

Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica

Using heritage in history education: Portuguese students and teachers' perspectives concerning identity and historical consciousness

HELENA PINTO

Universidade do Minho, Portugal

Resumen:

Se presenta un estudio efectuado en una investigación de doctorado en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Minho (Portugal) con el objetivo de profundizar en un enfoque sistemático y esencialmente cualitativo la comprensión de los significados atribuidos por alumnos y profesores a fuentes patrimoniales, en conexión con los conceptos relacionados con la conciencia histórica, como los de identidad y patrimonio. Se trata de una reflexión y cuestionamiento dentro de la epistemología de la Historia y las Ciencias Sociales, buscando contribuir a un debate sobre cómo los estudiantes portugueses - del 7.º y 10.º grado de institutos de Guimarães, norte de Portugal - trabajan con la evidencia histórica, y como sus maestros conciben el uso de las fuentes patrimoniales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, dada su relación con la interpretación como un proceso de construcción de sentido sobre el pasado. Los resultados del

Abstract:

This paper presents a study carried out within a PhD in History and Social Sciences Education, held at University of Minho (Portugal), aiming to deepening, in a systematic and essentially qualitative approach, the understanding of how students and teachers make sense of heritage sources, and also of concepts related to historical consciousness, such as identity and heritage. The reflection under the History and Social Sciences epistemological framework intended to contribute to the discussion on how Portuguese students - of 7th and 10th grades of Guimarães schools, northern Portugal - deal with historical evidence, and how their teachers understand the use of heritage sources in teaching and learning history, given its relationship with interpretation as a process of making sense of the past. The results of this study revealed possibilities of new educational approaches regarding the use of heritage as evidence in History Educa-

estudio permiten abrir posibilidades sobre nuevas formas de aproximación educativa con respecto al uso del patrimonio como evidencia en la didáctica de la historia, contribuyendo al desarrollo de la conciencia histórica y patrimonial.

Palabras clave:

Patrimonio, Identidad, Conciencia Histórica, Evidencia Histórica, Didáctica de la Historia e del Patrimonio.

tion, and contributing to the development of historical and heritage consciousness.

Key words:

Heritage, Identity, Historical Consciousness, Historical Evidence, History and Heritage Education.

Résumé:

Nous présentons une étude effectuée dans une recherche de doctorat en Éducation de l'Histoire et des Sciences Sociales de l'Université de Minho (Portugal) avec l'objectif d'approfondir à travers une approche systématique et essentiellement qualitative la compréhension des significations attribuées à des ressources patrimoniales par les élèves et les professeurs, en lien avec les concepts liés à la conscience historique, comme ceux de l'identité et du patrimoine. Il s'agit d'une réflexion et d'un questionnement au sein de l'épistémologie de l'Histoire et des Sciences sociales, tout en cherchant à contribuer à un débat sur comment les étudiants portugais- du 7ème et 10ème grade de lycées de Guimarães, au nord du Portugal- travaillent avec l'évidence historique, et comment leurs maîtres conçoivent l'usage des ressources patrimoniales dans l'enseignement et dans l'apprentissage de l'histoire, étant donnée sa relation avec l'interprétation comme processus de construction de sens sur le passé. Les résultats de l'étude permettent d'ouvrir des possibilités sur de nouvelles formes d'approche éducative par rapport à l'utilisation du patrimoine comme évidence dans la didactique de l'histoire, tout en contribuant au développement de la conscience historique et patrimoniale.

Mots clés:

Patrimoine, identité, conscience Historique, évidence Historique, Didactique de l'Histoire et du Patrimoine.

Fecha de recepción: 10-1-2013

Fecha de aceptación: 25-1-2013

Introdução

O estudo de investigação que aqui apresentamos incidiu em duas dimensões principais: ao nível da Educação Histórica, teve em conta a problematização sistemática dos usos da História e do Património, elaborando propostas de desenvolvimento de competências históricas e sociais dos jovens, assim como das abordagens metodológicas dos educadores, tendo em atenção os documentos programáticos de História nos ensinamentos básico e secundário em Portugal; ao nível da Educação Patrimonial, considera necessário desenvolver nos jovens, através de um contacto direto e constante com fontes patrimoniais, nomeadamente no âmbito local,

sentimentos de responsabilidade em relação ao património histórico, e de pertença a comunidades portadoras de memórias necessárias à compreensão do presente e à reflexão crítica e construtiva sobre o futuro.

Isto implicou não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, sobre a conceptualização de património e de consciência histórica, e na investigação já existente em Educação Histórica – nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de “segunda ordem” em torno da consciência histórica, como os de mudança, de empatia e de significância – assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitiu o desenvolvimento sistemático da pesquisa. No cruzamento das diversas vertentes deste quadro conceptual, definiu-se o problema inicial deste estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

Nos últimos anos, a preocupação com a preservação do património cultural tem pautado as ações de inúmeras instituições, a nível mundial, sejam elas públicas ou privadas, e vários programas de atividades relacionadas com o património estão a ser desenvolvidos. Neste sentido, o meio local, nomeadamente o espaço urbano e os bens culturais das comunidades podem constituir fontes ricas para a reflexão e discussão em torno da relação entre Memória, Identidade e História, bem como para a construção de sentidos de pertença.

