

Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado*

*Helena Pinto***

Resumo. A reflexão incide em duas dimensões: ao nível da Educação Patrimonial, considera que o contacto direto e constante com fontes patrimoniais é essencial para desenvolver nos jovens sentimentos de responsabilidade em relação ao património histórico e de pertença a comunidades portadoras de memórias necessárias à compreensão do presente e à reflexão construtiva sobre o futuro; ao nível da Educação Histórica, a problematização sistemática dos usos da História e do Património, elaborando propostas de desenvolvimento das aprendizagens dos jovens e de abordagens metodológicas dos educadores. Foi nesta dupla dimensão que se centrou a investigação que desenvolvemos na Universidade do Minho (Portugal). Propuseram-se atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais – a alunos de 7º e 10º ano de escolaridade e seus professores, de escolas de Guimarães (norte de Portugal) –, em conformidade com os currículos de História do 3º CEB e ensino secundário, num contexto específico: Guimarães, cidade vestígios patrimoniais de diferentes épocas, embora os ‘medievais’ sejam mais visíveis e imediatos. As conclusões da investigação confirmaram a necessidade de se ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída da escola e de contacto com o património, e reconhecer o papel do uso de fontes patrimoniais na compreensão da evidência histórica pelos alunos.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Educação histórica; Identidade(s); Fontes patrimoniais; Evidência histórica; Consciência histórica.

Heritage education and historical education: contributions for inter-identity dialogue in the construction of meaning on the past

Abstract. The essay involves two dimensions. At the level of Heritage Education, the direct and constant contact with heritage sources is essential for the development of responsibility on historical heritage in young people

* Artigo recebido em 07/01/2015. Aprovado em 02/02/2015.

** Pesquisadora do CIED, Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: mhelenapinto@gmail.com

and their belonging to communities with the required memories for the comprehension of the present time and a constructive reflection on the future. At the level of Historical Education, there is the systematic problematization of the use of History and Heritage with the elaboration of learning development projects by young people and of the methodological approaches by educators. The investigation, developed in the University of Minho, Portugal, proposed educational activities for the exploitation of heritage sources to students of the 7th and 10th year and their teachers in the schools of the city of Guimarães, northern Portugal, following the History curriculum of the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education within a specific context. The city of Guimarães has heritage sites from very different eras, even though the medieval period is underscored. Results show the need to overcoming the impressionist idea of a mere playful experience in school leaving and with a contact with heritage. The role of the use of heritage sources in the understanding of historical evidence by students should also be acknowledged.

Keywords: Heritage education; Historical education; Identity; Heritage sources; Historical evidence; Historical awareness.

Educación Patrimonial y Educación Histórica: Contribuciones para un diálogo interidentitario en la construcción del significado sobre el pasado

Resumen. La reflexión incide en dos dimensiones: a nivel de la Educación Patrimonial, considera que el contacto directo y constante con fuentes patrimoniales es esencial para desarrollar sentimientos de responsabilidad en los jóvenes en relación al patrimonio histórico, así como de pertenencia a comunidades portadoras de memorias necesarias para la comprensión del presente y para la reflexión constructiva sobre el futuro; a nivel de la Educación Histórica, estudia la problematización sistemática de los usos de la Historia y del Patrimonio, elaborando propuestas de desarrollo de los aprendizajes de los jóvenes y de los abordajes metodológicos de los educadores. La investigación se centró en esta doble dimensión que desarrollamos en la Universidad de Minho (Portugal). A alumnos del 7^o al 10^o año de escuelas de Guimarães (al norte de Portugal) y a sus profesores les fueron propuestas actividades educativas de análisis de fuentes patrimoniales, siguiendo los currículos de Historia del 3^o CEB y de enseñanza secundaria, dentro de un contexto específico: Guimarães, ciudad con vestigios patrimoniales de diferentes épocas, aunque los “medievales” sean los más

visibles e inmediatos. Las conclusiones de la investigación confirmaron la necesidad de superar una visión impresionista de la experiencia meramente lúdica a la salida de la escuela y de contacto con el patrimonio, reconociendo el papel del uso de fuentes patrimoniales en la comprensión de la evidencia histórica por parte de los alumnos.

Palabras Clave: Educación Patrimonial; Educación Histórica; Identidad(es); Fuentes patrimoniales; Evidencia Histórica; Conciencia Histórica.

