DOI 10. 5216/ o.v19i1.53435

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: LEITURAS DO PASSADO ATRAVÉS DO PATRIMÓNIO CULTURAL LOCAL

Helena Pinto[*]

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre a forma como as atividades de exploração educativa do património cultural podem modelar as relações entre o ensino e a aprendizagem de História, o passado histórico e as preocupações do presente. Sendo a aprendizagem histórica uma das dimensões da consciência histórica, configurando assim as competências de orientação na vida e de construção de identidade histórica, é também influenciada pelo ensino de História. Através de um estudo de natureza essencialmente qualitativa, procurou-se desenvolver uma atividade de educação patrimonial no âmbito do currículo português de História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, com recurso a objetos e edifícios do centro histórico de Guimarães, no norte de Portugal. A análise de dados sugeriu diversos perfis conceptuais quanto ao modo como os alunos dão sentido ao património, e como eles e seus professores entendem a relação dialógica entre passado, presente e futuro, que caracteriza a consciência histórica.

Palavras-chave: Património Cultural; Identidade; Memória; Educação Patrimonial; Consciência histórica.

[*] Investigadora Integrada do CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória"), grupo de investigação "Educação e Desafios Societais", Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Doutora em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, pela Universidade do Minho (2012). Mestra em Património e Turismo pela Universidade do Minho. Licenciada em História, área educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
E-mail: mhelenapinto@gmail.com

HERITAGE EDUCATION AND HISTORY TEACHING: READINGS THE PAST THROUGH LOCAL CULTURAL HERITAGE

Abstract: This paper presents a reflection on how activities of educational exploration of cultural heritage could model the relationships between history teaching and learning, the historic past and the concerns about the present. Since history learning is one of the dimensions of historical consciousness, configuring life orientation skills and of historical identity construction, it is also influenced by history teaching. Through a qualitative study, it was intended to develop a heritage education activity within the framework of the Portuguese history curriculum in the 3rd cycle of elementary education and in secondary education, interpreting objects and buildings in the historic centre of Guimarães, in northern Portugal. Data analysis has suggested several conceptual profiles on how students make sense of heritage, and how they and their teachers understand the dialogical relationship between past, present, and future, which characterizes historical consciousness.

Keywords: Cultural Heritage; Identity; Memory; Heritage Education; Historical consciousness.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LECTURAS DEL PASADO A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL LOCAL

Resumen: Se presenta una reflexión sobre cómo las actividades de exploración educativa del patrimonio cultural pueden modelar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el pasado histórico y las preocupaciones del presente. Siendo el aprendizaje histórico una de las dimensiones de la conciencia histórica, configurando las competencias de orientación en la vida y de construcción de la identidad histórica, es también influenciada por la enseñanza de la historia. A través de un estudio esencialmente cualitativo, hemos tratado de desarrollar una actividad de educación patrimonial bajo en el ámbito del currículo portugués de historia en el 3er ciclo de la educación básica y en la educación secundaria, con recurso a objetos y edificios del centro histórico de Guimarães, en el norte de Portugal. El análisis de datos sugirió diversos perfiles conceptuales en cuanto a cómo los alumnos dan sentido al patrimonio, y cómo ellos y sus profesores entienden la relación dialógica entre pasado, presente y futuro, que caracteriza la conciencia histórica.

Palabras clave: Patrimonio Cultural; Identidad; Memoria; Educación Patrimonial; Conciencia histórica.

Introdução

Nos últimos anos, temos assistido a um crescente interesse pela identificação, preservação e divulgação do património. Esse interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se posteriormente aos centros históricos e, mais recentemente, iniciou abordagens ambientalistas e ecologistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas rápidas mudanças urbanísticas e pelas massivas alterações das paisagens.

Um exemplo dos efeitos da evolução do conceito de património (inicialmente apenas com sentido material) e do progressivo reconhecimento da sua historicidade é o das políticas de reabilitação e renovação dos centros urbanos, que procuram ir além da noção de monumento histórico, revelando uma consciência de que a proteção do património deve conceber-se como um projeto urbano na sua totalidade. Essa seria a evolução desde a Carta de Atenas, em 1931, à Carta de Veneza, em 1964: enquanto a primeira se ocupou apenas dos monumentos de grande envergadura, ignorando os restantes (embora tenha lançado os primeiros princípios que vão estar na base da conservação e restauro dos monumentos), a segunda alargou consideravelmente o seu âmbito de atenção, tendo em conta a conservação e restauro de sítios e monumentos, utilizando uma definição mais ampla de monumento histórico, compreendendo a criação arquitetónica isolada assim como o conjunto urbano ou rural que seja testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. Refere-se não só às grandes criações como também às obras modestas que adquiriram com o tempo uma significação cultural.

Em relação às cidades históricas, os *Princípios de La Valletta para a Salvaguarda e Gestão de Cidades e Conjuntos Urbanos Históricos*, consideram que estas são compostas por elementos tangíveis e intangíveis. Os elementos tangíveis incluem, para além da estrutura urbana, elementos arquitetónicos, paisagens dentro e na envolvente da cidade, vestígios arqueológicos, panoramas, linhas de horizonte, corredores visuais e locais de referência. Os elementos intangíveis incluem atividades, funções simbólicas e históricas, práticas culturais, tradições, memórias e referências culturais. Estes elementos expressam a evolução de uma sociedade e da sua identidade cultural (ICOMOS, 2011).

Nesse âmbito, também a UNESCO, na sua recomendação sobre propriedade cultural em perigo, em 1968, já propusera uma definição de bens móveis, distante da simples consideração monumentalista, ao incluir sítios arqueológicos, históricos ou científicos, estruturas ou outros elementos de valor histórico, científico, artístico ou arquitetónico, seja religioso ou secular, integrando estruturas tradicionais, bairros históricos em áreas urbanas ou rurais e estruturas etnológicas de culturas anteriores. Assim, os bens imóveis podem incluir também os respetivos contextos.