Propostas diversas de sensibilização à salvaguarda do património podem ser desenvolvidas com grupos de diferentes níveis de escolaridade e tornar-se bons contributos para o desenvolvimento de competências históricas, assim como as relacionadas com questões de cidadania. E o património, material ou intangível, pode constituir fonte histórica para se interpretar e compreender o passado, constituindo as atividades de defesa do património, formas de valorização cultural, de preservação e de partilha de identidades.

Património e Identidade

Ao conceito de património atribuem-se, geralmente, valores de pertença desde o pessoal e local até ao universal. A palavra foi frequentemente associada à ideia de “herança paterna” ou de “bens de família” e, mais

recentemente, à concepção de “bem cultural”, adquirindo outros valores que a ligam a diversas dimensões da cultura e, particularmente ao edificado, aquele que se impõe de uma forma imediata. A identidade (em sentido mutiperspectivado) é, por isso, um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo.

Quando falamos de identidade dos indivíduos e grupos, referimo-nos às propriedades que os tornam diferentes dos outros num quadro de referências concreto. Identidade ou semelhança e diferença ou alteridade implicam-se mutuamente: por exemplo, a noção de identidade pessoal, o ‘eu’, pressupõe a noção de ‘outro’. A identidade tem, por isso, uma qualidade simultaneamente diferenciadora e relacional, pois o ‘eu’ pode relacionar-se com vários ‘outros’, o que permite também a noção de identidade coletiva: identificar o grupo ‘nós’ em relação com o grupo ‘eles’; inclusão e exclusão (Lorenz, 2004). Assim, a noção de identidade, aqui vista no sentido plural, de identidade social, não pode ser abordada sem se atender à sua relação com o conceito de ‘alteridade’, no sentido em que se valoriza a capacidade de aceitação do outro, do diferente, permitindo compreender a dinâmica e a complexidade das relações sociais no respetivo contexto. As identidades são múltiplas (a começar pela genética) e a identidade histórica de indivíduos e grupos é aqui objeto de atenção pelo facto de se definir pelo seu desenvolvimento no tempo. Neste sentido, uma “identidade através da mudança no tempo” (Lorenz, 2004, p. 31) define a identidade histórica. O reconhecimento do indivíduo como existindo em grupo implica também que a perceção e a significação do tempo sejam coletivas. 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, ou seja, um conjunto de ideias que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: *nós* e *eles*, pertencente ou não pertencente ao grupo.

A característica que mais sobressai da reflexão sobre o conceito de património é, também, a da temporalidade: se a essência dos objetos patrimoniais diz respeito ao passado, é nos tempos modernos que ela se manifesta e legítima (Yáñez Casal, 1999). Por isso, Choay (2000) afirma que, para interpretarmos as imagens que o “espelho do património” nos reenvia, devemos, antes de mais, “compreender como a grande superfície desse espelho foi constituída, pouco a pouco, pela soma e fusão de

fragmentos, a princípio chamados antiguidades e, depois, monumentos históricos” (p. 24). O património tem, portanto, uma história, é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário.

Segundo Pomian (1998), ao conservarmos o património cultural – conjunto de objetos, naturais ou artificiais, extraídos totalmente ou em parte do circuito de atividades utilitárias, para serem preservadas para um futuro indefinidamente distante – “exteriorizamos e tornamos visível o laço que nos une àqueles e que não se reduz a uma sucessão no tempo nem a uma simples filiação genética, mas que supõe uma pertença comum à nação e uma comum identificação com ela” (p.114). 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, voltando-se para o futuro.

O património, construção material e simbólica do passado

A apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e signos culturais, permitindo, como reconhece Choay (2000), esclarecer sobre o modo como as sociedades ocidentais assumiram a sua relação com a temporalidade e construíram as suas identidades. A própria legislação, e a classificação de monumentos daí resultante, definem uma ordem simbólica do passado e que implica seleção.

Temos assistido a um crescente interesse pela identificação, preservação e divulgação do património. Este interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se posteriormente aos centros históricos e iniciou abordagens ambientalistas e ecologistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas rápidas mudanças urbanísticas e pelas massivas alterações das paisagens; mais recentemente tem vindo a incluir o património intangível. Um exemplo dos efeitos da evolução do conceito de património (material) e do progressivo reconhecimento da sua historicidade é o das políticas de reabilitação e renovação dos centros urbanos, que procuram ir além da noção de monumento histórico, revelando uma consciência de que a proteção do património deve conceber-se como um projeto urbano na sua totalidade. Nas últimas quatro décadas, o património tornou-se assunto domi-

nante na vida cultural e nas políticas públicas, convertendo-se, também, num elemento fulcral da indústria do ócio, estando a sua valorização integrada nos novos ritmos da economia. Procedeu-se ao inventário de *novos patrimónios* e estabeleceram-se *novos usos do património*. As Jornadas do Património, iniciadas em França, em 1983, difundiram-se pelo mundo, particularmente em função das iniciativas e convenções da UNESCO, assistindo-se hoje à universalização do património. Por outro lado, a par desta ‘mundialização’, reforçou-se a proteção do património a nível nacional e local, revelando a necessidade de uma filiação, de encontrar traços distintivos, as identidades.

Em Portugal, a Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, que “estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural, como realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura” (Artigo 1º), salienta ainda, no Artigo 12º, que a proteção e a valorização do património cultural visam: “b) Vivificar a identidade cultural comum da Nação Portuguesa e das comunidades regionais e locais a ela pertencentes e fortalecer a consciência da participação histórica do povo português em realidades culturais de âmbito transnacional”.

