

III Congresso Histórico Internacional

25 a 27 de outubro de 2023

AS CIDADES NA HISTÓRIA: ECONOMIA

PRESENTE-FUTURO E HISTÓRIA-LOCAL

2023

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

III Congresso Histórico Internacional
As Cidades na História: Economia

VOLUME V

Cidade do Presente-Futuro e História-local

COORDENAÇÃO

Antero Ferreira
Alexandra Marques

REVISÃO

Casa de Sarmento - Centro de Estudos do Património

DESIGN GRÁFICO

Maria Alexandre Neves

DATA DE PUBLICAÇÃO

Dezembro de 2025

ISBN (OBRA COMPLETA)

978-972-8050-85-6

ÍNDICE

| | | |
|---|-----|---|
| Ecologias Futuras, Cidades do Presente | 7 | |
| Gabriel Kozlowski | | |
| Crisis social y escenario post-pandémico en las ciudades de Chile: Degradación urbano-comercial en el centro histórico de Santiago | 19 | |
| Karen Martínez Vicencio | | |
| Alejandro Vallina Rodríguez | | |
| Miguel B. Bernabé Crespo | | |
| Paragominas (PA): origens de uma cidade nova entre a rodovia e a floresta (1950-1960) | 47 | 3 |
| Mariana Verdolin dos Santos | | |
| Las ciudades del futuro: contruyendo ciudades sostenibles con el apoyo de la UE | 67 | |
| Amelia Pérez García | | |
| A cultura como estratégia de desenvolvimento da cidade do Porto: variações dos discursos e práticas da política municipal recente | 97 | |
| Patricia Reis de Matos Braz | | |
| Contaminações, mutualismos e simbioses: a metrópole negra por vir | 127 | |
| Carlos Henrique Magalhães de Lima | | |
| Cidade Sustentável e os objetivos do desenvolvimento sustentável | 143 | |
| Silvio Roberto Stéfani | | |
| Victor Barros | | |
| Edgar Gandra | | |
| Helder Pedro M. do Carmo | | |
| Compreender o global a partir do local: contributos para o desenvolvimento da consciência patrimonial dos jovens | 159 | |
| Maria Helena Pinto | | |

| | |
|--|-----|
| Cidades do Litoral e Cidades do Interior: um passado sem futuro | 179 |
| Maria Rosário Bastos Antero Ferreira Olegário Nelson Azevedo Pereira Filipe Salgado Sérgio Lira João Alveirinho Dias | |
| A cidade com que sonhamos é a cidade que podemos construir | 203 |
| Alzira Agostini Haddad | |
| Trofa - de um lugar se fez uma cidade industrial | 211 |
| José Pedro Reis | |
| O espaço público vimaranense enquanto palco de revoltas, sedições e conflitos. Uma visão através da imprensa periódica (1850-1910) | 231 |
| Sílvia Pinto | |
| Poder e administração financeira: a cidade de Penafiel com Manuel Pedro Guedes no período da Regeneração | 255 |
| António José Pinto do Fundo | |
| Para a História da Programação Musical do Teatro Jordão: Eurico Thomaz de Lima (1908-1986), os Concertos da Sociedade Musical e os Cursos de Piano de Guimarães | 283 |
| Elisa Lessa | |
| Os operários da curtimenta nos Couros de Guimarães à década de 30 e 40 do século XX | 303 |
| Carlos Marques | |

Compreender o global a partir do local: contributos para o desenvolvimento da consciência patrimonial dos jovens

Maria Helena Pinto

COMPREENDER O GLOBAL A PARTIR DO LOCAL: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA PATRIMONIAL DOS JOVENS

Maria Helena Pinto

CITCEM (U. Porto)

Resumo

Na sequência da proposta desta área temática que salienta a economia “enquanto tema para a discussão da cidade no cruzamento do presente e do futuro”, permitindo “conhecer diferentes lentes e taxonomias, discutir métodos e ferramentas” para a abordagem dos “ecossistemas urbanos que conhecemos, mas também que antecipamos”, apresentamos uma proposta de comunicação que se fundamenta numa linha de investigação em Educação Patrimonial, em articulação com a História Local, e que procura desenvolver experiências educativas através do contacto direto e interpretação do património, com vista ao desenvolvimento da consciência patrimonial de jovens em diferentes níveis de escolaridade.

