteriores.

Acrescenta-se que os nomes dos estudantes desta Intervenção Pedagógica Supervisionada foram tratados sob o anonimato e confidencialidade, sendo que a identificação que surge aquando dos exemplos de resposta fornecidos associam-se aos artistas do período de estudo enquadrado nesta investigação.

Momento 0 – Levantamento de Ideias Prévias

De modo a ver respondida a questão de Investigação - Como é que os estudantes constroem Evidência Histórica e desenvolvem as suas ideias acerca deste conceito metahistórico com base em fontes de diverso suporte em torno da realidade artística do Romantismo e Realismo? – inicia-se esta análise de dados com o desenvolvimento do seguinte objetivo:

1. Analisar as ideias prévias dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico de Evidência Histórica e aos respetivos conceitos substantivos inerentes à realidade substantiva em estudo.

Posto isso, o levantamento de ideias prévias foi realizado em inícios de dezembro de 2022, tendo sido respondido pelos 30 estudantes que integram a turma do 11º ano de escolaridade, dos quais fazem parte 24 estudantes do sexo feminino e 6 estudantes do sexo masculino.

Partindo das ideias prévias recolhidas para o conceito substantivo de Romantismo e, posteriormente, analisadas, emergiram três categorias: Vazias ou Incoerentes, Senso Comum e Aproximadas, que serão agora definidas e exemplificadas:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes afirmam que não sabem, ou escrevem algo ilegível e/ou confuso. Por exemplo,

Camille Corot: "Estilo artístico do período românico"

Charles Turner: “movimento artístico e político que surgiu nas últimas décadas do século XVIII na Europa, é uma visão do mundo contrária ao iluminismo e ao nacionalismo”

Ideias de Senso Comum: Os estudantes demonstram alguma noção sobre o conceito, contudo de uma forma geral e vulgar, corrente da sociedade, comunidade e quotidiano em que se inserem. Por exemplo,

Alexandre Herculano: “Período de tempo em que as artes tinham como tema o romance, amantes”

Rosa Bonheur: “Nome dado ao espaço de tempo em que os temas que eram representados estavam ligados com romance/amor”

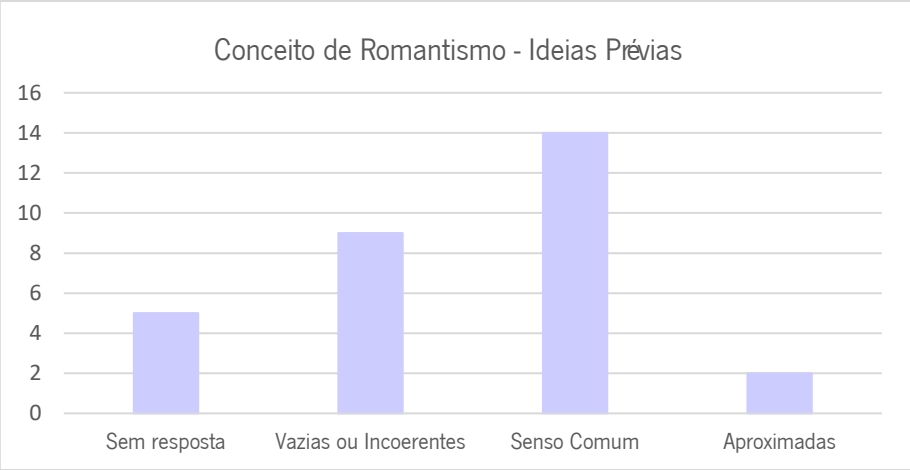
Ideias Aproximadas: Os estudantes expressam ideias que demonstram algum conhecimento sobre o conceito, contudo, a sua perspetiva histórica ainda não está contextualizada. Por exemplo,

William Blake: "O romantismo é um movimento artístico que privilegia as emoções, a subjetividade e o individualismo"

William Turner: “O Romantismo também será um movimento artístico ocorrido num século específico que romantizam e dão muita paixão e dramatismo à pintura, escritura, escultura, ...”

Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 30 estudantes acerca do conceito substantivo de Romantismo, a maioria das ideias apresentadas foram categorizadas como de Senso Comum – 14– seguidas das ideias Vazias ou Incoerentes – 9. Em adição, 5 foram os estudantes que não responderam e existiram duas ideias categorizadas como Aproximadas, conforme se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 Categorização das Ideias Prévias: conceito Romantismo.



Em relação ao conceito substantivo de Realismo, foram recolhidas e analisadas ideias que, posteriormente, fizeram imergir, também, três categorias: Vazias ou Incoerentes, Senso Comum e Aproximadas, que serão agora definidas e exemplificadas:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes afirmam que não sabem, ou escrevem algo ilegível e/ou confuso. Por exemplo,

Alexandre Dumas: "Algo que podemos observar com bastante pormenor parecendo mesmo uma imagem 3D"

Jean-François Millet: "Acho que é a forma das pessoas na Arte em realismo"

Ideias de Senso Comum: Os estudantes demonstram alguma noção sobre o conceito, contudo de uma forma geral e vulgar, corrente da sociedade, comunidade e quotidiano em que se inserem. Por exemplo,

Gustave Coubert: "realismo pretende aproximar se o mais possível a realidade através da arte"

Caspar David Friedrich: "Realismo – foi um movimento artístico e literário surgido nas últimas décadas do séc. XIX em França"

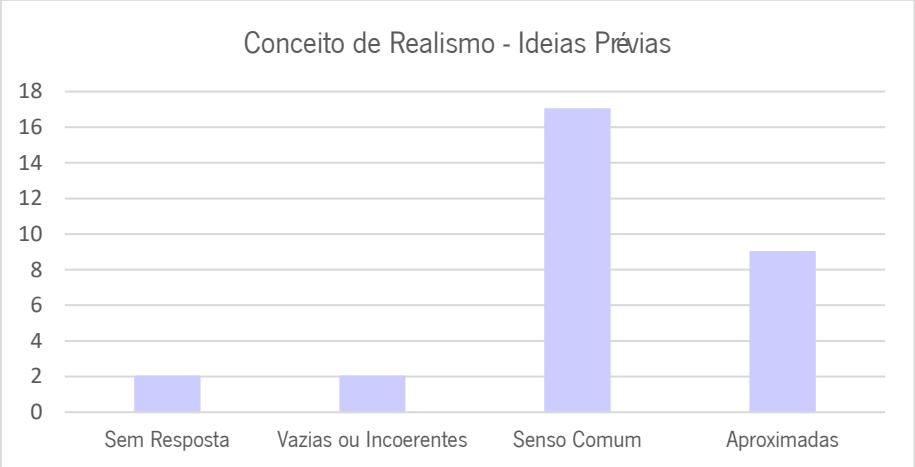
Ideias Aproximadas: Os estudantes expressam ideias que demonstram algum conhecimento sobre o conceito, contudo, a sua perspetiva histórica ainda não está contextualizada. Por exemplo,

Honoré de Balzac: "Estilo artístico que retrata, representa e exprime assuntos reais, representando apenas o real, ou seja, o que verdadeiramente existe"

Joseph Wright: "O realismo é um género aonde se realça o realismo da situação, das ações, das pessoas, não havia artificialidades"

Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 30 estudantes acerca do conceito substantivo de Realismo, a maioria das ideias apresentadas foram categorizadas como de Senso Comum – 17– seguidas das ideias Aproximadas – 9. Em adição, existiram 2 estudantes que não responderam e outros 2 que tiveram as suas ideias categorizadas como Vazias ou Incoerentes, conforme se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 Categorização das Ideias Prévias: conceito Realismo.



Antes de apresentar a recolha de dados obtida acerca do conceito metahistórico de Evidência Histórica, pretende-se firmar que, como é visível através da descrição realizada e dos gráficos exibidos que, as ideias dos estudantes em relação aos conceitos substantivos concentram-se, essencialmente, na essência da palavra e no que, diariamente, experienciam, observando tal afirmação no facto da maioria das ideias prévias categorizarem-se como de Senso Comum. Ainda assim, é possível observar que os estudantes iniciaram a sua jornada ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada com um conhecimento mais amplo do que era o estilo artístico do Realismo do que o do Romantismo, uma vez que, o primeiro estilo caracteriza-se, fundamentalmente pela captura do real, enquanto o Romantismo não se foca apenas no romance, que os estudantes tanto comentaram, mas numa variada coletânea de sentimentos e emoções.

A fim de ver realizada a análise das ideias prévias recolhidas sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica, a categorização foi adaptada com base no modelo criado em 1987 por Ashby e Lee (Ashby, 2003). Assim, em resposta à primeira pergunta – De que forma podemos utilizar as fontes históricas para saber o que aconteceu no passado? – surgiram 5 categorias de ideias prévias: Espelho do Passado, Informação, Autoridades, Evidência num Contexto Mínimo e Evidência em Contexto de Produção, que serão agora definidas e exemplificadas:

Espelho do Passado: Os estudantes acreditam que as fontes possuem uma função de certificadoras, isto é, representam um espelho do passado. Desse modo, os estudantes tendem a crer que a História e os seus vestígios são irrefutáveis. Por exemplo,

Jean-Baptiste Carpeaux: “servem para que nós tenhamos uma “imagem” correta na mente, não criando dificuldade no entendimento”

John Constable: “a descoberta das fontes históricas é considerada uma certeza que algo realmente aconteceu, tornando-se mais que uma especulação. É extremamente importante para uma melhor interpretação do passado e para perceber melhor a forma de pensamento das populações e o desenvolvimento humano"

Informação: Os estudantes compreendem a existência de uma articulação entre as fontes e o passado, no entanto, estas apenas se dividem em dois aspetos: certo ou errado. Por exemplo,

Almeida Garret: “ao usar as fontes históricas podemos encontrar informação que não tem em outras fontes”

José Malhoa: “podemos utilizar as fontes históricas para saber o que aconteceu no passado na forma de nos ajuda a ter uma informação mais factual e realista das situações/momentos do passado”

Autoridades: Os estudantes acreditam que as fontes ajudam a que algumas pessoas, neste caso autoridades, exponham o que aconteceu no passado. Por exemplo,

Camilo Castelo Branco: "com as fontes históricas é nos possível saber o que aconteceu no passado devido às pessoas que o estudaram e que nos transmitem o que sabem"

Eugène Delacroix: “as fontes históricas mostram-nos o que estava a acontecer naquele período de tempo, pois os artistas tentavam mostrar o que estava a acontecer naquele tempo”

Evidência num Contexto Mínimo: Os estudantes conseguem desdobrar a fonte de modo a entenderem o autor, o seu contexto e os motivos pelo qual produziu tal fonte. Por exemplo,

José Rodrigues: “podemos utilizar as mesmas fontes para tentar perceber e contextualizar o modo de vida e acontecimentos do passado”

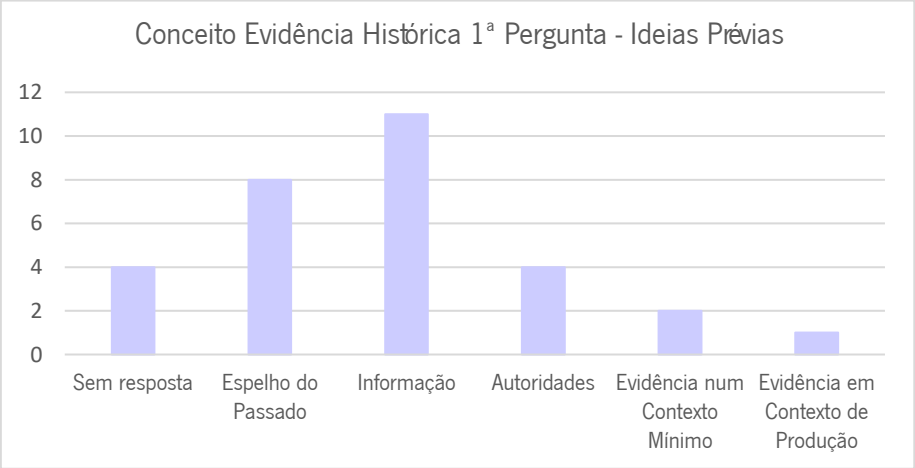
Joseph Wright: "podemos utilizar as fontes históricas para saber acontecimentos, características, estado social, governamental, pois a arte é o reflexo da sociedade e daquilo que a sociedade está a passar"

Evidência em Contexto de Produção: Os estudantes entendem que as fontes não são tidas como garantidas e, para se saber o que aconteceu no passado, é necessário questioná-las e cruzar diferentes mensagens. Por exemplo,

Francisco de Goya: "as fontes históricas ajudam-nos a perceber o passado, pois por norma representam os acontecimentos mais marcantes da época, indicam-nos o ano ou século, permitindo fazer uma contextualização. Para além disso, nessas fontes está escrito o autor, ajudando o observador a relacionar esse autor com uma determinada época"

Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 30 estudantes em relação à primeira pergunta sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica, a maioria das ideias apresentadas foram categorizadas como Informação – 11 – seguidas das ideias de Espelho do Passado – 8. De seguida, foram 4 as ideias categorizadas como Autoridades, semelhante ao número de estudantes que não responderam – 4. Existiram, ainda, 2 estudantes com ideias categorizadas como Evidência num Contexto Mínimo e 1 estudante com a ideia categorizada em Evidência em Contexto de Produção, uma vez que o mesmo, para além de entender que a fonte ajuda a que se conheça o autor, o seu contexto e os motivos para a sua criação, o estudante também compreendeu que é necessário questioná-las e cruzar as suas mensagens. Pode-se observar esta distribuição no Gráfico 3.

Gráfico 3 Categorização das Ideias Prévias: Conceito Evidência Histórica.

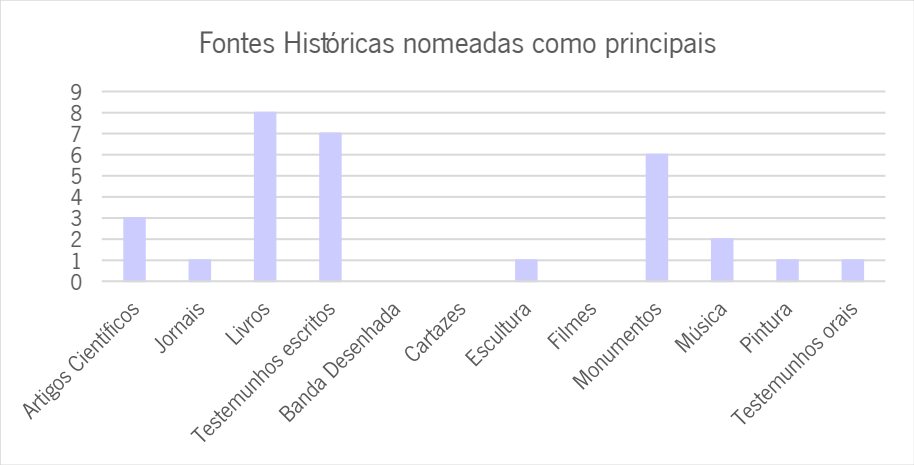


Aquando da observação das aulas dos estudantes que fizeram parte da Intervenção Pedagógica Supervisionada, foi possível constatar a preferência dos estudantes pelos textos informativos do manual em detrimento das variadas fontes históricas apresentadas ao longo da aula. Assim, a segunda questão realizada no questionário sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica – Ordena as seguintes fontes da mais importante (1) para a menos importante (11): justifica a tua exclusão – procura entender quais as fontes que os estudantes consideram "mais ou menos importantes" para se estudar História e como justificam as suas exclusões, de modo a trabalhar diversas fontes históricas que os mesmos

excluíram e, assim, fazer com que entendam que se é capaz de construir Evidência Histórica com fontes distintas, desde que se saiba que perguntas realizar.

Em primeiro lugar são apresentados os tipos de fontes históricas com que os estudantes foram deparados e a quantidade de vezes que essas fontes foram consideradas como mais importantes (1), através do seguinte gráfico:

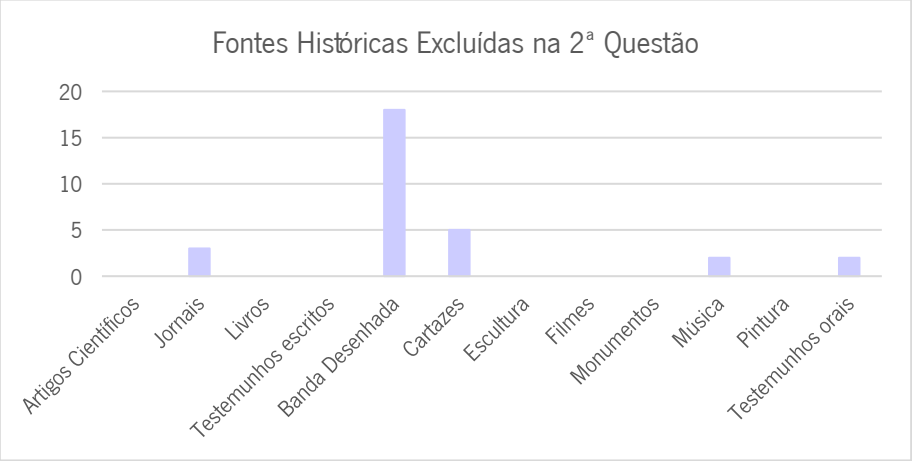
Gráfico 4 Fontes Históricas nomeadas como principais.



Atendendo ao gráfico 4, os Livros são as fontes que os estudantes entendem como mais importantes – 8, seguido dos Testemunhos Escritos – 7 estudantes e Monumentos – 6 estudantes. De seguida, 3 foram os estudantes que escolheram os Artigos Científicos como fonte mais importante, 2 estudantes que escolheram a Música, sendo que os Jornais, a Escultura, a Pintura e os Testemunhos Orais foram escolhidos por 1 estudante, sobrando, assim, a Banda Desenhada, os Cartazes e os Filmes sem nenhuma escolha. É necessário relacionar as escolhas aqui feitas pelos estudantes, com as ideias presentes na primeira questão. As ideias de Informação, Espelho do Passado e Autoridades foram as ideias com maior número de frequência e, se observarmos, as fontes que os estudantes escolheram são concebidas por elementos de autoridade, onde transportam consigo uma considerável porção de informação considerada como irrefutável e um espelho para o passado, suportando a análise realizada à primeira questão do conceito metahistórico de Evidência Histórica.

Diversamente, são apresentados os dados recolhidos sobre as fontes que os estudantes excluíram – a fonte nº 12, através do seguinte gráfico:

Gráfico 5 Fontes Históricas Excluídas.