Nas últimas décadas, o património tornou-se assunto dominante na vida cultural e nas políticas públicas. Procedeu-se ao inventário de novos patrimónios e estabeleceram-se "novos usos do património" (PINTO, 2011, p. 13). As Jornadas do Património, iniciadas em França em 1983, difundiram-se pelo mundo e particularmente devido às iniciativas e convenções da UNESCO, assiste-se hoje à universalização do património. Lowenthal (2003) realça que esta omnipresença do património é resultado da sua contínua transformação pelas sociedades.

A consolidação do alargamento da noção de "património", nas suas vertentes tipológica, cronológica e geográfica, cria, inevitavelmente, condições para o crescimento do seu público, resultado, segundo Choay, do "projeto de democratização do saber, herdado do Iluminismo e reanimado pela vontade moderna de erradicar as diferenças e os privilégios do usufruto dos valores intelectuais e artísticos, a par do desenvolvimento da sociedade de lazer e do turismo cultural" (2000, p. 184). No entanto, se não podemos esquecer que o turismo é, na sua essência e no âmbito das relações sociais, uma aposta na convivência, assim como na intenção de mostrar as diferenças, também é preciso que essa atividade não afete negativamente as estruturas que lhe dão sentido, nem a comunidade com a qual se identifica.

É fundamental, por isso, o respeito pela identidade de cada cultura e a vontade dos cidadãos, num desenvolvimento harmónico entre a crescente procura de lazer e o uso dos recursos patrimoniais. São exemplos desses propósitos os novos usos de espaços públicos de grande monumentalidade ou valor histórico a partir de certas intervenções culturais, a multiplicação de pequenos museus locais de carácter etnográfico e arqueológico, as tentativas de requalificação urbana de algumas cidades através da valorização do seu património e, em alguns casos, as candidaturas a Património Mundial, a proteção de contextos naturais de reconhecido valor paisagístico ou de habitats vegetais e animais ameaçados, ou ainda ou a resistência a obras públicas ou privadas suscetíveis de provocar fortes impactes ambientais.

Património Cultural, identidades e memória

O património tem uma história, é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário (PINTO, 2011, 2016a). Assim, a ligação entre a problemática da identidade e a do património – à escala da identidade nacional e do património cultural – ressalta da tomada de consciência de que ambas se organizaram em torno da questão das relações com o lugar e o tempo. Portanto, se o património cultural é encarado como herança do passado, é também reflexo e expressão dos seus valores, crenças, saberes e tradições em permanente evolução. Inclui todos os aspetos do meio ambiente resultantes da interação entre as pessoas e os lugares, através do tempo, como declarado no Artigo 2.º da Convenção de Faro, em 2005. Este conceito alargou-se às características intangíveis traduzidas em numerosas práticas culturais, já consagradas em 2003, na Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial.

Muitos dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, nomeadamente a obra de Lowenthal (1999), insistem no facto de aquilo a que chamamos "património" ser uma reconstrução do passado na sociedade presente, no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente.

Quando falamos de identidade dos indivíduos e grupos, referimo-nos às propriedades que os tornam diferentes dos outros num quadro de referências concreto. Identidade ou semelhança e diferença ou alteridade implicam-se mutuamente: por exemplo, a noção de identidade pessoal, o *eu*, pressupõe a noção de *outro*. A identidade tem, por isso, uma qualidade simultaneamente diferenciadora e relacional, pois o *eu* pode relacionar-se com vários *outros*,

o que permite também a noção de identidade coletiva: identificar o grupo *nós* em relação com o grupo *eles*; inclusão e exclusão (LORENZ, 2004). Assim, a noção de identidade, aqui vista no sentido plural, de identidade social, não pode ser abordada sem se atender à sua relação com o conceito de alteridade, no sentido em que se valoriza a capacidade de aceitação do outro, do diferente, permitindo compreender a dinâmica e a complexidade das relações sociais no respetivo contexto. As identidades são múltiplas (a começar pela genética) e a identidade histórica de indivíduos e grupos é aqui objeto de atenção pelo facto de se definir pelo seu desenvolvimento no tempo. Nesse sentido, uma "identidade através da mudança no tempo" define, segundo Lorenz (2004, p. 31) a identidade histórica. O reconhecimento do indivíduo como existindo em grupo implica também que a perceção e a significação do tempo sejam coletivas. Já Rüsen (2012b), define o conceito de identidade histórica como "a ligação de várias identificações centralizadas na autorreferência de um individuo e de sua comunidade social" (p. 532).

A identidade é um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo. Todavia, as sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético... – que este parece referir-se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade. Os mitos de autenticidade, a visão cristalizada do passado, os estereótipos sobre diferenças culturais, estão muitas vezes presentes nos debates sobre o património e exprimem ideias nostálgicas ou identidades exclusivistas das sociedades. É, por isso, essencial a reflexão acerca das formas como o património se relaciona com a memória e a história, nomeadamente nas sociedades ocidentais, pois disso depende, em grande parte, uma perspectiva mais fechada, exclusivista e monumentalista ou mais aberta, inclusiva e historicizada dessa relação (PINTO, 2011, 2016a).

Alguns autores valorizam a noção de património como significado de memória coletiva, apresentando-o como legado do passado para o presente e o futuro (NORA, 1993, 1997; YÁNEZ CASAL, 1999). Requer preservação contra a decadência, de modo a assegurar uma conservação a longo prazo e intervenção quando está sob risco. Em vez da procura de identidade na continuidade entre 'nós' e os 'nossos antepassados' que caracterizou o regime de historicidade anterior, a procura de alteridade e de descontinuidade entre o presente e o passado é característica do 'regime de historicidade' do presente (HARTOG, 2005). Para estes autores, através da memória, 'vivificada' no património, far-se-ia a ligação entre o passado e o presente, baseando-se numa concepção de tempo e de História linear e tradicional. Focando a memória como objeto de estudo, Nora adverte: "não se celebra mais a nação, mas se estudam suas celebrações" (1993, p. 9) e considera que os "lugares de memória" existem porque, no mundo contemporâneo, não há mais a rede mnemônica que havia nas sociedades tradicionais. Sem essa memória vivida no cotidiano, os processos de modernização criaram lugares para lembrar, já que o existir em sociedade não carrega mais a potência da recordação coletiva e compartilhada. Daí o excesso recordativo, identificado como característica de um mundo fragmentado, perdido e em busca de um sentido para o tempo. Os "lugares de memória" seriam, portanto, "rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que

dessacraliza". (NORA, 1993, p. 11). O termo estendeu-se aos museus, monumentos, arquivos, comemorações.