Em conformidade com as Convenções da UNESCO e, podemos dizer, aprofundando algumas das mais recentes considerações relativamente ao papel das comunidades na salvaguarda do seu património, o Conselho da Europa, nomeadamente através da “Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society” (2005) – conhecida como Convenção de Faro – tem vindo a defender o papel do património cultural na edificação de uma sociedade pacífica e democrática, bem como no processo de desenvolvimento sustentável e de promoção da diversidade cultural. Também aqui se salienta a importância de as partes envolvidas se comprometerem a facilitar a inclusão da dimensão patrimonial cultural em todos os níveis de ensino, não necessariamente como objeto

de estudos específicos, mas como meio propício ao acesso a outros domínios do conhecimento (Art. 13). Promove-se, assim, uma compreensão mais ampla do património e da sua relação com as comunidades e com a sociedade, incentivando os cidadãos a reconhecer a importância dos objetos e dos locais que constituem o património cultural, através do significado e dos valores que representam.

Neste sentido, a própria conceptualização da Educação Patrimonial centra-se, cada vez mais, no processo vinculativo, relacional e experiencial entre o bem cultural e a pessoa que é capaz de lhe atribuir valor, significado e uso, no presente e num futuro perspetivado. Há, por isso, um enfoque centrado no humano, incorporando também aspetos intangíveis na definição de património e tendo em consideração as identidades específicas das comunidades patrimoniais. Se o património é variado na sua natureza (tangível e intangível) e na sua tipologia (arqueológico, histórico, documental, artístico...), também o são os valores nele projetados (identitários, sociais, políticos, históricos, económicos, emocionais...).

O desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão do global 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, no caso de Guimarães, e relacioná-los com outros exemplos a nível nacional ou internacional.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; História; Património local; Guimarães.

Abstract

Following on from the proposal for this thematic area, which emphasises the economy “as a theme for discussing the city at the crossroads of the present and the future”, allowing us to “get to know different lenses and taxonomies, discuss methods and tools” for approaching the “urban ecosystems that we know, but also that we anticipate”, we present a proposal for a communication that is based on a line of research into Heritage Education, in conjunction with Local History, and which seeks to develop educational experiences through direct contact and interpretation of heritage, with a view to developing the heritage awareness of young people at different school levels.

In line with the UNESCO Conventions and, we could say, deepening some of the most recent considerations regarding the role of communities in safeguarding their heritage, the Council of Europe, namely through the “Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society” (2005) – known as the Faro Convention – has been defending the role of cultural heritage in building a peaceful and democratic society, as well as in the process of sustainable development and the promotion of cultural diversity. It also emphasises the importance of the parties involved committing themselves to facilitating the inclusion of the cultural heritage dimension at all levels of education, not necessarily as the subject of specific studies, but as a means of providing access to other fields of knowledge (Art. 13). This promotes a broader understanding of heritage and its relationship with communities and society, encouraging citizens to recognise the importance of the objects and places that make up cultural heritage, through the meaning and values they represent.

In this sense, the very conceptualisation of Heritage Education is increasingly centred on the binding, relational and experiential process between the cultural asset and the person who is capable of attributing value, meaning and use to it, in the present and in the foreseeable future. There is therefore a human-centred focus, also incorporating intangible aspects into the definition of heritage and taking into account the specific identities of heritage communities. If heritage is varied in its nature (tangible and intangible) and its typology (archaeological, historical, documentary, artistic...), so are the values projected onto it (identity, social, political, historical, economic, emotional...).