Introdução¹

A pesquisa e a discussão epistemológica sobre as relações da História com as decisões na vida prática têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História, não só em Portugal como em muitos outros países. No âmbito de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais (PINTO, 2011), procuramos contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica na perspectiva patrimonial, com vista ao desenvolvimento, de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, de atividades educativas relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, envolvendo os jovens na construção do seu conhecimento histórico.

Com base numa reflexão sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial, que tiveram em conta a problematização sistemática dos usos da História e do Património, assim como os documentos programáticos de História nos ensinos básico e secundário em Portugal, partiu-se de um contacto direto com o património no âmbito local e pretendeu-se aprofundar de forma sustentada a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património.

1 Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UH1661/2011.

1 Identidade(s) e construção do Património

A apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e signos culturais, permitindo esclarecer sobre o modo como as sociedades assumiram a sua relação com a temporalidade e construíram as suas identidades. O património é geralmente apresentado como construção material e simbólica do passado. A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Não podemos evitar refazer o passado, pois só alterando o que se preserva se poderá manter vivo e compreensível o património (LOWENTHAL, 1999). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável.

A identidade, em sentido mutiperspetivado, é um valor inseparável do património, pois este pode ser considerado, antes de mais, o que nos é intimamente significativo. Outra característica que sobressai da reflexão sobre o conceito de património é a da temporalidade: se a essência dos objetos patrimoniais diz respeito ao passado, é nos tempos modernos que ela se manifesta e legítima (YÁNEZ CASAL, 1999). O património tem, portanto, uma história (CHOAY, 2000), é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário. 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.

A construção de significado sobre a existência do grupo no tempo (de onde viemos, o que somos, para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos: *nós* e *eles* (identidade social e alteridade),

pertencente ou não pertencente ao grupo. Segundo Lorenz (2004, p. 31), uma “identidade através da mudança no tempo”, define a identidade histórica. Este autor chama também a atenção para o *boom* de memória e de património (LORENZ, 2010) que se tem verificado desde a década de 1980, e salienta que as diversas e controversas formas pelas quais o passado tem sido representado por grupos específicos, nomeadamente em relação a edifícios históricos e museus, se tornou foco de atenção pública, a par das reflexões e debates relativos às estruturas temporal e espacial da História académica.

2 A construção de significado sobre o passado

Memória e História constroem-se a partir de vestígios físicos, os quais garantem uma proximidade que nos leva a assumir que ali existiu, efetivamente, um passado. Porém, a História difere da memória não só na forma como o conhecimento do passado se adquire e é validado – “aceitamos a memória como uma premissa do conhecimento; inferimos a História pela evidência que inclui as memórias de outras pessoas” (LOWENTHAL, 1999, p. 213) –, mas também no modo como se transmite, preserva e transforma. Do tipo de relação entre património e memória / História (pelo menos na sociedade ocidental), dependerá, em grande parte, uma perspetiva mais fechada, exclusivista e monumentalista ou mais aberta, inclusiva e historicizada dessa relação.

Tal como o património, a consciência histórica comporta um processo de apropriação simbólica do real. A consciência histórica tem a função prática de fornecer uma orientação temporal que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. Mas, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História (RÜSEN, 2001), distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença

(de identidade local, nacional, profissional ou outra), para o que concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. E é sobretudo nesta última que a identidade social é aprofundada e (re)orientada (BARCA, 2007) através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História.

A pesquisa e a discussão epistemológica sobre as relações da História com as decisões na vida prática têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História, não só em Portugal como em diversos países da Europa e de outros continentes. A teoria de Rüsen, nomeadamente a sua tipologia vista em termos de significação temporal – diversas formas de dar sentido ao passado, de compreender a relação entre passado, presente e futuro, e de construção de identidades históricas – e o seu conceito de memória histórica, contribuíram para informar a nossa investigação que decorreu num contexto específico, Guimarães, no norte de Portugal. A classificação do centro histórico de Guimarães como Património Cultural da Humanidade, em 2001, associou-lhe uma dimensão cosmopolita, mas pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos, pode descurar expressões culturais locais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, poderá ser um contributo para a compreensão do passado percecionado através dos seus vestígios e do presente vivido.

Collingwood descreveu a História construtiva como consistindo na interpretação, entre as afirmações feitas pelas fontes, de outras afirmações deduzidas daquelas, considerando que “a interpolação não é, de modo algum, arbitrária ou meramente imaginativa” (2001, p. 252). Para este autor, o conhecimento histórico é inferencial e a História é uma ciência cuja função é estudar os acontecimentos não acessíveis à nossa observação a

partir de algo observável. Por isso, defendia que, na História científica, devemos falar de ‘evidência’ e não de ‘fonte’. As fontes não falam por si; é o historiador quem as interpreta no sentido de obter respostas às questões que colocadas.