Outros autores revelam já uma reflexão sobre a distinção entre memória e História, apresentando a memória sob várias linguagens, considerando que, reinterpretada pela ação retrospetiva, serve como modelo do conhecimento histórico, como salientado na obra de Paul Ricoeur (2000) onde a distância entre história e memória foi medida com maior clareza; ou considerando que a memória desempenha a sua função social através de "liturgias próprias, centradas em suscitações que só os traços-vestígios do que já não existe são capazes de provocar" (CATROGA, 2009, p. 21). Outros autores consideram-na vestígio do passado visto em sua relação com a temporalidade: enquanto para a atitude memorial o património é um conjunto de recordações materializadas e inscritas num território, suscetíveis de evocar recordações interiorizadas pelos indivíduos, permitindo ao presente voltar ao passado num ato de rememoração, para a atitude historiográfica, o património representa um conjunto de vestígios do passado por intermédio dos quais podemos torná-lo objeto de conhecimento (POMIAN, 1998).

Por sua vez, autores como Collingwood (2001) e Halbwachs (1990) realçaram a dicotomia entre memória (situada em termos da experiência vivida) e História (fundada na crítica, em conceitos), pois a primeira baseia-se na lembrança, que é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados do presente e reconstruções de épocas anteriores. Esta oposição exclui a possibilidade de memória coletiva e História se confundirem dado que a História sublinha as diversas características de um grupo, as mudanças ao longo do tempo, enquanto a memória coletiva estabelece a continuidade de um grupo. Em complemento, Lowenthal (1999) considera que conhecemos o passado porque lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e vivemos entre vestígios tangíveis de tempos anteriores. Cada ação retém conteúdo residual de outros tempos, mas não podemos evitar refazer o passado, pois "só alterando e acrescentando àquilo que se preserva, se poderá manter real, vivo e compreensível o nosso património" (LOWENTHAL, 1999, p. 411). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável (LOWENTHAL, 2003). É nesta perspectiva de atenção à temporalidade histórica que se considera aqui a memória – seja sob a forma de narrativa histórica ou outra, ou de objetos comemorativos ou outros vestígios materiais mediadores entre o passado e o presente – como fonte para a construção do conhecimento acerca do passado, e não como o passado em si mesmo, abordando-a como evidência (PINTO, 2011, 2016a), de acordo com metodologia científica específica.

Em síntese, o património não pode ser olhado apenas como reserva e, menos ainda, como recordação, mas como algo que faz parte do nosso presente. Por isso, só se poderá compreender o património e os problemas que coloca se se tiver em conta toda esta sua temporalidade intrínseca, que funciona como evidência para as questões que os historiadores queiram colocar (PINTO, 2011, 2016a). Também os museus, nesse caso, seriam lugares de ensino de história, onde a memória fosse tratada como fonte para o conhecimento e não como algo já conhecido.

A construção da consciência histórica

Tal como o património, a consciência histórica é uma construção simbólica e, do mesmo modo que a identidade, comporta um processo de apropriação simbólica do real. A identidade histórica é, segundo Rüsen (2012a) um dos três elementos constitutivos da teoria da consciência histórica – juntamente com a memória e a continuidade – e auxilia na diferenciação entre as narrativas históricas e as outras, sejam literárias ou de outros géneros de linguagem: "A particularidade da narrativa histórica em contraste com o contar e, com isso, também, a especificidade da História como um assunto do pensamento histórico é formada pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal" (p. 39). Esses elementos conferem historicidade às narrativas que, por sua vez, são a materialização da consciência histórica dos sujeitos.

A identidade histórica relaciona-se com o novo humanismo a partir da singularidade da individualidade humana e do reconhecimento da alteridade e da dignidade do outro. A formação da identidade histórica, à luz do novo humanismo, ensejaria a concretização dos direitos humanos e civis a partir de processos educacionais (RÜSEN, 2012a). Assim, no encontro cultural entre os sujeitos, urge um reconhecimento recíproco de validade da dignidade humana, de alteridade, na qual a identidade histórica de cada um também seja fortalecida.

Rüsen (2014) considera que o pensamento científico é, ele próprio, uma atividade cultural, tornando-se assim compreensível a sua utilidade para a vida, pois relaciona-se com a práxis de orientação cultural, da qual se distinguem as ciências com suas formas específicas de conhecimento. Por isso, Rüsen (2014, p. 13) esclarece que, na vida cultural, a formação humana de sentido se apresenta como "um todo, marcado por multiplicidade, divergência, permanente mudança e, ao mesmo tempo, unido pela necessidade vital, comum a todos os seres humanos, de produzir a sua própria natureza em forma de cultura.

Além da identidade histórica, a orientação temporal na vida constitui uma das funções essenciais da consciência histórica, segundo Rüsen (2001), concretizando-se numa diversidade de possibilidades, com base em quatro princípios de orientação temporal: (a) afirmação de orientações estabelecidas; (b) regularidade de padrões culturais e de vida; (c) negação; e (d) transformação de padrões de orientação. Todos eles surgem pela ação da memória histórica e estruturam os procedimentos para se dar sentido histórico ao passado.

A consciência histórica inclui as operações mentais – emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes – através das quais o tempo, experienciado em forma de memória, é usado como meio de orientação na vida prática (RÜSEN, 2001). Desta forma, a consciência histórica não reduz o tempo com significado apenas ao passado, mas excede as suas dimensões. A História, como conteúdo da consciência histórica, é uma relação entre presente e futuro, surgindo com e no passado recordado. A consciência histórica é também estimulada e influenciada pelas experiências do presente, pelo que a sua função de atribuir significado está, em larga medida, dependente do contexto onde é produzida. Parte do presente para o passado e regressa ao presente com experiências para revelar o futuro como referência de ação. Segundo Rüsen (2001), esta referência ao futuro está implícita na interpretação histórica

do presente, porque tais interpretações devem permitir-nos agir, ou seja, devem facilitar a direção das nossas intenções numa matriz temporal, uma conceção do curso do tempo fluindo pelas vicissitudes da vida quotidiana, guiando o curso da ação.