163

The development of young people’s skills in interpreting and understanding the global must involve, first and foremost, different learning experiences that enable them to think about space – observe, question, seek information, communicate – and be able to act on it. And while it’s true that the school curriculum doesn’t provide much time for detail, for the local perspective, for discussion and thoughtful argumentation, it is possible, through the selection of topics that can be covered in the context of Local History, to draw on the nearby heritage, namely the vestiges of the proto-industrial past, in the case of Guimarães, and relate them to other examples at national or international level.

Keywords: Heritage Education; History; Local Heritage; Guimarães.

Introdução

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 âncoras cognitivas para novos conhecimentos.

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 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: 81). A aprendizagem de História 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.

A aprendizagem histórica apoia-se, assim, 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 individual com a realidade social mais ampla. A partir do vivido, é gerado o “debate de situações desafiadoras” (Ramos, 2004: 34). Com base nessas reflexões é possível “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais” (Ramos, 2020: 23). Trata-se de uma prática que parte da experiência vivida e com a qual dialoga o novo conhecimento, daí surgindo novas leituras.

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. Aprender a refletir a partir da cultura material, poderá ser potenciado por meio da “pedagogia da pergunta”, seguindo Freire, isto é, com perguntas que tenham sentido de análise da historicidade, interpretando os objetos no contexto da exposição de um museu ou na sala de aula, pois se “aprendemos a ler palavras”, também é possível “exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (Ramos, 2004: 22).

166

Daí a importância de se começar este trabalho na sala de aula, a partir de materiais do quotidiano, pelo que é 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 perspetivas metodológicas aos educadores (Pinto, 2016), nomeadamente no ensino de História. 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.

O património como fonte histórica potenciadora de consciência patrimonial

A 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 atribuir valor aos bens culturais a fim de os transformar em património, e que procurará cuidar, desfrutar e transmitir.

O próprio 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 transmi-

tido 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 essa 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 de diferentes maneiras, em diferentes lugares 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.

Esta perspetiva de valorização dos bens culturais, e que pode evoluir em função das experiências educativas (Copeland, 2006), conduz a uma nova abordagem de carácter integrador e simbiótico que coloca a ênfase na dimensão relacional existente não só entre os dois termos, mas também entre os elementos que compõem ou constituem cada um deles. Assim, se os bens culturais, que fazem parte do património, são considerados como tal em virtude do ato de patrimonialização realizado pela sociedade que os detém, ou seja, em virtude da relação existente entre estes bens e as pessoas que os dotam de valores culturais (Carrión-Gútiérrez, 2015), a educação preocupa-se com as relações entre as pessoas e a aprendizagem. Esta a 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.

Definido ao longo do tempo pela ação humana, o património cultural, longe de se submeter a uma visão estática e imutável, passa a ter de ser considerado como um conjunto de recursos herdados do passado, testemunha e expressão de valores, crenças, saberes e tradições em contínua mudança (Martins, 2020). 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 representa¹. Há, por isso, 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...) e se não houver diversidade na conceção e desenhos educativos relacionados com o património, não poderemos garantir a diversidade das aprendizagens.

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.

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 sobre a consciência histórica e patrimonial, em termos sociais e culturais, e também 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.

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.

1 Na Europa, já em 1998, a Recomendação N.º R (98) do Conselho da Europa, referia que os Estados-membros devem tomar consciência da importância da Educação Patrimonial e desenvolver programas educativos sobre património para os jovens. No âmbito escolar, ela constituiria um eixo transversal, como área de natureza transcurricular em todos os níveis de ensino, posição reafirmada em 2005, na The Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, também conhecida como Convenção de Faro. No artigo 13 deste documento, considera-se ser essencial a inclusão da dimensão cultural do património em todos os níveis educativos, como fonte para diversos estudos.

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 jurídicos, políticos e económicos, que ultrapassam a dimensão local.