Muitos dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, nomeadamente a obra de Lowenthal (1999), insistem no facto de aquilo a que chamamos ‘património’ ser uma reconstrução do passado na sociedade presente, no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente. A capacidade de nos identificarmos com o nosso passado dá sentido, propósito e valor à existência. Segundo Colardelle (1998), três etapas marcam, geralmente, a emergência de um património. A primeira, espontânea, é aquela em que a sociedade produz aquilo que necessita; a segunda é quando há um tomar de consciência que se exerce a favor de uma mutação que ultrapassa o campo utilitário inicial do objeto produzido anteriormente; a terceira, enfim, é aquela em que o objeto conquista uma identidade patrimonial. É “na charneira da segunda e terceira etapas que a ideia patrimonial nasce” (p. 125), mas estes tempos têm ritmos aleatórios. Assim, o património é o resultado de uma seleção que, ao longo do tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais. As sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético... –, que este parece referir-

se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade. Os mitos de autenticidade, a visão cristalizada do passado, as representações estereotipadas das diferenças culturais, estão muitas vezes presentes nos debates sobre o património e exprimem ideias nostálgicas ou identidades exclusivistas das sociedades. É, por isso, essencial a reflexão acerca das formas como o património se relaciona com a memória e a História, nomeadamente nas sociedades ocidentais, pois disso depende, em grande parte, uma perspectiva mais fechada, exclusivista e monumentalista ou mais aberta, inclusiva e historicizada dessa relação.

Alguns autores valorizam a noção de património como significado de memória coletiva, apresentando-o como legado do passado para o presente e o futuro (Nora, 1997; Yáñez Casal, 1999). Requer preservação contra a decadência, de modo a assegurar uma conservação a longo prazo e intervenção quando está sob risco. Em vez da procura de identidade na continuidade entre 'nós' e os 'nossos antepassados' que caracterizou o regime de historicidade anterior, a procura de *alteridade* e de *descontinuidade* entre o presente e o passado é característica do 'regime de historicidade' do presente (Hartog 2005). Para estes autores, através da memória, 'vivificada' no património, far-se-ia a ligação entre o passado e o presente, baseando-se numa concepção de tempo e de História linear e tradicional. Todavia, o património não pode ser olhado apenas como reserva e, menos ainda, como recordação, mas como algo que faz parte do nosso presente.

Outros autores revelam já uma reflexão sobre a distinção entre memória e História, apresentando a memória sob várias linguagens, considerando que, reinterpretada pela ação retrospectiva serve como modelo do conhecimento histórico (Ricoeur, 2000), desempenha a sua função social através de "liturgias próprias, centradas em suscitações que só os traços-vestígios do que já não existe são capazes de provocar" (Catroga, 2009, p. 21), sendo que a própria expressão latina *monumento* deriva da raiz indo-europeia *men*; e esta também se aplica a uma das funções nucleares do espírito (*mens*), a memória; todo o monumento é *traço* do passado, consciente ou involuntariamente deixado. Outros autores consideram-na vestígio do passado, visto na sua relação com a temporalidade: enquanto para a atitude memorial o património um conjunto de recordações materializadas e inscritas num território, suscetíveis de evocar as recordações interiorizadas pelos indivíduos, que

ajudam o presente a voltar ao passado num ato de rememoração, para uma atitude historiográfica, o património representa “um conjunto de documentos e monumentos, de vestígios do passado, por intermédio dos quais podemos torná-lo objeto de conhecimento” (Pomian, 1998, p. 115). Uma conclusão parece ser aqui já evidente: só se poderá compreender o património e os problemas que coloca se se tiver em conta toda esta sua temporalidade intrínseca, que funciona como evidência para as questões que os historiadores queiram colocar.

Collingwood (2001) e Halbwachs (1990) realçaram a dicotomia entre memória (situada em termos da experiência vivida) e História (fundada na crítica, num problema, em conceitos), pois a primeira baseia-se na lembrança, que é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados do presente e reconstruções feitas em épocas anteriores. Esta oposição exclui a possibilidade de memória coletiva e História se confundirem, pois a História sublinha as diversas características de um grupo, as mudanças ao longo do tempo, enquanto a memória coletiva estabelece a continuidade de um grupo, é o fio que liga o passado e presente. Focalizando a reflexão na estrutura espacial dinâmica das cidades, Halbwachs (1990), duvida que os seus antigos habitantes, se reaparecessem, reconhecessem os antigos quarteirões. Apesar de tudo, considera ser possível “recuperar o passado” (p. 136) porque ele se conserva no meio material que nos cerca; é a partir desse espaço que o pensamento o pode reconstruir no presente.

Os debates recentes acerca das relações entre História e memória têm chamado a atenção para o que parece ser “obsessão pelo passado” (Lowenthal, 1999) na esfera pública, procurando simultaneamente a conservação do presente e a preservação do passado. Lorenz (2010) considera que o “boom de memória” e de património que se tem verificado desde a década de 1980 tem alterado os parâmetros da História académica, 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. Diversos países têm criado os seus próprios projetos de ‘lugares de memória’, nomeadamente na Europa de Leste, e em muitos deles a memória tornou-se a ligação a um passado glorioso que precisa ser recuperado num futuro próximo. No entanto, a par de um lugar ainda forte da História nacional na Educação Histórica, proliferam as reflexões e debates relativos às estruturas temporal e espacial da História académica,

incidiendo sobre micro-história ou História transnacional, comparativa e mundial.