Muitas das ideias defendidas por Collingwood, nomeadamente acerca da relação entre questões e prática histórica, tiveram reflexo em estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos alunos em História. Também Dickinson, Gard & Lee (1978) afirmam que, sem questões, não pode existir evidência, são elas que transformam meros vestígios em evidência do passado. Para Ashby, a evidência histórica situa-se “entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (2003, p. 42). No entanto, muitos alunos continuam a mostrar uma forte propensão para tratar a informação tal como ela é dada, embora reconheçam que o conhecimento do passado se baseia em vestígios materiais que permaneceram.

O uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado, como as visitas a sítios e museus que os jovens possam explorar, respondendo a questões abertas sobre evidência (de modo a diferenciarem entre ‘saber’, ‘supor’ e ‘não saber’), numa atmosfera de expressão livre, são fundamentais para o desenvolvimento do seu pensamento histórico. Segundo Cooper este trabalho deve começar desde cedo, pois as crianças são “capazes de operar com conceitos de validade e de resolver questões históricas progressivamente mais complexas, podendo aprender conceitos históricos abstratos interligando-os com os concretos” (2004, p. 60), pelo que não devem ser restringidas à repetição de informação factual. Por sua vez, 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 podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos históricos. Segundo Shemilt (1980), o trabalho de campo sobre um dado tópico pode promover o conhecimento dos vestígios visíveis do passado, permitindo que os alunos lidem com fontes de vários tipos e as relacionem, reforçando, ainda, a compreensão sobre a natureza da investigação histórica, nomeadamente sobre empatia, pela reconstrução de quadros de referência em que as ideias e os motivos dos antepassados possam ser vistos como racionais e justificáveis.

As mudanças que se têm verificado nas últimas décadas ao nível da educação nos museus traduzem as transformações que se verificaram também na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. Hooper-Greenhill revela que no Reino Unido se tem verificado uma substituição da expressão “educação no museu” pela expressão “aprendizagem no museu” (2007, p. 4), e que esta substituição semântica representa uma mudança na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus, indicando um maior foco nos processos de aprendizagem dos utilizadores.

Nos currículos de História em Portugal há referências ao contacto direto com fontes do património histórico-cultural, implicando não só o trabalho em sala de aula, mas fundamentalmente o trabalho de campo no local – em sítios históricos, nomeadamente arqueológicos, museus e arquivos. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas curriculares, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e

atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades. Também a abordagem do local, que é muitas vezes visto como unidade dissociada do resto do país ou do mundo, pode basear-se na análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político, cultural e a sua inter-relação. Por sua vez, a articulação entre espaços históricos distintos, permite aos alunos a reflexão sobre os seus valores e práticas quotidianas, relacionando-os com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo, à sua localidade, e às sociedades nacional e mundial, pois disso depende também a compreensão histórica e a construção de uma identidade inclusiva.

3 Investigação em Educação Histórica e Patrimonial

Baseando-se nos dados recentes da cognição histórica, e no âmbito do Construtivismo Social, a pesquisa em Educação Histórica, que é, sobretudo de índole qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas necessárias à construção de um quadro sobre o passado, como também em ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. Algumas destas pesquisas têm afirmado a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica nos alunos por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material – dotados de significado histórico – e do professor, através da realização de atividades relacionadas com fontes do património cultural de uma comunidade (BARTON, 2001; NAKOU, 2003; COOPER, 2002; 2004; CAINELLI, 2006; SCHMIDT; GARCIA, 2007; PINTO, 2011; 2012; PINTO; BARCA, 2012). Simultaneamente, 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 planejadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado.

Alguns autores, como Calaf (2006), defendem que o ‘olhar’ educativo sobre o património é essencial para que se compreendam os processos de valoração e de apropriação simbólica do património pelos indivíduos, relacionando teoria e prática. No entanto o património é uma realidade multifacetada, sendo também múltiplas as ‘olhares’ ou abordagens que a ele se podem dirigir. Fontal (2003) considera que o património, e particularmente o património cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo, de forma que a Educação Patrimonial poderia figurar como disciplina específica e independente – para a qual propõe um *modelo integral* – com técnicas e procedimentos que se podem adequar tanto ao âmbito formal como não formal de educação. Por sua vez, Prats (2003) insere a abordagem da *didática patrimonial* no âmbito da *Didática* das Ciências Sociais, salientando entre outros espaços de desenvolvimento comunicativo, a elaboração e avaliação de propostas didáticas para a utilização formativa dos espaços de representação patrimonial entre os diversos grupos de possíveis utilizadores. Também Estepa e Cuenca (2006) consideram que a *didática do património* deve integrar-se no processo educativo, atendendo às metas da educação sistematizada, à formação para a cidadania e às didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Estes autores consideram que a finalidade básica da *didática do património* é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes de cuja análise se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às próprias crenças e identidades, assim como em relação a

outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades.