Ensino de História e aprendizagem através do Património Cultural

No âmbito do construtivismo e da investigação em cognição têm-se desenvolvido abordagens que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem. Também as mudanças que se têm verificado nas últimas décadas, ao nível da educação nos museus, traduzem as transformações que se verificaram na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. A aprendizagem é vista como uma participação ativa do aprendiz, conceção que elevou a experiência (distinta da informação) a um nível superior no intento de educar (HEIN, 1998). Para os intérpretes do património, os saberes gerados na área da educação têm fornecido referências para contextualizar a sua ação educativa *in situ*, pondo em prática ideias da Psicologia Cognitiva. Já precursores da interpretação do património, como Tilden (1957), afirmaram a importância de se relacionar os objetos históricos a apresentar, com a experiência dos visitantes. Estas ideias foram reformuladas por Hammitt (1981) que sugeriu que as pessoas, ao receberem informação sobre um determinado meio patrimonial, codificam-na e armazenam-na em relação à que já dispõem. Em linha com o Construtivismo, argumentou que os modelos mentais que possuímos são o resultado de experiências passadas – nos mais diversos contextos intelectuais e vivenciais – e à medida que se multiplicam os contactos com determinado contexto, as unidades de informação aumentam, criando um mapa cognitivo. Para Hammitt (1981), são esses modelos mentais que determinam a perceção patrimonial ao nível do processamento de informação e da classificação de imagens visuais ou conceptuais. Mais recentemente, Beck e Cable (2002), partindo dos contributos de Tilden, insistiram na importância da análise das preconceções dos sujeitos, considerando-a um dos princípios básicos da interpretação.

Outros autores, como Hooper-Greenhill (2007), cuja obra se tem centrado na educação em museus, numa linha construtivista, consideram a compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dando ênfase à experiência dos aprendentes, assim como ao que aprendem, como aprendem, e defendem que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento. No Reino Unido tem-se verificado uma substituição da expressão "educação no museu" pela expressão "aprendizagem no museu", substituição semântica que representa uma "mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus", indicando um enfoque nos "processos de aprendizagem e produtos dos utilizadores" (HOOPER-GREENHILL, 2007, p. 4). Os museus especializam-se nos objetos que representam a cultura e, por isso, tornam-se centrais para a ação educativa quando o foco muda da palavra escrita para a interação com os objetos – ajudando a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir, de forma direta. Hooper-Greenhill (1999) sugere que a construção de significados depende do conhecimento anterior e das crenças e valores pré-existentes: "Vemos de acordo com o que sabemos, e damos

sentido de acordo com o que vemos. Desta forma, construímos os nossos significados, mas não de forma definitiva. A construção de significados depende da forma como relacionamos o passado com o presente" (p. 13). Toda a interpretação é, por isso, historicamente situada.

Grande parte da análise da educação nos museus centra-se nos métodos (como usar objetos, como é que as pessoas aprendem), mas o conteúdo, aquilo que se pretende mostrar, e as relações entre as perspetivas culturais que os museus produzem e as identidades dos visitantes também não devem ser esquecidos. Mattozzi (2001) equipara a interpretação à divulgação do património, diferenciando esta última da didática do património, cuja intervenção no âmbito do património deverá seguir também com especial atenção os contributos do campo da divulgação e, sobretudo, os da interpretação e da museologia interativa.

No caso específico dos museus, há uma clara função educativa, entendendo-se a educação num sentido amplo, sendo que o museu se enquadra no que se designa por *educação não formal*, atividades organizadas fora do sistema escolar, mas com objetivos educativos definidos. No entanto, na relação que o museu estabelece com os seus públicos, a escola tem um papel relevante: é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus retém a parte mais significativa da sua atividade cultural e educativa, relacionada com exposições permanentes e temporárias centradas no seu acervo, ou inserida no meio local.

No âmbito da educação formal[1], a pesquisa em Educação Histórica, de índole essencialmente qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas mas também ideias sobre a natureza da História. Daí a pertinência de se propor, desde cedo, nas atividades de ensino e aprendizagem, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos, pois a pesquisa tem indicado que crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, embora a progressão cognitiva não ocorra de forma invariante, determinista e uniforme (BARCA, 2006). A título de exemplo, o estudo de Cooper (2004) revelou que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado para os alunos, como as visitas a sítios e museus com questões abertas sobre evidência (de modo a diferenciarem entre saber, supor e não saber) e vocabulário selecionado com diferentes níveis de abstração é fundamental para o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Contudo, ainda se verifica, quer nos programas curriculares quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais em contexto, no ensino de História, não é tão frequente como seria desejável, tal como a implementação de estratégias de educação patrimonial, assistindo-se apenas ao uso ocasional de 'fontes primárias' para estimular a curiosidade ou ilustrar casos particulares.

Dickinson, Gard e Lee (1978) chamaram a atenção para o facto de ser demasiado simplista a asserção de que a natureza concreta dos materiais históricos – tais como vestígios arqueológicos, edifícios históricos, imagens, cartas e documentos originais – ajudaria as crianças a descobrirem acerca do passado. O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas permite algo mais do que isto. Os alunos podem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e com os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é

desejável que formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como em museus ou em sítios patrimoniais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Os alunos ao avançarem a partir do que já sabem para o que gostariam de saber, são estimulados a ver os objetos ou sítios como fontes de evidência (COOPER & WEST, 2009). Também a realização de tarefas sobre sítios arqueológicos pode ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjeturas, mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas (CHAPMAN, 2006). Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos (SANTACANA, 2008), a problematizar, podem conseguir um melhor desempenho quando confrontados com argumentos históricos.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas talvez mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em museus, sítios patrimoniais e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em educação patrimonial, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como se aprende em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a leitura de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral.