É nesta perspectiva de atenção à temporalidade histórica que se considera aqui a memória – seja sob a forma de narrativa histórica ou outra, ou de objetos comemorativos ou outros vestígios materiais ‘mediadores’ entre o passado e o presente –, como fonte para a construção do conhecimento acerca do passado, e não como o passado em si mesmo; abordando-a como evidência, de acordo com a metodologia científica específica da História, nomeadamente no que respeita ao cruzamento de fontes diversas.

Património e consciência histórica

Tal como o património, a consciência histórica é uma construção simbólica e, do mesmo modo que a identidade, comporta um processo de apropriação simbólica do real. Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é estimulada e influenciada pelas experiências do presente, pelo que a sua função de atribuir significado está, em larga medida, dependente do contexto onde é produzida. De acordo com a análise da consciência histórica de Rüsen, o tempo, à medida que transcorre, provoca pequenas e grandes mudanças que são vividas pelos sujeitos nas suas práticas quotidianas (*lebenpraxis*): a experiência do tempo e o nosso desejo de prever as mudanças no futuro causam a necessidade de orientação no tempo relativamente à interpretação do passado. A consciência histórica tem, assim, a função de dar à realidade uma orientação temporal, que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. A História, com as suas normas metodológicas e práticas guiadas pela teoria, pode, segundo Rusen (2007), assumir uma postura crítica em relação aos interesses da vida prática, dado que transcende as particularidades da orientação de senso comum (embora esta também crie o interesse pelo passado). Como lembra Barca (2008), se a consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada pelo conhecimento da História, distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade, onde adquire contornos de identidade nacional, ou de identidade local, ou até de simples sentido de pertença a um determinado grupo. Nesta diferença reside parte da distinção entre consciência histórica e memória coletiva.

A orientação temporal na vida e a identidade histórica constituem as duas funções essenciais da consciência histórica (Rüsen, 2001), concretizadas em quatro formas diferentes, com base em quatro princípios de orientação temporal da vida: (a) afirmação de orientações estabelecidas; (b) regularidade de padrões culturais e de vida (*Lebensformen*); (c) negação; e (d) transformação de padrões de orientação. Todos eles surgem pela ação da memória histórica e estruturam os procedimentos para se dar sentido histórico ao passado. A tipologia de consciência histórica proposta por Rüsen (2004) é constituída por consciência de tipo tradicional, consciência de tipo exemplar, consciência de tipo crítico e consciência de tipo ontogenético. A tipologia proposta poderá, segundo Rüsen, fornecer uma estrutura teórica, uma vez que revela os procedimentos da consciência histórica. A consciência de tipo tradicional é a fonte da consciência histórica e a condição dos restantes tipos, embora não se possa assumir uma sequência estrutural no desenvolvimento da consciência histórica. Há um crescimento em complexidade em termos de experiência e de conhecimento do passado, de padrões de significância histórica, e ainda de identidade histórica (do não questionamento da tradição à multiperspectiva do tipo ontogenético). Na vida prática, os modos de consciência histórica tradicional e exemplar são muito mais frequentes que os restantes, e a prática do ensino de História nas escolas revela que as formas tradicionais são mais fáceis de ensinar e as exemplares dominam a maior parte dos currículos escolares, enquanto as aptidões críticas, e ainda mais as ontogenéticas, exigem maior esforço por parte de professores e alunos.

A aprendizagem é, segundo Rüsen (2004), uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado, sendo vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, “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” (p. 81). Desta forma, a consciência histórica torna-se uma das categorias chave da ‘didática’ da História (Rüsen, 2001). Neste âmbito, 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 – contribuiu para informar a nossa

investigação que decorreu num contexto específico: atividades de educação histórica e patrimonial, com alunos e professores, durante um percurso num sítio histórico (Guimarães), no norte de Portugal.

No centro histórico de Guimarães, além do Castelo e de outros monumentos, há um vasto e diversificado património que ultrapassa a dimensão histórico-arquitetónica, e cuja preservação e enquadramento no tecido urbano e social é importante assegurar. A classificação como Património Cultural da Humanidade, em 2001, associou-lhe uma dimensão universalizante, mas pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos, pode descurar modos de vida e 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. E não podemos esquecer a toponímia, crucial para a compreensão dos espaços urbanos antigos, sobretudo quando os vestígios materiais já não são visíveis. Neste sentido, é de destacar a toponímia medieval que subsistiu em diversas denominações do espaço urbano, permanecendo no uso comum, revelando uma continuidade na ligação ao espaço vivido e fazendo parte das memórias da comunidade. A toponímia constitui um elemento patrimonial cuja preservação é crucial para evitar a perda de referências mais remotas, pois o nome contribui para a identidade do lugar.

Se o património resulta de uma seleção de bens e valores culturais que se tornaram propriedade simbólica e real de determinados grupos, permitindo processos de identidade individual e social que contribuem para a diversidade e complexidade dos contextos, parece ser possível intervir na compreensão e valorização desse património, nomeadamente através da História académica e escolar, mas também, inevitavelmente, na sua construção.