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo português, e dada a transversalidade que a caracteriza – pela 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, com grupos de diferentes idades, dando ênfase à natureza situada da aprendizagem.

A produção de materiais educativos para a interpretação do património pode fazer-se de modo puramente técnico ou fundamentado numa investigação que defina objetivos, desenvolva modelos, os experimente e avalie. No entanto, há uma diversidade de ‘olhares’, de abordagens, que nos dão conta da complexidade patrimonial. Nesse sentido, é essencial conhecer que conceções de património revelam os professores e como abordam o uso de fontes patrimoniais nas atividades de ensino, mas também que ideias revelam os seus alunos quando interpretam, em contexto, essas fontes.

4 Método do estudo

O estudo empírico de natureza descritiva, aqui apresentado, enquadrou-se essencialmente num modelo de investigação qualitativa e pretendeu um entendimento complexo e aprofundado de uma situação, procurando compreender o que os participantes pensam e dizem nos contextos onde o fazem, pelo que seguiu uma abordagem baseada na *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998). O problema central que se procurou explorar neste estudo foi: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

Apresentando uma proposta no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal a amostra participante foi constituída por 87 alunos distribuídos por três grupos do 7º ano de escolaridade (40 alunos, sendo 16 rapazes e 24 raparigas) e quatro grupos de 10º ano (47 alunos, sendo 24 rapazes e 23 raparigas) a frequentar História A ou História da Cultura e das Artes, em cinco escolas do ensino básico e secundário da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e respetivos professores.

Os instrumentos aplicados consistiram num ‘guião-questionário’ para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso (Figura 1), em situação de observação e interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores, um prévio e outro posterior à atividade. Elegeu-se um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local, nacional e até internacional (centro histórico classificado pela UNESCO como Património Cultural da Humanidade, em 2001), permitindo o seu enquadramento curricular e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos de ambos os grupos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade. O ‘guião-questionário’ integrou questões orientadoras, específicas e graduais – podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, as funções, símbolos de poder, a referência a mudanças ao longo do tempo. Procurou-se, ainda, levar os alunos a colocarem questões, depois de lhes fornecer algumas informações chave, possibilitando o contacto com a natureza da pesquisa histórica.

Em suma, propuseram-se tarefas que permitissem compreender os sentidos atribuídos pelos alunos às fontes patrimoniais – e se as entendiam em termos de evidência histórica – assim como a articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património.

Figura 1 - Grupos de alunos de 7º e de 10º ano realizando a atividade em diferentes pontos do percurso.



(Fotografias da autora).

5 Contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado – 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 indutiva dos dados das respostas, 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”² 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. Por limitações de espaço e dos tópicos aqui discutidos, exemplificam-se, a seguir, as concepções dos alunos participantes no estudo principal correspondentes ao construto “Consciência histórica”.

No caso dos alunos, este construto refere-se às concepções relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente; tipos de compreensão que revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, em termos de significância social (compreensão das ações humanas no passado) e de significância pessoal, nomeadamente de ideias acerca da relação passado-presente quanto a características sociais, económicas e culturais. Emergiram cinco níveis de resposta com grau de sofisticação crescente.

Consciência a-histórica. A um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos: *Interessante, bonita. Andamos muito.* (Plínio, 7º ano, 13 anos, Q.6)

² Relativamente ao modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes como provedoras diretas de informação e as conjecturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas.

Consciência de um passado fixo. As atitudes das pessoas do passado são avaliadas à luz de valores do presente. O passado, em termos genéricos, é visto como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos. Para um grupo numeroso de alunos, o passado é concebido à imagem do presente para simples conhecimento: *Eram vidas interessantes, mas eram antigas.* (Fábio, 7º ano, 12 anos, Q.6); *Para ficar registado, alguns momentos ou acontecimentos importantes.* (Bianca, 7º ano, 13 anos, Q.1.2).