A capacidade de integrar em um mesmo contexto diferentes elementos de um lugar, de uma região ou do mundo, envolve a relativização da importância do lugar em que se vive para ampliar a consciência de cidadão do mundo. Isso requer o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que permitam pensar o espaço – observar, perguntar, procurar informação, comunicar – e ser capaz de atuar nele. Esse enfoque pode estimular os alunos a aprenderem assuntos distantes no tempo, uma vez que a representação do tempo histórico parece ser mais compreensível para os jovens quando eles estão em contato direto com os vestígios do passado.

Várias investigações na área da Educação Histórica revelaram a possibilidade de desenvolver a noção de temporalidade histórica nos alunos através da ação mediadora dos objetos da cultura material (CAINELLI, 2006; COOPER 2002, 2004; LEVSTIK, HENDERSON; SCHLARB, 2005; NAKOU, 2003; PINTO, 2011, 2016a; SCHMIDT; GARCIA, 2006, 2007). Assim, a realização de atividades relacionadas com o património histórico e cultural de uma comunidade pode fomentar a aprendizagem de conceitos históricos, o que implica não só a compreensão de situações do passado, apresentadas por especialistas, mas também a experiência de procedimentos metodológicos (ASHBY, LEE & SHEMILT, 2005), que permitem aos alunos a interpretação de fontes históricas diversas.

Em Portugal, o currículo de História inclui o contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, mas não atribui esta temática do património a uma área curricular específica. Por isso, a educação histórica pode assumir um papel essencial na educação patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, como referido antes.

Estepa e Cuenca (2006) salientam que a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico, destacando ainda o papel das fontes patrimoniais no "conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos mais abstratos como mudança/permanência e evolução temporal" (p. 54). No que respeita à metodologia, estes autores consideram a investigação escolar como o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas, onde a exploração e a investigação do meio envolvente, partindo de problemas próximos dos interesses dos alunos, recolhendo informação de diversas fontes e chegando a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente, constitui o eixo fundamental da sequência de atividades da aula. Esta abordagem propicia a articulação de estratégias metodológicas, se possível através do contacto direto com os elementos patrimoniais e a sua contextualização temporal, espacial, social e funcional, em relação com o seu valor no passado e na atualidade.

A educação patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História, nomeadamente no ensino básico e no ensino secundário, na sua implementação e aplicação em atividades escolares. Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, e que resulta da heterogeneidade inerente ao património (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel...), parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades no âmbito da Educação Histórica (PINTO, 2011, 2016a). Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos.

Dando o exemplo dos objetos dos museus, Nakou (2006b) salienta a sua apresentação em contexto museológico, histórico e educacional, pois essas "fontes devem ser interpretadas em termos históricos para se tornarem evidência histórica sobre o passado" dado que a sua mensagem ultrapasso o "significado restrito obtido em qualquer interpretação pessoal, social ou museológica"; por isso, "devemos 'ler' o museu como uma narrativa na qual objetos, depoimentos orais, imagens, heranças tangíveis ou intangíveis, sejam ajustados de acordo com interpretações abertas ou fechadas dos museus" (p. 269). Apesar de mais abertos a interpretações alternativas do que as fontes escritas, os objetos e imagens, museus e sítios arqueológicos ou históricos, não colocam, segundo Nakou (2006a), o tipo de dificuldades linguísticas que aquelas põem aos alunos quanto à sua interpretação como evidência histórica, pelo menos quando estão isolados do seu contexto histórico

Segundo Lynch (2008), os atributos físicos dos espaços públicos proporcionam sinais e evidências visuais e espaciais que estruturam a sua identidade e articulam-se com aspetos culturais e históricos mais latos: "para ser válido, um espaço público deve ser legível, o que significa que deve ser descodificável pelas pessoas comuns" (p. 11). Nesse sentido, Ramos (2004) propõe uma pedagogia pedestre, "perceção do andarilho que tem generosidade para perceber o tanto de tempo que há no espaço", uma "educação caminhante" (p. 46), advertindo que se apagarmos a materialidade do passado que está, por exemplo, na configuração urbana, "vamos esvaziando o jogo do tempo, aniquilando o processo educativo de entrar em contacto com o tanto de experiência vivida que pode ser encontrado no mundo dos objetos" (p. 81).

Proporcionar aos jovens a experiência única do contacto direto, vivencial, com diferentes tipologias de património e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades (PINTO, 2011, 2016a). Os objetos, em museus ou sítios históricos, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem de História não se realiza somente na sala de aula, pois como sugere Ramos (2004, p. 48) "a pedagogia do objeto pode usar-se em muitos outros territórios". Neste contexto, as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados.

Uma abordagem local dos conteúdos pode estimular os alunos a aprender de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica também ligação à comunidade. Como exemplo, o Projeto Recriando Histórias da Universidade Federal do Paraná, coordenado por Schmidt e Garcia (2006, 2007), revelou como é possível desenvolver processos de ensino e aprendizagem em que os alunos trabalham sobre objetos recolhidos na sua comunidade, de forma a construírem conhecimento histórico, que por sua vez permite orientar a sua ação em novas situações. Garcia (2008) salienta que este projeto, ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não propôs a substituição do conteúdo curricular por conteúdos de história local, mas partiu do pressuposto que, a partir das fontes e dos materiais que os alunos produzem, é possível dar um novo sentido aos conteúdos, porque se encontram "referenciados nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural daquela comunidade" (p. 125).

O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos podem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo (PINTO, 2011, 2016a). Os alunos precisam de tempo para aprender a ler objetos, tal como o necessitam para ler textos e conhecer os princípios básicos da sua análise.

Em História – e outras áreas curriculares – é possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Ao mesmo tempo, a história local proporciona oportunidades de exploração de questões sobre identidades e

o processo de pesquisa histórica. Tarefas cuidadosamente preparadas pelos professores poderão levantar questões essenciais acerca da identidade territorial e das estórias que a moldam. Chapman e Facey (2004) afirmam que os alunos devem ser estimulados a pensar globalmente, de forma a "alargarem os seus horizontes e a sua consciência histórica" (p. 41), pois disso depende também a compreensão histórica e a construção de identidades inclusivas.

Em Portugal, se o conhecimento sobre o trabalho dos alunos com fontes patrimoniais ainda é bastante limitado, é-o ainda mais no que respeita às perspetivas dos professores quanto à abordagem da evidência histórica como estratégia de ensino (PINTO, 2011, 2016a). Os professores podem realizar uma diversidade de práticas para promover, não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação linear.