Como se observa, a maioria dos estudantes – 18 excluiu a Banda Desenhada, uma vez que pensam que esta fonte, por ser mais criativa, relaciona-se, em grande pormenor, com a imaginação, deixando os factos isolados. Foram 5 os estudantes que excluíram os Cartazes, justificando a eliminação desta fonte por ser um meio propagandístico, o que leva a que surjam informações com uma intenção mais persuasiva e que, por esse motivo, não associam a nenhum conhecimento histórico. Os Jornais foram excluídos por 3 estudantes, uma vez que são considerados uma fonte que pode ser adulterada com o objetivo de atrair um maior número de leitores, visto que, atualmente, a obtenção de informação encontra-se com bastante facilidade no digital e isto faz com que os jornais percam importância. Por fim, a Música e os Testemunhos Orais foram excluídos por 2 estudantes, em virtude da preferência pelas fontes escritas. Posto isto, sucedem exemplos de resposta sobre as fontes excluídas:

Banda Desenhada

Francisco de Goya: "excluí a Banda Desenhada pois considero que é um desenho muito baseado na imaginação ou seja, não nos dará muita informação sobre o passado"

Machado de Assis: "eu penso que as bandas desenhadas são algo mais cómico e ligado ao publico infantil e não tão ao ensino"

Cartazes

José Malhoa: "pois os cartazes têm por norma uma intenção persuasiva, pelo que, podem ser feitos a partir de informações falsas que substituem as verdadeiras – que acabam por não atrair mais"

José Rodrigues: "eu excluí os cartazes pois dificilmente observámos cartazes que puramente expõem o conteúdo histórico"

Jornais

Alexandre Herculano: "excluí os jornais porque por vezes estes espalham notícias falsas como forma de marketing para atingir uma maior audiência"

François Rude: "eu excluí a opção dos jornais, pois não acho que, com os avanços da tecnologia, estes sejam importantes, por exemplo, podemos obter informação das notícias através da televisão"

Música

Antoine Wiertz: "eu excluí a opção da música, pois não me interessa muito ouvir"

William Turner: "eu excluí a música, eu até que acho todos importantes, mas eu acho que obtemos mais informações uteis com relatos escritos do que auditivos"

Testemunhos Orais

Edward Hopper: "penso que um testemunho oral, são histórias e memórias pessoais ou não, contadas por indivíduos sobre o seu passado, e sinto que não seja tão importante, porque não temos assim tantos"

Théodore Géricault: "acho que testemunhos orais equivalem a testemunhos escritos"

Partilha-se uma análise quantitativa descritiva acerca da valorização atribuída pelos estudantes a cada uma das fontes sugeridas (ressalva-se que os menores valores são os que refletem maior relevância):

Tabela 2 Dados Estatísticos em relação à segunda questão.

Ideias Prévias	Artigos Científicos	Banda Desenhada	Cartazes	Escultura	Filmes	Jornais	Livros	Monumentos	Música	Pintura	Testemunhos Escritos	Testemunhos Orais
Moda	2	12	10	6	8	8	1	5	11	4	1	7
Média	4,8	11,3	9,5	5,0	7,7	7,9	4,0	3,6	9,2	4,3	4,2	6,5
Mediana	4,5	12	10	5	8	8	3,5	3,5	10	4	3,5	7

Assim, pode-se observar que as fontes que são valorizadas com a ordenação máxima, neste caso 1, são os Livros e os Testemunhos Escritos, seguidos pelos Artigos Científicos com uma valoração mais frequente de 2. Em termos opostos surge a Banda Desenhada com uma moda e mediana de 12 e uma média de 11,3. Por fim, através da mediana, que demonstra o ponto central das escolhas realizadas pelos estudantes testemunha-se que, os Livros, os Monumentos e os Testemunhos Escritos são as fontes com o valor de mediana mais baixo pontuado pelos estudantes e a Banda Desenhada continua a fonte

com a atribuição mais alta (ressalva-se, mais uma vez, que os valores mais baixos correspondem a maior valoração).

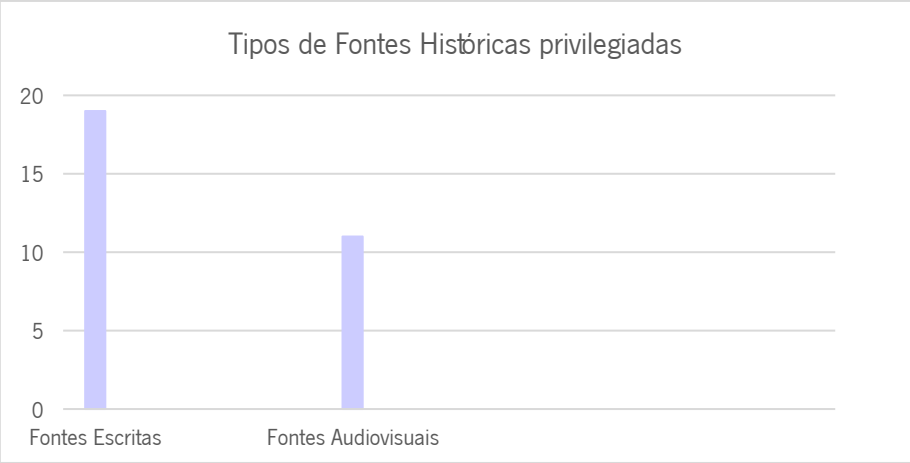
Esta segunda questão ajudou no fortalecimento da análise da primeira questão realizada sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica. No entanto, o propósito desta questão foi constatar como os estudantes ordenavam diversas fontes históricas e, assim, procurar trabalhar com as que consideravam de menor importância ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada. Todas as fontes são importantes, desde que sejam feitas as questões apropriadas e, tendo em vista esta afirmação, existiram dois estudantes que, mesmo tendo excluído e justificado a sua escolha, comentaram que todas as fontes tinham significância, o que demonstra que as suas ideias se encontram em Evidência num Contexto mínimo, tendo como exemplos:

Joseph Wright: "Acho que todas as fontes acima referidas são importantes, no entanto acho que os livros e fontes escritas são mais fiáveis alem de que duram mais tempo, depois, as artes plásticas pois são reflexo da sociedade."

William Turner: "eu excluí a música, eu até que acho todos importantes, mas eu acho que obtemos mais informações uteis com relatos escritos do que auditivos"

Alude-se, ainda, para o gráfico 6, o qual demonstra a primazia dos estudantes perante fontes escritas, as quais incluem os Artigos Científicos, os Jornais, os Livros e os Testemunhos Escritos, em detrimento das fontes audiovisuais, que englobam a Banda Desenhada, os Cartazes, a Escultura, os Filmes, os Monumentos, a Música, a Pintura e os Testemunhos Orais.

Gráfico 6 Tipos de Fontes Históricas privilegiadas.



Assim, depois de analisar as distintas ideias prévias dos estudantes perante os conceitos substantivos de Romantismo e Realismo e o conceito metahistórico de Evidência Histórica, procurou-se enriquecer as ideias de todos os estudantes que fizeram parte da Intervenção Pedagógica Supervisionada, mediante a construção de tarefas que respeitassem este panorama (Ver Apêndices 2 a 9).

Momento 2 – Levantamento de Ideias Finais: Metacognição

De modo a ver respondida a questão de Investigação - Como é que os estudantes constroem Evidência Histórica e desenvolvem as suas ideias acerca deste conceito metahistórico com base em fontes de diverso suporte em torno da realidade artística do Romantismo e Realismo? – inicia-se esta análise de dados com o desenvolvimento do seguinte objetivo:

2. Aferir o modo como as ideias dos estudantes acerca de Evidência Histórica se foram transformando ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

A Intervenção Pedagógica Supervisionada orientou-se por uma avaliação de cariz formativo, a qual se centra "nos progressos cognitivos dos estudantes", associando-se, assim, "a processos de *feedback*, de *feedforward*, numa lógica de monitorização, de regulação e de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens – metacognição" (Gago, Cantanhede & Torrão, 2022, p. 39). De acordo com Tulving (1996), a metacognição é a "cognição além da cognição" (p. 10), isto é, o processo em que o estudante realiza operações cognitivas de maneira a refletir, de modo consciente, sobre o que e como aprendeu até aquele momento. Diante disso, procurou-se entender, por meio da realização do planeamento e construção das aulas que fizeram parte da Intervenção Pedagógica Supervisionada, como progrediram as ideias dos estudantes em relação aos conceitos substantivos do Romantismo e Realismo e ao conceito metahistórico de Evidência Histórica.

O levantamento das ideias finais desenrolou-se na última aula integrada na Intervenção Pedagógica Supervisionada – 2 de fevereiro de 2023, como se observa na tabela 1, onde responderam ao questionário escrito e individual 29 estudantes, que integram a turma do 11º ano de escolaridade, tendo respondido 23 estudantes do sexo feminino e 6 estudantes do sexo masculino.

Distinto do levantamento de ideias prévias, os estudantes efetuaram um exercício de Verdadeiros e Falsos sobre os estilos artísticos do Romantismo e Realismo. No entanto, os estudantes tinham de justificar as afirmações que assinalaram como falsas sem a utilização da negação. Este exercício foi

realizado para compreender o que os estudantes assimilaram no decorrer da lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada, mas, essencialmente, para saber como justificaram as suas escolhas.

À vista disso é, em primeiro lugar, apresentada uma tabela que se divide em duas partes: a primeira parte incluiu as respostas verdadeiras e apresenta o número de estudantes que acertaram e erraram cada questão. Em segundo lugar, são exibidas as afirmações falsas e o número de estudantes que acertaram, dividindo esta parcela em dois: justificado e não justificado e o número de estudantes que erraram. Assim, segue, em seguida, a tabela 3:

Tabela 3 Resultados do Exercício de Verdadeiros e Falsos.

	Nº das Questões	Acertadas		Erradas
VERDADEIRO	5	29		0
	6	29		0
	7	29		0
	8	4		25
	9	17		12
	11	29		0
	12	21		7
	Nº das Questões	Acertadas		Erradas
		Justificadas	Não Justificadas	
FALSO	1	15	1	13
	2	24	2	3
	3	16	0	13
	4	23	1	5
	10	9	1	18

Engrenando pelas respostas verdadeiras, é imprescindível ter em atenção que a maioria dos estudantes acertou na globalidade das questões/afirmações, sendo que esta análise focar-se-á na questão 8 e 9. A questão 8 afirma que "O realismo foca-se na apresentação da burguesia como grupo social privilegiado", sendo considerada como verdadeira uma vez que a pintura realista procura retratar a sociedade de maneira mais realista possível. No entanto, a grande maioria dos estudantes considerou esta reposta como falsa pelo facto de o Realismo não retratar a burguesia privilegiada, mas as camadas baixas da sociedade. A questão 9 "O realismo foi influenciado pela fotografia", a maioria dos estudantes justificou que o Realismo apenas influenciou a fotografia e não o contrário, não compreendendo que, mesmo a fotografia tendo surgido pós-arte realista, que a mesma influenciou a maneira como os artistas realistas trabalhavam e pintavam. Desse modo, o que se constatou com as justificações dos estudantes foi uma visão unilateral da realidade histórica em estudo, uma vez que, ao assimilarem uma ideia, mantiveram-se inclinados para o conhecimento do senso comum e não compreenderam que estes estilos sofriam de características diferentes. Apresentam-se as respostas dos estudantes:

Caspar David Friedrich: "o realismo vai influenciar a fotografia"

Eugène Delacroix: "o realismo foca-se na representação do povo como grupo social não privilegiado"

Passando para a exploração das afirmações falsas, existe uma divisão entre os estudantes que acertaram e os estudantes que erraram, no entanto, a maioria é concentrada naqueles que acertaram. Observando, assim, o lado das respostas que acertaram, a grande parte dos estudantes justificou as suas respostas, sendo aí que esta análise se centra. Dentro das justificações existiram estudantes que conseguiram defender a sua escolha, através dos conhecimentos que trabalharam em sala de aula durante a Intervenção Pedagógica Supervisionada, demonstrando, assim, um conhecimento aprofundado dos conceitos substantivos. Outros estudantes justificaram, no entanto, não se cingindo à afirmação e apoiaram-se na parte substantiva que assimilaram das aulas. Houve ainda quem justifica-se as suas respostas com o apoio à negativa, situação para a qual tinham sido alertados para não o fazer. Mesmo tendo existido uma diversidade de momentos de progressão nas justificações, a maioria dos estudantes soube justificar as suas opções através do pensamento histórico desenvolvido. Apresentam-se os diversos tipos de justificação supramencionados, partindo de uma justificação fundamentada e bem elaborada, para uma justificação com recurso à negativa e uma justificação centrada na parte adquirida sobre o conhecimento substantivo, não se encaixando na devida justificação à afirmação:

Em resposta à afirmação – "A arquitetura romântica é eclética devido a se encontrar rodeada de natureza", Francisco de Goya respondeu: "a arquitetura romântica é eclética, por ser uma junção de características de várias correntes artísticas"

Em resposta à afirmação – "O romantismo continua a seguir os cânones clássicos", Gustave Coubert respondeu: "o romantismo não segue os cânones clássicos"

Em resposta à afirmação – "O romantismo é caracterizado como sendo um estilo que só se centra no sentimento do amor", William Turner respondeu: "o romantismo não só é caracterizado no sentimento do amor, mas também do belo dando valorização à natureza e a liberdade de criação"

A fim de ver realizada a análise das ideias finais recolhidas sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica, a categorização foi adaptada com base no modelo criado em 1987 por Ashby e Lee (Ashby, 2003). Assim, em resposta à questão – De que forma podemos utilizar as fontes históricas para saber o que aconteceu no passado? – surgiram 4 categorias de ideias prévias: Espelho do Passado, Informação, Evidência num Contexto Mínimo e Evidência em Contexto de Produção, que serão agora definidas e exemplificadas:

Espelho do Passado: Os estudantes acreditam que as fontes possuem uma função de certificadoras, isto é, representam um espelho do passado. Desse modo, os estudantes tendem a crer que a História e os seus vestígios são irrefutáveis. Por exemplo,

Charles Turner: "as fontes históricas ajudam-nos a saber do passado pelos assuntos retratados"

Machado de Assis: "podemos usar as fontes históricas para confirmar que algo aconteceu, como datas de pinturas, testamentos deixados por outras pessoas, materiais muito usados na época"

Informação: Os estudantes compreendem a existência de uma articulação entre as fontes e o passado, no entanto, estas apenas se dividem em: certo ou errado. Por exemplo,

Caspar David Friedrich: "se for fontes escritas, é mais fácil saber porque tem as informações que precisamos escritas e por fontes de pinturas, observamos a descrição e as técnicas apresentadas"

William Turner: "as fontes históricas ajudam-nos imenso para saber o que aconteceu no passado pois, elas vêm do passado. Utilizando os recursos do que escreviam na época dá-nos muita informação necessária"

Evidência num Contexto Mínimo: Os estudantes conseguem desdobrar a fonte de modo a entenderem o autor, o seu contexto e os motivos pelo qual produziu tal fonte. Por exemplo,

Honoré de Balzac: "podemos utilizar as fontes de forma a perceber o que tinham interesse em representar, se representavam a realidade ou não, e se usavam desenhos rigorosos ou se só pintavam. Podemos também perceber a opinião de alguns artistas através de escritos que nos deixaram onde contam a realidade da época, onde viviam e onde também davam a sua opinião"

John Constable: "podemos utilizar as fontes históricas de forma a percebermos o que as pessoas desse momento histórico pensavam e sentiam, transmitindo isso através de pinturas, livros, monumentos etc., auxilia a nossa perceção do passado"

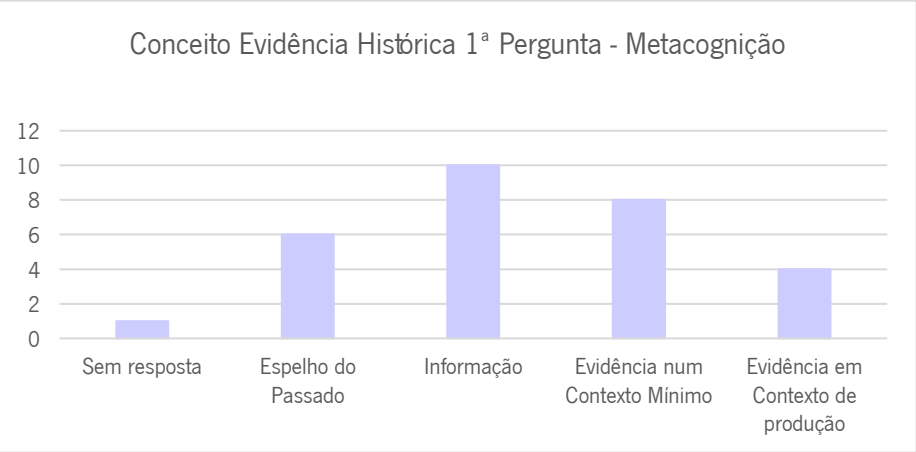
Evidência em Contexto de Produção: Os estudantes entendem que as fontes não são tidas como garantidas e, para se saber o que aconteceu no passado, é necessário questioná-las e cruzar diferentes mensagens. Por exemplo,

Francisco de Goya: "as fontes históricas podem ser utilizados para perceber o passado, analisando as suas datas e, fazendo a relação com o que está retratado, dando indicações da época de que se tratam e o que estaria a acontecer na altura"

Rosa Bonheur: “podemos utilizar as fontes históricas como base de pesquisa para saber o que aconteceu no passado, pois com quadros, esculturas, edifícios e textos, conseguimos retirar informações de cada um que se complementam”

Em termos de distribuição de frequência das ideias finais dos 29 estudantes em relação à primeira questão sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica, a maioria das ideias apresentadas foram categorizadas como Informação – 10 – seguidas das ideias de Evidência num Contexto Mínimo – 8. De seguida, foram 6 as ideias categorizadas como Espelho do Passado. Existiram, ainda, 4 estudantes com ideias categorizadas como Evidência em Contexto de Produção e 1 estudante que não respondeu à questão. Pode-se observar esta distribuição no Gráfico 7.

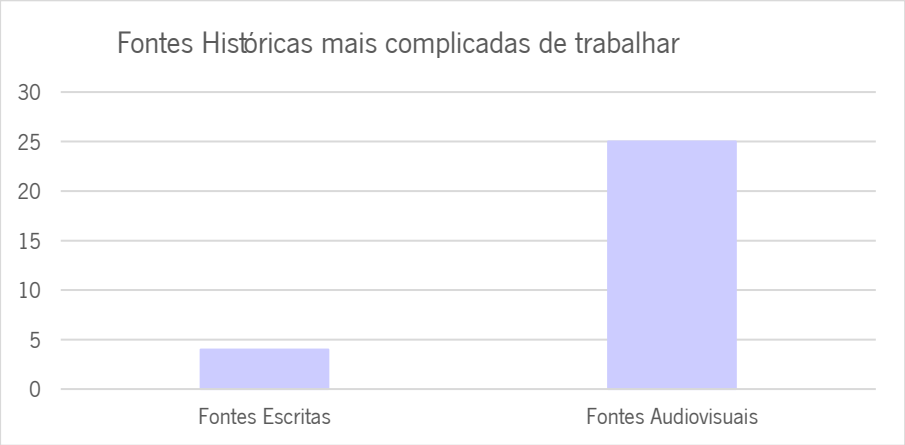
Gráfico 7 Categorização da Metacognição: Conceito de Evidência Histórica.



Com a construção e planeamento das tarefas que foram realizadas ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada, tencionou-se que os estudantes trabalhassem com fontes históricas díspares, com o propósito de desenvolverem o seu pensamento histórico e de observar que, feitas as perguntas mais adequadas e instigantes, e cruzando as fontes disponíveis, é-se capaz de responder a questões que, outrora, só julgavam possível com o apoio do texto informativo. Posto isto, os estudantes responderam a mais três questões de cariz metahistórico com respeito às dificuldades que tiveram na realização das tarefas em sala de aula com fontes históricas divergentes.

Para a segunda questão – Qual foi a fonte que achaste mais “complicada” de trabalhar? Justifica a tua resposta – criou-se o gráfico 8, que demonstra que tipo de fontes os estudantes excluíram, escritas ou audiovisuais:

Gráfico 8 Fontes Históricas mais complicadas.



Como apresenta o gráfico 8, a maioria dos estudantes – 25 – excluíram fontes audiovisuais, como fotografias, pinturas, vídeos e imagens que representassem monumentos. A exclusão das fontes audiovisuais deveu-se, maioritariamente, à falta de prática em aferir informação das mesmas, levando a que existisse uma menor compreensão no trabalho com as mesmas.