Utilização de fontes patrimoniais em Educação Histórica

Collingwood (2001) já havia descrito a História construtiva como consistindo na interpretação, entre as afirmações feitas pelas fontes, de outras afirmações deduzidas daquelas. Para este autor, o pensamento histórico é a atividade da imaginação, utilizando o presente como evidência do seu passado. Também McCullagh (1998) sublinha que a evidência é pre-

cisamente o que dá acesso ao passado. Dado que o passado é inacessível à observação presente, os historiadores têm que fazer inferência, a partir das fontes, acerca das ações das pessoas e situações do passado. Por sua vez, Ashby (2006) alerta que se é a natureza das questões sobre o passado que determina o que conta como evidência histórica na validação de qualquer afirmação, diferentes questões estão relacionadas de diferentes formas com a evidência, pelo que essa relação determina também diferentes estatutos das afirmações feitas. No entanto, Ashby (2006) lembra que, após três décadas de “trabalho crítico com fontes”, as pesquisas no Reino Unido sugerem que muitos alunos continuam a mostrar uma “forte propensão para tratar a informação tal como ela é dada e fazer apelo às autoridades, embora reconheçam que o nosso conhecimento do passado resulta de vestígios materiais” (p. 153) que permaneceram.

O estudo de Cooper (2004) revelou que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado (como as visitas a sítios e museus), questões abertas sobre evidência (de modo a permitir diferenciarem entre ‘saber’, ‘supor’ e ‘não saber’), vocabulário selecionado com diferentes níveis de abstração, e uma atmosfera de expressão livre, onde possam sentir-se confiantes para conversar, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Nesse sentido, Nakou (2003) confirma que os objetos dos museus levam os alunos a tentarem descodificar o seu significado, o que apela à sua imaginação histórica, permitindo ainda reconhecer que o passado não pode ser conhecido diretamente. Criam-se condições para o avanço na compreensão da evidência, dado que os alunos ao estudarem o passado a partir dos objetos do museu, guiados por questões apropriadas, podem desenvolver mais facilmente o seu pensamento histórico. Também Chapman (2006) salienta que os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos. Sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos ‘factos’, a identificar as conjecturas realizadas e a discuti-las em grupo.

Estabelecendo uma relação entre o museu e o ensino de História, Ramos (2004) lembra que, no quotidiano, usamos uma infinidade de objetos mas raramente pensamos sobre eles, o que limita também a reflexão sobre os objetos dos museus. Por isso, defende a realização de ativida-

des vinculadas à historicidade dos objetos na própria sala de aula, para que o professor motive a percepção dos alunos a partir de materiais do quotidiano, abrindo espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Salienta, ainda, que os objetos, expostos no museu ou na cidade, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem da História não deve ser realizada somente na sala de aula, pois a “pedagogia do objeto” (2004, p. 48) pode usar-se em muitos outros territórios.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), alude ao papel da educação na defesa do património, referindo na alínea a) do artigo 3º, que o sistema educativo se organiza de forma a:

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo.

Ao nível de educação formal, está presente, como se constata neste excerto, a associação do património cultural às ideias de identidades (sobretudo nacional, mas não exclusivista) e de consciência histórica e patrimonial. Esta mensagem tem em si implícita a possibilidade de uma pluralidade de enfoques da temática do património cultural ao nível das áreas curriculares dos diversos graus de ensino. No entanto, se as orientações curriculares e os programas escolares da disciplina de História em Portugal – nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – conferem um importante lugar à utilização e interpretação de fontes, continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas. São mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto.

Um estudo realizado no âmbito do projeto europeu *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997) procurou investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico pelos jovens, ou seja, a sua “consciência histórica”, revelando que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Os resultados desta investigação permitiram o alargamento do campo de ação

da Educação Histórica: os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas instituições que frequentam e pelos meios de comunicação a que acedem. Como salientam Ashby, Lee e Shemilt (2005), os alunos chegam à sala de aula com ideias prévias, mas a relação entre essas ideias prévias a analisar e os conhecimentos de conceitos-chave a ensinar é essencial para assegurar que se verifica a progressão do pensamento histórico dos alunos.

Várias pesquisas no âmbito da educação em museus e na linha da Educação Histórica 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 o património cultural de uma comunidade (Ashby, 2006; Nakou, 2003; Cooper, 2004; Barca & Pinto, 2006; Estepa & Cuenca, 2016; Schmidt & Garcia, 2007; Pinto, 2011). 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 planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado. E, perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História na sua implementação e aplicação em atividades escolares – nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (enquanto enfoque deste estudo) em Portugal –, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, recorrendo, por exemplo, a um museu ou a sítios históricos próximos da escola. Este estudo pretendeu dar um contributo para essa reflexão.

Método do estudo

Este estudo enquadra-se na investigação que tem vindo a ser desenvolvida em torno da consciência histórica dos jovens em vários países, no campo da Educação Histórica, e das propostas desenvolvidas no âmbito do Projeto “Consciência Histórica: Teoria e Práticas”, coordenado por

Isabel Barca. Teve como principal enfoque a articulação entre a evidência e a consciência históricas no que respeita a concepções de alunos e de professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado.

