

ESPAÇOS URBANOS COMO LUGARES DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

URBAN SPACES AS HISTORY LEARNING PLACES IN PORTUGAL

ESPACIOS URBANOS COMO LUGARES DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN PORTUGAL

Maria Helena Pinto¹

Resumo

Este artigo destaca a importância da cultura material na educação histórica, enfatizando a necessidade de relacionar objetos e locais com problemas históricos para estimular o questionamento crítico dos alunos. A utilização educativa de fontes patrimoniais, não se limitando a museus, pode proporcionar experiências desafiadoras, que levem a aprendizagens significativas. As práticas educativas tradicionais muitas vezes não refletem a diversidade das sociedades, perpetuando narrativas tradicionais. A interpretação crítica do património desafia preconceções, promovendo reflexões sobre identidade e memória. Destaca-se, por isso, a necessidade de mudança na metodologia de ensino, passando de uma mera transmissão de conhecimento para abordagens interativas que incentivem o questionamento e a análise crítica, visando aprimorar a compreensão histórica dos alunos. A atividade educativa teve como foco a formulação de questões para desenvolver competências históricas dos alunos na interpretação de fontes patrimoniais, problematizando e contextualizando-as historicamente. O estudo envolveu grupos de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico do norte de Portugal que realizaram um percurso urbano em locais relacionados com o início da industrialização e seus reflexos na sociedade da época. O estudo revelou que, embora os alunos tenham assimilado alguns princípios do método histórico, demonstraram dificuldades na aplicação prática desses princípios. A pesquisa destaca a importância de preparar os alunos para interpretar criticamente as fontes em articulação com os seus contextos históricos.

Palavras-chave: Património. Fonte histórica. Inferência. Compreensão contextualizada.

Abstract

This article highlights the importance of material culture in history education, emphasising the need to relate objects and places to historical problems in order to stimulate students' critical questioning. The educational use of heritage sources, not limited to museums, can provide challenging experiences that lead to meaningful learning. Traditional educational practices often fail to reflect the diversity of societies,

¹ Professora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra FLUC, Portugal. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0002-7691-9115>; E-mail: mhelenapinto@gmail.com

perpetuating traditional narratives. The critical interpretation of heritage challenges preconceptions, promoting reflections on identity and memory. This highlights the need for a change in teaching methodology, moving from the mere transmission of knowledge to interactive approaches that encourage questioning and critical analysis, with the aim of improving students' historical understanding. The educational activity focused on problem formulation to develop students' historical competences in interpreting heritage sources, contextualising them historically. The study involved groups of 3rd cycle of basic education students from northern Portugal that took part in an urban itinerary that included sites related to the beginning of industrialisation and its impact on the society at the time. The study revealed that although students assimilated some principles of the historical method, they showed difficulties in applying those principles in practice. The research highlights the importance of training students to critically interpret sources in connection with their historical contexts.

Keywords: Heritage. Historical source. Inference. Contextualised understanding.

Resumen

Este artículo subraya la importancia de la cultura material en la enseñanza de la historia, haciendo hincapié en la necesidad de relacionar objetos y lugares con problemas históricos para estimular el cuestionamiento crítico de los alumnos. El uso educativo de las fuentes patrimoniales, que no se limita a los museos, puede proporcionar experiencias estimulantes que conduzcan a un aprendizaje significativo. Las prácticas educativas tradicionales no suelen reflejar la diversidad de las sociedades, perpetuando las narrativas tradicionales. La interpretación crítica del patrimonio desafía las ideas preconcebidas, promoviendo reflexiones sobre la identidad y la memoria. Esto pone de manifiesto la necesidad de un cambio en la metodología de enseñanza, pasando de la mera transmisión de conocimientos a enfoques interactivos que fomenten el cuestionamiento y el análisis crítico, con el objetivo de mejorar la comprensión histórica de los alumnos. La actividad educativa se centró en la formulación de problemas para desarrollar las competencias históricas de los alumnos en la interpretación de las fuentes patrimoniales, contextualizándolas históricamente. El estudio involucró a grupos de alumnos de 3er ciclo de enseñanza básica del norte de Portugal que participaron en un itinerario urbano que incluía lugares relacionados con el inicio de la industrialización y su impacto en la sociedad de la época. El estudio reveló que, aunque los alumnos asimilaron algunos principios del método histórico, mostraron dificultades para aplicarlos en la práctica. La investigación pone de relieve la importancia de formar a los estudiantes para que interpreten críticamente las fuentes en relación con sus contextos históricos.

Palabras clave: Patrimonio. Fuente histórica. Inferencia. Comprensión contextualizada.

Introdução

O presente artigo² procura demonstrar a importância da utilização da cultura material em educação histórica, relacionando-a com problemas históricos. Os professores devem ser incentivados a explorar o potencial

2 Trabalho vinculado ao Projeto I+D+i: "Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)", MCIN/AEI/10.13039/501100011033

educativo de locais e objetos, não apenas em museus, promovendo o questionamento e a interpretação crítica pelos alunos. Além disso, experiências desafiadoras durante a formação docente podem ajudar na construção de uma consciência histórica mais apurada.