Existiram estudantes que excluíram as fontes pelo facto de apresentarem muita informação, isto é, uma breve explanação dos movimentos anteriores e as causas para o surgimento do movimento em estudo, assim como o contexto do movimento artístico que trabalharam. Esta justificação demonstra que os estudantes fragmentam o seu estudo, não interligando o contexto espacial e temporal dos numerosos movimentos artísticos que estudam, demonstrando o motivo por ter-se desenvolvido essa competência específica em sala de aula, como foi planeado na Intervenção Pedagógica Supervisionada, onde se procurou trabalhar o reconhecimento do "contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos. (A, B, C, D, F, I)" (Ministério da Educação, 2022, p. 2). Apresentam-se exemplos destas exclusões:

Alexandre Herculano: "o vídeo, pois misturava matérias anteriores e posteriores à que estávamos a trabalhar e não dava muitas informações"

Joseph Wright: "a fonte mais complicada de trabalhar foi a fonte 39 (vídeo de youtube) devido a apresentar bastante informação e tratar de diferentes períodos"

A maioria dos estudantes preferiu o estudo com fontes escritas uma vez que a densidade, a nível de informação, é maior e, assim, mais fácil de localizar o que era necessário para responder às questões. No entanto, existiram estudantes – 4 – que pensaram o contrário e excluíram os testemunhos escritos, pelo facto de conterem muita informação, o que transformava a análise das fontes mais complexa. Apresentam-se, assim, exemplos destas exclusões:

Camille Corot: “talvez o testemunho escrito, por conta de conter muita informação que não nos foi tão útil para o trabalho como poderia ser”

Honoré de Balzac: “a fonte que eu achei mais “complicada” de trabalhar foi um escrito de Coubert, pois era um pouco longo e as letras eram pequenas e perdia-me na assimilação. Contudo foi uma boa fonte, pois tinha muita informação útil”

A terceira questão transportou os estudantes para outro momento de reflexão sobre como decorreram as aulas da Intervenção Pedagógica Supervisionada. Esta questão procurou saber o que os estudantes aprenderam através do trabalho com fontes históricas que excluíram, sendo que, de modo global, as reflexões afluíram para parâmetros comuns.

De acordo com os estudantes, o trabalho com fontes diversificadas e em grupo surgiu como uma maneira divertida e criativa de aprender, como se observa nos seguintes exemplos:

Jean-François Millet: “ao início foi um pouco difícil mas depois o meu grupo e eu descobrimos que até foi fácil”

William Turner: “aprendi os novos estilos artísticos de uma maneira mais criativa e divertida de trabalhar em grupo. As fontes históricas que exclui fizeram me dar mais atenção no foco mais importante da fotografia”

Ademais, o foco da maioria dos estudantes foi o trabalho com as fontes históricas, demonstrando uma progressão do pensamento histórico dos estudantes sobre como é possível aprender sobre o passado. Algumas fontes históricas, antes vistas como impossíveis de trabalhar, em especial as fontes audiovisuais, começaram a ser compreendidas e interpretadas pelos estudantes. Assim, os mesmos demonstram ideias de Evidência em Contexto Mínimo, no momento que, ao invés de olharem para uma fonte e afirmarem que estas não detêm de qualquer informação, eles começam a analisar essas fontes e a questionar as mesmas, cruzando as suas mensagens de modo a complementarem a sua informação. Por exemplo,

Camille Corot: “aprendi que é possível trabalhar com todas as fontes, desde que as usemos de forma correta. Como também pequenos detalhes que na hora em que excluímos, achamos não serem uteis, mas depois conseguimos utilizá-los de forma conveniente”

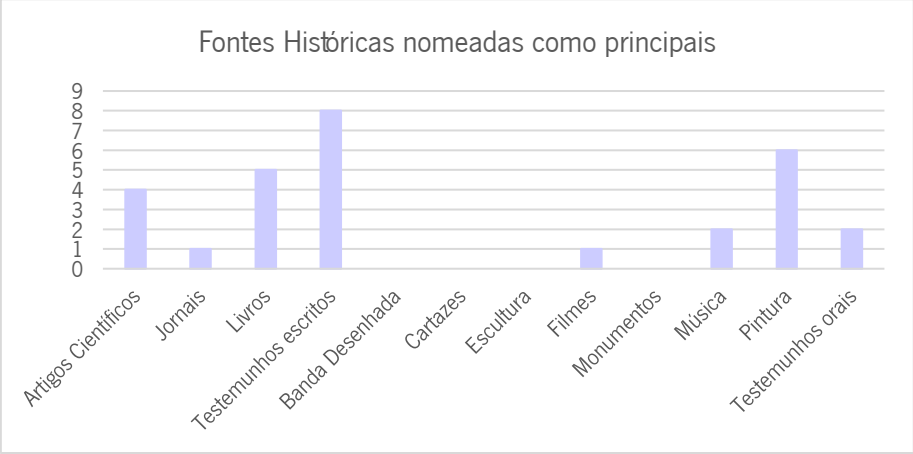
Eça de Queirós: “ao ter de trabalhar com as fontes históricas que tinha excluído anteriormente aprendi que às vezes por muito que tenhamos a certeza de que aquela fonte não está ligada ao que

procuramos, se aprofundarmos e investigarmos bem provavelmente está e vai nos ajudar na execução do trabalho"

Por fim, a última questão realizada no questionário sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica também foi realizada no levantamento de ideias prévias – Ordena as seguintes fontes da mais importante (1) para a menos importante (11): justifica a tua exclusão. Esta questão requer compreender como os estudantes encaram as diversas fontes históricas que os auxiliaram ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada, ordenando-as de "mais ou menos importantes" para se estudar História e como justificaram as suas exclusões.

Em primeiro lugar são apresentadas as fontes históricas com que os estudantes foram deparados e a quantidade de vezes que essas fontes foram consideradas como mais importantes (1), através do seguinte gráfico:

Gráfico 9 Fontes Históricas nomeadas como principais.



Atendendo ao gráfico 9, os Testemunhos Escritos são as fontes que os estudantes entendem como mais importantes – 8, seguidas da Pintura – 6 estudantes e Livros – 5 estudantes. De seguida, 4 foram os estudantes que escolheram os Artigos Científicos como fonte mais importante, seguido de 2 estudantes que escolheram a Música e os Testemunhos Orais como fontes mais importantes, sendo que os Jornais e Filmes foram escolhidos por 1 estudante, sobrando, assim, a Banda Desenhada, os Cartazes, a Escultura e os Monumentos sem nenhuma escolha.

Observando estas escolhas e relacionando-as com os níveis de progressão das ideias dos estudantes face à primeira questão da metacognição a nível do conceito metahistórico, é possível testemunhar que os estudantes privilegiam as fontes que fornecem uma considerável porção de

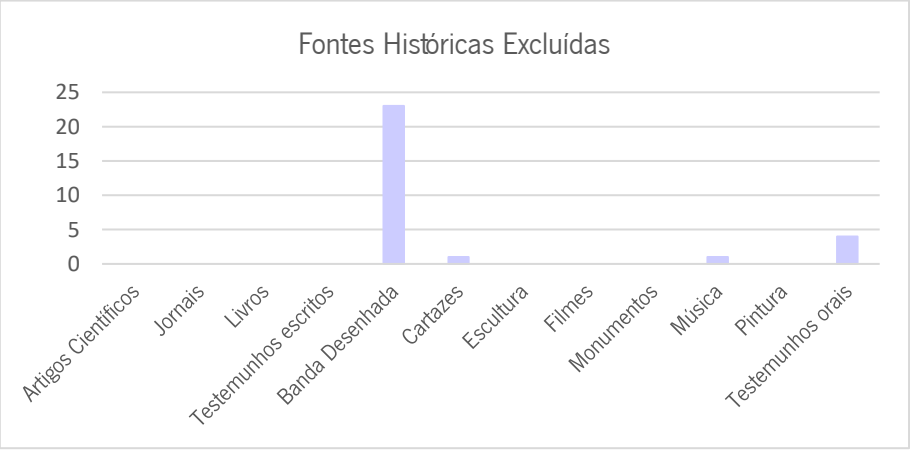
informação considerada como irrefutável e um espelho para o passado, suportando as ideias que fizeram emergir as categorias de Informação e Espelho do Passado. No entanto, a diversidade das escolhas dos estudantes interliga-se com a ideia de Evidência num Contexto mínimo, no momento que os estudantes entendem que a fonte histórica pode se desdobrar e com ela entenderem certos aspetos da sociedade vigente.

As fontes escritas continuam a ser o cerne da preferência dos estudantes, no entanto, é necessário relacionar as escolhas aqui feitas pelos estudantes, com as Aprendizagens Essenciais do 11º ano de Escolaridade de História da Cultura e das Artes, onde os estudantes devem procurar trabalhar e desenvolver o "saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar" (Ministério da Educação, 2022, p. 3).

Constata-se, assim, que as fontes que, anteriormente foram excluídas e deixadas de parte no levantamento de ideias prévias, na metacognição foram escolhidas como mais importantes, como é o caso da pintura e dos filmes, analisando, assim, que as escolhas dos estudantes se diversificaram com o trabalho em sala de aula e que o trabalho com obras de arte ajudou-os a melhor entendê-las e, assim, saber interpretá-las como se observou com as suas reflexões nas questões anteriores, onde todas as fontes passam a ser vistas como importantes, dependendo da forma como as estudam e utilizam.

Diversamente, são apresentados os dados recolhidos sobre as fontes que os estudantes excluíram – a fonte nº 12, através do seguinte gráfico:

Gráfico 10 Fontes Históricas excluídas.



Como se observa, a maioria dos estudantes – 23 – excluiu a Banda Desenhada, uma vez que pensam que esta fonte, por ser mais criativa, relaciona-se, em grande pormenor, com a imaginação, não existindo, assim, rigor histórico. Foram 4 os estudantes que excluíram os Testemunhos Orais, justificando

a eliminação desta fonte por ser uma fonte que nem sempre é fiável, uma vez que as pessoas podem alterar o que aconteceu incutindo, assim, um sentimento de incerteza para quem os escuta, não sabendo se pode, então, ser uma fonte confiável. Os Cartazes foram excluídos por 1 estudante, uma vez que são considerados uma fonte simples, no momento que não acarreta toda a informação necessária, assim como a Música, em virtude da preferência pelas fontes escritas que detêm de um maior número de informação. Sucedem exemplos de resposta sobre as fontes excluídas:

Banda Desenhada

Alexandre Herculano: "a banda desenhada por vezes é para audiências mais novas, logo, o tema abordado é simplificado e não dá as informações na totalidade ou explícitas o suficiente"

Camilo Castelo Branco: "excluí a Banda Desenhada pois apesar de ser uma forma mais "animada" de aprender sobre um determinado tema, considero que as outras fontes fossem mais "verdadeiras" e não haveria o problema de ser alterado"

Cartazes

Camille Corot: "exclui os cartazes pelo facto de na minha opinião um cartaz não consegue incluir toda a informação sobre qualquer tema, tendo tudo mais esquematizado"

Música

William Turner: "eu excluí a fonte da Música, porque dou mais importância a estruturas que estejam mais relacionadas e mais credíveis de optar por informação concreta como pinturas, livros, testemunhos, ..."

Testemunhos Orais

Alexandre Dumas: "a minha exclusão foi os testemunhos orais, porque na minha opinião, nem sempre são viáveis, algumas pessoas acabam por mudar um pouco a história, ou porque esquecem-se de pormenores que podem ser relevantes, ou acrescentam, modificando a história"

Edward Hopper: "excluí os testemunhos orais, pois penso que podem, por vezes, ser falsas, pois não há uma prova concreta"

Em adição, criou-se a seguinte tabela que retrata a ordenação das diversas fontes históricas realizadas por cada estudante, assim como o cálculo da sua moda, média e mediana:

Tabela 4 Dados Estatísticos em relação à segunda questão.

Metacognição	Artigos Científicos	Banda Desenhada	Cartazes	Escultura	Filmes	Jornais	Livros	Monumentos	Música	Pintura	Testemunhos Escritos	Testemunhos Orais
Moda	3	12	11	7	9	9	1	5	10	6	1	9
Média	4,2	11,3	9,6	5,6	7,2	6,7	4,4	4,6	8,1	3,6	3,5	6,6
Mediana	4	12	11	6,5	8,5	7,5	4	5	9	3	3	7

Esta tabela surge no âmbito de corroborar a análise descrita anteriormente, no momento que, através da observação dos dados estatísticos, constata-se qual é a valoração que os estudantes atribuíram, com maior frequência, às fontes. Assim, ao olhar para a moda, testemunha-se que as fontes com uma valorização mais positiva – atribuição de 1 – são fontes escritas, isto é, os Livros e os Testemunhos Escritos. A Banda Desenhada é a fonte histórica com a menor valoração – 12 – sendo que os Cartazes e a Música também possuem uma menor valoração, entre os 10 e os 11. Ao analisar os valores da média, observa-se que, a Banda Desenhada é a fonte com o valor mais próximo da moda, sendo que as fontes dos Livros e Testemunhos Escritos, anteriormente mencionadas, diferem de uma atribuição mais alta quando a média é calculada. Por fim, através da mediana, que demonstra o ponto central das escolhas realizadas pelos estudantes, testemunha-se que, a Pintura e os Testemunhos Escritos são as fontes com o valor de mediana mais baixo de valoração, que corresponde aos mais considerados pelos estudantes, e a Banda Desenhada e a Música são as fontes com a atribuição mais alta, isto é, menos valorizadas.

Observando o gráfico 10 e a tabela 4, notou-se que a maioria dos estudantes escolheu excluir a Banda Desenhada. Para além dos estudantes considerarem a Banda Desenhada uma fonte para as crianças, por se regerem pela imaginação, o facto desta fonte não ter sido trabalhada ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada, face a pretextos aprofundados nas Considerações Finais, promoveu a que estas ideias continuassem, tendo como exemplo:

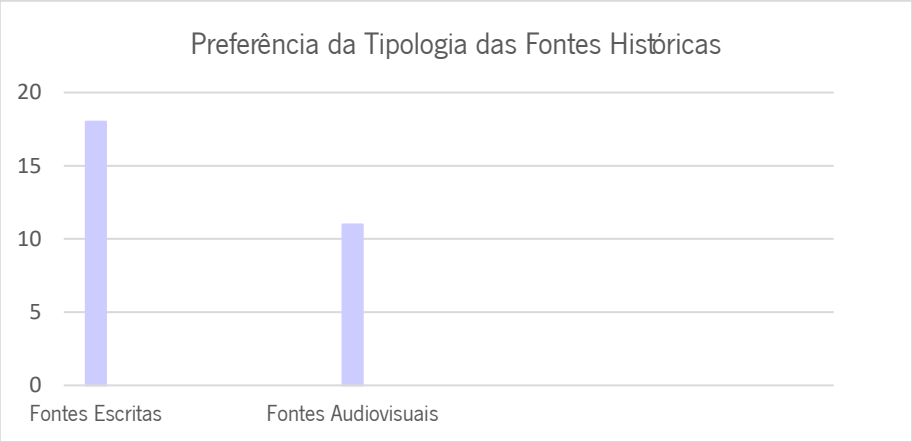
Honoré de Balzac: "exclui a Banda Desenhada, pois nunca trabalhei com nenhuma, então acho que não é a mais importante"

Ainda assim, existiu quem continuasse com a ideia de que todas as fontes são importantes, mesmo tendo excluído e justificado a sua escolha, demonstrando que as suas ideias encontravam-se em Evidência num Contexto mínimo, devido a todas as fontes serem utilizadas para saber o que aconteceu no passado. Exemplo deste pensamento:

Théodore Géricault: “na minha opinião, todas estas fontes são importantes, tendo cada uma delas uma função de demonstrar o que se passa na sociedade. Mas acabei por “excluir” a banda desenhada pois é um pouco mais difícil de obter conhecimento através dela”

Alude-se, por fim, para o gráfico 11, o qual demonstra a primazia dos estudantes perante as fontes escritas, as quais incluem os Artigos Científicos, os Jornais, os Livros e os Testemunhos Escritos em detrimento das fontes audiovisuais, que englobam a Banda Desenhada, os Cartazes, a Escultura, os Filmes, os Monumentos, a Música, a Pintura e os Testemunhos Orais.

Gráfico 11 Tipos de Fontes Históricas privilegiadas.



Cruzamento de dados das Ideias Prévias e Metacognição

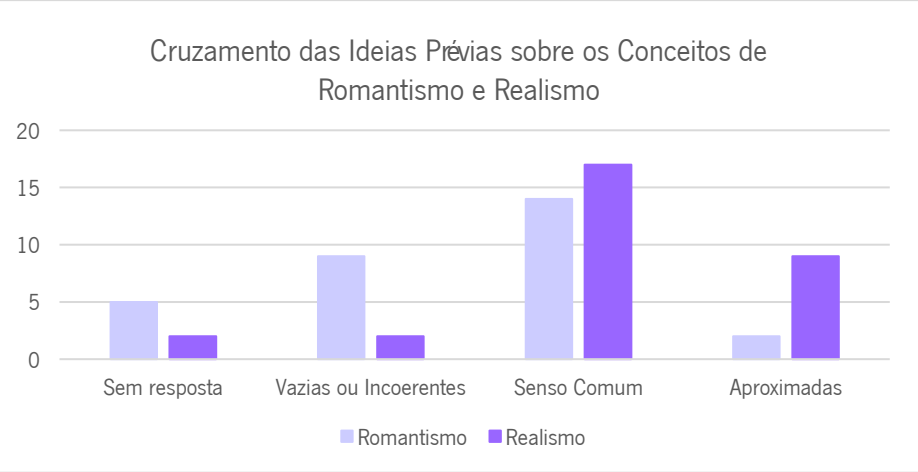
Este tópico de estudo analisou alguns dos exercícios realizados nestes dois momentos de grande importância para a execução desta investigação. Os exercícios relacionados com a realidade histórica substantiva foram as Palavras Cruzadas Ao Contrário, do levantamento de ideias prévias, e os Verdadeiros e Falsos da metacognição. Em termos metahistóricos, foram analisadas as respostas às questões que surgiram em ambas tarefas – iniciais e finais, isto é, a questão que procurou saber como os estudantes podem utilizar as fontes históricas para saber o que aconteceu no passado e o exercício de ordenar as fontes históricas da mais importante para a menos importante.

Assim, antes de iniciar a análise, é necessário ter em atenção que o levantamento de ideias prévias foi respondido por 30 estudantes ao passo que, na metacognição, foram 29 os estudantes que responderam às questões.

Em termos substantivos, o levantamento de ideias prévias procurou compreender como eram as ideias dos estudantes no que respeita os conceitos de Romantismo e Realismo. Observando o gráfico

12, constata-se que o conceito de Romantismo categoriza-se, essencialmente, em ideias de Senso Comum (14 estudantes) e Vazias ou Incoerentes (9 estudantes). Em contrapartida, a maioria das ideias dos estudantes relativamente ao conceito substantivo de Realismo focalizam-se nas categorias de Senso Comum (17 estudantes) e Aproximadas (9 estudantes).

Gráfico 12 Cruzamento das Ideias Prévias sobre os Conceitos de Romantismo e Realismo.