A reflexão sobre o problema inicial deste estudo revelou a necessidade de se responder às seguintes questões de investigação, relativas a concepções de alunos e de professores:

- Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
- Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), apresentou uma proposta relacionada com a educação histórica e patrimonial. Desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal¹. No estudo principal, participaram 87 alunos (40 de

¹ Na presente investigação, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados foram revistos e afinados à medida que o estudo foi avançando das fases exploratória e piloto ao estudo principal. A fase exploratória do estudo apoiou-se na entrevista (individual) a 2 professores de História e a 2 alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico, com base num instrumento elaborado para o efeito – um guião de entrevista semiestruturada. A fase piloto do estudo empírico realizou-se em quatro etapas a fim de ensaiar técnicas de recolha de dados e ajustar instrumentos, e principalmente, com vista ao desenvolvimento do processo de categorização:

- Na primeira etapa, aplicaram-se questionários (com tarefas escritas que consistiam em questões abertas) e entrevistas estruturadas de seguimento a alunos de 7º ano e de 10º ano, que realizaram a atividade em dois grupos separados; apenas o professor de 7º ano acompanhou os alunos, mas ambos responderam a um questionário com três questões de resposta aberta.
- Na segunda etapa, aplicaram-se questionários a alunos de 7º ano de escolaridade; solicitou-se, ainda, a professores da disciplina (2º ciclo, 3º ciclo e/ou secundário) – sem ligação com os alunos participantes – que respondessem a um questionário constituído por três questões de resposta aberta.
- Na terceira etapa, após uma nova alteração, o questionário individual foi testado com alunos do 7º ano e do 10º ano (História A) da mesma escola e em simultâneo; os professores não acompanharam os respetivos alunos mas responderam a dois questio-

7º ano e 47 de 10º ano a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e ainda os professores dos 7 grupos de alunos participantes. Os instrumentos consistiram num 'guião-questionário' para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso, em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade (Figuras 1 e 2) – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior), tendo como objetivo a resposta à terceira questão de investigação. Realizaram-se, ainda, entrevistas de seguimento a 33 alunos no sentido da clarificação de algumas respostas escritas.



Figura 1. Grupo de alunos de 7º ano realizando a atividade no 1º ponto de paragem do percurso



Figura 2. Grupo de alunos de 10º ano realizando a atividade no 3º ponto de paragem do percurso

Procurou-se eleger um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local e nacional (e também internacional), permitindo o seu enquadramento curricular, e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos. Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados ou descontextualizados, mesmo quando já não se encontram no espaço original, como acontece com objetos observados no museu. Daí ter-se integrado, também, na introdução do

nários com características idênticas (constituído por três questões de resposta aberta) um previamente e outro após a atividade.

- Na quarta etapa do estudo piloto pretendeu-se testar o instrumento, após as últimas alterações efetuadas, antes do estudo principal, aplicando-se o questionário individual a cinco alunos de uma turma do 7º ano lecionada pela investigadora.

“guião-questionário”, duas figuras representando plantas – uma da antiga ‘vila de Guimarães’ e outra da cidade atual – onde é assinalada a área a percorrer, que os alunos observam antes e durante o percurso (Figura 3).

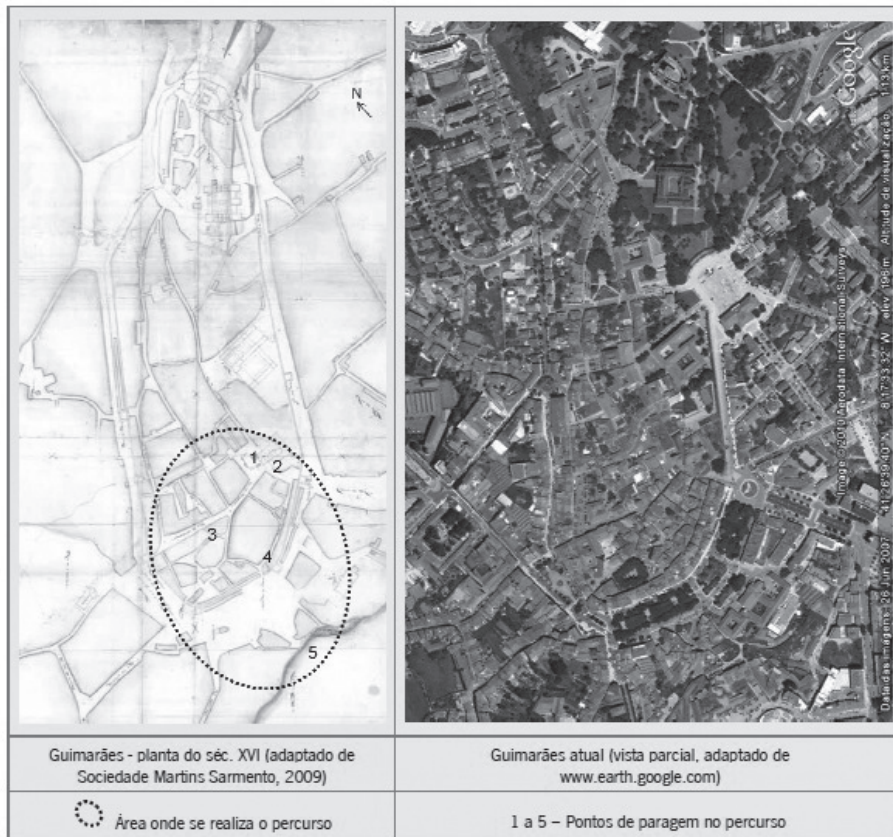


Figura 3. Plantas de Guimarães no passado e no presente

O guião-questionário aplicado aos alunos integrou questões orientadoras, específicas e graduais, que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade, podendo ser agrupadas em categorias relacionadas com os materiais utilizados, funções, símbolos de poder e referência a mudanças ao longo do tempo, em contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local, nacional e também internacional.