Entender como os jovens lidam com o património e suas identidades é central na investigação em educação histórica e patrimonial. As práticas educativas tradicionais não apresentam abordagens que reflitam a diversidade de perspectivas em sociedades multiculturais, frequentemente perpetuando narrativas nacionalistas. Assim, é fundamental que os educadores ajudem os alunos a formular questões que conduzam a investigações significativas e contextualizadas. No entanto, muitos estudantes não são incentivados, desde o ensino básico, a questionar de forma crítica, o que pode ser influenciado pela cultura escolar. Os professores, muitas vezes, focam na transmissão de conhecimento ao usar fontes patrimoniais apenas como ilustrações e não como objetos a serem analisados criticamente.

Para se promover uma compreensão mais ampla da complexidade do património e da sua relação com as comunidades é necessário incentivar os cidadãos a reconhecer a importância dos objetos e dos locais que constituem o património cultural, quer pelo seu significado quer pelos valores que representam. Tal implica, antes de mais, reconhecer que o património remete à herança cultural, social e histórica, envolvendo tanto bens tangíveis quanto intangíveis, que a sociedade valoriza e considera dignos de conservação. Aquele é, portanto, uma construção social que resulta da interação entre seres humanos e seu ambiente, sendo moldado por políticas, instituições e contextos culturais que variam ao longo do tempo.

A análise crítica do património torna-se fundamental pois permite desafiar preconceções culturais e provocar reflexões sobre a relação entre identidade e memória, além de questionar escolhas históricas que moldaram a sociedade atual. É necessário considerar a diversidade de interpretações e significados que as comunidades atribuem ao património, respeitando identidades específicas.

No âmbito educativo, a simples transmissão de conhecimentos tem vindo a ser superada, embora lentamente, por processos interativos, ao nível da educação histórica e patrimonial, que valorizam a experiência e a relação pessoal com os bens culturais, promovendo uma compreensão mais profunda do passado. Daí a importância de se implementar abordagens construtivistas e interativas no ensino e aprendizagem, incentivando o questionamento e a análise crítica, melhorando a compreensão histórica e estimulando a consciência patrimonial dos alunos.

O desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão histórica pelos jovens, deve envolver, antes de mais, diferentes experiências de aprendizagem que lhes permitam pensar o espaço – observar, questionar procurar informação, comunicar– e serem capazes de atuar nele. E, se é verdade que o currículo escolar não disponibiliza muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida, é possível, através da seleção de tópicos que podem ser abordados no âmbito da história local, recorrer ao património próximo, nomeadamente aos vestígios do passado proto industrial, como no caso de Guimarães (norte de Portugal), e relacioná-los com outros exemplos a nível nacional ou internacional.

O estudo descrito insere-se numa metodologia interpretativa de investigação-ação no campo da educação formal, focando na educação histórica. O objetivo principal era desenvolver competências históricas nos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, desafiando-os a questionar e interpretar fontes patrimoniais. Através de um percurso educativo urbano, os estudantes foram incentivados a formular questões sobre locais, edifícios e objetos selecionados, durante o percurso.

Constatou-se que diversos alunos formulavam questões de nível médio, frequentemente tangenciais e pouco específicas atendendo ao contexto histórico. A maioria limitou-se a extrair informações diretas e a argumentação nem sempre foi contextualizada historicamente. A interpretação das fontes históricas ainda é vista como uma atividade intuitiva e muitos alunos não encontram um vínculo claro entre as evidências históricas que exploram. Ainda assim, algumas respostas apresentaram inferências mais robustas, revelando a necessidade de desenvolver uma compreensão mais crítica e contextualizada das fontes históricas.

Educar a partir do Património Histórico Local

O património é um conceito polissémico e, por vezes, difícil de definir. Na sua origem latina, o termo referia-se ao legado paterno, que era recebido por herança e transmitido em prol da continuação da linhagem. Mas o património também pode ser entendido como o que é socialmente considerado digno de conservação, independentemente do seu interesse utilitário. Assim, considerar algo como património, tangível ou intangível, significa que a sociedade lhe atribui algum valor. O património não existe em si mesmo, nem é um fenómeno espontâneo; o que existe são políticas, instituições, pessoas que o valorizam. É um processo criado através da interação entre os seres humanos, a sociedade e o seu ambiente, uma vez

que é uma construção viva dos seres humanos e, por isso, é concebido e tratado de diferentes formas em diferentes tempos e espaços e, por vezes, até ignorado. Alguns autores, acrescentam a função identitária à polissemia do conceito, salientando que o património cultural é uma seleção de bens e valores de uma cultura, que fazem parte da propriedade simbólica ou real de determinados grupos que, além disso, permitem processos de identidade individual e coletiva, e contribuem para a caracterização de um contexto (FONTAL, 2003). Trata-se, por isso, de uma criação e de uma construção social identitária, que requer um processo de seleção e ativação para ser valorizado.

No entanto, olhar para o património na sua complexidade, em vez de olhar para o que pode ser celebrado ou reconhecido como parte da história valorizada de uma nação ou de um local, desafia as preconcepções culturais sobre as relações entre identidade e memória, entre passado, presente e futuro (MACDONALD, 2009), além de levantar questões sobre seleção e preservação. Na verdade, os nossos antepassados tomaram decisões no seu próprio tempo que conduziram a instituições governamentais, estruturas económicas ou padrões sociais com que vivemos hoje, mas poderiam ter tomado outras decisões com outras consequências (BARTON e LEVSTIK, 2004). A compreensão deste legado estimula uma consciência mais reflexiva em relação às nossas crenças e identidades, e mesmo em relação às culturas dos outros, nomeadamente através da partilha de valores com outras sociedades.