Desse modo, denota-se que as ideias dos estudantes quanto aos conceitos substantivos demonstravam uma maior progressão do conceito de Realismo em detrimento do conceito de Romantismo. A pergunta que surge no ar é, e em relação à metacognição, estes resultados sofreram alterações? Observando a tabela 5, constata-se que, dentro das respostas verdadeiras, duas foram as respostas em que os estudantes mais erraram, ambas relacionadas com o Realismo, uma vez que os estudantes possuíram uma visão unilateral do conhecimento, demonstrando que as suas ideias ainda se encontram fundamentadas na categoria de Senso Comum. Em contrapartida, nas respostas falsas, existem duas questões sobre o movimento artístico do Romantismo em que os estudantes mais erraram e uma questão sobre o movimento artístico do Realismo. As questões de temática romântica voltaram-se para as características específicas do estilo artístico, apresentando alguma dificuldade na assimilação de algum vocabulário específico, no entanto, mesmo com esta dificuldade, a maioria dos estudantes mostrou uma assimilação desse vocabulário, demonstrando uma progressão ao desaparecimento de ideias que fizeram emergir as categorias de ideias Vazias ou Incoerentes e de Senso Comum, reforçando a categoria de Aproximadas, já que conseguiram desenvolver uma das Competências Específicas proposta no Plano de Aula, a utilização, "em cada área artística, vocabulário específico. (A, B, C, D, F, I)" (Ministério da Educação, 2022, p.3). Em relação à questão de teor realista, a maioria dos estudantes errou por uma questão de leitura e interpretação, uma vez que as obras realistas não podem ser

consideradas como idealistas, no entanto a perceção dos estudantes aquando da resposta era que o Realismo utilizou a revolução industrial como motivo das suas pinturas.

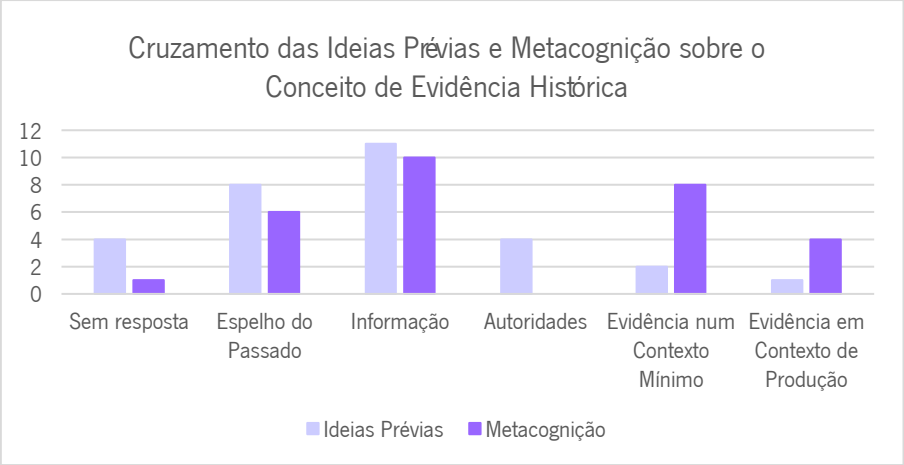
Tabela 5 Resultados do Exercício de Verdadeiros e Falsos.

	Nº das Questões	Conceito Abordado	Acertadas		Erradas
VERDADEIRO	5	Romantismo	29		0
	6	Romantismo	29		0
	7	Realismo	29		0
	8	Realismo	4		25
	9	Realismo	17		12
	11	Realismo	29		0
	12	Realismo	21		7
	Nº das Questões	Conceito Abordado	Acertadas		Erradas
			Justificadas	Não Justificadas	
FALSO	1	Romantismo	15	1	13
	2	Romantismo	24	2	3
	3	Romantismo	16	0	13
	4	Romantismo	23	1	5
	10	Realismo	9	1	18

Assim, o que se constata é que, o conceito de Realismo era o que se apresentava num nível maior de progressão de ideias dos estudantes no início da Intervenção Pedagógica Supervisionada, não tendo apresentado grande progressão durante esta intervenção e investigação, uma vez que as ideias dos estudantes continuam ancoradas na categoria de Senso Comum. Em contrapartida, as ideias face ao conceito de Romantismo progrediram de ideias Vazias ou Incoerentes para ideias pautadas em Senso Comum e, nalguns casos, Aproximadas.

Introduzindo a análise de cariz metahistórico, procurou-se analisar, em primeiro lugar, a questão número 1 – "De que forma podemos utilizar as fontes históricas para saber o que aconteceu no passado". De acordo com a análise realizada às ideias prévias, as ideias dos estudantes presentes nas respostas a esta questão foram categorizadas em 5 categorias: Espelho do Passado, Informação, Autoridades, Evidência num Contexto Mínimo e Evidência em Contexto de Produção. Contrariamente, na metacognição surgiram, em menor escala, 4 categorias de ideias: Espelho do Passado, Informação, Evidência num Contexto Mínimo e Evidência em Contexto de Produção. Nos seguintes gráficos demonstra-se a distribuição das ideias pelas categorias que emergiram:

Gráfico 13 Cruzamento das Ideias Prévias e Metacognição sobre o Conceito de Evidência Histórica.



Observando atentamente os gráficos, o número de estudantes que inicialmente não respondeu – 4, diminuiu no levantamento das ideias finais para apenas 1 estudante que não forneceu resposta. As ideias de Espelho do Passado também diminuíram com o levantamento das ideias finais, tendo começado com 8 ideias e terminado com 6 ideias. A categoria de Informação obteve uma diferença mínima entre os dois momentos, sendo que, no levantamento de ideias prévias foram categorizadas 11 ideias e na metacognição, 10 ideias. A categoria de Autoridades foi utilizada, exclusivamente, para a análise das ideias prévias, sendo 4 as ideias dos estudantes aqui inseridas. Em contrapartida, a categoria de Evidência num Contexto Mínimo aumentou na metacognição, tendo começado nas ideias prévias com as ideias de 2 estudantes e terminado com 8 estudantes que possuem estas ideias. Por fim, também a categoria de Evidência em Contexto de Produção aumentou, iniciando a sua jornada com a ideia de 1 estudante e terminando com 4 estudantes com ideias categorizadas neste último ponto de progressão.

O que se observa desta análise é que, entre ambos os momentos, a Informação é o nível de progressão de maior dimensão. Ademais, constata-se que as ideias dos estudantes acerca do conceito de Evidência Histórica progrediram satisfatoriamente, demonstrando que é necessário insistir no trabalho contínuo com os estudantes em sala de aula, uma vez que os mesmos são capazes de trabalhar e analisar diferentes fontes históricas, cruzando as suas mensagens de modo a criarem evidência.

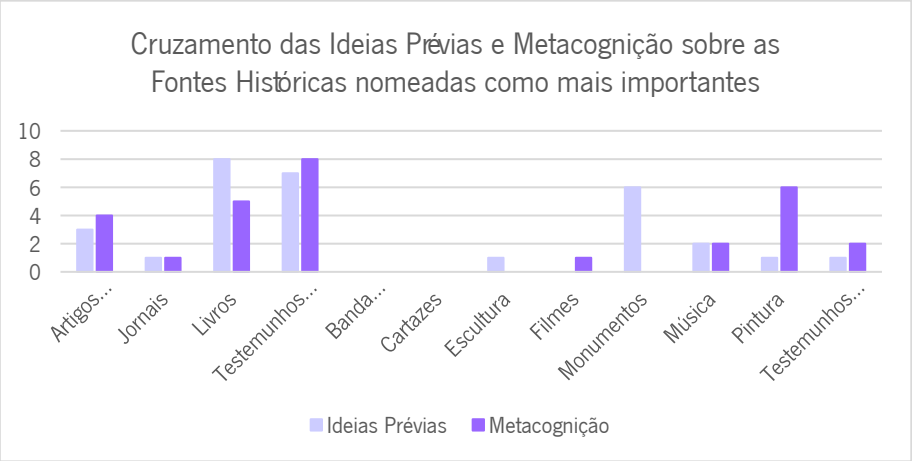
A segunda questão procurou ver respondido três aspetos importantes: as fontes que os estudantes ordenaram como mais importantes; as fontes que os estudantes ordenaram como menos importantes e o tipo de fontes que os estudantes preferem: escritas ou audiovisuais.

Observando e relacionando os dados obtidos, os Testemunhos escritos foram a fonte que dispôs de uma escolha idêntica ao longo destes dois momentos, sendo que no levantamento de ideias prévias

7 estudantes selecionaram-na e na metacognição foi escolhida por 8 estudantes. Os Livros foram outra fonte escolhida pelos estudantes em grande quantidade, sendo que no levantamento de ideias prévias 8 estudantes priorizaram os Livros e, na metacognição, foram 5 estudantes. Outras fontes também continuaram a ser escolhidas entre estes dois momentos, como os Artigos Científicos, os Jornais, a Música e os Testemunhos Orais. A Escultura (1 estudante) e os Monumentos (6 estudantes), fontes escolhidas durante o levantamento de ideias prévias não foram assinaladas na metacognição. Pelo contrário, o filme que não foi escolhido no questionário de ideias prévias, dispôs da escolha de 1 estudante na metacognição. A maior disparidade visível nestes gráficos foi a escolha da pintura. Inicialmente, a pintura foi escolhida por 1 estudante e, após a lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada, foram 6 os estudantes que optaram por esta fonte.

Tendo em atenção o primeiro aspeto, segue, o gráfico acerca das fontes que foram consideradas como mais importantes:

Gráfico 14 Cruzamento das Ideias Prévias e Metacognição sobre as Fontes Históricas nomeadas como mais importantes.



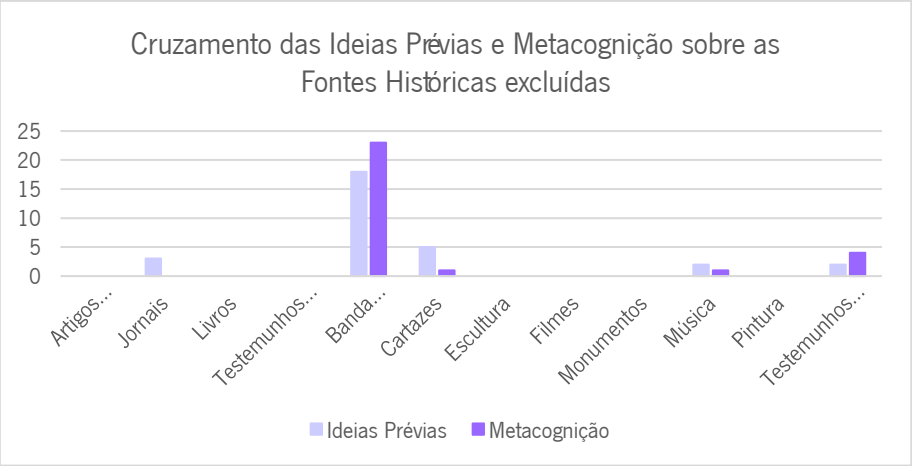
Como se denota, existiram mudanças com a lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada, constatando que a maior diferença se encontra na escolha da pintura, a qual pode ser justificada pelo trabalho que os estudantes tiveram ao aprender a analisar estas obras de arte e, assim, a conseguirem dar significado à fonte histórica da pintura.

Cruzando os dados analisados no gráfico 15, os estudantes excluíram um menor aglomerado de fontes entre o levantamento de ideias prévias e a metacognição. Retirando as fontes que não foram nomeadas nos dois momentos: Artigos Científicos, Livros, Testemunhos Escritos, Escultura, Filmes, Monumentos e Pintura, os Jornais foram a única fonte escolhida no questionário inicial que não foi excluída na metacognição. Os Cartazes e a Música fruíram de maior exclusão aquando das ideias prévias,

tendo na metacognição sido escolhidas por, apenas, 1 estudante. Assim, as fontes que dispuseram de um aumento de escolhas na metacognição foram a Banda Desenhada e os Testemunhos Orais, com 23 estudantes e 4 estudantes, respetivamente. Analisando as escolhas dos estudantes, observou-se que os estudantes centraram-se nas fontes que não foram tão trabalhadas ao longo das aulas da lecionação Pedagógica Supervisionada.

Apresenta-se, de momento, os gráficos que vêm respondido o segundo aspeto a analisar:

Gráfico 15 Cruzamento das Ideias Prévias e Metacognição sobre as Fontes Históricas excluídas.

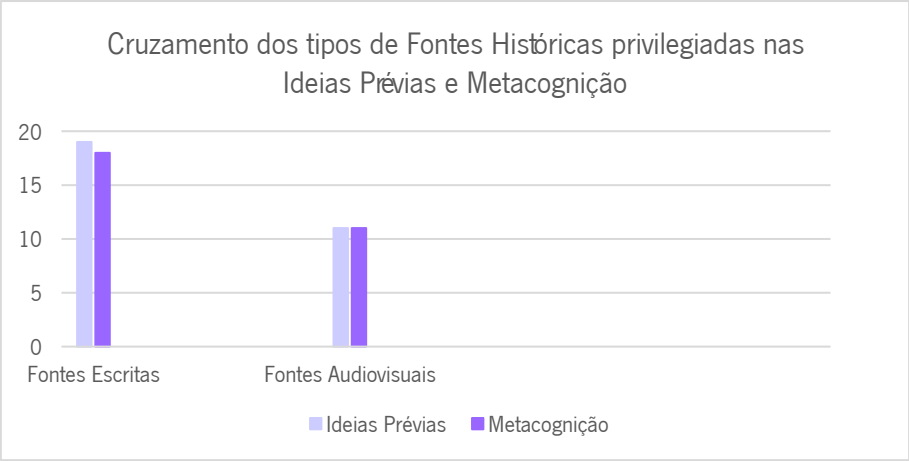


Assim, observando os 2 gráficos e a posterior análise, o que se constata é que estes estudantes têm capacidade de interpretar e analisar diversas e distintas fontes históricas, através do questionamento e cruzamento de mensagens, contando que estas fontes históricas sejam trabalhadas e estudadas em sala de aula, uma vez que, as fontes que os estudantes mais trabalharam foram as que eles selecionaram como mais importantes e, as que menos foram analisadas, foram as que eles excluíram.

Através da observação das tabelas 2 e 4, validam-se as afirmações até agora realizadas em relação a esta questão. Como se observa ao analisar ambas as tabelas, a Banda Desenhada, os Livros e os Testemunhos Escritos foram as fontes históricas que menos alterações sofreram na ordenação por parte dos estudantes. O facto dos dados de estatística se encontrarem com frequências distintas nas restantes fontes históricas demonstra que os estudantes desenvolveram ideias diferentes das que muniam no levantamento de ideias prévias. Tal acontecimento pode ser justificado pelo trabalho com diversas fontes históricas realizado ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Para concluir, é de mencionar que o tipo de fontes que os estudantes consideram como mais importantes continuam a ser as fontes escritas, uma vez que consideram a busca de informação mais fácil de averiguar aquando da análise destas fontes, todavia, as justificações realizadas ao longo da Análise de Dados demonstram que o estudo com Fontes Audiovisuais foi progredindo e sendo aperfeiçoado.

Gráfico 16 Cruzamento dos tipos de Fontes Históricas privilegiadas nas Ideias Prévias e Metacognição.



Considerações Finais

A criação deste Relatório é uma gota no meio do oceano que foi o Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Procura-se, nas Considerações Finais descrever, sucintamente, a lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada, no âmbito de ver respondida a questão de investigação aqui proposta, através da análise dos três principais momentos que pautaram este estudo – o levantamento de ideias prévias, a construção do pensamento histórico dos estudantes e a metacognição.

Para além de ensinar, um professor precisa de estar sempre a aprender. Este foi o mote durante o ano letivo vigente. Como professora, foi necessário aprender a observar, aprender a ensinar e, também, aprender sobre a História substantiva, mais sucintamente, História da Cultura e das Artes. Era uma disciplina sem um conhecimento histórico tão aprofundado que, inicialmente, fez com que a palavra desistir pairasse no ar. Mas nada é impossível e este Relatório é a prova viva disso. Estudou-se, planeou-se, implementou-se, trabalhou-se, construiu-se e, por fim, realizou-se a escrita deste que é apenas uma folha da árvore plantada.

Foram quatro as aulas lecionadas de noventa minutos cada, onde as conquistas, os desafios e as limitações estiveram sempre numa dança sem fim. Este foi o momento em que foi assumido o papel de observador, professor e investigador social.

A primeira observação realizada à turma que fez parte deste Relatório de Estágio foi a sua falta de participação, existindo um constante monólogo da professora cooperante durante as suas aulas. Por esse motivo, a palavra da professora era lei e os estudantes tomavam como certa, procurando, apenas memorizá-las. Em articulação com isso, o manual era o melhor amigo da turma, em especial, os longos e complexos textos de informação, que continham os conceitos substantivos todos resumidos, sem ser preciso trabalhar e "cansar a cabeça". As fontes serviam para embelezar o manual e, estudantes de Artes Visuais apreciavam estas fontes como mero adereço e não um vestígio que explica a sociedade da época e os seus densos pensamentos.

À luz das Aprendizagens Essenciais, optou-se por trabalhar o "Módulo 8 – A Cultura da Gare" (Ministério de Educação, 2022, p. 8), essencialmente, as características e aspetos dos estilos artísticos do Romantismo e Realismo, trabalhando a par com o conceito metahistórico de Evidência Histórica de modo que os estudantes pusessem "mãos à obra" com os vestígios que lhes eram facultados e, assim, questionassem, analisassem e interpretassem diversas fontes históricas, desenvolvendo a análise desta investigação num quadro qualitativo, descritivo e interpretativo, onde as ideias dos estudantes foram

analisadas de forma aberta, axial e seletiva fazendo emergir diversas categorias (Charmaz, 2009). Com este objetivo, empenhou-se ver respondida a seguinte questão de investigação:

1. Como é que os estudantes constroem Evidência Histórica e desenvolvem as suas ideias acerca deste conceito metahistórico com base em fontes de diverso suporte em torno da realidade artística do Romantismo e Realismo?

Esta questão será respondida enquanto se desenvolve uma reflexão sobre os objetivos propostos no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada:

1. Analisar as ideias prévias dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico de Evidência Histórica e aos respetivos conceitos substantivos inerentes à realidade substantiva em estudo.
2. Compreender as ideias dos estudantes acerca do conceito de Evidência Histórica construída com base em fontes de diverso suporte.
3. Aferir o modo como as ideias dos estudantes acerca de Evidência Histórica se foram transformando ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Para ver respondido o primeiro objetivo desta investigação foi realizado o questionário de levantamento das ideias prévias dos estudantes quanto aos conceitos substantivos de Romantismo e Realismo e ao conceito metahistórico de Evidência Histórica. Observou-se que as ideias dos estudantes sobre o conceito substantivo de Romantismo rondavam as ideias Vazias ou Incoerentes e o Senso Comum, uma vez que os estudantes confundiam este estilo com estilos passados como o Românico e faziam uma relação literal do nome do estilo e, assim, da sua definição, identificando este estilo como uma ligação para o amor e romance, e não para uma coletânea de emoções e sentimentos. Contrariamente, as ideias dos estudantes a respeito do conceito de Realismo pautaram-se por ideias de Senso Comum e Aproximadas, graças à designação da palavra ser, sumariamente, a resposta às características deste estilo artístico. Mesmo assim, continuaram a existir ideias Vazias ou Incoerentes, relacionando o Realismo ao toque do real, isto é, a 3 Dimensões. Observando os gráficos que fizeram parte da análise, constatou-se que o conceito substantivo de Realismo era o que se encontrava com maior nível de progressão em detrimento do conceito substantivo de Romantismo. Contudo, será que é com estas ideias e o grau de progressão com que os estudantes terminaram a Intervenção Pedagógica Supervisionada? Mais será analisado no terceiro objetivo. Em relação ao conceito metahistórico de Evidência Histórica, foram realizadas duas questões: a primeira procurava entender como as fontes históricas ajudavam a saber o que aconteceu no passado. As ideias dos estudantes fizeram emergir, na

grande maioria, as categorias de Espelho do Passado e Informação, uma vez que, para os estudantes, as fontes eram uma certeza que o passado existiu, nutrindo de informações que só podiam ser definidas como certas ou erradas. A segunda questão procurou entender como é que os estudantes classificavam diversas fontes históricas, quais excluíam e quais consideravam ser as mais importantes para estudar História. A grande maioria das exclusões centrou-se na Banda Desenhada e em fontes audiovisuais, uma vez que são fontes mais criativas e, nessa perspetiva, carecem de conhecimento histórico. Pelo contrário, a maioria dos estudantes primazia as fontes escritas, visto que são as mais idênticas ao texto informativo do passado e a recolha de informação é mais fácil de ser realizada. Através desta análise, trabalhou-se durante a Intervenção Pedagógica Supervisionada para as ideias dos estudantes conseguissem progredir e o seu pensamento histórico fosse desenvolvido.