Do mesmo modo, compreender como estudantes e professores, e as pessoas em geral, usam o passado em termos de orientação temporal, é central para a investigação em Educação Histórica, assim como em Educação Patrimonial, pois ao abordar o património como fonte histórica procura-se, através da sua interpretação, compreender o passado e o presente, e considerar posicionamentos futuros. Além disso, a compreensão desse legado instiga uma consciência mais reflexiva em relação às nossas crenças e identidades, e mesmo à cultura dos outros, nomeadamente através da partilha de valores com outras sociedades. O desafio para o professor é ajudar os alunos a colocar questões que os conduzam a indagações com significado (Barton e Levstik, 2004), nomeadamente analisando edifícios e objetos como evidência histórica.

Alguns 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.

Quanto ao principal objetivo do contacto com as fontes patrimoniais, é frequente que os professores admitam explicitamente 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 e fora da sala de aula, ainda se fazem sentir e sugerem 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.

Diversos 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 na sua vida quotidiana.

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 a que as narrativas dominantes ou alternativas (enraizadas em mitos sobre o passado) possam ser verificadas, validadas ou refutadas, promovendo uma consciência histórica e patrimonial mais fundamentada.

Ao nível da Educação Patrimonial, 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).

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.

171

Desta forma, a aprendizagem torna-se 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 de investigação

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 situada.

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 problematizar, a questionar, a reconhecer a necessidade de contextualizar historicamente as fontes e a demonstrar essas competências.

De acordo com os objetivos do estudo, foi elaborado um guião-questionário com perguntas abertas para orientar a investigação-ação sobre a industrialização e os seus reflexos na sociedade da época (coincidindo com a planificação letiva), utilizando elementos patrimoniais como fontes históricas.

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, 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).

173

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?

Apresenta-se, agora, uma breve análise e discussão dos dados relativos às respostas dos alunos.

No que respeita à formulação do problema inicial, as enunciações dos alunos situam-se com maior frequência num nível médio (“Problemas tangenciais”), em que os problemas, embora interessantes e bem formulados, não estão diretamente relacionados com o contexto e as fontes oferecidas aos alunos ([Part. 10] “De que maneira a presença de D. Maria II em Guimarães afetou o desenvolvimento industrial da cidade?”), são muito gerais ([Part. 25] “A industrialização contribuiu para que mudanças em Guimarães?”), ou revelam pouco significado para o desenvolvimento do conhecimento histórico ([Part. 13] “Que funções teve cada um destes lugares?”), ou ainda, sem qualquer relação com a realidade apresentada ([Part. 14] “Quais foram as consequências da industrialização?”). Por

fim, na categoria “Problemas ligados ao contexto”, surgiram questões cuja resolução pode ser construída com base nas fontes que os alunos conhecem durante o percurso: [Part. 3] “Podemos considerar que Guimarães foi uma cidade grande e importante em relação à industrialização na segunda metade do século XIX?”; [Part. 12] “Qual dos pontos representados no mapa sofreu mais alterações com a industrialização na segunda metade do século XIX?”.

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

174

Quanto à argumentação, são vários os comentários que apresentam razões não contextualizadas historicamente: [Part. 42] “Porque observamos o largo do Toural e é um local onde houve industrialização”; ou que desconsideram a fonte: [Part. 26] “Não tem a ver com a industrialização”. Apesar disso, foram numerosas as respostas que revelam contextualização histórica da fonte, avaliando-a de acordo com determinadas condições históricas e sociais: [Part. 21] “Neste local antigamente moravam os operários, que trabalhavam na fábrica do sabão, e então influenciava a vida própria da sociedade na época da industrialização”. Quanto à ‘leitura’ das fontes, a maioria utilizou informação explícita, limitando-se a ‘leitura contextualizada’ a escassos exemplos: [Part. 25] “Porque criou-se uma desigualdade social, em que apenas pessoas com recursos e possibilidade financeira estável podiam entrar”; [Part. 28] “Porque havia uma desigualdade social e só as pessoas vestidas a rigor entravam”.