Consciência de um passado simbólico. A forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. Diversas respostas indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local: *A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV marcou muito os vimaranenses, influenciou muito na vida que levamos hoje. É uma cidade linda e única e todos os vimaranenses orgulham-se da sua cidade. Guimarães o berço de Portugal.* (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Q.6)

Um número expressivo de respostas, baseando-se na informação disponível em termos de significância social, reconheceu o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional. Revelaram também uma conceção do passado como 'lição' ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente: *Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação.* (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Q.2.3)

Consciência histórica emergente. A relação passado-presente é compreendida de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora se proceda à sua contextualização anunciando uma orientação temporal emergente, como

revelaram as respostas de diversos alunos: *Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra.* (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Q.3.2); *Os métodos antigos ajudaram a desenvolver novas técnicas e a perceber como eram as suas vidas no passado. Os habitantes puderam também adquirir conhecimentos culturais sobre a vida em Guimarães.* (Pascoal, 7º ano, 13 anos, Q.6).

Consciência histórica explícita. Um número mais restrito de respostas revelou um sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação, como essenciais à compreensão histórica: *A importância era terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado.* (Isaura, 7º ano, 12 anos, Q.5.2).

Penso que na maioria das vezes não nos damos conta da história que a nossa cidade tem. Tantos aspetos que podem ser reconhecidos e aprofundados. Neste percurso vimos construções na cidade, como as casas, orgulho nas construções (lápide), atividades económicas que sempre caracterizaram a cidade e ‘simples’ objetos de proteção. Várias coisas de que nos vamos apercebendo e que tornam esta cidade o que ela é, um centro de cultura para ser explorado por grande parte da população, se não por toda (Luísa, 10º ano – H.A, 15 anos, Q.6).

Em síntese, quanto ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento. Diversas respostas mostraram que a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do

passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, 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 e aplicando, por vezes, conceitos próprios da metodologia da História. Saliente-se, porém, que os níveis conceptuais não são invariantes nem mutuamente exclusivos, pois cada um deles pode emergir num mesmo indivíduo em diferentes contextos.

Simultaneamente considerou-se essencial compreender como os professores – mediadores entre as fontes históricas e a sua interpretação pelos alunos – perspetivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos, que tipos de consciência revelam em relação a esse processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e às ligações que estes podem estabelecer entre identidade e património em termos de orientação temporal.

Por determinações de espaço, exemplificam-se aqui apenas os padrões conceptuais correspondentes à dimensão “*Consciência Patrimonial*” que integra o segundo construto³. Os professores revelaram tipos de consciência diversos relativamente às formas como os seus alunos poderão orientar a sua vida prática, baseando-se na relação entre identidade e património que os alunos estabelecem ao interpretarem fontes patrimoniais.

Ideia difusa. Um professor salientou o respeito pelo património, pelas ‘marcas do passado’, através de objetos específicos que podem ‘evocar’ o

³ Neste segundo construto – finalidades de ensino e divulgação do património – e na dimensão *Aprendizagem* predominaram os padrões “consolidação do conhecimento” e “construção do conhecimento” (em menor grau, o padrão “motivação”), na dimensão *Consciência Histórica* destacou-se o padrão “conhecimento em contexto” (e menos, o padrão “relação de tempos em mudança”), e na dimensão *Consciência Patrimonial*, sobressaiu o padrão “sentido de identidade local”.

passado e devem ser preservados para uso no presente, o que parece implicar o comprometimento com uma determinada identidade coletiva que condiciona o indivíduo aos seus ancestrais: *Além do conhecimento histórico, o respeito pelas fontes históricas e pelo país, região, cidade que alberga essas fontes* (Helga, prof. 7º ano, Q.2 - questionário prévio).

Sentido de identidade local. Algumas respostas realçaram o facto de as atividades de observação direta de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, considerando que este materializa a identidade da comunidade, como depositário de casos ‘exemplares’ relevantes para a resolução dos problemas do presente, considerando, por vezes, que aquele seria ignorado pelos alunos: *Essencialmente viram um espaço que parecia que conheciam, com um outro olhar, observaram coisas pela primeira vez. Aprenderam a ver/observar com outra atenção, o que lhes provocou maior curiosidade e interesse para a História Local e o seu Património, o qual muitas vezes lhes era indiferente* (Heloísa, prof. 7º ano, Q.2 - questionário posterior).