O segundo objetivo foi implementado ao longo de quatro aulas de noventa minutos procurando, assim, desenvolver os conceitos acima referidos. Foram várias as atividades desenvolvidas, todavia, todas elas desenvolveram-se num fio condutor que procurou o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. As atividades procuraram mostrar aos estudantes como eram capazes de trabalhar com fontes históricas que, ao princípio, excluíram, analisando-as, questionando-as e interpretando-as, sempre num trabalho colaborativo, de modo a trabalharem a relação estudante-estudante e o desenvolvimento do debate em sala de aula. Estes exercícios não só se focaram no trabalho com o conceito metahistórico de Evidência Histórica que, indubitavelmente, foi o privilegiado, como se relacionaram com outros conceitos metahistóricos como explicação histórica, mudança e narrativa histórica, uma vez que, se os conceitos substantivos encontram-se em constante ligação, os conceitos metahistóricos também, dado que não são um ato isolado de aprender.

O terceiro objetivo pautou-se pela reflexão dos estudantes sobre o que aprenderam e como aprenderam. A metacognição foi recolhida na última aula lecionada para a Intervenção Pedagógica Supervisionada, dividindo-se em duas partes: uma parte substantiva e outra parte metahistórica. O primeiro exercício procurou ver respondido como tinham progredido as ideias dos estudantes relativamente aos conceitos substantivos do Romantismo e Realismo. Para tal, foi realizado um exercício de Verdadeiros e Falsos, onde o objetivo era compreender como os estudantes justificavam as respostas falsas que tinham assinalado. Mesmo sendo um exercício pouco usual para metacognição, entendeu-se que as ideias dos estudantes progrediram a respeito do conceito substantivo de Romantismo, uma vez que apresentaram um conhecimento geral e, outras vezes, específico de certo vocabulário, assim como das características deste estilo artístico. A progressão que se analisa é, essencialmente, a inexistência de ideias Vazias ou Incoerentes, e o aumento de ideias que foram categorizadas como de Senso Comum,

Aproximadas e, ainda, Históricas. Antagónico a esta análise, as ideias em relação ao conceito substantivo de Realismo mantiveram-se centradas em ideias de Senso Comum, progredindo, parcamente, para ideias Aproximadas e Históricas. A visão dos estudantes tende para apenas um lado da moeda, não considerando todos os aspetos a analisar, fazendo com que, duas das afirmações realizadas fossem tidas como, maioritariamente, erradas. Assim, as ideias prévias que, inicialmente, encontravam-se mais desenvolvidas no conceito substantivo de Realismo, estagnaram e houve uma progressão mais relevante em torno do conceito substantivo do Romantismo. Em relação ao conceito metahistórico de Evidência Histórica, foram realizadas quatro questões: duas perguntas iguais às realizadas no levantamento de ideias prévias e duas novas perguntas reflexivas. Em termos das ideias presentes nas respostas à primeira questão, observa-se uma considerável progressão das ideias dos estudantes, mantendo a primazia da categoria de Ideias de Informação, mas, também, progredindo para as categorias de Ideias de Evidência num Contexto Mínimo e Evidência em Contexto de Produção. Para além dos "saltos maiores", de quatro estudantes que não responderam, aquando do questionário de ideias prévias, a metacognição passou a ter apenas um estudante que não respondeu à questão. No entanto, mesmo esse estudante que não respondeu demonstrou uma progressão aquando da execução das restantes respostas às questões colocadas. A segunda questão pode-se relacionar com a quarta, uma vez que a maioria dos estudantes continuou a privilegiar as fontes escritas em detrimento das audiovisuais, visto que apresentam mais informação, na sua opinião. No entanto, existiram estudantes que excluíram fontes escritas, justificando a exclusão por estas serem muito densas e complicadas de analisar. A grande maioria das fontes excluídas centraram-se, de novo, na Banda Desenha, por ser uma fonte ligada à imaginação e falta de significado histórico. Mesmo assim, pensa-se que a grande exclusão desta fonte deve-se à falta de trabalho em sala de aula com a mesma, acontecimento prontamente justificado nas Limitações. Em relação à terceira questão, constata-se que os estudantes atenderam às expectativas inicialmente idealizadas. Os estudantes promoveram o trabalho em equipa, visto que fortaleciam as suas respostas devido a estarem todos a analisar e investigar, como disseram alguns estudantes, com precisão, as fontes históricas, assim como entenderam que a importância das fontes históricas não é fortalecida pela quantidade de informação prontamente visível, mas sim pela busca por essa informação através do questionamento e interpretação das fontes históricas.

Assim, e respondendo à questão de investigação, foi possível constatar que, se fizermos do estudante o centro da sua aprendizagem, o mesmo é "capaz de criar o seu próprio mundo e de evoluir, continuamente..." (Gago, 2012, p.15). Os estudantes conseguiram quebrar o monólogo existente entre o professor e criar momentos de debate em sala de aula, assim como deixaram os longuíssimos textos

informativos e passaram a recolher dados nas distintas fontes históricas propostas nas diversas tarefas de sala de aula. Estudantes de História da Cultura e das Artes demonstraram como se "sabe-ver", "sabe-ouvir" e "sabe-fazer", uma vez que empenharam-se na construção de Evidência Histórica através de fontes como pinturas, música, monumentos, entre muitíssimas outras. No entanto, não é de esquecer que este trabalho não foi fácil e que, se for continuamente implementado, através de uma aprendizagem significativa, os estudantes conseguirão estar sempre a progredir e a sofisticar as suas ideias e pensamento histórico.

Atendendo que, ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada, foi implementado o Modelo de Aula-Oficina de Isabel Barca (2004; 2021b) procurou-se, também, realizar um momento de Metacognição, passando, de momento, a falar na 1ª pessoa.

O que aprendi com a lecionação da Intervenção Pedagógica Supervisionada?

Aprendi que, com dedicação, empenho e vontade tudo é possível. A prática do modelo de Aula-Oficina (Barca, 2004; 2021b) demonstrou como é exequível partir das ideias dos estudantes para compor um plano de aula que, para além de histórico, vai ao encontro ao que os estudantes vivenciam.

Além do mais, aprendi que, mesmo existindo o distanciamento entre professor-estudante, não é necessário existir uma relação distante. Conheci todos os meus estudantes e com isso pude ter em atenção as suas especificidades em sala de aula e manter sempre uma relação de abertura e melhoria das minhas aulas, procurando, não só fazer os meus estudantes progredirem numa espiral ascendente, como eu também.

Aprendi que sou capaz de ensinar e mostrar aos estudantes que História não é o mesmo que passado, pois já não existe, é o que construímos através da nossa criatividade e mente pensante com os vestígios deixados pelo passado. No entanto, também aprendi que os quatro tempos letivos de noventa minutos não levam ao total desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, uma ideia que tinha no meu primeiro ano de mestrado, dado que deve ser um processo contínuo e árduo de estudo e trabalho com as fontes históricas diversas e distintas, o seu questionamento, a sua análise, a sua interpretação e o seu cruzamento de mensagens divergentes.

Como cresci?

Para crescer é preciso saber (re)construir-me. Com o estágio profissional e o Relatório de Estágio tive a oportunidade de me reconstruir enquanto pessoa, mas, sobretudo, de me construir enquanto professora. Sair das cadeiras de estudante e por o pé no palco, sem retirar o palco a quem realmente o merece, os estudantes, mostrou-me que, para ensinar, preciso de estar sempre no ativo e repensar a maneira como quero lecionar, afastando-me da tradição e procurar a "inovação" através da Educação Histórica.

Limitações?

Desde novembro de 2022 que o país registou uma nova vaga de contestações por parte dos professores, em prol da valorização da profissão docente (Tiago, 2023). Este período de greves alterou o ano letivo para os professores, funcionários e estudantes, mas, também, para os professores estagiários.

Estava previsto iniciar a prática da minha Intervenção Pedagógica Supervisionada na segunda semana de janeiro de 2023, contando com cinco tempos letivos de noventa minutos. Infelizmente, com o encerramento das escolas, as aulas foram sendo adiadas e, por esse motivo, atrasadas.

Das cinco aulas de noventa minutos que iria lecionar, precisei de encurtar para quatro, uma vez que a professora supervisora necessitava desse tempo letivo. Por este motivo, o plano de aula que, inicialmente, ia ser implementado, sofreu algumas alterações, como o corte e trabalho com fontes como a Banda Desenhada. Inicialmente estava previsto que os estudantes construíssem uma Banda Desenhada através do trabalho e das fontes que foram analisando e interpretando. O objetivo deste exercício seria demonstrar aos estudantes que a Banda Desenhada, fonte dispare das habituais, pode ser construída como um meio de aprendizagem e não só de diversão. A não realização deste exercício teve consequências no pensamento dos estudantes, uma vez que, como é visível no Capítulo III – Análise de Dados, os estudantes continuaram a excluir a Banda Desenhada com o pretexto de nunca a terem trabalhado e de ser um meio apenas para entretenimento.

É de acrescentar que, com as greves, existiu um atraso entre a primeira aula, que decorreu no início de janeiro e as restantes aulas, que foram lecionadas em finais de janeiro e fevereiro. Com isto, os estudantes tiveram imenso tempo sem a conexão das duas aulas, o que também motivou para o atraso dos trabalhos em grupo e o próprio desenvolvimento do pensamento histórico, visto que, o trabalho com a turma ficou estanque de umas aulas para as outras. No entanto, procurou-se trabalhar o melhor

possível de forma que existisse uma progressão, sempre em espiral ascendente, das ideias dos estudantes.

Sugestões?

Procurou-se construir um Relatório que pudesse ingressar nos notáveis estudos que fazem parte do campo da Educação Histórica. Como existe sempre espaço para melhorar e progredir, penso que o estudo com estudantes de História da Cultura e das Artes deva ser aprofundado, dado que são estudantes que precisam de aprofundar os seus sentidos – visão, audição, tato... - ao mesmo tempo que fazem sentido ao que estudam.

A nível pessoal, sugiro que, numa próxima investigação, seja realizado com os estudantes a construção das suas próprias fontes históricas e que delas questionem, interpretem e analisem, de modo a criarem uma narrativa histórica descritiva e explicativa que os faça progredir tanto ao nível do pensamento histórico como da consciência histórica. De modo a dar continuidade a este estudo, tal fonte a ser construída deveria ser uma Banda Desenhada, posto que estes estudantes fazem sentido da História a trabalhar com os vestígios do passado.

Bibliografia

Alves, L. A. M. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje, 5*(9), 9-30. ANPUH – Associação Nacional de História.

Ashby, R. (2003). O Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. Em I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.

Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, 22, 151-170. Editora UFPR.

Barca, I. & Cainelli, M. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, *44*.

Barca, I. & Gago, M. (2000). De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. *Cadernos Pedagógicos-Didáticos A.P.H., 23*. APH Associação de Professores de História.

Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(1), 239-261. CEEP – Universidade do Minho.

Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15* (1), 91-100. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Barca, I. (2001a). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Em I. Barca (Org.), *Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica: Perspetivas em educação histórica*. Centros de Estudo em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Barca, I. (2001b). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras, 2*, 13-21.

Barca, I. (2004a). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. Em I. Barca (Org.), *Para uma educação Histórica de Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 131-146. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Barca, I. (2004b). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspetiva, 22*(2), 381-403. http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar*, 93-112. Editora UFPR.

Barca, I. (2010). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las ciências sociales, 10*.

Barca, I. (2013). Educação histórica e história da educação. Em J. P. A. Nunes & A. Freire (Coords.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados*, 315-333. Universidade de Coimbra.

Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista, 35*(74), 109-126. DOI: 10.1590/0104-4060.64403

Barca, I. (2021a). Educação Histórica: Desafios Epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. Em L. A. M. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar.* CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Barca, I. (2021b, Outubro 13). *Educação Histórica e Cidadania: que limites e diálogos?* [Sessão de conferência]. EDHIlab – Educação Histórica: Laboratório, Portugal

Barca, I. (2022), À conversa com Peter Lee e Rosalyh Ashby sobre Educação Histórica e Cidadania. Em M. A. Schmidt & I. Barca (Orgs.), *Pensamento Histórico e Humanismo.* Was Edições.

Barros, R. (2008). O uso da imagem na aula de história. Em I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Baumgarten, L. (2022), Formação inicial e continuada: a educação histórica como forma de construir a consciência histórica de estudantes e professores(as) do Estado de Alagoas. Em M. A. Schmidt & I. Barca (Orgs.), *Pensamento Histórico e Humanismo.* Was Edições.

Black, M. L. (2011). *History Teaching today: approaches and methods*. Printing Press.

Blanning, T. C. W. (2000). *El siglo XIX*. Oxford University Press.

Branco, A. M. V. (2016). O Nacionalismo nos séculos XVIII, XIX e XX: o princípio construtivo da modernidade numa perspectiva histórico-filosófica e ideológica. Um caso paradigmático: A Alemanha. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health, 36* (14). https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8288

Cainelli, M. & Tuma, M. (2008). Educação Histórica: iniciando crianças na arte da construção do conhecimento histórico. Em I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Cainelli, M. (2021). A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. Em L. A. M. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas*

Internacionais de Educação Histórica, 45-56. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Cantanhede, F., Gago, M. & Torrão, P. (2022). *O Fio da História. No fio da educação: caminho(s) para aprendizagens significativas. História – 8.º Ano* (1ª ed.). Texto Editores.

Chapman, A. (2017). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. Routledge.

Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o Pensamento Histórico: Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. LAPEDUH/UFPR.

Chapman, A. (2021a). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. Em L. A. M. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar.* CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Chapman, A. (2021b). Introduction: Historical knowing and the 'knowledge turn'. In A. Chapman (Ed.), Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge. UCL Press.

Chapman, A. J. (2009). Understanding Historical Accounts: Theoretical and Research Contexts. In A. J. Chapman*, Towards and Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students´ideas about explaining variations in historical accounts,* 46-82. University of London.

Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Artmed.

Claudon, F. (1986). *Enciclopédia do Romantismo*. Verbo. Edições,

Collingwood, R. G. (2001). *A Ideia de História*. Editorial Presença.

Cooper, H. (2011). What Does it Mean to Think Historically in the Primary School?. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matter.* The Association for Historical Dialogue and Research

Decreto-lei Lei N. º 54/2018. *Diário da República I Série. 129* (2018 - 07 - 06) 2918 - 2928. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Decreto-lei Lei N. º 55/2018. *Diário da República I Série. 129* (2018 - 07 - 06) 2928 - 2943. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Egan, K. (1989). Layers of Historical Understanding. *Theory and research in social Education 17/04, 17*(4), 280-294 The College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies.

Evans, R. J. (2018). *A luta pelo poder: Europa 1815-1914*. Edições 70.

Facos, M (2011). *An Introduction to Nineteenth-Century Art.* Routledge.

Fernandes, E. M. & Maia, Â. (2001). Grounded Theory. Em E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas,* 49-76. Universidade do Minho.

Ferreira, M. J. de S. B. L. (2023). *A pintura Europeia no século XIX: comparação entre os estilos artísticos do Romantismo e do Realismo*. Universidade do Minho.

Finkelstein, S. (1954). *Realism in art*. International Publishers.

Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College.

França, J-A. (1990a). *A Arte em Portugal no século XIX: Volume 1*. Bertrand Editora.

França, J-A. (1990b). *A Arte em Portugal no século XIX: Volume 2*. Bertrand Editora.

Gago, M. & Ribeiro, A. I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*, *53*, 61-78. Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3

Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje, 5*(9), 76-93.

Gago, M. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. *Revista Hoje, 5*(9), 159-170. https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.245

Gago, M. (2020). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. *Roteiro, 45*, 1-18. https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21736

Gago, M. (2021). Investigação em Educação Histórica: a "autópsia" de um estudo baseado na teoria fundamentada – Grounded Theory. *REUNINA – A Revista de Educação Histórica da Faculdade Unina, 2*(4), 125-143.

Germinari, G. D. (2011). Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line, 42*, 54-70.

Guimarães, V. (1986). Do neoclassicismo ao realismo. *A grande arte na pintura, 4*, 721-960. Alfa.

Hadjinicolaou, N. (1973). *História da Arte e movimentos sociais*. Edições 70.

Henriques, B. A. S. de A. (2021). *O desenvolvimento da Evidência Histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo.* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra.

Hernández, M. R. (2022), Uma propuesta para evaluar el pensamiento histórico. Em M. A. Schmidt & I. Barca (Orgs.), *Pensamento Histórico e Humanismo.* Was Edições.

Hobsbawm, E. J. (1962). *A Era das Revoluções*. Weidenfeld & Nicolson.

Hodge, S. (2017). *Breve História da Arte*. Editorial Gustava Gili, SL.

Homem, A. C. (2005). *Do Romantismo ao Realismo*. *Temas da Cultura Portuguesa (Século XIX).* Fundação Engenheiro António Almeida.

Jackson, P. (2022). *The Art of Copying Art*. Springer Nature Switzerland.

James, M. (1997). *Realism*. Tate Gallery Pub.

Janson, H. W. & Janson, Anthony E. (1996). *Iniciação à História da Arte (2ª edição*) (J. L. Camargo, Trad.). Livraria Martins Fontes Editora.

Janson, H. W. (1989). *História da Arte* (J. A. F. de Almeida, M. M. R. dos Santos & J. M. Matos, Trads.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Janson, H. W. (1998). *História da Arte* (J. A. F. de Almeida, M. M. R. dos Santos & J. M. Matos, Trads.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Juchem, M. (2009). *Imagens e letras do realismo à vanguarda: intercâmbio de influências entre fotografia, pintura e literatura*. Porto Alegre.

Kroube, A. (2001). *História da Pintura: Do renascimento aos nossos dias*. Könemann.

Lagarto, M. de J. S. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º CEB* [Tese de Doutoramento}. Universidade do Minho.

Lee, P (2011). Why learn History? *Educar em Revista, 42*, 19-42. UFPR.

Lee, P. (2000). Progressão da compreensão dos alunos em História. Em I. Barca (Org.), *Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica: Perspetivas em educação histórica*. Centros de Estudo em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom*, 31-77. The National Academies Press.

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, 131-150. Editora UFPR.

Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. Em I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matter.* The Association for Historical Dialogue and Research.

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, (60), 107-146. DOI: 10.1590/0104-4060.45979

Legrand, G. (2001). *A Arte Romântica*. Edições 70.

Linda, N. (1971). *Realism*. Penguin.