Leituras do passado através do património cultural local

Sendo a aprendizagem histórica uma das dimensões da consciência histórica – como processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo – é importante conhecer como o passado é interpretado de modo a melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. Mas se, por um lado, a aprendizagem configura as competências de orientação na vida e de construção de identidade histórica, por outro, ela é também influenciada pelo ensino de História.

Os documentos curriculares não individualizam os conteúdos da história local, mas apontam possíveis conexões nas situações de aprendizagem, deixando ao critério dos professores a sua aplicação. No entanto, muitos profissionais da educação nunca tiveram contato prévio, ou formação específica, com metodologias de ensino nestas áreas. Seria importante que refletissem mais sobre o quê e como aprendem os alunos nas suas aulas, como se relacionam com o passado através da interpretação dos vestígios do passado. A formação de professores de história ou de ciências sociais também pode ser enriquecida com formação contínua no âmbito da educação patrimonial (PINTO; MOLINA, 2015).

Partindo de uma reflexão que se fundamenta na linha de investigação em Educação Histórica e na aplicação de conceitos educacionais transversais a propostas de aprendizagem situada, de cariz construtivista, apresenta-se parte de um estudo de Educação Patrimonial, em contexto de sítio histórico, e alguns resultados da sua aplicação.

Método do estudo

Integrando um estudo de natureza essencialmente qualitativa, realizou-se uma experiência educativa de observação e interpretação cruzada de fontes diversas, nomeadamente

vestígios medievais que partilham um mesmo espaço com fontes patrimoniais do início da era industrial, em Guimarães (cidade do norte de Portugal, cujo centro histórico é património mundial desde 2001). Alunos do 3.ºciclo do ensino básico e do ensino secundário responderam a um conjunto de questões, graduais e desafiadoras, que integravam um guião-questionário.

Os dados aqui apresentados reportam-se ao estudo principal de investigação (PINTO, 2011, 2016a), no qual instrumentos específicos foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (40 alunos de 7.º ano e 47 de 10.º ano de escolaridade) de cinco escolas de Guimarães e respetivos professores de História. Durante um percurso com observação de vários objetos e espaços do centro histórico de Guimarães, incluindo os 'tanques de curtumes' da Zona de Couros, pretendeu-se que os alunos identificassem materiais utilizados, reconhecessem semelhanças e diferenças quanto a funções de objetos/edifícios e respetivos contextos sociais de produção, a ligação a funções económicas significativas no âmbito da história local e mudanças ao longo do tempo. Procurou-se também analisar de que forma os participantes avaliavam a relevância de uma fonte patrimonial e como fundamentavam a sua posição.

O guião-questionário para os alunos foi construído de forma a obter respostas a duas questões de investigação:

1. Como usam os alunos de 7.º e de 10.º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?

2. *Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?*

Por sua vez, o questionário para professores teve como principal objetivo a resposta a uma terceira questão de investigação:

3. *Que conceções acerca da exploração do património revelam os professores no contexto de atividades sobre uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?*

Pretendeu-se conhecer as conceções de património que os professores de História revelam em situação de exploração de fontes patrimoniais com os alunos, respondendo a um questionário prévio e a outro posterior à atividade.

O percurso selecionado atendeu a uma lógica curricular, sendo os espaços, edifícios e objetos observados e interpretados na sua relação com o contexto histórico estudado. Dada a quantidade de fontes patrimoniais (espaços, edifícios ou objetos) passíveis de serem utilizadas, foi necessário fazer uma seleção tendo em conta alguma diversidade quanto à tipologia e a articulação entre as fontes observadas.

No processo de elaboração dos instrumentos, decidiu-se utilizar o mesmo guião-questionário quer para os alunos de 7.º ano (Figura 1) quer para os do 10º ano (Figura 2), colocando questões que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos, podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, funções, símbolos de poder, referência a mudanças ao longo do tempo – e que permitissem a articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património. No conjunto, procurou-se fornecer um mínimo de informação de forma a não determinar as respostas dos alunos.

Figura 1. Grupo de alunos de 7.º ano a realizar a atividade junto dos tanques de curtumes da rua de Couros.



Fonte: autor.

Figura 2. Grupo de alunos de 10.º ano a realizar a atividade junto do Albergue de S. Crispim.



Fonte: autor.

As questões apresentavam graus de complexidade crescente dentro de cada conjunto, partindo da informação disponível para a inferência e a colocação de questões pelos alunos acerca das fontes patrimoniais que observavam, ponto de partida para a interpretação das fontes como evidência histórica e para a constatação de que aquelas são incompletas. Procurou-se analisar de que forma os alunos formulam hipóteses ao refletirem sobre informação disponível, detalhes observados e conhecimentos prévios, e se relacionavam história local e nacional.

Análise de dados

No sentido de identificar perfis conceptuais dos alunos e professores participantes e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial, procedeu-se a uma análise intensiva e indutiva dos dados (STRAUSS e CORBIN, 1998), que foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases do estudo.

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos – "Uso da evidência" e "Consciência histórica" – e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual. Da análise das respostas dos professores aos questionários que lhes foram dirigidos emergiram também dois construtos: "Uso de fontes patrimoniais" e "Finalidades de ensino e divulgação do património", este último organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma envolvendo também padrões conceptuais específicos (PINTO, 2011, 2016a).

Pelo enfoque deste texto no âmbito da educação patrimonial, exemplificam-se apenas algumas respostas de alunos e professores participantes no estudo principal.

Relativamente ao modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos de 7.º ano (53%), mas também de 10.º ano (41%),

entenderam as fontes como provedoras diretas de informação e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais.

Um número expressivo de respostas (25%) revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social. As conjeturas levantadas por alguns alunos indiciaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais, como revelaram a Filomena (7.º ano, 13 anos), ao perguntar: *Há quantos anos foi colocado aqui no Museu?*; a Silvana (10.º ano, 16 anos): [Esse vestuário] *Era decorado dependendo da fortuna de cada um?*; a Flora (7.º ano, 12 anos): *Para quem trabalhavam as pessoas da Zona de Couros?*; e o Joaquim (10.º ano, 16 anos) ao questionar: *Porque é que não dão outro uso a isto?*[tanques de curtumes].