Uma concepção de identidade enraizada no passado e expressa através de evidências, especialmente da cultura material, pode ser mobilizada tanto a nível nacional como local. Devido à natureza seletiva e predominantemente afirmativa da identidade para a produção do património, esta centra-se normalmente nos triunfos ou nos sacrifícios envolvidos na luta pela realização e reconhecimento (MACDONALD, 2009). Mas, é fundamental uma compreensão mais ampla do património cultural em relação com a sociedade, dos significados e usos que as pessoas atribuem ao património cultural e dos valores que representa. É fulcral um enfoque centrado no humano, incorporando aspetos intangíveis na definição de património: a sua valorização pelas pessoas, apelando ao respeito pela diversidade de interpretações, tendo em consideração as identidades específicas das comunidades patrimoniais e o diálogo associado com vista à resolução de conflitos. O património é variado na sua natureza (tangível e intangível) e na sua tipologia (arqueológico, histórico, documental, artístico...), mas os valores nele projetados são também variados (identitários, sociais, políticos, históricos, económicos, emocionais...).

Nesse sentido, a própria conceptualização da educação patrimonial, centrada inicialmente na educação sobre o património, com função de transmitir conteúdos patrimoniais, ou ainda na educação através do património, utilizado como um recurso interdisciplinar para o ensino, começa a ser compreendida como um processo vincutivo, relacional e experiencial entre o bem cultural e a pessoa (FONTAL, 2013) que é capaz de lhe atribuir valor, significado e uso, no presente e num futuro perspectivado. Esta abordagem aproxima-se de uma conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, mas também dá lugar a propostas centradas em atitudes e valores – e não apenas ligadas a aspetos conceptuais e elementos patrimoniais específicos ou a capacidades do recetor – incorporando a experiência que as pessoas têm do património.

A investigação sistemática em Educação Histórica (ASHBY, LEE e SHEMILT, 2005) e vários estudos construtivistas sobre a aprendizagem em museus (HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 2007) têm sustentado que o envolvimento ativo dos indivíduos no processo de exploração e análise das fontes históricas, e o questionamento das mesmas como evidência, pode melhorar a compreensão histórica e o pensamento crítico, promovendo também a consciência histórica e o desenvolvimento pessoal. Proporcionando aos estudantes a exploração e interpretação direta de fontes patrimoniais, as suas respostas podem fornecer dados significativos para analisar a forma como compreendem o passado, se perceberem a ligação entre a história local, nacional e internacional. As ações locais são, muitas vezes, resultado de conceitos e ideias produzidas noutros lugares e podem até ter circulação global (MACDONALD, 2009), o mesmo acontecendo com aspetos políticos, sociais e económicos, que ultrapassam a dimensão local.

Os conhecimentos fornecidos pela investigação em Educação Histórica sobre as ideias dos alunos, em diversos países, têm revelado que crianças e adolescentes em vários níveis de escolaridade, operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à História (PINTO, 2016) e salientam que a aprendizagem se processa em contextos concretos. Os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que nem sempre se ajusta às suas ideias prévias. É necessário que os conceitos históricos façam sentido para quem os aprende. O enfoque coloca-se, portanto, na aprendizagem que, além de situada, deve ser significativa. A interação cognitiva entre conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e novos conhecimentos a serem nela incorporados com significado, é a essência da aprendizagem significativa – aprendemos a partir do que já sabemos. Num processo interativo, conhecimentos prévios

especificamente relevantes funcionam como ancoradouros cognitivos para novos conhecimentos.

A aprendizagem é, segundo Rösen (2004) uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado e o aumento desse conhecimento. Vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, emerge como um “processo de mudança das formas estruturais através das quais utilizamos e lidamos com a experiência e o conhecimento da realidade passada, progredindo de formas tradicionais de pensamento para as ontogenéticas” (RÜSEN, 2004, p. 81). A aprendizagem histórica modifica-se à medida que o conteúdo da consciência histórica é reconhecido como produto da atividade mental, perdendo o cariz recetivo inicial e assumindo qualidades produtivas. Ela apoia-se, portanto, numa relação dialógica entre as experiências históricas do educando e o que ele aprende no ambiente escolar. No desenvolvimento da consciência histórica, mediado pela historicidade (consciência da temporalidade, da relação passado-presente-futuro), há uma relação dialética do indivíduo com a realidade social mais ampla. A partir do vivido, é gerado o “debate de situações desafiadoras”, como refere Ramos (2004, p. 34). Com base nessas reflexões é possível “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais” (RAMOS, 2020, p. 23). Trata-se de uma prática que parte da experiência vivida e com a qual dialoga o novo conhecimento, daí surgindo novas leituras.

A consciência histórica pode dizer respeito, também, à capacidade de os aprendentes relacionarem a aprendizagem histórica com a vida fora da escola e as representações da memória coletiva, tais como as contidas em museus e interpretações do património (LOWENTHAL, 1996). De acordo com Rösen (2004), a consciência histórica, ao lidar com o passado como experiência, revela-nos a teia de mudanças temporais na qual as nossas vidas são apanhadas e, pelo menos indiretamente, as perspectivas futuras para onde essa mudança flui. Por isso, o foco da educação histórica é dar sentido ao passado para criar perspectiva ou enquadramento orientador para a compreensão e a atuação no presente e no futuro (RÜSEN, 2004).