Martins, E. de R. (2021). Educação Histórica: epistemologia, estética e ética. Em L. A. M. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 33-44. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Medeiros, L. P. & Medeiros, A. M. (2017). *Madame Bovary: a descontrução do eterno feminino na literatura francesa do século XIX.* IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais.

Michael, F. (2002). *Menzel's realism: art and embodiment in nineteenth-century Berlin*. Yale University Press.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (2022). Aprendizagens Essenciais. Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho. Aprendizagens Essenciais de História da Cultura e das Artes 11º ano de escolaridade. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_1_hca.pdf

Moreira, A. I. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Moreira, M. G. (2004). *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho.

Paula, J. A. (2008). A ideia de nação no século XIX e o marxismo. *Estudos Avançados, 22* (62), 219-235.

Piaget, J. (1970). *Structuralism*. Basic Books.

Pimental, A. F., Grunewald, D., Debicki, J., Favre, J. (2010). *História da Arte. Arquitetura, Escultura, Pintura.* MinervaCoimbra.

Pinto, H. (2012). Interpretação de fontes patrimoniais em educação Histórica. *História & Ensino, 18*(1), 187-218. Londrina. DOI: 10.5433/2238-3018.2012v18n1p187

Ribeiro, R. (2004). A nação na Europa: breve discussão sobre identidade nacional, nacionalismo e supranacionalismo. *Cadernos do Noroeste. Série sociologia*, 85-96. https://hdl.handle.net/1822/5646

Ruckstuhl, F. W. (1917). Idealism and Realism in Art. In *The Art World, 1*(4), 252-256.

Rüsen, J. (2021). Os Princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História. Em L. A. M. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar.* CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Salmi, H. (2008). *Nineteenth-Century Europe: A Cultural History*. Polity Press.

Schmidt, M. A. (2020). Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. *MÉTIS – história & cultura, 19*(38), 23-47. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.02

Schmidt, M. A. M. dos S. & Garcia, T. M. F. B. (2005). *Caderno Cedes, 25*(67), 297-308. http://www.cedes.unicamp.br

Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six*. Nelson Education.

Silva, M. da C. (2011). Educação Histórica: Perspetivas para o ensino de História em Goiás. *SAECULUM – Revista de História*, (24).

Silva, M. da C., Mendes, B. & Nicolini, C. (2021). A Aula-Oficina e as suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. Em L. A. M. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 101-114. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Simão, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos (Maringá. Online), 19* (1), 181-198. DOI 10.4025/dialogos.v19i1.1048

Simão, A. C. G. L. L. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Soares, E. M. (1990a). *Neoclassicismo, romantismo e realismo: Canaletto, Wilson, Reynolds, David.* Difusão Cultural.

Soares, E. M. (1990b). *Neoclassicismo, romantismo e realismo: Constable, Claude Lorrain, Courbet, Whistler.* Difusão Cultural.

Solé, G. (2021). A Educação Histórica em Portugal: percursos formativos e investigativos na Universidade do Minho. Em L. A. M. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 151-168. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Solé, M. G. P. S. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento* [Dissertação de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research (2ª ed.).* Sage.

Thomson, D. C. (1880). Realism in Painting. In *The Art Journal*, 6, 282-284.

Tiago, M. M. (2023, janeiro 18). Greve dos professores: exigências, duração e implicações sociais e económicas. ECO Sapo. https://eco.sapo.pt/2023/01/18/greve-dos-professores-exigencias-duracao-e-implicacoes-sociais-e-economicas/

Toscano, F. (2017, julho 7). *Tristão e Isolda de Wagner, um monumento ao amor transcendental*. Revista Será? https://revistasera.info/2017/07/tristao-e-isolda-de-wagner-um-monumento-ao-amor-transcendental-frederico-toscano/

Tuffelli, N. (2001). *A Arte no séc. XIX*. Edições 70.

Tulving, E. (1996). Foreword. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), *Metacognition. Knowing about knowing*. MA: MIT Press.

Veríssimo, M. H. O. Â. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário.* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Willig, C. (2008). Grounded Theory. In C. Willig (Ed.), *Introducing Qualitative Research in Psychology – Adventures in Theory and Method*, 34-51. Open University Press – McGraw – Hill Education.

Apêndices

Apêndice 1 – Levantamento de Ideias Prévias

Nome: _____ Nº__ Data: __/__/____

Levantamento de Ideias Prévias

Palavras Cruzadas Ao Contrário

*o que são palavras cruzadas: As palavras cruzadas são um jogo que consiste em preencher os espaços vazios de uma grelha com letras. Para se conseguir preencher esses espaços vazios, existe uma lista com a definição de cada palavra que se procura. Assim, o que tu tens de fazer é, exatamente, o contrário de um jogo normal de palavras cruzadas. Tens de criar a definição para as palavras que se encontram no jogo abaixo.

			R						
			E						
R	O	M	A	N	T	I	S	M	O
			L						
			I						
			S						
			M						
			O						

1._____

_____

_____

_____

2._____

_____

_____

_____

Boa sorte,

A professora Maria João.

Nome: _____ Nº__ Data: __/__/____

Levantamento Ideias Prévias

Fontes Históricas

1. **Responde** à seguinte questão:

De que forma podemos utilizar as fontes históricas para saber o que aconteceu no passado?

_____

_____

_____

_____

2. **Ordena** as seguintes fontes da mais importante (1) para a menos importante (11).

☐ Artigos científicos	☐ Filmes	☐ Música
☐ Banda Desenhada	☐ Jornais	☐ Pintura
☐ Cartazes	☐ Livros	☐ Testemunhos escritos
☐ Escultura	☐ Monumentos	☐ Testemunhos orais

2.1 **Justifica** a tua exclusão.

_____

_____

_____

_____

Boa sorte,

A professora Maria João.

Apêndice 2 – Plano de Aulas

Planeamento da aula Maria João Barbosa

Plano de aula nº4

11º ano de escolaridade, História da Cultura e das Artes.

Tempo: 90 minutos

Tema: Módulo 8
Subtema: A cultura da Gare – a velocidade impõe-se
Questões orientadoras: • Por que motivo o Romantismo constituiu uma aproximação ao passado mitificado da Idade Média? • Quais foram os países que levaram ao aparecimento da realidade artística do Romantismo? • Quais as características presentes na realidade artística do Romantismo europeu e português? • Quais os motivos que levam ao aparecimento de uma nova realidade artística: o Realismo? • Quais as características presentes na realidade artística do Realismo?
Conceitos substantivos: • Romantismo; • Arquitetura Revivalista; • Realismo; • Fotografia. **Conceito metahistórico:** • Evidência.
Recursos: • Fontes escritas; • Fontes iconográficas; • Material escolar; • Material de desenho; • Dispositivos Eletrónicos; • Quadro interativo; • Quadro branco e marcadores.
Objetivos gerais: • Compreender a importância da Idade Média para o surgimento de arquiteturas revivalistas; • Reconhecer o papel da Inglaterra, Alemanha e França no surgimento da realidade do Romantismo; • Caracterizar as realidades artísticas do Romantismo e do Realismo; • Entender a importância do advento da fotografia para o surgimento da realidade artística do Realismo.
Aprendizagens Essenciais:

- Compreender, nesta conjuntura de rutura, a sedução que o passado mitificado da Idade Média exerceu sobre os românticos, conduzindo ao aparecimento das arquiteturas revivalistas.
- Localizar as origens do romantismo: França, Alemanha e Inglaterra.
- Analisar a pintura romântica – o triunfo da emoção e da exaltação do eu à arte pela arte – explicando a sua evolução em Portugal.
- Contextualizar o realismo, relacionando-o com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia.

Domínio central:

- Interpretação de fontes históricas diversas e de obras artísticas para a construção da evidência histórica.

Competências Específicas:

- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos. (A, B, C, D, F, I);
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). (A, B, C, D, F, H, I);
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber- -ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar. (A, B, C, D, F, H, I);
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas. (A, B, C, D, F, H, I);
- Pesquisar e analisar, de forma autónoma e planificada, utilizando fontes de natureza diversa, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos. (A, B, C, D, F, I);
- Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico. (A, B, C, D, F, I);
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras). (A, B, C, D, F, H, I);
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos. (A, B, C, D, E, F, G, H, I);
- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais. (A, B, C, D, E, F, H, I).

Momento 0:

O momento 0 é o levantamento das ideias prévias dos estudantes do 11º ano sobre os conceitos substantivos de Romantismo e Realismo e o conceito metahistórico de evidência. Este levantamento foi realizado em dezembro de 2022.

Momento 1:

A professora começa a aula com a saudação aos estudantes e marcação de faltas. De seguida professora mencionará alguns elementos importantes sobre o Romantismo e o Realismo, de maneira a introduzi-los no tema a lecionar. Este momento terá a duração de vinte e cinco minutos.

Desenvolvimento:

Os elos mais fracos... ou então não...

A professora passará por todos os lugares da turma e mencionará um número de um a seis a todos os estudantes. Depois de mencionado o número, será pedido aos estudantes

que se juntem de acordo com os seus números, de modo que os trinta estudantes sejam divididos em seis grupos de cinco elementos cada.

Depois de sentados por grupos, a professora entregará duas folhas soltas a cada grupo. A primeira folha será recortada e terá um conjunto de fontes históricas diversas, enquanto a segunda folha terá um conjunto de questões.

Assim, a professora pedirá aos grupos que preencham o cabeçalho, leiam as questões da segunda folha e observem todas as fontes que lhes foram proporcionadas de modo a conseguirem responder à seguinte pergunta:

Quais são as duas fontes que pensam que não vos ajudam a responder às questões que vos foram facultadas? Justifiquem as vossas exclusões.

Esta atividade terá a duração de vinte minutos e, no fim do tempo, a professora pedirá ao porta-voz de cada grupo para, oralmente, mencionar a resposta do grupo. Assim, enquanto os porta-vozes falam, a professora colocará no quadro as suas exclusões.

Depois de colocadas todas as exclusões no quadro, a professora recolherá a maioria das fontes que não foram excluídas e mencionará aos estudantes que terão de trabalhar com as fontes que ainda estão na sua mesa de trabalho até ao final da aula.

No decorrer desta atividade, caso os estudantes precisem, a professora mencionará que páginas do livro poderão consultar:

Grupo 1 – 154 – 155, 160 - 163
Grupo 2 – 156 - 157
Grupo 3 – 158 - 159
Grupo 4 – 164 - 167
Grupo 5 – 168 - 173
Grupo 6 – 174 - 177

Será indicado que em caso de dúvidas poderão falar com a professora e, dependendo das fontes que ficaram, os estudantes poderão utilizar os seus dispositivos eletrónicos. Esta atividade durará trinta e cinco minutos.

Síntese:

Nos dez minutos finais da aula, a professora entregará o exercício de metacognição a todos os grupos, onde terão de ser eles a escrever o sumário da aula. No final da aula a professora recolherá os exercícios de metacognição, as fontes e a folha com as questões para continuarem o trabalho. Para além disso, também será mencionado que, para a aula do dia seguinte os estudantes devem, no momento que chegam, sentar-se com os elementos do mesmo grupo nos mesmos lugares, de modo a poupar tempo.

Avaliação: Formativa

- Capacidade do estudante para utilizar e analisar as diversas fontes disponibilizadas, conseguindo cruzar as suas mensagens.
- Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização das ideias-prévias.

Plano de aula nº5

11º ano de escolaridade, História da Cultura e das Artes.

Tempo: 90 minutos

Momento 1: A aula começará com a saudação aos estudantes e entrega das suas fontes. A professora dará quarenta minutos para concluírem a primeira atividade em grupo.
Desenvolvimento: **Com pés e cabeça** No final da atividade a professora mencionará aos grupos que devem criar um organizador gráfico sobre o seu tema. Para a execução desta atividade, os estudantes terão cerca de quarenta minutos.
Síntese: Nos últimos dez minutos, os estudantes voltarão a realizar o mesmo exercício de metacognição que na aula passada. Será lhes entregue as folhas com os seus exercícios e terão de escrever um sumário que identifique o que realizaram naquela aula.
Avaliação: **Formativa** • Capacidade do estudante para utilizar e analisar as diversas fontes disponibilizadas, conseguindo cruzar as suas mensagens. • Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização das ideias-prévias.

Plano de aula nº6

11º ano de escolaridade, História da Cultura e das Artes.

Tempo: 90 minutos

Momento 1: A aula começará com a saudação aos estudantes e marcação de faltas.
Desenvolvimento: **Agora é que são elas** Depois de terminada a síntese de cada grupo, a professora passará pelos lugares e voltará a e mencionar um número de um a cinco a todos os estudantes. Depois de mencionado o número, será pedido aos estudantes que se juntem com os seus novos grupos, de modo que os trinta estudantes sejam divididos em cinco grupos de seis elementos cada. Depois de se agruparem a professora passará a explicar a próxima atividade. Assim, os estudantes terão de explicar aos seus colegas os pontos essenciais do seu tema. Enquanto um estudante explica, os outros deverão tomar nota do que acham essencial. Quando todos terminarem de explicar, deverão criar um organizador mental com todas as ideias do grupo, que será criado em cartolinas, sendo facultadas as seguintes instruções: **Tendo em conta a explicação de cada grupo, criem um organizador mental sobre o Romantismo e o Realismo, onde mencionem:** • **O período em que estes movimentos apareceram;** • **Os locais de difusão das realidades artísticas;** • **As características de cada movimento artístico;**

- **Os aspetos que distinguem cada movimento artístico.**

No vosso organizador mental devem utilizar os seguintes conetores sempre que possível: porque, pelo contrário, porém, do mesmo modo, tal como, contribuiu, provocou. Todas as informações têm de ser justificadas, explicitamente, com base nas fontes.

Esta atividade será realizada durante sessenta minutos.

O Grande Showman

Depois de realizado o organizador mental, os grupos deverão colocar em cima das mesas os seus organizadores mentais. Cada grupo deverá passar por todos os organizadores e escrever nos seus *post-its*:

- Um ponto a melhorar;
- Um ponto espetacular.

Depois de escritos estes pontos, a professora recolherá os organizadores e os *post-its* e mencionará que na próxima aula os estudantes voltarão onde ficaram e que deverá existir um porta-voz de cada grupo para comentar sobre os seus *post-its* e sobre o seu organizador mental. Esta atividade durará cerca de vinte minutos.

Síntese:

Nos últimos dez minutos, os estudantes voltarão a realizar o mesmo exercício de metacognição que na aula passada. Será lhes entregue as folhas com os seus exercícios e terão de escrever um sumário que identifique o que realizaram naquela aula.

Avaliação: **Formativa**

- Capacidade do estudante para utilizar e analisar as diversas fontes disponibilizadas, conseguindo cruzar as suas mensagens.
- Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização das ideias-prévias.

Plano de aula nº7

11º ano de escolaridade, História da Cultura e das Artes.

Tempo: 90 minutos

Momento 1:

A aula começa com a saudação aos estudantes, marcação de faltas e entrega dos organizadores mentais e *post-its* aos estudantes. Os organizadores mentais serão afixados ao longo da sala e cada grupo deverá se dirigir ao seu organizador mental.

Desenvolvimento:

O Grande Showman

Depois de se dirigirem aos organizadores mentais, os grupos deverão refletir sobre o que foi escrito nos *post-its*, durante cinco minutos, para, posteriormente, tecerem comentários sobre as opiniões dos colegas. O resto da atividade terá duração de vinte minutos.

No final das reflexões dos grupos, a professora passará à síntese do tema do Romantismo e do Realismo através dos organizadores mentais dos estudantes.

De seguida, é exposto um exemplo de síntese que será mostrada aos estudantes e terá a duração de trinta minutos:

Por fim, nos trinta e cinco minutos finais, os estudantes realizarão o último momento de metacognição, que se resume na escrita do sumário, em grupo, e, por fim, na realização de um outro momento, desta vez, individual.
Síntese: Assim como nas aulas anteriores, nos dez minutos finais, os estudantes voltarão a realizar o exercício de metacognição.
Avaliação: **Formativa** • Capacidade do estudante para utilizar e analisar as diversas fontes disponibilizadas, conseguindo cruzar as suas mensagens. • Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização das ideias-prévias.

Apêndice 3 – Questões de Grupo

Grupo 1

Romantismo

Nome dos elementos: _____

_____

_____

Porta-voz do Grupo: _____

Questões:

Todas as respostas devem ser tidas com base nas fontes.

1. Quem produziu as fontes?
2. Qual o seu papel na sociedade?
3. Identifiquem os lugares de maior difusão do romantismo. Justifiquem a vossa resposta.
4. "Acima de tudo, os românticos perseguiram os extremos, buscando fronteiras da sensação e da emoção". Justifiquem esta afirmação.
5. O romantismo foi mais que um estilo artístico. Concordam com a afirmação? Justifiquem a vossa resposta.
6. Mencionem quatro características do romantismo. Justifiquem a vossa resposta.
7. Na vossa opinião, os românticos que prezavam a liberdade e os sentimentos seguiam, ou não, o rigor e os cânones clássicos? Justifiquem a vossa resposta.
8. Que questões gostariam de colocar às fontes?

Grupo 2

Ópera

Nome dos elementos: _____

_____

_____

Porta-voz do Grupo: _____

Questões:

Todas as respostas devem ser tidas com base nas fontes.

1. Qual é a inspiração da Ópera de Tristão e Isolda? Justifiquem a vossa resposta.
2. Que nome se dá ao texto utilizado para a Ópera? Justifiquem a vossa resposta.
3. O que é narrado no 3° ato da Ópera? Justifiquem a vossa resposta.
4. A Ópera deveria ser considerada uma «obra de arte total». Justifiquem esta afirmação.
5. "Não há género que mexa com mais força e violência no ouvinte, que é sempre, de alguma maneira, espectador". Justifiquem esta afirmação.
6. Mencionem quatro características da Ópera de Tristão e Isolda. Justifiquem a vossa resposta.
7. Dessas características, o que podes saber sobre o romantismo? Justifiquem a vossa resposta.
8. As fontes podem, ou não, suportar respostas a outras questões? Menciona essas questões.

Grupo 3

Romantismo Portugal

Nome dos elementos: _____

_____

_____

Porta-voz do Grupo: _____

Questões:

Todas as respostas devem ser tidas com base nas fontes.

1. Quem produziu as fontes?
2. Qual o seu papel na sua sociedade?
3. Mencionem quatro características do romantismo português

a) Na pintura e escultura

b) Na arquitetura

Justifiquem a vossa resposta.

4. Na vossa opinião, o Palácio da Pena é, ou não, uma arquitetura revivalista? Justifiquem a vossa resposta.
5. Quais os temas representados no romantismo português? Justifiquem a vossa resposta.
6. De que modo o revivalismo romântico em Portugal foi um aspeto político? Justifiquem a vossa resposta.
7. "Simão imaginou desvairadamente as quimeras que voejam, ora negras, ora translúcidas, em redor da fantasia apaixonada." De que maneira esta citação pode servir como resposta a uma das características do romantismo? Justifiquem a vossa resposta.
8. Como é que as fontes espelham a sociedade em que foram produzidas? Justifiquem a vossa resposta.

Grupo 4

Arquitetura Revivalista

Nome dos elementos: _____

_____

_____

Porta-voz do Grupo: _____

Questões:

Todas as respostas devem ser tidas com base nas fontes.