Análise de dados

Com o objetivo de dar resposta às questões de investigação em torno da compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e por professores a fontes patrimoniais na aprendizagem e no ensino de História, utilizou-se um processo de análise indutiva dos dados, por comparação constante, assente na *Teoria Fundamentada* (Strauss & Corbin, 1998), e progressivamente ensaiado ao longo das várias etapas do estudo e em articulação com o programa de *software NVivo* (Bazeley & Richards, 2000). Procurou-se obter um modelo de perfis conceptuais de alunos e de professores – que assegurasse consistência, validade e rigor analítico –, inspirados em literatura específica na linha de investigação em Educação Histórica e em alguns estudos de Educação Patrimonial, e construir consequentes tarefas a aplicar em contexto de aprendizagem situada.

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos (Figura 4):

- 1. *Uso da evidência*** - concepções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da leitura das fontes patrimoniais. Estas ideias são indiciadas quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjeturas.
- 2. *Consciência histórica*** - concepções de alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente. Tipos de compreensão que os alunos 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.

Relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem 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 (inferência a partir de detalhes concretos). Nas respostas predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, for-

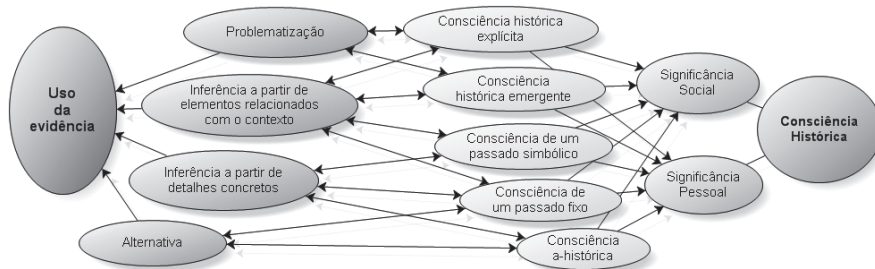


Figura 4. Uso da evidência e consciência histórica de alunos – uma proposta de sistema conceptual

mulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas.

Por determinações de espaço, exemplificam-se aqui apenas as subcategorias correspondentes ao segundo construto.

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, Questão 6)

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, Questão 6)

Para ficar registado alguns momentos ou acontecimentos importantes.
(Bianca, 7º ano, 13 anos, Questão 1.2a)

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, Questão 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, Questão 2.3b)

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 revelando 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, Questão 3.2b)

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, Questão 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, Questão 5.2 a/b)

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 - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Assim, quanto ao modo como dão 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 (consciência de um passado fixo). 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 (consciência de um passado simbólico). No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado e presente (consciência histórica emergente), ou revelaram 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 (consciência histórica explícita).

Um breve tratamento quantitativo dos dados revelou algumas diferenças estatísticas significativas nos níveis de ideias entre os alunos do 7º e do 10º ano, sobretudo em termos de “Consciência histórica” e entre alunos de idades diferentes, sendo os alunos de 15 e 16 anos, do 10º ano de escolaridade, os que revelaram níveis conceptuais mais sofisticados, mais notório em termos de significância pessoal. No entanto, os níveis conceptuais não são invariantes, mesmo em cada aluno, e nenhum dos níveis é mutuamente exclusivo, pois cada um deles pode emergir num mesmo indivíduo em diferentes contextos, sendo permeável e sujeito a oscilações.

Simultaneamente considerou-se essencial compreender como os professores – mediadores entre as fontes históricas e a sua interpretação

pelos alunos – tomam consciência da importância do uso das fontes patrimoniais como evidência, de acordo com critérios metodológicos da História. Quanto às concepções de professores, também emergiu um modelo conceptual em torno de dois construtos (Figura 5):

1. **Uso de fontes patrimoniais** - modo como os professores procuram mediar a relação que os seus alunos estabelecem com os vestígios do passado em atividades de ensino e aprendizagem de História.
2. **Finalidades de ensino e divulgação do património** - concepções de professores relativas ao modo como perspectivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos; tipos de consciência que 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.

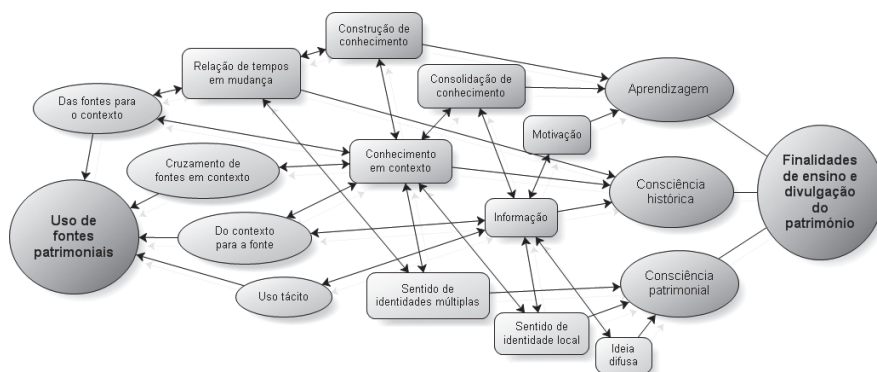


Figura 5 - Padrões conceptuais de professores acerca do uso de fontes patrimoniais e das finalidades de ensino e divulgação do património

Relativamente ao uso de fontes patrimoniais, constatou-se uma predominância do padrão conceptual “cruzamento de fontes em contexto” sobre os padrões “uso tácito”, “do contexto para a fonte” e “das fontes para o contexto”; em termos de finalidades de ensino e divulgação do património, 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”.