O desenvolvimento do pensamento histórico pressupõe o uso de fontes diversas, nomeadamente primárias, a atenção à significância, à mudança e continuidade, à explicação contextualizada, assim como a compreensão ética das interpretações históricas (SEIXAS e MORTON, 2013). No caso da aula de História, seja em espaços formais ou não, é essencial que se parta da cultura material ligada a um problema histórico.

Daí ser fundamental despertar os professores para o potencial educativo do uso de objetos, não só em museus e sítios históricos, mas também no meio próximo, pois essa abordagem permite levar os jovens a questionar e a interpretar diversas fontes materiais – desde um edifício a um objeto do mobiliário urbano, por exemplo – contribuindo para abrir novas perspectivas metodológicas aos educadores (PINTO, 2016). Além disso, será desejável que os professores, na sua formação inicial, experimentem situações de aprendizagem desafiadoras (BARCA, 2006) com vista à construção de uma consciência histórica avançada.

Uma dimensão crucial do estudo da consciência histórica envolve a forma como as práticas culturais e as ferramentas para compreender o passado são transmitidas à geração seguinte. Investigações recentes têm interrogado outros meios de transmissão e construção, incluindo as famílias, a televisão e as celebrações comemorativas. Frequentemente, estes sítios operam interativamente para construir ou desafiar a continuidade na consciência histórica (SEIXAS e CLARK, 2004). Os alunos precisam de oportunidades para desafiar as preconcepções que têm sobre o passado, para aprenderem a lidar com diferentes interpretações e a dar sentido ao passado. Uma forma de abordar esta questão é através de atividades de aprendizagem da história fora da sala de aula, utilizando uma diversidade de fontes, incluindo o património cultural exposto em museus (NAKOU, 2001) ou fontes materiais em contexto de locais históricos (PINTO, 2016). No caso dos museus, segundo Hein (1998) para que os visitantes aprendam com as exposições, devem conseguir relacionar o que veem, fazem e sentem com o que já sabem, compreendem e reconhecem.

Em atividades de exploração e interpretação diretas das fontes patrimoniais, as respostas dos alunos podem fornecer dados significativos para analisar a forma como compreendem o passado, se perceberem a ligação entre eventos e circunstâncias locais, nacionais e internacionais. As ações locais são frequentemente negociadas através de comparações com outros lugares, através de conceitos e ideias produzidos em outros locais e que podem até ter circulação global, bem como em relação a considerações políticas e económicas que ultrapassam a dimensão local (MACDONALD, 2009). É preciso ter em conta a ideia de que estar fisicamente presente num sítio patrimonial ou num sítio de memória é significativamente diferente de aprender sobre ele através de livros ou outras fontes. Há muito que se debate o que faz com que as atividades fora da escola valham a pena, e não temos dúvidas quanto aos seus benefícios significativos. As visitas aos sítios não só enriquecem o currículo e proporcionam ambientes de aprendizagem únicos, como também podem despertar um interesse para

toda a vida - o fator mais importante para determinar se os adultos estão empenhados no património é o facto de terem visitado sítios históricos enquanto crianças. Nas interpretações mais recentes de “aprendizagem” está também implícita a ideia de que os processos de aprendizagem podem ocorrer em diferentes locais e podem ser muito diversos em características e resultados. A aprendizagem é entendida como multidimensional e ao longo da vida (HOOPER-GREENHILL, 2007).

Compreender como as pessoas, e os jovens em particular, dão sentido aos diferentes tipos de património, às suas identidades e à temporalidade, o que é ignorado e o que é apreciado, são aspetos relevantes para a investigação em educação histórica e patrimonial, e especialmente sobre o desenvolvimento do pensamento histórico. As práticas tradicionais de educação não fornecem, numa sociedade multicultural, formas de abordagem com base na evidência e em argumentos que discutam diferentes perspetivas. Prevaleram, muitas vezes, narrativas nacionais exclusivistas, também transmitidas pelos meios de comunicação social, reforçando determinadas orientações morais. Por isso, uma tarefa fundamental do professor é ajudar os alunos a formularem questões que os conduzam a investigações com sentido e significado (BARTON e LEVSTIK, 2004). Assim, as abordagens sistemáticas do património devem ser tidas em conta pelos educadores para dar aos alunos a oportunidade de compreenderem a evidência patrimoniais em múltiplas perspetivas.

Se os jovens abordarem a história - tendo em conta o currículo – partindo do pressuposto de que é relevante para eles pessoalmente, porque se trata de pessoas como eles, então há muito mais hipóteses de darem sentido ao que lhes é ensinado de forma a torná-lo relevante (SHEMILT, 1980). É útil, por isso, proporcionar tarefas que possam desafiar as preconcepções dos alunos e encorajar a interpretação histórica das fontes patrimoniais em termos de história local - ligada à história nacional e mais vasta - considerando que o progresso na compreensão histórica implica uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Estudos comparativos lembram que os alunos do ensino secundário não pareceram estar acostumados a colocar questões e, possivelmente, terão diminuído esse sentido inquiridor que os alunos do 3.º ciclo do ensino básico ainda demonstram, o que poderá estar relacionado com aspetos da cultura escolar e, nomeadamente, com o facto de a obtenção de informação e sua contextualização ser o foco principal nas suas aulas de História (PINTO, 2016). Assim, os educadores precisam ter em consideração as implicações do ensino e da aprendizagem através do património, tanto em termos curriculares como nas práticas educativas. Por vezes, salientam

apenas o respeito pelo património, isto é, pelas “marcas do passado”, através de objetos específicos que podem “evocar” o passado – de acordo com Nora (1997) – 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, sensibilizando, por outro lado, para a preservação do património local, considerando que esse 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 (PINTO, 2016). É menos frequente a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do local para um quadro interidentitário, revelando sentido de identidades múltiplas em termos de consciência patrimonial.