1. Quais as funções dos edifícios?
2. Porque se chama de arquitetura revivalista aos edifícios românticos? Justifiquem a vossa resposta.
3. É possível afirmar que o romantismo obteve influências de outros estilos? Justifiquem a vossa resposta.
4. Na vossa opinião, por que é que a arquitetura revivalista é denominada de arquitetura eclética? Justifiquem a vossa resposta.
5. Mencionem quatro características da arquitetura revivalista. Justifiquem a vossa resposta.
6. É correto afirmar que o romantismo é um estilo de arte totalmente novo? Justifiquem a vossa resposta.
7. Como é que as fontes vos ajudam a compreender a época em que foram construídas? Justifiquem a vossa resposta.
8. Que questões colocariam para tentarem saber mais acerca destas fontes?

Grupo 5

Realismo

Nome dos elementos: _____

_____

_____

Porta-voz do Grupo: _____

Questões:

Todas as respostas devem ser tidas com base nas fontes.

1. Quais os pintores realistas que identificas nas fontes?
2. Quais os temas presentes no estilo artístico do realismo?
3. Mencionem quatro características do realismo. Justifiquem a vossa resposta.
4. "Cada época deve ter os seus artistas, que a exprimem e a reproduzem para o futuro. Uma época que não soube se expressar através de seus artistas não tem o direito de ser expressa por artistas posteriores. Isso seria a falsificação da história". Justifiquem a afirmação.
5. A frase mencionada na questão 3 serve de crítica a algum movimento que já estudaram? Justifiquem a vossa resposta.
6. "Não é procurada a questão de se pintar para uma beleza "absoluta". O artista ou pinta a história, ou a sua alma... e é por causa disto que nenhum é julgado como moralista ou literário. Só deve ser julgado como pintor." Justifiquem esta afirmação.
7. Os artistas realistas eram adeptos, ou não, de um lugar que ditasse como deveria ser a sua formação artística? Justifiquem a vossa resposta.
8. Que questões gostarias de colocar a cada uma das fontes?

Grupo 6

Fotografia

Nome dos elementos: _____

_____

_____

Porta-voz do Grupo: _____

Questões:

Todas as respostas devem ser tidas com base nas fontes.

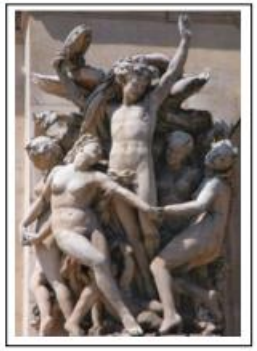
1. "O objeto e a imagem não são a mesma coisa". Justifiquem a afirmação.
2. Identifique 3 características da fotografia de Lewis Hine. Justifiquem a vossa resposta.
3. Por que motivo é estudado Lewis Hine? Justifiquem a vossa resposta.
4. A fotografia teve influência noutros tipos de arte? Justifiquem a vossa resposta.
5. Que tipo de funções podem ser exercidas pela fotografia (artísticos, sociais, educativos, políticos...)? Justifiquem a vossa resposta.
6. "A fotografia transmite o real, contudo pode ser adulterada". Concordam ou discordam com esta afirmação. Justifiquem a vossa resposta.
7. O que podem saber, e não saber, a partir da observação das fontes? Justifiquem a vossa resposta.
8. A fotografia como a vemos hoje foi uma mudança lenta ou rápida? Justifiquem a vossa resposta.
9. Que perguntas gostariam de fazer a estas fontes? Justifiquem a vossa resposta.

Apêndice 4 – Fontes Históricas utilizadas pelos grupos

Romantismo

Fonte 2 HISTORY OF IDEAS – Romanticism, The School of life.

Fonte 1 A Dança, Jean-Baptiste Carpeaux, grupo escultórico da fachada da Ópera de Paris, original no Museu d´Orsay, Paris, França, 1868.



Fonte 4 Art in History, Larry Silver.

«A este período deu-se o nome de Romantismo devido a uma forma literária, o "romance", uma narrativa vernácula medieval francesa, de cavaleiros e damas, que estava fora da tradição latina clássica. Ao recuperar o património francês (...) os artistas rejeitavam modelos normativos e universais e buscavam formas de expressão alternativas. Agora, os artistas afirmam a sua individualidade e reivindicam a autoexpressão. (...) A rejeição das tradições académicas e da herança clássica tornou-se a atitude padrão.»

Fonte 3 Art & Civilization, Edward Lucie-Smith.

Em termos históricos, o Romantismo é o sucessor dos cultos da Natureza e do sentimento, que surgiram no decorrer do século XVIII, mas agora com muitos elementos adicionais, por exemplo, o fascínio pelo passado remoto, especialmente pela Idade Média, e uma idêntica atração por culturas estrangeiras, particularmente as do Oriente. O Romantismo orgulhava-se das suas próprias contradições: por um lado, abraçava o livre-pensamento e, por outro lado, admirava o misticismo religioso. Acima de tudo, os românticos perseguiram os extremos, buscando fronteiras da sensação e da emoção. Foram atraídos pelo sobrenatural, pelo mórbido, pela melancolia e pelo cruel.

Fonte 10 minutos música do século XIX, Leya.

https://d.docs.live.net/d5593716f47d445b/Ambiente%20de%20Trabalho/Mestrado%20Ensino%20História/2%20Ano/Escola/11J/Sequência/IPS/Romantismo/10_minutos_musica_seculo_XIX.mp3

Fonte 6 –O Massacre de Quios Eugène Delacroix, Museu do Louvre, Paris, França, 1824.

Fonte 5 O Caminhante Sobre um Mar de Névoa, Caspar David Friedrich, Galeria de Arte de Hamburgo, Alemanha, 1818.

Fonte 7 The Bridgewater Sea Piece, William Turner, National Portrait Gallery, Londres, Inglaterra, 1801.

Caso prático: Ópera Tristão e Isolda

Fonte 8 Ópera, excerto de História das Artes, Margaret Imbroisi e Simone Martins.

A Ópera

A ópera é um mundo de paixões e ela provoca apaixonados. Não há género que mexa com mais força e violência no ouvinte, que é sempre, de alguma maneira, espectador. Porque a ópera é também, e essencialmente, teatro. Um teatro onde as emoções vividas pelos personagens foram intensificadas até atingir o ponto de paroxismo por obra da música. A ópera não é um teatro musical, é um teatro feito de música.

Fonte 11 Ópera Tristão e Isolda – fim ato 3, Moltovivace.

Fonte 9 TRISTÃO E ISOLDA, DIRETO DA IDADE MÉDIA (#39), Ler Antes de Morrer.

Fonte 10 Tristão e Isolda - a Morte, Rogelio de Egusquiza, Museu de Belas-Artes de Bilbau, Espanha, 1910.

Fonte 15 A Brief Overview of Romantic Era Music, Miss Allen Music.

Fonte 13 WAGNER – TRISTÃO E ISOLDA: "LIEBESTOD", Clássicos dos Clássicos.

https://classicosdosclassicos.mus.br/obras/wagner-tristao-e-isolda-liebestod/

Fonte 12 Tristão e Isolda com a Poção, John William Waterhouse, Col. Fred and Sherry Ross, Nova Iorque, EUA, 1916.

Fonte 14 Excerto do livro Art and Civilization, Edward Lucie-Smith.

A ópera romântica, muitas vezes adaptada dos dramas românticos do início do século XIX, durou mais do que o seu equivalente falado e sobreviveu com mais sucesso. A razão é que a música dá uma dimensão adicional às emoções extremas que caracterizavam o teatro daquela época. (...) No norte da Europa, a ópera do século XIX não se contentou em permanecer apenas um gênero popular importante – ela pretendia ser uma ilusão de todas as artes e também assumiu as conotações de um ritual religioso. O protagonista da tentativa de dar à ópera um papel completamente novo na cultura ocidental foi Richard Wagner (1813-83). No início da década de 1850, Wagner elaborou a sua própria teoria de música e drama, afirmando a sua crença de que a ópera deveria ser uma "obra de arte total", que fazia uso de todos os recursos teatrais disponíveis (...) que era uma fusão de música, poesia e dança, ao qual ele propôs adicionar o que chamou de "auxílios do drama" - a arquitetura, a escultura e a pintura.

Arquitetura Revivalista

Fonte 17 «Casas do Parlamento» ou Palácio de Westminster, Charles Barry e Augustus Pugin, Londes, Reino Unido, 1840-1876.

Fonte 16 Castelo de Pierrefonds, restauro de Viollet-le-Duc, Picardia, França, 1857-1885.

Fonte 18 Gothic and neo-gothic in the architecture of modern European cities, N I Basina, A Yu Rybalka, S L Popova.

O renascimento gótico, que começou no século XVIII na Inglaterra, simbolicamente, foi além da personificação dos significados cristãos, tornando-se a personificação das ideias de patriotismo, nacionalismo, tradição, um símbolo de identidade nacional. No espaço urbano eclético moderno, os estilos de arquitetura urbana gótico e neogótico desempenharam o papel de suporte racionalizado, atuando como um meio de autoidentificação da cultura europeia. (...) Inicialmente, como uma imitação estética romântica da antiguidade no esquecimento do simbolismo gótico, o neogótico passou para outro nível histórico no próximo século. (...) Nesta fase, não apenas as instituições governamentais (incluindo o Palácio de Westminster reconstruído após o incêndio) são construídas em estilo neogótico, mas também, estações ferroviárias, universidades, edifícios privados, bem como catedrais e prefeituras. O anúncio subsequente do estilo nacional neogótico na Inglaterra foi associado pelos investigadores ao advento da "era da dúvida" (J. Crook), quando nas condições da revolução industrial, na crise da fé, na disseminação do historicismo e no desenvolvimento dos estudos medievais, o estilo gótico foi entendido como uma forma de renascimento moral e étnico-cultural.

Fonte 23 Ópera de Paris, Charles Garnier, França, 1861-1875.

Fonte 22 What is GOTHIC REVIVAL / NEO GOTHIC ARCHITECTURE - A Brief Summary, Archischool.

Fonte 20 Classicism to Romanticism, Ozhalls.

Fonte 21 Late 19th & Early 20th Century Revival Period Architecture in depth, John Gaber´s Blog.

https://johngaber.wordpress.com/2017/11/11/late-19th-early-20th-century-revival-period-architecture-in-depth/

Fonte 19 Catelo de Neuschwanstein, Eduard Riedl e Georg von Dollmann, Baviera, Alemanha, 1869-1884.

Romantismo em Portugal + Caso Prático: Palácio da Pena

Fonte 27 Programa da RTP2 Visita Guiada ao Palácio da Pena, em Sintra - Portugal

Fonte 26 Cinco artistas em Sintra, João Cristino da Silva, Museu de Arte Contemporânea, Lisboa, 1855.

Fonte 28 Monumento a Luís de Camões, Victor Bastos, Lisboa, 1860-1867.

Fonte 25 Palácio-Hotel do Bussaco, Luigi Manini, Mealhada, 1888-1907.

Fonte 24 Palácio da Pena, D. Fernando II e Barão Ludwig von Eschwege, Sintra, 1838-1868/1885.

Fonte 29 Excerto do livro Amor de Perdição, Camilo Castelo Branco.

> Às onze horas em ponto estava Simão encostado á porta do quintal, e a distância convencionada o arreeiro com o cavalo à rédea. A toada da música, que vinha das salas remotas, alvoroçava-o, porque a festa em casa de Tadeu de Albuquerque o surpreendera. No longo termo de três anos nunca ele ouvira música naquela casa. Se ele soubesse o dia natalício de Teresa, espantara-se menos da estranha alegria daquelas salas, sempre fechadas como em dias de mortório. Simão imaginou desvairadamente as quimeras que voejam, ora negras, ora translúcidas, em redor da fantasia apaixonada. Não há baliza racional para as belas, nem para as horrorosas ilusões, quando o amor as inventa. Simão Botelho, com o ouvido colado à fechadura, ouvia apenas o som das flautas, e as pancadas do coração sobressaltado.

Fonte 30 Site Desde o tempo do Barroco, Fernanda Azevedo.

> Em Portugal o processo de instauração do romantismo foi demorado e confuso. Enquanto o romantismo francês tinha atingido o pleno desenvolvimento e o realismo já começava a tomar forma, o romantismo português procurava ainda afirmar-se. A implantação do romantismo em Portugal ocorreu num contexto sociopolítico complexo. São os anos posteriores às invasões francesas, o refúgio da corte portuguesa no Brasil e é também o tempo em que o desejo de independência dessa colónia ganha força. Na metrópole germinavam os ideais liberais. (...) A evolução, na pintura, do neoclassicismo para o romantismo foi lenta e tormentosa, só tardiamente ganhou expressão entre nós. (...) Claramente afastada dos princípios académicos, desenvolve uma sensibilidade, baseada na pintura de costumes populares e paisagens, quase bucólica, que de certo modo se aproxima do futuro Naturalismo.

Fonte 31 Neomanuelino ou o Revivalismo Português do século XIX, RTP Ensina.

> Quando os revivalismos românticos chegaram a Portugal, o país precisava de encontrar o seu papel no tabuleiro político europeu para se afirmar enquanto nação soberana e autónoma. A bancarrota ameaçava ser o epílogo do século mais conturbado da história portuguesa. Como subsistir a 100 anos de lutas, invasões, conflitos diplomáticos, a uma produtividade baixa e a um sentimento de inferioridade crescente? O que distinguia o pequeno reino da periferia geográfica da Europa?
>
> A resposta estava no passado das épicas viagens marítimas, um período glorioso a nível político, económico e cultural que a linguagem arquitetónica do Venturoso rei da pimenta, com a sua decoração exuberante, excessiva e exótica, fazia reviver. Este novo manuelino oitocentista que entrava na estética dos edifícios públicos e privados, restaurava valores nacionalistas na fase perigosa do Ultimato inglês e reafirmava a imagem de Portugal no exterior.

Realismo

Fonte 33 Manifesto Realista de N. Gabo e N. Pevaner, 1920.

DOCUMENTOS

Manifesto Realista N. Gabo N. Pevsner

Fonte 32 Lavrando em Nivernais, Rosa Bonheur, Museu d´Orsay, Paris, França, 1849.

Fonte 34 As Respigadoras, Jean-François Millet, Museu d´Orsay, Paris, França, 1857.

Fonte 36 Testemunho de Jean-François Millet.

"Quero pintar as pessoas de modo a que o espetador possa ver a que classe pertencem e que isso nada tem a ver com a ideia de pretenderem ser outra coisa".

Fonte 35 O Realismo como Nova Expressão de Arte, Eça de Queirós, 1871 (adaptado).

Que é, pois, o realismo? É uma base filosófica para todas as conceções do espírito – uma lei, uma carta de guia, um roteiro do pensamento humano, na eterna região do belo, do bom e do justo. O realismo é a negação da arte pela arte, é a proscrição do convencional, do enfático e do piegas. Por outro lado, o realismo é uma reação contra o romantismo: o romantismo era a apoteose do sentimento, o realismo a anatomia do caráter. É a crítica do Homem. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos – para nos conhecermos, para que saibamos se somos verdadeiros ou falso, para condenar o que houver de mau na nossa sociedade.

Fonte 37 Manifesto Realista escrito por Coubert, em 1861.

Fonte 39 The case of Realism da The Art Assignment.

Fonte 38 O Ateliê do Artista, Gustave Coubert, Museu d´Orsay, Paris, França, 1854-1855.

A Invenção da fotografia + Caso prático: Italian Family in Ferryboat Leaving Ellis Island, fotografia de Lewis Hine (1905)

Fonte 40 A história da fotografia - História das coisas 01 de Um Canal de História.

Fonte 41 Fotografia é ARTE? de Victor Naine.

Fonte 42 Lewis Hine (1874-1940), um fotógrafo de rupturas.

Lewis Wickes Hine nasceu em Oshkosh, Wisconsin (Estados Unidos da América).

Depois de estudar Sociologia nas Universidades de Chicago e Columbia, chegou a Nova Iorque, em 1901, para ensinar Geografia e Ciências Naturais na Ethical Culture School.

Começando por fotografar com propósitos educativos, Hine despertou para uma dedicação exclusiva à fotografia. Começa, então, a usar a câmara fotográfica, quer como uma ferramenta de pesquisa técnica e estética, quer como um instrumento documental com fins sociais.

Em 1908, tornou-se fotógrafo do National Child Labor Committee, para o qual documentou o trabalho infantil na indústria americana.

Viajando por muitas cidades, Hine captou cenas impiedosas de crianças a trabalhar em minas, fábricas ou abandonadas ao seu destino na rua, imagens que muito influenciaram as autoridades a legislar sobre o trabalho infantil e sobre as condições de segurança no trabalho.

Durante a I Guerra Mundial registou o papel humanitário da Cruz Vermelha americana na Europa e, nas décadas de 1920 e 1930, ficaram célebres as suas séries sobre as obras de construção do Empire State Building, em Nova Iorque.

Aqui, Lewis Hine procurou registar a simbiose entre o Homem e a máquina em «re-tratos de trabalho», como lhes chamou, valorizando a contribuição do Homem para a construção da sociedade industrial moderna.

Fonte 46 Italian Family in Ferryboat Leaving Ellis Island, fotografia de Lewis Hine (1905).

Fonte 45 Fotografia de Sara Bernhardt, Gaspar-Félix Nadar, Getty Center, Los Angeles, EUA, c.1864.

Fonte 44 O Ateliê do Artista, Louis Daguerre, 1837.

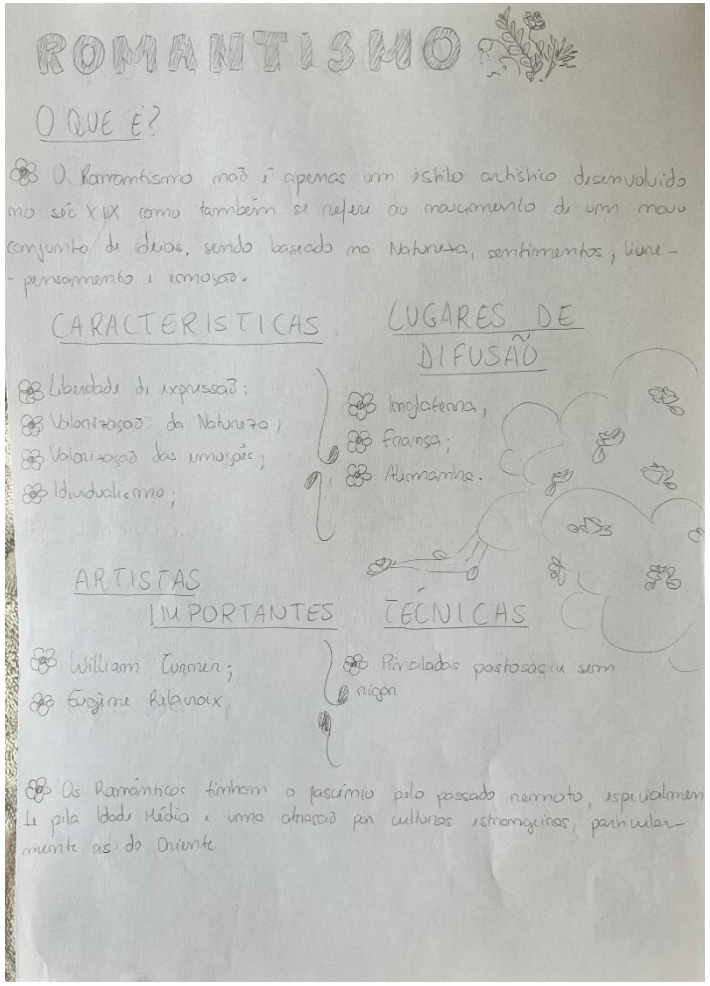
Fonte 43 Testemunho escrito de Gaspar-Félix Nadar.