Em menor número (3%) foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões ou conjeturas sobre o contexto em termos de relações temporais: *O Albergue foi construído antes desta casa, mas diz-se que esta casa é a casa mais antiga de Guimarães. Ganhou um prémio por essa causa.* (Ivone, 7.º ano, 12 anos); ou questionando a evidência: *Posso saber que é uma peça muito frágil, está rompida, mas eu acho que este poderá não ser o loudel de D. João I.* (Patrício, 7.º ano, 12 anos); ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas, como demonstram as respostas da Mara (10.º ano, 15 anos): *A roupa parece estar remendada talvez por ter sido restaurada, mas pode também ser feitios da própria roupa, ou golpes da batalha. A roupa parece ser confortável e parece que protege bem o corpo dos golpes*; e da Palmira (7.º ano, 12 anos), acerca da função dos tanques de curtumes, relacionando a fonte material observada com a fonte iconográfica apresentada no guião-questionário: *Sim, talvez, porque nesse tempo a função era essa, mas se recuássemos mais talvez não servisse para isso; agora por exemplo, não está com tábuas por cima porque se calhar houve outra função.*

Relativamente ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente a partir da leitura das fontes patrimoniais, um grande número de alunos (51,5%) avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal: *É importante pois este monumento vai-nos transmitir a época e o significado desta batalha.* (Eva, 10.º ano, 15 anos); e sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento, como revela a resposta da Rute (10.º ano, 15 anos): *É uma peça muito antiga e hoje em dia ninguém veste nada assim.*

Diversos alunos (12%) compreenderam a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local/nacional. Algumas respostas indiciaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico, revelando um sentido de identidade local ligado a uma valorização do património como evocação de acontecimentos emblemáticos de um passado 'dourado', como parece anunciar a resposta da Irene (7.º ano, 12 anos): *Acho que influenciou porque o artesanato, a escultura, a arquitetura, etc., tem tudo a ver com o nosso passado maravilhoso, e acho que as pessoas olham sempre para o passado*; ou à preservação do património como forma de dar continuidade ao

passado que constitui um modelo para o presente, como revela a Denise (10.º ano, 17 anos): O *local [tanques de curtumes] foi muito bem construído e durou muito tempo, e foi importante para os trabalhadores que nele trabalhavam porque lhes simbolizava a força dos seus antepassados*. Outras respostas reconheceram o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional, revelando também uma conceção do passado como 'lição': *Eles quiseram que as gerações futuras soubessem que nós vencemos a batalha, o que é muito importante para nós hoje em dia*. (Silvana, 10.º ano, 16 anos).

Um número significativo de respostas de alunos do 10.º ano (20%), mas também do 7.º ano (13,5%), revelaram uma compreensão da relação passado-presente de forma linear quanto ao uso/função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora tenham procedido à sua contextualização em termos socioeconómicos, revelando uma orientação temporal emergente, como no caso do Pascoal (7.º ano, 13 anos): *Os métodos antigos ajudaram a desenvolver novas técnicas e a perceber como é que eram as suas vidas no passado. Os habitantes puderam também adquirir conhecimentos culturais sobre a vida em Guimarães*.

No entanto, algumas respostas (4%) mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica, como mostram as respostas da Isaura (7.º ano, 12 anos): A *importância era para terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado*; e da Daniela (10.º ano, 16 anos): *Os aspetos da história que influenciaram a vida dos seus habitantes no presente foram: a muralha que defendia a cidade deixou depois de ser para proteção*; *a antiga albergaria e hospital ajudou na melhoria dos tratamentos de saúde e dos idosos.*

Simultaneamente considerou-se essencial compreender como os professores, mediadores entre as fontes históricas e as interpretações dos alunos, tomam consciência da importância do uso das fontes patrimoniais como evidência, de acordo com critérios metodológicos da História (PINTO, 2011, 2016a, 2016b). Assim, e relativamente ao modo como consideram poder mediar a relação que os seus alunos estabelecem com os vestígios do passado, através do uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, os professores, quer de 7.º ano quer de 10.º ano, deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos e ao cruzamento de fontes em contexto. Um menor número de respostas indiciou procedimentos no sentido de propiciar a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica, pelos alunos.

Reflexões finais

Da reflexão sobre os resultados de investigação salienta-se a necessidade de realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas, segundo critérios metodológicos,

mediante a exploração, em contexto, de fontes patrimoniais relacionadas com a história local – em articulação com a história nacional e até de âmbito mais alargado. Desse modo se envolverão os jovens na construção do seu próprio saber, a partir do interesse suscitado pela relação com um passado do qual reconhecem vestígios patrimoniais.

Em termos de inferência, os alunos de 7.º ano, participantes neste estudo, questionaram as fontes, problematizaram mais do que os de 10.º ano. Há, por isso, condições para que os professores, com formação específica, possam desenvolver abordagens construtivas, elaborando propostas de tarefas para os diferentes ciclos de escolaridade, proporcionando não só o cruzamento de fontes diversas (escritas, iconográficas, patrimoniais) em contexto, mas também partindo dessas fontes para os vários contextos, pondo em prática procedimentos metodológicos em articulação até com instituições de educação não formal.

A educação patrimonial pode integrar-se no processo educativo formal, nomeadamente pela definição de critérios e estratégias tendentes à abordagem do património no currículo de História. Nesse domínio, a educação histórica pode ter um importante papel – nas aulas, nos projetos, nas visitas a museus, monumentos e sítios históricos – relativamente ao estudo e sensibilização para o património e na construção de identidades multifacetadas, pois tudo isto pressupõe a construção de pensamento histórico, essencial a uma participação crítica e fundamentada nas comunidades, simultaneamente locais e globais, que caracterizam o presente.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a educação histórica e patrimonial, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a 'leitura' de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral, sem perder de vista a sua inserção num processo (PINTO, 2011, 2016a). Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel na construção do conhecimento histórico pelos alunos.