Em estudo recente, Martínez-Gil, Sáez-Rosenkranz e Farrujia de la Rosa (2024) concluem que nos itinerários concebidos por futuros professores (em formação inicial), estes dão prioridade ao património monumental para uso didático e dão pouca importância a outros tipos de património. Geralmente, as propostas teóricas prevalecem sobre as práticas, a finalidade crítica é pouco desenvolvida e, em geral, há pouca relação entre a educação patrimonial e as propostas intervencionistas, destinadas a tratar de aspetos relacionados com a conservação e valorização do património. Há que ter em atenção que as suas conceções de património irão condicionar o seu ensino posterior, determinando as decisões curriculares e pedagógicas dos professores, que têm obviamente consequências para os seus alunos.

Quanto aos professores em exercício, é frequente que os professores admitam explicitamente que o principal objetivo do contacto com as fontes patrimoniais é a consolidação de conhecimentos e, sobretudo, a motivação, preocupação que conheceu grande vigor há quatro décadas, suscitando propostas de ensino ativo através de atividades mais ou menos lúdicas, dentro ou fora da sala de aula, e que ainda se fazem sentir, sugerindo observações de tipo impressionista. Muitos professores, quando questionados sobre as visitas de estudo a locais históricos, ainda entendem os “monumentos” visitados como ilustração da informação já transmitida, e não como fontes históricas e patrimoniais a analisar (PINTO, 2016). Nesse sentido, admitem implicitamente o reforço do conhecimento como o principal objetivo do contacto com fontes patrimoniais, e sempre posterior à sua contextualização em termos de conteúdos lecionados.

Na prática, ocasionalmente, os professores usam fontes primárias para estimular a curiosidade ou para ilustrar casos particulares, mas com enfoque nas fontes escritas, pelo que a utilização de fontes patrimoniais em

contexto não é tão frequente como seria desejável (PINTO e MOLINA, 2015). Além disso, a execução de atividades no exterior da sala de aula e da escola está condicionada por vicissitudes de vária ordem. Mesmo que os museus apresentem as condições necessárias para uma aprendizagem socialmente mediada e construtivista, tal não significa que inevitavelmente aconteça. A aprendizagem pode ser afetada por diferentes fatores, incluindo a estrutura da visita, a novidade do cenário-museu, as necessidades, expectativas e interesses pessoais, conhecimentos e preparação anterior dos estudantes, o contexto social da visita e a interação social que proporciona, as pressões curriculares, as agendas dos professores e a sua atuação durante a visita (SEMEDO, 2022).

De acordo com Semedo (2022), desde há décadas que as escolas organizam regularmente visitas de estudo a museus e outros lugares do património, enquadrando-as na sua missão educacional e na perseguição do objetivo de promover um ensino de qualidade para todos, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades, como condição natural da escola. No entanto, a visita é ainda compreendida como um evento isolado, separado da escola, sem continuidade e sem se mostrar uma oportunidade para criativamente ser aproveitada para outros questionamentos ou experiências. Esta visão parece concordar que a aprendizagem ocorre dentro dos limites da escola, de maneira planeada, sequencial e intencional, na prática não reconhecendo que pode ocorrer em diferentes contextos e de diversas formas, nomeadamente em museus.

Alguns estudos argumentam que o trabalho com a cultura material é particularmente poderoso para a compreensão histórica e que o património local é especialmente acessível aos alunos (PINTO e PONCE, 2020), que são capazes de ver traços da história em diversas situações da sua vida quotidiana. Assim, as questões da história e da educação patrimonial repercutem-se também nas questões da cidadania, o que implica reconhecer que, enquanto cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção e valorização do património cultural (ORÍÁ, 2005),

É importante que os professores compreendam que, analisando as evidências do património histórico e cultural, e orientando os seus estudantes a fazê-lo, estes poderão experimentar oportunidades para explorar e problematizar questões sobre identidade(s), de modo que as narrativas dominantes, ou as alternativas, possam ser verificadas, validadas ou refutadas, promovendo uma consciência histórica e patrimonial mais fundamentada.

A concretização de atividades de contacto direto com fontes patrimoniais permite despertar nos jovens sentidos de responsabilidade em

relação ao património cultural e, ainda, a reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades e seus contextos (PINTO, 2016). Por sua vez, como salientam Gillate, Castrillo, Luna e Ibáñez-Etxeberria (2021) na abordagem do património numa perspetiva local, são destacados outros bens de natureza mais “popular” e menos monumental.

A implementação de atividades de educação patrimonial é fundamental, se desenvolvida de forma sistemática e segundo critérios metodológicos. Quando esta surge em articulação com a educação histórica, é essencial que se proporcionem:

- recursos e atividades desafiadoras das conceções prévias dos alunos;
- conteúdos relacionados com a história local, introduzindo de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem do património, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola;
- fontes patrimoniais de forma a desenvolver a compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.