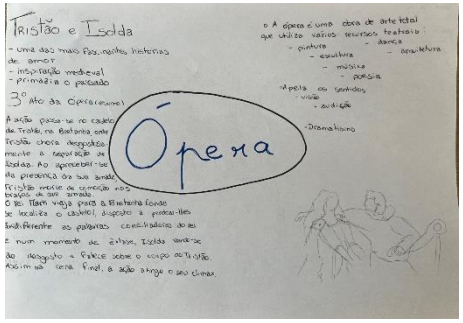
"O sentimento da luz é essencial para o fotografo. É o modo como a luz incide sobre a face que o artista deve captar".

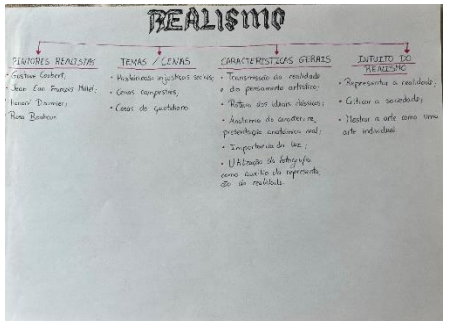
Fonte 47 The History of Photography: An Overview, Alma Davenport. (tradução própria)

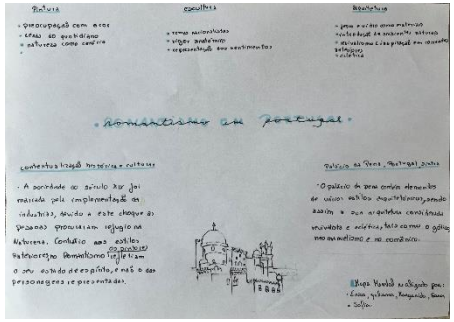
A técnica da fotografia, ou o ato de "escrever com a luz" (foto-grafia), evoluiu tremendamente ao longo dos seus mais de 150 anos de existência. (...) Em 1839, a fotografia foi anunciada como um grande avanço científico. (...) A grande invenção científica foi a capacidade de criar uma imagem fotográfica duradoura em metal ou papel. (...) No entanto, as informações dos céus nem sempre são tão científicas em sua orientação. Mais frequentemente, a fotografia aérea e outros tipos de fotografia estão sendo usados para fins políticos e de espionagem. Como tal, contribuíram para a evolução política contínua das relações internacionais.

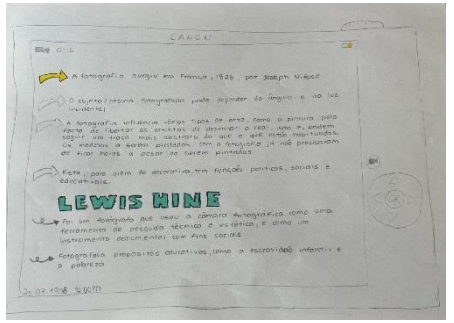
Apêndice 5 – Organizadores Gráficos

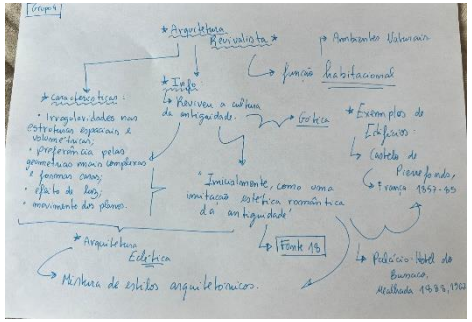




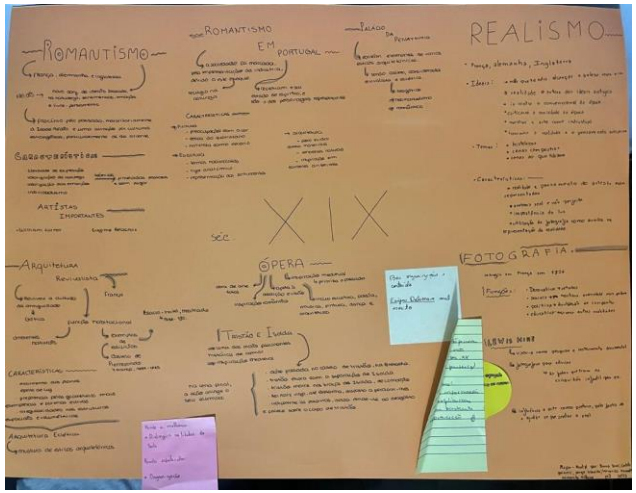


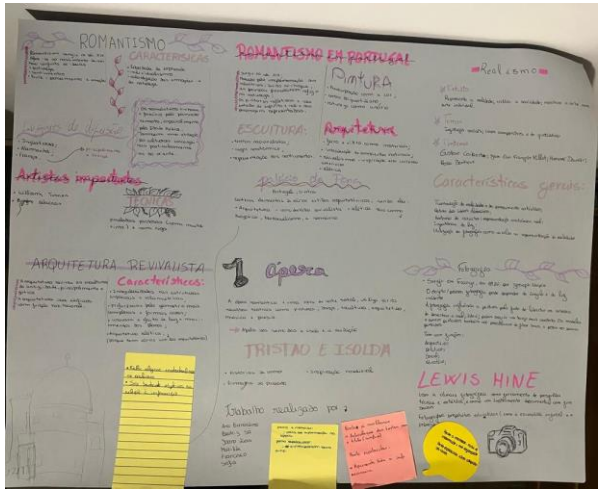


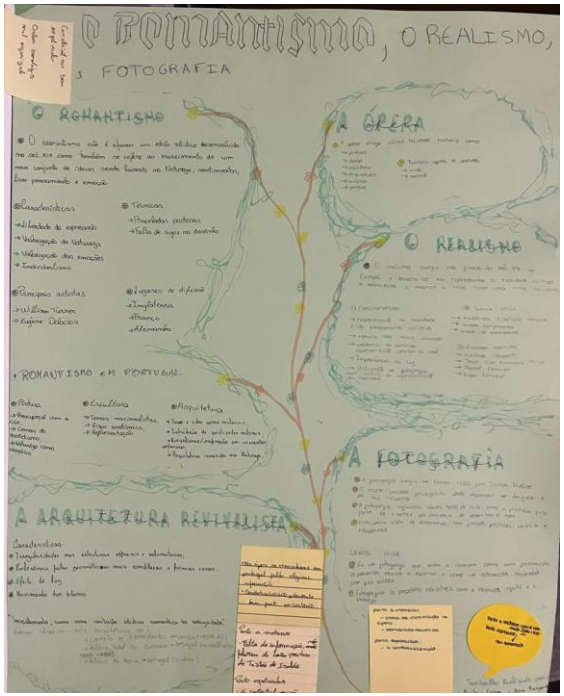


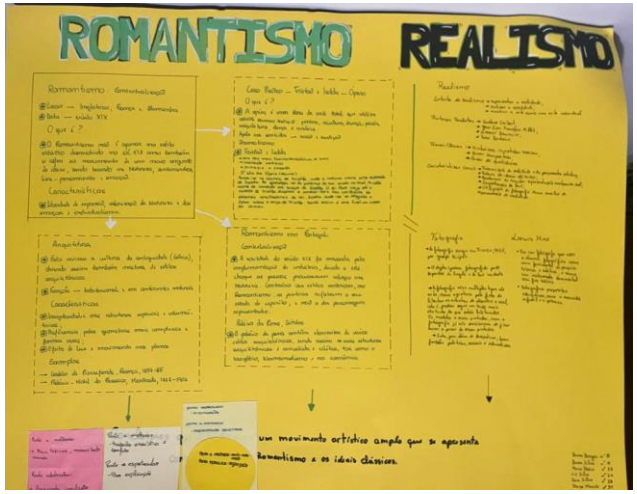


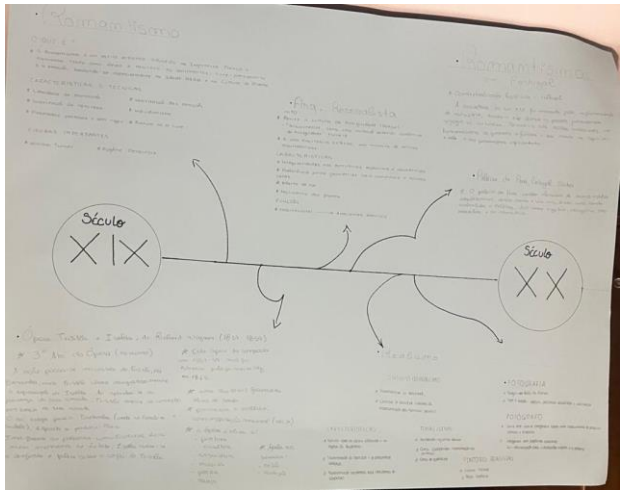
Apêndice 6 – Mapas Mentais











Apêndice 7 – GPS

Nome: _____ N°__ Data: __/__/____

GPS da Arte

1. **Analisa** uma obra romântica ou realista das abaixo expostas, procurando informação acerca da mesma.

GPS para a análise de uma pintura

Norte: Identificar a pintura, referindo o título, o tema, a técnica (óleo, guache, aguarela...), suporte (papiro, tela, pergaminho, papel, parede...), as dimensões, a data e o local de produção, o autor, o dono da obra (se for uma encomenda) e o local de exposição.

Este: Contextualizar historicamente o momento de produção da obra.

Oeste: Descrever a obra em termos de elementos representados e as suas relações, identificando com clareza: o conteúdo da obra (tipo de linhas, perspetiva, geometrização, simetria, proporção, equilíbrio, luz, cor, estilo, tipo de pincelada – fluída, espessa, contínua).

Sul: Interpretar a obra: simbolismo, intencionalidade do autor e do seu dono/mecenas (se for o caso), relação entre a obra e o seu contexto histórico de produção, movimento artístico, influências...

O Três de Maio de 1808, Francisco de Goya, Museu do Prado, Madrid, Espanha, 1814.

O Caminhante Sobre um Mar de Névoa, Caspar David Friedrich, Galeria de Arte de Hamburgo, Alemanha, 1818.

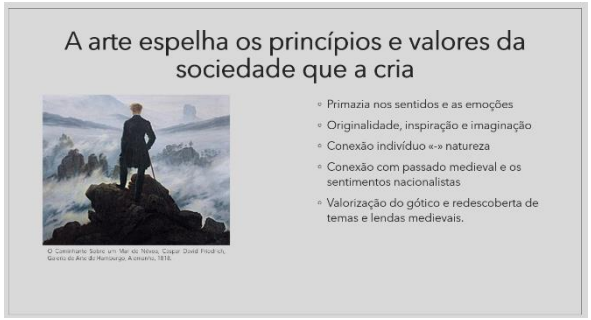
O 28 de Julho: A Liberdade Guiando o Povo, Eugène Delacroix, Museu do Louvre, Paris, França, 1830.

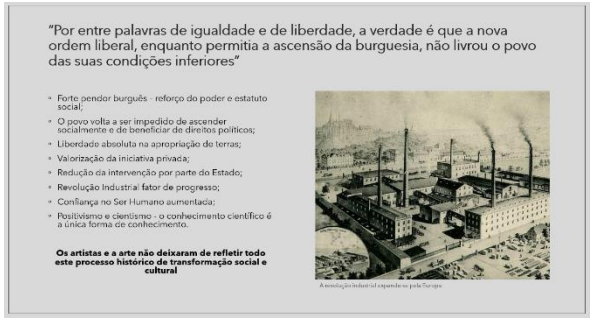
Lavrando em Nivernais, Rosa Bonheur, Museu d'Orsay, Paris, França, 1849.

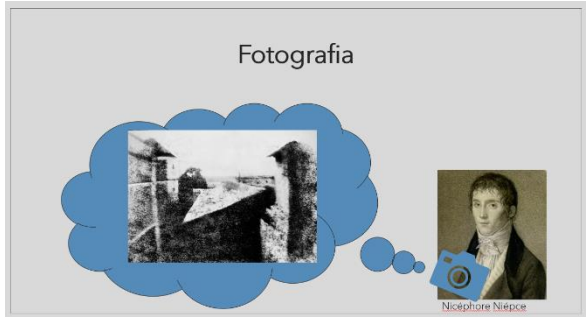
Mulheres Peneirando o Trigo, Gustave Coubert, Museu de Artes de Nantes, França, 1854.

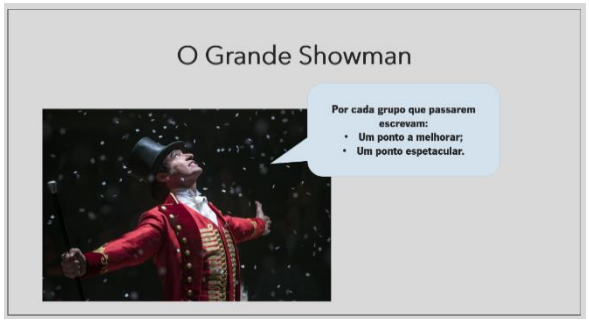
O Ateliê do Artista, Gustave Coubert, Museu d'Orsay, Paris, França, 1854-1855.

Apêndice 8 – PowerPoints das Aulas

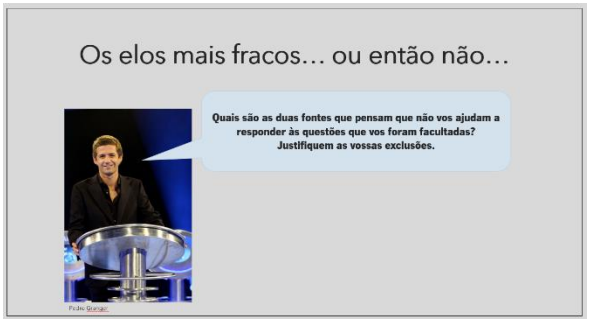


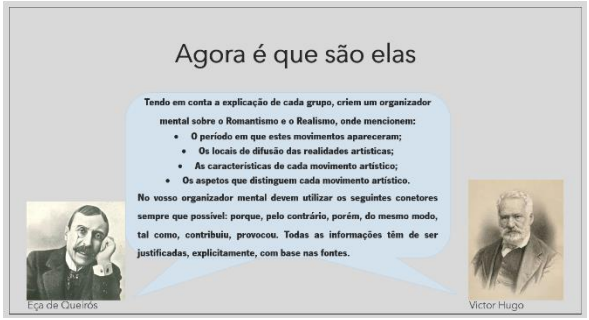


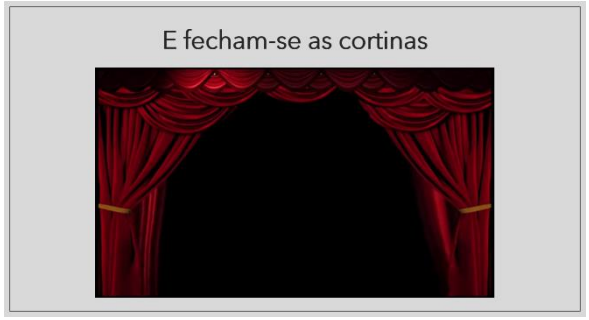




1. O romantismo volta-se para temas nacionalistas, desinteressando-se pelos elementos exóticos, incompatíveis com a exaltação da pátria. **FALSO**
2. O romantismo continua a seguir os cânones clássicos. **FALSO**
3. A arquitetura romântica é eclética devido a se encontrar rodeada de natureza. **FALSO**
4. O romantismo é caracterizado como sendo um estilo que só se centra no sentimento do amor. **FALSO**
5. A pintura romântica quebra com os cânones clássicos, dando primazia à criação de um ambiente emotivo, à valorização pela natureza e à liberdade de criação. **Verdadeiro**
6. O romantismo foi um ato de amor pela liberdade, pela emoção, pela Natureza selvagem ou pitoresca. **Verdadeiro**
7. O realismo é uma arte concreta e consiste na representação das coisas reais e existentes. **Verdadeiro**
8. O realismo foca-se na representação da burguesia como grupo social privilegiado. **Verdadeiro**
9. O realismo foi influenciado pela fotografia. **Verdadeiro**
10. A revolução industrial é um dos motivos para o realismo representar as suas pinturas idealizadas. **FALSO**
11. O realismo retrata o que vê e só o que vê, não embelezando o cenário. **Verdadeiro**
12. O realismo é um movimento literário e artístico que considera que a realidade deve ser representada tal com se apresenta. **Verdadeiro**







Apêndice 9 – Sumários

Metacognição

Grupo __

Nome dos elementos: _____

_____

_____

Se fossem professores, que sumário dariam a estas aulas?

Tenham em atenção os seguintes aspetos: Os sumários devem ter escrito, explicitamente, o que aprenderam (conceitos, características, personalidades...) e como aprenderam (debate, trabalho em grupo, trabalho individual, análise de fontes, esclarecimento de dúvidas...).

Aula nº 1 Dia: __/01/2023

Sumário

_____

_____

_____

_____

Aula nº 2 Dia: __/01/2023

Sumário

_____

_____

_____

_____

Aula nº 3 Dia: __/01/2023

Sumário

_____

_____

_____

_____

Aula nº 4 Dia: __/01/2023

Sumário

_____

_____

_____

_____

Apêndice 10 – Metacognição

Nome: _____ Nº__ Data: __/__/____

Metacognição

Substantivo

1. **Assinale** com **V** (Verdadeiro) e **F** (Falso) as seguintes afirmações. **Justifique** as que assinalou como falsas, sem recurso à negação.

- ☐ 1- O romantismo volta-se para temas nacionalistas, desinteressando-se pelos elementos exóticos, incompatíveis com a exaltação da pátria.
- ☐ 2- O romantismo continua a seguir os cânones clássicos.
- ☐ 3- A arquitetura romântica é eclética devido a se encontrar rodeada de natureza.
- ☐ 4- O romantismo é caracterizado como sendo um estilo que só se centra no sentimento do amor.
- ☐ 5- A pintura romântica quebra com os cânones clássicos, dando primazia à criação de um ambiente emotivo, à valorização pela natureza e à liberdade de criação.
- ☐ 6- O romantismo foi um ato de amor pela liberdade, pela emoção, pela Natureza selvagem ou pitoresca.
- ☐ 7- O realismo é uma arte concreta e consiste na representação das coisas reais e existentes.
- ☐ 8- O realismo foca-se na representação da burguesia como grupo social privilegiado.
- ☐ 9- O realismo foi influenciado pela fotografia.
- ☐ 10- A revolução industrial é um dos motivos para o realismo representar as suas pinturas idealizadas.
- ☐ 11- O realismo retrata o que vê e só o que vê, não embelezando o cenário.
- ☐ 12- O realismo é um movimento literário e artístico que considera que a realidade deve ser representada tal com se apresenta.

Justifica as falsas:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Fontes Históricas

1. **Responde** à seguinte questão:

1.1 De que forma podemos utilizar as fontes históricas para saber o que aconteceu no passado?

_____

_____

_____

_____

1.2 Qual foi a fonte que achaste mais "complicada" de trabalhar? Justifica a tua resposta.

_____

_____

_____

_____

1.3 O que aprendeste através da obrigação de teres de trabalhar com as fontes históricas que excluíste?

_____

_____

_____

_____

2. **Ordena** as seguintes fontes da mais importante (1) para a menos importante (11).

☐ Artigos científicos	☐ Filmes	☐ Música
☐ Banda Desenhada	☐ Jornais	☐ Pintura
☐ Cartazes	☐ Livros	☐ Testemunhos escritos
☐ Escultura	☐ Monumentos	☐ Testemunhos orais

2.1 **Justifica** a tua exclusão.

_____

_____

_____

_____

Boa sorte,

A professora Maria João.