E mesmo quando o enfoque é a história local, com atividades educativas cuidadosamente elaboradas, propondo tarefas que desafiem as conceções prévias dos alunos e fomentem a interpretação histórica, estes podem ser estimulados a pensar globalmente, alargando os seus horizontes em termos de consciência histórica e construindo identidades inclusivas. Isto poderá também suscitar a compreensão dos laços entre a interpretação do património e a consciência das relações entre o passado, o presente e o futuro.

Notas

1 História constitui uma disciplina obrigatória e autónoma no currículo português, apenas no 3º ciclo do ensino básico (no 1º ciclo insere-se em Estudo do Meio e no 2.º ciclo em História e Geografia

de Portugal). No ensino secundário, só nos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Socioeconómicas, a História integra o tronco comum da Formação Específica, sendo disciplina estruturante.

Referências

ASHBY, R.; LEE, P.; SHEMILT, D. Putting principles into practice: teaching and planning. In: DONOVAN M. S.; BRANSFORD J. D. (Ed.). **How students learn:** History in the classroom. Washington DC: The National Academies Press, 2005. p.79-178.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, n.º especial, p.93-112, 2006.

BECK, L.; CABLE, T. **Interpretation for the 21st century:** fifteen guiding principles for interpreting nature and culture. Champaign: Sigamore Publishing, 2002.

CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, n.º especial, p.57-72, 2006.

CATROGA, F. **Os passos do homem como restolho do tempo**: memória e fim do fim da história. Coimbra: Almedina, 2009

CHAPMAN, A. Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. **Teaching History**, 123, p.6-13, 2006.

_____; FACEY, J. Placing history: territory, story, identity, and historical consciousness. **Teaching History**, 116, p.36-41. 2004.

CHOAY, F. **A alegoria do património**. Lisboa: Edições 70, 2000

COLLINGWOOD, R. **A ideia de História**. 9. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

COOPER, H. **Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 2002.

_____. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p.55-74.

_____; WEST, L. Year 5/6 and Year 7 historians visit Brougham Castle. In: COOPER, H.; CHAPMAN, A. (eds.). **Constructing History** 11-19. London: Sage, 2009. p.9-32.

DICKINSON, A. K.; GARD A.; LEE, P. J. Evidence in history and the classroom. In: DICKINSON, A.; LEE, P. (Ed.). **History teaching and historical understanding**. London: Heinemann, 1978. p.1-20.

ESTEPA, J.; CUENCA, J. La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In: CALAF, R.; FONTAL, O. (Ed.). **Miradas al patrimonio**. Gijón: Ediciones Trea, 2006. p.51-71.

GARCIA, T. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, I. (Coord.). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: CIEd, U. Minho, 2008. p.123-134.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HAMMITT, W. Theoretical foundation for Tilden's interpretative principles. **Journal of Environmental Education**, v. 3, n. 12, p. 13-16, 1981.

HARTOG, F. Time and Heritage, **Museum International**, v. 227, p.7-18, 2005.

HEIN, G. **Learning in the Museum**. New York: Routledge. 1998.

HOOPER-GREENHILL, E. **The educational role of the museum.** 2nd. London: Routledge. 1999.

_____. **Museums and education**: purpose, pedagogy, performance. London: Routledge, 2007.

LEVSTIK, L.; HENDERSON, A.; SCHLARB, J. Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In: ASHBY, R.; GORDON, P.; LEE, P. (Ed.). **Understanding history**: recent research in History Education. London: Routledge Falmer, 2005. p. 37-53.

LORENZ, C. Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In: SEIXAS, P. (Ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p.25-48.

LOWENTHAL, D. **The past is a foreign country**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. **Heritage crusade and the spoils of History**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 2008.

MATTOZZI, I. La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. In: ESTEPA J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J. M. (Ed.). **Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales**. Huelva: Universidad de Huelva, 2001. p.57-96.

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, (Org.). p.59-82.

_____. Museums and History Education in Our Contemporary Context. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, v. 6, n. 1, 2006a. 2006a.

NAKOU, I. Museus e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. **Educar em Revista**, n.º especial, p.261-273, 2006b.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, 10, 1993.

_____. Mémoire et Histoire. In: NORA, P. (Dir.). **Les Lieux de Mémoire**: la République, la Nation, les France. Paris: Gallimard, 1997. p.23-43.

PINTO, H. **Educação histórica e patrimonial:** conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Portugal, 2011. Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Educação histórica e patrimonial**: conceções de alunos e professores sobre o passado em esp_aços do presente. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», 2016a.

_____. Os Centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. **História Hoje**, Vol. 5, n.º 9, p.49-75, 2016b. http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.233.

_____; MOLINA, S. La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. **Educatio Siglo XXI**, v. 33, n. 1, p.103-128, 2015.

PIRES, E**. Lei de Bases do Sistema Educativo**: apresentação e comentários. Porto: Edições Asa, 1987.

POMIAN, K. Conclusion de la journée du 6 janvier. In: LE GOFF, J. (Coord.). **Patrimoine et Passions Identitaires.** Actes des Entretiens du Patrimoine. Paris: Fayard, 1998. p.109-117.

RAMOS, F. R. **A danação do objeto:** o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RICOEUR, P. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba, W.A. Editores, 2012a.

_____. Formando a Consciência Histórica: por uma didática humanista da história. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p.519-536, 2012b.

_____. **Cultura faz sentido:** Orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SANTACANA, J. La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico. Íber. **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, v. 57. p.7-16. 2008

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, n.º especial, p.11-31, 2006.

_____. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In: SCHMIDT M. A.; GARCIA, T. B. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Curitiba: UFPR, 2007. p. 52-57. (v. 1).

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research:** techniques and procedures for developing Grounded Theory. Thousand Oaks: Sage, 1998.

TILDEN, F. **Interpreting our heritage.** Chapel Hill: The University of North Carolina Press. 1957.

YÁNEZ CASAL, A. Património e modernidade. In: **Museologia e Autarquias**. Actas do IV Encontro Nacional. 1999, p.57-61.

Recebido para publicação em 09 de junho de 2018
Aceito para publicação em 04 setembro de 2018