A aprendizagem poderá ser, dessa forma, mais significativa, porque mais próxima e situada, como um processo em que os alunos mobilizam conceitos históricos, constroem conhecimento e tomam decisões fundamentadas, bases para uma consciência histórica e crítica voltada para a ação e a participação responsável nas comunidades em que se inserem.

Metodologia

O estudo aqui brevemente descrito insere-se numa metodologia no âmbito do paradigma interpretativo, pressupondo a compreensão da realidade educativa e dos seus significados, sem pretensões de generalização (BISQUERRA, 2016), e de natureza essencialmente qualitativa, que se traduziu em atividade de investigação-ação ao nível da educação formal, fundamentada na linha de investigação em educação histórica.

Com enfoque na formulação de problemas, como ponto de partida para o desenvolvimento de competências históricas relacionadas com a interpretação de fontes materiais/patrimoniais, planeou-se uma atividade educativa que desafiasse os alunos a questionar, a problematizar, a entender a necessidade de contextualizar historicamente as fontes e a demonstrar essas competências.

Como objetivos de pesquisa, procurou-se que os alunos fossem capazes de questionar as fontes patrimoniais obre elementos não explícitos,

afastando-se da ideia de que estas falam por si. Além disso, no âmbito da leitura das fontes, pretendia-se que os alunos fizessem interpretações de acordo com o(s) contexto(s). Estas implicariam a realização de inferências, resultantes de relações complexas entre evidências, de forma a resolver fundamentadamente as questões colocadas.

O estudo concretizou-se com a participação de grupos de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico de uma escola do município de Guimarães (norte de Portugal), num total de 52 participantes (21 alunos e 31 alunas) com cerca de 13 anos. A recolha de dados baseou-se nas respostas individuais dos participantes a um guião-questionário, durante um percurso educativo numa área urbana, utilizando o património local como fonte histórica.

Para consecução dos objetivos propostos, foi elaborado um guião-questionário com perguntas abertas para orientar a investigação-ação, incidindo a observação em quatro pontos do percurso, sobre a industrialização e os seus reflexos na sociedade da época (coincidindo com a planificação letiva), utilizando elementos patrimoniais como fontes históricas (Figura 1).

Figura 1 – Vista de um dos pontos do percurso: “Ilha do Sabão” na Rua de Couros.



Fonte: Autor.

No início, era solicitado a cada aluno que formulasse uma questão geral:

- Com base nos pontos assinalados no mapa, que questão-problema colocarias para abordar o tema da industrialização e suas consequências, na segunda metade do século XIX?

Em cada ponto do percurso (Figura 2), solicitava-se aos alunos que respondessem a três questões:

- a) A observação deste local/fonte histórica permite-te obter informações que ajudem a resolver a questão-problema que colocaste? Justifica.
- b) Se consideras que podes obter informações, pensa em perguntas que colocarias à fonte e escreve a que julgas ser a mais adequada.
- c) Com base nos teus conhecimentos e na observação que fizeste deste local/fonte histórica tenta responder à pergunta que escreveste em b).

Figura 2 – Grupo de alunos em um dos pontos do percurso: Tanques de curtumes próximo da Rua de Couros.



Fonte: Autor.

No final do percurso colocava-se, ainda, uma pergunta que procurava obter, da parte dos alunos, um raciocínio metacognitivo:

- Após o percurso realizado, que resposta poderias dar, neste momento, à questão-problema que colocaste no início?

Análise dos Dados e Discussão de Resultados

No que respeita à formulação do problema inicial, as enunciações dos alunos situaram-se com maior frequência num nível médio, na categoria “Problemas tangenciais”, em que os problemas formulados, embora interessantes, não estavam diretamente relacionados com o contexto e as fontes propostas aos alunos – “De que maneira a presença de D. Maria II em Guimarães afetou o desenvolvimento industrial da

cidade?” [Participante 10] – ou eram muito generalistas – “A industrialização contribuiu para que mudanças em Guimarães?” [Participante 25] – ou revelaram-se pouco significativos para o desenvolvimento do conhecimento histórico – “Que funções teve cada um destes lugares?” [Participante 13], ou ainda, sem relação direta com a fonte apresentada – “Quais foram as consequências da industrialização?” [Participante 14]). Por fim, na categoria “Problemas ligados ao contexto”, surgiram questões cuja resolução pode ser construída com base nas fontes que os alunos conheceram durante o percurso: “Podemos considerar que Guimarães foi uma cidade grande e importante em relação à industrialização na segunda metade do século XIX?” [Participante 3]; “Qual dos pontos representados no mapa sofreu mais alterações com a industrialização na segunda metade do século XIX?” [Participante 12].

Relativamente ao trabalho com as fontes, nomeadamente, fazer perguntas sobre as mesmas, as respostas situaram-se num nível médio de competência, embora a categoria mais frequente para leitura das fontes revele um nível baixo. As perguntas mais frequentes feitas pelos alunos referiram-se ao explícito, questionando a fonte sobre aspetos visíveis ou superficiais: “Para que serviria a chaminé alta?” [Participante 19]; “Qual é a principal função de Ilha do Sabão?” [Participante 7]. Salienta-se, também, a frequência de perguntas com pouca validade para a resolução do problema de investigação colocado: “Porque é que a fonte ainda está de pé e a casa do meu vizinho não?” [Participante 20]; “Quem tinha dinheiro para ter estas quintas?” [Participante 43]. Apenas sete perguntas revelaram a utilização da fonte para obter informação não explícita, como mostram estes dois exemplos: “Quem morava aqui tinha boas condições de vida? Porque só os privilegiados podiam entrar no jardim do Toural?” [Participante 13]; “Como seriam os ambientes nos bairros onde moravam os operários?” [Participante 21].