Por determinações de espaço, exemplificam-se aqui apenas os padrões conceptuais correspondentes à dimensão *Consciência Patrimonial* que integra o segundo construto. 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 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, Questão 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, Questão 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 (suscetível 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 - Hist.A, Questão 2 – questionário posterior)

Assim, 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.

Neste estudo registaram-se diferentes identidades consoante o padrão de pensamento, desde uma identidade local/nacional fundada nas origens, exclusiva – com uma componente emocional na relação com o passado, no que respeita à identidade assumida com o ‘nós’ –, até uma identidade mais inclusiva e europeia/global. A primeira parece ligada a 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.

Breves considerações finais

A análise das concepções de alunos e professores implicou não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação já existente em Educação Histórica, assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial. Neste âmbito, desenvolveu-se um estudo sistemático em situação de contacto direto com fontes patrimoniais, abrindo possibilidades de novas formas de abordagem educativa relacionadas com a utilização do património material como evidência em Educação Histórica e que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial.

O modelo conceptual de progressão, por níveis de elaboração, ao permitir conhecer os modos como os alunos exprimem a sua compreensão do passado inferindo a partir de fontes patrimoniais e como tomam consciência da sua orientação temporal (menos ou mais fundamentada historicamente), pode contribuir para uma maior reflexão sobre as formas como os professores podem implementar abordagens melhor sustentadas do processo de ensino e aprendizagem. É possível, através da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo, a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico próximo da escola.

Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos.

Não se pretende fazer generalizações com base nos resultados desta investigação, nem se ambiciona que os participantes deste estudo sejam representativos de todos os alunos de História de 7º e de 10º ano de escolaridade ou de todos os professores de História em Portugal. Pretendeu-se contribuir, com um estudo sistemático, para uma reflexão sustentada acerca do uso da evidência histórica a partir de fontes patrimoniais por parte de alunos e professores, e dos desafios que coloca ao ensino e aprendizagem de História.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos. Assim, será possível 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, tendo em vista uma aprendizagem significativa.

Referências bibliográficas

- Angvik, M. & Borries B. (Eds.) (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência. *Educar em revista, número especial*, 151-170.
- Ashby, R.; Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- Barca, I. (2008). Estudos de Consciência Histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.47-53). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Pinto, H. (2006). How Children Make Sense of Historic Streets: Walking Through Downtown Guimarães. *International Journal of Historical Teaching, Learning*

- and Research*, 6(1). Consultado em março 10, 2011, em <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>.
- Bazeley, P. & Richards, L. (2000). *The NVivo Qualitative Project Book*. London: Sage.
- Catroga, F. (2009). *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história*. Coimbra: Almedina.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Choay, F. (2000). *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Colardelle, M. (1998). Les acteurs de la constitution du patrimoine: travailleurs, amateurs, professionnels. In J. Le Goff, (Coord.), *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine* (pp. 123-135). Paris: Fayard.
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Estepa, J. & Cuenca, J. (2006): "La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica", en Calaf, R. & Fontal, O. (eds.), *Miradas al patrimonio*, Gijón, Ediciones Trea: 51-71.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice.
- Hartog, F. (2005). Time and Heritage, *Museum International*, 227, 7-18.
- Le Goff, J. (2000). *História e Memória*, 2 vols. Lisboa: Edições 70.
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 25-48). Toronto: University of Toronto Press.
- _____ (2010). Unstuck in time: the sudden presence of the past. In K. Tilmans, F. van Vree & J. Winter (Eds.), *Performing the past: memory, history and identity in Modern Europe* (pp. 67-105). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCullagh, C. B. (1998). *The truth of history*. London: Routledge.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIEd, U. Minho.
- Nora, P. (1997). Mémoire et Histoire. In P. Nora (Dir.), *Les Lieux de Mémoire: la République, la Nation, les France* (pp. 23-43). Paris: Gallimard.
- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, apresentada à Universidade do Minho. Consultado em julho 10, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Pomian, K. (1998). Conclusion de la journée du 6 janvier. In J. Le Goff (Coord.), *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine* (pp. 109-117). Paris: Fayard, Éditions du Patrimoine.
- Ramos, F. R. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos.

- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. *Centre for the study of Historical Consciousness*, University of British Columbia Vancouver. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.cshc.ubc.ca>.
- _____. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- _____. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. I, pp. 52-57). Curitiba: UFPR.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Yáñez Casal, A. (1999). Património e modernidade. In *Museologia e Autarquias: Actas do IV Encontro Nacional* (pp. 57-61) Tondela: Câmara Municipal de Tondela.