Sentido de identidades múltiplas. Um número menos expressivo de respostas pareceu revelar a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do local para um quadro interidentitário:

Construção de uma memória coletiva (histórica) comum de âmbito local (susceptível de ser alargada a um contexto nacional e europeu); sobre a complexidade da construção da “verdade histórica”; a pertinência de saber “olhar” criticamente para os vestígios materiais; integrar e relacionar conhecimentos adquiridos (Hugo, prof. 10º ano, H.A, Q.2 – questionário posterior).

Em síntese, diversas respostas dos professores realçaram o facto de as atividades de exploração de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, considerando que este materializa a identidade da

comunidade, enquanto um menor número pareceu revelar a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do local para um quadro interidentitário, superando interesses mais exclusivistas dos grupos de pertença mais restritos.

Algumas considerações finais

A compreensão das complexas e múltiplas relações entre identidades individuais/coletivas e património(s) necessitam de continuar a ser estudadas de forma sistemática, de modo a tornarem-se mais explícitas, tanto no campo da Educação Histórica como no da Educação Patrimonial. Tal implica que se compreendam os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de História num processo em que a relação professor-aluno não pode ser encarada simplesmente dentro da redoma da sala de aula, mas envolve o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas comunidades e instituições que frequentam.

A realização de atividades de exploração do património local, em contexto, com tarefas metodologicamente adequadas, permite introduzir de forma interessante e apropriada ao currículo, a abordagem da educação patrimonial no âmbito do ensino e aprendizagem de História, recorrendo, por exemplo, à 'leitura' de vestígios arqueológicos, de objetos de museus, de edifícios ou de um sítio histórico próximo da escola, ou ainda a narrativas de história oral. No entanto, poucas escolas as incluem no projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Antes de mais, é necessário ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

O estudo aqui apresentado revelou a ligação de diversos alunos e professores a uma identidade local/nacional fundada nas origens, exclusiva, com uma componente emocional na relação com o passado, com uma abordagem da ‘memória coletiva’ que ainda prevalece no ensino de História, embora já pouco apropriada a um mundo caracterizado pela existência de identidades diversas e, por vezes, controversas. No entanto, alguns participantes indicaram uma identidade mais inclusiva e europeia, que articula o local e o global, identidade e alteridade. Estes revelaram uma consciência histórica e patrimonial que entende que as identidades locais e nacionais se enriquecem com a abertura a diferentes culturas e comunidades, construindo identidades interculturais. O desenho de experiências educativas de contacto direto com o património permite promover sentidos de pertença, suscitar o envolvimento dos jovens na construção do seu próprio saber e da sua ação presente e futura. E os educadores têm uma responsabilidade particular em relação a esse futuro comum, contribuindo para o processo de construção, pelos jovens, de identidades menos ou mais abertas.

Referências

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, p. 37-57.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm>. Acessado: 10 mar. 2012.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, U. Minho, 2001, p. 55-68.

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

CALAF, R. Cruzar miradas. In: CALAF, R.; FONTAL, O. (Eds.). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, 2006, p. 23-50.

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

CHOAY, F. *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70, 2000.

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

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

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, Isabel (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 55-74.

DICKINSON, A. K.; GARD A.; LEE, P. J. Evidence in history and the classroom. In: DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.). *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. (Eds.). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, 2006, p. 51-71.

FONTAL, O. *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea, 2003.

HOOPER-GREENHILL, E. *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge, 2007.

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.

LORENZ, C. Unstuck in time: the sudden presence of the past. In: TILMANS, K.; VAN VREE, F.; WINTER, J. (Eds.). *Performing the past: memory, history and identity in Modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010, p. 67-105.

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

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In Barca, Isabel (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, p. 59-82.

PINTO, H. *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga, 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>.

PINTO, H. Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 187-218, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13120>. Acessado: 08 set. 2012.

PINTO, H.; BARCA, I. Interpretación de fuentes patrimoniales por alumnos portugueses: una aproximación desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales. *Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. (CD-ROM). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España e Observatorio de Educación Patrimonial en España, 2012, p. 370-377.

PRATS, J. Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 133-155, 2003.

RÜSEN, J. What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. *Centre for the study of Historical Consciousness*. Vancouver: University of British Columbia, 2001. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca>. Acessado: 10 mar. 2011.

SHEMILT, D. *History 13-16: Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. 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*, Vol. I. Curitiba: UFPR, 2007, p. 52-57.

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

YÁNEZ CASAL, A. Património e modernidade. In: *Museologia e Autarquias*. Tondela: Câmara Municipal de Tondela, 1999, p. 57-61.