Quanto à argumentação, foram vários os comentários que apresentaram razões não contextualizadas historicamente: “Porque observamos o largo do Toural e é um local onde houve industrialização.” [Participante 42]; ou que desconsideraram a fonte: “Não tem a ver com a industrialização.” [Participante 26]. Apesar disso, foram numerosas as respostas que revelaram contextualização histórica da fonte, avaliando-a de acordo com determinadas condições históricas e sociais: “Neste local antigamente moravam os operários, que trabalhavam na fábrica do sabão, e então influenciava a vida própria da sociedade na época da industrialização.” [Participante 21]. Quanto à leitura das fontes, a maioria utilizou informação explícita, limitando-se a existência de leitura

contextualizada a escassos exemplos: “Porque criou-se uma desigualdade social, em que apenas pessoas com recursos e possibilidade financeira estável podiam entrar.” [Participante 25]; “Porque havia uma desigualdade social e só as pessoas vestidas a rigor entravam.” [Participante 28].

Por sua vez, no que respeita à resolução de problemas e, especificamente, à realização de inferências, muitos participantes assumiram que a solução pode surgir de uma única evidência, sem necessidade de estabelecer relações: “A industrialização foi mais predominante na zona de couros.” [Participante 43]. Quando estabelecem algum tipo de relação, esta é simples, sem realmente fazerem inferências como uma conexão com base na evidência:

Os locais onde predominaram a industrialização foram o 1, 2, 3 e 4. No local 1 as chaminés extraem o fumo das máquinas, no local 2 a Ilha do sabão era onde os operários viviam, no local 3 a burguesia com o seu poder económico criava estes jardins para lazer. No local 4 o caminho de ferro servia para o comércio e meio de transporte. [Participante 28].

No entanto, quatro participantes realizaram inferências que podem ser categorizadas como estabelecimento de relações complexas, como revela o seguinte exemplo:

Quando a industrialização chegou a Guimarães, apesar de ser aos poucos foi um grande avanço social e económico, pois ajudou as pessoas com evolução de seus trabalhos (agricultura, etc.) e ajudou produzindo-se mais, existiu mais dinheiro e isso ajudou a nível económico. Quando o comboio chegou foi o auge desta industrialização. [Participante 22].

Finalmente, no que diz respeito à justificação da resolução, vários alunos apresentaram uma solução de forma direta e sem justificação: “A industrialização fora das muralhas favoreceu a construção de edifícios e o melhoramento das condições.” [Participante 6]. Quando surgia algum tipo de justificação, foi mais frequente a utilização de um exemplo: “Existem várias rotas, pois existem rotas de comercialização, rotas para conhecer a cidade. Por exemplo, a igreja de S. Sebastião foi demolida para a possibilidade de construção de novas estradas para rotas industriais.” [Participante 11]. Destacam-se três casos em que a justificação pode ser entendida como completa, exemplificando-se aqui um deles:

A Quinta da Vila Flor, foi onde se realizou a primeira feira industrial e também porque a estação ferroviária era muito utilizada para levar produtos para arredores. Também era importante, porque era utilizada só pela nobreza durante alguns séculos e porque têm o Palácio Vila Flor, onde esteve a D. Maria II em 1852. [Participante 16].

Atingiram um nível mais elevado quando se tratou da resolução da questão, onde apesar de surgirem várias respostas descontextualizadas, ou até generalistas, alguns alunos apresentaram soluções que podem ser entendidas como completas e argumentativas, como se constata no seguinte exemplo:

Guimarães foi uma cidade muito importante na industrialização porque havia muitas fábricas, muitos trabalhadores, havia uma grande feira industrial e uma estação de caminhos-de-ferro. Tudo isto contribuiu para o desenvolvimento da cidade e do país. [Participante 3].

Em síntese, constatou-se que, para muitos dos alunos, o trabalho com fontes patrimoniais se revelou mais intuitivo do que histórico, sendo que a argumentação nem sempre resultou de inferências históricas. Vários alunos consideraram que a fonte fala por si, sem necessidade de a interrogar, esperando que ela desse respostas rápidas e diretas a possíveis questões. Quando confrontados com uma fonte histórica, muitos consideraram a informação extraída da fonte como equivalente à evidência histórica, sem estabelecer relações entre evidências e, por isso, resolveram o problema de investigação de forma parcial e até intuitiva. Como salienta Ashby (2011), não produzem, verdadeiramente, conhecimento histórico construído a partir das fontes, apenas reproduzindo informação explícita.

Embora os alunos revelem ter assimilado certos princípios do método histórico, não são, no entanto, capazes de o pôr em prática no desempenho das tarefas solicitadas, o que os leva, por vezes, a recorrer a numa narrativa pouco adequada historicamente para fornecer uma solução para as questões iniciais. Daí a importância de interpretar as fontes de acordo com o contexto histórico em que foram produzidas ou (re)utilizadas.

Breves Considerações Finais

O estudo aqui apresentado insere-se numa linha de investigação em Educação Histórica e Educação Patrimonial que já tem precedentes

no contexto português e internacional, nomeadamente latino-americano, tal como se refletiu na secção relativa a enquadramento teórico.