Finalmente, 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: [Part. 43] “A industrialização foi mais predominante na zona de couros”. Quando estabelecem algum tipo de relação, esta é simples, sem realmente fazer inferências como uma relação com base na evidência: [Part. 42] “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 criavam estes jardins para lazer. No local 4 o caminho de ferro servia para o comércio e meio de transporte”. No entanto, quatro participantes estabelecem inferências que podem ser categorizadas como o resultado de relações complexas: [Part. 22] “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”.

No que diz respeito à justificação da resolução, vários apresentaram uma solução de forma direta e sem justificação: [Part. 6] “A industrialização fora das muralhas favoreceu a construção de edifícios e o melhoramento das condições”. Quando existe algum tipo de justificação, é mais frequente a utilização de um exemplo: [Part. 11] “Existem varias 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”. Destacam-se três, os casos em que a justificação pode ser entendida como completa, exemplificando-se aqui um deles: [Part. 16] “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”. O nível é mais elevado quando falamos 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 argumentadas: [Part. 3] “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”.

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 não resulta de uma inferência histórica. Vários consideram que a fonte fala por si, sem necessidade de a interrogar, esperando que ela dê respostas rápidas e diretas a possíveis questões. Quando confrontados com uma fonte histórica e reconhecem a necessidade de interpretação, consideram a informação extraída da fonte como equivalente à evidência histórica, sem estabelecer relações entre evidências e, por isso, resolvem os problemas 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.

Breves considerações finais

Se o património é uma realidade multifacetada, são também múltiplas os olhares ou abordagens que a ele se podem dirigir. Apesar de serem escassas as referências à dimensão local no currículo, é possível a análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político, cultural e a articulação entre espaços históricos distintos, relacionando-os com problemáticas inerentes ao grupo, à localidade, e às sociedades a nível regional, nacional e mundial. Por isso, é fundamental dar relevo à cultura material que indicia dimensões culturais, sociais e económicas em inter-relação e às suas funções na vida quotidiana.

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

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 perspectiva 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, seja a nível local, nacional, ou em conexão com o global.

Referências

- ASHBY, R. (2011). Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. En I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. Routledge, p. 137-147.
- ASHBY, R.; LEE, P.; SHEMILT, D. (2005). 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, p. 79-178.
- BARCA, Isabel (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista*, número especial, p. 93-112.
- BARTON, K.; LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

- CARRIÓN-GÚTIEZ, A. (coord.). (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COPELAND, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- FONTAL, Olaia (2003). Enseñar y aprender Patrimonio en el museo. En R. Calaf (Coord), *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el Patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, p. 49-78.
- FONTAL, Olaia (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- HEIN, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London, Routledge.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (2020). *Património cultural. Realidade viva*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- NORA, P. (1997). Mémoire et Histoire. In P. Nora (Dir.), *Les Lieux de Mémoire: la République, la Nation, les France*. Paris: Gallimard, p. 23-43.
- PINTO, Helena (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto, CITCEM. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id024id1676&sum=sim&fbclid=IwAR36gg-PSgQXIZYpmLLAjMVPaSeFrbt_eogOWirWhNPDQj1b0t4b5AoPw10
- PINTO, Helena; MOLINA, Sebastián (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), p. 103-128. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- PINTO, Helena; PONCE, Ana Isabel (2020). Dar sentido al patrimonio local: ideas de los estudiantes portugueses y españoles sobre historia. *Clío. History and History Teaching*, 46, p. 148-162. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465328
- RAMOS, Francisco R. L. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos.
- RAMOS, Francisco R. L. (2020). *Em nome do objeto: museu, memória e ensino de história*. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC.
- RÜSEN, Jorn (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, p. 63-85.
- SEIXAS, P.; MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- SEMEDO, Alice (2022). A visita a museus: perspectivas docentes. In A. Semedo; H. Pinto (coords.), *Educação Patrimonial em ação: Tecendo relações entre museus, escolas e territórios*. Lisboa: Caleidoscópio, p. 379-425.