É necessária uma abordagem consciente e crítica do património, incluindo um debate em que as pessoas prestem atenção, simultaneamente, às suas perspetivas e às dos outros, assim como às dinâmicas das sociedades. Tal competência inclui não só conhecimentos, aptidões e atitudes, mas também valores. É fundamental que isso seja estimulado logo desde os anos iniciais do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando oportunidades de utilização do património como fonte histórica e de desenvolvimento do pensamento crítico dos jovens (PINTO, 2022).

Os alunos precisam de oportunidades que desafiem as suas preconcepções sobre o passado, para aprenderem a lidar com interpretações diferentes e para darem sentido ao passado. Tal pode ser feito por meio de atividades de aprendizagem de dentro ou fora da sala de aula, usando uma diversidade de fontes, incluindo as materiais e/ou imateriais, para a análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político, cultural..., mediante a articulação entre espaços históricos distintos. Ao serem orientados para o conhecimento do espaço próximo em vez de trabalharem exclusivamente sobre o bem em estudo, a utilização educativa do património, desde cedo, permite abordar a compreensão do meio envolvente. Visitas a esses locais não só enriquecem o currículo, mas também fomentam um interesse duradouro no património, essencial para o engajamento futuro dos jovens.

Através da educação patrimonial os alunos têm a oportunidade de reconhecer o património cultural como construção social, como algo baseado na interação com as pessoas, passando a compreendê-lo numa perspetiva crítica e comprometida socialmente, explorando locais que não conheciam realmente e aprendendo a (re)significá-los.

A forma como entendemos o património e o enfoque numa ou noutra dimensão, influencia a forma como educamos sobre ele. No entanto, não só se verifica uma falta de formação dos professores, que tendem a trabalhar apenas a perspetiva monumental do património, ou mesmo, evitam abordá-lo por não se enquadrar nas rotinas escolares.

Afigura-se claro que o papel do professor deve ser o de proporcionar aos alunos a orientação necessária para que estes interpretem as fontes patrimoniais, reconhecendo, em geral, que o conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem através da comunicação, mas é construído ativamente pelo sujeito cognitivo, pelo que não basta ensinar para que o aluno aprenda. A aprendizagem só é significativa se os alunos puderem dar sentido ao que aprendem.

Referências

- ASHBY, R. Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. En I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. Routledge, 2011, p. 137-147
- ASHBY, R.; LEE, P.; SHEMILT, D. Putting principles into practice: teaching and planning». In Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (eds.), *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*, número especial, p.93-112, 2006.
- BARTON, K.; LEVSTIK, L. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BISQUERRA, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, 2016.
- FONTAL, O. Enseñar y aprender Patrimonio en el museo. En Roser, Calaf (Coord). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el Patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, 2003, p. 49-78.
- FONTAL, O. *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 2013.
- GILLATE, I., CASTRILLO, J., LUNA, U., & IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A. Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), p.129–146, 2021.
- HEIN, G. *Learning in the Museum*. New York: Routledge, 1998.
- HOOPER-GREENHILL, E. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London, Routledge, 2007.
- LOWENTHAL, D. *Possessed by the past: the heritage industry and the spoils of history*. New York: Free Press, 1996.
- MACDONALD, S. *Difficult Heritage. Negotiating the Nazi past in Nuremberg and beyond*. London and New York: Routledge, 2009.
- MARTÍNEZ-GIL, T., SÁEZ-ROSENKRANZ, I & FARRUJIA DE LA ROSA, A.J. Los iconos patrimoniales urbanos y la creación de itinerarios didácticos entre el futuro profesorado de infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), p.157-171, 2024.
- NORA, P. Mémoire et Histoire. In Nora, P. (Dir.), *Les Lieux de Mémoire: la République, la Nation, les France*. Paris: Gallimard, 1997, p. 23-43.
- NAKOU, I. Children's historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds), *Raising Standards in History Education*. International Review of History Education, 3. London: Woburn Press, 2001, p. 73-96.
- ORIÁ, R. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, 25(67), p.378-388, 2005.
- PINTO, H. Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Porto, CITCEM, 2016.
- PINTO, H. A Educação Patrimonial num mundo em mudança. *Educação e Sociedade*, 43, 1-14. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.255379>
- PINTO, H.; MOLINA, S. La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), p.103-128, 2015. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- PINTO, H.; PONCE, A. I. Dar sentido al patrimonio local: ideas de los estudiantes portugueses y españoles sobre historia. *Clio. History and History Teaching*, 46, p.148-162, 2020. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465328
- RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, F. R. L. *Em nome do objeto: museu, memória e ensino de história*. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2020. ISBN eletrônico: 978-65-88492-17-8.
- RÜSEN, J. *Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic*

development. In Seixas, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press. 2004, p. 63-85.

SEIXAS, P.; CLARK, P. Murals as monuments: Students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, vol. 110, p.46-171, 2004.

SEIXAS, P.; MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd. 2013.

SEMEDO, A. A visita a museus: perspectivas docentes. In Semedo, A.; Pinto, H. (coords.), *Tecendo relações entre museus, escolas e territórios*. Lisboa: Caleidoscópio e CITCEM, 2022, p.379-425. ISBN 978-989-8969-63-7

SHEMILT, D. *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall, 1980.

Submetido em janeiro de 2025

Aceito em março de 2025

Publicado em abril de 2025

